



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - DCH IV



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – PPED
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED

**CULTURA CIGANA E FORMAÇÃO DOCENTE: (IN) VISIBILIDADE DOS POVOS
CIGANOS E DIÁLOGOS POSSÍVEIS NOS CURRÍCULOS ESCOLARES**

JACOBINA/BA

2017

SABRINA DE SOUZA LIMA

**CULTURA CIGANA E FORMAÇÃO DOCENTE: (IN) VISIBILIDADE DOS POVOS
CIGANOS E DIÁLOGOS POSSÍVEIS NOS CURRÍCULOS ESCOLARES**

Trabalho Final de Conclusão de Curso, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade vinculado à Linha de Pesquisa 2: Cultura Escolar, Docência e Diversidade – Universidade do Estado da Bahia – UNEB, como requisito obrigatório para obtenção do Título de Mestra em Educação e Diversidade.

Orientador: Prof. Dr. Jerônimo Jorge Cavalcante Silva

JACOBINA/BA

2017

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Bibliotecário:

João Paulo Santos de Sousa CRB-5/1463

Lima, Sabrina de Souza

L732c Cultura cigana e formação docente: (in) visibilidade dos povos ciganos e diálogos possíveis nos currículos escolares / Sabrina de Souza Lima

Jacobina - BA

127 f.

Dissertação (conclusão do curso de pós-graduação *Strictu Sensu* / Programa de pós-graduação em educação e diversidade da Universidade do Estado da Bahia, MPED, Departamento de ciências humanas – Campus IV). Universidade do Estado da Bahia, 2017.

Orientador: Prof. Dr. Jerônimo Jorge Cavalcante Silva

1. Cultura cigana. 2. Formação docente. 3. Educação básica. 4.

Currículo. I. Título.

CDD – 371.12

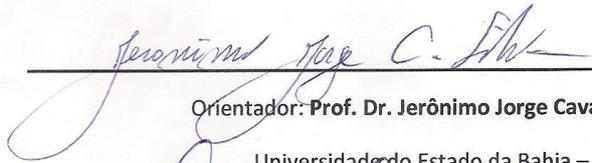
FOLHA DE APROVAÇÃO
SABRINA DE SOUZA LIMA

**CULTURA GIGANA E FORMAÇÃO DOCENTE: (IN) VISIBILIDADE DOS POVOS CIGANOS E
DIÁLOGOS POSSÍVEIS NOS CURRÍCULOS ESCOLARES**

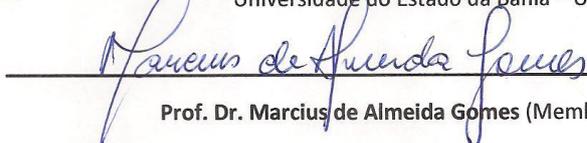
Dissertação defendida aos membros da banca examinadora, e ao colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade – MPED, da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas – Campus IV, para obtenção do título de Mestre em Educação e Diversidade.

Dissertação defendida em: 02/08/2017

BANCA EXAMINADORA DE DEFESA


Orientador: **Prof. Dr. Jerônimo Jorge Cavalcante Silva**

Universidade do Estado da Bahia – UNEB


Prof. Dr. **Marcius de Almeida Gomes** (Membro interno)

Universidade do Estado da Bahia – UNEB


Prof.ª **Dr.ª Ana Lúcia Gomes da Silva** (Membro interno)

Universidade do Estado da Bahia – UNEB


Prof. Dr. **Rodrigo Corrêa Teixeira** (Membro externo)

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC-MINAS

Jacobina – BA

2017

Dedico este trabalho aos ciganos Calon de Jacobina como reconhecimento dos seus saberes familiares, conhecimentos tradicionais e resistências que nos foram partilhados através de seus depoimentos e suas histórias de vida, proporcionando-nos novas aprendizagens e encantamento pela cultura.

AGRADECIMENTOS

Foram muitos os colaboradores deste trabalho. Indiscutivelmente, não poderia deixar de mencionar alguns deles.

Ao nosso Grande e Bondoso Deus que nos deu alento e perseverança para seguirmos em frente nesta intensa, mas prazerosa jornada, fazendo-nos superar os obstáculos.

Nossa família, em especial, ao esposo fiel Saulo Lima e filhos maravilhosos, Ásafe Levi e Ana Liss, que com paciência e compreensão nos apoiaram e incentivaram para a conclusão de mais uma etapa acadêmica e profissional.

Meus pais, Sabino e Purêsa Lima, meu irmão Cleber e minhas irmãs, Sandra e Sheila Lima, pela dedicação e encorajamento para enfrentar esse grande desafio.

Aos professores do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade que participaram do nosso processo de formação acadêmica, mediando o saber e instigando-nos a novas possibilidades de conhecimentos.

De forma muito especial agradeço aos queridos professores, Jerônimo Jorge Cavalcante Silva e João Silva da Rocha Filho, pela tranquilidade, firmeza, espírito de colaboração, críticas e estímulos que nos fizeram avançar.

Aos ciganos Calon, que nos permitiram livre acesso a comunidade e acervos particulares, especialmente, Aderino, Zelito e dona Ceilde, pois suas companhias ao longo da jornada, bem como suas histórias de vida e experiências nos possibilitaram a ampliação do conhecimento sobre a cultura cigana e a escrita do nosso texto.

À professora Mirian Guerra, precursora dos estudos sobre os povos ciganos em Jacobina, pela parceria e apoio contínuo. Laudiceia Santos, amiga e excelente companheira na docência, nos estudos ciganos em nossa cidade e nas andanças pelo Brasil divulgando a cultura cigana de Jacobina.

Aos colegas, que com o passar dos dias tornaram-se amigos. Compreendendo as angústias, respeitando os momentos de crise e ajudando a prosseguir na caminhada, quando estávamos por desistir.

Aos gestores e docentes do Colégio Núbia M. Mangabeira Guerra e CEEP Felicidade, interlocutores da nossa pesquisa, suas experiências, flexibilidades, compromissos éticos e políticos nos tornaram mais confiante e apaixonada pela educação pública.

A todos que contribuíram direta e indiretamente para o início da nossa jornada rumo ao mestrado e ao término dessa etapa com a chegada à banca de defesa da nossa dissertação.

RESUMO

Esta pesquisa teve como finalidade compreender as características da cultura cigana, em especial do grupo Calon, buscando formas de inserção nos currículos escolares de Jacobina, com o propósito de possibilitar uma maior aceitação dessa cultura no ensino básico considerando a lacuna existente nos currículos das escolas públicas desse município sobre a história destes povos. Portanto, nesta pesquisa buscou-se criar ambientes de discussões e debates sobre a cultura, tradição oral e memória dos ciganos Calon nas escolas públicas de Jacobina: Núbia M. Mangabeira Guerra e CEEP Felicidade de Jesus Magalhães. Sendo assim, a pretensão da pesquisa através da intervenção é de contribuir para a construção de uma visão que possibilite o respeito a esses povos tão invisibilizados no âmbito escolar e de um currículo pautado na diversidade. Percebe-se que a desconsideração, o desrespeito e os estereótipos persistem em virtude da falta de conhecimento da sociedade não cigana com relação aos afazeres, valores, normas e comportamentos deste grupo étnico. A abordagem teórica deste trabalho está ancorada nos estudos de HALL (1997), WILLIAMS (1979), GEERTZ (1989), SANTOS (1994), CANDAU (2010), CANEN e XAVIER (2011), RIOS (2015), ARROYO (2011), SILVA e MOREIRA (1995), SACRISTÁN (2000), MOONEM (2011), TEIXEIRA (2008), entre outros. A pesquisa está pautada numa abordagem qualitativa e exploratória, pois permitiu abranger os processos do cotidiano, requerendo a apreensão da cultura cigana com ênfase em seus símbolos e significados bem como na narrativa das histórias de vida desses sujeitos detentores de direitos e dos docentes, retratando suas experiências, trajetórias e memórias. O pressuposto filosófico baseia-se na perspectiva crítico-dialética, que ancora-se no materialismo histórico, optamos pelo método dialético por esse permitir uma reflexão em função da ação para transformar. O paradigma interpretativo foi adotado para análise detalhada da realidade social. Sobressaíram-se como dispositivos de pesquisa: observações, entrevistas, diário de campo e oficinas formativas. A partir desses instrumentos de construção de dados, percebeu-se o desconhecimento dos docentes sobre a legislação brasileira no que se refere a comunidades tradicionais e a educação de povos em situação de itinerância; inexistência do currículo escolar na rede municipal de ensino; ordenamento curricular tendencioso à homogeneização cultural na rede pública estadual; ausência de políticas públicas direcionadas para atender aos cidadãos Calon, bem como a falta incentivo pedagógico e financeiro quanto ao trabalho com a diversidade cultural nas escolas. Dada a sua dimensão, os resultados dessa pesquisa apontaram que o poder público precisa rever seus parâmetros, refletir a respeito de suas contribuições quanto à resolução de problemas sociais e educacionais relacionados às comunidades ciganas e, com urgência disponibilizar aos docentes cursos de formação que não sejam fragmentados. Reflexões e ações interventivas na escola sobre a discriminação com os povos ciganos e a desconstrução de conceitos equivocados acerca de determinados grupos étnicos, são importantes para a construção de uma atitude politizada, inclusiva e menos preconceituosa a respeito dos ciganos em Jacobina.

Palavras-chave: Cultura cigana; Formação docente; Educação Básica; Currículo; Diversidade.

ABSTRACT

This research aimed to understand the characteristics of the gypsy culture, especially the Calon group, searching for ways of insertion in the school curricula of Jacobina, with the purpose of making possible a greater acceptance of this culture in basic education considering the existing gap in the curricula of public schools about the history of these peoples. Therefore, in this research we sought to create environments to discuss and debate about the culture, oral tradition and memory of the Calon gypsies in the public schools located in the city of Jacobina: Núbia M. Mangabeira Guerra and CEEP Felicidade de Jesus Magalhães. Thus, the objective of this research through the intervention is to contribute to the construction of a vision that makes possible respect these people so unseen in the school scope and of a curriculum based on diversity. Disregard, disrespect and stereotypes persist because of the non-gypsy society's lack of knowledge about the chores, values, norms and behaviors of this ethnic group. The theoretical approach of this work is anchored in the studies of HALL (1997), WILLIAMS (1979), GEERTZ (1989), SANTOS (1994), CANDAU (2010), CANEN and XAVIER (2011), RIOS (2015), ARROYO), SILVA and MOREIRA (1995), SACRISTÁN (2000), MOONEM (2011), TEIXEIRA (2008), among others. The research is based on a qualitative and exploratory approach, since it allowed to cover the processes of daily life, requiring the apprehension of the gypsy culture with emphasis on its symbols and meanings as well as on the narrative of the life histories of these rights holders and teachers, portraying their experiences, trajectories and memories. The philosophical assumption is based on the critical-dialectical perspective, which is anchored in historical materialism, we opted for the dialectical method by allowing a reflection as a function of the action to transform. The interpretative paradigm was adopted for detailed analysis of social reality. They stood out as a research device: observations, interviews, field diary and training workshops. From these instruments of data construction, it was noticed the lack of knowledge of the teachers about the Brazilian legislation in what refers to traditional communities and the education of people in situation of roaming; lack of school curriculum in the municipal school system; curricular planning tendentious to cultural homogenization in the state public network; absence of public policies aimed at meeting the Calon citizens, as well as the lack of pedagogical and financial incentive to work with cultural diversity in schools. Given its size, the results of this research pointed out that the public power needs to review its parameters, reflect on its contributions regarding the resolution of social and educational problems concerning the roaming communities, and, as a matter of urgency, provide training courses that are not fragmented and the deconstruction of misconceptions about certain ethnic groups are important to build a politicized, inclusive and less prejudiced attitude towards the roaming communities in Jacobina.

Keywords: Gypsy culture; Teacher training; Basic education; Curriculum; Diversity.

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

AMSK - Associação Internacional Maylê Sara Kalí

CEEP – Centro Estadual de Educação Profissional

CF – Constituição Federal

DOE – Diário Oficial do Estado

EPI - Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IEL - Instituto Euvaldo Lodi

GT – Grupo de Trabalho

MEC – Ministério da Educação

MUNIC – Perfil dos Municípios Brasileiros

MDS - Ministério do Desenvolvimento Social

PME - Plano Municipal de Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PROEJA - Educação Profissional Integrada ao EJA

PROSUB - Educação Profissional na modalidade Subsequente

REDA - Regime Especial de Direito Administrativo

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEPPIR - Secretaria de políticas de promoção da Igualdade Racial

SEDH - Secretaria Especial de Direitos Humanos

SID/MinC - Secretaria da Identidade e da Diversidade Cultural do Ministério da Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 – HISTÓRIA DOS POVOS CIGANOS NO BRASIL E A COMUNIDADE CALON DE JACOBINA-BA	18
1.1. Ciganos: origem e breve histórico.....	18
1.2. Etnia Calon e a segregação social.....	21
1.3. Os “Invilizados” no contexto cultural e educacional.....	24
CAPÍTULO 2 – O CENÁRIO ATUAL DA LEGISLAÇÃO CIGANA NO BRASIL E A IMPORTÂNCIA DA INSERÇÃO DA CULTURA DOS POVOS CIGANOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE JACOBINA-BAHIA	32
2.1. A Legislação atual sobre itinerância e os marcos legais sobre os povos ciganos no Brasil.....	32
2.2. Educação escolar: espaço de conhecimento, de luta contra a discriminação e igualdade de direitos.....	40
2.3. O contexto atual e local da educação e a necessidade de inserção da cultura cigana nas escolas públicas de Jacobina-BA.....	42
CAPÍTULO 3 - O CURRÍCULO ESCOLAR E O RESPEITO ÀS DIVERSAS CULTURAS	49
3.1. O debate sobre a importância e contribuições dos currículos escolares para a sedimentação da cultura cigana nas escolas.....	49
3.2. Ressignificando a Formação Docente e o Currículo na Educação Básica.....	52
3.3. Tensionando os padrões tradicionais da educação: práticas docentes inclusivas em pauta.....	57
3.4. Práticas docentes inclusivas através das histórias de vida e das memórias dos povos ciganos Calon de Jacobina.....	64

CAPÍTULO IV - METODOLOGIA	69
4.1. O trilhar da pesquisa.....	69
4.2. Caracterização e Descrição dos Interlocutores da Pesquisa.....	74
4.3. Definição do lócus da pesquisa.....	76
4.4. Instrumentos para construção de dados.....	77
4.5. Sistematização e análise de dados.....	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS	97
APÊNDICES	101

INTRODUÇÃO

A história dos povos ciganos é marcada por incertezas, pois fazem parte de uma cultura ágrafa, não possuem registros escritos, essa escassez de documentação escrita dificulta assegurar historicamente suas origens. Ainda assim, as informações a respeito das origens dos povos ciganos e sua cultura se mantêm invicta até os dias atuais devido à oralidade, característica marcante desses povos ao longo dos anos. No entanto, esse tipo de discurso contribuiu para a existência de uma atmosfera de mistérios e a criação de diferentes versões sobre a cultura cigana e, muitas delas depreciativas ou permeadas por misticismo e esoterismo.

Todavia, é consenso entre a maioria dos estudiosos desta temática a existência de ciganos no século XV na Europa Ocidental, mais tarde se dispersando por todo mundo. As pesquisas apontam para a formação de três grandes grupos: Os Rom ou Roma, provenientes dos países balcânicos, que só migraram para o Brasil em meados do século XIX; os Sinti da Alemanha, Itália e França; os Calon, oriundos da península ibérica, deportados para o Brasil pela Coroa Portuguesa no século XVI. Os primeiros estados que concentraram grande quantidade de ciganos em território brasileiro no tempo da colônia, foram: Bahia e Minas Gerais.

Ao chegarem ao Brasil já traziam consigo a marca da discriminação e do preconceito. O próprio termo “cigano” é uma denominação atribuída pelos não ciganos, fruto de uma construção histórica dos europeus (MOONEN, 2011). Ao analisarmos alguns dicionários, percebemos a generalização desses povos com culturas distintas através de características estereotipadas como: trapaceiros, vagabundos ou ladrões. Além de homogeneizarmos as etnias ciganas, depreciamos a identidade desses grupos. Os ciganos no Brasil são excluídos duplamente: primeiro, por serem ciganos e segundo, por serem pobres.

“Nascer cigano era ter seu destino parcialmente já traçado. Isso significava estar do lado oposto à ‘boa sociedade’. Assim cada cigano era a síntese de tudo que se pensava sobre os ciganos”. (TEIXEIRA, 2008, p. 75). Eles eram prejudicados e equivocadamente vinculados a estereótipos negativos, identificados como perigosos, sujos e imorais. Este discurso homogeneizador construído sobre os povos ciganos difundiu-se e contribuiu para que fossem comumente rejeitados aonde chegassem, visto que a sua grande maioria eram nômades e invisibilizados. No entanto, mesmo com o contexto desfavorável souberam adaptar-se e sobreviver. Sua façanha foi exatamente a sobrevivência.

Os povos ciganos são grupos portadores de tradições orais bastante singulares, sobreviventes em potencial da discriminação. Precisam ser reconhecidos enquanto “atores que vêm tentando conservar ao longo de séculos uma forte e bem delineada fronteira cultural própria, apesar da convivência geográfica cotidiana com os não ciganos”. (BORGES, 2007, p. 99). Porém, mesmo com as estratégias de sobrevivência e critérios de pertencimento apresentadas ao longo da sua trajetória no Brasil, há um grande distanciamento entre os povos ciganos e não ciganos, o que favorece a utilização de conceitos equivocados e a reprodução de preconceitos.

A ausência de diálogo entre os ciganos e os gadjés (não ciganos) ocasionou um desconhecimento recíproco, que além de construir um obstáculo cultural, tem alimentado a intransigência, no qual o preço maior dessa situação é pago pelos ciganos. Nesse contexto, a escola tem despontado como um dos espaços onde se evidencia esse distanciamento, o que acaba por desencadear conflitos e discriminação. Por isso, necessita ser um ambiente acolhedor e facilitador de uma convivência mais respeitosa com os povos ciganos sem tratá-los com indiferença.

Com exceção dos indígenas, as demais minorias têm à sua disposição escolas tradicionais às quais devem adaptar-se, incluir-se para não serem excluídas. Entretanto, pelo próprio processo alienante a que são submetidos, crianças e jovens pertencente a essas minorias, tendem a abandonar o ambiente escolar, por não encontrarem nele, nenhum atrativo. (SIMÕES, 2007, p. 93).

Observamos que a escola e a maioria dos professores não possuem preparo para acolher a diversidade, nem tampouco sabem como lidar com as situações de enfrentamentos. Pelo contrário, trabalham numa perspectiva de homogeneização cultural e exclusão social. Precisamos considerar que os ciganos são atores sociais, estão inseridos na conjuntura de nossa história e devem ser reconhecidos como tal, principalmente no contexto escolar. Mesmo porque, a cultura cigana permeia o imaginário coletivo ora sendo vista como exótica, ora depreciativa pelos não ciganos, sem contemplar sua trajetória de enfrentamento às perseguições, estereótipos negativos e preconceitos, os quais ainda persistem contemporaneamente.

O interesse em pesquisar tal temática surgiu do fascínio pela cultura cigana do grupo Calon, que se destaca por sua riqueza instigante e diversa. Essa interessante cultura foi percebida pela pesquisadora a partir das experiências enquanto professora de história em classes com alunos ciganos e da minha indignação ao observar discursos pejorativos em relação aos ciganos Calon, vistos como trapaceiros, ladrões, vagabundos e violentos, o que

implica na construção de uma visão negativa sobre eles na sociedade jacobinense. Ademais, outro fator que me instigou a pesquisar diz respeito à lacuna existente nos currículos das escolas públicas no município de Jacobina sobre a história desses povos.

Salientamos que a tradição oral e a memória constituem um patrimônio predominante na comunidade cigana de Jacobina. Através desta pesquisa foi possível conhecer melhor o conjunto de valores sociais, religiosos e educacionais veiculados pelos discursos orais, elementos significativos da trajetória histórica da etnia Calon em nossa cidade; bem como as memórias dos velhos, jovens e crianças que constroem narrativas tão ricas e significativas. Ao tecermos nosso trabalho investigativo percebemos como este patrimônio foi bem utilizado para construir, manter e ressignificar a identidade étnica da Família Dourado da Mota de Jacobina-BA.

Dessa maneira, apresentaremos a identidade do povo Calon, valorizando o modo de ser, viver e pensar desta etnia em Jacobina-Bahia. Uma *história viva*, que nos desafiou ao conhecer e divulgar tradições e memórias pouco vistas e ouvidas pela educação escolar, que nos permitiu enxergar valores de uma cultura milenar, bastante desconhecida, mas deslumbrante e atraente. Trabalhamos com o cotidiano desse povo, corroborando para construção da trilha de uma história, no qual os cidadãos que a tecem não deixaram perder suas tradições e valores, mesmo em convivência com culturas outras.

Percebemos que a desconsideração, o desrespeito e os estereótipos negativos persistem em virtude da falta de conhecimento da sociedade não cigana com relação às histórias, culturas e tradições desses povos, por isso a reflexão sobre estes discursos preconceituosos precisa adentrar os espaços das escolas da educação básica, a fim de favorecer a construção de uma visão consolidada no conhecimento da cultura e tradições ciganas possibilitando o respeito a esses povos tão invisibilizados ou vistos apenas pela “ótica” da discriminação no âmbito escolar.

Compreender as dinâmicas deste grupo étnico em seus afazeres, valores, normas e comportamentos permite trabalhar com a realidade local e social em sua complexidade. Entendemos que é de fundamental importância reconhecer a participação do povo Calon, excluído na história da nossa cidade e do nosso país, portanto, é salutar a busca de estratégias que priorizem a valorização da cultura cigana local e, desta forma, possibilitar a mudança de postura do não cigano com relação ao cigano, por meio da intervenção social em algumas escolas públicas de Jacobina, através da formação docente, com atenção para as diferentes dimensões de um trabalho pedagógico e social: a dimensão assistencial, a promoção humana,

o desenvolvimento sócio-local e político, além da prática educativa reflexiva, o respeito e a valorização das diferenças.

O trabalho com a formação docente voltado para a inserção da etnia cigana nos espaços escolares de Jacobina, Colégio Núbia Maria Mangabeira Guerra e CEEP Felicidade de Jesus Magalhães, foi pensado como uma estratégia em defesa da equidade cultural, o que possivelmente amenizará a discriminação com os alunos ciganos nestas escolas públicas da nossa cidade. Tendo em vista que a Constituição Federal de 1988 defende a igualdade cultural e que nós professores devemos ser protagonistas em nossos ambientes de atuação, precisamos considerar que “educar envolve ensinar e aprender a cultura que nos cerca, com todas as suas especificidades, direitos e deveres do exercício cidadão”. (FONTOURA, 2015, p.67).

Nossa Carta Magna indica que a educação deve buscar eliminar as desigualdades sociais e favorecer a justiça social. Sendo assim, criamos ambientes de discussões e debates sobre a história, culturas e tradições dos povos ciganos nas referidas escolas públicas de Jacobina contribuindo para a inserção do cigano Calon nas instituições de ensino, nas quais exercemos a docência há treze anos e estamos trabalhando para que, gradativamente, a cultura cigana seja implantada nos nossos currículos escolares, desconstruindo (pré-conceitos) com relação aos nossos ciganos.

Diversas inquietações nos absorvem ao tratar de uma temática tão pertinente, porém esquecida do nosso universo educacional. Contradições que refletem negativamente na difusão de ideologias equivocadas sobre os povos ciganos, pois a escola não tem cumprido como deveria sua função de espaço privilegiado de promoção dos direitos humanos, de respeito às diferenças, de crítica e produção cultural. Não podemos perder a oportunidade de reverter o quadro atual de segregação e garantir a participação dos “invisibilizados”. A partir desse contexto e discussão surge a seguinte questão de pesquisa: **Como a implantação da cultura cigana nos currículos escolares do município de Jacobina-BA, pode contribuir para valorização das etnias ciganas através de um processo aberto, participativo e inclusivo?**

O currículo é uma possibilidade de debate sobre a questão da diversidade, levando em consideração “o lugar do cigano” e a trajetória percorrida pela etnia Calon. Neste sentido, nos aproximamos da seguinte perspectiva:

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto,

discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2010, p.150).

O currículo especifica-se de acordo com cada região, povo e terra. Portanto, deve ser construído de modo a atender as necessidades da comunidade ou povo, da cultura, já que é documento de identidade. Além de ser texto, é discurso, enfim é um elemento ativo da construção social escolar. Por isso que discutimos o currículo no âmbito da educação escolar a partir das contribuições de Tomaz Tadeu Silva, Sacristán e Antonio Flávio Moreira considerando que as reflexões desses estudiosos nos permitem entender que no currículo se forjam as relações de poder e é o lugar onde as identidades são construídas.

Alguns autores como MOONEM (2011), TEIXEIRA (2008), CASA NOVA (2003) FERRARI (2010), BORK (2005), BORGES (2007), VAZ (2006), SILVA (2005) e SIMÕES (2007) ao realizarem estudos sobre os povos ciganos nos permitiram conhecer os diversos aspectos que constituem a cultura cigana e foram importantes para compreendermos a realidade destas etnias no Brasil e particularmente em Jacobina. Eles nos possibilitaram a reflexão, a aprendizagem, o diálogo e têm nos apontado que independente do grupo étnico (Rom, Sinti ou Calon) os povos ciganos possuem particularidades e aproximações no território brasileiro. A oralidade se destaca como uma dessas aproximações, ao permitir que suas tradições sejam transmitidas e preservadas de geração em geração.

No que diz respeito ao espaço escolar a preservação da cultura cigana, não pode ser excluída e, por isso devemos nos permitir conhecê-la para respeitá-la em suas singularidades. Não podemos negar a cultura do outro, mas sim fortalecer nossa capacidade de aprender a conviver com as diferenças. A escola é um dos espaços propícios para essa convivência e o currículo, por sua vez, apresenta-se como uma grande possibilidade para que isso seja efetivado na prática.

Sendo assim, discutiremos ao longo do nosso trabalho investigativo a importância do “trato” pedagógico com a cultura cigana Calon nas escolas públicas em Jacobina-BA: Núbia Maria Mangabeira Guerra e CEEP Felicidade de Jesus Magalhães, destacando suas especificidades, como também a capacidade dos povos ciganos de adaptação e sobrevivência. Além disso, mostraremos a urgência quanto à mudança nos currículos destas escolas, que não apresentam um enfoque específico nos aspectos culturais da comunidade. E, a partir do processo experienciado com docentes das redes municipal e estadual, buscaremos refletir sobre a necessidade de uma política de formação de professores voltada para a diversidade, aliada com a construção de um currículo escolar pautado na realidade destas instituições de ensino.

Optamos por tecer nosso texto dissertativo em quatro capítulos. O primeiro, abordando a história dos povos ciganos no Brasil e a comunidade Calon de Jacobina-BA. Apresentamos brevemente a origem dos povos ciganos no Brasil, as etnias ciganas que compõem o cenário brasileiro, como também a segregação social sofrida pela etnia Calon, tão presente em nossa cidade, mas invisibilizada dos contextos educacionais e sociais.

No segundo capítulo, discorremos sobre o cenário atual da legislação cigana no Brasil e a importância da inserção da cultura dos povos ciganos nas escolas públicas de Jacobina-Bahia, enfatizando a legislação brasileira sobre a itinerância e os marcos legais sobre os povos romani (os assim chamados ciganos no Brasil). Para, além disso, ressaltamos a importância da educação escolar, apresentando-a como espaço de conhecimento, luta contra discriminação e igualdade de direitos, diante do nosso contexto educacional local que não proporciona visibilidade aos povos ciganos Calon. Assim, propomos a inserção da cultura destes povos nos currículos escolares e nas práticas educativas.

No terceiro capítulo, discutimos sobre o currículo escolar e o respeito às diversas culturas, destacando a importância e respectivas contribuições para a sedimentação da cultura cigana nas escolas. Porém, reconhecemos a necessidade em ressignificar a formação docente e os currículos escolares da educação básica; assim como, tensionar os padrões tradicionais da educação colocando em pauta práticas docentes inclusivas, uma vez que nosso ordenamento curricular e ações pedagógicas tendem à homogeneização cultural, excluem determinados grupos sociais e impedem a valorização das culturas diversas na escola.

No quarto capítulo apresentamos a metodologia utilizada em nosso processo investigativo, explicitamos o percurso da nossa pesquisa, caracterizamos nossos interlocutores, os lócus de pesquisa e os instrumentos para construção de dados. Nesta perspectiva, os diferentes dispositivos de pesquisa (observações, entrevistas e diário de campo) articulados com as informações adquiridas através das oficinas formativas nos fizeram perceber que além da urgente necessidade do trabalho pedagógico com a diversidade cultural e da ausência em nossas escolas de currículos que atendam às demandas culturais locais, há ainda falta de investimentos por parte das políticas públicas em formação docente, além de pouco investimento em oportunizar espaços democráticos de convivência nas instituições de ensino público.

Nas considerações finais, pontuamos algumas possibilidades de continuidade da pesquisa e de desenvolvimento de novas leituras e releituras sobre a temática “cultura cigana e formação docente”, visto que o campo é vasto e instigante.

CAPÍTULO 1 – HISTÓRIA DOS POVOS CIGANOS NO BRASIL E A COMUNIDADE CALON DE JACOBINA-BA.

Neste capítulo apresentaremos a história dos povos ciganos no Brasil, as etnias ciganas que se dispersaram pelo mundo e a Comunidade Calon de Jacobina- Bahia. Destacaremos a marginalização que estes povos sofreram ao longo do tempo, bem como a sua cultura de resistência diante da tentativa de “invisibilidade” nos contextos sociais e educacionais.

1.1 – Ciganos: origem e breve histórico.

Os três grandes grupos ciganos presentes no contexto atual e mundial são os Rom, Sinti e Calon. Todavia, para o território brasileiro, especificamente a cidade de Salvador vieram os ciganos da etnia Calon enviados a partir de 1718, pelo rei D. João V, que já os discriminava pelo comportamento, considerado escandaloso, pela prática da buena dicha (leitura de mãos) e pela língua habitual, o romani, que representava uma ameaça para os que desconheciam essa forma de comunicação, mas para os ciganos tinha grande relevância, uma vez que em muitos momentos fora utilizada como estratégia de sobrevivência diante dos enfrentamentos diários. Sabe-se que vieram degredados de Portugal e, ao chegarem ao nosso país os ciganos já eram associados à vadiagem, traziam consigo estigmas negativos. De acordo com Godoy:

[...] quando os ciganos chegaram ao Brasil, vindos da Península Ibérica, já tinham a inscrição em seus corpos do signo de criminosos, porque degredados e sem domicílio fixo, o que lhes conferia o atributo de nômades, sendo associados à vadiagem. (GODOY, 2016, p. 24).

Nota-se que os povos ciganos deportados tinham seus corpos marcados pela criminalidade e no imaginário dos não ciganos eram representados como ladrões e trapaceiros. Eram considerados sem pátria, sem bandeiras, nem fronteiras. Conforme Ferrari:

Povo sem Estado, Reis, governos e fronteiras, alheio as cercas, sem hinos, bandeiras e heróis. Quem são eles? Estranhos que deveriam ser enquadrados e deixar de ser o que são. Por isso foram perseguidos e agredidos. Pouco se sabe e pouco se fala do genocídio cometido contra o povo cigano. Para eles a história vai até onde o mais velho pode contar. Eles são o presente, e mesmo com uma história repleta de marcas não se preocupam em reiterar o lugar de vítimas. O cigano-calon não arreia. Cigano é toda vida. Se relacionam sabendo ser parte de uma sociedade que sempre os rechaçou. Se inserem,

mas não se diluem. Se adaptam, mas não sem razão mantêm reservas.(FERRARI, 2011, p.192).

Para a missão civilizadora de nosso território, o cigano Calon aqui não cabia, por isso era expulso de muitos locais aonde chegava pelas suas peculiaridades culturais. Foi considerado estranho e obrigado a deixar de ser quem sempre foi para enquadrar-se aos moldes instituídos pela nossa sociedade. Por serem bastante perseguidos em Salvador, os ciganos Calon preferiram viver no interior da Bahia, pois acreditavam que teriam mais liberdade para realizar suas práticas culturais. E, foi assim que chegaram a diferentes cidades do interior baiano, como: Miguel Calmon, Jacobina, Várzea do Poço, Várzea Nova, Irecê etc.

Esquivar-se através do nomadismo, foi uma consequência das intimidações e perseguições sofridas ao longo do tempo. Contudo, sobreviveram e descobriram possibilidades básicas para prosseguir. Resistiram dessa forma à cruel captura do Estado, foram “incapturáveis” (FERRARI, 2011). Na realidade, o nomadismo expressa uma hierarquização nas relações entre ciganos e não ciganos, e traz à tona um campo de forças simbólicas que apontam a partir dos discursos hegemônicos construídos pela sociedade considerada majoritária para a falta de territorialidade, o espírito aventureiro e a qualidade de parasitas sociais por parte dos Calon. Tal discurso homogeneizador elaborado ao longo dos anos se difundiu contribuindo para que fossem comumente rejeitados aonde chegassem, tornando-os nômades e invisibilizados.

Mesmo carregando consigo representações negativas e tendo como estratégia de sobrevivência o nomadismo, um grupo de ciganos Calon, liderado por Salvador Dourado chegou a Jacobina na década de 1960. E, começou a arrancar no bairro da Catuaba, por considerar um espaço de bastante área livre, ambiente favorável para futuras instalações, já que mais tarde pensava em se sedentarizar. Possivelmente para se protegerem enquanto grupo, escolheram uma região distante do centro da nossa cidade evitando perseguições, principalmente das políticas públicas, que tanto se preocupam com a estética urbana.

Além disso, os acampamentos deveriam ficar fora do perímetro urbano, pois os ciganos eram associados aos modos rudes, ao retrocesso cultural, ao analfabetismo e a irracionalidade (TEIXEIRA, 2008). Não podiam ter lugar na cidade, tinham que ficar o mais distante possível, por isso se preocupavam apenas em se estabelecer próximo a água, pastagens e que o terreno fosse plano. Grupos ciganos nômades por sofrerem constantes processos de discriminação “desenvolveram mecanismos de defesa e estratégias que, se por um lado proporcionam proteção, por outro dificultam bastante o acesso de pessoas não ciganas” (SIMÕES, 2007, p.22).

Os ciganos Calon de Jacobina se organizaram e processualmente foram adquirindo espaço para construção de suas habitações próximas umas das outras, de modo que se fortaleceram e conquistaram aquele território. À medida que demarcavam sua região para se fixarem, também preservavam segredos considerados seculares, que foram repassados aos filhos através da memória e da oralidade com o intuito de manter viva a tradição: as meninas Calins (ciganas) orientadas à execução de tarefas domésticas e os meninos Calons instruídos a barganhar, algo extremamente difícil para eles principalmente porque a convivência com o não cigano é um desafio até hoje. Tanto que os homens ciganos tiveram que adaptar suas vestimentas para negociar com os outros (não ciganos) e, foram exatamente essas relações que se estabeleceram entre eles que de certa forma possibilitaram a sobrevivência dessa cultura tão diferente.

A comunidade Calon que vive em Jacobina apresenta algumas singularidades, como: o amor à música, a dança, a liberdade, a natureza e a vida; o deslumbramento pelas cores vivas e alegres; os conselhos sábios a respeito da vida; a visão de trabalho diferenciada, pois acredita que este fica restrito ao necessário para garantir o sustento e prefere partilhar o tempo com os seus. Não concebe a ideia de trabalhar o dia todo, sem familiares por perto e em troca de um salário que não considera justo. Atribui grande importância à mulher e filhos, preferem assim viver a vida, investindo tempo com a família: conversar, brincar, festejar e dançar.

Para esse povo o importante é o momento presente. O passado é experiência e lembranças, que preferem silenciar e, o futuro “uma expectativa aventureira de conseguir sobreviver à margem de uma sociedade” (VAZ, 2005, p. 95), que por muito tempo não conhecia suas origens e os discriminava. “Sem exagero algum, pode-se afirmar que os ciganos constituem a minoria étnica menos conhecida e, talvez por isso mais odiada e discriminada do Brasil” (MOONEM, 2011, p. 5). Dessa forma, devemos entendê-los na sua pluralidade, sem comparações depreciativas. Transcender as representações negativas, com vistas à superação da nossa negligência aos direitos iguais garantidos pela Constituição Brasileira de 1988 a todos os cidadãos nascidos no Brasil.

As crianças, os jovens e adultos Calon precisam ser tratados como iguais em direitos e em valor. Precisamos cooperar com ações interventivas na escola para a (des) construção dos estereótipos negativos que foram elaborados sobre os ciganos proporcionando-lhes visibilidade, já que mascaramos a dura e difícil realidade desse povo, que apesar de todo o preconceito e perseguição consegue manter-se vivo, com sua língua, tradições e valores. De acordo com os depoimentos de alguns dos integrantes da comunidade Calon de Jacobina, ao nos relatarem através de entrevistas suas vivências cotidianas muitos sofrem até hoje como

vítimas do anticiganismo nas ruas, no comércio e nas rodovias, até mesmo por parte de policiais, que segundo eles acreditam na versão de que todos são trapaceiros e ladrões.

Sob a ótica segregacionista da cultura ocidental, que utiliza as diferenças como critério para exclusão social e política, estes povos foram invisibilizados ou apenas vistos pela discriminação, considerados como uma ameaça por fugir aos padrões culturais estabelecidos pela sociedade e pela crença no discurso hegemônico construído pela sociedade não cigana, que legitimou a ideia de que todos são iguais, desonestos, antissociais e astutos. Tornaram-se tão invisíveis pela sociedade brasileira que o próprio IBGE, órgão responsável em nosso país pelo censo demográfico não possui dados precisos sobre a população cigana.

Na realidade, não existem dados oficiais contundentes sobre a quantidade de ciganos que vivem em nossa nação, nem muito menos sobre suas diferentes etnias, o que também colabora para muitos brasileiros acreditarem que são povos homogêneos intensificando assim, ainda mais o preconceito. A informação disponibilizada pelo IBGE é a de que existem 291 acampamentos ciganos no Brasil e que os três estados com maior concentração são: Minas Gerais, Bahia e Goiás. A carência de informações contribui para o desconhecimento sobre as comunidades ciganas no Brasil e para falta de integração entre essas comunidades. De qualquer modo, os dados demográficos sobre os ciganos no Brasil são sempre imprecisos (MOONEN, 2011). Por isso que, situaremos o leitor acerca de algumas especificidades históricas e culturais da etnia Calon, que está presente no estado da Bahia com uma quantidade bastante expressiva, como também apresentaremos alguns fatores que contribuíram para segregação social desta etnia.

1.2 – Etnia Calon e a segregação social.

A etnia Calon foi a primeira a chegar ao solo brasileiro, no século XVI, vindos da Península Ibérica, os ciganos Calon foram deportados pela Coroa Portuguesa e enviados para ocupar extensas áreas ainda desconhecidas no Brasil ou pouco habitadas. Uma tentativa de coibição da sua cultura vista de maneira estereotipada (mística, de agitadores, insubmissos e ladrões), bem como para obtenção do controle do comportamento e da quantidade, tida como numerosa. Muitos viviam na Espanha e Portugal, antes de se espalharem pela América do Sul e restante da Europa.

Considerados indesejáveis desde a chegada ao Brasil no período colonial, os ciganos da etnia Calon foram sempre estigmatizados como pessoas não confiáveis, até mesmo nos relatos de viajantes estrangeiros e escritores brasileiros. O folclorista Mello Moraes Filho,

publicou em 1886 o livro “Ciganos no Brasil e cancioneiros dos ciganos”, que definiu o povo cigano como “misterioso e errante”, mesmo reconhecendo sua contribuição na formação da cultura brasileira. Alguns autores como: Gilberto Freyre (1936), Arthur Ramos (1947) e Câmara Cascudo (1967, 1981), mencionaram os ciganos em suas narrativas. Porém, os estigmas prevaleciam e os povos ciganos só foram considerados “desejáveis” no período de tentativa de branqueamento no Brasil, pela sua ascendência europeia.

Até o século XIX, pouco se escrevia sobre ciganos e quando eram citados por memorialistas, viajantes e escritores reproduziam-se os estereótipos de sujos e trapaceiros. Na maioria das vezes, eram vistos como perturbadores da ordem pública, indivíduos amorais, infiéis, violentos e sua presença era compreendida como uma afronta às autoridades brasileiras. Representações negativas que acreditamos terem sido legitimadas até mesmo pelo discurso acadêmico e científico.

Por terem uma tradição ágrafa, as histórias do povo Calon são escritas pela perspectiva do não cigano, que pouco registra suas culturas e nem ao menos enfrenta os discursos pejorativos elaborados ao longo do tempo. Nesse sentido, os relatos de Carlos, Cosme e Célio¹, pais ciganos, que narraram em entrevista suas experiências diárias, demonstram que os estereótipos negativos são muito presentes no cotidiano de nossa cidade: *“quando fazemos coisas boas, ninguém fala. Se brigamos, saímos nas principais páginas dos jornais”*. Para eles, ainda nos dias atuais, se os Calon realizam boas ações, essas não são visibilizadas, nem conquistam algum lugar de destaque, mas se brigam ou cometem algum deslize, saem em páginas de jornal ou em outros meios midiáticos. Conforme os referidos depoentes que representam a comunidade cigana de Jacobina, os mesmos suportam muitas ameaças cotidianamente, mas aos poucos estão aprendendo a reivindicar seus direitos, inclusive, relataram que: *“... denunciamos em uma determinada rádio em Jacobina algumas injustiças que sofremos, como: muitas, atitudes preconceituosas em supermercados e lojas...”*.

Desde que chegou ao Brasil, o cigano da etnia Calon tinha acesso restrito às diversas atividades desenvolvidas na colônia, por isso tiveram dificuldade de ascender socialmente. A mais importante atividade econômica desenvolvida entre eles foi o comércio. Os ciganos Calon comercializavam principalmente animais, mais tarde escravos e outros conseguiram

¹ Em consonância com o Comitê de Ética em Pesquisa, usamos pseudônimos para preservar a identidade dos sujeitos envolvidos no processo investigativo, atentando para a resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

envolver-se com atividades artísticas e com a música. Hoje, em nossa cidade negociam principalmente carros, animais, objetos e roças.

As mulheres ciganas colaboravam com a criação dos animais e na prática da “buena dicha” (leitura de mãos). Segundo as depoentes Carmelita, Cristina e Creuza, mães ciganas que foram entrevistadas em nossa pesquisa, por conta da discriminação que sofreram com a prática da leitura de mãos, tiveram que abandonar tal tradição, todavia procuraram exercer com muito zelo a tarefa de transmitir aos seus herdeiros o legado cultural da comunidade Calon: *“nós ciganas, somos importantes, pois ensinamos tudo aos nossos filhos, nunca deixamos sozinhos e não queremos deixar nossa cultura morrer”*. O papel preponderante da mulher sempre foi à criação dos filhos, ela é responsável por ensinar os traços característicos da sua cultura, o romani, a indumentária e valores como: respeito aos mais velhos, solidariedade e, particularmente para as meninas Calins a pureza do corpo, que deve ser preservado para o casamento.

O casamento até hoje é o momento considerado mais importante e celebrado pela vida cigana, pode durar três dias ou uma semana de festa, pois é vista como uma ocasião que possibilita o contato com ciganos de diferentes cidades além de ser a oportunidade de preservação da cultura, já que os pais ficam atentos aos possíveis e futuros pretendentes de suas filhas. Há uma enorme preocupação por parte da comunidade Calon em instruir as meninas ciganas a só casarem com ciganos da mesma etnia para garantir a continuidade dos aspectos culturais.

Os pais geralmente “negociam” o casamento dos filhos e o pai da moça, paga um dote para o noivo, que é uma herança em vida para ajudá-los na nova caminhada como casal. Uma estratégia encontrada pela comunidade Calon para colaborar com a sobrevivência dos seus filhos, e como estes casam cedo, são auxiliados na organização das finanças para não cometerem extravagâncias. Vale ressaltar que o casamento é solenizado por um representante da comunidade cigana e, não segue os ritos da igreja católica, ação que sempre foi vista como uma afronta às autoridades religiosas e que contribuiu para a estigmatização por parte da Igreja Católica, além do fato de não batizarem suas crianças, favorecendo ainda mais a segregação social da comunidade.

Segregados pelas diferentes classes sociais e grupos étnicos no Brasil em diversos aspectos, os ciganos Calon tornaram-se versáteis frente ao anticiganismo, adquiriram uma grande capacidade de sobrevivência e integração. Para Angus Fraser:

Quando se consideram as vicissitudes que eles encontraram – porque a história a ser relatada agora será antes de tudo uma história daquilo que foi feito por outros para destruir a sua diversidade – deve-se concluir que a sua principal façanha foi a de ter sobrevivido. (FRASER, 1992, p.1).

Mesmo com toda discriminação, segregação social e tentativa de destruição da sua diversidade, os povos ciganos não abdicaram sua identidade étnica e souberam sobreviver preservando suas diferenças culturais. Mas, eles lutam até hoje pelo seu reconhecimento, valorização, mudança dos estereótipos negativos, garantia de direitos e serviços (SOUZA, 2013). Na grande maioria das comunidades ciganas Calon no Brasil ainda há uma grande carência de infraestrutura de habitação, de escolarização básica e de oportunidades de trabalho. Vítimas do preconceito, muitos não conseguem ao menos ter acesso ao emprego formal, sendo obrigados a conviver com a pobreza extrema. A fala da mãe cigana Cristina demonstra tal questão: “... *alguns ciganos são formados e não tem emprego. Eles ficam com preconceito de dá emprego porque é cigano. Às vezes se formou e não faz nada da vida...*”.

Nota-se principalmente pelos discursos dos ciganos a ausência de políticas públicas em prol destas comunidades, há um completo desinteresse político e administrativo para resolução dos problemas sociais das famílias Calon no Brasil. Em depoimento Carlos e Cosme cigano, nos revelaram que em Jacobina, esta realidade não é muito diferente, para eles: “*na hora de votar todo mundo fala com os ciganos, mas na hora que ganha e tá no poder, ninguém se lembra da gente*”. Observamos através das falas de todos os Calons (desde o mais jovem ao mais velho) o desejo em exercer na prática a qualidade de cidadão brasileiro e, assim, também obterem benefícios de atendimento às necessidades básicas, como: saúde, educação, saneamento básico e moradia. Um deles ressalta: “*há mais de dez anos tenho uma terrinha, professora, e nunca consegui água e luz, todos os meus vizinhos têm e eu não, só porque sou cigano...*”. Dessa forma, almejam a visibilidade e o reconhecimento como sujeitos de direitos.

1.3 – Os “Invisibilizados” no contexto cultural e educacional.

À medida que observamos, analisamos e conhecemos a história dos povos ciganos no Brasil adquirimos a consciência de que para tratarmos desta temática precisamos entender o conceito de cultura bem como as discussões teóricas relacionadas a esse termo. Para isso, nos reportamos a alguns autores como SANTOS (1994), WILLIAMS (1979) e GEERTZ (1989), que nos permitiram adotar uma postura crítica, compreender o contexto cultural de grupos

“invisibilizados” pela sociedade, assim como possibilitaram uma reflexão quanto as nossas atitudes frente às diferenças culturais.

Em seu texto *O que é Cultura*, Santos nos mostra a complexidade e importância do conceito “**cultura**”, as armadilhas e as confusões que se desdobram em torno do tema, além de nos despertar para o fato de que cultura expressa às diversas realidades dos agrupamentos humanos, em relação às características que os unem e diferenciam; Portanto, ao discuti-la devemos considerar a humanidade em toda a sua riqueza e multiplicidade de formas de existência. Sendo assim, cultura está relacionada à “humanidade como um todo e ao mesmo tempo a cada um dos povos, nações, sociedades e grupos humanos” (SANTOS, 1994, p. 8).

O referido autor argumenta ainda que não há superioridade ou inferioridade de culturas ou traços culturais de modo absoluto, nem muito menos há características de uma cultura que as faça superior a outras. E, para entender o país em que se vive é necessário considerar a diversidade interna na sociedade, eliminando preconceitos e perseguições. Cabe aqui ressaltar que o importante ao pensarmos em nossa realidade cultural é percebermos “o processo histórico que a produz, as relações de poder e o confronto de interesses dentro da sociedade” (SANTOS, 1994, p. 8).

Para Santos (1994) a cultura é uma construção histórica, produto coletivo da vida humana e território das lutas sociais por algo melhor. Por isso que a indústria cultural tenta homogeneizar a vida e a visão de mundo das diversas populações, buscando padronizar formas e controlar a sociedade para amaciar os conflitos sociais. Afirma também que o interessante é que a sociedade se democratize e, que a opressão política, econômica e cultural seja eliminada. Pois, a cultura é um legado comum de toda humanidade.

Tais pontos elencados por SANTOS (1994) sobre cultura nos possibilita a reflexão quanto à sua dimensão e de como a indústria cultural tenta padronizar este legado comum, a fim de controlar determinadas populações. A partir disso, entendemos o jogo de interesses que almeja a dominação e defendemos a eliminação das perseguições e preconceitos com relação a grupos distintos da sociedade, a exemplo dos povos ciganos, que por serem diferentes e irem na contramão do padrão estabelecido são duramente perseguidos e invisibilizados.

A história destes povos ágrafos nos evidencia um passado e um presente marcados pelo confronto com perseguições, que influenciou a sedentarização dos Calon no Brasil e na Bahia, assim como a adaptação e integração de aspectos da cultura não cigana. Mas, por outro lado demonstra também a afetividade, solidariedade e o reconhecimento cultural dentro de cada grupo étnico. O relato da depoente Cristina, mãe cigana, é revelador desse processo: “...

a educação em nossa família é muito importante, respeitamos e ouvimos os mais velhos e vamos ensinando aos nossos filhos o afeto, a vivência em grupo e a cultura”.

A educação familiar é um traço bem característico da cultura cigana e pouco conhecida pelos jurens (pessoas não ciganas). As crianças Calins são educadas num ambiente familiar, no qual se estrutura um forte sentimento de pertencimento e se privilegia relações de sociabilidade intra-étnica, que “condicionam os seus estilos e oportunidades de vida”. (CASA-NOVA, 2003, p. 98). É justamente através da observação cotidiana do comportamento grupal, da vigilância e influência comunitária que a identidade étnica vai sendo construída.

Desde cedo as crianças da etnia Calon começam a aprender as características da sua cultura, que é transmitida oralmente de geração a geração. No ato de contar valores, tradições, normas (leis ciganas) e comportamentos são ensinados de forma significativa, em que as experiências adquiridas pela ancestralidade são ouvidas e respeitadas, consolidando vínculos de identidade, solidariedade e integração social. Atentamente os mais novos escutam e respeitam os ensinamentos dos mais velhos. Para Walter Benjamim, essas narrativas recordadas: “... tem sempre em si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária. Essa atitude pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida...” (BENJAMIM, 1994, p. 200).

Tais características permitem a manutenção de determinados traços culturais, que consideram importantes e, de certa forma são ameaçados pela sociedade majoritária, ao tentar uma padronização na educação escolar. Por isso, devemos disponibilizar na escola mecanismos que levem o conhecimento e o respeito das diferentes culturas, normas e leis. Além de favorecer o encontro, o contato, o diálogo com a diversidade.

Ao ingressar na escola, as crianças Calins não se sentem acolhidas e nem respeitadas. Pelo contrário, o espaço escolar não tem possibilitado a continuidade da educação familiar iniciada pelo seu grupo étnico, mas sim o distanciamento das meninas e dos meninos Calon, uma vez que são colocados em um ambiente padronizado, com normas e conteúdos curriculares que não atendem as demandas das comunidades ciganas. Devido a essa situação surge o medo de algumas mães em permitirem a permanência de seus filhos e filhas na escola, conforme Cristina, mãe cigana, “*os avós e as mães muitas vezes não apoiam os estudos, pois sentem medo do brasileiro (como chamam o não cigano) interferir na nossa cultura...*”. Essa fala também nos revela que os ciganos Calon não se reconhecem em um país que oprime seu povo.

Entendemos a escola como o lugar essencial para valorização das diferenças e o currículo escolar como o espaço formal, real e ideal para possibilitarmos a visibilidade necessária aos nossos ciganos e também para contribuirmos com o processo de empoderamento desses sujeitos que historicamente foram tão discriminados e invisibilizados no contexto cultural. Vale ressaltar que a realidade da escola pública atual no município de Jacobina já garante o acesso das crianças e da juventude cigana, porém não possibilita a sua permanência. Nas escolas pesquisadas, temos no contexto atual nove estudantes ciganos, seis alunos no Colégio Núbia Maria Mangabeira Guerra, no ensino fundamental II e três jovens no CEEP Felicidade de Jesus Magalhães, no ensino médio profissional. A partir do processo formativo proposto pela nossa pesquisa, informamos tais dados aos docentes para que atendêssemos o desafio de torná-los conhecidos e valorizados em nossas salas de aula.

Neste sentido, o que vivencio enquanto educadora da rede pública municipal e estadual em Jacobina-BA é o desconhecimento sobre os povos ciganos, desrespeito à cultura e muitas vezes a falta de interesse em desenvolver estratégias didáticas que estimulem a diversidade. Para o depoente Carlos (pai cigano): *“a escola precisa enxergar melhor, tratar bem os meninos ciganos, às vezes eles não querem ir para escola com vergonha...”*. O pai afirma ainda que a escola de ensino fundamental II, Escola Municipal Núbia Maria Mangabeira Guerra deve abordar o ensino da cultura cigana, já que é a única que eles escolhem estudar e o seu filho já sofreu discriminação de estudantes no transporte escolar. Segundo ele: *“as escolas públicas em Jacobina precisam ajudar na luta contra o preconceito e aceitar os costumes e tradições que são diferentes...”* As nossas escolas são convidadas a serem sensíveis às diferenças.

Expostas a falta de sensibilidade e cuidado na escola, bem como a discriminação com relação à sua cultura, as crianças Calins acabam por abandonar os estudos, o que conseqüentemente gera um alto índice de analfabetismo e dificulta as relações entre Calon e jurens (pessoas não ciganas). Dessa forma, atividades simples como ir ao mercado comprar algo e pegar um ônibus tornam-se difíceis para os ciganos em Jacobina e cooperam para o fortalecimento da exclusão, aumentam a possibilidade de serem burlados pelos não ciganos, bem como favorecem o afastamento das relações entre ambos.

Indubitavelmente diversas culturas estão presentes nas nossas escolas, devido a esse fato e com a intenção de ampliarmos o debate sobre o conceito de (cultura) recorreremos aos argumentos construídos por Raymond Williams, um dos precursores dos estudos culturais, visto que de modo pertinente problematiza, historiciza e nos permite uma compreensão que vai além do senso comum, retirando as vendas dos nossos olhos quanto à visão idealizada e

institucionalizada do termo cultura. O citado estudioso apresenta-nos complexibilidade e variabilidade ao falar sobre culturas no sentido social e plural. Considera o conceito de cultura como vivido e vivo. Desta forma, nos possibilita obter um olhar diferenciado para as experiências, mudanças e transformações e, assim romper com os paradigmas e discussões impostas sobre o tema, que traz a cultura de forma folclorizada, hierarquizada e pouco atrelada aos movimentos sociais.

Vivenciamos rotineiramente em nossas escolas momentos apenas celebratórios e folclorizados para apresentar os diferentes povos que fazem parte da nossa nação, e essas poucas manifestações de celebração são restringidas apenas aos povos “brancos” europeus, negros e dos povos indígenas, principalmente pela obrigatoriedade da Lei. WILLIAMS (1979) nos estimula à quebra de paradigmas tradicionais que supervalorizam determinados grupos em detrimento de outros. Daí a necessidade de ressignificar as práticas educativas, desenvolvendo estratégias que possibilitem o respeito, a convivência e o diálogo com o diferente, e não apenas o reconhecimento e a tolerância.

Percebemos através do trabalho desenvolvido por Raymond Williams que devemos falar de culturas e, jamais folclorizá-las ou hierarquizá-las, uma vez que ao agir dessa maneira estaremos contribuindo para a imposição de uma ordem, que deseja o controle social dos distintos indivíduos. Vislumbramos esta tentativa de domínio e refinamento com os povos ciganos, que são vistos pelo estado como “incapturáveis” por não aceitarem a imposição cultural dos que se consideram superiores por serem brancos e apresentarem características culturais totalmente diferentes, ou seja, as etnias ciganas encaram a discriminação, e ainda assim resistem e reinventam suas vivências. Sobrevivem ao controle e resistência da sociedade não cigana e nem sequer são citados na escola.

Em sua obra denominada “*A interpretação das culturas*”, publicada em 1989, Geertz nos alerta que a “cultura é condição essencial para existência humana, principal base de sua especificidade, ingrediente fundamental na produção do homem”. Sendo assim, deixa-nos claro que a cultura nos modela como espécie única, mas também como indivíduos separados e, nos desperta quanto ao caráter essencial das várias culturas e dos diversos tipos de indivíduos dentro de cada cultura. Compreendemos que a cultura é algo peculiar e essencial ao homem, portanto, não nos cabe discriminar, desrespeitar ou recusar o que é diferente.

As diferenças e singularidades culturais que emergem na sociedade e conseqüentemente desembocam na escola devem enriquecer nossa prática educativa, fomentar o diálogo e, aguçar a nossa aprendizagem com relação às especificidades do outro que convivemos, contribuindo para a desconstrução de estereótipos, especificamente dos

povos ciganos, vistos como vagabundos, trapaceiros, peregrinos e ladrões, algo enraizado historicamente e que estes povos carregam antes mesmo da chegada ao Brasil.

Neste aspecto, a escola possui um valor extremamente importante no processo de conscientização da cidadania, pois deve se estabelecer enquanto espaço que permite o diálogo entre os diferentes estudantes, as diversas culturas e que possibilita o trabalho pedagógico de cooperação, vislumbrando a superação de situações de discriminação e desigualdade social. Logo, a comunidade cigana de Jacobina necessita ser apresentada pela nossa escola atual a partir de suas características expressivas e da cultura encantadora e milenar, que tem um enorme respeito pela palavra falada. Para que os estudantes não ciganos comecem a vê-los como povos resilientes, versáteis, hábeis e fluídos, caracterizados por uma “cultura de resistência” conforme Godoy:

[...] a versatilidade em responder às dificuldades e pressões externas, a capacidade de apreender outros padrões culturais, a habilidade da organização social dos grupos e a fluidez na organização da experiência cotidiana permitem-nos classificar a cultura cigana como uma ‘cultura da resistência’. (GODOY, 2016, p.122-123).

Devemos perceber a resistência e a resiliência desses povos frente às adversidades, a dinâmica própria ao desenvolver laços de afetividade e solidariedade, fortalecendo sua cultura, fazendo-a permanecer mesmo com a diversidade de origens e vivências cotidianas. É interessante destacarmos como ao longo dos tempos, a sociedade, construiu e disseminou sua lógica de uniformização e padronização, bem como representações e imagens para controlar determinados grupos étnicos e tudo isto reflete totalmente na escola, onde queremos moldar nossos alunos de acordo com os interesses desta sociedade, que discrimina, exclui e não respeita a diversidade.

Na convivência escolar, ainda que inconscientemente, acabamos por inferiorizar esses atores sociais, que resistem e persistem, mas acabam se fechando frente ao convívio com os *jurens* (pessoas não ciganas). Além da inferiorização frente ao outro, a sociedade que se considera majoritária organiza a escola de maneira que os conteúdos propostos no seu currículo e as condições de imposições dos contextos de ensino cooperam para um distanciamento das etnias ciganas que optam preferencialmente pela sua educação familiar e milenar.

A escola atual não se mostra atrativa, percebe todos os alunos como iguais, não enxerga as especificidades culturais e apresenta-se estranha ao universo destas minorias étnicas. Por isso, torna-se para muitos ciganos somente um ambiente para aprender a ler e escrever, já que são ágrafos e tudo que aprendem no grupo é através da oralidade. Cosme, um

dos representantes legais da comunidade cigana de Jacobina, relata: *“Para a cultura cigana a escola torna-se distante porque não dá importância as especificidades da gente. Age como um todo. Vê os alunos como iguais. Não vê as especificidades culturais. Não respeita a cultura. É difícil permanecer na escola, pois vivemos num aprendizado diferente, todo mundo junto, agrupado, em família. O conhecimento formal é uma opção de vida”*.

A cultura Calon dá valor à família, ao aprendizado no cotidiano, a prática, a convivência com o mais velho. Por isso que para o entrevistado, o respeito à cultura e tradições se torna mais relevante do que a escola, apesar de reconhecer a importância de aprender a ler, escrever, conhecer os direitos e deveres do cidadão, além de ajudar na formação profissional. Conforme nos informou: *“A educação formal é importante, visto que estamos na sociedade e precisamos aprender. Precisamos ler, escrever, saber nossos direitos e deveres como cidadão, ajuda também para o trabalho, emprego... mas a escola atrapalha em como a gente pode dar continuidade a cultura sem perder nossas tradições, corremos o risco de ser tratado como menor, numa sociedade que se considera maior e sermos desvirtuados da nossa cultura”*.

A educação escolar é bastante difícil para os ciganos, pois eles vivem em uma cultura totalmente diferente, o aprendizado ocorre em família e todos estão sempre agrupados. Por não trabalhar com suas especificidades, as crianças da etnia Calon se sentem amedrontadas por correrem o risco de serem inferiorizadas e os seus pais não se sentem seguros, por acreditar que seus filhos tornam-se expostos a sofrerem outras influências culturais e abandonar suas tradições quando são encaminhados para a instituição escolar. Na verdade, reconhecemos que a escola não conhece suas histórias e nem se importa em preservá-las.

Daí a necessidade de contribuirmos para elaborar um currículo voltado para realidade do entorno escolar, que representa o coletivo, considera os aspectos culturais e transcende o conhecimento visto como formal. É preciso também investir cada vez mais na formação de docentes, que acreditam no trabalho com a questão da diversidade e que estejam abertos e flexíveis para conhecer e respeitar as diferentes culturas, dando oportunidade aos seus estudantes de conviver, conhecer e respeitar o outro. Dessa forma, “o lugar do cigano” será garantido na escola e a trajetória de enfrentamento, resistência e superação da etnia Calon será respeitada.

Neste sentido, precisamos conhecer a legislação atual sobre itinerância e os marcos legais sobre os povos ciganos no Brasil. Sabemos que por um lado, processualmente, a legislação avança e de certa forma propõe o diálogo entre os diferentes, por outro lado os currículos escolares que deveriam vislumbrar as diferenças, promover a igualdade e a

pluralidade de ideias e saberes, são totalmente homogeneizadores e a serviço de poucos. As escolas permanecem insensíveis aos contextos diversos e as mudanças promovidas pelas leis brasileiras. Para transformarmos este contexto atual, precisamos nos mobilizar coletivamente para que de fato a legislação seja atendida na prática.

Portanto, não podemos fugir da urgente necessidade de garantir os direitos que estão reservados a todos os cidadãos brasileiros. A Constituição Brasileira de 1988, não trata especificamente dos povos ciganos, mas afirma que todos são iguais perante a lei, sem restrições de qualquer natureza. Porém, sabemos que na realidade que vivenciamos nas escolas e na sociedade em geral, isto não acontece. A desigualdade é algo presente e constante por gerações na relação do cigano com o não cigano. No quesito igualdade, os povos ciganos na maioria das vezes estão em desvantagem.

Percebemos a educação como uma possibilidade para que isso mude, visto que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) destaca nos artigos segundo e terceiro que a educação é dever da família e do estado e tem por finalidade o total desenvolvimento do aluno, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. E ainda, apresenta como princípios: a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, o respeito à liberdade, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, dentre outros. Enfim, a contextualização das histórias, costumes e tradições dos povos romani nas escolas é uma das importantes ferramentas na luta contra o preconceito e a discriminação, pelos argumentos supracitados.

CAPÍTULO 2 – O CENÁRIO ATUAL DA LEGISLAÇÃO CIGANA NO BRASIL E A IMPORTÂNCIA DA INSERÇÃO DA CULTURA DOS POVOS CIGANOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE JACOBINA-BAHIA.

Ao longo deste capítulo mostraremos o cenário atual da legislação brasileira sobre os povos itinerantes e os marcos legais sobre a população cigana no Brasil, reconhecendo a necessidade de transformação da educação escolar em ambiente de luta pelos direitos humanos, além de apontar a grande relevância em inserirmos a cultura dos povos ciganos nas escolas públicas de Jacobina-Bahia.

2.1 – A Legislação atual sobre itinerância e os marcos legais sobre os povos ciganos no Brasil.

No Brasil a população cigana é bastante significativa, porém esquecida pelas autoridades políticas. Segundo Godoy (2016) o nosso país ocupa o segundo lugar no ranking na distribuição da população cigana no mundo. No entanto, essa expressiva quantidade (cerca de oitocentos mil a um milhão de ciganos) não tem sido suficiente para alavancar o reconhecimento e a tomada de decisões por parte das políticas públicas, que pouco se interessam pelos povos romani aqui no Brasil. Esses povos são esquecidos e silenciados: “Quando se fala em minorias, ninguém se lembra dos ciganos”. (GODOY, 2016, p. 33).

A nossa Constituição afirma que todos são iguais perante a lei, sem restrições de qualquer natureza. Todavia, não é isso que constatamos nas vivências e itinerâncias dos povos romani. A realidade atual é de completo desrespeito à nossa Carta magna e, os seus artigos estão distantes de serem seguidos, principalmente quando se refere às minorias ciganas, que são totalmente silenciadas, não se sentem acolhidas e na maioria das vezes são discriminadas, vistas com olhares preconceituosos tanto na educação, em relação à saúde, moradia, segurança e formas de viver.

Acredita-se que o grande problema está exatamente no fato de que além de serem invisibilizados os povos ciganos no Brasil são depreciados e completamente esquecidos quanto à assistência nas diferentes áreas que também têm direito: saúde, educação, segurança e moradia. E, em particular, a etnia Calon em nosso país encontra-se em situação de vulnerabilidade e de extrema pobreza em diferentes áreas do território nacional. À medida que conhecemos a história dos povos ciganos presentes em nosso país desde o período colonial,

observamos mais claramente que apesar de serem importantes em nosso processo identitário, sempre foram excluídos nos diversos setores sociais.

Embora a população de etnia romani (cigana) esteja em solo brasileiro desde o ano 1562, e desde então participando ativamente do processo identitário do Brasil, até o momento não houve por parte do governo brasileiro a demanda para realização do censo demográfico deste povo. É necessário se faz a permanência da incidência política iniciada pela Associação Internacional Maylê Sara Kalí (AMSK/Brasil) com os organismos dos poderes executivo, legislativo e judiciário da esfera federal, no intuito de promover a inclusão do tema Povos Romani (ciganos) no próximo censo demográfico a ser realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no ano 2020. A exemplo do levantamento realizado com os povos indígenas e quilombolas.

Este contexto, que perdura historicamente e promove a exclusão de um povo do cenário de construção identitário brasileiro, deve ser superado com o fomento a geração de dados e informações sobre suas expressões culturais, seu modo de vida e tradições mantidos de geração a geração, a fim de impulsionar políticas públicas de proteção e promoção a sua identidade cultural. (VASCONCELOS; GUIMARAES; COSTA, 2013, p.31).

A exclusão da população de etnia romani é totalmente perceptível em nossa sociedade e torna-se tão gritante que os dados oficiais não os revelam com seriedade. O último censo demográfico da população brasileira só abarcou comunidades ciganas que viviam em barracas, ficando as outras de fora e, em todo território nacional temos ciganos nômades, seminômades e sedentários. Sendo que estes últimos nem apareceram no censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), órgão responsável pela construção de dados e que deveria ter realizado todo o levantamento populacional, sem exceções.

A carência de dados sobre o Povo Romani (os assim chamados ciganos), bem como a ausência de leis específicas nos revela a urgência e necessidade de elaboração e implementação de ações que levem em consideração a importância e os reais contextos deste povo. Entendemos que não adianta o papel timbrado pelas autoridades governamentais, sem planejamentos, projetos e ações efetivas que garantam o direito de existir, promovam a cidadania e contribuam para o empoderamento dos ciganos, amenizando o preconceito e a discriminação.

Em defesa da geração de dados mais contundentes sobre os povos ciganos, a Associação Internacional Maylê Sara Kali (AMSK/Brasil) ² organizou um estudo sistemático a partir da análise de informações da Pesquisa de Informações básicas municipais (MUNIC) e

² AMSK/Brasil: organização sem fins lucrativos com sede em Brasília, fundada em janeiro de 2009 com a missão de propagar as histórias, tradições e costumes do povo romani do Brasil em defesa dos direitos humanos. Dentre seus objetivos está a promoção de ações de enfrentamento à discriminação étnica e racial contra os povos romani no Brasil.

do Cadastro Único dos programas sociais desenvolvidos pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) almejando que os dados sejam alcançados com políticas públicas para trilhar em direção a “visibilidade de pessoas, que se encontram em situação de risco, fragilizadas”, o que consideramos um ponto de partida na luta pela concretização dos direitos básicos dos povos ciganos. Visto que os dados oficiais até hoje ainda são muito incipientes e a nossa legislação necessita avançar e muito quanto ao tratamento das comunidades ciganas.

Na década de 90, surgiram discussões a nível nacional em torno de algumas necessidades das minorias étnicas no Brasil, pois estas seguiam as leis brasileiras, mas possuíam organizações estruturais diferentes. A partir de então a Constituição Federal atribuiu ao Ministério Público a obrigação de “promover, a princípio, a defesa dos povos indígenas (CF, art 232) e, posteriormente, com a instituição da Lei complementar nº 75 de 20 de maio de 1993, ampliou essa medida às minorias étnicas (Art.6 VII, “c”)", dentre as quais está a população cigana. (SIMÕES, 2007, p. 64).

No ano seguinte, 1994, criou-se a Câmara de Coordenação e Revisão dos Direitos das Comunidades Indígenas e Minorias Ciganas. Tais medidas (a instituição da lei complementar e a criação da coordenação das minorias ciganas), aparentemente simbolizavam progressos na luta pelos direitos fundamentais destas comunidades. Todavia, nos anos que se sucederam os povos ciganos continuaram sofrendo represálias, perseguições convivendo na maioria das vezes com a fome, a falta de moradia, segurança e sem assistência a saúde. Neste contexto, ocorreram poucas melhorias por parte das políticas públicas com relação aos povos romani no Brasil e a efetivação dos seus direitos permaneceu distante.

Somente em 27 de dezembro de 2004, o governo federal objetivando o desenvolvimento sustentável de comunidades tradicionais criou a Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável das Comunidades Tradicionais o que representou certo benefício a favor das comunidades ciganas, principalmente para etnia Calon que já estava bastante fragilizada e de certa forma sobrevivendo a duras penas, principalmente no que se refere à pobreza. A partir desse momento novos horizontes surgiram e, em 2006, duas medidas foram regulamentadas pelo Governo Federal para favorecer os povos ciganos e possibilitar o diálogo e o debate entre os diversos segmentos que representavam a diversidade cultural brasileira; além de reconhecer a importância da etnia cigana para formação histórica e cultural da população brasileira:

O Ministério da Cultura, ao criar a Secretaria da Identidade e da Diversidade Cultural do Ministério da Cultura (SID/MinC), que tem por atribuição promover o diálogo e o debate com diferentes segmentos representativos da diversidade cultural brasileira, deu início a um processo de interlocução com diversos grupos que constituem o patrimônio cultural do Brasil, dentre eles os ciganos. Nesse sentido, foi instituída a Portaria Ministerial n 2 de 17/01/2006, que criou alguns grupos de trabalho para pensar e construir políticas para essas minorias. Um desses grupos é o GT Cigano, composto por alguns representantes ciganos, pesquisadores, estudiosos, além de representantes governamentais. Outra medida adotada pelo MinC, foi a instituição do dia 24 de maio como Dia Nacional do Cigano.(SIMÕES, 2007, p. 64-65).

Podemos perceber que ao criar a Secretaria da Identidade e da Diversidade, o Ministério da Cultura iniciou o processo de interlocução com diferentes grupos étnicos, entre eles os ciganos que compõem o patrimônio cultural e imaterial do nosso país e não eram reconhecidos. Decisão extremamente pertinente que possibilitou o surgimento do Grupo de Trabalho Cigano, composto por integrantes que até hoje pensam e constroem ações voltadas para as minorias ciganas. A partir de então se intensificou o fomento à cultura e, processualmente o povo romani passou a constar nos documentos governamentais. Convém destacar que as medidas adotadas e voltadas especificamente para as minorias ciganas tiveram uma grande parcela de contribuição da Secretaria de políticas de promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e da Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH), inclusive na instituição do Dia nacional do Cigano (GODOY, 2016, p.35).

O Dia Nacional do Cigano, 24 de maio, foi escolhido pelo povo de etnia cigana para homenagear Santa Sara Kali, considerada a protetora dos ciganos, que segundo a lenda os protegeu em momentos de perseguições. Cabe aqui mencionar duas datas que também são significativas na história dos Povos Romani e que devem ser inseridas nos debates e discussões das diferentes agendas culturais: 8 de abril, Dia Internacional dos Povos Romani oficializada em 1990 na Polônia e 2 de agosto, Dia em Memória do Holocausto Cigano ressignificado no ano de 2012 a partir da inauguração em Berlim do Memorial às Vítimas ciganas do Holocausto. A nível internacional e nacional o reconhecimento destas datas representa uma etapa importante para o engajamento das políticas públicas com projetos e ações que proporcionem a valorização e visibilidade das diferentes etnias ciganas, que formam um expressivo e lindo mosaico cultural.

Para Vasconcelos e Costa (2016), representantes da AMSK/Brasil alguns avanços ocorreram na educação brasileira com relação aos povos romani:

Na área da educação, em 2012, o Ministério da Educação (MEC) publicou a Resolução nº 3 (16 de maio de 2012) que define diretrizes para o

atendimento, no sistema público de ensino, das populações em situação de itinerância, o que inclui crianças e adolescentes ciganos. Em 2013 e em 2014, para marcar o 24 de Maio – Dia Nacional do Cigano, o MEC lançou uma campanha de divulgação desta data nas escolas. Em março de 2014 o Ministério instituiu o Grupo de Trabalho sobre educação escolar cigana, com o objetivo de definir diretrizes para fortalecer o acesso dos povos ciganos à educação escolar (VASCONCELOS; COSTA, 2016, p.10).

Apesar de trilhar a passos lentos com relação à valorização e o reconhecimento dos povos ciganos, a educação brasileira deu o pontapé inicial do processo ao publicar a Resolução nº 3 de 16 de maio de 2012, que determinou o atendimento no ensino público das populações em situação de itinerância. Nesta conjuntura, a partir da publicização deste documento, as escolas da rede pública deveriam dar a assistência devida aos estudantes ciganos, que muitas vezes abandonavam as instituições de ensino por serem itinerantes.

Segundo o MEC, no Brasil os sistemas de ensino público ou privado devem assegurar a matrícula dos estudantes em situação de itinerância, sem a imposição de qualquer forma de bloqueio ou preconceito. Mas, a falta de levantamento de dados que identifiquem esses povos tem sido um dos agravantes para a efetivação da resolução regulamentada, por isso deliberou-se em reunião proposta pelo próprio MEC que serão investigadas as rotas habituais dos povos ciganos em determinadas regiões, para que a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) possa promover encontros com dirigentes educacionais de municípios e orientá-los sobre a prestação do serviço educacional. O GT cigano que foi criado também se responsabilizou em elaborar subsídios para que a educação chegue aos povos ciganos.

Busca-se a partir de tais ações contemplarem as particularidades das comunidades ciganas, entretanto, o cotidiano escolar nos revelou dois grandes problemas na área educacional, o racismo institucional e a falta de preparo das escolas para lidar com as especificidades das crianças e dos adolescentes ciganos; ambas as dificuldades exigem o enfrentamento tanto por parte das políticas públicas como também das minorias e seus representantes para romper as barreiras do preconceito institucionalizado. Pois, mesmo com a lei a favor destas populações, o amparo legal ainda não é o suficiente, já que não há estrutura adequada e nem o suporte pedagógico necessário às escolas públicas. Dessa maneira, a rede pública de ensino do nosso contexto local, permanece insensível às mudanças promovidas pelas leis brasileiras.

A falta de sensibilidade da escola e dos professores de perceber a heterogeneidade tão presente nas salas de aula, bem como a proposta de ensino neoliberal que privilegia a homogeneização nos mostra que temos um longo caminho a percorrer com vistas à superação

do preconceito e o acolhimento a estas comunidades tradicionais. Principalmente porque nossa escola ainda não conseguiu se libertar das amarras que as prende ao ensino antigo, tradicional e padronizado, Souza Santos afirma que, “[...] em vez do direito à diferença, a política da homogeneidade cultural impõe o direito à indiferença” (Souza Santos 1997, *apud* Cortesão, 2006, p. 21).

É interessante mencionar que uma das propostas que surgiu a partir dos debates e pautas com as políticas públicas e também com entidades não governamentais foi o estabelecimento da presença de mediadores culturais nas escolas, para criar pontes e diálogos entre as comunidades, com a intenção de torná-las mais inclusivas. Porém, sabemos que apenas o apoio não é suficiente para promoção de uma educação de fato inclusiva, é mais do que necessário o compromisso ético, político e investimento financeiro, sendo o trabalho executado de forma constante e não fragmentada, além de parcerias com outras instituições que já estabeleceram vínculos com os povos romani no Brasil e executam ações efetivas e sérias.

Para além da área educacional mencionaremos outros marcos legais relacionados à saúde e assistência social, necessidades básicas do cidadão brasileiro que ainda não são atendidas:

Na área da saúde, destacam-se as Portarias do Ministério da Saúde (MS): nº 1.820 (13 de agosto de 2009) que afirma o princípio da não discriminação nos serviços de saúde; e nº 940 (28 de abril de 2011) que afirma a não obrigatoriedade do fornecimento do endereço de domicílio permanente no caso do cadastramento de população cigana nômade no sistema do cartão nacional de saúde. Destaca-se ainda o lançamento, em junho de 2014, de campanha de sensibilização para garantir o atendimento equitativo e humanizado dos povos ciganos no SUS.

Na área de assistência social, destaca-se a iniciativa do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) de incluir, a partir de 2011, a identificação das famílias ciganas no Cadastro Único de Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico) e de abordar as especificidades deste grupo no Guia de Cadastramento de Grupos Populacionais Tradicionais e Específicos, lançado em 2012 (VASCONCELOS; COSTA, 2016, p.11).

Não podemos negar a importância das medidas interventivas supracitadas, mas o tratamento humanizado e equitativo no que se refere à saúde e a assistência social são realidades bem distantes das populações ciganas, inclusive o que vemos e vivenciamos na conjuntura real da comunidade Calon de Jacobina é um completo distanciamento das políticas públicas em relação ao grupo, a violação por parte dos não ciganos aos direitos fundamentais

dos homens, mulheres e crianças Calins, além da falta de conhecimento de ambos os lados no que diz respeito à legislação brasileira.

Percebe-se que a bandeira da igualdade é levantada e propagada pelos diversos políticos e por diferentes representantes das várias áreas de apoio ao cidadão: educação, saúde, assistência social, segurança, no entanto a observação em campo na comunidade cigana Calon em nossa cidade nos mostrou que o tratamento e a valorização em igualdade de direitos é um sonho bastante longínquo para muitos ciganos sofridos e desacreditados por todo o processo de exclusão que já vivenciaram no Brasil, porém nós acreditamos que seja possível.

Na atualidade, mesmo com portarias e iniciativas públicas, nota-se diversas situações sociais em que não há uma boa receptividade com os Calon, principalmente nos hospitais, nos postos de atendimento da prefeitura, em repartições públicas e privadas, até mesmo na escola (instituição responsável pela educação de diferentes seres humanos), infelizmente a negligência, o descaso e a desconfiança estão muito presentes. O preconceito é uma herança bastante negativa para os povos romani, que herdaram um fardo tão pesado dos seus antepassados, que muitas vezes influencia a autoestima de alguns deles, que acabam por desacreditar na possibilidade de mudanças e de que a luta constante pode transformar esta história de perseguição.

De acordo com Godoy (2016) dois projetos de lei estão em trâmite no Brasil; um, na Câmara dos Deputados, que versa sobre a “inviolabilidade do domicílio da população cigana” (nº 7.774 de 2014), e outro no Senado, que dispõe sobre a criação do Estatuto do Cigano (nº 248 de 2015). A aprovação destes projetos talvez seja uma importante conquista no processo de luta pelos direitos dos povos romani se o que estiver no papel (documento governamental) for efetivado na prática, visto que a inviolabilidade das tendas e o estatuto do cigano são duas grandes necessidades na agenda de demandas destes povos.

Além disso, como já sabemos o que está arraigado na realidade da sociedade brasileira e no imaginário da grande maioria de sua população, desde o Brasil Colônia é que os povos ciganos não são dignos de respeito, uma antiga e infeliz afirmação, que necessita ser arrancada das nossas mentalidades e práticas discriminatórias. Conforme Vasconcelos e Costa (2016):

O racismo é um elemento fortemente presente na estruturação da sociedade brasileira e gera dinâmicas de violência e discriminação contra determinados grupos raciais e étnicos, dentre eles os povos romani. Com diferentes nuances, os estereótipos presentes na época do Brasil Colônia com relação aos povos romani seguem bastante presentes na sociedade brasileira, gerando dinâmicas de discriminação e contribuindo para a invisibilidade e o

isolamento social deste segmento da população brasileira. O que observamos hoje é a persistência de uma série de obstáculos para que homens e mulheres de etnia romani tenham acesso a todo um conjunto de direitos, na qualidade de cidadãs e cidadãos brasileiros (VASCONCELOS; COSTA, 2016, p. 9).

Os estereótipos criados ao longo do tempo contribuem para invisibilidade e isolamento dos povos romani, colaborando também para a permanência de obstáculos quanto à acessibilidade dos direitos que já lhes são garantidos. Na realidade, compreendemos que apesar de alguns avanços na legislação brasileira com relação aos povos ciganos, estes são diariamente vítimas do preconceito e da violação dos seus direitos fundamentais enquanto cidadãos brasileiros. Isso nos revela que enfrentar o racismo e promover a igualdade racial e étnica no Brasil é um grande desafio para os legisladores, a política pública e a sociedade em geral. Segundo Vasconcelos e Costa:

[...] é importante lembrar que a perseguição tem sido a marca da história dos povos romani. E que para transformar esta história, é preciso conhecê-la e reconhecê-la. É preciso contá-la, para que possamos criar mecanismos efetivos que coíbam qualquer possibilidade de que ela se repita (VASCONCELOS; COSTA, 2016, p. 26).

Precisamos conhecer e reconhecer a história dos Povos Romani para transformá-la, vez que ao longo do tempo eles sempre sofreram perseguições. E para evitar a repetição de tal atitude pelas gerações futuras, faz-se necessário tornar esta história conhecida e criar estratégias de coibição das práticas discriminatórias por parte da população brasileira. Afinal, o conhecimento é uma forte ferramenta no processo de superação de preconceitos.

Uma das reivindicações das comunidades romani é que sejam representadas por vozes ciganas, especialmente nos momentos em que se tornam pauta de discussão das políticas públicas, pois os sujeitos envolvidos no processo de luta por direitos e contra discriminação precisam ser legítimos, para que seus anseios e necessidades sejam externados e tenham a oportunidade de elucidar diversas questões, favorecendo o diálogo, a troca de informações e saberes, bem como a ajuda mútua. Atender a tal reivindicação favorecerá a convivência entre ciganos e não ciganos e, em longo prazo contribuirá para garantia de acesso aos serviços públicos de saúde, educação, trabalho e segurança pela população de etnia romani, além de cooperar para construção de dados mais precisos sobre os povos ciganos.

[...] se faz necessário fortalecer as capacidades das lideranças romani atuantes na defesa dos direitos humanos como forma de avançar no processo de superação de séculos da exclusão social, respeitando as suas identidades,

modos de vida, tradições, formas de produção e trabalho, e organizações tradicionais. (VASCONCELOS; GUIMARÃES; COSTA, 2013, p. 31).

É necessário conhecer para desmistificar preconceitos e contribuir para que sujeitos esquecidos da história se empoderem. Uma das estratégias eficazes para superação de séculos de exclusão é o conhecimento, que significará para os povos romani o empoderamento para lutar em defesa dos seus direitos básicos e pela permanência de suas tradições seculares que devem ser respeitadas, e para os gadjés (não ciganos) a acessibilidade de informações e dados, que permitirão conhecer a história, a cultura, a memória e tradições milenares que são dignas de valorização. Ter o acesso e a continuidade no processo de aquisição do conhecimento tido como formal possivelmente proporcionará aos homens, mulheres, jovens e crianças ciganas a formação pessoal e profissional, o engajamento, o fortalecimento político, e consequentemente a inserção na sociedade brasileira mesmo que ocorra em longo prazo.

2. 2 - Educação escolar: espaço de conhecimento, de luta contra a discriminação e igualdade de direitos.

Entendemos que a escola ainda seja um ambiente importante para o percurso educativo do ser humano e percebemos que a educação e a cultura são universos totalmente entrelaçados. Conforme Geertz (1989) somos pessoas inacabadas e nos completamos por meio da cultura em contínua transformação e, a escola enquanto espaço que deve permitir análise e reflexão crítica, ao se deparar com as culturas diversas precisa desenvolver nos estudantes as competências necessárias para emancipação dos diversos sujeitos e considerar a diversidade em que todos estão inseridos.

Óbvio que a escola deverá sempre ter o cuidado em tornar-se produtora do conhecimento comprometida socialmente e ensinar aos distintos grupos sem impor a cultura tida como dominante e que atende apenas aos interesses do sistema. Isso implica em abandonar velhas práticas docentes e adotar uma postura de valorização ao “cruzamento de culturas” que atravessa o cotidiano escolar, como também saber lidar com a multiplicidade.

Almejamos uma escola que possibilite a construção de ações e a transformação dos estudantes de acordo com as experiências dos diferentes sujeitos envolvidos no processo de ensinar e aprender. O que exige dela o abandono da função de mera reprodutora de conhecimentos e de defensora de um projeto cultural dominante, além da quebra das muralhas da discriminação, lutando pela igualdade de direitos. Sendo assim, concordamos com a perspectiva gramsciana:

[...] seja dada a criança a possibilidade de formar-se, de tornar-se um homem, de adquirir os critérios gerais que sirvam ao desenvolvimento do caráter. Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e constranja a sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se dentro de uma bitola. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa e não uma escola de escravidão e mecanicidade (GRAMSCI *apud* BARBOSA, 2001, p. 23).

Uma escola de liberdade e de livre iniciativa, que não hipoteque o futuro dos estudantes, nem constranja a sua vontade, a consciência em formação e a inteligência. Mas, que dê a possibilidade de formar-se, de tornar-se um homem e desenvolver o caráter a partir de critérios gerais que foram adquiridos ao longo de sua vida, além de proporcionar uma variedade de experiências. Cumprindo então seu papel de transmissão cultural e, rompendo com as desigualdades entre os indivíduos, ao disponibilizar “às novas gerações o que de mais significativo culturalmente produziu a humanidade”.

Em vez de preservar uma tradição monocultural, a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças. É essa, a nosso ver, a questão hoje posta. A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença, e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar.(CANDAUI; MOREIRA, 2003, p. 161).

Eis o nosso desafio atual lidar com a pluralidade de culturas sem silenciar e neutralizar os atores sociais presentes na escola. Sair do comodismo da homogeneização e da padronização, abandonando nossa zona de conforto, ao tratar de forma simplista situações que são complexas e que devemos enfrentar. Acreditamos que seja possível uma escola que trata os saberes e contextos diversos; uma escola que não é utópica, mas que possibilita conhecimento e igualdade de direitos ao abrir espaços para a diversidade.

A educação escolar que defendemos prima pela interação reflexiva, através da qual nos colocamos no lugar do outro e, nos permitimos como educadores a aproximação da cultura que consideramos diferente, além de refletirmos sobre nossa própria identidade cultural, indagamos a respeito da padronização de conceitos hegemônicos e lutamos pela construção da igualdade e contra a ótica dominante e hegemônica.

A adoção de uma postura crítica, política e desafiadora é uma estratégia fundamental para o processo de mudança com relação à educação escolar, vez que analisaremos os contextos, julgamentos e ideologias, fazendo assim uma releitura do nosso conceito de

educação, bem como da nossa conjuntura educacional e, pensando a serviço de uma sociedade mais democrática e justa.

Ao considerar a escola como espaço de conhecimento contra a discriminação e de luta pela valorização de direitos, devemos agir desafiando os padrões que nos são impostos, desconstruindo discursos pejorativos que endeusam determinadas culturas e sucumbem outras. Evitando a marginalização de determinados estudantes e grupos étnicos que estão presentes no contexto escolar e sofrem com a imposição de uma cultura tida como superior, que se utiliza desse discurso para dominar e controlar, principalmente por meio da educação.

2.3 – O contexto atual e local da educação e a necessidade de inserção da cultura cigana nas escolas públicas de Jacobina-BA.

O contexto atual e local da educação nos mostra que a escola tem se apresentado como arena de discriminações, lugar onde não reconhecemos, nem valorizamos os sujeitos que apresentam diferentes características comportamentais, intelectuais, culturais, etc. Na verdade, nossas práticas educativas estão impregnadas de preconceitos e alimentadas por uma “falsa imagem” de igualdade. Quando questionados sempre argumentamos que a escola é igual para todos. No entanto, o que fazemos cotidianamente é padronizar a igualdade, universalizamos a cultura, homogeneizamos nossos alunos e alunas, como também reproduzimos padrões de conduta.

Neste processo de discriminações em que estamos imersos, devemos “reinventar” a escola e a docência para galgarmos uma educação que de fato articule igualdade e diferença, possibilite a emancipação de sujeitos diversos, que seja verdadeiramente democrática (CANDAU; MOREIRA, 2003). Efetivamente devemos possibilitar aos nossos estudantes uma formação humana plena e, não podemos nos isentar da responsabilidade de disponibilizarmos uma educação democratizadora. Porém, sabemos que para que isso ocorra, há de se proporcionar outras formações, reinventar a docência:

[...] partir das práticas, das autorias, dos tensos processos de reinvenção da docência na concretude do ser docente-educador. Partir do trabalho docente, que pressiona por reinventar a docência por outros valores, saberes, artes, identidades. Outra formação. Os profissionais não se limitam a pôr em prática os saberes, a formação aprendida nos currículos. O trabalho é deformador e formador de outros saberes, artes, valores, culturas, identidades. Outros profissionais... As escolas públicas são um dos territórios onde esses processos se tornam radicais: chegam outras crianças, outros adolescentes, jovens-adultos, exigindo outros profissionais, outros olhares,

outras artes de educar-ensinar-aprender. Outras identidades docentes. Quando os educandos são outros, os profissionais são obrigados a ser outros. A formação é obrigada a ser outra. (ARROYO, 2011, p.11).

Tendo em vista que na contemporaneidade os educandos são outros, os profissionais em educação precisam ser outros e a formação também necessita ser outra. Sabemos que a formação docente é um espaço importante para a reflexão e criação de estratégias que colaborem para avanços significativos no que se refere ao tratamento dado pelos docentes à diversidade cultural presente no espaço escolar. Há urgência em reinventar a docência a favor de outras identidades, culturas e saberes, além de dar um novo significado ao contexto escolar, principalmente no sentido de torná-lo atrativo para os diferentes indivíduos, inclusive os que historicamente consideram a educação familiar mais relevante do que a escolar, os povos ciganos, que possuem uma cultura ágrafa, totalmente pautada na oralidade. É preciso conhecer, dialogar e fomentar o debate quanto à importância da preservação da cultura, vez que as tradições ciganas são milenares e resistentes às perseguições. Ter conhecimento sobre a cultura cigana e convivência com os povos ciganos facilitará a permanência destes na escola, pois sendo bem acolhidos e sentindo-se valorizados e visibilizados, os jovens e as crianças ciganas darão continuidade aos estudos e os seus pais não se sentirão amedrontados com relação ao abandono das tradições culturais por parte de seus filhos.

Necessitamos ficar atentos e sensíveis às demandas culturais em nossas escolas, mesmo porque, em 16 de setembro de 2015, o município de Jacobina sancionou a lei nº 1.333 no Diário Oficial do Município, que demarcou em seu PME (Plano Municipal de Educação) estratégias, entre as quais se destaca no artigo 8º, inciso 1º, atender as necessidades específicas da população do campo, comunidades quilombolas e a cultura cigana, garantindo a equidade educacional e a diversidade cultural. Este é o momento oportuno para estarmos abertos e flexíveis a outras artes de educar, ensinar e aprender, nos importando com a valorização e o reconhecimento das identidades presentes na escola; já que as nossas demandas locais nos exigem um novo olhar sobre os diversos sujeitos históricos que estão em nossas salas de aula.

Nas nossas escolas públicas, outras identidades estão chegando: crianças, adolescentes, jovens, adultos e, o trabalho docente precisa ser “deformador” no sentido de tirar formas e visões pejorativas e ser “formador” de novos saberes, valores, culturas e identidades. Desta maneira, vislumbramos o diálogo como uma estratégia para a valorização das identidades e para o conhecimento das diversas culturas. A linguagem dialógica constitui um relevante instrumento de sobrevivência e de luta para transformação da sociedade. Por

isso, devemos considerar a formação de sujeitos de direito, individual e coletivamente, o princípio de um trabalho de articulação das dimensões ética, política e social, bem como às práticas curriculares cotidianas e concretas; trilhando assim, aos poucos estaremos de fato ressaltando “o reconhecimento e a valorização da identidade” como um elemento que enriquecerá o processo ensino-aprendizagem. (FONTOURA, 2015, p. 93-94).

Conforme Stuart Hall (1997) nossas identidades são formadas culturalmente e, a cultura perpassa tudo que acontece em nossas vidas. Logo, a educação está totalmente imersa na cultura, nossas práticas educativas e sociais também apresentam uma dimensão cultural. A referência cultural está presente na experiência pedagógica e, como ressaltamos anteriormente escola e cultura são universos entrelaçados. Nesta perspectiva, “não há como se negar a estreita relação entre as práticas escolares e a(s) cultura(s)” (CANDAU; MOREIRA, 2003, p.159).

Devemos estar atentos aos desafios que estão sendo postos na escola, já que as novas configurações sociais e os novos sujeitos históricos e culturais desestabilizam a nossa instituição cultural (escola). Faz-se necessário lutarmos juntos para superar o silenciamento e neutralização dos excluídos socialmente tendo a sensibilidade enquanto educadores para que na escola o conceito de cultura não seja universalizado e nem sirva para justificar a exploração e dominação, cooperando para uma ideologia monoculturalista em defesa da civilidade e da escola única para todos (VEIGA-NETO, 2003).

Toda conjuntura educacional precisa sofrer transformações urgentes, sobretudo no âmbito público, vez que nós educadores da escola pública somos vistos como profissionais antiéticos e com baixa intelectualidade e moralidade. Neste sentido, devemos nos contrapor as análises que justificam a necessidade de formação docente como única alternativa para a tão conjecturada baixa qualidade da educação pública e assegurar que os educadores também necessitam de formação humana plena, mas que não seja encaixotada e nem permeada por uma visão antiética dos profissionais em educação básica e da sua formação intelectual e moral. (ARROYO, 2011, p.10-11).

Percebemos que a educação pública na Bahia de certa forma é tradicionalmente estereotipada: estudantes e docentes são vistos pelas políticas públicas como carentes intelectuais e morais. No processo educacional em nosso estado, os professores e alunos sempre foram considerados culpados quanto ao estigma de baixa qualidade educacional e, conforme observamos no mapeamento das entrevistas realizadas com alguns docentes da rede pública de ensino de Jacobina, os mesmos reconhecem que os gestores públicos em sua grande maioria não investem em formação docente, no entanto apontam culpados. Assim,

para que a tão almejada qualidade educacional seja alcançada faz-se necessário “esforços políticos que devem ser empreendidos e revestidos de uma vontade política expressiva que envolva de modo significativo e eficaz toda sociedade civil organizada...” (SILVA, 2015, p.81).

Precisamos reverter o nosso cenário atual principalmente no que se refere aos profissionais em educação que exercem a docência em nossas escolas públicas, pois em um universo de quinze docentes que participaram do processo formativo sobre os povos ciganos e foram entrevistados, apenas três deles já tinham participado de algum curso de formação docente voltado para diversidade cultural. A maioria deles já leciona há cerca de dez anos e nunca obteve investimentos por parte das políticas públicas focados nesta demanda tão presente na escola (diversidade cultural). Em curto e médio prazo é preciso investir e potencializar o trabalho com a formação docente. Além disso, vivenciamos na atualidade uma perspectiva de mudança, visto que no âmbito estadual e municipal, nossos gestores mostram-se comprometidos quanto ao investimento no processo formativo para e pela diversidade com planejamento, qualidade e eficácia. Esperamos que esses investimentos de fato ocorram, pois, nos últimos anos, observamos que no Brasil há um quantitativo expressivo de docentes beneficiados com programas de formação, mas estes não ocorrem de maneira contínua e articulada. O Plano Nacional de Educação adverte:

As responsabilidades estão definidas, mas ainda não há normas de cooperação suficientemente regulamentadas. Isso faz com que existam lacunas de articulação federativa que resultam em descontinuidade de políticas, desarticulação de programas, insuficiência de recursos, entre outros problemas que são históricos no Brasil. Tais lacunas são bastante visíveis no campo da educação básica em função da obrigatoriedade e da consequente necessidade de universalização (PNE, 2014, p. 8).

Nota-se que vários problemas históricos presentes na educação básica brasileira são pontuados no PNE, as lacunas de fato são visíveis, mas esforços devem ser empreendidos para saná-las. Assim, propõe-se que as diferentes esferas do governo tenham compromissos comuns para conquistarem resultados efetivos, com recursos otimizados e planejamento de ações integradas e colaborativas. Inclusive, sugere metas específicas para redução das desigualdades e valorização da diversidade, uma delas, igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados ao IBGE (PNE, 2014, p. 9).

Em particular, expressamos nossa insatisfação com o tratamento dado às crianças, adolescentes e jovens de etnia romani (cigana), pois possuem uma cultura milenar transmitida oralmente, porém desprivilegiada em nossas escolas públicas. Já sabemos que são

estigmatizadas negativamente, mas precisamos dar uma nova roupagem a nossa postura desmontando os estereótipos que foram construídos e proporcionarmos visibilidade para todos e todas, sem distinção de cor, raça, etnia, religião. Nossas escolas são suscitadas, chamadas a se transformarem em espaços de crítica cultural, e nós educadores, confrontarmos os diversos pontos de vista e superarmos a postura acrítica.

[...] o trabalho educativo é organizado e executado com a intenção de aportar energia, firmeza para a educação dos cidadãos, sejam eles crianças, jovens ou adultos. E exige dos educadores permanecerem atentos, a fim de cultivar, em si próprio e em seus alunos, confiança na capacidade própria, orgulho de pertencimento a seu grupo étnico, seu grupo social, autonomia de pensamento e ação, controle de preconceitos e de atitudes discriminatórias, solidariedade e colaboração, criticidade. Assim, urge manterem-se alertas para abolir, em si próprios e em seus alunos, sentimentos de inferioridade, atitudes e posturas submissas e dependentes, desvalorização de modos de ser, de viver e de pensar, atitudes etnocêntricas, individualistas, comportamentos alienados e alienantes. (SILVA, 1998, p. 382-383).

Ao sinalizar que a organização e a execução do trabalho educativo deverão ser voltadas para o orgulho de pertencimento, controle de preconceitos e de atitudes discriminatórias a autora sugere que se criem novos espaços de atuação, onde todos se manifestem como participantes. Pensando assim, as ações que envolvem a formação do professor e pelo professor devem ser propostas com vistas a uma sociedade local em que todos sejam respeitados, pois possibilitarão a criação de espaços de inclusão no ambiente escolar, no qual todos os envolvidos no processo educacional sejam vistos como cidadãos com dignidade, dando a devida importância ao trabalho com a diversidade étnica e cultural.

O currículo emerge como forma de política cultural e o professor como intelectual transformador, que assume mais vigorosamente responsabilidades pedagógicas e políticas. Tendo sempre preocupação com o sofrimento e as lutas dos oprimidos, sendo capaz de desenvolver alternativas emancipatórias e entender a sala de aula como espaço para novas formas de cultura, de luta pela transformação do cenário atual da educação.

O/a professor/a que assume o papel de intelectual transformador/a procura veicular a chamada “memória perigosa”, trazendo à luz e ensinando os “silêncios” do currículo oficial, como por exemplo, as histórias e as experiências de indivíduos e grupos subordinados. Esse/a professor/a vai além da apresentação de histórias até então não contadas e insiste na existência de alternativas políticas e na necessidade de que o “conhecimento perigoso” informe a luta pela criação de sociedades mais igualitárias. (MOREIRA, 1995, p. 13).

O professor como intelectual transformador deve utilizar o diálogo e tratar os estudantes como sujeitos críticos, compreendendo a sala de aula como um dos locais que envolvem questões de poder e controle. Torna-se necessário que se repense e reestruture o trabalho do professor, visto na maioria das vezes com um papel meramente técnico. Há que se oferecer base teórica para que possam atuar como intelectual crítico, ensinando o que o currículo oficial silencia e trazendo à tona a luta por uma sociedade igualitária. Preocupando-se com a democracia e a cidadania. Aliada a dimensão teórica do processo formativo está a dimensão pessoal, pois percebemos que para compreender a diversidade em seus múltiplos aspectos é necessário colocar-se no lugar do outro, investindo também na sensibilização. Realidades que são ignoradas, mas que precisam ser consideradas e atreladas para garantir o direito ao conhecimento e a formação, tanto cultural como intelectual.

Sem dúvida alguma, o investimento e fomento de políticas públicas em formação para professores e profissionais em educação escolar voltada para diversidade, considerando as singularidades das comunidades tradicionais: ciganas, quilombolas, indígenas e envolvendo lideranças cooperará para que a escola de fato torne-se um dos espaços fundamentais para valorização e reconhecimento das identidades e para que o currículo garanta o espaço ideal para visibilidade necessária aos sujeitos socioculturais presentes no contexto escolar e, conseqüentemente também contribuir para o empoderamento dos “excluídos” historicamente, entre eles os povos romani. Vale lembrar que em nossa realidade local as crianças, os jovens e adultos ciganos Calon estão presentes nas ruas, no comércio, nos bancos, nas fazendas e nas escolas, apresentam uma quantidade expressiva, porém, são silenciados nos currículos e nas práticas escolares. Excluimos a cultura milenar, bela e diversa de um povo a favor de quem?

Atualmente somos chamados enquanto educadores para atender às demandas das comunidades locais agindo a serviço de uma educação que seja capaz de inserir as diferentes culturas e, para que isso ocorra devemos aproveitar ao máximo nossos recursos culturais. Este aproveitamento torna-se possível quando confrontamos às imposições do sistema, abandonamos posturas conservadoras e trabalhamos pedagogicamente a favor das diversas culturas presentes na nossa escola local, valorizando o “arco-íris” cultural, tão lindo e diverso (CANDAUI; MOREIRA, 2003, p.163).

Entendemos que a cultura cigana Calon é um importante recurso cultural para nossa comunidade local e, os docentes podem explorá-la de maneira significativa em nossas escolas públicas ao trabalhar de forma contextualizada com as histórias, costumes e tradições das etnias ciganas de Jacobina. Pois, nossos currículos devem estar abertos às demandas locais e culturais e, nossas ações pedagógicas precisam considerar os povos romani, possibilitando o

diálogo entre os diversos sujeitos a ponto de proporcionar o conhecimento e a quebra da barreira do preconceito, permitindo também a construção de outros saberes e de uma postura pautada no respeito. Enquanto seres humanos, necessitamos urgentemente nos permitir conhecer a cultura do outro, para depois emitirmos um juízo de valor, não nos convém mais ficar fadados ao desconhecimento e reproduzir estigmas negativos.

Para além das nossas ações como educadores, as políticas públicas devem engajar-se nesse processo de mudanças, tanto de conceitos como de atitudes, de forma que contribua para construção de um currículo pautado nas demandas locais e que represente as diversas culturas. O que não é uma tarefa fácil, visto que nosso sistema educacional institucionalizou práticas curriculares padronizadas, que favorecem determinados sujeitos e culturas em detrimento de outros sujeitos e de outras culturas. Daí a necessidade da luta ser processual, contínua e coletiva, uma vez que deverá abalar as estruturas do sistema e impactar de modo que ocorram as devidas transformações.

O desafio também está posto além das políticas públicas, aos legisladores e a sociedade em geral, cabendo-lhes agora enfrentá-los para vencer as muralhas da discriminação, que gera a exclusão e muitas vezes a violência, o que exige o movimento de desconstrução de discursos e o estabelecimento de ações políticas individuais e coletivas. Todavia, para que estas ações sejam efetivas, não podemos abordá-las de maneira fragmentada, mas sim constante com o intuito de fortalecimento e conquista de espaços e territórios que sempre foram contestados.

No processo de luta, fortalecimento e conquista do espaço escolar, o currículo deve ser considerado como uma construção cultural, algo que se constrói e que analisa a conjuntura na qual irá se configurar, para adquirir uma real significação. Deverá ser crítico ao levar em consideração as realidades que os condiciona, jamais pode ser indiferente aos contextos, e estes são bem diversos no cotidiano da escola pública, que necessita preocupar-se com o respeito às diferenças culturais, mostrando os processos pelos quais são produzidas as relações de assimetria e desigualdade na sociedade brasileira.

Compreendemos que só alcançaremos de fato uma educação de qualidade na medida em que proporcionarmos a valorização das diversas culturas e a potencialização da alteridade nos nossos currículos escolares, revertendo às situações didáticas que contribuem para homogeneização cultural. Sabemos que o currículo envolve relações de poder e por isso acreditamos que ao favorecer processos de mudanças vinculadas ao contexto das práticas educativas ele adquire novo formato e significado dando sentido real a escola.

CAPÍTULO 3 - O CURRÍCULO ESCOLAR E O RESPEITO ÀS DIVERSAS CULTURAS.

Neste capítulo discutiremos alguns aspectos relacionados ao currículo escolar e ao respeito às culturas diversas na escola. Dessa forma, buscaremos fomentar o debate sobre as relações existentes entre os currículos escolares, a formação docente e as práticas educativas. Pretendemos pois, refletir sobre a urgência em ressignificar a formação dos professores das escolas públicas de Jacobina, tensionar os padrões homogeneizantes impostos em nossas escolas, além de adotar práticas docentes inclusivas com vistas à inserção da cultura cigana Calon nos espaços escolares.

3.1 - O debate sobre a importância e contribuições dos currículos escolares para a sedimentação da cultura cigana nas escolas.

Pensar a cultura cigana considerando o currículo escolar é uma possibilidade de mudança para os sujeitos que não são respeitados pelas suas diferenças no espaço escolar. Sabe-se que o conhecimento é uma das estratégias utilizadas para minimizar as imagens estereotipadas e arraigadas nas escolas com relação a alguns grupos sociais. Portanto, buscando trabalhar na perspectiva de conhecer para desconstruir os estereótipos negativos e, combater a discriminação, é necessário discutir a pertinência do papel do cigano na nossa sociedade, que soube resistir às perseguições que lhes foram impostas e aos discursos pejorativos que lhes acompanham desde a sua chegada ao nosso continente, embora saibamos que não basta inserir a cultura cigana nos currículos escolares e em nossas práticas educativas³.

Para promovermos a igualdade na escola é de extrema importância enfrentar as desigualdades, valorizar as diferentes culturas, provocar engajamentos e vários diálogos. Por isso que aos povos ciganos deve ser dada a oportunidade de tornar-se conhecido no universo escolar das crianças, jovens e adultos. A partir da linguagem dialógica podemos apresentar na nossa prática educativa as etnias ciganas e inserí-la no currículo pela sua riqueza cultural, diversidade, sentimento de pertencimento e valores transmitidos por gerações, enfrentando os estereótipos negativos construídos ao longo do tempo na escola e na sociedade.

³ De acordo com Libâneo (2006, p.16) prática educativa é compreendida como fenômeno social e universal, atividade humana necessária à existência e funcionamento das sociedades. Para o autor, deve ocorrer o aprimoramento da prática educativa escolar visando à elevação cultural e científica das camadas populares, contribuindo para responder às suas necessidades e aspirações.

O currículo necessita ser contextualizado nas escolas públicas de Jacobina, visto que o mesmo não tem contemplado o trabalho com a diversidade e a maioria dos professores permanece inerte quanto ao trato pedagógico com o diverso. Tal necessidade é retratada através da experiência da docente Filomena que em seu depoimento nos sinaliza que não há na prática escolar atividades interdisciplinares que envolvam aspectos dos diferentes grupos sociais presentes na escola; a mesma afirma que não há um trabalho educativo constante voltado para a diversidade cultural, apenas pontual, momento celebratório, que aborda o negro e o índio, principalmente por conta da obrigatoriedade da legislação. Além disso, a grande parte dos profissionais em educação entende como responsabilidade somente da área de ciências humanas a temática diversidade cultural:

Sei que a gente não tem uma prática pedagógica voltada para a diversidade de maneira unânime, universal na escola. Os professores de áreas como humanas muitas vezes não dão conta de produzir atividades ou projetos voltados para isso, temos apenas iniciativas isoladas. Embora a gente tenha revisado o currículo, o PPP, ainda não deu conta de contemplar isso aí, não tem uma previsão dentro dele, diz pra gente trabalhar, não traz isso para a vivência prática, real, concreta e universal em diversas áreas e como algo constante. Fica assim tal dia vai trabalhar isso, aí dá ênfase a questão do negro, do índio, fica tipo fragmentado.

Destacamos no discurso da professora de história o quanto a ênfase da temática fica restrita a área de ciências humanas revelando-nos como ainda temos muito que caminhar com relação ao currículo escolar e as práticas educativas, que não contemplam a diversidade, apenas “celebram” o Dia do índio e a Semana da Consciência negra. Nota-se que a escola não abre espaço para as diversas etnias, outras culturas nem sequer são citadas e as demais áreas de conhecimento pouco se envolvem. Precisamos superar a linearidade dessa trajetória celebrativa de alguns profissionais em educação, promovendo a liberdade de expressão, igualdade de oportunidades e valorização das diferenças, buscando assim possibilitar a inclusão educacional, já que a escola precisa tornar-se um espaço favorável para promoção dos direitos humanos.

Ao questionar a professora Filomena quanto ao trabalho pedagógico com a cultura cigana na escola e no currículo, ela externou que nunca tinha abordado a temática em suas aulas, mesmo sabendo que tinha alguns alunos ciganos, pois desconhecia completamente as culturas e as etnias ciganas. Mas, ressaltou a necessidade de formação para os professores e da contextualização na proposta curricular, vez que falta conhecimento sobre o assunto e há muita discriminação com o diferente, inclusive com os povos ciganos.

A contextualização do currículo possibilitará a desconstrução da carga negativa de preconceito contra os distintos grupos e, contribuirá para desmistificarmos conceitos equivocados principalmente quando universalizamos e uniformizamos sujeitos que são diferentes, tornando-os todos iguais (índios, negros, ciganos...). Os atores diversos como os povos romani possuem características peculiares, mas estão inseridos no discurso da sociedade segregacionista apenas como ladrões de crianças, preguiçosos, violentos agiotas e vagabundos. Enfim, propaga-se na sociedade e reproduzimos na escola uma ideologia homogeneizante sem conhecimento de causa, porquanto desconhecemos as histórias, culturas e tradições destes povos e não adotamos uma postura investigativa, de professores pesquisadores, apenas disseminamos ideias prontas e não agimos pela regra da razão.

Enxergamos a escola como espaço que possibilita visibilidade para os diferentes atores sociais e o currículo como um instrumento para valorização da diversidade cultural tão presente em nossa sociedade. Se utilizarmos estratégias criativas, tanto na escola quanto no currículo, possivelmente superaremos diferentes situações de discriminação e de desigualdade social. Podemos por exemplo ressaltar em nossas salas de aula o reconhecimento e a valorização das diversas identidades através do diálogo entre os diferentes sujeitos envolvidos no cotidiano escolar enriquecendo os processos de ensinar e aprender. Conforme nos retrata a professora Filomena,

[...] aqui na nossa região tem várias famílias que são não só ciganos, mas também índios e a gente precisa contemplar toda diversidade cultural até para desenvolver no aluno o sentimento de pertencimento, reconhecimento, valorização e respeito.

Ao fazer referência ao índio e ao cigano, a professora ressaltou a necessidade de trabalharmos em nossas escolas com grupos que são peculiares ao nosso contexto local e são invisibilizados em nossas práticas educativas. Para, além disso, afirmou:

[...] o papel do professor é insistir na quebra do preconceito, na valorização da diversidade, e o quanto é necessário o diálogo, a conversa processual, para que os estudantes possam internalizar a questão do respeito e diminuir com a discriminação.

Em seu depoimento, a docente Filomena considera importante a persistência para romper com as muralhas da discriminação tão presentes nas escolas. Ao ressaltar o quanto o diálogo é imprescindível nesse processo, nos fez refletir sobre a pertinência em propiciar ações educativas nas escolas públicas que venham amenizar o preconceito e contribuir para debates e discussões pautadas no respeito recíproco. Torna-se interessante destacar aqui a

importância da escola como ambiente propício para promover reflexões, pois nela deverão ocorrer ações afirmativas e a efetivação das políticas de acesso e permanência das diversas culturas.

Na dinâmica atual do nosso espaço escolar, a formação docente e o currículo são polemizados, discutidos e disputados, vez que o que se deseja é que ambos sigam rigorosamente os parâmetros, as normas e diretrizes oficiais. Várias exigências são impostas quanto à nossa prática docente e ao currículo que devemos seguir, pois o que se almeja no sistema escolar brasileiro é um trabalho docente pautado, bem atrelado a um “ordenamento curricular” (ARROYO, 2011, p. 15). Sem dúvida, o currículo é um instrumento centralizador e eficiente da política da escola e o mesmo se materializa no trabalho docente. Por isso que precisamos avançar, superando as imposições do sistema e dar um novo significado a formação docente e ao currículo na educação básica.

3.2 - Resignificando a Formação Docente e o Currículo na Educação Básica.

A formação docente necessita ser resignificada, pois na situação em que se encontra nosso contexto local não possibilita o diálogo crítico e produtivo, não favorece a construção de práticas educativas que contribuam para o fortalecimento do poder individual e coletivo, nem muito menos permite que as diferentes culturas sejam vistas e discutidas. Para que tal situação mude, MOREIRA (1995) propõe que o professor seja intelectual transformador e pesquisador da sua prática, e que essa associação se refira também ao professor que forma professores. Reitera ainda:

a necessidade de não se dissociar a reflexão teórica sobre currículo e sobre formação do/a professor/a da luta pela transformação das circunstâncias que vêm impedindo que ideias e teorias já formuladas se materializem nas salas de aulas de nossas escolas e universidades. (MOREIRA, 1995, p. 19).

Entendemos que nesta luta por mudanças na formação docente bem como no currículo escolar há que se reconfigurar a construção de ambos e não dissociá-los, pautando-se em compromisso social, competência pedagógica e relevância dos conteúdos pedagógicos e específicos. Evitando a homogeneização que anula as diferenças e dando espaço ao novo, o diferente, as experiências e pluralidades de saberes.

Saberes que instrumentalizam e potencializam a prática dos professores e que fazem emergir a cultura local com outro significado, sem encarcerar determinados sujeitos no

ambiente escolar e possibilitando práticas educativas diferenciadas na escola. Sendo esta vista como espaço formativo, prazeroso e significativo, que favorece também ao indivíduo o conhecimento do mundo que o cerca.

Torna-se extremamente relevante o professor aprender a partir da análise crítica das suas ações pedagógicas, apresentando uma prática reflexiva com compromisso social para enfrentar os entraves postos à prática educativa. Além disso, deverá ser um profissional pesquisador, o que favorecerá também seu crescimento político e pedagógico. O relato da professora de Linguagens Fabiana sinaliza que as ações educativas deveriam ser mais significativas quanto ao trabalho com a diversidade cultural e o professor ser mais pesquisador:

Eu acredito que deveríamos ter mais interação, mais cursos de formação voltado para área. Um trabalho mais sistemático, mais interdisciplinar, que o professor também buscasse através da pesquisa, que viesse de fato a buscar por meio de pesquisa e formação, até mesmo o Estado possibilitasse e incentivasse ainda mais a inclusão, o trabalho com a diversidade cultural dentro da escola, a gente sabe que as leis, os documentos oficiais do país ajudam bastante, mas precisa ser enfatizado e exigido na escola.

Segundo Fabiana os professores precisam realizar projetos pertinentes que possibilitem a inclusão e o conhecimento das diversas culturas e isso poderá acontecer se os docentes adquirirem uma postura investigativa, tornando-se pesquisadores e, as políticas públicas especialmente em nosso Estado estarem empenhadas muito mais em proporcionar cursos de formação que contribuam para novos aprendizados que atendam às novas demandas que emergem nas escolas públicas. Afirmou-nos ainda que o nosso currículo escolar precisa ser mais significativo e atento ao contexto local e não ser tão engessado. Por isso da necessidade de enfrentar situações impostas pelo sistema educativo e avançar rumo a um ambiente escolar mais prazeroso e colaborativo que atenda a realidade local.

O currículo precisa ser elaborado e desenvolvido para fazer da escola um projeto aberto, que permita o diálogo e a comunicação entre grupos sociais diversos. Pois, Sacristán (1995) aponta que o problema está no fato de que nem o currículo nem as práticas pedagógicas e tampouco a escola admitem variedade e a diversidade só é possível quando existe muita variação.

A grande maioria das nossas instituições educacionais apresenta dificuldade em acolher singularidades e possibilitar igualdade de oportunidades, o que geralmente ocorre é a

homogeneização e assimilação da cultura dominante. Sabemos que inúmeras são as dificuldades encontradas para se admitir outras pedagogias, ideias, práticas que vão de encontro com as que já foram implantadas e, que historicamente são planejadas no processo de escolarização. Talvez, o mais difícil seja exatamente desconstruir o que já está posto há muito tempo.

Todavia, para se legitimar uma nova perspectiva nas práticas escolares que exige contexto democrático sobre os conteúdos de ensino, possivelmente afetaremos o discurso dominante e os padrões de funcionamento da escola. Nesse sentido, temos consciência que é uma tarefa árdua, de processo lento, muitas vezes limitado, porém possível. Em nossas vivências e experiências com oficinas formativas temos observado que a mudança a favor da escola e para escola, dos povos ciganos e para os povos ciganos não é algo surreal. Basta agirmos com compromisso, competência ética e responsabilidade para com as culturas diversas. Devemos agir sempre em defesa do currículo real na prática, que considere a experiência autêntica do estudante nas diferentes situações de aprendizagens na escola.

Currículo não é agora a declaração de áreas e temas – seja ela feita pela administração ou pelos professores -, mas a soma de todo tipo de aprendizagens e de ausências que os alunos obtêm como consequência de estarem sendo escolarizados. Frente à cultura proposta pelo currículo, aquela que se declara perseguir, é importante analisar a “cultura vivida” realmente nas salas de aula. (SACRISTÁN, 1995, p. 86).

Não podemos visualizar o currículo como documento estático, delimitado, ou uma simples declaração de áreas e temas, mas sim como cultura real que aparece de uma cadeia de processos, onde muitas das aprendizagens resultam de experiências significativas ou não, e as ausências dessas aprendizagens também são consideradas.

Entendemos que na atualidade vivenciamos um momento oportuno em que há liberdade para reestruturação no campo curricular e pedagógico, a escola está mais aberta e a legislação mais flexível a mudanças. Urge transformar os mecanismos dominantes que permeiam o âmbito escolar para acolher culturas diversas na escola, inclusive a cultura cigana, sanando um grave problema que é a desigualdade de oportunidades. Sobre tal questão a professora Fabiana ressalta:

Eu considero pertinente a inserção da cultura dos povos ciganos nos currículos, assim como a questão afro, visto que a escola recebe alunos dessas etnias. E, precisamos fazer um trabalho que possibilite a inclusão e o conhecimento, que a própria comunidade escolar venha conhecer a tradição e a identidade desses povos e contribuir para amenizar o preconceito e os estigmas que existem sobre os povos ciganos.

A docente indica que a nossa escola pública necessita inserir a cultura dos povos ciganos nos currículos e executar ações voltadas para inclusão e o conhecimento sobre esses povos, visto que estão presentes em nossas salas de aulas. As culturas diversas que permeiam nosso cotidiano escolar precisam adquirir representatividade em nossos currículos. Pois, ao longo do tempo o que temos visto é a ausência de representatividade cultural do currículo escolar, uma desconexão da cultura do entorno da escola, bem como da realidade dos nossos estudantes. O que ocorre na educação pública da Bahia é um grande descompasso entre o que é ensinado na escola e o que os alunos vivenciam fora dela.

A escola, por outro lado, parece não apenas habitada por seres que se confrontam como numa relação entre alienígenas, mas parece, ela própria, uma nave alienígena e anacrônica plantada na paisagem futurística e ficcional de um outro planeta. O que aí se passa tende a se movimentar em paralelo com aquilo que se passa no restante da paisagem cultural, não havendo jamais a possibilidade de qualquer encontro. (SILVA, 1995, p. 200).

O que vemos de fato na educação institucionalizada é essa discrepância no ensino e obviamente no currículo escolar. Há um total desencontro das ações educativas e da proposta curricular, pois estas não condizem com a realidade dos estudantes. A escola como um todo ainda não sabe como lidar com as novas configurações do cultural, permanece com as velhas tradições arraigadas, desconsiderando que os sujeitos de hoje são outros, que estes não são alienígenas e nem habitam em outro planeta.

O que precisamos é de formas criativas, abertas e renovadas de pensar e desenvolver currículos que levem em conta esses novos mapas e configurações sociais – formas que superem os velhos binarismos da alta cultura vs. baixa cultura, cultura de elite vs. cultura de massa, iluminação vs. alienação, intelectualismo vs. mistificação. (SILVA, 1995, p. 200).

Necessitamos de formas criativas, abertas e renovadas de pensar e desenvolver currículos e que estes considerem os novos mapas culturais, visto que são espaços privilegiados onde se evidenciam relações de saber e poder, transformando as condições de opressão e dominação em situações de diálogos e de igualdade de oportunidades. As escolas e os currículos precisam tornar-se locais que possibilitam aos estudantes definir suas identidades e fortalecer o poder individual e coletivo.

Para além das possíveis mudanças nos currículos escolares, apontamos também como urgente e desafiadora a implantação e o monitoramento das práticas educativas e da formação docente na educação básica, vez que as ações das políticas públicas nas três instâncias (União, Estados e Municípios) não ocorrem de forma articulada e que favoreça a cooperação.

Em que pese os esforços dispendidos pela União, Estados e Municípios, as políticas e programas implementados ainda não deram conta de qualificar melhor a educação básica e nem manter, satisfatoriamente, os estudantes em seu percurso escolar. (GATTI, 2015, p. 27).

Não há como negar que ocorram investimentos em programas de formação para professores e em políticas para manutenção de jovens e crianças na escola, porém estes acontecem de maneira desarticulada e incoerente. Por isso que não dão conta de qualificar melhor a educação básica, nem muito menos garantem a permanência dos alunos no espaço escolar. Sem dúvida alguma, a formação docente necessita de investimentos específicos, mas que estes ocorram com grande organização para que o financiamento e a gestão sejam garantidos. Isso implica interesse por parte dos gestores e do próprio sistema de ensino. A professora Nilza, ao dialogar sobre isso afirma:

[...] é necessário o interesse do sistema de educação, da gestão e a partir disso, demonstrar a importância desse trabalho aos docentes. É necessário despertar os educadores para essa questão da formação, principalmente voltada para diversidade. Toda formação é bem vinda. O conhecimento é sempre gratificante.

Em sua fala, a professora retrata a necessidade de despertar os docentes para importância da formação, de adquirir novos conhecimentos, isso perpassa também pelo interesse dos gestores e do sistema de educação. Ainda não há uma política de formação docente integrada. O que vemos em nosso contexto local é um completo desafino entre as instituições que fomentam a formação docente e a educação básica. Na prática, estes vários programas não se efetivam. Conforme Gatti:

[...] o que se constata é a ausência de uma política realmente integrada, com ausência, também, de acompanhamento efetivo e consequente; com isso, observam-se programas que assumem características de mero suprimento e de atingirem-se quantidades sem se cuidar dos aspectos curriculares necessários, ou seja, da qualificação da oferta. (GATTI, 2015, p. 28).

As ausências de acompanhamento efetivo e de política integrada geram programas de mero suprimento. Além disso, há uma formação genérica e o improvisado por parte de um grande número de professores, por não serem formados em licenciaturas; sendo que estas apresentam muito mais o caráter de bacharelado e pouca formação didático-pedagógica. Não podemos fazer vistas grossas a atual realidade educacional.

Nesse sentido, precisamos nos preocupar em garantir, para as novas gerações, aprendizagens significativas, considerando que o fato educacional é cultural, que o papel do professor é central e que o núcleo do processo educativo é a formação dos alunos, o qual se constitui pelo entrelaçamento de processos cognitivos, afetivos, sociais, morais, dos conhecimentos, dos fazeres, do uso das técnicas ou de recursos diversos, etc., na direção de um

pensar que possa distinguir fatos e questões, ter sentido crítico na direção de sua autonomia de escolhas. (GATTI, 2015, p. 32).

Sabemos que na atualidade não temos proporcionado aos nossos estudantes aprendizagens significativas e tampouco possibilitado um trabalho docente voltado para o respeito às diferenças. Todo esse emaranhado de problemas que apresenta a educação básica ainda não conseguiu soluções concretas, apenas paliativas que geram uma grande bola de neve, onde são prejudicados docentes e estudantes. Ambos estigmatizados como mal qualificados, o que colabora para a propagação da ideia de que a educação básica pública é desqualificada. Para que uma educação a favor dos direitos humanos ocorra, acreditamos que seja necessário:

Por parte de todos os que se envolvem com as práticas formativas, seja professor-formador, instituições e até o próprio docente em formação, o reconhecimento de que o conhecimento construído no cotidiano docente se desenvolve numa prática individual e coletiva, pois enquanto sujeitos históricos que somos, elaboramo-nos e nos reelaboramos nas relações estabelecidas conosco, com o nosso meio pessoal e profissional, indo ao encontro da nossa emancipação e transformação. (FONTOURA, 2015, p.86).

Nesse processo de reconhecimento e conhecimento em direção à emancipação e transformação, o individual e o coletivo se entrelaçam envolvendo experiências pessoais e profissionais em contextos formais e informais. Então, os processos formativos englobam aspectos pessoais e coletivos, exigindo do profissional comprometido com a equidade, o abandono de rótulos e vislumbrar o estudante como ser capaz, que independente das suas diferenças tem potencial para o aprendizado significativo e merece ser tratado com respeito. E, que todos os envolvidos nas ações formativas reconheçam que o conhecimento docente obtido cotidianamente procede de práticas individuais e coletivas, além de entender que condição, trabalho docente e formação são indissociáveis, pois estruturam o sistema de educação escolar. Portanto, as políticas de formação, as práticas educativas necessitam ser ressignificadas, assim como os currículos de nossas escolas públicas, de forma colaborativa: gestores pedagógicos e administrativos, formadores de professores e de estudantes. Precisamos selecionar e organizar colaborativamente o que de fato vale a pena ensinar aos nossos alunos, rompendo com a hegemonia e com a ideologia do controle social e do poder.

3.3 - Tensionando os padrões tradicionais da educação: práticas docentes inclusivas em pauta.

Giroux e McLaren (2008) afirmam que muitos dos problemas relacionados à formação de professores indicam a falta de ênfase no currículo dessa formação, na análise da questão de

poder e de sua distribuição hierárquica; além disso, ressaltam que os programas de formação dificilmente instigam os licenciandos a levar a sério o papel do intelectual que trabalha em benefício de uma visão emancipatória, desta forma, estão totalmente distantes de um conjunto de práticas que enfatizem a luta pela democracia e justiça social.

O discurso sozinho é incapaz de provocar mudança social. É tendo em conta esse entendimento que os programas de formação de professores podem se comprometer intransigentemente, com questões de emancipação e transformação, questões essas que combinam conhecimento e crítica, de um lado, e um apelo para a transformação da realidade em benefício de comunidades democráticas, de outro. (GIROUX; MCLAREN, 2008, p.139).

Emancipação, transformação, conhecimento e crítica são palavras-chave que devem permear os movimentos, debates e programas de formação para professores sempre pensando no coletivo, por isso, necessitamos dizer não ao discurso homogeneizante, às certezas dominantes, aos interesses ideológicos e políticos e, agirmos em defesa dos currículos para formação de docentes que criam condições para o fortalecimento do poder individual e coletivo, proporcionam transformações reais, possibilitam a formação de estudantes atuantes e críticos, ressignificam a democracia crítica e defendem o respeito à liberdade individual e à justiça social.

Nesse contexto, a vida escolar deve ser conceituada não como um sistema unitário, monolítico e inflexível de regras e relações, mas como uma arena fortificada em que sobejam contestações, luta e resistência. Além disso, a vida escolar pode ser vista como uma pluralidade de discursos e lutas conflitantes, como um terreno móvel onde a cultura-de-sala-de-aula se choca com a cultura-de-esquina, e onde professores, alunos e diretores ratificam, negociam e por vezes rejeitam a forma como as experiências e práticas escolares são nomeadas e concretizadas. (GIROUX; MCLAREN, 2008, p.139).

Não basta criticar o discurso unilateral presente na escola, buscar soluções enigmáticas, mirabolantes ou enveredar pelo radicalismo exacerbado, mas sim proporcionar diferentes movimentos de contestação, que gerem ações efetivas e proporcionem transformações na educação básica, tendo em vista que a escola é uma arena fortificada onde sobejam contestações, luta e resistência. Local onde há pluralidade de discursos, experiências e práticas que devem ser discutidas, ratificadas, rejeitadas, negociadas ou concretizadas, pois na maioria das vezes buscamos muitas soluções e concretizamos poucas delas. E as mudanças são urgentes e necessárias, tais como: reformulação dos programas de formação docente, modificações estruturais, participação e ampliação dos movimentos sociais. “Reformas mais amplas requerem não somente que os professores se engajem em novos movimentos sociais,

mas que os programas que os formam redefinam as razões e a maneira pelas quais eles atuam na sociedade” (GIROUX; MCLAREN, 2008, p.151).

O engajamento dos professores em movimentos sociais é condição necessária para reformas mais amplas, bem como uma redefinição de ações e razões dos programas que formam os docentes no Brasil. Para que de fato a democracia e a justiça social ocorram na escola, os educadores terão de lutar para transformá-la em um ambiente público que possibilita sobrepujar o desalento e viabilizar a esperança.

Acreditamos que as escolas precisam ser reconcebidas e reinstituídas como contra-esferas públicas, não aliadas aos interesses corporativistas do Estado burguês, onde os alunos possam aprender as habilidades e o conhecimento que os habilitem a viver em uma verdadeira democracia e a lutar por ela. Dessa forma, as escolas terão de ser caracterizadas por uma pedagogia que se comprometa seriamente a acolher visões e problemas que sejam de profundo interesse para os alunos em suas vidas cotidianas. Igualmente importante é a necessidade de as escolas cultivarem um espírito de crítica e um respeito pela dignidade humana capazes de associar as questões pessoais ao projeto pedagógico de ajudar os alunos a se tornar cidadãos críticos e atuantes. (GIROUX; MCLAREN, 2008, p.150).

Na nossa realidade atual é necessário reinstituir e reconhecer a escola enquanto espaço público, que não se alia aos interesses corporativistas, mas oportuniza e habilita o aluno a vivência de uma verdadeira democracia, cultiva o espírito crítico e respeita a dignidade humana, acolhendo perspectivas e dificuldades cotidianas dos estudantes e encorajando-os a tornarem-se cidadãos atuantes e críticos. É viável desenvolver uma prática educativa atenta às histórias, aos sonhos e as experiências que os educandos trazem para a escola, desvendando os meios pelos quais as relações de poder e as diferenças sociais privilegiam e limitam os estudantes na esfera de configurações de etnia, gênero e classe.

Para desmistificar a cultura dominante e transformá-la em objeto de análise política, os educadores radicais necessitarão aprender e dominar o que chamamos de linguagem do entendimento crítico. Ou seja, se quiserem efetivamente entender e contestar a ideologia dominante que age nas escolas, terão de interrogar e apoiar criticamente as vozes oriundas de três diferentes esferas e cenários ideológicos. São elas: a voz da escola, a voz do aluno e a voz do professor. Cada uma dessas vozes aponta para conjunto de práticas que se influenciam mutuamente e cooperam para produzir experiências pedagógicas específicas no âmbito de diferentes configurações de poder. (GIROUX; MCLAREN, 2008, p.148).

Precisamos desmistificar a cultura dominante, dominar a linguagem do entendimento crítico e deixar de agir a serviço de ideologias tecnocráticas e corporativistas, indo de encontro com os programas de formação que privilegiam os interesses do Estado e que almejam criar intelectuais que mantêm e legitimam o status quo. Neste processo é

fundamental apoiar as três diferentes vozes: da escola, do aluno e do professor, que necessitam ocupar espaços de importância e de sentidos. Ressignificar e reiterar sentidos na escola, nas ações dos estudantes e docentes com a finalidade de possibilitar contribuições históricas, culturais, pessoais e coletivas para o desenvolvimento de uma escola pública democrática.

Não podemos mais fingir que não vemos a realidade social tão cruel, desumanizante e condicionante nos processos de ensinar e de aprender. Precisamos criar outras práticas e outras identidades profissionais.

Práticas docentes que alargam concepções de conhecimento e de direito ao conhecimento na medida em que põem o foco nos educandos e suas vivências, que alargam fronteiras restritivas que não fogem de ensinar os conhecimentos curriculares, mas se sentem forçados a transcendê-los. O avanço da identidade educadora enriquece a identidade docente. Põe outros currículos em disputa.

A chegada de outras crianças e adolescentes às salas de aula obriga os professores que têm sensibilidade para vê-los, a criarem novas autoimagens de sua condição docente. Criam outros sentidos para as salas de aula. Dessas infâncias e adolescências vêm demandas de outros significados para as escolas, para docência e para o próprio currículo e seus ordenamentos e conhecimentos. (ARROYO, 2011, p. 32)

O autor nos aponta para novas práticas docentes que colocam em foco o estudante e as suas vivências, novos contextos de sala de aula, de tensões e indagações que eles trazem, rompendo barreiras pedagógicas, educacionais e curriculares. Dessa forma, devemos estar atentos e sensíveis às outras infâncias e adolescências que chegam à escola e demandam outros sentidos para sala de aula, para docência e para o currículo. E este, necessita ser discutido e não silenciado, visto que ao excluir as diversidades, legitima as desigualdades e, conseqüentes atos de violência. Necessitamos transcender as fronteiras que foram impostas nos currículos, dando oportunidade também as infâncias e adolescências ciganas que aparecem em nossas escolas, mas são excluídas ou vistas apenas como “outras”, diferentes e que não se encaixam no nosso perfil de estudantes perfeitos ou médios.

Nesse movimento a favor de mudanças, o depoimento da professora Nilza indica que há interesses com relação ao silenciamento e a homogeneização das práticas escolares. Assim, ela afirma: *“As práticas nas escolas buscam homogeneizar cada dia mais e isto por inúmeros fatores e interesses. Precisamos conhecê-los melhor (povos ciganos), ter base teórica e dar um novo sentido ao currículo e as nossas ações educativas. É necessário abandonar conceitos equivocados e práticas de silenciamento com relação a determinados sujeitos”*.

O discurso da professora Nilza nos mostra que há interesses e fatores entrelaçados às práticas homogeneizantes presentes na escola, no entanto, precisamos alargar nossas concepções de conhecimento, nossas fronteiras restritivas quanto ao que devemos ensinar na escola, transcender às imposições postas em nossas práticas e currículos e avançar enriquecendo nossa identidade docente, conforme nos convida Arroyo (2011). Torna-se conveniente abandonarmos nossas ações de silenciamento e os conceitos equivocados, agindo com compromisso ético, que contribue para que os estudantes sejam capazes de fazer escolhas e que atuem de modo eficaz com as escolhas feitas, permitindo assim o exercício do empoderamento.

É no chão da escola que podemos quebrar paradigmas impostos no sistema, nas diretrizes curriculares e no espaço da sala de aula. Tendo em vista que este passou a ser um território bastante disputado, lugar de saber e poder, onde podemos escolher entre generalizar, atribuindo valor negativo a determinados grupos sociais, como o dos ciganos ou possibilitar a convivência com as diferenças, contribuindo para o reconhecimento e valorização do outro, não temendo o que aparece como diferente. É pertinente entender o momento atual que vivenciamos: de fragilidades, de indignação com a corrupção, de reconhecimento da necessidade de mudanças para reagirmos às imposições conservadoras e tomarmos posição política e pedagógica com relação as nossas identidades profissionais.

Não basta apenas nos posicionarmos como sujeitos de direitos, precisamos avançar e incorporar nos currículos, os saberes acumulados e diversos dos docentes e discentes. Temos que nos mobilizar coletivamente, levantando a bandeira da diversidade e conscientes de que “não será suficiente estar presentes nas praças públicas mostrando-se como sujeitos de direitos. Pode ser um caminho político exigir presença dos seus saberes nos espaços legítimos dos currículos” (ARROYO, 2011, p.73). Conhecimentos pertinentes acumulados que não foram reconhecidos e legitimados nos currículos, pois nestes têm prevalecido dicotomias e hierarquias de gênero, classe, experiências sociais e humanas e de conhecimentos. Por isso que apontamos um caminho: superar velhas dicotomias e hierarquias, reconhecendo e legitimando no território dos currículos os conhecimentos acumulados dos educadores e educandos.

Podemos perceber que há um movimento docente na educação básica contra as hierarquias do sistema, a inferiorização do magistério e as políticas públicas de remuneração:

O movimento docente de educação básica pública ou privada vem colocando no campo político a sua valorização ou as dimensões políticas não apenas da

reação a sua inferiorização no magistério, nas hierarquias do sistema e das políticas públicas de remuneração, carreira. Os docentes têm colocado em disputa política a desvalorização, inferiorização da educação e de maneira especial a pública destinada aos coletivos populares. Consequentemente tem repolitizado o público como espaço inferiorizado, repolitizando o trabalho nas instituições públicas, desprestigiado porque destinado aos coletivos mais inferiorizados de nossa sociedade. (ARROYO, 2011, p. 80).

Busca-se neste contexto de lutas e entraves, repolitizar o público, espaço bastante desvalorizado, a educação pública tão inferiorizada, estigmatizada como desqualificada e o trabalho docente visto como desprestigiado. Uma proposta oportuna e necessária, que rompe com o padrão dominante considerado como parâmetro de normalidade, com a política de Estado que favorece a discriminação e que associa na maioria das vezes diferenças como sinônimo de defeitos. Por isso reafirmamos que a superação das discriminações implica também na elaboração de políticas públicas específicas e articuladas.

Almejamos uma escola que cumpra sua responsabilidade de formar cidadãos que valorizem a diversidade. No entanto, cabe aqui explicitar que educar para valorização da diversidade é responsabilidade de toda a sociedade e do Estado. Além disso, a educação não é uma doutrinação, nem apresenta uma verdade absoluta, ela instiga a reflexão sobre valores que são arraigados e que precisam ser discutidos. Possibilita então que os estudantes compreendam as implicações éticas e políticas sobre temáticas como a cultura cigana e construam sua própria opinião ao discuti-la em conjunto.

Sabemos que há uma intencionalidade em ocultar a diversidade de sujeitos que chegam à escola, como também silenciar a diversidade de experiências culturais e sociais desses sujeitos. Ainda permanece na ideologia do Estado a tentativa de desacreditar os setores populares, comunidades tradicionais e os movimentos sociais, agindo de encontro com a tão pregada democracia. Pois:

Quando os sujeitos da ação educativa se mostram diversos reconhecíveis e críveis as alternativas pedagógicas, curriculares são pressionadas para serem diversas. Do reconhecimento dessa rica diversidade de sujeitos poderá vir o enriquecimento dos currículos e a dinamização das salas de aula e das escolas. (ARROYO, 2011, p.148).

Torna-se fundamental visibilizar sujeitos silenciados, resistir às pressões impostas e agir pelo reconhecimento e afirmação desta diversidade de atores sociais para emergir o enriquecimento dos currículos e a dinamização das salas de aula. Devemos pressionar para que as representações curriculares e os livros didáticos utilizados nas escolas abram espaços de conhecimentos e experiências históricas aos sujeitos diversos, inclusive comunidades que

são tradicionais e fazem parte do processo de formação da sociedade brasileira como as ciganas: “Pressionar para que aos educadores e aos educandos não lhes seja negado o direito ao conhecimento real, em sua histórica complexidade” (ARROYO, 2011, p. 149).

Os currículos precisam estar abertos às novas emergências e o conhecimento é uma das estratégias para desarticular e desconstruir as imagens estereotipadas acerca de determinados grupos sociais, como os povos ciganos. Porque:

Não dá para ignorar que a detenção de conhecimentos é um dos determinantes de desigualdades sociais, sendo um princípio diferenciador de pessoas e grupos humanos. Que, hoje, é importante saber interpretar informações e construir conhecimentos, saber formar juízos independentes e sólidos que permitem o exercício verdadeiro, da cidadania, o situar-se, o fazer escolhas, o atuar socialmente, o lutar por direitos humanos. (GATTI, 2015, p.31).

A detenção de conhecimentos é um princípio diferenciador de pessoas e grupos humanos. Há disputas por conhecimentos. E estes não podem permanecer restritos a determinadas classes sociais, visto que devem ser disponibilizados para todos, respeitando e valorizando as diversas culturas. Por isso, necessitamos abrir os currículos para os diferentes sujeitos e diversos saberes, repolitizar a escola, permitir o verdadeiro exercício da cidadania; professores e estudantes precisam atuar socialmente, lutar por direitos humanos, saber situar-se e trazer para o espaço da sala de aula seus modos de pensar, viver, agir, suas culturas, experiências, enfim, os seus saberes.

Os saberes diversos e contextualizados nos currículos possibilitarão a construção de imagens mais positivas e menos estereotipadas acerca dos diferentes grupos sociais, como também a afirmação de identidades diversas e conseqüentemente o respeito recíproco. Superando o etnocentrismo tão presente nas escolas, onde julgamos o outro como anormal, incapaz, errado, desqualificado e inferior, além de culpá-los pela própria discriminação.

Sem dúvida alguma os docentes são peças fundamentais para as mudanças e, portanto, precisam fazer parte das decisões políticas e curriculares. Daí a necessidade da politização, formação e valorização profissional. Características entrelaçadas e intrínsecas, que devem permear a docência, com o propósito de avançarmos com relação à realidade educacional brasileira de desrespeito e desconsideração com o diferente. Desafio que implica em valorização e profissionalização. Pensando assim, elencamos alguns possíveis caminhos para tensionarmos os padrões tradicionais da educação e avançarmos colocando em pauta práticas docentes inclusivas:

- A escola precisa torna-se espaço de acolhimento e respeito às diversas culturas;
- O currículo deverá ser aberto, flexível e que vislumbre enfrentamentos;
- A escola necessita expressar conhecimentos, saberes, experiências dos diferentes sujeitos envolvidos no processo escolar;
- O docente precisa ressignificar sua prática, enxergar a pertinência do diálogo na trajetória escolar e ter base teórica;
- O diálogo deve ser visto como estratégia para conhecer o outro e respeitá-lo;
- Educação escolar e educação familiar são importantes no processo de formação humana.

Portanto, podemos efetivamente apresentar práticas educativas que consideram as histórias, sonhos e experiências dos diferentes sujeitos no cotidiano escolar, dentre eles, os povos ciganos, que tão bem valoriza a educação familiar, possuem segredos seculares e transmitidos de geração em geração e não são vistos, nem respeitados na escola. Histórias e experiências significativas, permeadas por valores milenares que são preservados pelas comunidades ciganas e podem contribuir bastante para os processos de ensinar e aprender. Necessitamos como profissionais em educação estar abertos e flexíveis a novas aprendizagens, pois o novo e diferente pode assustar, mas também tem muito a nos ensinar. Torna-se imprescindível transcendermos a realidade atual desumanizante do nosso “ordenamento curricular”, com vistas a práticas docentes que coloquem em foco os estudantes e as suas vivências.

3.4 – Práticas docentes inclusivas através das histórias de vida e das memórias dos povos ciganos Calon de Jacobina.

Tendo em vista que a escola precisa ser um espaço acolhedor e propiciador do respeito às diversas culturas, nosso currículo deverá estar atento aos distintos conhecimentos presentes na escola, mesmo que estes confrontem os padrões hegemônicos que nos foram estabelecidos. Precisamos agir com foco em nossos alunos e nas suas vivências, expressando através das nossas práticas: conhecimentos, saberes e experiências dos atores diversos que fazem parte do nosso cotidiano escolar. A perspectiva freireana nos instiga a conviver e a construir com o outro. Se no entorno da nossa escola e dentro dela a cultura dos povos ciganos é tão intensa, devemos propagá-la e não mais silenciá-la, pois os valores e tradições ciganas estão bem vivos na nossa realidade local e por muito tempo os desconsideramos.

Quando nos tornamos professores pesquisadores, além de adquirirmos base teórica ampliamos nossas visões e horizontes, expandindo nosso repertório cultural, linguístico, social, etc. A partir do momento que investigamos e conhecemos a cultura dos diferentes sujeitos envolvidos no processo escolar, dentre eles os povos ciganos e passamos a vivenciá-la em nossas práticas educativas, experienciando o diálogo em nossas salas de aula, estamos contribuindo para valorização de sujeitos que sempre foram invisibilizados em nossa sociedade e, conseqüentemente, nas escolas. Podemos ouvir dos nossos estudantes ciganos experiências culturais e valores que lhes foram ensinados, permitindo que os mesmos expressem sua educação familiar. Utilizando a estratégia do diálogo, contribuimos para o reconhecimento identitário e para o processo de formação humana, além da interação com o outro. Com certeza ouviremos histórias permeadas por valores e tradições milenares que são transmitidos de pai para filho, expressando um relevante sentimento de pertencimento.

Ao dialogarmos com nossos estudantes cotidianamente sobre o respeito recíproco e a necessidade de conviver bem, considerando as culturas diversas, vislumbramos uma mudança de postura e tratamento com relação aos povos ciganos. Ao propor um momento instigante de indagações sobre as histórias, culturas e tradições ciganas em nossas salas de aula, e oportunizando a esses povos apresentar suas memórias e histórias de vida no espaço escolar, estamos colaborando para construção de conhecimentos e de laços afetivos. Experienciamos momentos prazerosos em algumas observações, nas quais propomos aos professores participantes do processo formativo da nossa pesquisa que planejassem rodas de conversas com estudantes ciganos. Esses docentes tiveram a oportunidade de socializar importantes aspectos culturais, históricos e sociais dos ciganos participantes das rodas de conversa, além de contar memórias de suas infâncias, juventudes e velhices. Notamos que as informações transmitidas ao longo das narrativas ciganas, eram regadas por um forte sentimento de pertencimento, em que aquele que narrava demonstrava orgulho de pertencer à comunidade cigana.

Foi perceptível o encantamento dos participantes durante as rodas de conversa, desfrutamos de falas bem coesas sobre informações que passamos a conhecer e nos emocionamos com a expressão de gratidão pela experiência vivenciada por eles, pois nunca tinham experienciado uma situação similar anteriormente. Para eles, foram momentos em que aprenderam sobre o outro, sobre o cigano que discriminavam e tinham um olhar totalmente preconceituoso baseado nos discursos que ouviram desde a infância. Ao conhecer um pouco sobre as especificidades das etnias ciganas, mostraram-se abertos e flexíveis para outras

ocasiões de diálogos e perceberam o quanto sufocavam uma cultura rica em valores e tradições. Foi nessa oportunidade que identidades estereotipadas e discursos hegemônicos foram desconstruídos pela mediação dos docentes, que antecipadamente adquiriram base teórica e apresentaram argumentos coerentes sobre os povos ciganos e ensinaram a partir de sua prática a importância da valorização das diversas culturas presentes no cotidiano escolar. Vale ressaltar que as opções orientadoras da nossa prática refletem os valores que defendemos e que há possibilidades de construção de saberes teóricos sobre a mesma, basta adotarmos uma postura investigativa (SILVA, 2013, p.283).

Com isso percebemos que por meio de ações criativas na escola possibilitamos o conhecimento sobre outras culturas, bem como sua valorização, impedindo a proliferação de conceitos e ideologias equivocadas. Com um enfoque específico contribuimos para o fortalecimento político de grupos sociais que até então eram excluídos e para a emancipação de diferentes sujeitos, além de avançarmos na elaboração de saberes profissionais. Mas, não devemos parar por aí, precisamos garantir aos nossos estudantes o direito “ao saber de si, de suas vivências e a entender-se...” (ARROYO, 2011, p. 264), o que exige sensibilidade pedagógica e responsabilidade crítica.

Segundo Arroyo (2011) ao incorporar nos currículos e nas práticas educativas as memórias dos estudantes, os docentes estão dando aos mesmos a oportunidade de entender-se, de vislumbrar suas identidades de forma positiva, sem preconceitos. Sendo assim, os currículos e as dinâmicas em sala de aula são potencializados quando os educandos expressam suas vivências sem autoimagens negativas, enriquecendo assim, ainda mais seus conhecimentos. No entanto, é necessário tratar o assunto com pertinência e seriedade, explicando coerentemente seu legado, desconstruindo criticamente os preconceitos históricos arraigados por tanto tempo. Possibilitar ao estudante o direito a um saber de si positivo, sem ignorar o saber sobre como foram segregados historicamente, até para resistir e lutar contra a discriminação e desigualdade.

O saber de si é um direito do estudante e uma possibilidade de conhecimento na escola. O que está totalmente relacionado com as ideias apresentadas na visão freireana: “Mais uma vez os homens desafiados pela dramaticidade da hora atual se propõem a si mesmos como problema. Descubrem que pouco sabem de si” (FREIRE, *apud* ARROYO, 2011, p. 279). É pertinente avançarmos em nossas práticas educativas explorando estratégias didáticas, através das quais os alunos possam expressar suas experiências, vivências, avanços e dificuldades, reconhecendo-os como atores sociais atuantes e importantes, pois ao serem

desafiados durante esse processo, entenderão que pouco sabem sobre si mesmo e se sentirão reconhecidos e valorizados, sujeitos de direitos, cidadãos dignos e partícipes da história.

Ao observarmos os diálogos entre estudantes e docentes nas rodas de conversa em sala de aula notamos a importância e a necessidade de tais momentos tanto para os estudantes ciganos, como para os alunos não ciganos, visto que ambos trocaram excelentes experiências e conhecimentos, uns aprenderam com os outros, além do compartilhar de diferentes informações pelos educadores. A liberdade para expressar-se quanto as suas memórias e identidades possibilitou o desencarceramento de sujeitos excluídos e a escuta por ambas as partes. Foi interessante perceber como pessoas próximas em seus contextos escolares, que se veem diariamente, ao mesmo tempo permanecem tão distantes, pois não conheciam as narrativas de vida, as experiências, nem muito menos as memórias uns dos outros. Explorar as histórias desses alunos chamados ciganos permitiu aos envolvidos no processo de ensinar e aprender, conhecer sobre o outro e reconhecê-lo enquanto ser humano, cidadão, como sujeito histórico importante, que também têm histórias a serem contadas e conhecimentos a serem transmitidos. Infâncias, juventudes e velhices foram partilhadas de maneira prazerosa e instigante.

Das experiências vivenciadas nas rodas de conversa, notamos a importância de proporcionarmos aos nossos estudantes e docentes momentos em que ocorram diálogos entre os diferentes atores sociais presentes na escola. De fato, a linguagem dialógica é uma excelente estratégia para possibilitar o conhecimento sobre si e sobre o outro, bem como para amenizar a desigualdade. Neste contexto, os alunos e os profissionais em educação foram lançados ao desafio de propor a si mesmos como problema e, ambos se fortaleceram tanto socialmente como politicamente. Ouvir e entender as narrativas de suas vidas possibilitou que se enxergassem como pessoas mais próximas e bem menos distantes.

O relevante nessas experiências pedagógicas é que assumem que o tempo de escola não é apenas um transmitir o saber acumulado, mas um tempo de reconhecer que na escola, nas salas de aula há autores, que continuam esses processos de partir das experiências sociais de resistência onde as suas e dos seus coletivos sociais estão inseridas. (ARROYO, 2011, p. 282).

Aprender sobre si mesmo e sobre o outro a partir de suas próprias narrativas de vida é uma estratégia diferenciada e prazerosa, pois permite aos envolvidos no processo dialógico entender melhor as relações sociais, econômicas e políticas que envolvem a nossa sociedade, além de sentir-se ator e autor da história. E, assumindo um tempo na escola no qual se

reconhece docentes e estudantes como autores, percebe-se que o tempo de escola não é somente o de transmitir o saber acumulado. Sendo assim, as nossas práticas docentes e os nossos currículos escolares podem ter sentidos e significados maiores e melhores se inserirmos em nossas realidades locais os saberes, as histórias, as vivências e experiências dos atores sociais que fazem parte dela.

No próximo capítulo será apresentada a opção metodológica que subsidia nossa investigação, ressaltando a importância da pesquisa com ênfase na educação. Discorreremos sobre os aspectos teóricos, práticos e metodológicos que nortearam todo o processo investigativo. Sendo assim, teceremos algumas considerações sobre nossos pressupostos filosóficos, os instrumentos utilizados, os sujeitos envolvidos, como também o lócus de pesquisa. Tendo em vista que o objetivo central é a compreensão das características da cultura cigana, em especial do grupo Calon, buscando formas de inserção nos currículos escolares de Jacobina, com a intenção de possibilitar uma maior aceitação dessa cultura no ensino básico.

CAPÍTULO IV – METODOLOGIA

Ao longo deste capítulo apresentaremos os procedimentos metodológicos, descreveremos o tipo de pesquisa e os dispositivos utilizados na construção dos dados, como também caracterizaremos os interlocutores envolvidos no processo investigativo e os espaços investigados.

4.1 - O trilhar da pesquisa.

A metodologia utilizada em nosso trabalho investigativo está pautada numa **abordagem qualitativa**, pois nos permitiu abranger os processos do cotidiano, requerendo a apreensão da cultura cigana com ênfase em seus símbolos e significados bem como na narrativa das histórias de vida dos ciganos, sujeitos detentores de direitos, retratando suas experiências, trajetórias e memórias. Além disso, buscamos compreender as práticas docentes com relação à cultura cigana em escolas públicas da nossa cidade, considerando as dúvidas, pistas e novos territórios de indagação.

Minayo (2012) afirma que a pesquisa qualitativa trabalha com o mundo dos significados, motivos, pretensões, atitudes, crenças e valores, o que corresponde a um lugar mais intenso das relações, dos processos e dos acontecimentos. Segundo a autora, compreender, interpretar e dialetizar são termos que estruturam a pesquisa qualitativa, tendo em vista que o investigador deve se colocar no lugar do outro e considerar a singularidade do indivíduo. Ressalta ainda que ao buscar compreender, é necessário ao pesquisador:

[...] exercitar também o entendimento das contradições: o ser que compreende, compreende na ação e na linguagem e ambas têm como características serem conflituosas e contraditórias pelos efeitos do poder, das relações sociais de produção, das desigualdades sociais e dos interesses. (MINAYO, 2012, p. 623).

O pesquisador precisa ser cauteloso quanto aos limites e riscos da pesquisa qualitativa, não pode perder de vista a percepção das contradições que podem emergir no campo da pesquisa e nem fazer julgamentos. Por isso ao pesquisar, devemos agir como atores ativos que indagam, interpretam e apresentam olhares críticos. Levando em consideração que ao fazer ciência trabalhamos com o tripé: teoria, método e técnicas, vez que o modo como fazemos a pesquisa depende da demanda do objeto; a resposta ao objeto depende das indagações, dos dispositivos e das estratégias utilizadas na construção dos dados.

Fazer ciência é trabalhar simultaneamente com teoria, método e técnicas, numa perspectiva em que esse tripé se condicione mutuamente: o modo de fazer depende do que o objeto demanda, e a resposta ao objeto depende das perguntas, dos instrumentos e das estratégias utilizadas na coleta dos dados. À trilogia acrescento sempre que a qualidade de uma análise depende também da arte, da experiência e da capacidade de aprofundamento do investigador que dá o tom e o tempero do trabalho que elabora. (MINAYO, 2012, p. 623).

A qualidade do trabalho qualitativo depende também da tríade: arte, experiência e capacidade de aprofundamento do pesquisador, dando sabor e cor à investigação. Dessa maneira, a pesquisa qualitativa exige um olhar mais aprofundado sobre o contexto local e a interação entre pesquisador e objeto. Pois, retorna ao oral, ao particular, ao local e ao oportuno, além de fazer justiça à complexidade do objeto.

Na investigação qualitativa é mais do que necessária à imersão no campo de pesquisa para dar conta da demanda do objeto, das possíveis respostas e dos instrumentos utilizados. E, por se tratar de uma pesquisa em educação exige-se do investigador um olhar treinado e despido, que possibilite perceber o “outro” com alteridade, desvelando encontros e desencontros presentes no cotidiano escolar. Nesta perspectiva, para compreender as práticas educativas cotidianas, temos que considerar o contexto cultural em que a escola está inserida. Pois:

Não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica ‘desculturizada’, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade. Estes universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir de sua íntima articulação. (CANDAU, 2010, p. 13).

Educação e cultura são universos entrelaçados, estão intrinsecamente relacionadas e, por isso, devemos estar atentos e perceptíveis ao contexto em que ambas estão situadas, visto que educação é uma prática cultural. Neste sentido, destacamos a pertinência da **pesquisa exploratória**, pois tem como objetivo desenvolver, esclarecer e modificar ideias, nesse sentido a escolha desse tipo de pesquisa contribuiu positivamente para o desenvolvimento do estudo proposto neste trabalho, uma vez que a problemática central desse estudo é a discussão da cultura cigana na formação docente e nos currículos escolares, através da qual almejamos exatamente o desenvolvimento de práticas docentes inclusivas, o esclarecimento e a mudança de ideia com relação aos povos ciganos, especialmente da etnia Calon, portanto, esse tipo de pesquisa encaixou-se perfeitamente com as necessidades advindas do campo investigativo. Conforme Gil:

As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista, a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. [...] envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso. (GIL, 1999, p. 43).

Ressalta ainda que as pesquisas exploratórias “[...] são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, [...] acerca de determinado fato”. (GIL, 1999, p. 43). Para o autor, este tipo de pesquisa equivale à primeira etapa de uma investigação mais ampla. Logo, a intenção de uma pesquisa exploratória é familiarizar-se com um assunto ainda pouco conhecido e explorado, visto que ao final você conhecerá mais sobre aquele tema.

Convém destacar que a pesquisa exploratória proposta em nosso trabalho investigativo apoiou-se em princípios bem definidos: a aprendizagem se efetiva com melhor qualidade quando parte do conhecido, haverá sempre a necessidade de expandir o conhecimento e, almejar respostas racionais implica na elaboração de perguntas racionais. Desta forma, observa-se que “a pesquisa exploratória, [...] é normalmente o passo inicial no processo de pesquisa pela experiência e um auxílio que traz a formulação de hipóteses significativas para posteriores pesquisas”. (CERVO; BERVIAN, 2002, p. 63).

Ao realizar o estudo de campo investigamos as práticas educativas para discutir a cultura cigana na formação docente e nos currículos escolares, buscamos também compreender e questionar nossas próprias práticas e as do outro, considerando que ao dialogarmos com os ciganos da etnia Calon e com os docentes, deveríamos analisar os acontecimentos e os elementos externos que compunham a dinâmica da realidade educacional, que em nosso caso tratava-se da educação escolar pública e da educação familiar da comunidade cigana Calon em Jacobina-BA.

No percurso da nossa pesquisa estivemos em todo tempo atentas para: olhar, ouvir e escrever. Pois, estes processos são extremamente importantes para produzir uma escrita significativa. Entendemos que o olhar e o ouvir são capacidades complementares que permitem o trilhar na pesquisa e, proporciona à produção de um olhar treinado. Além disso, não ignoramos que podiam ocorrer mudanças quanto ao objeto que se tinha pensado inicialmente, seja pela incorporação de aspectos antes desconhecidos pela pesquisadora, seja pela reconstrução dos previamente conhecidos.

Optamos pelo estudo exploratório, por admitir a necessidade de conhecer na totalidade o campo de investigação, bem como o seu significado e a conjuntura em que ele se insere. Nesta perspectiva, presumíamos que o comportamento humano é muito bem compreendido

no contexto social onde ocorre e tem o sentido de refletir as características da realidade. Isto significa dizer que o estudo exploratório possibilitaria que a realidade fosse compreendida tal como ela é, e não como a pesquisadora imaginava que fosse. Através da objetividade do processo investigativo, fomos direcionadas à descoberta de abordagens, percepções e novas terminologias que colaboraram para que modificássemos nosso próprio modo de pensar.

Progressivamente ao apreender e retratar a visão dos participantes, ajustamos nossas percepções à percepção dos entrevistados, reavaliando continuamente o que era e o que não era importante. Assim, o processo de construção de dados foi bastante criterioso quanto à capacidade de compreensão do que os outros pensavam sobre o mundo e sobre si mesmo e, considerando sempre a indissociabilidade entre teoria e método.

Sabíamos que não existe uma fórmula pronta para a prática da pesquisa exploratória e, que ela não seria uma mera técnica de coleta de dados, nem tampouco uma inspiração, ou reprodução de falas dos investigados. Conforme Gil (2007), a pesquisa exploratória é utilizada em situações nas quais é necessário definir o problema com maior precisão, fornecendo critérios e compreensão. Apresenta como uma das características mais importantes, o processo de pesquisa flexível e não estruturado. Em nossa experiência, observamos que de fato a mesma colaborou para que tivéssemos uma maior precisão para definir nosso problema investigativo, bem como possibilitou uma boa compreensão e critérios para o nosso processo investigativo.

Torna-se interessante informar que os estudos exploratórios, comumente, são adequados para investigar situações, explorar possibilidades ou encontrar novas ideias. Pois, busca compreender o sentido que os sujeitos atribuem as suas próprias práticas e neste contexto deveríamos entender que o investigador vai para o campo de pesquisa imbuído de todo arsenal teórico e metodológico, até porque o pesquisador tem sua trajetória biográfica e formativa. Consequentemente, no encontro entre pesquisador e objeto (o outro) teoria e método não se dissociaram e, exploramos diferentes possibilidades para descobrir novas ideias.

Vale ressaltar a importância em nossa pesquisa da perspectiva **crítico-dialética** como fundamentação filosófica, compreendida como um modo pertinente e adequado de estudo para se apreender as leis do fenômeno na sua concretude, tendo como princípio epistemológico, a distinção entre o essencial e o secundário, o indispensável e o eventual. Pensando assim, tal perspectiva apresenta como base teórica o materialismo histórico,

ancorando-se “na concepção dinâmica da realidade e das relações dialéticas entre sujeito e objeto, entre conhecimento e ação, entre teoria e prática”. (MARTINS, 1994, p. 3).

Segundo Frigotto (2000), no ponto de vista do materialismo histórico, o método está relacionado com a compreensão da realidade, de mundo e de vida no seu conjunto e, a dialética situa-se no plano da realidade, no plano histórico, sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos. “Romper com o modo de pensar dominante ou com a ideologia dominante é condição necessária para instaurar-se um método dialético de investigação”. (FRIGOTTO, 2000, p.77).

Para o autor:

No processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico e social. (FRIGOTTO, 2000, p. 81).

O que realmente importa para a dialética é a crítica e o conhecimento crítico que possibilite uma prática de transformação da realidade anterior, tanto no processo de conhecimento, como no processo histórico e social. De acordo com Frigotto (2000) isto equivale dizer que o conhecimento se dá de forma efetiva na e pela práxis, que expressa a unidade indissociável entre duas dimensões distintas: a teoria e a ação. E, que a reflexão teórica sobre a realidade é uma reflexão em função da ação para transformar. Por isso, optamos pelo método dialético no nosso processo investigativo, tendo em vista que desejávamos possibilitar uma reflexão teórica sobre a cultura dos povos ciganos nas escolas públicas de Jacobina, uma reflexão focada na mudança da postura preconceituosa do não cigano com relação a esses povos na sociedade em geral e na escola, bem como uma transformação de vida na comunidade Calon em torno dos seus direitos e do diálogo com o universo escolar, ainda que em longo prazo.

É na investigação que o pesquisador tem que acolher o objeto em suas múltiplas dimensões, perceber o singular, a parte, suas conexões imediatas e mediatas com a totalidade mais ampla, bem como as contradições, ou seja, as leis fundamentais que estruturam o fenômeno pesquisado. Sendo que:

[...] para se apreender a lei dos fenômenos na sua concretude implica ter como ponto de partida os fatos empíricos que são dados pela realidade; superar as impressões primeiras, as representações fenomênicas destes fatos e ascender ao seu âmago, às suas leis fundamentais. O ponto de chegada será não mais as representações primeiras do empírico ponto de partida, mas o concreto pensado. (FRIGOTTO, 2000, p.79).

Isto requer do investigador espaço e trabalho de apropriação, organização e exposição dos fatos. Há que ocorrer um triplo movimento: “... de crítica, de construção de conhecimento novo, e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação...” (FRIGOTTO, 2000, p.79). A dialética é um atributo da realidade e não do pensamento. Portanto, é ao mesmo tempo uma postura, um método, uma práxis, um movimento de superação e de transformação, no qual “sujeito e objeto estão em contínua e dialética formação, evoluem por contradição interna, não de modo determinista, mas como resultado da intervenção humana mediante a prática” (GHEDIN & FRANCO, 2011, p.118).

4.2 - Caracterização e Descrição dos Interlocutores da Pesquisa

Os interlocutores da nossa pesquisa: os **ciganos Calon** e os **professores** da educação básica foram entrevistados, responderam livremente as perguntas feitas e puderam explicitar o que sabiam a respeito da comunidade cigana, sua cultura e trajetória histórica. Buscamos identificar as reais necessidades dos docentes de duas escolas públicas na cidade de Jacobina - Bahia quanto ao ensino sobre povos ciganos, especialmente sobre a etnia Calon, além de tentarmos compreender a dinâmica, as diferenças entre ciganos e não ciganos, como também suas relações com a escola. Tendo sempre a preocupação com o significado, a maneira com que as pessoas se viam, suas experiências e o mundo que as cercava.

Em relação aos professores envolvidos na pesquisa, sete lecionam na área de Ciências Humanas no Ensino Fundamental II para uma clientela de alunos, entre onze e dezoito anos, no bairro periférico da Jacobina II na Escola Municipal Núbia Maria Mangabeira Guerra e são formados em História, Geografia e Língua Portuguesa; os outros exercem a docência no Centro de Educação Profissional Professora Felicidade de Jesus Magalhães, ensino médio integrado ao técnico, onde trabalham com um público de estudantes com faixa etária entre quatorze e cinquenta e cinco anos de idade, no bairro de Nazaré. Entre esses docentes seis são mulheres e, apenas um é homem, possuem formação em História e Geografia, ensinam também disciplinas voltadas para a área de Ciências Humanas. As citadas unidades de ensino público compõem um cenário educacional expressivo de docentes e discentes em Jacobina-BA, e são ambientes conhecidos pela pesquisadora, já que a mesma é lotada nos dois estabelecimentos. Quanto aos nossos colaboradores, que eram ciganos, elegemos um quantitativo que pudesse dar conta de narrar suas histórias de vida e a trajetória histórico-cultural da comunidade cigana Calon em nossa cidade. Por isso, entrevistamos três mulheres e mães ciganas e três homens e pais ciganos.

Salientamos que buscamos construir um trabalho investigativo bem tecido pelas vozes que compõem a comunidade cigana Calon, assim como procedemos com os professores que também foram nossos interlocutores, ressaltando suas experiências e vivências educativas para enriquecer o nosso movimento articulado de **observações, transcrições das entrevistas, análise do diário de campo** e escrita da narrativa coletiva:

Num trabalho de campo profícuo, o pesquisador vai construindo um relato composto por depoimentos pessoais e visões subjetivas dos interlocutores, em que as falas de uns se acrescentam às dos outros e se compõem com ou se contrapõem às observações. É muito gratificante quando ele consegue tecer uma história ou uma narrativa coletiva, da qual ressaltam vivências e experiências com suas riquezas e contradições. Já nesse momento, o pesquisador pode articular as informações que recebe como num quebra-cabeças, e para enriquecê-las, buscar novos interlocutores e fazer novas observações. É preciso ressaltar que um relato coletivo não significa um conto homogêneo e, sim, uma história em que os diversos interesses e as várias visões tenham lugar e possibilidade de expressão. (MINAYO, 2012, p. 623-624).

Neste movimento dinâmico e articulado por instrumentos distintos, nos atentamos às contradições, diferentes interesses e visões que podiam emergir no campo de pesquisa, buscando sempre um estudo de campo profícuo. Minayo (2012) afirma que um relato coletivo não significa um conto homogêneo e, o trato com informações e experiências de vozes distintas enriquece a pesquisa, dando lugar e expressão aos atores diversos.

O trabalho com a memória requer muita atenção, pois segundo Le Goff (1990), ela alimenta a história, é instrumento e objeto de poder. A memória é aqui compreendida como uma propriedade de conservação de certas informações, que age sobre o que foi vivido e não é apenas individual, mas também coletiva. Pois, sabemos que as diferentes memórias contribuem para construção da história da sociedade em que atuamos e no processo educacional devemos considerá-la, visto que é nela que se dá a organização do saber, que por muito tempo foi descontextualizado, fragmentado e desvinculado do real nos espaços escolares e, necessariamente, precisava ser repensado.

O processo de relembrar é um meio bastante interessante de explorar os significados da experiência vivida e a natureza da memória coletiva e individual. Na Idade Média era uma das bases para compreensão humana, sendo assim, na sociedade atual, as ações da experiência precisam também ser cultivadas, principalmente porque têm desaparecido. Pensando nisso, utilizamos a oralidade e a memória para elucidarmos dúvidas a respeito da cultura dos ciganos Calon no Brasil, na Bahia e em Jacobina, reconhecendo sua importância e participação na formação do povo brasileiro.

Amado (2001) nos assegura que ao trabalhar com a oralidade, o objeto de estudo do investigador é reconstruído e reinventado por intermédio da lembrança dos informantes e o interesse pela memória passa a orientar as reflexões históricas, originando desdobramentos teóricos e metodológicos pertinentes. Tais desdobramentos nos permitiram compreender a cultura cigana e valorizá-la, tendo o cuidado de inseri-la no currículo de formação docente e das escolas investigadas. Visto que, os ciganos Calon são atores que estão presentes em nossa cidade, fazem parte da nossa história e sempre foram excluídos do contexto escolar e dos currículos das instituições de ensino públicas.

4.3 - Definição do lócus da pesquisa

Elegemos dois lócus de pesquisa para dar conta deste trabalho colaborativo, com a pretensão de proporcionar visibilidade aos ciganos Calon nos currículos de formação docente e escolares: **A comunidade cigana** localizada no bairro da Catuaba, que contém uma quantidade expressiva de ciganos Calon sedentarizados; e **duas escolas**, uma da rede municipal e outra da rede estadual de Jacobina-BA. Esse município fica situado no Território do Piemonte da Chapada Diamantina, segundo o IBGE (2014), sua população foi estimada em 84.577 habitantes. Estabelecida na região noroeste, a referida cidade fica a 330 quilômetros de Salvador, é também conhecida como “Cidade do Ouro”, um legado das minas de ouro que atraíram os bandeirantes paulistas no início do século XVII.

A Escola Municipal Núbia Maria Mangabeira Guerra regulamentada pelo decreto nº 1237 de 14/04/2014, localizada no Bairro da Jacobina II, funciona nos três turnos, possui 31 professores efetivos, oito agentes de portaria, uma diretora geral, dois vice-diretores, uma coordenadora pedagógica, um secretário administrativo e 550 alunos oriundos de diversos bairros e distritos da nossa cidade. Seu espaço físico é composto por 11 salas de aula, uma delas é a de Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma sala de informática, quatro banheiros, direção, secretaria, biblioteca e quadra poliesportiva, disponibiliza vagas apenas para o ensino fundamental II. O Centro Estadual de Educação Profissional Professora Felicidade de Jesus Magalhães está localizado no Bairro de Nazaré tem 748 alunos matriculados, funciona os três turnos e possui a seguinte estrutura física: 16 salas de aula, sala de professores, direção, vice-direção, coordenação, secretaria, sala de estágio, uma biblioteca, dois laboratórios de informática, um auditório, uma cantina, uma cozinha, um refeitório e 29 banheiros.

O Centro Estadual de Educação Profissional em Gestão e Negócios do Centro Baiano Professora Felicidade de Jesus Magalhães encontra-se situado no bairro Nazaré, foi criado conforme DOE de 09 de novembro de 2012, PORTARIA 9314/2012. O nosso Centro de ensino recebe um número significativo de estudantes residentes nesse bairro, como também de toda região do município, incluindo os bairros Jacobina II, III e IV, Lagoa Dourada, Catuaba, Bananeira, Leader, Novo Amanhecer, Mutirão, Vila Feliz, Caeira, Peru, Pedra Branca, Mundo Novo, Ladeira Vermelha, Lagoinha, Loteamentos Anadissor, Paulo de Tarso e Nova Morada, assim como os povoados do Jenipapo, Pau Ferro, Soropó, Lages do Batata, Palmeirinha, Santa Cruz, Cachoeira Grande, Olhos D'Água, Tombador, Caatinga do Moura, Pontilhão, Malhadinha de Dentro e de Fora, Canavieira, Itapicuru, Araújo, Coxo de Dentro e Coxo de Fora.

O corpo diretivo do CEEP Felicidade é constituído por 01 Gestor Geral, 01 Vice-Diretor Técnico Pedagógico, 01 Vice-Diretor de Articulação com o Mundo do Trabalho e 01 Vice-Diretor Financeiro. O corpo docente é composto por 32 professores efetivos com formação de nível superior e pós-graduação (especialistas, mestres e doutores) 07 professores contratados pelo REDA, com formação de nível superior completa e 03 pelo Instituto Euvaldo Lodi (IEL) com formação de nível superior em conclusão. O apoio administrativo do colégio é formado por quatorze pessoas que se revezam em turnos. Atualmente, o CEEP Felicidade oferece vagas nos três turnos para alunos da Educação Profissional em dois Eixos Tecnológicos: Gestão e Negócios e Informação e Comunicação. Disponibiliza as modalidades EPI (Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio), PROEJA (Educação Profissional Integrada ao EJA) e PROSUB (Educação Profissional na modalidade Subsequente) para estudantes que já concluíram o ensino médio.

4.4 - Instrumentos para construção de dados

O uso da pesquisa exploratória nos possibilitou adquirir informações precisas e coerentes sobre a cultura cigana a partir da **observação simples, entrevistas semiestruturadas, individuais** e em **grupo**, nos permitiu documentar o que ainda não havia sido documentado, visto que os povos ciganos são ágrafos e não possuem registros escritos.

Na dinâmica própria da pesquisa fizemos uso das observações e das entrevistas por entendermos que elas se complementam; uma não caminha sem a outra. Por se tratar de uma observação simples, instrumento comumente utilizado na pesquisa exploratória, “o

pesquisador permanece abstraído da situação estudada, apenas observa de maneira espontânea como os fatos ocorrem”. (GERHARDT&SILVEIRA, 2009, p. 74). As entrevistas nos permitiram aprofundar o conhecimento sobre o tema pesquisado e esclareceram ações observadas. E, ao observar buscamos: perceber, memorizar e anotar com base em pontos de balizamento.

Ao realizar as entrevistas, procuramos dialogar com os entrevistados em um ambiente descontraído que possibilitasse o máximo possível de liberdade de expressão, com a finalidade de conquistar um elevado nível de informações desses indivíduos. O que exigiu muita atenção da pesquisadora, que teve a habilidade de fazer com que os respondentes falassem livremente, evitando que manifestassem ideias que não fossem suas. Os entrevistados tiveram espaço e significado em um contexto cuja dimensão histórica e local não negligenciamos.

Convém aqui destacar que a entrevista se constitui em um dos principais instrumentos de análise dos achados, pois “permite a captação imediata e corrente da informação desejada” (LÜDKE&ANDRÉ, 1986, p. 34). Seu objetivo é obter a informação do entrevistado, considerado fonte fundamental dos achados alcançados. Além de estarmos preparadas para as dificuldades que pudessem surgir eventualmente tivemos o cuidado para que não escapassem detalhes importantes para a pesquisa. Por isso, a necessidade de muita atenção no processo obrigatório de transcrição das informações concedidas pelo entrevistado. Logo no início, antes de realizar a pesquisa, deixamos explícita a instituição que nos encaminhou para o campo de estudo e os propósitos do nosso trabalho investigativo.

Utilizamos também o **diário de campo**, outro instrumento eficaz na construção dos dados, pois sabíamos que nele possivelmente estariam impressões, sensações e informações sobre o campo, que contribuiriam para a compreensão do nosso objeto em sua inteireza, considerando sua dinâmica própria e realidade em movimento. Sem dúvidas, fizemos um trabalho de exploração do campo, que exigiu rigor metodológico, precisão, detalhe e honestidade, registrando as condições em que o fenômeno social foi produzido, levando-nos a transpor desafios.

O diário de campo foi um instrumento importante de anotações para o registro preciso das observações de fatos concretos, relações verificadas, fenômenos sociais, acontecimentos, experiências, reflexões e comentários do investigador. Pois, “ele facilita criar o hábito de escrever e observar com atenção, descrever com precisão e refletir sobre os acontecimentos” (GERHARDT&SILVEIRA, 2009, p. 76). Sendo assim, foi extremamente relevante no

processo da pesquisa, por se tratar de um detalhamento descritivo e pessoal sobre os interlocutores, grupos e ambientes estudados.

Para colaborar com o processo de construção de dados, elegemos ainda outro dispositivo de pesquisa, as **oficinas formativas** com os docentes das escolas: Núbia M. Mangabeira Guerra e CEEP Felicidade de Jesus Magalhães. Realizamos as oficinas formativas quinzenalmente, com professores das áreas de Linguagens e Ciências Humanas. Os participantes se dispuseram e colaboraram para responder algumas dúvidas e questionamentos que considerávamos pertinentes quanto ao ensino da cultura cigana nas escolas públicas de Jacobina, bem como a inserção dessa cultura nos currículos escolares.

Os achados do processo investigativo foram mediados de modo que tentamos responder ativamente as circunstâncias ao nosso redor, vez que ao enxergar a realidade que até então era estranha, buscamos organizar e sistematizar os elementos encontrados.

4.5 - Sistematização e análise de dados

Ao nos depararmos com os materiais colhidos no campo investigativo, seguimos algumas etapas para a sua apropriação: análise detalhada, catalogação e seleção, bem como o registro de informações pertinentes ao processo histórico da cultura cigana em Jacobina. O **paradigma interpretativo** foi nossa alternativa para análise detalhada da realidade social, indo de encontro com a visão positivista, “mecânica e desumana dos seres humanos” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 59). Acreditamos que as ações humanas fundamentam-se em significados sociais e, que podemos modificar a situação por nós estudada, através do questionamento e da observação.

Para os pesquisadores interpretativos o propósito da pesquisa é descrever e interpretar o fenômeno do mundo em uma tentativa de compartilhar significados com os outros. A interpretação é a busca de perspectivas seguras em acontecimentos particulares e por insights particulares. Ela pode oferecer possibilidades, mas não certezas sobre o que poderá ser o resultado de acontecimentos futuros. A palavra “hermenêutica” é muitas vezes usada para descrever o trabalho nesse paradigma, pois significa a ciência da interpretação. (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 61).

Os pesquisadores interpretativos investigam particularidades e, na busca de perspectivas seguras para partilhar significados com os outros, encontram possibilidades peculiares, mas não certezas ou verdades absolutas. A importância para o pesquisador está de fato no sentido humano da vida social, por isso que ele descreve e interpreta o fenômeno; na investigação há uma interação entre investigador e investigado. Dessa forma, “o pesquisador interpretativista acredita que é capaz de interpretar e articular as experiências em relação ao

mundo para si próprio e para os outros. Ele não está à parte da sociedade como um observador, mas constrói ativamente o mundo em que vive”. (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p.62). Para analisar os dados obtidos, fizemos uso da **análise de conteúdo**, que “consiste em demonstrar a estrutura e os elementos deste para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação” (LAVILLE; DIONE *apud* CAMPOS, 2007, p. 266), buscando na subjetividade dos indivíduos o real significado do que eles estão falando.

Conforme Bardin (2009, p. 44), a análise do conteúdo é definida como um conjunto de técnicas de investigação que através de uma “descrição objetiva e sistemática do conteúdo manifesto das comunicações” tem como intenção a interpretação destas mensagens. Consistindo em encontrar os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou constância expressem alguma coisa para a finalidade analítica desejada. Desta forma, tem-se por escopo básico a busca do significado de materiais textuais (APPOLINÁRIO, 2006, p. 161).

A análise do conteúdo vai além da simples leitura do real, aplica-se ao que é ouvido, visto ou representado por imagens e comunicação não verbal. Possui dois pólos, a rigorosidade e a necessidade de descobrir, ir além das aparências. Metodologicamente, têm duas orientações que se confrontam ou completam-se: a verificação prudente ou a interpretação brilhante. (BARDIN, 2009, p. 29).

Segundo Bardin (2009, p. 31), a análise de conteúdo é marcada por uma ampla variedade de formas e é adaptável a um campo de aplicação muito vasto, ou seja, o campo das comunicações. Dessa forma, a análise de conteúdo se adequa ao campo e aos objetivos desejados, pode ser uma análise dos ‘significados’, como na análise temática, ou uma análise de ‘significantes’, como na análise léxica. O que nos importa é que seus “saberes deduzidos dos conteúdos podem ser de natureza psicológica, sociológica, histórica, econômica”. Sendo que a sua intenção perpassa pela “inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (BARDIN, 2009, p. 38).

Ao analisar os vestígios, que é a manifestação de estados, dados e fenômenos, o investigador deve proporcionar sentido e tratamento específico às mensagens que examina para inferir conhecimentos, trabalhando atenciosamente com índices postos em evidência. Desse modo, descrição, inferência e interpretação são etapas necessárias ao processo de análise. O aspecto inferencial acrescido das outras características são aspectos fundantes da unidade e especificidade da análise do conteúdo (Bardin, 2009, p. 39).

O nosso trabalho investigativo foi composto por duas fases: a pré-análise e a exploração do material, sendo que esta última incluía o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação. De acordo com Bardin (2009, p. 96 e 101), a pré-análise é a fase de organização e sistematização de ideias iniciais, composta pela leitura flutuante, que permite a emergência de impressões e orientações, dispondo de dados significativos e fiéis; na fase exploratória propõem-se inferências, interpretações e confronto de informações, tendo em vista os objetivos propostos ou outras descobertas imprevistas.

Nosso objetivo principal era compreender as características da cultura cigana, em especial do grupo Calon, buscando formas de inserção nos currículos escolares de Jacobina, com o propósito de possibilitar uma maior aceitação dessa cultura no ensino básico. Para isso, almejávamos identificar a concepção que os professores tinham a respeito da cultura cigana em Jacobina-Bahia (história, tradições, memórias, entre outros), visando encontrar formas de superação das discriminações; o que exigiu que analisássemos os motivos pelos quais os professores não incluíam a cultura cigana em suas práticas educativas. As oficinas formativas e a intervenção “Conhecendo a Comunidade Cigana de Jacobina-BA” (ver apêndice nº 10) contribuíram significativamente para identificar as necessidades de aprendizagens dos professores e alunos da educação básica sobre a cultura cigana.

Nesse processo, a intervenção pedagógica “Conhecendo a Comunidade Cigana de Jacobina-BA”, construída colaborativamente nas oficinas formativas, contemplou a história, as tradições e memórias dos ciganos Calon a fim de promover a inserção da cultura cigana nas práticas educativas e nos currículos escolares das escolas públicas pesquisadas. As ideias que surgiram ao longo das primeiras ações formativas propostas pelo nosso trabalho investigativo foram ajustadas por alguns professores que colaboraram para o sucesso das intervenções nas escolas, que foram pensadas como estratégias que possibilitassem a visibilidade da cultura cigana e dos estudantes ciganos nas escolas Núbia Maria M. Guerra e CEEP Felicidade. E, quando apresentamos a intervenção “Conhecendo a Comunidade Cigana de Jacobina-BA” para o grupo de docentes que estavam participando das oficinas formativas, bem como para os gestores das escolas, verificamos que ambos aprovaram a sua efetivação.

Foi interessante compreender ao longo do percurso formativo e das entrevistas que realizamos as visões estereotipadas que os professores tinham a respeito da cultura destes povos, como também o grande desconhecimento mesmo convivendo com alunos que são chamados ciganos. Foi possível perceber que os profissionais da educação pouco sabiam ou não tinham nenhum tipo de conhecimento sobre a temática a não ser os termos preconceituosos como: agiotas, vagabundos e ladrões. Muitos admitiam: “*Meu conhecimento*

sobre a cultura cigana é pouco e insuficiente” (Professora Naiara). E outros, afirmavam: “Muitos mitos permeiam a história do povo cigano, entretanto, acredito que preconceitos são ideias construídas pelo imaginário da população devido a falta de conhecimento. Porém, pouco se sabe sobre este povo, até porque eles vivem segregados dentro de seus clãs e muitos só mantêm contatos mais “enraizados” dentro do seu próprio grupo”(Professora Fátima). Ou ainda: “que são traiçoeiros, que vivem de agiotagem. Eu penso que eles são”. (Professora Naiane).

A maioria dos docentes que foram entrevistados e que participaram das oficinas formativas desconheciam quem são os ciganos Calon e como eles vivem e, ao serem questionados sobre o que escutavam falar sobre os mesmos admitiram que ouviam apenas conceitos pejorativos relacionados a agiotagem e ao roubo: ladrões de dinheiro, objetos e de criancinhas, violentos agiotas, além de não gostarem da escola. Como expressa a professora Nilza: *“são espertos nas negociações, às vezes violentos, não gostam de tomar banho, estudar, têm o costume de furtar, inclusive crianças”*. De fato, acredito que são bons negociadores, mas não violentos; sobre o banho e os furtos, aprendemos que estes conceitos estão associados à questão de sobrevivência dos mesmos nos tempos passados por terem uma vida nômade e mais difícil. O pai e representante da comunidade cigana que entrevistamos nos afirmou: *“professora, na época que éramos nômades, muitas vezes zanzávamos por muitos locais e não tinha o que comer. Não vou negar que para sobreviver, pegava e comia galinhas, franguinhos ou outros animais que encontrasse para matar a fome. Hoje não, graças a Deus temos outra vida”*.

Ao ouvir tal relato, propomos ao referido representante que desse seu depoimento para os professores e alguns estudantes das escolas onde seus filhos estudam. Pois, dessa forma, todos saberiam a história da comunidade Calon e a verdade sobre suas vidas nômades, o que seria uma estratégia para desconstrução de alguns estereótipos que prevalecem até os dias atuais. Em acordo, estabelecemos que na oficina formativa sobre a cultura dos povos ciganos, o mesmo se faria presente, como também na intervenção que ocorreria nas escolas: Núbia M. Mangabeira Guerra e CEEP Felicidade.

Ao informar sobre a presença do pai e representante da comunidade Calon nas ações formativas, todos os docentes envolvidos com a nossa pesquisa apresentaram-se abertos e flexíveis ao conhecimento sobre a cultura dos povos ciganos e a inserção desta nos currículos das escolas que lecionam; muitos ressaltaram que como já existe um trabalho voltado para o negro e o índio nas escolas que atuam, nada mais justo que conhecer a história, as tradições e

os costumes dos povos ciganos que também fazem parte da nossa cultura. Comungaram com a seguinte perspectiva: *“é necessário assim como se trabalha sobre os negros, índios, pautados em teóricos, porque não passar para o aluno o que de fato é verdade sobre a cultura cigana? Porque acredito que tenha muito mito sobre o povo cigano”*. (Professora Norma).

Certamente, como nos salientaram algumas professoras entrevistadas, muitos mitos permeiam o imaginário da população jacobinense a respeito dos povos ciganos principalmente por falta de conhecimento. Muitas pessoas desconhecem a realidade histórica destes povos milenares e acabam reproduzindo informações equivocadas. Vimos, portanto nesta situação a oportunidade de reverter determinados discursos pejorativos sobre a comunidade cigana Calon e, de torná-la conhecida. Pensamos que os professores e estudantes que se fariam presentes para ouvir os depoimentos seriam multiplicadores, contribuindo assim para divulgar uma cultura local, que é rica em tradições, porém perseguida.

Por isso que elaboramos junto com os professores a intervenção “Conhecendo a Comunidade Cigana de Jacobina-BA”, conforme apêndice nº 10, ficamos atentas para dar conta dos anseios, angústias e fragilidades que estes apresentaram durante a entrevista, tanto através das falas como pelas expressões dos corpos que também observávamos. Elencamos ações que permitissem ao professor e conseqüentemente aos alunos, desmistificar ideias pejorativas que tinham sido construídas durante muito tempo e, que sabíamos que deveriam ser fomentadas em nossos debates. Foi a partir de então que percebemos também a necessidade de trabalhar em formação com os professores alguns teóricos que discutiam a respeito da importância do trato pedagógico com a diversidade cultural, currículo escolar bem como com a cultura cigana, dessa maneira, destacamos como temáticas formativas: educação e diversidade (CANDAU, FONTOURA), currículo e cultura (ARROYO, MOREIRA, SILVA), cultura dos povos ciganos (GODOY, MOONEM, TEIXEIRA).

Nesse processo, optamos pela realização da formação com os professores das áreas de ciências humanas e linguagens, pois os mesmos se dispuseram para os encontros formativos quinzenais nos momentos de AC (Atividades Complementares) e foram nossos interlocutores da pesquisa. Vale ressaltar que recebemos total apoio da gestão das Escolas Núbia Maria Mangabeira Guerra e CEEP Felicidade, tanto com relação aos recursos metodológicos quanto ao espaço físico. Em ambas as escolas, os gestores administrativos e pedagógicos vislumbraram em nossa proposta de formação a possibilidade de mudança a respeito de algumas práticas culturais, que são tradicionais e arraigadas na escola e permanecem lá há

vários anos. Pois, entenderam que nossos professores, em parceria com a gestão são peças fundamentais para transformação da realidade que nos era imposta e, reivindicávamos, por exemplo: o tratamento que dávamos aos negros e povos indígenas em momentos celebratórios como o Dia do Índio e Dia da Consciência Negra nos quais praticamente não tinha reflexão, considerados apenas como datas comemorativas, “celebração atípica da diversidade”, bem como ausência de discussão sobre as comunidades tradicionais: quilombolas, indígenas e ciganas presentes em nossa história local e que nem são conhecidas, sequer mencionadas.

Durante a formação, observamos através dos debates nas oficinas (ver apêndice nº9) o quanto era necessário despertar os educadores para as questões culturais e curriculares. Pois, na maioria das vezes, estamos imersos no universo escolar e ao mesmo tempo distante de questões norteadoras das nossas práticas educativas e culturais. É sabido que o currículo é o documento de identidade e legitimador das ações da unidade escolar, no entanto, observamos em uma das escolas lócus dessa pesquisa que sua proposta curricular não contempla demandas pertinentes ao seu cotidiano. É visível o fato de que os alunos chamados ciganos e sua cultura tão presente e viva no ambiente escolar nem sequer são mencionadas no documento visto como norteador da escola. Por isso da importância dos docentes conhecerem de perto essa cultura para que assim possam desconstruir estereótipos sobre as diferentes etnias ciganas e aprender mais sobre culturas diversas e, posteriormente, construir ou revisar coletivamente e de forma colaborativa a proposta curricular das escolas que exercem a docência. A proposta também é que venhamos visitar o Projeto Político e Pedagógico já que o consideramos ultrapassado, visto que os dados e informações equivalem aos anos de 2013 a 2015.

Ao discutir sobre a importância da inserção da cultura dos povos ciganos nos nossos currículos e em nossas práticas educativas, observamos na fala da professora Naiara a necessidade do currículo contemplar os povos ciganos e do educador conhecer a cultura para ensiná-la, proporcionando o respeito devido à comunidade cigana de Jacobina: *“O currículo escolar não contempla a diversidade, nem o trabalho com os povos ciganos. Pela riqueza que existe, a cultura tem que ser valorizada no currículo. É uma necessidade por conviver com vários alunos ciganos em sala de aula. Para levar o conhecimento da cultura deles para os outros alunos, conhecer para respeitar”*.

Além disso, entendemos a urgência em tratar a temática na educação escolar, pois no depoimento da docente Fernanda atentamos para a pertinência em difundir o conhecimento

sistematizado sobre os povos ciganos para reduzir a discriminação, como também a importância da exigência legal para o trabalho pedagógico sobre a cultura cigana: *“Acredito ser pertinente inserir a cultura cigana nas escolas e nos currículos escolares uma vez que disseminado o conhecimento sistematizado sobre a cultura do povo cigano reduziria as diversas formas de preconceitos. Seria fundamental a exigência na base legal do país para um despertar em aprofundar o conhecimento sobre a cultura cigana”*.

Candau e Moreira (2003) advertem que os nossos currículos reforçam a opressão de determinados grupos, como também determinam e conservam divisões e diferenças e, se persistirem dessa forma, até mesmo os indivíduos que pertencem a grupos considerados privilegiados sofrerão. A implicação possivelmente será a deterioração da educação proporcionada a todos os alunos. Portanto, precisamos oportunizar o conhecimento sobre as diferentes culturas para que as mesmas sejam respeitadas e valorizá-las em nossos currículos, superando as divisões e opressões que os mesmos apresentam, para que a educação escolar avance e não se deteriore. Para os autores:

Construir o currículo com base nessa tensão não é tarefa fácil e irá certamente requerer do professor nova postura, novos saberes, novos objetivos, novos conteúdos, novas estratégias e novas formas de avaliação. Será necessário que o docente se disponha e se capacite a reformular o currículo e a prática docente com base nas perspectivas, necessidades e identidades de classes e grupos subalternizados (CANDAU e MOREIRA, 2003, p.153).

A mudança na prática e postura dos profissionais em educação, assim como na construção ou reformulação do currículo escolar não será fácil, visto que exige encarar o “novo” seja com relação aos saberes, conteúdos, estratégias e avaliação e, levar em consideração as identidades e necessidades de grupos e indivíduos desprivilegiados na educação. .

Ao longo das entrevistas realizadas e das ações educacionais executadas com os professores compreendemos a necessidade da formação docente para a melhoria da nossa prática educativa e para ampliação dos nossos conhecimentos com relação a determinadas temáticas, principalmente as que envolvem preconceito e diversidade cultural. Em consonância com as informações destacadas por Canen e Xavier (2011), buscamos fomentar o debate sobre a relevância da formação docente no processo de valorização das culturas diversas existentes na escola:

[...] a formação continuada de professores possui um papel relevante, uma vez que preparar professores para refletirem e trabalharem com a diversidade cultural no contexto escolar significa abrir espaços que permitam a transformação da escola em um local em que as diferentes identidades são respeitadas e valorizadas, consideradas fatores enriquecedores da cidadania. (CANEN e XAVIER, 2011, p. 642).

De fato, reconhecemos a necessidade de uma formação docente voltada para diversidade e que vislumbre a escola como espaço para as diferentes identidades dialogarem e para o avanço significativo com relação ao respeito recíproco e o reconhecimento das diversas culturas, conforme discutimos anteriormente no capítulo três. Observamos na prática formativa quão importante foi discutir tais aspectos nas oficinas que ministramos nas escolas pesquisadas, pois na maioria das vezes notamos que os profissionais em educação não abrem espaços enriquecedores da cidadania em suas práticas educativas por falta de conhecimento, pesquisa ou formação.

Não mais a celebração acrítica da diversidade, e sim o questionamento, a participação e a decodificação de teorias, conceitos, discursos e mensagens que compõem o currículo e as práticas em sala de aula e que muitas vezes se apresentam impregnados de preconceitos, estereótipos, silêncios e omissões. Para tanto, o diálogo apresenta-se como um instrumento indispensável, a partir do qual professores e alunos possam estabelecer uma dinâmica de entendimento e reflexão, em que as “vozes” de todos sejam ouvidas, consideradas e debatidas (CANEN e XAVIER, 2011, p. 643).

É preciso pensar a formação docente pautada em uma educação multicultural⁴ e que informe e envolva todas as áreas de conhecimento, instigando o trabalho permanente com a diversidade nas práticas docentes e nos currículos escolares, que favoreça a indagação, o protagonismo estudantil, que quebre as barreiras do preconceito e permita a alteridade, oportunize o empoderamento de diferentes sujeitos e culturas presentes no cotidiano escolar. Para, além disso, as autoras ressaltam que devemos transpor as visões políticas conformadas com o binarismo, bem como considerar as diferentes histórias e temporalidades dos nossos estudantes. Tais aspectos citados são possíveis a partir do diálogo entre os pares

⁴ Conforme MOREIRA; CANDAU (2010) o multiculturalismo abrange os procedimentos utilizados para fazer face à heterogeneidade cultural apresentada nos dias atuais, expressa “um posicionamento a favor da luta contra a opressão, o preconceito e a discriminação a que certos grupos minoritários têm, historicamente, sido submetidos”. Como também, indica uma atitude relacionada à pluralidade cultural, refere-se a estratégias políticas frente ao reconhecimento desta pluralidade e um corpo teórico de conhecimentos que visam compreender a realidade cultural contemporaneamente.

(gestão/professor, professor/professor, professor/estudante) e, principalmente o engajamento entre os docentes.

Dessa forma, os professores sinalizaram a relevância do engajamento entre eles no processo de formação em exercício e, principalmente a seriedade, o compromisso em provocar a reflexão sobre o preconceito para amenizá-lo, assim como propiciar a mudança de postura, inclusive dos próprios educadores. O professor Felipe ressalta: *“Para incluir às diversas culturas na escola é preciso rever o currículo e engajar os professores na formação em exercício. Primeiramente, o currículo precisa ser revisto. Depois, precisamos repensar a importância das leis já mencionadas anteriormente. E também é preciso que haja vontade e engajamento de todos os envolvidos na Educação”*. Nessa perspectiva, a partir da formação em exercício o docente pode abraçar o ensino colaborativo como uma ferramenta importante e, o trabalho realizado colaborativamente tornar-se-á um elemento significativo para construção de uma escola que atenda à diversidade cultural.

Destacamos também a dificuldade elencada pelos professores com relação aos investimentos pedagógicos e financeiros em cursos de formação que sejam coerentes e bem fundamentados, que atendam às reais demandas que surgem em nossas escolas. Segundo eles, o professor necessita ser pesquisador, mas ressaltaram que estes investimentos não podem ser desprezados pelos gestores e políticas públicas. Consideramos pertinentes as colocações das professoras Fabiana e Filomena: *“O processo de formação é essencial para melhorar nossa prática, porque a gente não sabe tudo, não contempla tudo e a gente precisa está aprendendo mesmo. Mas, deveríamos ter mais cursos de formação voltados para a diversidade cultural. Um trabalho mais sistemático, mais interdisciplinar, que o professor fosse mais pesquisador e que o estado possibilitasse melhor formação, incentivando ainda mais o trabalho com a inclusão das culturas diversas na escola, pois a escola deve trabalhar com a diversidade”*.

Nesse sentido, são importantes as considerações de Candau e Moreira:

Certamente, em muitos casos, a ausência de recursos e de apoio, a formação precária, bem como as desfavoráveis condições de trabalho constituem fortes obstáculos para que as preocupações com a cultura e com a pluralidade cultural, presentes hoje em muitas propostas curriculares oficiais (alternativas ou não), venham a se materializar no cotidiano escolar (CANDAU e MOREIRA, 2003, p. 153).

Para que as propostas curriculares que vislumbram a pluralidade cultural seguramente se concretizem no dia a dia das escolas faz-se necessário o apoio da gestão, recursos financeiros e didáticos, como também boas condições de trabalho. Pois, muitos profissionais

em educação esbarram exatamente nestes obstáculos ao tentarem promover práticas docentes inclusivas. E, sem dúvida alguma, o trabalho pedagógico numa perspectiva que valorize as culturas diversas na prática escolar exige planejamento, organização, apoio e investimento financeiro.

Aprendemos nas oficinas formativas com estes diferentes docentes que precisamos conhecer para valorizar e desconstruir conceitos equivocados. Além disso, necessitamos trabalhar interdisciplinarmente em nossas escolas, onde muitas vezes ficamos trancafiados em nossos conteúdos, que consideramos essenciais e inalteráveis. Através de eventos, oficinas e seminários, ao longo do ano, podemos adaptar os estudos e as problemáticas referentes aos povos ciganos. De acordo com o professor Felipe: *“Porque é um povo/etnia que convive entre nós, em nossas cidades e precisamos conhecê-los melhor, para que possamos combater de maneira mais apropriada o senso comum e os estereótipos”*. Basta ter vontade e engajar-se nas discussões e debates que permeiam as culturas diversas presentes em nosso cotidiano e nos movimentos sociais em nosso país. O engajamento político e não a politicagem para transformação da nossa realidade social.

Nas discussões teóricas com os docentes sobre a inserção da cultura cigana nos nossos currículos, planejamentos e práticas educativas, elegemos alguns pontos considerados fundamentais: a apropriação da previsão legal e de conhecimentos teóricos sobre os povos ciganos, assim como o planejamento coletivo de ações educativas sobre a temática. Neste aspecto, concordamos com as considerações da professora Filomena: *“1º Seria questão de o professor entender, da escola entender a previsão legal, tá lá e a gente não dá atenção. 2º inserir a prática na escola de maneira mais clara, reunir e pensar as diversas maneiras e informações para não se trabalhar com apenas um foco. Trabalhar com o professor que ele pode inserir essas propostas e para ele adquirir conhecimento porque fica muito aquela postura assim: Ah! Isso é o professor de história que deve fazer, o professor de artes. E a gente não pode ficar agindo dessa maneira, os ciganos por exemplo mesmo que de maneira informal eles tem uma participação na economia, tem uma representação social dentro da comunidade que eles vivem. Então a gente não valoriza isso e é uma maneira de se trazer para a escola. Definir na nossa proposta pedagógica o que a gente vai fazer e como vai fazer e todas as ações planejadas trazer a diversidade, os diversos grupos e culturas presentes na escola”*.

Apesar das adversidades que enfrentamos ao longo da jornada formativa, a fala e a postura dos professores frente aos desafios que lhes foram postos nos revelaram que é possível desenvolver na escola pública um trabalho pedagógico colaborativo e de qualidade. Pois, planejamos ações educativas envolvendo a cultura cigana e propomos que a partir dos estudos e das atividades que realizamos no percurso formativo executassem práticas inovadoras em suas escolas. Foi interessante perceber como de forma profícua adaptaram os textos e debates, promovendo excelentes aulas de cidadania. No encontro formativo ouvimos e presenciamos depoimentos fabulosos de suas estratégias pedagógicas (roda de conversa e mostra cultural), nessa perspectiva, entendemos que o planejamento coletivo é árduo, mas bastante produtivo e, aprendemos a trabalhar em equipe com competência e responsabilidade. Os resultados obtidos com tais ações mostraram que as tarefas executadas na escola, que envolvem mudanças com relação aos saberes, conteúdos, avaliação e atitudes podem não ser fáceis, mas produzem frutos permanentes, como: acolhimento, respeito recíproco, valorização e reconhecimento. Esperamos que em longo prazo contribua para a construção e enriquecimento dos currículos.

Vale destacar que outra experiência formativa bem significativa, que havíamos acordado com os docentes e efetivamente vivenciamos na prática foi o depoimento dos chamados ciganos Calon em Jacobina. Os professores ouviram atentamente de alguns representantes da comunidade cigana, o relato de suas histórias, tradições, costumes, os valores que ensinam aos filhos. Enfim, homens e mulheres Calon expuseram como acontece sua educação familiar. Os depoentes enfatizaram que consideram a escola importante e como as crianças estão aprendendo a ler e escrever, mudando até mesmo a tradição da família, que era só de analfabetos. E, foi notável como todos ficaram admirados, principalmente por que alguns acreditavam e discursavam que os povos ciganos não gostam da escola, nem a reconhecem como uma instituição relevante. Todos os participantes expressaram quão exitoso estava sendo aquele momento, levantaram questões, tiraram dúvidas e reconheceram o quanto aprenderam com esta oportunidade de diálogo.

A Cigana Calon Carmelita afirmou: *“a escola é importante porque aprende muita coisa, tem um futuro pela frente. Na escola, quando se estuda é mais diferente, conhece mais o mundo, nós não estudou e nossos olhos ainda é tapado, nós não sabe ler. A escola é importante e ainda tenho o sonho de aprender a ler. O cigano estudando, se ele quiser ele faz o futuro lá na frente. A escola dá o futuro da pessoa. A pessoa estuda, se forma, lá na frente tem seu trabalho. O que vai ganhar lá na frente dá pra seus filhos”*. Diferente do que muitos

professores ouviam falar sobre a comunidade cigana de Jacobina, uma das mães de nossos alunos ciganos assegurou que a escola representa muito para eles, pois é o espaço de conhecimento formal que contribui para formação pessoal e profissional.

Para a mãe cigana Carmelita, a escola é capaz de modificar o futuro profissional de muitos ciganos e ciganas Calon, uma vez que a grande maioria vive como autônomo, trocando carros, fazendas, animais, objetos ou vendendo utensílios. Se estudarem, eles têm a possibilidade de exercerem diversas profissões, inclusive galgar espaço nas universidades, o que de fato já vêm acontecendo. Recentemente, um estudante cigano foi aprovado no curso de Geografia (UNEB-Campus IV) e, seu pai já é professor efetivo da rede pública e é formado em História pela mesma universidade. Tal exemplo nos mostra que o conhecimento formal pode sim favorecer positivamente a formação pessoal e profissional de ciganos e ciganas Calon, sem perder traços culturais importantes, visto que o docente cigano acima mencionado conserva sua identidade, bem como suas tradições.

Em entrevista, a mãe cigana Calon Carmelita expressou: *“é importante a escola ensinar sobre a história, a cultura para valorizar e diminuir o preconceito com a gente. Ajuda até pra gente lutar pelos nossos direitos”*. Carlos, pai de uma das nossas estudantes ciganas falou: *Na escola, nossos filhos têm desenvolvido bem na leitura e vem aprendendo muito*. A mãe cigana Cristina ainda afirmou: *“a escola ajuda os filhos da gente a aprender, se educar mais e no comportamento com o pai, mãe, avô e avó”*. Notamos através das entrevistas e observações que muitos pais ciganos e mães ciganas acreditam que a escola ajudará a cultura e o grupo Calon de Jacobina, pois eles terão outros conhecimentos e conquistarão diferentes espaços de trabalho, serão mais respeitados e como eles expressaram: *cigano será alguém na vida*. Além disso, demonstraram através de suas falas e depoimentos que a esperança por um futuro com menos preconceito está posta na escola: *“a escola ajuda para lutar contra o preconceito”*.

Em contrapartida, todos os pais e mães entrevistados admitiram ter medo dos filhos continuarem os seus estudos, pois, para eles a escola ainda não os respeita, nem valoriza como precisam. De acordo com seus relatos, alguns professores e estudantes apresentam posturas preconceituosas. A mãe Calon Cristina expôs angustiada: *“a escola tem que melhorar nos professores e alunos, tem uns que é ignorante com preconceitos a ciganos. Eles precisam mudar a visão que tem dos ciganos. Olhar diferente sem preconceitos”*. Inclusive, os pais afirmaram que suas filhas e esposas por terem indumentárias bem coloridas e diferentes são discriminadas, tanto na escola como na sociedade. A mãe Cristina enfatizou: *“eles precisam*

saber que a mulher cigana é muito importante, base de tudo, por causa dela que tem os filhos, a cultura. Ela ensina os valores, a língua romani e não deixa morrer a tradição. Ela cuida da casa, das crianças e valoriza muito a família”.

Ouvir estes pais ciganos e mães ciganas despertou em nós o interesse e a motivação em ajudá-los ainda mais quanto à inserção dos mesmos na escola, bem como de sua cultura nas ações educativas e nos currículos escolares, pois se sentem pouco acolhidos e muito invisibilizados. Pelo fato de vários mitos permearem o imaginário dos cidadãos jacobinenses, isso acaba refletindo na escola. Contudo, nessas vivências e experiências com professores e estudantes sobre a cultura cigana, observamos que é necessário e possível mudar tal realidade criando estratégias exitosas que colaborem para visibilidade e valorização dos povos ciganos. O que nos falta na maioria das vezes é força de vontade, flexibilidade, compromisso político, ético e aceitação das diferenças e ao diverso. Buscar conhecer e aprender mais sobre o que é diferente e diverso, no nosso caso específico, a cultura Calon, é o melhor caminho para valorização, visibilidade e reconhecimento da comunidade cigana Calon de Jacobina.

Afinal, devemos considerar que enquanto profissionais em educação que somos temos muito que ensinar, mas também bastante a aprender com os nossos diversos estudantes. Não podemos perder de vista que na profissão que escolhemos, o conhecimento é importante e, está sempre em construção. Segundo Boaventura Souza Santos (2003):

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza desigualdades (SANTOS, 2003, p. 56).

Logo, precisamos expandir nossa compreensão de mundo, possibilitar espaços democráticos de convivência e respeitar as pessoas com as quais convivemos, seja na escola ou na sociedade em geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão deste trabalho girou em torno de três categorias teóricas: cultura cigana, formação docente e currículo escolar. Buscamos estabelecer relações e construir nexos entre essas categorias com o propósito de compreender as características da cultura cigana, em especial do grupo Calon, procurando formas de inserção nos currículos escolares de Jacobina, visto que almejávamos uma maior aceitação dessa cultura no ensino básico. No entanto, tornou-se necessário investigar as concepções que os docentes tinham dos povos ciganos, bem como da sua cultura, entendida por nós como cultura da resistência, visto que conseguiram sobreviver no Brasil desde os tempos coloniais mesmo com toda perseguição e preconceito.

Diante do processo investigativo que realizamos com os professores através de observações e entrevistas, tentamos analisar os motivos pelos quais não inseriam a cultura cigana em suas práticas educativas e identificamos a necessidade da realização da formação em exercício, pois muitos desconheciam as histórias, as tradições e memórias da comunidade cigana Calon de Jacobina, além de não saberem as previsões legais com relação às comunidades tradicionais brasileiras. Notamos que mesmo convivendo com estudantes ciganos, o desconhecimento era frequente, por isso, fizemos uso de depoimentos orais, através dos quais os ciganos e ciganas Calon retrataram suas experiências e histórias de vida, tornando nosso processo formativo enriquecedor. Além disso, elaboramos diferentes oficinas versando sobre: Origem e história dos povos ciganos, Marcos legais e a legislação brasileira sobre os povos ciganos, práticas educativas inclusivas, culturas diversas na escola e currículo.

É pertinente registrar que este trabalho buscou fundamentação filosófica na abordagem crítico-dialética, que ancora-se no materialismo histórico. Optamos pelo paradigma interpretativo para análise dos nossos dados, pois tal perspectiva permite ao pesquisador interpretar e articular as experiências para si e para os outros. Nos achados da pesquisa percebemos a influência da cultura cigana Calon em Jacobina, o crescente preconceito na nossa sociedade contra os povos ciganos e o desconhecimento com relação às histórias, tradições e previsões legais brasileiras sobre os mesmos. Como também, não visualizamos políticas públicas direcionadas para atender aos cidadãos Calon. Entendemos que o poder público precisa rever seus parâmetros, refletir a respeito de suas contribuições quanto à resolução de problemas sociais e educacionais relacionados às comunidades ciganas, especificamente a comunidade Calon de Jacobina.

Podemos concluir que para além da importância do trabalho pedagógico com a diversidade cultural nas escolas públicas de Jacobina, a cultura cigana Calon precisa também ser reconhecida e valorizada pelos cidadãos jacobinenses, pois as situações que envolvem o preconceito contra os povos ciganos ainda são frequentes dentro e fora da escola, sejam eles ou elas: estudantes, pais, mães, jovens ou crianças. O que acarreta no distanciamento destes com relação aos não-ciganos (gadjés) e o abandono da escola. Vítimas da discriminação e da falta de acolhimento acabam optando por viver em um ambiente mais isolado dos “brasileiros” como eles (Calon) afirmaram: *“parece que somos alienígenas. Muitos de nós nos sentimos como seres estranhos. Os mais velhos já se acostumaram, mas nossos filhos não. Até nas lojas onde entramos somos seguidos e observados, pois todos pensam que somos ladrões”*.

Em Jacobina, as duas instituições de ensino públicas que foram nosso lócus de pesquisa, Núbia Maria M. Guerra e o CEEP Felicidade, já davam conta de matricular e receber alunos ciganos, porém não desenvolviam estratégias para permanência destes nas referidas escolas. Portanto, aqui se justifica a relevância da nossa pesquisa, pois vislumbramos os profissionais em educação como peças fundamentais para fazer a cultura cigana ser conhecida, para amenizar os estereótipos e preconceitos, bem como fortalecer a luta pela valorização destes povos e, por isso realizamos um processo formativo através de oficinas e da intervenção “Conhecendo a Comunidade Cigana de Jacobina-BA” (ver apêndices de nº 9 e 10) com ações educativas que foram executadas com responsabilidade e compromisso político tendo como foco a educação pela diversidade. Os professores das áreas de ciências humanas e linguagens, que se dispuseram tanto para formação como para a execução da proposta interventiva apresentaram práticas educativas exitosas e colaboraram significativamente para a compreensão do nosso problema objeto de pesquisa.

Após a efetivação das atividades educativas (roda de conversa, mostra cultural) dialogamos com os estudantes ciganos, que ressaltaram o quanto se sentiram reconhecidos, valorizados e principalmente motivados em tornar visível suas identidades (alguns nem revelavam que eram ciganos por medo do preconceito). Além disso, os alunos não ciganos agradeceram a oportunidade de conhecer uma cultura milenar e rica em tradições.

Sabemos que tais ações não foram suficientes para resolver os problemas relacionados à discriminação, mas entendemos que consistiram em experiências inovadoras e instigantes. Pois, percebemos que apontamos um caminho que pode ser percorrido colaborativamente, mesmo com todas as dificuldades que detectamos e que não podem ser desconsideradas. Tais como: inexistência do currículo escolar na rede municipal de ensino,

ordenamento curricular tendencioso à homogeneização cultural na rede pública estadual, projeto político e pedagógico ultrapassado, desconhecimento dos profissionais em educação sobre a legislação brasileira no que se refere a comunidades tradicionais e a educação de povos em situação de itinerância, ausência de incentivo pedagógico e financeiro quanto ao trabalho com a diversidade cultural nas escolas, a inoperância das políticas públicas e a falta de investimento para os docentes em cursos de formação que não sejam fragmentados. Portanto, recomendamos que precisamos aprender a extrair lições em nossas intempéries, mesmo porque os desafios já estão postos em nossas escolas.

As discussões teóricas que permearam nossa pesquisa contribuíram para ampliar os nossos conhecimentos a respeito da cultura dos povos ciganos, a identificar a importância dos currículos escolares, contemplar as demandas locais e culturas diversas, além de elucidar questões que considerávamos pertinentes para compreender a formação docente em exercício. Nesse processo, o contato direto com os materiais construídos ao longo do nosso percurso metodológico e com os interlocutores envolvidos, nos fez vislumbrar a pesquisa com um olhar mais crítico e apurado, nos permitindo entender o todo e não as partes.

Nossa intencionalidade voltou-se também para as memórias dos cidadãos Calon, que foram peças básicas na construção do registro histórico, mesmo tendo uma cultura ágrafa e sendo marginalizados em nossa cidade. Estes ciganos Calon despertaram em nós o interesse e aguçaram a nossa motivação para elaborar um trabalho acadêmico e profissional que fosse referência na educação básica para a diversidade em Jacobina, principalmente por se tratar de um tema novo e local.

Esperamos que tenhamos proporcionado ao leitor entender que a milenar e resistente cultura cigana necessita ser conhecida e valorizada nas escolas públicas, visto que nelas emergem diversas culturas. E, reiteramos que ainda acreditamos na escola como espaço de conhecimento, de luta contra a discriminação e igualdade de direitos, mesmo esbarrando nas limitações e diversos problemas. Por maiores que sejam estes obstáculos, a força de vontade, a disposição e o compromisso ético e político dos profissionais em educação são nossos fortes aliados. Uma vez que, os docentes podem tornar nossas escolas públicas ambientes de reflexões e de fortalecimento na luta pelos direitos humanos.

Almejavamos que as diferentes ações formativas que planejamos possibilitassem o debate e a aprendizagem colaborativa para a construção de uma atitude mais politizada, inclusiva e menos discriminatória a respeito dos ciganos. Pois, nesta empreitada de dar visibilidade à etnia Calon de Jacobina, buscamos agir como protagonistas da História, desejando contribuir para que houvesse uma convivência dos ciganos e gadjés pautada no

respeito recíproco e que também ocorressem discussões sobre a inserção da cultura cigana nas práticas educativas e, posteriormente, nos currículos das referidas escolas públicas.

Observamos que de fato a cultura cigana foi inserida na prática educativa de alguns professores e, em nossos encontros emergiu a proposta de elaboração de um currículo construído colaborativamente que contemple às demandas culturais locais das nossas escolas. Dessa forma, nos comprometemos com os participantes da investigação e com a gestão escolar em contribuir nessa construção, visto que nos apropriamos de alguns conhecimentos sobre a temática. Tais encaminhamentos nos conduziram às discussões sobre o armazenamento em um **CD-ROM** de materiais didáticos pertinentes que contribuam para divulgar e explicitar **as histórias, tradições e memórias ciganas da etnia Calon**, respeitando as especificidades desse povo e considerando o seu contexto de vida no município de Jacobina.

Para dar conta da elaboração desse material, tivemos o auxílio de teóricos que tratam dos povos ciganos e cujos estudos foram apresentados em nossa pesquisa. Ao longo de todo processo formativo, e a partir do debate sobre os autores, fomos selecionando materiais didáticos que pudessem ser trabalhados em sala de aula. Ao planejar as estratégias didáticas, elegemos algumas para serem experienciadas pelos professores para que vivenciassem possibilidades de práticas educativas que permitissem a visibilidade de grupos excluídos das ações pedagógicas e dos currículos escolares como são os povos ciganos. Tais planejamentos também serão inseridos no CD-ROM com o intuito de facilitar o ensino sobre a temática, pois algumas ações poderão ser adaptadas em diferentes escolas públicas, inclusive as que apresentam alunos ciganos.

Com a devida autorização e colaboração de alguns ciganos e ciganas Calon gravamos alguns depoimentos e relatos de suas histórias de vida, cenas do seu cotidiano familiar e estudantil para mostrar a importância da sua cultura, de suas tradições e valores, bem como incentivar o respeito recíproco. Pois, discutimos com os docentes que a escola deve sim tornar-se espaço de reflexões sobre as culturas diversas, sem excluir comunidades que legalmente são consideradas tradicionais, mas que suas culturas não são debatidas na escola. Aproveitamos estes depoimentos, memórias e cenas para construção do suporte pedagógico, que em conjunto com as fotografias possibilitarão um instigante diálogo entre o oral, o escrito e as imagens.

Portanto, nossa intenção com a elaboração do CD-ROM é que o mesmo reúna materiais pedagógicos com textos didáticos, documentos legais, depoimentos orais, imagens do cotidiano (vídeos curtos), fotografias e sequências didáticas que enriqueçam os processos

de ensinar e aprender, como também facilitem o planejamento das aulas para os docentes. Esperamos que estes se apropriem de diferentes informações e formas de conhecimento e, que os professores das escolas públicas desenvolvam ações pedagógicas bem-sucedidas e sejam multiplicadores do que aprenderam.

Pretendemos ainda que o CD-ROM ao retratar as trajetórias e a cultura dos ciganos Calon, contribua para organização, sistematização e registro histórico da comunidade cigana de Jacobina, pois como afirmamos anteriormente a cultura cigana é ágrafa e permeada por muitos mitos. Assim, contribuiremos para que a história dos povos ciganos se torne mais conhecida, menos estereotipada e permitiremos o desenvolvimento de práticas educativas inclusivas pelos profissionais em educação. Pois, o nosso desejo é que este material seja referência para as instituições de ensino de Jacobina e que a Comunidade Cigana Calon adquira visibilidade e reconhecimento.

Por fim, ressaltamos que os resultados até aqui obtidos não esgotam o tema em questão, já que o conhecimento está sempre em construção e possibilita avanços. Consideramos que apesar da pertinência do nosso estudo, o mesmo possui caráter provisório, por se tratar de um tema amplo e rico permitindo novas leituras e releituras.

REFERÊNCIAS

- AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes, coordenadoras. **Usos e abusos da história oral**. 4 Ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.
- APPOLINÁRIO, Fábio. **Metodologia da ciência: Filosofia e prática da pesquisa**. São Paulo. Editora Thomson, 2006.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BARBOSA, C. L. A. **Educação Física Escolar: as representações sociais**. Rio de Janeiro: Shape, 2001.
- BARDIN L. **Análise de conteúdo**. 4 ed. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BENJAMIN, Walter. “O Narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov”. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BOM MEIHY, José Carlos Sebe (org.). **(Re) Introduzindo a História Oral no Brasil**. São Paulo: **Xamã**, 1996;
- BORELLI, Silvia Helena Simões. “**Memória e temporalidade: diálogo entre Walter Benjamin e Henri Bérghson**”. In: *Margem/Revista da Faculdade de Ciências Sociais da PUC – SP*, N. 01 (mar. 1992). São Paulo, EDUC, 1992;
- BORGES, Isabel Cristina Medeiros Mattos. **Cidades de portas fechadas: A Intolerância Contra os Ciganos na Organização Urbana na Primeira República**. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2007.
- BORK, Zuleica Aparecida. **Ciganos à beira mar: saias ao vento, música no ar**. Monografia de Conclusão do Curso de História, Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI - apresentada em 28.11.2005. Orientador: Prof. Dr. José Bento Rosa da Silva.
- BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014. Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional Educação. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pneconhecendo20metas.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2017.
- CAMPOS, D. C. A análise de conteúdo na pesquisa qualitativa. In: BAPTISTA, M.; CAMPOS, D. C. **Metodologia de pesquisa em ciências: Análise quantitativa e qualitativa**. Rio de Janeiro: LTC, 2007.
- CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 13-37.
- CANDAU, V. M. (Org). **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- CANDAU, Vera; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos**. Revista Brasileira de Educação, nº23, 2003. P. 153-167.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. **Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas.** Revista Brasileira de Educação, v. 16, n. 48. p. 641-661, 2011.

CASA-NOVA, Maria José. **Etnicidade e educação familiar – o caso dos ciganos.** Lisboa: IIE, 2003.

CERVO, A. L. BERVIAN, P. A. **Metodologia científica.** 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CORTESÃO, Luiza. **A educação num contexto de capitalismo desorganizado.** In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E SUSTENTABILIDADE, III. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, mover/CED/UFSC, 2006. Anais.

FERRARI, Florência. **O MUNDO PASSA uma etnografia dos Calon e suas relações com os Brasileiros.** Tese de Doutorado Departamento de Antropologia Social, UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS, São Paulo, 2010.

FERRARI, Rogério. **Ciganos.** Bahia: Gráfica Santa Marta, 2011.

FONSECA, Isabel. **Enterrem-me em pé: os ciganos e sua jornada.** Tradução: José Rubens Siqueira. São Paulo. Cia das Letras, 1996.

FONTOURA, Helena Amaral. Docência e diversidade na educação básica. In: RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. **Docência na educação básica (Org.).** Salvador: EDUNEB, 2015, p. 67-100.

FRASER, A. *The gypsies.* Oxford: Blackwell Publishers, 1992.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani C.A. (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional.** 6ª edição: São Paulo, Cortez, 2000.

GATTI, Bernadete Angelina. Políticas educacionais e educação básica: desafios para as práticas e formação docente. In: RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. **Políticas, Práticas e Formação na Educação Básica (org.).** Salvador: EDUFBA, 2015, p. 25-34.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas.* Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa.** Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1ª edição, 2009.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** 2ª edição: São Paulo, Cortez, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIROUX, Henry A; MCLAREN, Peter. Formação do Professor como uma Contra-esfera Pública: A Pedagogia Radical como uma forma de Política Cultural. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade.** 10 ed. São Paulo, Cortez, 2008, p.125-154.

GODOY, Priscila Paz. **O povo invisível: Os ciganos e a emergência de um direito libertador**. Belo Horizonte: Editora D'Plácido, 2016.

HALL, Stuart, (1997). **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo**. Educação & Realidade, v. 22, nº 2, p. 15-46.

LE GOFF, Jacques. História e memória; tradução Bernardo Leitão... [et al.] . Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Editora Cortez, São Paulo, 2006.

LUDKE, M.; ANDRE. M. E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Manual para elaboração de monografias e dissertações**. 3 ed. São Paulo:Atlas, 1994.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. *Petrópolis: Vozes*, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 2012, p. 621-626.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2007.

MOONEN, Frans. **Rom e Calon: os assim chamados ciganos**. 1 ed. Recife, 1999.

MOONEN, Frans. **Anticiganismo: Os ciganos na Europa e no Brasil**. 3 ed. Recife, 2011.

MORAES FILHO, M. Os Ciganos no Brasil e cancionero dos ciganos. Belo Horizonte e Itatiaia: USP, [1886] 1981. 78 p.

MOREIRA, A. F. O currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, T. T., MOREIRA, A. F. (org.) **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.

MOREIRA, H; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do antropólogo**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

SACRISTÁN, J. Cimeno. **O Currículo uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SACRISTÁN, J. Cimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flavio B. (orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.

SANTOS, B. S. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é Cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SILVA, Ana Lúcia Gomes da. Os desafios impostos pela universalização na educação básica: acesso, permanência e qualidade social. In: RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. **Políticas, Práticas e Formação na Educação Básica (org.)**. Salvador: EDUFBA, 2015, p. 81-110.

SILVA, Maria Isabel Lopes da. **Prática educativa, teoria e investigação**. NO 27, 2013, p.283-304.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Espaços para a educação das relações interétnicas: contribuições da produção científica e da prática docente, entre gaúchos, sobre negro e educação**. In: SILVA, Luiz Heron (Org.). A escola cidadão no contexto da globalização. Petrópolis: Vozes, 1998. (p.381-396).

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flavio B. (orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.

SIMÕES, Sílvia Régia de Freitas. **Ciganos: perspectivas e desafios emergidos na busca por direitos fundamentais**. Anais do II Seminário Nacional. Movimentos Sociais, Participação e Democracia. UFSC: Florianópolis, 2007.

_____. **Educação cigana: Entre-lugares entre Escola e Comunidade Étnica**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

SOUZA, M. A. **Ciganos, Roma e Gypsies: projeto identitário e codificação política no Brasil e Canadá**. Tese de Doutorado em Antropologia. Programa de Pós-graduação em Antropologia da Universidade Federal Fluminense PPGA/UFF, 2013. 352 p.

SOUZA SANTOS, Boaventura de (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004.

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

VASCONCELOS, Marcia; COSTA, Elisa. **Datas de celebração e luta pelos direitos dos Povos Romani (Ciganos): 8 de Abril Dia Internacional dos Romani (Ciganos), 24 de Maio Dia Nacional do Cigano, 2 de Agosto Dia Internacional em Memória do Holocausto Cigano**. Brasília: AMSK, 2015. ISBN: 978-85-67708-02-7. Disponível :<www.amsk.org.br/estudosamsk.html>. Acessado em: 5 Jan 2016.

VASCONCELOS, Marcia; GUIMARÃES, José Ribeiro Sousa; COSTA, Elisa. **Dados oficiais sobre os povos romani (ciganos) no Brasil – 2013**. Brasília: AMSK, 2013. ISBN: 978-85-67708-00-3.

VAZ, Ademir Divino. **“José, Tereza, Zélia... e sua comunidade: um território cigano”**. Revista Trilhos – Revista da Faculdade do Sudeste Goiano. Pires do Rio. V-3, nº 3 (2005), p. 95-109.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Cultura, culturas e educação**. Revista Brasileira de Educação, Nº 23, 2003.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e Literatura**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.



APÊNDICE - 1

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - DCH IV



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – PPEP
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, da pesquisa **Cultura cigana e formação docente: (in) visibilidade dos povos ciganos e diálogos possíveis nos currículos escolares**. Apresento as informações, a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

TÍTULO: Cultura cigana e formação docente: (in) visibilidade dos povos ciganos e diálogos possíveis nos currículos escolares.

OBJETIVOS:

- Compreender as características da cultura cigana, em especial do grupo Calon, buscando formas de inserção nos currículos escolares de Jacobina, com o propósito de possibilitar uma maior aceitação dessa cultura no ensino básico.
- Identificar a concepção que professores têm a respeito da cultura cigana em Jacobina-Bahia (história, tradições, memórias, entre outros), buscando formas de superação das discriminações;
- Analisar os motivos pelos quais os professores não incluem a cultura cigana em suas práticas pedagógicas, como base para elaboração de um plano de formação;
- Identificar as necessidades de aprendizagens dos professores e alunos da educação básica sobre a cultura cigana para a realização da formação (em exercício) através de oficinas, palestras, debates;
- Elaborar uma proposta de intervenção pedagógica com os professores do ensino público de Jacobina que contemple a história, as tradições e memórias dos ciganos Calon a fim de promover a inserção da cultura cigana nos currículos escolares;

ESPAÇO: Comunidade Cigana Calon em Jacobina-Ba.

SUJEITOS: ciganos (as) calon entre 40 e 70 anos indicados (as) pelas lideranças da comunidade cigana.

FASES DA PESQUISA:

Fase I – Estudo exploratório – Apresentação da pesquisa e todas as suas implicações;

Fase II – Levantamento de histórias de vida–Realização de entrevistas. As entrevistas serão gravadas em áudio; Transcrição; Textualização; Devolução do texto final para os participantes do estudo.

I. Dados de identificação

Nome do Participante:

_____ Documento de

Identidade nº: _____ Sexo: F () M () Data de Nascimento: ___ / ___ / ___

Endereço: _____ Complemento: _____

_____ Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____ Telefone: (_____) _____

II. Especificação dos riscos, prejuízos, desconforto, lesões que podem ser provocados pela pesquisa:

Há possíveis riscos na pesquisa como: constrangimento e situações vexatórias no processo de publicização das histórias de vida dos participantes, ainda que ocorra a confidencialidade dos seus nomes, pois alguns integrantes da comunidade cigana Calon irão expor seu dia-a-dia e suas histórias de vida, através das entrevistas concedidas. Saliento que só serão entrevistados (as) ciganos (as) indicados (as) pelas lideranças da Comunidade Calon de Jacobina-Ba de maneira esclarecida e voluntária. Ressalto ainda que sob a orientação dos líderes da comunidade cigana alguns dos entrevistados participarão do documentário e, serão fotografados durante o processo de observação e na realização das entrevistas expondo suas imagens, todavia faremos apenas o que for consentido pelo grupo. Dessa forma, todas as ações planejadas na pesquisa que envolvem especificamente os ciganos, serão executadas a partir do direcionamento dos representantes legais da referida comunidade. Cabe salientar que não há confidencialidade total em torno das suas narrativas/histórias de vida, mas iremos manter o sigilo de suas identidades, substituindo os seus nomes por fictícios quando da elaboração dos resultados e publicização, conforme orientação da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, protegendo os participantes da pesquisa. Além disso, consideraremos o fato de ser uma comunidade tradicional de acordo com a Defensoria Pública na União (DPU) tendo

cuidado e atenção com a identidade cultural, com os rituais, costumes sociais e culturais e língua da comunidade Calon. Por ser historicamente perseguida e excluída a partir de discursos pejorativos, agiremos com compromisso, ética e respeito pela dignidade humana, salvaguardando informações que possivelmente prejudiquem a comunidade, só veicularemos dados que forem autorizados pelos líderes e que contribuam para visibilidade do grupo calon. Tendo em vista que se trata de um grupo culturalmente diferenciado, o acesso ao conhecimento da referida comunidade tradicional ocorrerá sem prejuízos ao seu patrimônio material e imaterial, agiremos de acordo com a Lei 12.123/2015.

III. Descrição dos benefícios decorrentes da participação na pesquisa:

A pesquisa proporcionará o diálogo entre a escola e a comunidade cigana, com o intuito de romper com as barreiras da discriminação. Além disso, buscaremos possibilitar o conhecimento sobre os povos ciganos, que são dignos de valorização e historicamente são esquecidos do universo escolar. Entendemos que é necessário conhecer para desmistificar conceitos e empoderar sujeitos silenciados pela historiografia, mas que têm orgulho de pertencimento e merecem ser reconhecidos nos currículos escolares, pois fazem parte da nossa história. Acreditamos que uma das estratégias eficazes para superação de séculos de exclusão é o conhecimento, que significará para a comunidade cigana calon o empoderamento para lutar em defesa dos seus direitos básicos e pela permanência de suas tradições seculares que devem ser respeitadas na sociedade. Por isso entendemos que ter o acesso, o contato com a escola possivelmente diminuirá o distanciamento que ainda existe entre a comunidade e as duas instituições de ensino público que são próximas ao bairro onde residem os ciganos calon: Escola Núbia Maria Mangabeira Guerra e CEEP Felicidade de Jesus Magalhães. Pretendemos estabelecer vínculos com a comunidade Calon para que a mesma reconheça e entenda a importância de dar a continuidade no processo de aquisição do conhecimento tido como formal tanto para os homens como para as mulheres, jovens e crianças ciganas, pois significará a formação pessoal e profissional, o engajamento, o fortalecimento político, e consequentemente a inserção na sociedade brasileira mesmo que ocorra em longo prazo. Pensando nisso, almejamos construir um **CD-ROM que objetiva registrar as histórias, tradições e memórias ciganas da etnia Calon**, respeitando as especificidades desse povo, seus direitos enquanto comunidade tradicional e considerando o seu contexto de vida no município de Jacobina. Nosso empenho será em dar visibilidade aos integrantes do referido grupo social, permitindo que seja conhecido e reconhecido enquanto sujeitos de direitos. Dessa forma, acreditamos que a pesquisa irá colaborar para o processo de reconhecimento,

valorização da comunidade tradicional cigana Calon, além de amenizar os discursos perjorativos sobre os ciganos de Jacobina.

IV. Esclarecimento sobre participação na pesquisa

- A pesquisa será desenvolvida no período de março de 2017 a junho de 2017, podendo ser encerrada antes desse período, bem como poderá ser prorrogada até julho de 2018;
- Não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira aos participantes;
- Em todas as fases da pesquisa, o pesquisador se deslocará em direção ao local onde o sujeito da pesquisa se encontra, não gerando dessa maneira nenhum gasto financeiro e/ou prejuízo para o participante;
- Os sujeitos da pesquisa poderão a qualquer momento retirar o consentimento dado para a realização desta pesquisa e publicização das informações.

V. Contato da pesquisadora e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)

- Sabrina de Souza Lima – Travessa Alberto Torres, 150, Jacobina-Ba, 98824-8688 (Mestranda responsável pela pesquisa)
- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) – Esplanada dos Ministérios, Bloco G - Edifício Anexo, Ala “B” - 1º andar - Sala 103B. CEP - 70058-900 - Brasília, DF. Telefone: (61) 3315-5878. Telefax: (61) 3315-5879.

VI. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador (a) sobre os objetivos, benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa “Cultura cigana e formação docente: (in) visibilidade dos povos ciganos e diálogos possíveis nos currículos escolares”, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário (a) consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e a outra via a mim.

_____, _____ de _____ de _____.

Sujeito da pesquisa

Sabrina de Souza Lima



APÊNDICE - 2

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - DCH IV



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – PPEd MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, da pesquisa **Cultura cigana e formação docente: (in) visibilidade dos povos ciganos e diálogos possíveis nos currículos escolares**. Apresento as informações, a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

TÍTULO: Cultura cigana e formação docente: (in) visibilidade dos povos ciganos e diálogos possíveis nos currículos escolares.

OBJETIVOS:

- Compreender as características da cultura cigana, em especial do grupo Calon, buscando formas de inserção nos currículos escolares de Jacobina, com o propósito de possibilitar uma maior aceitação dessa cultura no ensino básico.
- Identificar a concepção que professores têm a respeito da cultura cigana em Jacobina-Bahia (história, tradições, memórias, entre outros), buscando formas de superação das discriminações;
- Analisar os motivos pelos quais os professores não incluem a cultura cigana em suas práticas pedagógicas, como base para elaboração de um plano de formação;
- Identificar as necessidades de aprendizagens dos professores e alunos da educação básica sobre a cultura cigana para a realização da formação (em exercício) através de oficinas, palestras, debates;
- Elaborar uma proposta de intervenção pedagógica com os professores do ensino público de Jacobina que contemple a história, as tradições e memórias dos ciganos Calon a fim de promover a inserção da cultura cigana nos currículos escolares;

ESPAÇO: Escolas públicas: CEEP Felicidade de Jesus Magalhães, Colégio Núbia M. Mangabeira Guerra.

SUJEITOS: Docentes das escolas parceiras

FASES DA PESQUISA:

Fase I – Estudo exploratório – Apresentação da pesquisa e todas as suas implicações;

Fase II – Levantamento de histórias de vida e de formação – Realização de oficinas, palestras, mesa redonda. Realização de entrevistas. As entrevistas serão gravadas em áudio; Transcrição; Textualização; Devolução do texto final para os participantes do estudo.

IV. Dados de identificação

Nome do Participante: _____

Documento de Identidade nº: _____ Sexo: F () M () Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____ Complemento: _____
 _____ Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____ Telefone: (_____) _____

V. Especificação dos riscos, prejuízos, desconforto, lesões que podem ser provocados pela pesquisa:

Há possíveis riscos na pesquisa como: constrangimento e situações vexatórias no processo de publicização das histórias de vida dos participantes, ainda que ocorra a confidencialidade dos seus nomes, vez que a maioria dos profissionais em educação que estarão envolvidos no trabalho investigativo se conhece, partilha entre si seus cotidianos e suas percepções sobre diversos temas e contextos. Consideraremos o respeito pela dignidade humana e teremos o cuidado de não expor os participantes das escolas que falarão sobre o que pensa ou acha em relação aos povos ciganos. Cabe salientar que não há confidencialidade total em torno das suas narrativas/histórias de vida, mas iremos manter o sigilo de suas identidades, substituindo os seus nomes por fictícios quando da elaboração dos resultados e publicização, conforme orientação da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016.

Descrição dos benefícios decorrentes da participação na pesquisa:

A pesquisa será de caráter colaborativo e pretende resignificar a formação docente e o currículo em duas escolas públicas de educação básica em Jacobina-Bahia a partir de encontros formativos: oficinas, palestras, mesa-redonda e mostra cultural, onde os participantes poderão atuar como pesquisador, refletir sobre suas respectivas práticas enquanto docentes e vislumbrar a escola como um espaço extremamente importante no processo de empoderamento dos sujeitos e na conscientização da cidadania, pois a mesma deve se estabelecer enquanto ambiente que permite o diálogo entre os diferentes educandos, as diversas culturas e que possibilita o trabalho pedagógico de cooperação, visando a superação de situações de discriminação e desigualdade social. Vale ressaltar que é justamente por meio do currículo que a escola informa que tipo de cidadão quer formar, para que tipo de sociedade e de mundo, devendo sempre respeitar a diversidade cultural da sociedade. Sem dúvida alguma, os docentes são peças fundamentais para as mudanças e, portanto precisam fazer parte das decisões políticas e curriculares. Daí a necessidade da politização e formação profissional com o propósito de avançarmos com relação à realidade educacional brasileira de desrespeito e desconsideração com o diferente. Portanto, podemos efetivamente apresentar práticas educativas que consideram as histórias, sonhos e experiências dos diferentes sujeitos no cotidiano escolar, dentre eles, os povos ciganos, que tão bem valoriza a educação familiar, possuem segredos seculares e transmitidos de geração em geração e não são vistos, nem respeitados na escola. Histórias e experiências significativas, permeadas por valores milenares que são preservados pelas comunidades ciganas e podem contribuir bastante para os processos de ensinar e aprender. Necessitamos como profissionais em educação estar abertos e flexíveis a novas aprendizagens. Enfim, Esperamos dar visibilidade à etnia cigana Calon de Jacobina, contribuir para que haja uma convivência entre ciganos e não ciganos baseada no respeito recíproco e que também ocorra a inserção da cultura cigana nos currículos das referidas escolas públicas.

IV. Esclarecimento sobre participação na pesquisa

- A pesquisa será desenvolvida no período de março de 2017 a junho de 2017, podendo ser encerrada antes desse período, bem como poderá ser prorrogada até julho de 2018;

- Não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira aos participantes;
- Em todas as fases da pesquisa, o pesquisador se deslocará em direção ao local onde o sujeito da pesquisa se encontra, não gerando dessa maneira nenhum gasto financeiro e/ou prejuízo para o participante;
- Os sujeitos da pesquisa poderão a qualquer momento retirar o consentimento dado para a realização desta pesquisa e publicização das informações.

VI. Contato da pesquisadora e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)

- Sabrina de Souza Lima – Travessa Alberto Torres, 150, Jacobina-Ba, 98824-8688 (Mestranda responsável pela pesquisa)
- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) – Esplanada dos Ministérios, Bloco G - Edifício Anexo, Ala “B” - 1º andar - Sala 103B. CEP - 70058-900 - Brasília, DF. Telefone: (61) 3315-5878. Telefax: (61) 3315-5879.

VI. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador (a) sobre os objetivos, benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa “Cultura cigana e formação docente: (in) visibilidade dos povos ciganos e diálogos possíveis nos currículos escolares”, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário (a) consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e a outra via a mim.

_____, _____ de _____ de _____.

Sujeito da pesquisa

Sabrina de Souza Lima

Coordenadora da Pesquisa



APÊNDICE - 3

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - DCH IV



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – PPED
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – MPED

CARTA DE ANUÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELA COMUNIDADE

Eu, _____,
responsável pela COMUNIDADE CIGANA CALON (JACOBINA-BAHIA), estou ciente e autorizo a pesquisadora Sabrina de Souza Lima a desenvolver na comunidade o projeto de pesquisa intitulado “Cultura cigana e formação docente: (in) visibilidade dos povos ciganos e diálogos possíveis nos currículos escolares”, o qual será executado em consonância com as normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos.

Jacobina-Bahia, _____ de _____ de _____.

Assinatura e carimbo do responsável institucional

AV.J.J. SEABRA Nº 158 – BAIRRO DA ESTAÇÃO
CEP 44.700.000 – JACOBINA-BA



APÊNDICE - 4

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - DCH IV



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – PPED MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM COMUNIDADE CIGANA CALON

Neste ato, _____, nacionalidade _____, estado civil _____, portador da Cédula de identidade RG nº. _____, inscrito no CPF/MF sob nº _____, residente à Av/Rua _____, nº. _____, município de _____/Bahia responsável pela COMUNIDADE CIGANA CALON (JACOBINA-BAHIA) AUTORIZO o uso da imagem da referida comunidade em todo e qualquer material entre fotos e documentos, para ser utilizada no projeto de pesquisa intitulado “Cultura cigana e formação docente: (in) visibilidade dos povos ciganos e diálogos possíveis nos currículos escolares”, coordenado pela pesquisadora Sabrina de Souza Lima. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, das seguintes formas: (I) CD-ROM; (II) folhetos em geral (III) folder de apresentação; (IV) anúncios em revistas e jornais em geral; (V) home page; (VI) cartazes; (VII) mídia eletrônica. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem da comunidade cigana Calon em Jacobina-Bahia ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

_____, _____ de _____ de _____.

(assinatura)

Telefone p/ contato



APÊNDICE - 5

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - DCH IV



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – PPED
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED

ENTREVISTA COM A COMUNIDADE CIGANA DA ETNIA CALON NO BAIRRO DA CATUABA- JACOBINA-BA

- 1- Conte-nos um pouco sobre a antiga vida nômade que vocês levavam antes de obterem moradia fixa.
- 2- Como se dava o contato entre vocês e o não cigano na região de Jacobina quando ainda eram nômades?
- 3- Como e quando ocorreu o processo de sedentarização do grupo aqui na cidade de Jacobina? Como passou a ser a vida de vocês depois que estabeleceram moradia fixa?
- 4- Fale um pouco sobre o papel do homem dentro da comunidade. Por que os homens da etnia cigana Calon de Jacobina e região não possuem trajes característicos?
- 5- Qual a importância da mulher para a cultura cigana?
- 6- Relate um pouco sobre:
 - O casamento cigano e o dote;
 - Os valores e tradições do grupo (família, união, respeito aos mais velhos e mais jovens etc).
- 7- Como vocês acreditam que são vistos pela sociedade não cigana? Por que isso ocorre?
- 8- Como a sociedade poderia agir em relação aos povos ciganos?
- 9- Quais atividades desenvolvidas pelos calon? Há ciganos do grupo que conseguiram ascender socialmente? Quais?
- 10- Vocês consideram o nosso projeto importante para dar visibilidade aos ciganos calon e para que as escolas os enxerguem com mais respeito?

APÊNDICE - 6



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - DCH IV



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – PPED
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED

ENTREVISTA PRÉVIA COM PROFESSORES DOS COLÉGIOS: NÚBIA MARIA MANGABEIRA GUERRA E CEEP FELICIDADE DE JESUS MAGALHÃES

1--Nome completo, formação, componente curricular que leciona e tempo de serviço no município ou estado.

2- Em sua prática pedagógica, com quais etnias você costuma trabalhar?

3- Você já participou de alguma formação sobre a cultura cigana? Qual?

3- Quais conhecimentos você tem sobre a cultura cigana?

3- Você tem ou já teve contato com algum cigano? De que forma agiu?

4- O que você ouve falar sobre os povos ciganos? E você o que pensa sobre eles?

5- A escola trabalha com a diversidade cultural? Se sim, de que maneira?

6-O currículo escolar contempla os povos ciganos? E o trabalho com a diversidade cultural?

7- Gostaria de conhecer de forma mais profunda as culturas e tradições ciganas? Por quê?

8- Você acredita ser pertinente a inserção da cultura dos povos ciganos nos currículos escolares? Por quê? _____

9- Na sua concepção o que seria fundamental para inserir a cultura dos povos ciganos em seus planejamentos e prática educativa?

10- Você tem interesse em participar de um processo de formação sobre a cultura dos povos ciganos?

APÊNDICE - 7

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - DCH IV



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – PPED
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED

ENTREVISTA COM PROFESSORES DOS COLÉGIOS: NÚBIA MARIA
MANGABEIRA GUERRA E CEEP FELICIDADE DE JESUS MAGALHÃES

1-QUAIS AS SUAS NOVAS IMPRESSÕES SOBRE OS POVOS CIGANOS?

2- O QUE MAIS LHE CHAMOU ATENÇÃO SOBRE A CULTURA CIGANA?

3- VOCÊ CONSIDERA IMPORTANTE QUE SUA ESCOLA E O CURRÍCULO CONTEMPLAM A CULTURA CIGANA? POR QUÊ?

APÊNDICE - 8



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - DCH IV



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – PPED
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED

ENTREVISTA COM A COMUNIDADE CIGANA DA ETNIA CALON NO BAIRRO DA
CATUABA- JACOBINA-BA

(PAI OU MÃE)

1. Dados pessoais:

Nome: _____

Idade: _____

Sexo: _____

2. Qual seu nível de escolaridade? _____

3. Qual é a sua profissão? _____

4. Você considera a escola importante? Por quê? _____

5. O seu filho frequenta a escola? _____

6. Por que seu filho frequenta a escola? _____

7. Você acha que os professores realizam atividades interessantes na escola?

8. O que você projeta para seu filho com relação a escola? E a profissão?



APÊNDICE - 9

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - DCH IV



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – PPED
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED

OFICINAS FORMATIVAS

Mestranda: Sabrina de Souza Lima

Professor Orientador: Dr. Jerônimo Jorge Cavalcante Silva

Carga Horária: 4 horas

Temática 1: Apresentação do Projeto de Pesquisa- Cultura Cigana e Formação Docente: (in) visibilidade dos povos ciganos e diálogos possíveis nos currículos escolares.

Objetivos: Apresentar o projeto de pesquisa; dialogar com os professores sobre sugestões e opiniões das ações planejadas.

Procedimentos: Sensibilização e apresentação da nossa pretensão de pesquisa através de slides; Exibição das normas e termos de segurança, para que todos os envolvidos no processo possam assinar; Propor que os docentes exponham suas opiniões e sugestões sobre a proposta de formação.

Recursos: Caixa de som; Data Show; Gravador; Máquina fotográfica; Notebook.

Carga Horária: 6 horas

Temática 2: Diversidade cultural e currículo.

Objetivo: Discutir sobre a importância do trabalho com a **diversidade cultural** na escola, bem como a necessidade de um **currículo** que contemple os contextos e culturas diversas presentes na escola a partir de textos, vídeos e apreciação de slides.

Procedimentos: Apreciação e discussão dos slides e vídeo: Diversidade Cultural;
Leitura e discussão dos textos: Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos;
Cultura e currículo

Recursos: Data Show, Notebook, Textos xerocopiados.

Carga Horária: 4 horas

Temática 3: Historicizando – Origem e história dos povos ciganos

Objetivo: Refletir sobre a história dos povos ciganos no Brasil e no mundo.

Procedimentos: Exibição do vídeo: Ciganos e suas representações; leitura e discussão dos textos para confronto: Territorialidade e cultura de fronteira e Os Roma – ROM, Sinti e Calon – conhecidos como ciganos;

Recursos: Data Show, Notebook, Textos xerocopiados.

Carga Horária: 4 horas

Temática 4: Trajetórias de vidas ciganas: do nomadismo a sedentarização

Objetivo: Conhecer as trajetórias de vida dos ciganos calon de Jacobina;

Procedimentos: Propor roda de conversa para que os professores possam ouvir os depoimentos de alguns ciganos e ciganas de Jacobina.

Apreciação de vídeo com cenas do cotidiano da comunidade cigana de Jaobina.

Socialização das aprendizagens a partir do vídeo e da roda de conversa.

Solicitar que os professores planejem uma roda de conversa com seus alunos sobre: os povos ciganos- desconstruindo mitos e estereótipos.

Agendar com os membros da comunidade cigana a ida às escolas.

Produto: Planejamento da roda de conversa com pais e alunos ciganos (calon).

Recursos: Gravador; Máquina fotográfica; Serviço de filmagem, papel de ofício;

Carga Horária: 4 horas

Temática 5: Marcos legais e a legislação brasileira sobre os povos ciganos.

Objetivos: Apresentar a luta dos ciganos, sujeitos de direitos, pelo empoderamento enquanto cidadãos brasileiros, bem como os marcos legais e legislação brasileira.

Procedimentos: Apreciação e discussão dos vídeos: Dia Nacional do cigano; O 24 de maio e reportagem sobre direitos humanos (ciganos),

Exposição do estatuto da igualdade racial e da cartilha sobre datas de celebração e luta pelos direitos dos povos romani (ciganos).

Propor que os professores planejem uma sequência didática para seus alunos sobre: direitos humanos ciganos.

Socialização das sequências didáticas produzidas pelos professores.

Produto: Sequência didática para ser trabalhada em sala de aula.

Recursos: Data Show, Notebook e textos xerocopiados, papel de ofício.

Carga Horária: 4 horas

Temática 6: Práticas educativas inclusivas.

Objetivos: Socializar de atividades exitosas com a cultura cigana na educação escolar; Expor fotografias ou imagens mostrando o cotidiano e a tradição dos povos ciganos.

Procedimentos: Solicitar que os docentes socializem suas práticas exitosas, bem como as dificuldades encontradas;

Apreciar a pequena mostra de fotografias e imagens para que os professores exponham seus pontos de vista. Na ocasião, pedir que expressem o que aprenderam sobre os povos ciganos. Debater sobre identidades ciganas. Selecionar imagens e fotografias para serem expostas na mostra cultural.

Produto: álbum de fotografias.

Recursos: Data Show, Notebook, Máquina fotográfica, papel de ofício.

Carga Horária: 4 horas

Temática: Organização da Mostra Cultural Cigana

Objetivos: Organizar a mostra cultural cigana, que ocorrerá em comemoração ao Dia Nacional do Cigano, 24 de maio de 2017 com a participação dos docentes, ciganos, políticas públicas e comunidade em geral.

Procedimentos: Dividir os professores em pequenos grupos para que possam organizar a Mostra Cultural Cigana, que ocorrerá em suas escolas. Atentar para: Confeção dos slides identidades ciganas para exposição, agendar danças ciganas, escolher mestre de cerimônia, agendar com os depoentes ciganos e ciganas, ver como ocorrerá o transporte deles e do artesanato que levarão, selecionar vídeo curto para exposição no evento etc.

Recursos: Data Show, Notebook, Máquina fotográfica, papel de ofício.



APÊNDICE - 10

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - DCH IV



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – PPED
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED

INTERVENÇÃO “CONHECECENDO A COMUNIDADE CIGANA DE JACOBINA”

<p>Conhecendo a comunidade cigana de Jacobina</p>	<p>1. Roda de conversa: culturas diversas na escola (professores e alunos)</p> <p>Mediadores: Martin Fotta (antropólogo Universidade de Frankfurt) /Aderino Dourado da Mota(professor da rede municipal de ensino e cigano): 22/05</p>	<p>2. Oficina: educação pelos direitos humanos - conhecer para desconstruir estereótipos</p> <p>- texto para discussão: Os Roma – ROM, Sinti e Calon – conhecidos como ciganos (Luciano Mariz Maia)</p> <p>- Vídeos: Dia Nacional do cigano e reportagem sobre direitos humanos (ciganos)</p> <p>- Contraponto: texto e vídeos</p> <p>02/06 a 07/06</p>
--	--	---

<p>Conhecendo a comunidade cigana de Jacobina</p>	<p>3. Debate temático: identidades ciganas (08/06)</p> <p>4. Mostra cultural: Exposição das diversas artes ciganas: 08/06/2017</p> <ul style="list-style-type: none">- Apresentação do artesanato da etnia calon;- histórias de vida: calon.- danças ciganas: calon	<p>5. Avaliação das ações da intervenção “Conhecendo a comunidade Cigana de Jacobina”. 09/06/2017</p>
--	---	---

Roda de Conversa: Culturas diversas na escola



Mostra Cultural: Conhecendo a Comunidade Cigana de Jacobina









Oficina Formativa: Historicizando os povos ciganos



Palestra: Trajetórias de vidas ciganas: do nomadismo a sedentarização

