

UEM

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

MONIQUE DE OLIVEIRA DA SILVA RODRIGUES

**CRIANÇAS CIGANAS: ETNIAS (IN)VISIBILIZADAS NA EDUCAÇÃO
BÁSICA E EM PROJETOS SOCIAIS**

MONIQUE DE OLIVEIRA DA SILVA RODRIGUES

**MARINGÁ
2019**

2019

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**CRIANÇAS CIGANAS: ETNIAS (IN)VISIBILIZADAS NA EDUCAÇÃO
BÁSICA E EM PROJETOS SOCIAIS**

MONIQUE DE OLIVEIRA DA SILVA RODRIGUES

**MARINGÁ
2019**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**CRIANÇAS CIGANAS: ETNIAS (IN)VISIBILIZADAS NA EDUCAÇÃO
BÁSICA E EM PROJETOS SOCIAIS**

Dissertação apresentada por MONIQUE DE OLIVEIRA DA SILVA RODRIGUES, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientador(a):

Prof^a. Dra.: ERCÍLIA MARIA ANGELI
TEIXEIRA DE PAULA

MARINGÁ
2019

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

R696c

Rodrigues, Monique de Oliveira da Silva

Crianças ciganas: etnias (in)visibilizadas na educação básica e em projetos sociais /
Monique de Oliveira da Silva Rodrigues. -- Maringá, PR, 2019.
135 f.: il. color., figs.

Orientadora: Profa. Dra. Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências
Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. Educação básica - Crianças ciganas. 2. Crianças ciganas - Educação. 3. Projetos
sociais - Crianças ciganas. I. Paula, Ercília Maria Angeli Teixeira de, orient. II. Universidade
Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de
Teoria e Prática da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 370.1

Elaine Cristina Soares Lira - CRB-9/1202

MONIQUE DE OLIVEIRA DA SILVA RODRIGUES

**CRIANÇAS CIGANAS: ETNIAS (IN)VISIBILIZADAS NA EDUCAÇÃO
BÁSICA E EM PROJETOS SOCIAIS**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula (Orientadora)
- Universidade Estadual de Maringá – UEM

Prof. Dr. Antenor Rita Gomes - UNEB – Campus Jacobina –
Bahia

Profa. Dra. Geiva Carolina Calsa - Universidade Estadual de
Maringá – UEM

Profa. Dra. Elismara Zaias – Universidade Estadual de Ponta
Grossa – UEPG (Suplente externo)

Profa. Dra. Paula Marçal Natali - Universidade Estadual de
Maringá – UEM (Suplente interno)

02 de julho de 2019
Data de Aprovação

Dedico este trabalho a minha doce e pequena Catarina, que chegou quando eu menos esperava e transformou a minha existência. Tornou-me mãe, verdadeiramente mulher e me fez conhecer o maior amor, que de tão grande e intenso dói o coração e a alma. Obrigada por me ajudar na construção dessa história, minha filha.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Criador por esta oportunidade grandiosa, de aprender a pesquisar e de conhecer a rica cultura das etnias ciganas. Obrigada Deus pelo fortalecimento e amparo de cada dia, sou grata pelo dom da vida e do conhecimento.

As crianças ciganas, o meu muitíssimo obrigada, por existirem, por serem tão singulares e especiais. A luta de cada dia pela visibilidade dessas crianças, agora também é minha.

Agradeço a professora Doutora Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula, por me orientar e conduzir durante o percurso do mestrado. Reconheço sua grandeza como mestre, pois com doçura, generosidade e amabilidade me abriu as portas para o conhecimento. As palavras não poderão expressar minha admiração e gratidão por você!

As professoras Doutoradas, Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula, Verônica Regina Müller, Geiva Carolina Calsa e Maria Teresinha Galuch Belanda, minha profunda admiração por todos os ensinamentos compartilhados e construídos nas disciplinas do mestrado em educação. Obrigada por me tornarem ainda mais apaixonada pelo conhecimento. Vocês são fantásticas!

Ao professor doutor Antenor Rita Gomes e as professoras doutoras Geiva Carolina Calsa, Elismara Zaias e Paula Marçal Natali, que aceitaram o convite para compor a banca, contribuindo com os seus conhecimentos e experiências para com a pesquisa desenvolvida. Agradeço de coração por todo o cuidado com o meu trabalho.

Agradeço aos amigos do grupo do Grupo de Estudos e Pesquisa “Educação Social em Saúde” e do Projeto de Extensão “Arte, Brincadeiras e Literatura: Educação Social em Saúde” por todo apoio e incentivo para o desenvolvimento desta pesquisa.

Gratidão aos amigos queridos conquistados e reconquistados durante esses dois anos de estudos, Lucas Tagliari, Marcos Antônio, Eliandra, Giovani, Wesley, Viviane, Edivana, Deli, Alessandra, Patrícia e Ana Paula.

A minha filha Catarina, razão da minha vida, obrigada por dar um novo sentido a minha vida e forças para seguir em frente. Espero que me perdoe pelos períodos de ausência, mas todo o esforço que faço é pensando em proporcionar uma vida melhor para você.

Obrigada meu esposo Fernando, por me incentivar, me apoiar, cuidar da nossa pequena e compreender todas as minhas ausências. Você tem um coração maravilhoso!

Aos meus pais Demétrius e Vitorina, aos meus irmãos Gabriel e Rafael, meu muito obrigada por serem meus pilares e cuidarem tanto da Catarina. Todas as conquistas alcançadas até aqui são fruto do apoio de vocês. Nossa família não é perfeita, muito menos tradicional, mas é a melhor que eu poderia ter, porque nela tem muito amor.

Agradeço a minha avó Teresa e meu avô Anísio (*in memoriam*), pela linda família que construíram, é uma verdadeira rede de amor e apoio, e eu sou grata por fazer parte dela. Minha gratidão eterna por todo o incentivo pelo amor ao conhecimento e a educação.

Obrigada aos meus tios e tias, em especial tia Cleusa pelo apoio no pós-parto e por cuidar da Catarina quando precisei estudar; e as tias Neide e Cleide pelos cuidados com a Catarina quando fomos participar do Endipe em Salvador, foi desafiador e maravilhoso.

Gratidão aos companheiros de trabalho da Escola Municipal Deputado Federal Doutor Ulysses Guimarães, que me ajudaram e incentivaram a seguir sempre em busca do conhecimento, como forma de compromisso com a Educação Pública.

Ao secretário Hugo Alex da Silva, funcionário da secretaria de Pós-Graduação, obrigada por todo seu empenho, paciência e excelente atendimento a todos que precisam.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE-UEM) e a todos os seus professores constituintes, minha gratidão por todo o aprendizado e conhecimento adquirido nesses dois anos.

A Universidade Estadual de Maringá (UEM) meu coração e minha gratidão, por ser uma instituição que preza pela educação pública, gratuita e de qualidade com seriedade e luta. Luta por uma sociedade brasileira igual, onde todos possam ter acesso aos serviços de educação, saúde e cultura com dignidade. Obrigada a todos que fazem a UEM, por lutarem pela ciência brasileira, em especial nesse cenário de balbúrdia em que se encontra a política do país.

“Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o vôo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em vôo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.”

RUBEM ALVES

SILVA-RODRIGUES, Monique de Oliveira da. **CRIANÇAS CIGANAS: ETNIAS (IN)VISIBILIZADAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA E EM PROJETOS SOCIAIS.** (135 f.). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula. Maringá, 2019.

RESUMO

As etnias ciganas ao longo da história têm sido tratadas com desprezo pelo Estado e pela sociedade, pois vários estereótipos foram construídos baseados na ideia de que as pessoas das comunidades ciganas oferecem risco. Essa realidade se perpetua através dos tempos e faz com que as populações ciganas vivam à margem da sociedade, sem o exercício pleno da cidadania e acesso a direitos básicos como: a educação, saúde, lazer, dentre outros. O objetivo geral dessa pesquisa foi identificar como as etnias das crianças ciganas são apresentadas nas produções acadêmicas da Educação Básica e em Projetos Sociais do Brasil. Os objetivos específicos foram: descrever historicamente a caracterização das etnias e culturas ciganas; identificar as políticas públicas básicas de educação e saúde no Brasil para crianças ciganas; comparar os currículos da Educação Básica do Brasil, de Portugal e da Espanha, e identificar se eles invisibilizam as etnias ciganas; apresentar e discutir os trabalhos acadêmicos da Educação Básica e de Projetos Sociais do Brasil e de países europeus que tratam sobre as crianças ciganas. O referencial teórico foi fundamentado nos autores que discutem as Etnias Ciganas: Pinto (2010); Martins (2011), Moonen (2011), Junior (2013), Santos (2013), Durante (2014); e também no autores que discutem os Estudos Culturais: Santomé (1995), Silva (1999) e Hall (2006). A metodologia utilizada foi a revisão de literatura (MARCONI e LATAKOS, 2002; SANTOS, 2006, GIL 2008). Os resultados revelaram que, apesar de existirem documentos oficiais em defesa da garantia de educação e saúde para crianças de etnias ciganas, esses direitos não são garantidos no Brasil de acordo com a produção acadêmica e os documentos analisados. A história mostra que desde o período da colonização no Brasil, até os dias atuais, os ciganos sofrem com a discriminação e o preconceito da população não cigana. Quanto aos currículos das escolas que atendem as crianças ciganas no Brasil, ainda predomina a invisibilidade dessas etnias. Entretanto, alguns projetos sociais de Portugal começaram a incorporar a cultura cigana nos currículos e nas comunidades do país. Com este trabalho sobre a temática da (in)visibilidades dos ciganos na educação pretende-se contribuir para fomentar os debates na área e dar visibilidade para as crianças ciganas na educação básica e nos projetos sociais.

Palavras-chave: Crianças Ciganas; Educação Básica; Projetos Sociais; Estudos Culturais.

SILVA-RODRIGUES, Monique de Oliveira da. GYPSIES CHILDREN: ETHNICS (IN)VISIBLE IN BASIC EDUCATION AND SOCIAL PROJECTS. (135 s.). Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula. Maringá, 2019.

ABSTRACT

Gypsies ethnicities throughout history have been treated with contempt by the State and by society, as a number of stereotypes have been constructed based on the idea that people in gypsies communities are at risk. This reality perpetuates itself through the ages and causes the gypsies populations to live on the margins of society without the full exercise of citizenship and access to basic rights such as education, health, leisure, among others. The general objective of this research was to identify how the rights to education and social inclusion of gypsies children have been guaranteed in the academic productions of Basic Education and in Social Projects in Brazil, Portugal and Spain. The specific objectives were: to describe historically the characterization of Gypsy Ethnic groups; identify the basic public education and health policies in Brazil for gypsies children; to elucidate if the curricula of Basic Education in Brazil, Portugal and Spain make invisible the gypsies ethnicities; present and discuss the academic works of Basic Education and Social Projects in Brazil and in European countries dealing with gypsies children. The theoretical framework was based on the authors who discuss the Gypsy Ethnic Groups: Pinto (2010); Martins (2011), Moonen (2011), Junior (2013), Santos (2013), Durante (2014); and also in the authors who discuss Cultural Studies: Santomé (1995), Silva (1999) and Hall (2006). The methodology used was the literature review (MARCONI and LATAKOS, 2002; SANTOS, 2006, GIL 2008). The results revealed that although there are official documents in defense of the guarantee of education and health for children of gypsies ethnics, these rights are not actually guaranteed in Brazil, Portugal and Spain according to the academic production and documents analyzed. The history of the gypsies reveal that since the period of colonization in Brazil, until the present day there is a lot of discrimination and prejudices. As for the curricula of schools serving gypsies children in Brazil, Spain and Portugal, the invisibility of these ethnic groups still predominates. However, some social projects in Portugal began to incorporate gypsy culture into the curricula and in the communities of the country. With this work on the theme of the (in)visibilities of gypsies in education, we intend to contribute to foment debates in the area and give visibility to gypsies children in basic education and social projects.

Key words: Gypsies Children; Basic Education; Social Projects; Cultural Studies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa dos Ciganos no Brasil	32
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cidades brasileiras onde encontram-se as etnias ciganas da Região Norte	34
Quadro 2 – Cidades brasileiras onde encontram-se as etnias ciganas da Região Nordeste	35
Quadro 3 – Cidades brasileiras onde encontram-se as etnias ciganas da Região Sul	36
Quadro 4 – Cidades brasileiras onde encontram-se as etnias ciganas da Região Sudeste	38
Quadro 5 – Cidades brasileiras onde encontram-se as etnias ciganas da Região Centro-Oeste	39
Quadro 6 – Quantidade aproximada de ciganos da etnia <i>Calon</i> nos Estados brasileiros	41
Quadro 7 – Quantidade de indivíduos de etnias ciganas com patologias crônicas em Portugal	50
Quadro 8 – Quantidade de indivíduos adultos de etnias ciganas com patologias crônicas em Portugal	50
Quadro 9 – Monografia sobre crianças de etnias ciganas nas escolas brasileiras	75
Quadro 10 – Livro, tese e dissertações sobre crianças de etnias ciganas nas escolas brasileiras	75
Quadro 11 – Artigos sobre crianças de etnias ciganas nas escolas brasileiras	93
Quadro 12 – Artigos, Documento e <i>site</i> sobre crianças de etnias ciganas em Projetos Sociais no Brasil e na Europa	101

LISTA DE ABREVIATURAS

- ACIDI** - Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural
- ACIME** - Alto Comissariado da Imigração e Minorias Étnicas
- ACM** - Alto Comissariado para as Migrações
- ACS** - Agente Comunitário de Saúde
- ANPED** - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- APRECI** - Associação de Preservação da Cultura Cigana
- BDTD** – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BNCC** - Base Nacional Comum Curricular
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CE** - Conselho da Europa
- CEB** - Câmara de Educação Básica.
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- CNPq** - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- D.O.U.** – Diário Oficial da União
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- ECA** - Estatuto da Criança e do Adolescente
- ENEM** - Exame Nacional do Ensino Médio
- ESF** - Estratégia de Saúde da Família
- HUM** – Hospital Universitário de Maringá
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- ISEECC** - Instituto Superior de Educação Carlos Chagas
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases
- LGBT** – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros
- MEC** – Ministério da Educação
- ONG** - Organizações não Governamentais
- PAQUIEF** - Programa Integrado de Educação e Formação
- PCA** - Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente
- PCN** - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PEI** - Projetos de Educação Intercultural
- PIBIC** - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PIEF - Programa de Apoio à Educação e Formação
PLS – Projeto de Lei do Senado
PNE - Plano Nacional de Educação
PNO - Programa Novas Oportunidades
PPP - Projeto Político Pedagógico
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
SAREH - Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar
SciELO - Scientific Electronic Library Online
SEED - Secretaria de Estado da Educação
SEPPIR - Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República
SEED – Secretaria de Estado da Educação
SUAS – Sistema Único de Assistência Social
SUS – Sistema Único de Saúde
RMG - Rendimento Mínimo Garantido
RSI - Rendimento Social de Inserção
TEIP - Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
UBS - Unidades Básicas de Saúde
UE - União Européia
UEM – Universidade Estadual de Maringá
UFES - Universidade Federal do Espírito Santos
UNEB - Universidade do Estado da Bahia
UPA - Unidades de Pronto Atendimento

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	18
2.2. APONTAMENTOS HISTÓRICOS SOBRE ETNIAS CIGANAS: ITINERÂNCIAS NO BRASIL E NO MUNDO.....	27
3. AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA CRIANÇAS CIGANAS.....	42
3.1. O direito à educação.....	42
3.2. O direito à saúde.....	45
4. METODOLOGIA.....	58
5. As etnias ciganas nos currículos, nos documentos oficiais e nos Estudos Culturais.....	61
5.1. O currículo desvelado pelos Estudos Culturais.....	63
6. ANÁLISES E RESULTADOS.....	74
6.1. As crianças de etnias ciganas nas escolas de educação básica do Brasil, de Portugal e da Espanha – Revisão de Literatura.....	74
6.2. Crianças de etnias ciganas no Brasil, em Portugal e na Espanha: educação em projetos sociais e em diferentes contextos - Revisão de literatura.....	101
6.3. Invisibilidade das etnias ciganas no ambiente escolar.....	108
6.4. Inclusão a partir da cultura cigana e da amorosidade.....	114
7. CONCLUSÃO	119
REFERÊNCIAS	121

INTRODUÇÃO

As realidades das crianças ciganas são pouco discutidas nos trabalhos científicos das universidades, nas produções acadêmicas, nas práticas educacionais das escolas formais e de projetos sociais. As várias etnias, as culturas, os modos de viver, as aprendizagens das crianças ciganas ainda são elementos desconhecidos por professores e educadores sociais que atuam no Brasil e em outros países.

As etnias ciganas são marcadas historicamente por terem valores sociais específicos das culturas de seus povos, por criarem espaços distintos para suas moradias e por serem, em sua maioria, nômades. Essas características são marcas desses grupos. Ao mesmo tempo que os identificam, também os diferenciam de outras populações. O resultado deste processo é o desencadeamento da segregação social e dos ciganos (as), pois as sociedades os discriminam por suas culturas e por não conhecê-los em suas essências.

As comunidades ciganas desde a antiguidade até os tempos modernos vivem em lugares precários, de habitações móveis e, em sua maioria, trabalham com vendas ambulantes, mendigações e misticismo, como a leitura de mãos e cartas.

De acordo com Borges (2007) a explicação para os medos, desconfianças e estereótipos que as sociedades alimentam em relação às etnias ciganas remetem, a um profundo desconhecimento sobre a trajetória desses grupos, e ao entendimento das contradições e valores ocidentais. O enfrentamento dessa realidade incomoda e traz desconforto, pois a recusa em conhecer seus valores e respeitá-los, contribui para manter firmes os pilares da intolerância e do preconceito em relação a essas etnias.

Brandão (1986, p. 7) quando discute a importância do respeito afirma que:

O diferente é o outro, e o reconhecimento da diferença é a consciência da alteridade: a descoberta do sentimento que se arma dos símbolos da cultura para dizer que nem tudo é o que eu sou e nem todos são como eu sou. Homem e mulher, branco e negro, senhor e servo, civilizado e índio... O outro é um diferente e por isso atrai e atemoriza... Por isso, o outro deve ser compreendido de algum modo, e os ansiosos, filósofos e cientistas dos assuntos do homem, sua vida e sua cultura, que cuidem disso. O outro sugere ser decifrado, para que lados mais difíceis de meu eu, do meu mundo, de minha cultura sejam, traduzidos também através dele, de seu mundo e de sua cultura. Através do que há de meu nele, quando, então, o outro reflete a minha imagem espelhada e é às vezes ali onde eu melhor me vejo. Através do que ele afirma e torna claro em mim, na diferença que há entre ele e eu.

Ao longo do tempo, as sociedades sempre tiveram mais facilidade em julgar as etnias por desconhecerem suas essências, ao invés de buscar conhecê-las. O medo do outro, e do diferente faz com que sejam construídos pré-conceitos e marginalizações das minorias.

De acordo com Ventura (2004) as etnias ciganas sofrem constantes processos de exclusão e de discriminação social por parte de políticas governamentais e de sociedades não ciganas. Para Machado (2001), os grupos étnicos ciganos acumulam, de modo particular, um conjunto de dimensões de contraste social e cultural em relação à sociedade de modo geral. Por isso a necessidade de estudos aprofundados sobre estas particularidades.

São necessárias pesquisas que levem em consideração as condições concretas da existência de comunidades de etnias ciganas. Estudos que sejam despidos de preconceitos, que tenham coragem de desvelar essas culturas e evidenciem as particularidades na forma de pensar, interagir, conhecer, conceber dessas povos culturalmente ricos.

Inicialmente, as preocupações deste estudo surgiram a partir da necessidade de pesquisar a respeito da garantia do direito a educação para crianças em tratamento de saúde de etnias ciganas no Brasil. Porém, devido à ausência de estudos na área e após o exame de qualificação desta dissertação, bem como as sugestões expressivas da banca avaliadora, optamos por pesquisar se as crianças de etnias ciganas são invisibilizadas nas instituições de educação formal e em projetos sociais. Logo, o problema dessa pesquisa foi reformulado após as sugestões e reflexões com a professora orientadora deste trabalho e com as

discussões e práticas desenvolvidas nos estudos da Educação Social e principalmente após as sugestões da banca do exame de qualificação. Portanto, o problema desta pesquisa está voltado para identificar, como o direito a educação tem sido garantido para essas crianças, tanto na educação básica como em projetos sociais.

As questões norteadoras dessa pesquisa são: Como as crianças ciganas são atendidas nas políticas públicas brasileiras de necessidades básicas de educação e nos projetos sociais? Como as crianças ciganas são retratadas nos estudos dos Projetos Sociais no Brasil e em diferentes países?

Minha trajetória de estudos e envolvimento com a defesa dos direitos das crianças teve início na Pedagogia Hospitalar, ainda na graduação em Pedagogia na Universidade Estadual de Maringá. Fiz a graduação no período de 2011 a 2014. Neste período, tive a oportunidade de participar no Projeto de Extensão “Intervenção Pedagógica junto à Criança Hospitalizada”¹ (2012-2013) e como bolsista de PIBIC – UEM (2013-2014)². O Projeto de Extensão acontecia na Brinquedoteca da pediatria do Hospital Universitário de Maringá (HUM) desde 2006. Atualmente, este projeto é coordenado pela Professora Doutora Aparecida Meire Calegari-Falco, do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá – UEM.

De acordo com Queiroz e Calegari-Falco (2014) o objetivo principal deste projeto é compreender como a atuação do pedagogo no ambiente hospitalar auxilia no bem estar da criança que, temporariamente ou não, em caso de reinternações, está privada das interações sociais, principalmente em casos de doenças graves ou crônicas. O projeto possibilitou visualizar a relação entre teoria e prática, que são indispensáveis no ambiente hospitalar assim como no ambiente escolar, para que o desenvolvimento das crianças hospitalizadas não seja afetado.

Para Aroeira (1996, p. 75) “todas as crianças brincam, seja para aprender, ganhar experiência, exercitar sua criatividade e fantasia, enfim, para desenvolver-se. Brincando é que a criança organiza o mundo, domina papéis e situações e se

¹ Registrado na Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, Diretoria de Extensão, sob o processo nº 3682/05.

² Projeto intitulado “Brinquedoteca Hospitalar e as Contribuições para Crianças e Adolescentes”, processo nº 2999/2013, orientado pela Professora Doutora Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula, financiado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica-PIBIC/ CNPq-Fundação Araucária-UEM. Registro nº 6118-PES, processo nº1284/90-PRO, Vol.24. Projeto “Brinquedotecas em diferentes contextos e formação de educadores” sob o número 11456/2012.

prepara para o futuro”. Durante o período de atuação neste projeto de extensão no HUM, foi possível observar as contribuições da Brinquedoteca para as crianças hospitalizadas por meio da integração que os brinquedos e as brincadeiras planejadas/ sistematizadas proporcionam a elas. Nas Brinquedotecas Hospitalares, o brincar é compreendido como uma atividade essencial para a saúde física e emocional da criança. Brincar é uma necessidade, uma forma de aprendizado e um direito da criança.

De 2012 à 2014 participei do Projeto de Pesquisa “Brinquedoteca Hospitalar e as Contribuições para crianças e adolescentes” que estava inserido no projeto “Brinquedotecas em diferentes contextos e a formação de educadores”, sob a coordenação da Professora Doutora Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula. Os objetivos deste projeto de pesquisa foram realizar revisão de literatura sobre brinquedotecas em diferentes contextos, como instituições de educação infantil, escolas, hospitais, assentamentos, comunidades indígenas e universidades; analisar nas produções acadêmicas a formação, atuação e condição de trabalho dos brinquedistas; verificar as formas lúdicas empregadas, formas de organização dos acervos de brinquedos, as implicações deste trabalho e apontar indicadores para a formação de educadores que atuam nessas brinquedotecas.

Como bolsista de PIBIC/ CNPq (2013-2014), com a pesquisa intitulada “Brinquedoteca Hospitalar e as Contribuições para Crianças e Adolescentes Hospitalizados”³, orientada pela Professora Doutora Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula, tive a oportunidade de conhecer Brinquedotecas Hospitalares nos estados do Paraná (Hospital Universitário de Maringá – HUM e Hospital Santa Casa de Misericórdia de Maringá) e São Paulo (A Beneficência Portuguesa de São Paulo e Hospital do GRAAC), participar de congressos e neles aprender com os pesquisadores brasileiros desta temática, além de aprender sobre o campo prático das pesquisas acadêmicas no âmbito da educação hospitalar, popular e social.

Desde 2014, integro o “Grupo de Estudos e Pesquisa Educação Social em Saúde”⁴ da Professora Doutora Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula, cadastrado no CNPq. Após formada, como membro da comunidade externa e egressa da

³ Projeto intitulado “Brinquedoteca Hospitalar e as Contribuições para Crianças e Adolescentes”, processo n° 2999/2013, orientado pela Professora Doutora Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula, financiado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica-PIBIC/ CNPq-Fundação Araucária-UEM. Registro n° 6118-PES, processo n°1284/90-PRO, Vol.24.

⁴ Vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá – PPE/UEM e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq.

Universidade Estadual de Maringá também atuei no Projeto de Extensão “Arte, Brincadeiras e Literatura: Educação Social em Saúde”⁵ no Hemocentro Regional de Maringá. Neste projeto, no ano de 2016, surgiram inquietações que motivaram o desenvolvimento deste estudo.

Esse projeto de extensão foi solicitado pelos profissionais de saúde do Hemocentro. As atividades foram iniciadas em agosto de 2015, para que as crianças e os adolescentes que realizam tratamento de saúde pudessem participar de diferentes atividades lúdicas durante o período em que permanecem no local aguardando atendimento médico, ou quando precisam realizar transfusão de sangue e outros procedimentos.

Este Projeto está vinculado ao Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e Adolescente (PCA)⁶. O programa promove reflexões para contribuir com o debate nacional sobre as realidades e especificidades das crianças e dos adolescentes com o intuito de defender os direitos destes indivíduos e busca uma melhor qualidade de vida para esta parte da população.

Este projeto de extensão acontecia inicialmente no Hemocentro Regional de Maringá. Eram realizadas duas intervenções semanalmente com as crianças e os adolescentes que realizam tratamento de saúde no local. As atividades eram planejadas antecipadamente de forma que não colocassem em risco a integridade física das crianças e dos adolescentes que possuem hematopatologias. As intervenções realizadas eram lúdicas e pedagógicas. O objetivo do Projeto é possibilitar o acesso à arte, ao lúdico, a literatura e a Educação Social para crianças e adolescentes em tratamento de saúde.

Por solicitação de uma pedagoga e de uma psicóloga da Rede Feminina de Combate ao Câncer em Maringá, o projeto foi ampliado para ser desenvolvido também nesta instituição. De maneira quinzenal, as quintas feiras, nesta outra

⁵ Projeto de Extensão aprovado pela (DEX) – Diretoria de Ensino e Extensão e vinculado a Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Estadual de Maringá – Número 4707/2015. Projeto de Extensão aprovado pelo Comitê de Ética do Hospital Universitário de Maringá (HU) – Número 5851/2015-PRO.

⁶ O Programa é vinculado a Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Estadual de Maringá, e desde o ano de 1993, o Programa “[...] trabalha em parceria com organizações do mesmo setor, com organizações estatais, privadas e da sociedade civil, estabelecendo vínculos efetivos nos âmbitos municipais, regionais, estaduais, nacional e internacional, sem perder de vista o seu perfil acadêmico e social” (MAGER et al, 2011, p.188).

instituição são realizadas atividades lúdicas, teatrais e pedagógicas com as crianças e adolescentes.

Atualmente o Hemocentro Regional de Maringá está passando por reformas em seu espaço físico, por isso as atividades do projeto agora tem sido desenvolvidas apenas na Rede Feminina de Combate ao Câncer.

Este Projeto promove a cidadania para aqueles que realizam tratamento de saúde e busca construir ações de humanização, formar estudantes de licenciaturas para atuarem com crianças e adolescentes que realizam tratamento em Hemocentros e em instituições que atendem a crianças e adolescentes com câncer, bem como proporciona momentos de aprendizado e alegria, e ajuda pacientes e seus familiares no enfrentamento do processo de tratamento.

A metodologia deste Projeto está fundamentada na Educação Social e Educação Popular. São realizados registros em diários de campo, registros fotográficos, gravações de narrativas das crianças e adolescentes sobre suas patologias, rodas de conversas e estudos, produções de relatórios e avaliações dos projetos. Durante as práticas são preenchidos questionários com os responsáveis pelos participantes para identificar nome, idade, escolaridade, patologia e autorização para os registros de fotografias e narrativas das crianças e adolescentes.

A partir dos estudos da Educação Social nos Projetos de Pesquisa e de Extensão, no período de 2014 à 2018, e agora como mestranda no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, nas Disciplinas optativas “Formação de Educadores e Atuação Docente” e “Infância e Educação Social”, associada a essas discussões, no ano de 2017, refletimos que a Educação é para todos, e nesses anos de pesquisa na Pedagogia Hospitalar foi possível observar que existem poucos estudos nos quais são retratadas as crianças de etnias ciganas em tratamento de saúde: Paula (2010), Paula et al (2016) e Glat et al (2007). Também verificamos que na própria educação básica e nos projetos de sociais, essas crianças ainda são tratadas de forma superficial. A opção neste trabalho é investigar as produções acadêmicas da Educação Básica e em Projetos Sociais.

A Educação Social na Europa é a área que tem fornecido maior investimento e preocupação com essas pessoas. A Educação Social pode ser compreendida de diferentes formas. Inicialmente vamos utilizar a definição de Nuñez (1999, p. 26):

Por educación social entendemos una práctica educativa que opera sobre lo que lo social define como problema. Es decir, trabaja en territorios de frontera entre lo que las lógicas económicas y sociales van definiendo en términos de inclusión/exclusión social, con el fin de paliar o, en su caso, transformar los efectos segregativos en los sujetos. La educación social atiende a la producción de efectos de inclusión cultural, social y económica, al dotar a los sujetos de los recursos pertinentes para resolver los desafíos del momento histórico.

A Educação Social busca promover a inclusão dos indivíduos que tem seus direitos violados na sociedade e oferecer a estes ferramentas para transformar a realidade em que vivem e daqueles que vivem ao seu redor, tornando-os sujeitos politicamente ativos. Muller et al (2010, p. 450) afirma que esta é “uma ação do presente, olhando para o futuro e considerando o passado”.

Portanto, após essa apresentação inicial das questões que fundamentam essa pesquisa é preciso destacar que esta dissertação tem como objetivo geral: identificar como as etnias das crianças ciganas são apresentadas nas produções acadêmicas da Educação Básica e em Projetos Sociais do Brasil. Os objetivos específicos foram: descrever historicamente a caracterização das etnias e culturas ciganas; identificar as políticas públicas básicas de educação e saúde no Brasil para crianças ciganas; comparar os currículos da Educação Básica do Brasil, de Portugal e da Espanha, e identificar se eles invisibilizam as etnias ciganas; apresentar e discutir os trabalhos acadêmicos da Educação Básica e de Projetos Sociais do Brasil e de países europeus que tratam sobre as crianças ciganas.

A investigação realizada sobre as produções teóricas a respeito das Etnias Ciganas e produções acadêmicas sobre educação para crianças ciganas na educação básica e em projetos sociais envolveu três âmbitos:

- primeiro: teses e dissertações produzidas sobre o tema no BDTD- Banco de Teses e Dissertações da Capes;
- segundo: artigos científicos no Portal de Periódicos da Capes, no *Google*, no *Google Acadêmico* e no SciELO.
- terceiro: trabalhos sobre ciganos na educação formal e em projetos sociais.

Os descritores utilizados foram Projetos Sociais, Educação Integral e Etnias Ciganas/ Educação com as palavras-chave: crianças ciganas + escola; crianças ciganas + projetos sociais; educação integral + crianças ciganas; ciganos +

educação em tempo integral; ciganos + educação social; etnias ciganas + educação social. Os dados destas pesquisas serão apresentados ao longo deste trabalho.

A partir da década de 1990, com a conquista do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), Souza e Müller (2009) afirmam que a educação social passou a ser uma forma de ofertar aos sujeitos uma formação diferenciada da escola. Desta maneira ela promove o entendimento social, educacional e cultural de uma realidade diferente da educação formal:

Há a necessidade de uma educação que leve em consideração a realidade vivenciada por este sujeito, tanto como idealização, como também, constatação da realidade concreta. (...) A educação social é um caminho, que junto com outros, pode compor um cenário mais viável para a inclusão de pessoas e categorias consideradas excluídas na atual conformação da sociedade. Por meio da educação, mas não só por ela, se pode contribuir para que haja garantia de direitos e justiça social. (SOUZA E MÜLLER, 2009, p. 3204 e 3205)

Através dos estudos em Educação Social constatamos que esta age por meio de processos educativos que permitem acessar bens culturais e visa a potencialização dos sujeitos com direitos violados. Por isso é tão importante no desenvolvimento desta pesquisa conhecer esses estudos devido a invisibilidade das crianças de etnias ciganas.

Esta dissertação foi fundamentada na revisão de literatura. Este método de pesquisa contextualiza a temática que o pesquisador apresenta, não só para ele, mas também para o leitor da pesquisa. Isso acontece porque as fontes pesquisadas contemplam, em sua maioria, a maior parte da produção acadêmica já publicada até o momento.

Em relação aos capítulos desta dissertação, eles serão apresentados da seguinte forma: primeiro capítulo a introdução do trabalho, no segundo capítulo, intitulado “Apontamentos históricos sobre povos ciganos: itinerâncias no Brasil e no mundo”, o objetivo será conhecer historicamente a civilização cigana, suas trajetórias e as caracterizações das culturas dessas etnias.

No terceiro capítulo “As políticas públicas para crianças ciganas” serão tratados os direitos assegurados e/ou negados para as crianças de etnias ciganas na educação e na saúde.

No quarto capítulo será apresentada a metodologia utilizada para a construção e o desenvolvimento desta dissertação de mestrado.

No quarto capítulo serão apresentados os fundamentos dos Estudos Culturais. E na sessão 5.1 trataremos sobre o currículo desvelado pelos Estudos Culturais

No sexto capítulo iremos apresentar as análises e os resultados. Iremos tratar também sobre as crianças de etnias ciganas nas escolas de educação básica do Brasil, de Portugal e da Espanha, ainda no mesmo capítulo trataremos sobre as crianças de etnias ciganas no Brasil e na Europa, a educação em projetos sociais e em diferentes contextos. Por meio de revisão de literatura apresentaremos os Projetos Sociais desenvolvidos que garantem as crianças de etnias ciganas o acesso à educação em diferentes contextos e países. Iremos realizar também no sexta capítulo uma discussão sobre os dados encontrados nas produções acadêmicas que retratam as práticas educacionais com crianças de etnias ciganas no Brasil e na Europa, na educação básica e em projetos sociais.

No último capítulo, número sete, estão as conclusões sobre este estudo.

Acredita-se que através dessa dissertação será possível oportunizar a visibilidade dessas minorias, seus modos de viver e pensar como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo.

2. APONTAMENTOS HISTÓRICOS SOBRE POVOS CIGANOS: ITINERÂNCIAS NO BRASIL

E assim baila minha alma cigana...
Com os ventos que sopram do mar, com a firmeza
dos pés que pisam na terra, na rocha.
Assim segue minha alma...
Com os encantos das labaredas que dançam
ritmadas nas fogueiras e a magia das sete cores
que despontam no céu após as tempestades de
verão!
Sigo sempre avante, voltando se preciso for, mas
nunca desistindo de seguir. É de poeira da estrada
que escrevo minha estória. É de flores que vou
cobrindo cada caminho... É da essência das Rosas
que retiro o mais alegre de mim, o melhor e mais
bonito.

A Bailar – Adriana Rodrigues⁷

De acordo com Santos (2013) a análise histórica é uma perspectiva para o entendimento da constituição das etnias ciganas, sua representatividade social diante outras culturas e suas características étnicas. A História é o ponto de partida para encontrar as respostas, para analisar as razões da invisibilidade social e da marginalização das etnias ciganas frente sociedade civil.

A origem dos ciganos é pouco conhecida pela população brasileira. Para Fraser (1997, p. 68) “a história dos povos ciganos não foi abordada em livros ou escolas por falta de registros escritos, assim a sociedade não tem nenhuma referência desse determinado grupo de pessoas.”

Guimaraes (2012) afirma que a teoria mais aceita atualmente os identifica como um grupo originário da Índia e que são membros de uma casta de militares. Por volta do ano 1000 foi iniciada uma grande dispersão destes povos pelo mundo em razão de uma série de invasões islâmicas ocorridas na Índia, as quais resultaram em uma suposta rota migratória, inicialmente em direção à Ásia Menor e posteriormente para a Europa Ocidental.

Para Moonen (2011) as definições sobre o termo cigano têm sua origem da construção teórica sobre percepções populares no continente europeu no

⁷ Trecho do poema “A Bailar” da cigana Adriana Rodrigues. Disponível em: <http://artbragapoemascig.blogspot.com/2014/12/a-bailar.html>.

século XV. Esse conceito é procedente da generalização da diversidade étnica, das culturas, línguas, dialetos e, até mesmo, pela origem territorial. No entanto, muitos ciganos não se entendem conforme essas descrições teóricas sobre seus povos.

Moonen (2011, p.13) afirma que ciganos e pesquisadores dizem que existem pelo menos três grandes grupos ciganos:

1. Os **Rom**, ou Roma, que falam a língua *romani*; são divididos em vários subgrupos, com denominações próprias, como os Kalderash, Matchuaia, Lovara, Curara e outros. São predominantes nos países balcânicos, mas a partir do Século 19 migraram também para outros países europeus e para as Américas.
2. Os **Sinti**, que falam a língua *sintó*, são mais encontrados na Alemanha, Itália e França, onde também são chamados Manouch.
3. Os **Calon** ou Kalé, que falam a língua *caló*, os 'ciganos ibéricos', que vivem principalmente em Portugal e na Espanha, onde são mais conhecidos como Gitanos, mas que no decorrer dos tempos se espalharam também por outros países da Europa e foram deportados ou migraram inclusive para a América do Sul.

No Brasil temos esses três grandes grupos de etnias ciganas que estão distribuídas em todos os Estados do país e no Distrito Federal. Elas estão presentes desde endereços mais sofisticados até as periferias das grandes cidades. É importante destacar que nem toda pessoa de etnia cigana é nômade, alguns têm residência fixa. Algumas etnias estão voltadas às atividades itinerantes tradicionais da cultura cigana. Em nosso país se observa um número crescente, mas ainda pequeno, de profissionais ciganos atuantes em áreas como saúde, educação e artes em geral.

Nem todos são pobres, nem todos morenos, nem todos analfabetos. Poucos são ricos, raros dançam em volta da fogueira ou usam roupas extravagantes, do tipo que se vê nas novelas e nos bailes à fantasia. Mas uma coisa eles têm em comum: uma extraordinária capacidade de assimilar o patrimônio cultural de onde vivem, a fim de amenizar o preconceito que enfrentam. (ROMANI, 2013, p. 27)

Para conhecer as etnias ciganas é preciso conhecer suas histórias por meio de pesquisas sobre mitos e lendas que descrevem e narram esses povos. Pinto (2010) afirma que é possível ouvir os ciganos em vários lugares, pois são povos festeiros, de roupas coloridas e que têm a liberdade como forma de expressão.

Também é possível escutar, de forma preconceituosa, que são povos errantes, desordeiros, ladrões e burlam as leis para realizarem negócios obscuros.

De acordo com Durante (2014) a história escrita dos ciganos começou há cerca de mil anos com a sua chegada no continente europeu. Os registros desta trajetória, contudo, foram realizados sob o olhar de não ciganos, que construíram estereótipos e reforçaram os preconceitos sobre essas minorias étnicas. Historicamente, os ciganos nunca possuíram uma palavra ou denominação que os distinguisse enquanto grupo. Reconhecem as tribos, famílias e clãs, mas o conceito de nação não se encontra presente, pois estão dispersos pelo mundo. Sobre esse aspecto Fonseca (1996, p.272) afirma que:

Os ciganos não têm mitos sobre a criação do mundo, nem sobre suas próprias origens; não tem grande sentido do passado histórico. Com muita frequência suas memórias não abrangem mais do que três ou quatro gerações, isto é, as experiências e ancestrais que a pessoa mais velha do grupo ainda é capaz de lembrar. O registro, por assim dizer, não é história. Essa sensação é, talvez, um legado dos dias nômades, quando os mortos eram literalmente deixados para trás; mas continua a ser útil para pessoas que mesmo quando assentadas sofrem grandes pressões para sobreviver.

Todos estes fatores contribuíram para que surgissem diversas lendas e fantasias sobre os ciganos. No século XVIII, estudos linguísticos surgiram no intuito de determinar a origem das comunidades ciganas. Ao estudarem a língua *Romani*, falada por eles, os linguistas verificaram que esta possuía enormes semelhanças com o sânscrito. Concluiu-se, então, que a Índia consistiria no ponto de origem da população Rom. Fonseca (1996, p.104) aponta que:

[...] A origem indiana dos ciganos é conhecida dos estudiosos desde o século XVIII, quando os linguistas europeus se deram conta de que havia em seu meio gente que falava uma língua oriental. Istvam Vali, um pastor húngaro, fez a ligação em 1753, ano que passou na Universidade de Leiden. Foi aí que Vali encontrou e entrevistou três estudantes de Malabar, na costa sudoeste da Índia. Deles compilou um léxico de mil palavras (não existe mais registro da lista), e quando voltou à Hungria descobriu que a população rom local as compreendia (FONSECA, 1996, p. 104).

Entre as línguas indo-europeias, o *Romani* encontra-se no grupo Indo-iraniano, pertencendo ao subgrupo Índico, idioma falado no norte da Índia e no Paquistão. Durante (2014) afirma que cientes de que a linguística histórica não conseguiu determinar com exatidão a origem racial/étnica dos ciganos, muitos estudiosos adotaram a antropologia física e a genética populacional como instrumentos de pesquisa e surgiram indícios que também ligavam as populações ciganas com a Índia.

Ainda de acordo com Durante (2014) o fisioantropólogo suíço *Eugène Pittard* (1867-1962) estudou os ciganos dos Balcãs que, segundo ele, consistiam em “*Levraies Tziganes*”. Em suas medições, ele analisou que esta população cigana possuía estatura superior as dos europeus, pernas mais compridas que o torso, crânio comprido e estreito, cabelo preto, orelhas pequenas, narizes compridos e estreitos, olhos grandes com íris muito pigmentada.

No final do século XIV, as comunidades ciganas ocuparam os Balcãs. A diferenciação linguística entre os grupos era inevitável. Foi na Valáquia e na Moldávia que a história dos ciganos conheceu um dos seus episódios mais sombrios. De acordo com Fonseca (1996, p. 199) “por mais de quatrocentos anos (até 1856), eles foram reduzidos à condição de escravos. A escravidão era institucionalizada, primeiro como costume da terra, depois entronizada numa moldura legal completa”.

Fraser (1997) afirma que a sujeição dos ciganos a escravidão, a princípio caracterizava como uma exploração fiscal na qual eram feitas doações de famílias ciganas o que se transferia era o direito de cobrar tributo (em trabalho, dinheiro ou bens). Com a passagem do tempo, tudo isto se transformou em direitos sobre a pessoa obrigada a tributo.

Pesquisadores e a sociedade tentaram categorizar os ciganos ao longo da história, mas entre eles há uma grande ramificação de peculiaridades socioculturais, principalmente pelo estilo de vida, língua, dialeto, profissões, por exemplo, com isso fica difícil enquadrá-los em um modo de ser único. Para as diversas sociedades, as identidades ciganas foram construídas a partir de impressões do senso comum e pode ser que fatos e suas histórias de suas origens sejam desconhecidos.

Pereira (1985) em seu texto: “E os ciganos são despejados no Brasil – colônia” remete a itinerância dos ciganos que não pertencem a nenhum lugar e são considerados “indesejados”. A autora ainda afirma que a partir dos estudos

antropológicos e etnográficos os ciganos foram trazidos para o Brasil de Portugal. Várias leis e decretos acompanharam a chegada desses povos ao Brasil.

Ainda de acordo com Pereira (1985), no Brasil os ciganos foram designados a trabalhos como animadores de corte e treinadores de animais, e há indícios de que estiveram também envolvidos com o tráfico de escravos no Rio de Janeiro. Na mesma época, também existem registros que os ciganos eram escravos na Romênia. Os ciganos se estabeleceram no Brasil, marcados pelo preconceito e não deixaram as características das suas culturas. De acordo com Costa (2001) vários motivos fizeram com que os ciganos migrassem como: a expulsão, a escravatura, o exílio, perseguições, o desejo de viajar, o comércio, dentre outros motivos.

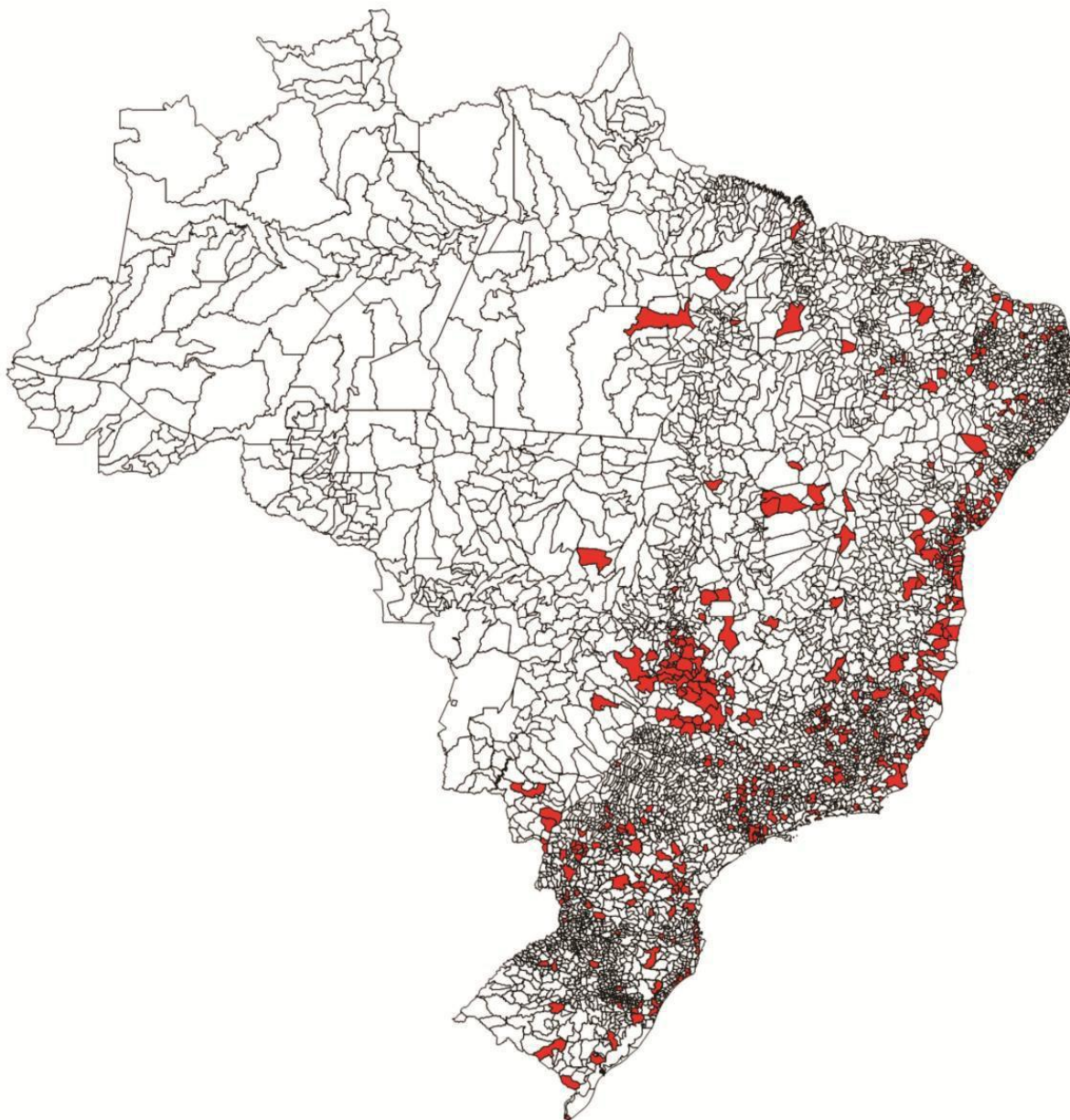
O Documento do Ministério da Educação (BRASIL, 2014, p.5) explica a forma de organização em cada núcleo familiar dos ciganos em nosso país. Há uma pessoa, comumente os homens, com maior ação de diálogo com os agentes públicos, considerado pela comunidade como o líder e em algumas localidades são chamados de coronel. Mas já se pode encontrar em algumas localidades, como nas regiões Sul e Sudeste, as mulheres como representantes de suas famílias.

De acordo com Lucena, Santos e Amorim (2016), uma das tradições das etnias ciganas revelada oralmente pelos próprio indivíduos é sobre seus nomes: a criança cigano ao nascer recebe três nomes dados pela mãe. O primeiro nome é soprado no ouvido do bebê pela própria mãe, apenas ele e ela usam para se comunicar e ninguém conhece. O segundo é o nome que o indivíduo cigano assume dentro da comunidade. E o terceiro é utilizado para interagir com os povos não-ciganos.

O mapa a seguir apresenta a localização de ciganos no Brasil, de acordo informações da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPPIR) e IBGE/2011 (BRASIL, 2014).

CIGANOS NO BRASIL

419 municípios com
presença de ciganos



Fontes: Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR), IBGE/2011 e GT Ciganos/2014

Ainda de acordo com o documento do Ministério da Educação (BRASIL, 2014, p.5) na “Pesquisa de Informações Básicas Municipais (MUNIC) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2011 foram identificados 291 acampamentos ciganos, localizados em 21 estados, sendo Bahia, Minas Gerais e Goiás os de maior concentração. Entre os municípios com 20 a 50 mil habitantes, 291 declararam ter

acampamentos ciganos em seu território. Em relação à população cigana total, estima-se que há, hoje, cerca de 800.000 ciganos no Brasil”.

No entanto, é preciso considerar que esse mapeamento do MEC foi realizado em 2011 e na pesquisa na internet não foram encontrados dados mais atualizados. Outro aspecto observado é que no *site* da Embaixada Cigana (2019) afirmam que os dados do MEC não estão atualizados, pois o número real de indivíduos de etnias ciganas que residem nos municípios brasileiros é bem maior.

Em pesquisa realizada sobre o CRAS, no *Google*, com relação a crianças ciganas no Brasil, no *site*⁸ do Ministério da Cidadania encontramos uma notícia do ano de 2017, onde o Ministério do Desenvolvimento Social promoveu uma oficina sobre o atendimento dos povos ciganos no SUAS (Sistema Único de Assistência Social) em Brasília. De acordo com o *site* atualmente, mais de 16 mil ciganos estão inscritos no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal brasileiro e que acredita-se o Brasil ser o segundo país do mundo com mais ciganos.

O Documento “Atendimento a Povos Ciganos no SUAS” (BRASIL, 2018) afirma que em março de 2018, foram contabilizadas no Cadastro Único, 22.003 pessoas ciganas, destas 14.907 recebem Bolsa Família. Os dados e informações apresentadas são um importante instrumento para o reconhecimento e visibilidade do povo cigano e traz um importante dado sobre as condições de vulnerabilidade em que eles vivem.

Ainda de acordo com o Documento “Atendimento a Povos Ciganos no SUAS” (BRASIL, 2018), no Estado do Acre três pessoas de etnias ciganas recebem o Benefício do Programa Bolsa Família, no Alagoas trezentas e oitenta e sete pessoas recebem o benefício, no Amapá apenas nove pessoas, no Amazonas quarenta e cinco. Já no estado da Bahia encontram-se o maior número de beneficiários do país: cinco mil, cento e oitenta e duas pessoas. No Ceará, duzentas e uma pessoas recebem o benefício, no Distrito Federal cento e sete pessoas, no Estado do Espírito Santo quatrocentos e setenta e nove pessoas, em Goiás mil seiscentos e quarenta e dois indivíduos, no Maranhão oitocentos e setenta pessoas, no Mato Grosso trinta e duas pessoas e no Mato Grosso do Sul apenas treze pessoas. No Estado de Minas Gerais mil oitocentos e oitenta pessoas de etnias ciganas recebem o Bolsa Família, no Pará cento e vinte e três pessoas, no Estado da Paraíba seiscentos e oitenta e

⁸ *Site* do Ministério do Desenvolvimento: <http://mds.gov.br/area-de-imprensa/noticias/2017/junho/mds-promove-oficina-sobre-atendimento-dos-povos-ciganos-no-suas>.

cinco indivíduos, no Paraná trezentas e doze pessoas, em Pernambuco quatrocentos e cinquenta e sete pessoas, no Piauí trezentos e sessenta e nove pessoas, no Rio de Janeiro duzentos e cinco pessoas, no Rio Grande do Norte trezentos e oitenta e oito pessoas, no Rio Grande do Sul sessenta e oito pessoas, em Rondônia doze indivíduos e em Roraima apenas um indivíduo recebe o benefício. Em Santa Catarina existem cento e vinte e cinco beneficiários, no Estado de São Paulo são oitocentos e três beneficiários, em Sergipe quatrocentos e quatorze indivíduos beneficiários e no Tocantins noventa e cinco beneficiários do Bolsa Família.

No ano de 2006, foi instituído o Dia Nacional do Cigano, que é comemorado no dia 24 de maio, oficialmente desde 2007 (BRASIL, 2014).

No Documento “Ciganos: Documento orientador para sistemas de ensino” (BRASIL, 2014), podemos observar que além desses municípios, o Grupo de Trabalho instituído no âmbito do Ministério da Educação, por meio de consulta a várias organizações ciganas, identificou outros municípios com a presença de acampamentos de etnias ciganas no Brasil, como mostram os quadros abaixo (Quadro 1 ao 5) separados por regiões do país:

Quadro 1: Cidades brasileiras onde encontram-se as etnias cigana da região Norte. (BRASIL, 2014)

ESTADO	CIDADES
Pará	Dom Eliseu, Marabá.
Tocantins	Santa Rosa de Tocantins.

Fonte: Quadro produzido pela autora, 2018⁹.

No quadro acima pode-se observar que na região Norte existe poucas cidades com a presença de pessoas de etnias ciganas. No Pará estão presente em apenas duas cidades e no Tocantins, em apenas, uma cidade. Em outra fonte de pesquisa, o *site* Embaixada Cigana¹⁰ [s.d.], consta que existem quatro acampamentos na região Norte do país, sem especificar cidades e estados.

⁹ Baseado no Documento “Ciganos: Documento orientador para sistemas de ensino” (BRASIL, 2014).

¹⁰ Endereço do *site* Brasileiro Embaixada Cigana: http://www.embaixadacigana.org.br/etnicidades_ciganas_no_brasil.html.

Já de acordo com Cavalcanti (2013)¹¹ existem no Brasil, mais de 500 mil pessoas, divididas entre as três etnias, *Colon, Sinti e Rom*. Diferente do Documento do Ministério da Educação (BRASIL, 2014, p.5) essa fonte afirma que existem mais de 800 mil pessoas. Essas famílias vivem em 291 acampamentos ciganos, registrados por entidades, prefeituras, e governos estaduais e o governo federal, em 21 estados. São localizados em maior número nos estados de Minas Gerais, Bahia e Goiás, nas regiões centro-oeste, sudeste e nordeste do país.

Quadro 2: Cidades brasileiras se encontram as etnias cigana da região Nordeste. (BRASIL, 2014)

ESTADO	CIDADES
Alagoas	Carneiros, Delmiro Gouveia, Penedo.
Bahia	Acajutiba, Alagoinhas, Amargosa, Amélia Rodrigues, Barra do Choça, Barreiras, Biritinga, Bom Jesus da Lapa, Buerarema, Cabaceiras do Paraguaçu, Camacan, Camaçari, Camamu, Canavieiras, Candeias, Conceição da Feira, Conde, Cotegipe, Cristópolis, Cruz das Almas, Dias D'Ávila, Entre Rios, Eunápolis, Feira de Santana, Filadélfia, Gandu, Governador Mangabeira, Guaratinga, Heliópolis, Ibirataia, Ibotirama, Ilhéus, Ipiaú, Itabela, Itaberaba, Itabuna, Itacaré, Itagibá, Itaguaqua, Itajuípe, Itamaraju, Itaparica, Itapitanga, Ituberá, Jequié, Jeremoabo, Jitaúna, Laje, Lauro de Freitas, Luís Eduardo Magalhães, Maracás, Marauá, Marcionílio Souza, Medeiros Neto, Mucuri, Muritiba, Piraí do Norte, Planalto, Pojuca, Porto Seguro, Potiraguá, Presidente Tancredo Neves, Ribeira do Amparo, Santa Bárbara, Santa Luzia, Santo Amaro, Santo Antonio de Jesus, Santo Estêvão, São Francisco do Conde, São Sebastião do Passé, Sapeaçu, Simões Filho, Sítio do Quinto, Teixeira de Freitas, Ubaitaba, Ubatã, Valença, Vera Cruz, Vitória da Conquista, Wenceslau Guimarães.
Ceará	Baturité, Caucaia, Crateús, Independência, Jaguaruana, Mauriti, Pindoretama, Ubajara.
Maranhão	Barão do Grajaú, Barra do Corda, Central do Maranhão, Governador Edison Lobão, Pinheiro.
Paraíba	Cajazeiras, São João do Rio do Peixe, Sousa.
Pernambuco	Altinho, Arcoverde, Exu, Flores, Jaboatão dos Guararapes, Lagoa do Ouro, Manari, Ouricuri, Paulista, Pesqueira, Saloá, Tupanatinga.
Piauí	Campo Alegre do Fidalgo, Cristalândia do Piauí, Francisco dos

¹¹ Informações encontradas no site Rede Brasil Atual: <https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2013/12/brasil-cigano-formado-por-mais-de-500-mil-pessoas-ainda-e-pouco-conhecido-da-grande-populacao-1570.html>.

	Santos, Picos, Santo Inácio do Piauí.
Rio Grande do Norte	Apodí, Bom Jesus, Carnaúba dos Antas, Equador, Florânia, Luís Gomes, Macaíba, Macau, Mossoró, Parnamirim, Pau dos Ferros, Presidente Juscelino, São Paulo do Potengi, São Vicente, Santa Cruz, Tangará.
Sergipe	Aracaju, Itabaianinha, Itaporanga d’Ajuda, Neópolis, Santana do São Francisco, São Cristóvão, Umbaúba.

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras, 2018¹².

Na região Nordeste, nos estados de Alagoas e da Paraíba as etnias ciganas se encontram em poucas cidades. Elas estão presentes em apenas três em cada estado. O estado da Bahia é onde os ciganos encontram-se mais presentes, são oitenta cidades. No Maranhão estão presentes em cinco cidades, no Sergipe em sete cidades, no Ceará estão presentes em oito cidades, em Pernambuco estão em doze cidades e no Rio Grande do Norte em dezesseis cidades.

Quadro 3: Cidades brasileiras se encontram as etnias cigana da região Sul do país. (BRASIL, 2014)

ESTADO	CIDADES
Paraná	Ampere, Apucarama, Araongas, Araucária, Assis Chateaubriand, Boa Esperança, Cambira, Campo do Tenente, Campo Largo, Campo Mourão, Cascavel, Cerro Azul, Colombo, Colorado, Contenda, Cornélio Procópio, Cruzmaltina, Curitiba, Dois Vizinhos, Fazenda Rio Grande, Goioerê, Guaira, Guaraminga, Guarapuava, Irati, Itaguajé, Ivaiporã, Janiópolis, Juranda, Lidianópolis, Londrina, Mariluz, Maringá, Mato Rico, Moreira Sales, Ortigueira, Paiçandu, Pato Branco, Piraí do Sul, Ponta Grossa, Quarto Centenário, Rebouças, Santa Fé, Santa Izabel do Oeste, Santo Antonio do Sudoeste, São José dos Pinhais, Sengés, Tapejara, Ubitatã, União da Vitória.
Rio Grande do Sul	Bagé, Bento Gonçalves, Camaquã, Cambará do Sul, Capão da Canoa, Chuí, Gravataí, Ijuí, Jaguarão, Lajeado, Maquiné, Montenegro, Palhoça, Passo Fundo, Paverama, Pelotas, Porto Mauá, Osório, Taquara, Santa Maria, Santo Ângelo, Torres, Viamão.
Santa Catarina	Abelardo Luz, Araranguá, Biguaçu, Criciúma, Guaramirim, Içara, Itajaí, Ituporanga, Jaguaruma, Joaçaba, Joinville, Lages, Major

¹² Baseado no Documento “Ciganos: Documento orientador para sistemas de ensino” (BRASIL, 2014).

	Vieira, Palhoça, Piçarras, Pouso Redondo, Rio Negrinho, São Miguel do Oeste, Tijucas, Tubarão.
--	--

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras, 2018¹³.

Na região Sul do Brasil o estado do Paraná tem os ciganos presentes em cinquenta cidades, sendo o estado com a maior concentração de ciganos em seu território. Na cidade de Maringá eles também estão presentes. No estado do Rio Grande do Sul encontram-se em vinte e três cidades e no estado de Santa Catarina estão presentes em vinte cidades.

Niquetti (2013) afirma que é importante a participação de representantes de etnias ciganas em conferências sobre educação responsáveis por análises e elaborações de documentos que definem as estratégias para trabalhar a Educação e Diversidade com essas etnias. É necessária também a participação efetiva dos indivíduos de etnias ciganas na educação para incentivar pesquisas de populações itinerantes, fomentando a alfabetização de crianças ciganas, o uso da língua materna e a retirar os povos de etnias ciganas da invisibilidade no cenário educacional do país.

Descrevendo as formas de organização dos povos ciganos Niquetti (2013) narra que no dia 23 de setembro de 2011, aconteceu o I Encontro de Lideranças Ciganas do Paraná, organizado pela Secretaria de Estado da Educação (SEED) e a Associação de Preservação da Cultura Cigana (APRECI), para garantir o direito à educação dos indivíduos de etnias ciganas do estado. A partir deste encontro estão sendo realizados outros para discutir as políticas públicas para educação dos povos de etnias ciganas a nível estadual. Os temas desses encontros abrangem a elaboração de um projeto de ensino a distância, de educação básica para as crianças e os jovens. E também para que as escolas tenham em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) um plano de atendimento para as crianças e jovens de etnias ciganas.

As primeiras décadas do século XXI demonstram que no Paraná existe a organização dos povos ciganos com a formação de uma associação que busca assegurar direitos básicos como os de acesso à educação básica para crianças e jovens dos grupos itinerantes, bem como a inclusão de

¹³ Baseado no Documento “Ciganos: Documento orientador para sistemas de ensino” (BRASIL, 2014).

conteúdos de história e cultura cigana nos currículos escolares. Exigem também a realização de atividades culturais em espaços públicos, como forma de proteger e promover a própria identidade. Entre as reivindicações está também a de expedição da certidão de nascimento uma vez que por serem nômades ou seminômades e não comprovar domicílio não possuem acesso aos mais básicos direitos do cidadão. (NIQUETTI, 2013, p. 7)

O Paraná é um estado que está avançando nas discussões sobre a invisibilidade dos indivíduos de etnias ciganas. Sabe-se que ainda são necessários muitos avanços, mas aos poucos as etnias ciganas vão conquistando direitos e o cumprimento destes.

Quadro 4: Aponta em quais cidades brasileiras se encontram as etnias cigana da região Sudeste. (BRASIL, 2014)

ESTADO	CIDADES
Espírito Santo	Águia Branca, Baixo Guandu, Cariacica, Colatina, Fundão, Guarapari, Ibatiba, Itapemirim, Jaguaré, Muqui, Nova Venécia, Ponto Belo, São Mateus, Serra, Venda Nova do Imigrante, Vila Velha.
Minas Gerais	Alfenas, Alvinópolis, Andradas, Araguari, Araxá, Areado, Baldim, Bandeira do Sul, Barbacena, Barroso, Belo Horizonte, Belo Oriente, Betim, Bicas, Cambuí, Campina Verde, Campo Florido, Canápolis, Capetinga, Centralina, Comendador Gomes, Conceição das Alagoas, Congonhal, Congonhas, Conselheiro Lafaiete, Diamantina, Frutal, Governador Valadares, Guanhões, Ibiá, Ibité, Ipatinga, Itajubá, Itapagipe, Itaúna, Jacutinga, Jequitibá, João Monlevade, Juatuba, Juiz de Fora, Juruáia, Lagoa Santa, Lavras, Lima Duarte, Manhuaçu, Mantena, Mariana, Mateus Leme, Monte Alegre de Minas, Monte Carmelo, Nanuque, Pavão, Pedro Leopoldo, Pirajuba, Poços de Caldas, Pouso Alegre, Riachinho, Ribeirão das Neves, Santa Bárbara, Santa Juliana, Santa Luzia, Santa Maria do Suaçuí, Santana do Paraíso, Santos Dumont, São João do Manteninha, São Sebastião do Anta, Sete Lagoas, Teófilo Otoni, Timóteo, Três Pontas, Tupaciguara, Uberaba, Uberlândia, Vargem Alegre, Verdelândia, Viçosa, Visconde do Rio Branco, Volta Grande.
Rio de Janeiro	Angra dos Reis, Campos dos Goytacazes, Itaboraí, Itaperuna, Natividade, Porto Real, Resende, Rio das Ostras, Santa Clara, São Francisco de Itabapoana, Tanguá, Trajano de Moraes.

São Paulo	Aguai, Americana, Artur Nogueira, Barueri, Campinas, Cândido Mota, Carapicuíba, Embu, Franca, Francisco Morato, Guarulhos, Itapevi, Itaquaquecetuba, Itobi, Itupeva, Jaboticabal, Jeriquara, Jundiaí, Mauá, Mogi das Cruzes, Mogi Guaçu, Moji-Mirim, Monte Castelo, Osasco, Pitangueiras, Ribeirão Grande, Ribeirão Preto, Rio Claro, Salto Grande, Santo André, Santos, São Bernardo do Campo, São José dos Campos, São Paulo, Sorocaba, Taubaté, Vargem Grande do Sul.
-----------	--

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras, 2018¹⁴.

No Sudeste do país, os ciganos estão presentes em todos os estados. No Espírito Santo os ciganos podem ser encontrados em dezesseis cidades, em Minas Gerais estão presentes em setenta e sete cidades, no estado de São Paulo podem ser encontrados em trinta e seis cidades e no estado do Rio de Janeiro se encontram em doze cidades.

Quadro 5: Cidades brasileiras se encontram as etnias cigana da região Centro-Oeste do país. (BRASIL, 2014)

ESTADO	CIDADES
Goiás	Acreúna, Água Limpa, Alexânia, Anhanguera, Aparecida de Goiânia, Aragoiânia, Bela Vista de Goiás, Bom Jesus de Goiás, Buriti Alegre, Caldas Novas, Cezarina, Corumbaíba, Cristalina, Cumari, Davinópolis, Goianira, Goiatuba, Guapó, Hidrolândia, Itumbiara, Joviânia, Marzagão, Morrinhos, Nova Aurora, Nova Glória, Padre Bernardo, Panamá, Piracanjuba, Pires do Rio, Planaltina de Goiás, Pontalina, Professor Jamil, Quirinópolis, Rio Verde, Terezópolis de Goiás, Trindade, Vicentinópolis.
Mato Grosso	Água Boa.
Mato Grosso do Sul	Cassilândia, Dourados, Itaquiraí, Mundo Novo, Naviraí.

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras, 2018¹⁵.

Na região Centro-Oeste do país os ciganos estão presentes nos Estados do Mato Grosso, em apenas uma cidade, Mato Grosso do Sul, em cinco cidades. No estado de Goiás estão presentes em trinta e sete cidades, sendo este o Estado da região com a maior concentração de ciganos em seu território.

¹⁴ Baseado no Documento “Ciganos: Documento orientador para sistemas de ensino” (BRASIL, 2014).

¹⁵ Baseado no Documento “Ciganos: Documento orientador para sistemas de ensino” (BRASIL, 2014).

Apesar de serem por vezes invisibilizadas, podem-se notar a partir dos quadros 5, 6, 7, 8 e 9, que as etnias ciganas estão presentes em todas as regiões do país. Na região Norte do país, formada por setes Estados, os ciganos estão presentes em apenas 2 deles e em 3 cidades.

Na região Nordeste, composta por 9 Estados, os ciganos estão presentes em todos eles e em 141 cidades. Na região Centro-Oeste e Sul, compostas por 3 Estados cada uma, os ciganos estão presentes em todos eles, e foram mapeados em 43 cidades da região Centro-Oeste e em 94 cidades da região Sul. Na região Sudeste, composta por 4 Estados, os ciganos também estão presentes em todos eles e em 147 cidades. Por isso, a necessidade de superar a discriminação e o preconceito contra esses povos que também faz parte diariamente da construção do Brasil.

De acordo com o *site* Cultura Mix¹⁶ (BRASIL, 2013), os indivíduos de etnias ciganas que residem atualmente no Brasil se encontram com maior frequência no litoral, regiões Nordeste, Sudeste e Sul. Nos estados do Amapá, de Roraima, do Amazonas, do Acre e de Rondônia, não foram encontrados nenhum acampamento cigano. Mas as etnias ciganas podem ser encontradas em estados sem litoral como Minas Gerais, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Goiás.

No *site* Cultura Mix (BRASIL, 2013) encontra-se a informação de que a maior comunidade cigana, residindo no Brasil, está no estado da Paraíba e não é nômade. A comunidade está a 420 km de João Pessoa e não vivem mais no nomadismo há mais de 25 anos.

Nas buscas realizadas encontramos também o *site* Embaixada Cigana¹⁷ (BRASIL, 2017), que trata sobre a etnia *Calon*. O *site* ainda ressalta que etnia está ligada a um conjunto de características que um povo possui, como a cultura e o dialeto.

Os *Calon* vivem em terrenos para acampamentos, públicos ou privados, ocupados, arrendados ou cedidos. Em sua maioria os terrenos estão em lugares estratégicos para facilitar o comércio, que em sua maioria é o trabalho dos homens e das mulheres. Mesmo estando nas periferias das cidades os homens criam galinhas, cavalos e porcos. As mulheres diariamente realizam a “draba”, também conhecida

¹⁶ Endereço do *site* Cultura Mix: <http://cultura.culturamix.com/curiosidades/ciganos-no-brasil-origem-e-caracteristicas-do-povo>.

¹⁷ Endereço do *site* Brasileiro Embaixada Cigana: <http://www.embaixadacigana.org.br/>.

como leitura de mão. Os homens se vestem com chapéu de vaqueiro, bota e cinturão, já as mulheres usam vestidos ou saias longas com cores vivas ou floridos, e costumam ter cabelos longos, trançados enfeitados com flores, que fazem lembrar o vestuário de ciganas Banjaras da Índia. Quanto a música no Sul e Sudeste, eles ouvem música sertaneja. No norte e Nordeste, o forró. Usam o português como língua oficial, mas incluíram o *romani* como um paradialeto.

No quadro abaixo (Quadro 6), de acordo com o *site* Embaixada Cigana (BRASIL, 2017) essa é a quantidade aproximada de ciganos da etnia *Calon* por Estado.

Quadro 6: Quantidade aproximada de ciganos da etnia *Calon*. Números de acordo com a tabela 174 do IBGE, mas sabe-se que o número real por estado é maior.

ESTADO	REGIÃO	QUANTIDADE
Alagoas	Nordeste	400
Bahia	Nordeste	1.600
Espírito Santo	Sudeste	300
Paraíba	Nordeste	Estimativa de 1.500
Paraná	Sul	1.500
Pernambuco	Nordeste	500
Rio de Janeiro	Sudeste	1.500
Rio Grande do Norte	Nordeste	Estimativa de 3.500
Rio Grande do Sul	Sul	400
Santa Catarina	Sul	800
São Paulo	Sudeste	1.000
Sergipe	Nordeste	400

Fonte: Quadro produzido pela autora a partir do *site* Embaixada Cigana¹⁸, 2018.

Pode-se observar que os ciganos da etnia *Calon* estão presentes nas regiões Nordeste, Sudeste e Sul do país. Encontram-se em seis estados da região Nordeste, são eles: Alagoas, Bahia, Paraíba, Pernambuco, Rio Grande do Norte e Sergipe. Sendo o Rio Grande do Norte o estado com maior quantidade de indivíduos da etnia *Calon*. Na região Sudeste eles estão nos estados do Espírito Santo, Rio de Janeiro e São Paulo, morando em maior quantidade no Rio de Janeiro, mil e quinhentas pessoas. No Sul os *Calon* podem ser encontrados nos três estados da região: Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Mil e quinhentos indivíduos da etnia

¹⁸ Endereço do *site* Brasileiro Embaixada Cigana: <http://www.embaixadacigana.org.br/>.

residem no estado do Paraná, sendo este o estado com maior quantidade de ciganos desta etnia na região.

Junior (2013, p. 96) afirma que “a ciganidade é a forma de se relacionar com o mundo e consigo mesmo que os ciganos desenvolveram em sua história milenar, sem nunca perder de vista que tudo isso serviria para reforçar sua identidade cultural”. Ao longo da história as etnias ciganas acabaram por se adaptar a cada nova região, sobrevivendo em um mundo que não valoriza suas tradições, e mesmo assim mantiveram muitas delas intactas durante séculos de nomadismo.

Durante o decorrer dos séculos os estereótipos negativos em relação aos ciganos aparecem em matérias jornalísticas e processos criminais no Brasil e em vários países. Esses processos de exclusão fazem parte da dinâmica dos Estados que vêem os grupos ciganos como perigosos.

O Brasil é um país miscigenado, e que ainda convive diariamente com a discriminação das minorias. Os processos de discriminação dos grupos que compõem as minorias, em sua maior parte, acontecem a partir das representações sociais estabelecidas de como seria ideal para a sociedade não haver aquele que é diferente.

É necessário reconhecer que, muito além das diferenças, o que impede que todos sejam tratados como iguais são as desigualdades que o próprio ser humano criou a partir de suas ideologias, pois é a desigualdade estimula a padronização, e a competição entre culturas e raças. O Projeto de Lei do Senado Nº 248, de 2015, foi aprovado neste ano de 2018, criando o Estatuto do Cigano. De acordo com o art. 1º a Lei institui o Estatuto do Cigano, com a finalidade de garantir aos indivíduos de etnias ciganas a igualdade de oportunidades no país (BRASIL, 2018). De acordo com o Projeto de Lei Nº 248 (BRASIL, 2018, p.2):

Considera-se: I – população cigana: o conjunto de pessoas que se autodeclaram ciganas, ou que adotam auto definição análoga; II – desigualdade racial: toda situação injustificada de diferenciação de acesso e fruição de bens, serviços e oportunidades, nas esferas pública e privada, em virtude de raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica; III – políticas públicas: as ações, iniciativas e programas adotados pelo Estado no cumprimento de suas atribuições institucionais; IV – ações afirmativas: os programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades.

De acordo com o artigo N° 2, do Projeto de Lei N° 248 (BRASIL, 2018), o Estado e a sociedade devem garantir a igualdade de oportunidades, para todo cidadão brasileiro, independentemente da etnia. Devem garantir também o direito à participação na comunidade. No artigo 3° o Projeto afirma que a participação dos indivíduos de etnias ciganas na economia, no meio social, político e cultural do País deve ser promovida por meio de: inclusão nas políticas públicas; adoção de medidas e políticas de ação afirmativa; e pela promoção do combate à discriminação.

A seguir serão discutidos os direitos básicos de educação e saúde para crianças ciganas.

3. POLÍTICAS PÚBLICAS DE SAÚDE E EDUCAÇÃO PARA CRIANÇAS CIGANAS

Minha alma é cigana
Sou livre como o luar
Não há nada que me prenda
Em nenhum lugar
Sou mistério, Sou poetisa,
A fênix a te vigiar
Minha alma vagueia livre
Mesmo que meus pés estejam presos em algum
lugar...

Minha alma é cigana – VGITANA¹⁹

3.1. O direito a educação

De acordo com Santana (2012) as mudanças que vem ocorrendo no mundo em todos os setores têm refletido em todos os setores, e inclusive na educação. É necessário, em qualquer ambiente de educação formal, não apenas o cumprimento dos currículos, mas formar para a cidadania, para a emancipação e a humanização. É preciso respeitar as diferenças e individualidades de cada região e cultura que os alunos trazem com eles.

Libâneo (2005) afirma que a educação é um processo social que ocorre em toda a sociedade, em espaços diferentes e precisa abranger a formação necessária para o exercício da cidadania. Portanto, são necessárias políticas públicas que garantam a educação para todos, e com igualdade de direitos.

No Documento do Ministério da Educação “Ciganos: Documento orientador para os sistemas de ensino” está explícito que “as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos ciganos e em situação de itinerância deverão ter garantidos seus direitos à educação” (BRASIL, 2014, pg. 16).

Ainda de acordo com este documento (BRASIL, 2014, pg. 16) os sistemas de ensino, seja estabelecimento público ou privado de Educação Básica, devem assegurar a matrícula de estudantes em situação de itinerância. Os estabelecimentos de ensino não podem fazer imposições por preconceito e/ou

¹⁹ Trecho do poema “Minha alma é cigana” do blog Tsara. Disponível em: <https://vgitanatzara.blogspot.com/p/poemas-ciganos.html>.

discriminação, uma vez que se trata de direito fundamental, mediante autodeclaração ou declaração do responsável. Para jovens e adultos, pode ser usada também a autodeclaração. A instituição de educação que receber matrícula dos ciganos deverá comunicar o fato à Secretaria de Educação ou a seu órgão regional imediato. Caso o estudante itinerante não tenha certificado ou relatório da instituição de educação anterior, ele deverá ser inserido na série correspondente a sua idade, mediante diagnóstico de aprendizagem realizado pela instituição de ensino que o recebe.

Quando as crianças ciganas frequentam espaços de educação, os profissionais devem buscar tratá-las da melhor forma, respeitar suas individualidades e culturas.

No tocante ao que se refere à escolarização das crianças ciganas, são necessários cuidados no acolhimento e ao recebê-las. Em função da itinerância das comunidades ciganas, muitas escolas no Brasil ainda resistem em receber sua matrícula, mesmo sendo direito da criança o acesso pleno a educação. As crianças precisam ser respeitadas em sua cultura, em seu tempo para a realização das atividades, linguagem e opiniões e em seus direitos.

Na Constituição Federal (BRASIL, 1988) o art. 6º inserido no Título dos Direitos e Garantias Fundamentais qualifica a educação como um direito social. O art. 208, incisos I, II e IV, dentre outros, por sua vez, afirma a obrigatoriedade da oferta da Educação Básica e garantia do acesso a quaisquer de seus níveis um direito público subjetivo.

As normas inseridas nos artigos da Constituição Federal (BRASIL, 1988) devem ser aplicadas de maneira plena, imediata e integral. É incumbido ao poder público a responsabilidade e a obrigação de oferecer vagas na Educação Básica para todos. O acesso a ela deve e pode ser exigido por qualquer pessoa. Da mesma forma, os pais e/ou responsáveis têm o dever legal de matricular seus filhos, independentemente da profissão que exerçam e da condição de vida. A questão do dever dos pais em matricular seus filhos nas escolas também é regulamentado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) que, em seu art. 55, prescreve:

Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino. A inércia ou

omissão destes em relação à regularização da matrícula escolar dos seus filhos configura infração administrativa, sujeita à multa de três a vinte salários mínimos. (BRASIL, 1990, art. 249)

Assim, não se pode existir qualquer forma de distinção ou discriminação que embarace ou impeça o acesso à Educação Básica de crianças, adolescentes ou jovens itinerantes.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2006) reconhece a educação como um direito humano e ao mesmo tempo “um meio privilegio na promoção dos direitos humanos”, a garantia desse direito fundamental para a própria dignidade humana. Portanto, a escola deve estabelecer diálogo com os povos ciganos e ouvi-los. Este é o papel de uma escola com gestão democrática, na qual a sua prática se constrói a partir da realidade da comunidade atendida.

É necessários ressaltar que não há na Constituição Federal ((BRASIL, 1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), na Convenção sobre os Direitos da Criança (BRASIL, 1990) ou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) a exigência de qualquer tempo de permanência ou de residência do estudante em determinada localidade para realizar a matrícula escolar.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990, p. 15) assegura que:

Art. 5º - Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

Art. 17 - O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

Portanto, o direito à educação de estudantes em situação de itinerância deve ser garantido, pela comunidade escolar e pelo governo. Lembrando que não são apenas as crianças ciganas que tem famílias itinerantes, mas as crianças circenses, as crianças refugiadas e até mesmo crianças em tratamento de saúde que precisam se deslocar de suas cidades também encontram situações. Todas essas crianças têm tido muitas dificuldades no Brasil e no mundo para terem os seus direitos garantidos.

Recentemente, a aprovação do Projeto de Lei do Senado N°248 de 2015 (BRASIL, 2018) que criou o Estatuto do Cigano, trouxe vários direitos. No artigo N°4, que diz respeito a educação, os indivíduos de etnias ciganas tem direito à educação básica, conforme a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e à participação nas atividades culturais, educacionais e esportivas, providas pelo poder público e particulares.

No capítulo II, sobre educação, o Projeto de Lei do Senado N°248 de 2015 (BRASIL, 2018, p. 3) afirma que:

Art. 5° O poder público promoverá: I – o incentivo à educação básica da população cigana, sem distinção de gênero; II – o apoio à educação da população cigana por meio de entidades públicas e privadas; III – a criação de espaços para a disseminação da cultura da população cigana. Art. 6° Fica assegurada à criança e ao adolescente ciganos o direito previsto no art. 29 da Lei nº 6.533, de 24 de maio de 1978. Art. 7° Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, é obrigatório o estudo da história geral da população cigana, observado o disposto na Lei nº 9.394, de 1996.

Observa-se que já existem muitas leis garantindo o direito a educação dos indivíduos de etnias ciganas, mas no cotidiano escolar por vezes, essas pessoas têm que deixar sua cultura de lado e se adequar aos padrões de outras culturas que estão presentes naquele espaço. A partir da criação do Estatuto do Cigano (BRASIL, 2018) espera-se que essas pessoas sejam respeitadas em suas culturas e particularidades na escola e em diferentes contextos.

3.2. O direito a saúde

De acordo com o Documento Subsídios para o Cuidado à Saúde do Povo Cigano do Ministério da Saúde (BRASIL, 2016), a atuação dos profissionais da saúde em uma comunidade cigana inicia-se com a identificação dessa liderança junto ao núcleo familiar, comumente os homens. Mais recentemente, já se pode encontrar em algumas localidades, como nas regiões Sul e Sudeste, as mulheres como representantes de suas famílias. O diálogo inicia-se com o representante da comunidade e é importante para dar ciência sobre as ações de saúde que se

pretende realizar, como também estabelecer uma relação de confiança e de respeito.

A partir do primeiro contato, o representante da comunidade comunicará os demais membros de sua família sobre a sua decisão em colaborar ou não na efetivação do atendimento básico à saúde. O trabalho na comunidade precisa considerar as especificidades de cada etnia cigana e de sua regionalidade. “As trabalhadoras de saúde com o grupo das ciganas e os trabalhadores de saúde com o grupo dos ciganos promovendo o ensinamento e respeitando o costume da comunidade” (BRASIL, 2016, pg. 17).

De acordo com esses documentos as comunidades ciganas ainda não buscam a prevenção quando o assunto é saúde, e esse aspecto é importante para dar continuidade a sua linhagem e a preservação das famílias. É necessário promover ações de atenção básica à saúde, pois os ciganos só buscam os serviços de saúde quando os sintomas das doenças já estão em estágios avançados.

No âmbito individual e coletivo, é preciso a atenção básica à saúde com a realização do conjunto de ações que ocorre desde a promoção e a proteção da saúde, o diagnóstico, o tratamento, a reabilitação, a redução de danos e a manutenção da saúde. O objetivo é desenvolver uma atenção integral na saúde e na autonomia das pessoas.

De acordo com o Documento Subsídios para o Cuidado à Saúde do Povo Cigano do Ministério da Saúde (BRASIL, 2016) as mulheres ciganas são as responsáveis pela educação das crianças e a manutenção da cultura, da saúde e do bem-estar de suas famílias. Por serem as responsáveis pela preservação das culturas, em algumas famílias, elas conservam os saberes tradicionais a partir do uso de ervas e das plantas medicinais como forma de tratamento de patologias mais comuns em suas comunidades, como: febres, cólicas, machucados, coceiras, as hérnias (umbilical e de disco), tensões musculares, queimaduras e hipertensão.

Este documento (BRASIL, 2016) ainda afirma que por tradição, algumas meninas casam-se entre os 12 e 15 anos, sendo obrigadas a deixarem de viver sua infância para passarem a vida adulta. O período gestacional das mulheres ciganas geralmente não segue os padrões recomendados pelo SUS:

No período gestacional, seguem as orientações dos costumes da família, e a inexistência de atenção básica à saúde

compromete o entendimento da importância do pré-natal e do acompanhamento de profissional de saúde. Fato este que se agrava pela condição de vida e pela circunstância do nomadismo ainda observado. Dessa maneira, algumas gestantes chegam às unidades de saúde já em trabalho de parto, acompanhadas por parentes. Outras recorrem ao saber tradicional da parteira. O controle da natalidade e a prevenção é praticamente uma transgressão à sua cultura – ter filhos e filhas é o maior presente para uma mulher cigana, uma dádiva. Faz-se necessário o acesso às informações sobre os métodos anticoncepcionais ou contraceptivos, pois quando elas recebem orientação sobre o assunto, passam a ter conhecimento do que é o ciclo fértil e não fértil, e quais os métodos contraceptivos, e outras informações relacionadas à prevenção. (BRASIL, 2016, p. 14)

De acordo com os documentos oficiais é preciso que as mulheres ciganas tenham acesso pleno a saúde, não só durante as gestações, mas regularmente para que possam realizar exames ginecológicos preventivos, testes após o nascimento das crianças e acompanhamentos após o parto também. O que dificulta é que em muitas comunidades as mulheres são proibidas de irem as unidades de saúde, por serem atendidas por médicos ou enfermeiros do gênero masculino.

No Documento Subsídios para o Cuidado à Saúde do Povo Cigano (BRASIL, 2016) o Ministério da Saúde afirma que, dentro das etnias ciganas a depressão é uma patologia com maior incidência nas mulheres, devido aos enfrentamentos dos conflitos cotidianos, como o preconceito, a perda de filhos e filhas, desentendimentos com os cônjuges e parentes. A realização do tratamento com o acompanhamento por profissionais da saúde fica a critério do núcleo familiar. Eles decidem se utilizam ou não os serviços públicos e/ou particulares de saúde. É importante instruir as mulheres ciganas, pois elas se tornam as multiplicadoras do conhecimento para as demais mulheres. É importante construir pontes para um diálogo efetivo, por meio de processos de capacitação e propagar informações para os grupos.

Sobre a saúde dos homens ciganos os estudos de Costa e Rolim (2014, p. 33) afirmam que:

A grande parte dos homens ciganos não se vê dentro do Ministério da Saúde, nem dentro do hospital, e muito menos numa consulta preventiva. (...) Assuntos relacionados à saúde íntima do homem cigano devem ser tratados apenas por eles e com um profissional também do sexo masculino. Os hábitos alimentares, o tabagismo, o

alcoolismo e o estresse com que o homem cigano passa pela vida são fatores que trazem à tona uma série de atitudes e nuances próprias da etnia. Os homens são responsáveis pelo bem-estar e sustentabilidade do acampamento, de suas famílias e de suas comunidades. São literalmente os provedores, aqueles que transmitem o sangue cigano, a continuidade de sua linhagem e a preservação da família. Daí a necessidade premente de ações de atenção básica à saúde, pois os homens ciganos corroboram os índices de que os homens só buscam os serviços de saúde quando os sintomas das doenças já estão em um estágio bem avançado.

Por isso é fundamental à atenção do Ministério da Saúde para a realização insistente de campanhas e ações para a prevenção, a promoção e a proteção da saúde das etnias ciganas. No Brasil a Portaria MS nº 940, de 28 de abril de 2011, regulamenta o Sistema Cartão Nacional de Saúde (BRASIL, 2016). O § 1º do art. 23, “afirma a não obrigatoriedade de comprovação de domicílio para população cigana nômade se cadastrar”.

No Documento Subsídios para o Cuidado à Saúde do Povo Cigano, do Ministério da Saúde (BRASIL, 2016) foi realizado um mapeamento no qual foram identificados os desafios para aprimorar a atenção à saúde das etnias ciganas, são eles: dificuldade de acesso das etnias ciganas aos serviços de saúde; necessidade de articulação intersetorial; sensibilização e qualificação dos profissionais de saúde; fortalecimento da participação e do controle social.

Para superar a dificuldade de acesso aos serviços de saúde há um grande desafio. É preciso a ampliação da quantidade de equipes de Saúde da Família, acabar com o preconceito contra as etnias ciganas entre os profissionais de saúde e garantir o atendimento aos ciganos. Deve-se ampliar o acesso também as Unidades Básicas de Saúde (UBS) e Unidades de Pronto Atendimento (UPA).

Com relação à articulação intersetorial é importante a integração entre os trabalhadores de diferentes áreas, principalmente entre as equipes da Estratégia de Saúde da Família (ESF) articulem estratégias entre si e a criação de espaços de diálogos entre esses profissionais de saúde e as etnias ciganas.

Para a qualificação dos profissionais de saúde que trabalham com as etnias ciganas os espaços de discussão principalmente com as equipes da estratégia de saúde da família, em especial os agentes comunitários de saúde (ACS), são os principais elos de interlocução da saúde com os ciganos, e a realização de

pesquisas na saúde cigana e a elaboração de material que informe a estes sobre os serviços do SUS.

A partir da participação e controle social é possível aprimorar os serviços de saúde. Uma das formas é ouvir as etnias ciganas e proporcionar o espaço para participação, incentivar a presença de representantes ciganos nos conselhos de saúde e a criação de Comitês Técnicos Estaduais ou Municipais de Saúde da População Cigana.

No Documento “As Comunidades Ciganas e a Saúde: um primeiro retrato nacional” (PORTUGAL, 2009) as etnias ciganas fazem parte da minoria étnica mais numerosa da União Europeia, e assim como no Brasil muitos vivenciam situações de pobreza e estão à margem da sociedade. De acordo com o este documento o acesso a saúde é fundamental para as etnias ciganas:

A saúde é uma das necessidades básicas e, como tal, um dos direitos fundamentais, desempenhando um papel central nos processos de exclusão/inclusão social, na medida em constitui um elemento integrador para aceder a outros recursos, serviços e direitos que abrem “oportunidades” de convivência e de coesão social. Desta forma, as desigualdades de saúde e o acesso aos seus serviços são um dos principais factores que contribuem para a exclusão social das comunidades ciganas. (PORTUGAL, 2009, p. 6)

Saúde é um direito básico de todos os cidadãos, mas na prática observa-se que nem todos os povos tem acesso pleno a esse direito, o que dificulta o bem-estar físico e emocional. Ainda de acordo com o Documento “As Comunidades Ciganas e a Saúde: um primeiro retrato nacional” (PORTUGAL, 2009) quase todas as etnias ciganas que residem em Portugal utilizam o Sistema Nacional de Saúde (99,6%). O restante faz uso de outros tipos de cobertura do setor privado, como ONGs sem ligação com o Governo do país.

Em Portugal o governo compreende que devido a evasão escolar, a desvalorização das minorias, a dinâmica de vida marcada por preconceitos sociais e dificuldades, são fatores que determinam a qualidade de vida das etnias ciganas, uma vez que os processos de exclusão limitam o acesso a saúde.

No Documento “As Comunidades Ciganas e a Saúde: um primeiro retrato nacional” (PORTUGAL, 2009) os ciganos mapeados foram identificados com as seguintes patologias: as patologias respiratórias como a asma e a bronquite crónica

(25%); patologias relacionadas com o colesterol ruim alto (15%); pressão arterial alta (11%); diabetes (6%); patologias do coração (5%); ulcera no estomago (5%); Alergias (6%); depressão (6%); patologias mentais (3%); dores de cabeça/enxaqueca (9%); e hérnias (6%). O Documento (PORTUGAL, 2009, p. 28) também traz dados sobre qual a porcentagem das patologias que acometem crianças e adultos:

Quadro 7: Distribuição da população entrevistada de acordo com as patologias crônicas.
(PORTUGAL, 2009, p. 28)

PATOLOGIAS	CRIANÇAS	ADULTOS
Pressão Arterial Alta	0,0	11,2
Colesterol Ruim Alto	0,9	15,2
Diabetes	0,0	9,2
Asma, bronquite crônica	21,7	9,2
Patologias do Coração	0,9	4,1
Ulcera no Estômago	0,9	4,5
Alergias	7,1	1,2
Depressão	0,0	6,2
Patologias Mentais	0,9	2,8
Dores de cabeça/enxaqueca	1,4	8,3
Hérnias	0,6	6,2

Fonte: Quadro elaborado pela autora, 2018.

No quadro acima (quadro 11), podemos identificar que penas o colesterol ruim alto, as patologias respiratórias, do coração, ulcera no estômago, alergias, patologias da mente, dores de cabeça e hérnias foram constatadas em crianças. As patologias com maior nível de identificação nas crianças foram as doenças respiratórias, como a asma e a bronquite crônica (21,7%). E a patologia que menos acomete as crianças ciganas de Portugal é a hérnia (0,6%).

Abaixo (quadro 12) as patologias mapeadas apenas em adultos (PORTUGAL, 2009, p. 28):

Quadro 8: Distribuição da população entrevistada de acordo com as patologias crônicas.
(PORTUGAL, 2009, p. 28)

PATOLOGIAS	%
Má circulação	6,2
Reumatismo	4,7

Problemas da próstata	0,0 (apenas homens)
Problemas da menopausa	0,7 (apenas mulheres)

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras, 2018.

Mesmo resistentes ao atendimento de saúde os homens não apresentam problemas de próstata, que é uma das maiores causas de câncer no sexo masculino. O maior problema entre as patologias encontradas apenas nos adultos é a má circulação, que acomete 6,2 % destes.

No Brasil, o Projeto de Lei do Senado N°248 de 2015 (BRASIL, 2015, p. 3), que cria o Estatuto do Cigano, com relação a saúde o projeto estabelece que:

Art. 10. Fica assegurado o atendimento na rede pública de saúde ao cigano que não for civilmente identificado. Art. 11. O poder público promoverá políticas públicas para a população cigana, a fim de promover: I – o acesso ao Sistema Único de Saúde; II – o combate a doenças; III – o acesso a medicamentos; IV – o planejamento familiar; V – o acompanhamento pré-natal; VI – o tratamento dentário; VII – o amparo à criança, ao adolescente, ao idoso e à pessoa com deficiência; VIII – a orientação sobre drogas.

O Brasil tem avançado a passos pequenos, mas o importante é certificar de que esses passos tem sido colocados em prática. É de extrema importância que a populações de etnias ciganas sejam acompanhadas pelos programas do SUS sem distinção de outras populações, para que passem a tratar a saúde com maior cuidado.

Com relação as crianças que necessitam de acesso à Educação enquanto realizam tratamento de saúde, no Brasil, a Lei 13.716, de 2018 (BRASIL, 2018) acrescenta um dispositivo a LDB (1996) e torna obrigatória a continuidade da escolarização para alunos da educação básica quando estão enfermos, durante o período de internação, seja hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado, caracterizando a modalidade de ensino como Classes Hospitalares.

Alguns Estados tem se destacado nas políticas públicas locais para as pessoas em tratamento de saúde, como exemplo o Estado do Paraná, através do SAREH. De acordo com a Instrução N° 02/ 2019 – SUED/SEED do Estado do Paraná (PARANÁ, 2019), o Atendimento Pedagógico Domiciliar que o SAREH (Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar e Domiciliar) realiza, é um atendimento pedagógico, disponibilizado pela Secretaria de Estado da Educação

do Paraná, para as Instituições de Saúde e de Ensino da Rede Pública. O público alvo são estudantes matriculados na Educação Básica que se encontram impossibilitados de frequentar a instituição de ensino em que estão matriculados por mais de noventa dias, por motivo de tratamento de saúde e que o médico permitir, terão direito ao atendimento domiciliar. Se a família não demonstrar interesse no atendimento domiciliar, o aluno receberá atividades domiciliares para serem realizadas em casa sem o atendimento de um profissional da educação.

Não existem trabalhos da área da Pedagogia Hospitalar, Educação Social em Saúde que discuta a educação das crianças ciganas em tratamento de saúde no Brasil. Somente encontramos nos trabalhos de Paula et al (2016), Paula (2010), Glat et al (2007) e Ferreira (2017), porém, como esses trabalhos não discutem de forma aprofundada, por esse motivo, consideramos relevante informar aos leitores a existência dos atendimentos para crianças em tratamento de saúde e a necessidade da garantia do direito a educação para todas as pessoas que delas necessitarem, inclusive as crianças ciganas.

De acordo com Zaias e Paula (2010) com a promulgação da lei maior que rege nosso país, a Constituição Federal (BRASIL, 1988), inúmeras leis foram surgiram, como o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) que foi instituído para defender os direitos fundamentais da infância e da adolescência, saúde, educação, lazer, dentre outros. Mais tarde, instituiu-se a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994) que inseriu o termo “Classes Hospitalares”, que versa sobre a responsabilidade da execução do direito das crianças e adolescentes hospitalizados no que pertence à educação. A Resolução n. 41/95 (BRASIL, 1995) também foi criada com o objetivo de proteger a criança e o adolescente, especificando seus direitos quando estão hospitalizados.

Após esse processo foi elaborada a Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) que destaca a igualdade de condições no ensino, bem como o acesso e permanência na escola no título II, artigo 3. Zaias e Paula (2010) ainda afirmam que a presente lei embasada na Constituição Federal de 1988, enfatizou a ideia de educação para todos, e a Resolução do Conselho Nacional da Educação (Brasil, 2001) instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Reapareceu então a preocupação com as “Classes Hospitalares e Atendimento Domiciliar” de forma mais sistemática.

Com o objetivo de estruturar ações políticas e pedagógicas para organizar o atendimento pedagógico em hospitais e residências de alunos impossibilitados de frequentar o ensino regular, no ano de 2002, o Ministério da Educação através da Secretaria de Educação Especial elaborou o documento “Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar”. (BRASIL, 2002)

Neste documento do Ministério da Educação (BRASIL, 2002, p. 13), as Classes Hospitalares são denominadas como “atendimento pedagógico-educacional que acontece em ambientes de tratamento de saúde, na circunstância de internação ou na circunstância do atendimento em hospital-dia e hospital-semana ou em serviços de atenção integral à saúde mental”.

Este documento (BRASIL, 2002, p. 13) também especifica os objetivos das Classes Hospitalares:

Elaborar estratégias e orientações para possibilitar o acompanhamento pedagógico-educacional do processo de desenvolvimento e construção do conhecimento de crianças, jovens e adultos matriculados ou não nos sistemas de ensino regular, no âmbito da educação básica e que estão impossibilitados de frequentar a escola, temporária ou permanentemente e, garantir a manutenção do vínculo com as escolas por meio de um currículo flexibilizado e/ou adaptado, favorecendo seu ingresso, retorno ou integração adequada ao seu grupo escolar correspondente.

Importante ressaltar que ainda de acordo com o documento (BRASIL, 2002) o atendimento pedagógico hospitalar precisa estar sempre vinculado aos sistemas de educação das Secretarias Estaduais ou Municipais de Educação, como também ao sistema de saúde em que se localizam. As Secretarias de Educação tem como função atender à solicitação dos hospitais para o serviço de atendimento pedagógico hospitalar e domiciliar, devem também contratar e capacitar os professores, prover os recursos financeiros e materiais pedagógicos para os atendimentos.

De acordo com Paula, Zaias e Silva (2015), no ano de 2004 foi redigido o Projeto de Lei 4.191/2004 (BRASÍLIA, 2018) pelo deputado federal Wladimir Costa, que trata sobre o Atendimento Educacional Especializado em Classes Hospitalares e do Atendimento Pedagógico Domiciliar. Discorre sobre as responsabilidades destes atendimentos; sobre os convênios entre as Secretarias do Distrito Federal, Estaduais e Municipais de Educação e Saúde para a integração, contratação e capacitação de professores e coordenadores pedagógicos.

Ainda de acordo com Paula, Zaias e Silva (2015), em todo o Brasil foram encontrados dez Projetos de Lei para ampliação do direito das crianças e adolescentes em tratamento de saúde a continuar sua educação nas Classes Hospitalares. Quatro projetos de lei estão localizados no Sudeste, três no Centro Oeste, dois na região Sul e um no Norte. Na região Norte, o Deputado Federal Wladimir Costa de Belém, propôs um Projeto de Lei para todo o Brasil.

No ano de 2002, o Ministério da Educação editou um manual padrão com orientações e estratégias para a organização de classes hospitalares e do atendimento pedagógico domiciliar. De acordo com o *site* Senado Federal (2018) o atendimento deve estar vinculado aos sistemas de educação dos estados e municípios, incumbindo as Secretarias de Educação contratar e promover a capacitação aos professores das Classes Hospitalares, e também fornecer os recursos financeiros.

No ano de 2015, o Senador Telmário Motta (PDT-RR) apresentou o Projeto de Lei 548/2015, que altera a LDB (BRASIL, 1996). Neste Projeto a proposta é que os sistemas de ensino junto com o sistema de saúde, deverão ofertar atendimento educacional aos alunos impossibilitados de frequentar aulas, pelo motivo de estarem em tratamento de saúde que exija internação hospitalar, atendimento em ambulatórios ou estadia prolongada no domicílio. Atualmente o Projeto de Lei 548/2015, está na Comissão de Assuntos Econômicos (Secretaria de Apoio à Comissão de Assuntos Econômicos) e tem como relator o Senador Roberto Rocha (PSDB-MA).

De acordo com Paula (2005) as características das instituições hospitalares vão além da cura de patologias, devido as várias interações, mediações e comportamentos, as culturas de quem passa por esse ambiente se torna híbrida a medida em que as histórias de vida se cruzam, assim como os medos, os sonhos, as expectativas e as partilhas.

O ambiente hospitalar é um campo relevante da ação pedagógica, onde a articulação entre a educação e a saúde possibilita a resignificação deste ambiente. Inseridos nas classes hospitalares ou não, é necessário ter como premissa o respeito a diversidade cultural e o modo de vida da população cigana, que apresentam saberes próprios como a organização de sua comunidade, dialeto, entre outros.

Em muitos Estados do Brasil, as crianças em tratamento de saúde, principalmente as que estão hospitalizadas são atendidas por vários professores e um coordenador pedagógico, como é o caso do Serviço de Escolarização Hospitalizada - SAREH (PARANÁ, 2017) no Paraná.

Em setembro de 2018, o artigo 1º da Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), passa a vigorar acrescido do seguinte artigo:

Art. 4º-A. É assegurado atendimento educacional, durante o período de internação, ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado, conforme dispuser o Poder Público em regulamento, na esfera de sua competência federativa. (BRASIL, 2018)

A Lei nº 13.716, de 24 de setembro de 2018 (BRASIL, 2018), altera a Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), com o fim de assegurar atendimento educacional aos alunos da educação básica, que se encontram em condições de internamento para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado, de acordo com o regulamento estabelecido pela esfera federal, estadual e municipal.

Entende-se que em quase sessenta anos de existência das Classes Hospitalares no país houveram avanços, como o direito a atendimento educacional na residência do aluno em tratamento de saúde acima de noventa dias. Mas por se tratar de mais de meio século, o país poderia ter avançado mais, por exemplo tornando essa modalidade de ensino obrigatória, realizando concursos com o objetivo de ter profissionais especializados nessa área de atuação, proporcionar a esses profissionais o direito a insalubridade e melhores condições de trabalho.

No próximo capítulo vamos discutir sobre a metodologia utilizada para a construção deste trabalho de dissertação.

4. METODOLOGIA

A metodologia utilizada para essa dissertação de mestrado foi a Revisão de Literatura. Santos (2006, p.2) afirma “que a revisão de literatura tem papel fundamental nos trabalhos acadêmicos, pois é através dela que você situa seu trabalho dentro da grande área de pesquisa da qual faz parte, contextualizando-o”. Esse processo de contextualização é importante tanto para o pesquisador, quanto para o leitor. Do pesquisador, a revisão de literatura exige uma grande demanda de leitura, por vezes, até repetidamente, para que este encontre a linha de pesquisa e os autores pertinentes ao rumo que a pesquisa seguirá. Para o leitor a revisão de literatura facilita a identificação da linha de pesquisa do trabalho e o momento em que a pesquisa aconteceu.

No livro “A bússola do escrever”, os autores afirmam que a produção do conhecimento não é isolada, mas sim coletiva da comunidade acadêmica, “um processo de busca, no qual cada nova investigação se insere, complementando ou contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema.” Bianchetti e Machado (2006, p. 27). Ainda de acordo com os autores, portanto, é necessário que o pesquisador se situe dentro desse processo de pesquisa, analise criticamente, compare e contraste as abordagens, avaliando assim o peso dos resultados da pesquisa.

Lakatos e Marconi (2003) afirmam que a pesquisa de revisão de literatura abarca toda a produção científica a respeito do tema de pesquisa. Para as autoras a finalidade desta etapa é “colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas quer gravadas” (LATAKOS e MARCONI, 2003, p. 71).

De acordo com Gil (2008) este tipo de pesquisa é desenvolvida por meio de análises de livros e artigos científicos. A vantagem desta pesquisa é a oportunidade que o pesquisador tem de investigar a cobertura de vários fenômenos, através das pesquisas já existentes na linha de pesquisa.

Esta vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo

espaço. Por exemplo, seria impossível a um pesquisador percorrer todo o território brasileiro em busca de dados sobre a população ou renda *per capita*; todavia, tem a sua disposição uma bibliografia adequada, não terá maiores obstáculos para contar com as informações requeridas. (GIL, 2008, p. 50)

Esta dissertação esteve voltada para análise de livros, teses, dissertações, artigos e documentos nacionais e internacionais sobre a garantia do direito a educação e a saúde para crianças de etnias ciganas.

De acordo com Bianchetti e Machado (2006) a revisão de literatura tem que estar a serviço do problema de pesquisa e não há como apresentar modelos de como essa revisão deve ser feita, apenas orientações gerais.

Quando existem revisões atuais Bianchetti e Machado (2006) afirmam que inicialmente o trabalho a ser desenvolvido fica mais fácil, mas no Brasil as revisões produzidas ainda são poucas.

“Prática tradicional nos países desenvolvidos, a elaboração dos chamados estado da arte entre nós fica muito restrita a capítulos encontrados em teses e dissertações de mestrado e doutorado. (...) teses e dissertações são, em geral, pouco divulgadas, só estando disponíveis nas bibliotecas das instituições em que foram defendidas.” (Bianchetti e Machado, 2006, p. 28).

A revisão de literatura, ainda de acordo com Bianchetti e Machado (2006) é essencial na produção de conhecimentos capazes de contribuir como o desenvolvimento teórico-metodológico da área que o pesquisador estuda.

O tema desperta curiosidade para pesquisa de campo e aprofundamento da realidade dessas crianças em Maringá, no Brasil e em outros países. Entretanto em função do tempo previsto para entrega da dissertação e a necessidade dos projetos passar pelos trâmites burocráticos do comitê de ética da universidade, optamos por focar a pesquisa nas análises dos dados encontrados na revisão de literatura.

A proposta inicial para esta pesquisa foi identificar se as crianças de etnias ciganas eram invisibilizadas ou ignoradas nas produções acadêmicas das Classes Hospitalares. Mas no exame de qualificação da dissertação, a banca examinadora, junto com a professora orientadora, identificaram que as crianças de etnias ciganas não foram encontradas e/ ou citadas nas pesquisas acadêmicas selecionadas, por isso as fontes utilizadas foram incipientes.

Foi proposto a pesquisadora e sua professora orientadora que buscassem identificar se as crianças de etnias ciganas têm suas identidades invisibilizadas ou não na educação básica. Foi proposto também que identificassem, se nos hospitais da cidade de Maringá, crianças de etnias ciganas já foram atendidas e se tiveram o direito a educação assegurado durante o tempo de internamento, como explicado anteriormente não havia tempo hábil para uma pesquisa exploratória, devido a burocracia nas instituições hospitalares para se ter acesso aos dados. Portanto, em dado momento da orientação, decidimos pesquisar se na Educação Básica (Ensino Regular) do Brasil e nos Projetos Sociais do brasileiros e em alguns países da Europa, como Portugal e Espanha, as crianças de etnias ciganas tem sido atendidas, visibilizadas ou invisibilizadas nestes diferentes contextos.

Nas pesquisas realizadas no Google Acadêmico com as palavras-chave “*Educacion Social + niños gitanos*” encontramos trabalhos acadêmicos e documentos da Espanha, e com as palavras-chave “Educação + Crianças ciganas” foram encontrados trabalhos acadêmicos e documentos do país de Portugal, por isso esses dois países foram selecionados e porque eles tem avançado significativamente nas pesquisas acadêmicas e no desenvolvimento de políticas públicas efetivas para as populações de etnias ciganas.

A intenção desse trabalho acadêmico não era fazer um estudo comparativo entre Brasil, Portugal e Espanha. No transcorrer da pesquisa consideramos que Portugal e Espanha apresentam documentos e práticas pedagógicas na Educação Formal e na Educação Social que incluem as etnias ciganas no currículo e outros que problematizam os processos excludentes das culturas ciganas pelas escolas e pela sociedade, por isso a necessidade de incorporarmos esses trabalhos nessa dissertação de mestrado.

No próximo capítulo, discorreremos sobre as crianças de etnias ciganas nos nos Estudos Culturais e documentos oficiais. Nas outras sessões trataremos sobre as crianças ciganas nas instituições de Educação Básica do Brasil e de Países da Europa, e sobre como são realizados os Projetos Sociais nesses países.

5. AS ETNIAS CIGANAS NO CURRÍCULO E NOS ESTUDOS CULTURAIS

Por mais que sacuda os cabelos
por mais que sacuda os vestidos
a poeira dos caminhos jaz em mim.

POEIRA – Cecília Meireles

No ano de 2012 o Ministério da Educação publicou o parecer CNE/CEB Nº: 14/2011 no D.O.U. de 10/5/2012, a respeito das Diretrizes para o atendimento escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância (BRASIL, 2012). Esta iniciativa foi do Conselho Municipal de Educação de Canguçu/RS que realizou a consulta ao Conselho Nacional de Educação. O tema da consulta foi a respeito da situação vivenciada por crianças, adolescentes e jovens de diversos grupos sociais, que por motivos culturais, econômicos, políticos, de saúde, entre outros, se encontram nessa condição.

Podem ser considerados em situação de itinerância as etnias ciganas, indígenas, os nômades, os acampados, os artistas, os circenses, os trabalhadores itinerantes dos parques de diversão e teatro que se auto identifiquem ou sejam assim declarados pelo seu responsável legal como itinerantes. Com relação as condições escolares destes o parecer CNE/CEB Nº: 14/2011 afirma que:

A itinerância tem afetado, sobremaneira, a matrícula e o percurso na Educação Básica de crianças, adolescentes e jovens pertencentes aos grupos sociais anteriormente mencionados. Isso nos remete à reflexão sobre as condições que os impedem de frequentar regularmente uma escola, tomando como exemplo os estudantes circenses. A consequência dessa condição tem sido a sujeição à descontinuidade na aprendizagem, levando ao insucesso e ao abandono escolares, impedindo-lhes a garantia do direito à educação. As orientações e encaminhamentos dados pelas instituições escolares à matrícula dos estudantes em situação de itinerância geralmente não são de conhecimento público, ficando, na maioria das vezes, à mercê da relação estabelecida entre a escola e a família em contextos específicos. (BRASIL, 2012, p. 24)

Uma vez que a educação é um direito de todos os cidadãos brasileiros garantida pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) as crianças, adolescentes e jovens itinerantes não deveriam se deparar com empecilhos no momento de suas matrículas e/ou rematrículas.

A partir do parecer CNE/CEB Nº: 14/2011 (BRASIL, 2012) identifica-se que os encaminhamentos pedagógicos adotados pelas instituições escolares não chegam a conhecimento público, pois se chegassem poderíamos identificar quais obtiveram sucesso e não prejudicaram o desenvolvimento escolar destes alunos. Assim, estes encaminhamentos poderiam ser adotados por outras instituições para que não só alguns alunos itinerantes tenham acesso pleno a educação, mas todos.

Alguns dos encaminhamentos que poderiam dar certo em diferentes realidades escolares são: apresentar as crianças que chegam na escola como pertencentes as etnias ciganas, o acolhimento e a valorização do dialeto da criança, incentivar e ajudar os docentes a aperfeiçoar estratégias pedagógicas e adquirir materiais didáticos que não descartem o conhecimento que esse aluno já adquiriu em sua realidade cultural e social.

No art. 6º da Constituição Federal (BRASIL, 1988) a educação está qualificada como um direito social, portanto é responsabilidade do poder público oferecer vagas na Educação Básica para todos. O acesso à educação pode ser exigido por qualquer pessoa. Por isso, “não se pode admitir a existência de qualquer forma de distinção ou discriminação que embarace ou impeça o acesso à Educação Básica de crianças, adolescentes ou jovens itinerantes, filhos ou não de trabalhador circense” (BRASIL, 2012, p. 25).

A Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) afirma que todos em idade escolar no art. 4º, inciso X, devem ter acesso a:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: (...) X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade.

E se a criança, o adolescente ou o jovem pertencer a uma família itinerante o Código Civil (BRASIL, 2002), especialmente o parágrafo único do art. 72 e o caput do art. 73 afirmam que:

Art. 72 Parágrafo único Se a pessoa exercer profissão em lugares diversos, cada um deles constituirá domicílio para as relações que lhe corresponderem. Art. 73 Ter-se-á por domicílio da pessoa natural, que não tenha residência habitual, o lugar onde for encontrada.

Os povos itinerantes, acampamentos ou assentamentos, portanto, encontram-se em situação domiciliar garantida por lei. A Constituição Federal (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) ou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) não estabelecem como exigência para as matrículas das crianças, adolescentes e jovens tempo de residência do aluno em determinada localidade. O parecer CNE/CEB Nº: 14/2011 (BRASIL, 2012) afirma que o direito de acesso à Educação Básica é garantido pelo sistema jurídico e por leis educacionais aos estudantes itinerantes.

O parecer CNE/CEB Nº: 14/2011 (BRASIL, 2012) reitera o direito à educação de todos os estudantes em situação de itinerância, e descreve que cabe ao poder público assegurar a esse aluno a matrícula na Educação Básica perto do local onde foi declarado a moradia, respeitar suas necessidades e proteger o estudante de qualquer forma de preconceito.

Cabe às escolas nas quais os estudantes estiverem matriculados informarem a presença deles ao Conselho Tutelar, uma vez que a função dos conselheiros será: acompanhar a vida das crianças, adolescentes e jovens no que se refere ao respeito, à proteção e à promoção dos seus direitos sociais.

As escolas também devem garantir a documentação referente a matrícula e a avaliação periódica e/ou relatório das crianças, adolescentes e jovens itinerantes. As famílias ou responsáveis devem exigir que, se no ato da matrícula não dispuser de certificado ou relatório da escola anterior, o estudante seja inserido no grupo correspondente a sua idade.

Portanto, como foi possível observar, já existem regulamentações e documentos para inserção das crianças ciganas nas escolas, mas e a permanência? Nesse sentido buscamos discutir como o currículo das escolas e dos projetos sociais tratam destes temas, principalmente os estudos culturais.

5.1. O currículo desvelado pelos Estudos Culturais

No livro “Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo”, de Silva (1999) o autor faz indagações essenciais sobre o currículo: O que é uma teoria do currículo? Como se desenvolve a história das teorias do currículo? Quais são as principais teorias do currículo?. O autor faz também apontamentos a respeito de sua compreensão de teoria do currículo. Para Silva, as definições não

revelam a essência do currículo, pois, para ele: “uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa que o currículo é”. (SILVA, 1999, p. 14).

Silva (1999, p.15) descreve o conceito de currículo como

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: e um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados.

Para esses estudiosos, o currículo não deve ser uma seleção de saberes, mas quais os conteúdos que serão selecionados e como se dá essa hierarquização são aspectos a serem estudados. Bobbitt *apud* Silva (1999) discute o currículo na perspectiva tradicional e afirma que, neste contexto, o currículo é visto como um meio para racionalizar o saber. Este currículo é massivo e a proposta é de formar sujeitos produtivos. Silva problematiza essa visão de Bobbitt:

[...] o currículo é supostamente isso: a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados [...] o currículo é, efetivamente, um processo industrial e administrativo [...] (Silva, 1999, p.12-13).

Muitas instituições escolares são legitimadoras dessas práticas e ações tradicionais do currículo que se refletem diretamente na sociedade. Desta maneira, essas escolas mantêm o sistema vigente. Todavia, é preciso considerar que também existem instituições que são espaços de interações, discussões críticas e de espaços de transformação social e resistência aos padrões estabelecidos.

De acordo com Torres e Amorim (2015) para viabilizar o diálogo e atender a demanda de diversos povos são necessários projetos políticos pedagógicos pautados nos interesses plurais com a intenção de que os objetivos se concretizem nos currículos escolares e em suas práticas curriculares.

A sociologia da educação busca construir currículos que reflitam as tradições culturais e epistemológicas dos grupos diversos. Essa corrente se dissolveu em diferentes perspectivas teóricas de gênero, feminismo, etnias, estudos culturais, pós-modernismo, pós-estruturalismo, etc.

Silva (1999) aborda o currículo como narrativa étnica e racial e reafirma o pensamento curricular crítico que aponta a dinâmica de discussão das desigualdades sociais de classes como uma maneira de romper com a reprodução das desigualdades sociais já existentes.

Como análise política e sociológica, a teoria crítica do currículo tinha que levar em conta também as desigualdades educacionais centradas nas relações de gênero, raça e etnia. Ainda mais importante era descrever e explicar as complexas inter-relações entre essas diferentes dinâmicas de hierarquização social: não se tratava simplesmente de somá-las. (SILVA, 1999, p. 99)

O autor discute a necessidade de uma configuração do repertório educacional que considere as questões de etnia e gênero. Esses aspectos começaram a ser problematizados a partir de análises dos estudos culturais: “é através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham seu lugar no território curricular” (Silva, 1999, p. 101).

Hall (2006) afirma que as culturas nacionais são as principais fontes de identidade cultural e precisam ser pensadas na pluralidade.

Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinha, fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um “sentido de si” estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento – descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – “constitui uma crise de identidade” para o indivíduo. (HALL, 2006, p. 09)

O autor nos leva a pensar a identidade cultural nacional e os deslocamentos que a globalização provocou. Essa reflexão desvela o cenário crítico que envolve a noção de identidade nacional que a sociedade possui, constrói e representa. Como exemplo, o autor usa a língua inglesa que tem suas características nacionais porque foram criadas representações em torno dessa identidade nacional que define padrões, símbolos, língua, modos de pensar e de agir e compõem uma cultura

específica. Mas, a identidade nacional da língua inglesa não é única e exclusiva do país da Inglaterra:

(...) as identidades nacionais não são coisas com as quais nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação. Nós só sabemos o que significa ser “inglês” devido ao modo como a “inglesidade” (*Englichness*) veio a ser representada – como um conjunto de significados – pela cultura nacional. Segue-se que a nação não é apenas uma entidade política mas algo que produz sentidos – um sistema de representação cultural. (HALL, 2006, p. 49)

Os indivíduos de um país participam da ideia de sua nação a partir da cultura nacional que representam, em sua maioria, e não somente por serem cidadãos nascidos ou legalizados naquele território espacial.

A identidade nacional unificada torna-se muito coerente no momento em que Hall (2006) fundamenta sua análise nas diferenças existentes em uma mesma nação, como o gênero e a etnia. O autor afirma que, por efeito da globalização, diversos deslocamentos ocorreram no interior dessas identidades culturais nacionais e promovem o foco para identidades locais e regionais, assim como um hibridismo das culturas originado pela migração dos povos.

De acordo com Hall (2006) a cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, elegeu uma única língua como dominante e padrão para a comunicação de todos os indivíduos da nação. A cultura se tornou homogênea e manteve instituições nacionais, como os sistemas educacionais. Ele também sinaliza que as identidades culturais são híbridas, uma vez que são movidas por mudanças, encontros e desencontros, Hall (2006) reforça que não é possível afirmar que temos uma “identidade”, mas que somos compostos por uma identificação, passível de mudança e transformação.

Logo se as identidades são diferentes, é preciso questionar, por que precisamos possuir um único currículo padrão? Por que não propor currículos diversos que atendem as diferentes culturas, identidades e etnias, como os ciganos, circenses, negros, pessoas em tratamento de saúde, entre outros?

O governo do país afirma que a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) irá proporcionar a educação básica mais igualitária no país, onde todas as crianças terão o direito de aprender e desenvolver habilidades, não importando se a escola é pública ou privada. Mas cabe questionamentos, pois o documento (BRASIL,

2018), na teoria, visa reduzir as disparidades entre os currículos dos estados do País. Até o ano passado, 2018, os currículos das escolas seguiam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), mas agora que a BNCC foi implantada (vigente a partir desse ano, 2019), ela é o norte para todas as salas de aula do Brasil.

A elaboração da BNCC já era esperada desde a publicação da Constituição Federal de 1988. No artigo 210 da Constituição Federal (1988) está previsto o estabelecimento de uma Base Nacional Comum: “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Em 1996, na Lei de Diretrizes e Bases, voltaram a mencionar a criação da BNCC. O artigo 26 da LDB reitera que os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum e esta deve ser complementada em cada estabelecimento de ensino, por motivo das características regionais e locais da sociedade, como a cultura, a economia e a comunidade escolar que o estabelecimento atende (BRASIL, 1996).

Branco et. al. (2018) afirma que de acordo com as informações contidas no site do MEC, no ano de 2010 especialistas discutiram os encaminhamentos da Educação Básica e ressaltaram a necessidade da Base Nacional Comum como parte do Plano Nacional de Educação. O autor ainda afirma que no ano de 2015, foi realizado o I Seminário Interinstitucional, como o objetivo de reunir assessores e especialistas da educação para elaborar a Base.

Ainda de acordo com Branco et. al. (2018), a primeira versão da Base se encerrou no mês de março do ano de 2016. Porém, as discussões tendo em vista a elaboração da mesma não foram abandonadas, e seminários com professores, gestores e especialistas da área da educação, foram realizados por todo o país. Após os seminários, ainda no ano de 2016, foi elaborada a segunda versão da BNCC. Em 2017, a BNCC foi finalizada, e aprovada em dezembro do mesmo ano pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). A etapa do Ensino Médio foi publicada apenas no primeiro semestre do ano de 2018.

No entanto, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) fez advertências a metodologia de como foi construída a BNCC. A ANPED afirma que a consulta utilizada para legitimar a participação popular no processo foi contestável, pois intelectuais da educação, associações da sociedade civil e professores, que no início do processo ocuparam esse espaço foram

substituídos, e a última versão totaliza o MEC e Fundações privadas com a representação majoritária de participantes (ANPED, 2017).

A defesa para uma base nacional comum para o currículo brasileiro se fundamenta na possibilidade de ofertar educação de qualidade para diferentes grupos da sociedade brasileira espalhados pelas diversas regiões do país. Mas especialistas da área da educação e instituições educacionais, principalmente as da rede pública, afirmam que os interesses privados, as alianças entre os partidos políticos e instituições capitalistas estão sendo colocados em primeiro plano nesta base, deixando em último lugar o compromisso com a educação, a sociedade e a democracia.

Marsiglia et. al. (2017) afirma que as reformas colocaram a educação no mesmo nível que o projeto neoliberal de sociedade atual, o que significa que estas interferiram, e agora com as novas reformulações do atual governo brasileiro, irão interferir acentuadamente no currículo da escola pública.

As reformas tem o objetivo gritante de uniformizar os conteúdos curriculares, minimizando as diferenças culturais, fazendo com que os indivíduos deixem de discutir, perceber e reivindicar quais as suas reais necessidades e as necessidades daqueles que fazem parte de seu grupo étnico e/ou cultural.

A implantação da Reforma do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular tem como intenção esvaziar os currículos dos clássicos e atender o mercado de trabalho, formar e manter os indivíduos pertencentes a classe trabalhadora onde estão, preparando-os para atenderem os interesses das empresas privadas, sem questionarem ou proporcionar a eles a oportunidade de ascender de classe social.

As crianças de etnias ciganas muitas vezes não são lembradas no cotidiano escolar, por vezes são retratadas apenas nos papéis das leis. Em um importante momento como este, de discussão de um documento que norteará 60% dos conteúdos escolares, é de extrema importância ouvir as crianças de etnias ciganas, suas realidades em salas de aula, ou o porquê estão fora delas. Ninguém melhor que estas crianças para dizer o que realmente tem faltado no currículo brasileiro para as etnias ciganas.

Ao longo da história identificamos que por vezes as etnias ciganas foram ignoradas pelos currículos o que resultou no desinteresse dos ciganos em frequentar as instituições escolares. Podemos perceber a exclusão a começar pela língua

falada na comunidade nacional, o dialeto dos ciganos não é reconhecido por isso os força a comunicar-se em uma outra língua que não a sua nativa. Esses aspectos provocam o enfraquecimento da cultura cigana.

De acordo com Santomé (1995) uma das finalidades do currículo escolar é formar os alunos cidadãos críticos, membros solidários e democráticos da sociedade. Mas para alcançar os objetivos, o currículo precisa passar por uma seleção de conteúdos, de recursos e aprendizagens que caracterizam as experiências das salas de aula, mas também rever os modelos de organização e avaliação, para a construção de normas e valores que a escola espera obter na sociedade.

O planejamento do currículo e sua posterior colocação em ação – necessária para conseguir metas similares – estão muito longe de uma visão acumulativa, bancária, de conteúdos para serem adquiridos pelos/as estudantes, como se esses/as fossem gravadores de som. Muitas propostas de escolarização mantêm ainda uma forte estrutura fordista, no sentido de que seu modo de funcionamento se assemelha ao da cadeia de montagem de uma grande fábrica. Assim, os alunos/as se posicionam de forma fixa em sua carteira e diante deles/as vão passando diferentes matérias e professores/as a um determinado ritmo. (...) O que tem menos importância nessa situação é o sentido, a utilidade e o domínio real do que devem aprender. (SANTOMÉ, 1995, p. 160)

O modo de viver do menino de etnia cigana é diferente do menino que mora na periferia, ou do menino que vive no circo e das crianças de modo geral. As culturas contribuem na formação das pessoas, assim como as instituições escolares.

O currículo que promove a inclusão não pode ser engessado, pois é direcionado para indivíduos de diferentes culturas. Os estudiosos que propõem e os docentes que utilizam esses currículos enxergam a sociedade de modo diferente daqueles que estão inseridos em instituições escolares tradicionais. Os processos inclusivos ocorrem desde a seleção dos conteúdos a serem trabalhados “(...) algo que precisa concentrar nossa atenção no currículo é que realidade, que cultura definimos como tal; que cultura pressupomos como existente e como válida e que cultura necessitamos transformar.” (SANTOMÉ, 1995, p. 165).

Santomé (1995) ainda afirma que, nas análises de currículos pode-se concluir que há a forte presença das culturas hegemônicas. As culturas dos grupos que são minorias na sociedade, ou seja, aquelas que são silenciadas e são estereotipadas e

os currículos tradicionais tentam anular suas possibilidades de objeção. O autor destaca algumas culturas como ausentes nos currículos, são elas: as culturas infantis, juvenis e da terceira idade; as etnias minoritárias; o mundo das mulheres; a luta LGBT; a classe trabalhadora; as pessoas com deficiências, sejam elas físicas ou psíquicas; o Terceiro Mundo, entre outros.

Refletir sobre as diferentes culturas é oportuno, pois ainda existem vazios quando tratamos esses assuntos, principalmente nas escolas. A instituição escolar é o local onde a carência de reflexões sobre uma educação sem preconceitos fica muito evidente, a exemplo disso o currículo silenciador das culturas que são minorias.

Santomé (1995, p. 167) sobre a perpetuação das culturas:

Não podemos esquecer que qualquer comunidade humana trata sempre de salvaguardar sua cultura, já que é dessa maneira que se assegura sua continuidade. A cultura de cada povo não traduz outra coisa que seus constructos conceituais, seus sistemas simbólicos, seus valores, crenças, pautas de comportamento, etc. (...) Dessa maneira, as pessoas regulam seu pertencimento a grupos sociais e asseguram a solidariedade entre elas, ou seja, se garante a continuidade dessa sociedade. Nesse trabalho, o sistema educacional desempenha um papel importante.

A partir da aquisição de conhecimentos e práticas educacionais vivenciadas na escola, os indivíduos passam a se sentir pertencentes a uma comunidade, e, aos poucos, tomam consciência deste pertencimento. Eles passam a se identificar pelo que as unem e até mesmo pelos laços que constroem.

Em contrapartida, aos poucos as pessoas se descobrem com características diferentes de outros indivíduos, como o porte físico, os costumes, idiomas, formas de pensar, entre outros. Ao compreenderem suas existências como de grupos diferenciados, compreendem também que não somente compartilham visões de mundo com seus grupos pertencentes, mas que existem outras maneiras de pensar, ser e agir:

A constatação dessas diferenças não tem nada a ver com a crença errônea e injustificada de que grupos humanos ou raças são superiores e outras inferiores. É preciso estar consciente de que as ideologias raciais são utilizadas como álibi para a manutenção de situações de privilégio de um grupo social sobre o outro. Essas ideologias são, com frequência, acompanhadas de uma linguagem com aparência de cientificidade, com o fim de impedir que as raças

ou grupos étnicos oprimidos possam exigir a modificação das estruturas sócio-políticas que perpetuam seu atual estado de inferioridade. (SANTOMÉ, 1995, p. 168)

Os discursos de raças superiores são fruto da história construída na economia, na sociedade e na política e são usados para a manutenção dos privilégios econômicos e sociais dos grupos dominantes.

Atualmente as escolas tem o hábito de cumprir em seus currículos datas comemorativas das culturas silenciadas como, por exemplo, o dia da mulher, o dia do índio e o dia da consciência negra. Mas ainda existem muitas culturas que são esquecidas, como as etnias ciganas, os indígenas, os negros, crianças em tratamento de saúde, dentre outras. Dedicar-se a comemorar apenas um dia a diversidade cultural, a lutar por mais direitos e reconhecimento para essas culturas é obviamente pouco. Essas temáticas precisam ser retratadas em sala de aula todos os dias do ano letivo, em cada atividade pedagógica e também nos recursos didáticos.

Para Santomé (1995, p. 175) “As instituições escolares são lugares de luta, e a pedagogia pode e tem que ser uma forma de luta político-cultural.” Portanto, as instituições escolares precisam estimular a luta contra o preconceito, com análises e reflexões, desenvolver nos alunos o interesse por uma atuação crítica, solidária e democrática na sociedade.

Oliveira *et. al.* (2016) retratam algumas questões do cenário brasileiro desde 2016, no qual o Estado tem produzido constantemente tensões, conflitos através da economia neoliberal, da organização das bancadas parlamentares conservadoras em prol dos ideários do Estado mínimo, retrocesso dos direitos sociais, projeto “Escola Sem Partido”, descon siderações às demarcações das terras indígenas e à cidadania das populações ciganas, entre outros. Em meio a este processo visualizamos sinais de resistência política e identitária, de um povo de etnia cigana no interior de Pernambuco.

De acordo com Oliveira *et. al.* (2016), aproximadamente vinte e cinco anos reside em Altinho, Pernambuco, o povo cigano *Kalón* e mesmo com todo esse tempo residindo fixamente na cidade, eles ainda são invisibilizados. A partir de um grupo de pesquisa, os autores ouviram relatos dos ciganos, nos quais eles se narraram dificuldades na vida perante o padrão colonial que visa à homogeneização social. Segundo os ciganos do grupo, eles percorreram grandes distâncias, passando por

Recife, Rio Doce, Bezerros, por último em Bonito, todas as cidades no estado de Pernambuco. Sempre que saiam de uma cidade recebiam do delegado um documento por escrito, alegando que o grupo tinha boa conduta e ficha limpa.

Com relação à cultura do grupo, Oliveira *et. al.* (2016) afirma que eles se comunicam no interior da comunidade pela língua *Kalón*, principalmente em situações de vulnerabilidade dos seus membros. As práticas educativas dessa população são por meio da transmissão de experiências, dos rituais, refeições, tudo pela oralidade.

Para Oliveira *et. al.* (2016), os autores quiseram compreender os processos de invisibilização dessa população, por isso foram até a escola de referência da cidade, com o foco na presença dessa população no espaço escolar e suas possíveis influências no currículo. Notaram que as atividades curriculares sobre questões dos direitos humanos, dos povos indígenas, afro-brasileiros, de gênero, entre outras, eram frequentes, mas nada relacionado ao povo cigano. A secretaria da escola negava a presença de crianças ciganas na instituição, pois eles não informaram no momento da matrícula ser ciganos e possuem residência fixa. Com isso, foi possível perceber que a invisibilização dos povos de etnias ciganas era notada no desconhecimento da própria cidade e se estendia ao currículo escolar, ao ponto da própria instituição escolar não saber que eles eram alunos.

De acordo com Hall (1997, 2002, 2006) as representações sociais são elementos essenciais que produzem sentidos entre os membros de uma cultura. Desta maneira, pode-se observar como a cultura por meio de diferentes manifestações e instrumentos tem produzido novas formas de ser, entender e estar no mundo.

Moraes (2011) afirma que qualquer pessoa entende o significado de exclusão e inclusão e não deixa dúvidas a respeito do que as palavras transmitem. Mas em seus significados residem a fragilidade, “uma vez que não explicam as razões que colocam algumas pessoas do lado de fora e outras do lado de dentro; não identifica o/s espaço/s e o/s tempo/s nos quais acontece, não nomeia os sujeitos que decidem quem será incluído ou excluído”. (MORAES, 2011, p. 275)

Ainda de acordo com Moraes (2011) inclusão e exclusão é uma questão de estabelecer fronteiras

Essas, de acordo com o momento histórico, político e social, surgem; se multiplicam; se disfarçam; ampliam seus limites; mudam de cor; de corpo; de nome e de linguagens. O contrário da exclusão é a inclusão, o estar dentro, o reingresso à condição da qual foi excluído/a. Da mesma forma, há sujeitos sociais com o poder de incluir e há os que são considerados objetos e, portanto, que são incluídos ou que, numa perspectiva assistencialista e de manutenção do *status quo*, são colocados para *dentro* novamente. Se considerarmos que os processos de exclusão social são inerentes à lógica do modo de produção capitalista, veremos que as políticas de inclusão e/ou inserção social são estratégias para integrar os objetos – os excluídos – ao sistema social que os exclui e, ao mesmo tempo, de manter sob controle as tensões sociais. (MORAES, 2011, p. 276)

O conceito de inclusão é neutro e abstrato e para que se concretize necessita do relacionamento de indivíduos que excluem de um lado, e indivíduos que são excluídos de outro. Por isso, a escola passa a ter um importante papel como instituição de nossa sociedade, nas quais as culturas podem ser ressignificadas. A palavra inclusão passa a ter um conceito concreto quando a educação é transformadora e a invisibilidade das minorias são extintas. Vale ressaltar que a educação sozinha não tem esse poder transformador. São necessárias políticas públicas consistentes e inclusivas para oportunizar as minorias igualdades de tratamento e garantia dos direitos sociais.

A seguir as análises e os resultados.

6. ANÁLISES E RESULTADOS

Neste capítulo a revisão da produção científica sobre a temática será apresentada junto com as categorias criadas a partir dos dados coletados nessa revisão de literatura. Objetivamos elucidar o porquê que as crianças de etnias ciganas são invisibilizadas na Educação Básica brasileira e em Projetos Sociais do Brasil, de Portugal e da Espanha. A partir das análises e reflexões feitas estabelecemos duas categorias que permeiam as vivências das crianças de etnias ciganas na Educação Básica e em Projetos Sociais. São elas: Discriminação das etnias ciganas no ambiente escolar; e a Inclusão a partir da cultura cigana e da Amorosidade. Em cada uma das categorias destacamos elementos fundamentais para que as crianças de etnias ciganas do Brasil sejam visibilizadas na Educação Básica, dialogando com os autores Paula, Silva e Santos (2017), Natali (2016), Moonen (2011), Pinto (2010), Fazito (2006) e Freire (1998).

Na sessão a seguir serão abordadas formas de tratamento e políticas públicas adotadas com crianças ciganas no Brasil, em Portugal e na Espanha, através da revisão de literatura sobre educação e escolarização de crianças ciganas.

6.1. As crianças de etnias ciganas nas escolas de educação básica do Brasil, de Portugal e da Espanha – Revisão da produção científica

No Brasil, o conceito de minorias na sociedade se refere às pessoas e etnias que são desprivilegiadas político, social e economicamente. Isso não significa afirmar que as minorias são poucas pessoas em termos populacionais, mas são minorias em termos de poder. No caso dos ciganos, o Brasil tem uma quantidade significativa de indivíduos de diferentes etnias ciganas, mas a educação dessas crianças ainda é pouco discutida no país, pois essas etnias ainda são silenciadas nas escolas e na produção acadêmica da educação.

Os descritores utilizados para pesquisa sobre crianças ciganas nas escolas do Brasil, de Portugal e da Espanha, nesse capítulo foram: Etnias Ciganas e Educação com as palavras-chave crianças ciganas + escola. Os bancos de dados em que buscamos foram o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, o *Google Acadêmico*, o *SciElo* e o BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações).

No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES encontramos inicialmente duzentos e dez trabalhos acadêmicos com as palavras-chave crianças ciganas + escola. Após a leitura dos títulos, muitos trabalhos foram descartados por não tratarem sobre crianças de etnias ciganas nas escolas. Apenas sete trabalhos foram selecionados: Simões (2007), Pinto (2010), Bareicha (2013), Muller (2014), Mota (2015), Lima (2017) e Santos (2017).

Já no *Google Acadêmico* foram encontrados cento e dez trabalhos com as palavras-chave citadas na busca acima e apenas onze foram selecionados para este trabalho a partir da leitura dos títulos: Caré (2010), Macedo (2010), Mischi (2011), Cabral (2012), Silva (2012), Simões e Juliano (2012), Moonen (2013), Niquetti (2013), Magano (2014), Abrantes et. al. (2016) e Nicolau (2016).

Foi realizada também uma busca no *Google*. Os resultados apontaram 342 trabalhos e dez trabalhos foram selecionados para a pesquisa após leitura dos títulos. São eles: Durante (2009), Martins (2011), Silva (2012), Simões e Juliano (2012), Bareicha (2013), Niquetti (2013), Durante (2014), Silva e Paiva (2015), Mendes (2015), e Silva (2017).

A busca realizada no *Scielo* resultou em apenas três trabalhos e apenas um foi selecionado, a partir da leitura dos títulos e dos resumos, pois a partir da leitura identificamos que o tema não tratava do assunto que buscamos para enriquecer a pesquisa. O trabalho selecionado foi: Núñez e Avión (2014).

Na BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações), ao realizar a busca com as palavras-chave, apenas um trabalho apareceu como resultado e foi selecionado para a pesquisa, Silva (2017).

Elaboramos um quadro (Quadro 13) com o resumo da monografia encontrada no *Google* e selecionada na pesquisa para a construção deste capítulo:

Quadro 9: Monografia sobre crianças ciganas nas escolas brasileiras.

Autor/ Título/ Data	Tipo de Publicação	Local Publicado	Palavras-chave
DURANTE, D. S. D. (2009); Educação cigana: perspectivas pedagógicas de uma minoria étnica.	Monografia	Instituto Superior de Educação Carlos Chagas (ISEECC), Juiz de Fora-Minas Gerais	Educação; Ciganos; Etnias.

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras (2019).

Esta monografia de conclusão do curso de Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação Carlos Chagas (ISEECC), Juiz de Fora, Estado de Minas Gerais,

intitulada: “Educação cigana: perspectivas pedagógicas de uma minoria étnica” (DURANTE, 2009) discute os mecanismos de exclusão escolar sofridos por etnias ciganas. A autora utilizou a revisão de literatura de autores europeus que pesquisam crianças e jovens ciganos no ambiente educacional. Durante a construção de seu trabalho de conclusão de curso na graduação, a autora percebeu a necessidade de estudos mais específicos sobre a historiografia dos povos ciganos. O objetivo era compreender o papel dos ciganos na construção da história brasileira. Ela também observou em seu estudo, a escassez de trabalhos acadêmicos sobre essa temática e a necessidade de discussão sobre esse assunto. Durante citou Barros (2009, p. 70) que também enfatiza a necessidade desses estudos para enfrentar “(...) os problemas fulcrais da intolerância, do fanatismo, do autoritarismo, do racismo, da manipulação das grandes massas pela retórica política e pelos recursos de comunicação”.

De acordo com a pesquisadora, as fontes de pesquisa eram dispersas, e, por serem grupos étnicos de tradição ágrafa muitos ciganos não deixaram evidências sobre o seu modo de vida, desde o período de colonização no Brasil. Devido a esse fator, a presença destas etnias eram registradas nos documentos de maneira indireta por mediadores, chefes de polícia e viajantes. A chegada e instalação da Corte portuguesa no Brasil ocasionou a ascensão dos ciganos, pois passaram a fazer negócios principalmente no mercado de escravos. A emergência deste grupo estava em consonância com os ideais românticos que criaram no país, a figura dos ciganos remetiam aos ideais de liberdade e vida integrada à natureza.

Sobre o declínio do comércio escravagista, Teixeira (2008, p. 8) afirma que:

A condenação pública do escravismo cada vez mais acentuada e as respectivas leis restritivas debilitaram o comércio escravista e os ciganos passaram a se concentrar nas transações de cavalos e mulas. Em 1872, a população escrava era apenas de 15,2%, muito distante dos quase 50% de sete décadas antes.

Com a abolição em 1888 da atividade do comércio escravagista, os ciganos perderam poderio econômico e os que insistiram em continuar nessas atividades passaram a ser miseráveis, tendo que se adaptar ao novo cenário econômico da época.

A seguir, elaboramos um quadro (Quadro 10) com o resumo do livro e das produções acadêmicas encontradas na pesquisa para a construção deste capítulo:

Quadro 10: Livro, tese e dissertações sobre crianças ciganas nas escolas brasileiras.

Autor/ Título/ Data	Tipo de Publicação	Local Publicado	Palavras-chave
SIMÕES, S. R. C. F. (2007); Educação Cigana: Entre-lugares entre Escola e Comunidade Étnica.	Dissertação	Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Programa de Pós-Graduação em Educação	Ciganos; história; educação; escola formal; comunidade étnica.
TEIXEIRA, R. C. (2008); História dos ciganos no Brasil.	Livro	Enciclopédia Digital Direitos Humanos – <i>Google</i>	
CARÉ, M. J. G. H. (2010); Ciganos em Portugal: educação e género.	Dissertação	Universidade de Lisboa – Instituto de Educação	Cultura; educação; minoria étnica; multiculturalismo; diversidade; desigualdade; discriminação; cidadania.
MACEDO, I. M. (2010); O sucesso escolar de minorias: estudo sociológico sobre trajetórias escolares de alunas e alunos ciganos na Escola Pública Portuguesa.	Dissertação	Universidade do Minho – Instituto de Educação – Portugal	Não consta
PINTO, A. K. P. (2010); Pintando borboletas: processos educativos dos alunos ciganos.	Dissertação	Universidade Federal do Espírito Santo. Pós- Graduação em Educação, com ênfase em na linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas.	Ciganos; Diversidade; Inclusão Escolar.
MARTINS, J. A. O. J. (2011); A cultura cigana em questão: significados e sentidos da instituição escolar para a criança cigana.	Tese	Biblioteca de Ciências Humanas e Educação – UFPR	Educação de crianças; Ciganos; Cultura; Religiosidade.
MISCHI, G. (2011); A relação das famílias de etnia cigana com a escola pública: um estudo multicaso.	Dissertação	Dissertação de Mestrado em Ensino do Português - Língua Segunda e Língua Estrangeira – Portugal.	Não consta
CABRAL, M. F. C. (2012); Atitude dos professores face a organização da escola para inclusão dos alunos ciganos.	Dissertação	Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Porto, Portugal.	Inclusão, professores, atitude; organização da escola; ciganos.
SILVA, F. J. O. (2012); Das tendas as telhas: A educação escolar das crianças ciganas da praça Calon – Florânia/ RN.	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Departamento de Educação.	Ciganos; Cultura escolar; Diversidade cultural; Direitos humanos.
BAREICHA, L. C. F. (2013);	Tese	Programa de Pós-Graduação	Ciganos;

Educação e Exclusão Social: a perspectiva dos ciganos e dos não ciganos.		em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB.	Representações Sociais; Exclusão Social; Sociodrama.
MOONEN, F. (2013); Anticiganismo e políticas ciganas na Europa e no Brasil.	Livro	<i>Google Acadêmico</i> 3ª edição digital revista e atualizada Recife – 2011	Ciganos. Anticiganismo. Direitos ciganos. Políticas ciganas. Movimento Cigano. Antropologia. História. Europa. Brasil.
DURANTE, D. S. D. (2014); Ciganos nas terras do Espírito Santo: Representações sócio-políticas (1870-1936).	Dissertação	Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. História.	Ciganos; Imprensa Capixaba; História do Espírito Santo.
MULLER, B. C. (2014); Os ciganos calon do acampamento em praia grande e o espaço escolar: um olhar etnomatemático.	Dissertação	Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática.	Etnomatemática. Cultura. Ciganos Calon. Escola de Ensino Fundamental.
MOTA, M. L. R. (2015); (RE) Conhecer a cultura cigana: uma proposta de inclusão ao currículo escolar em trindade-GO.	Dissertação	Universidade Federal de Goiás Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (Profissional).	Ensino de história. Cultura. Ciganos. Currículo. Inclusão.
LIMA, S. S. (2017); Cultura cigana e formação docente: (in)visibilidade dos povos ciganos e diálogos possíveis nos currículos escolares.	Dissertação	CAPES – Universidade do Estado da Bahia – Programa de pós-graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas (Campus IV).	Cultura cigana; Formação docente; Educação Básica; Currículo; Diversidade
SANTOS, L. C. (2017); Etnicidade e educação: formação docente sobre os povos ciganos na Escola Municipal Agnaldo Marcelino Gomes.	Dissertação	Universidade do Estado da Bahia – UNEB Departamento de Ciências Humanas – Campus IV Jacobina	Cultura (s) Cigana (s). Formação Docente. Práticas Pedagógicas
SILVA, L. A. R. (2017); Desafios para a efetivação do direito à educação: com a palavra, os ciganos.	Dissertação	Universidade Católica do Salvador – BA. Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania.	Ciganos. Cidadania. Direito à Educação. Direitos Humanos.

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras (2019).

Os trabalhos selecionados são do período de 2007 a 2017. Selecionamos dois trabalhos tese de doutorado, treze dissertações de mestrado e um livro. Uma

tese e uma dissertação são da região sul do Brasil, dos Estados do Paraná e Santa Catarina respectivamente. Quatro dissertações selecionadas são da região Nordeste do país, sendo uma do Estado do Rio Grande do Norte e três do Estado da Bahia. Os livros, um de autoria de Frans Moonen, que está em sua terceira edição, e livro História dos ciganos no Brasil, de Teixeira, foram publicados em Recife, também região Nordeste do país. Três dissertações são do Estado do Espírito Santo, região Sudeste do país. Da região Centro-Oeste selecionamos um tese de Brasília, capital do país e uma dissertação do Estado de Goiás. Quatro das treze dissertações selecionadas são de Portugal. Constatamos que a região que mais produz sobre a temática dos povos ciganos no Brasil é a região Nordeste, mais especificamente, o Estado da Bahia.

Sete dissertações e duas teses são da área da Educação. Três dissertações são das Ciências Sociais e Políticas, uma dissertação da História, uma da Língua Portuguesa (Portugal) e uma das Ciências Naturais e Matemática. A partir das análises do quadro número catorze, que a área que mais produz sobre a temática das etnias ciganas é a Educação, seguida pela área das Ciências Sociais e Políticas. Os anos em que mais houveram publicações das produções acadêmicas foram o ano de 2010 e 2017, ambos com três dissertações publicadas. As Universidades que mais produziram foram a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e a Universidade Federal do Espírito Santos (UFES), cada uma com dois trabalhos acadêmicos publicados.

Moonen (2011), em seu livro “Anticiganismo: os ciganos na Europa e no Brasil” discute como os ciganos europeus são tratados. Para ele, existe uma bibliografia maior a qual permite aos estudiosos reconstruírem a história desses povos desde a sua chegada na Europa (início do século 15) até os dias atuais. Ainda de acordo com Moonen (2011), no Brasil existem poucas informações sobre os povos de etnias ciganas e, por vezes, a quantidade e a qualidade dos estudos são superficiais. São poucos os ensaios sobre o anticiganismo ou sobre os direitos dos povos ciganos no Brasil. O livro foi escrito em 1944 e editado no ano de 2011, mas no decorrer dos anos a quantidade de trabalhos realizados no Brasil aumentaram, não só nos números, mas também na qualidade e no rigor da pesquisa.

A partir da concepção deste autor, é possível afirmar que ainda existem violações para com esses povos por parte do governo brasileiro, uma vez que a

quantidade de pessoas de etnias ciganas não é considerada e atualizada no país. Essa desestruturação traz desinformações sobre a qualidade de vida dessas pessoas, de suas histórias, culturas e condições de sobrevivência. Os dados organizados permitiriam uma maior qualidade de vida para os indivíduos de etnias ciganas e ajudariam também na projeção e garantia dos direitos para essa população.

De acordo com Moonen (2011) no Brasil a palavra “Anticiganismo” é recente em termos de pesquisa, mas ela já existe há algum tempo em outras línguas como no francês, no inglês e alemão. O autor afirma que o anticiganismo poderia ser definido como doutrinas e/ou atitudes ofensivas contra os povos de etnias ciganas e que terminam em medidas discriminatórias ou atitudes e políticas contrárias aos direitos desses povos.

Mendes (2015) afirma que na Europa também são comuns diversas formas de discriminação, e estas, por vezes, se iniciam a partir do momento em que os ciganos se matriculam na escola, instituição na qual os indivíduos dessas etnias são submetidos a processos de classificação dos ciganos para a educação especial, por isso identifica-se uma baixa presença deles no ensino superior.

Na dissertação de mestrado “(RE) Conhecer a cultura cigana: uma proposta de inclusão ao currículo escolar em Trindade- GO”, Mota (2015) realizou um estudo com três comunidades ciganas: Vila Pai Eterno, Samarah e Serra Dourada, todas do município de Trindade-GO. O objetivo do seu trabalho foi (re)conhecer a cultura cigana. A proposta era a formalização e a inserção da cultura dos ciganos de Trindade-GO no currículo da Escola Campo, localizada na Vila Pai Eterno, com muitos alunos ciganos.

Mota (2015) aponta que respeitar e valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa aderir a esses valores, mas promover uma educação que prima pela construção conjunta da cidadania.

(...) o cigano e os não ciganos só se sentirão parte integrante dessa sociedade quando ambos, o cigano e *gadjo*, forem reconhecidos como cidadãos, pertencentes a esta sociedade na qual escolheram viver, porém, com sua particularidade respeitada. (MOTA, 2015, p. 112)

Todos os indivíduos são singulares, mas ao mesmo tempo cada um se identifica e se torna pertencente a um grupo, seja por raça, sexo, pela ideologia em

que acredita ser melhor, entre outros. As características dos seres humanos podem separá-los ou juntá-los e isso não os tornam uns melhores que os outros.

Moonen (2011) afirma que na Europa, políticas em defesa dos ciganos são relativamente recentes, pois iniciaram com maior empenho a partir do final da década de 1960, por compensação pelo holocausto cigano durante a II Guerra Mundial e, também por causa da criação de organizações não-governamentais ciganas e não-ciganas que iniciaram as denúncias da violação que esses povos sofriam e passaram a reivindicar seus direitos.

Já no Brasil as organizações ciganas começaram a surgir a partir de 1987, e as primeiras políticas pró-ciganos a partir de 2005 somente. De acordo com Moonen (2011) na Europa as políticas pró-ciganas surgiram primeiro no Conselho da Europa (CE) e depois na União Européia (UE). O Conselho da Europa foi criado no ano de 1949 e hoje são 47 países europeus membros. O CE divulgou cento e cinquenta “Convenções” que tratam dos direitos humanos, educação, cultura, questões sociais, econômicas, de saúde, entre outros. As convenções mais conhecidas são a Convenção Europeia de Direitos Humanos de 1950 e de 1995 é uma Convenção sobre os Direitos das Minorias. Mas, o Conselho da Europa não trata de documentos jurídicos (leis e decretos), por isso não obrigam os países membros a acatar os tratados. “Ou seja, são apenas documentos com boas intenções, quase sempre sem qualquer efeito prático. Principalmente quando tratam de ciganos.” (MOONEN, 2013, p. 141).

Existem diversos documentos da União Europeia sobre racismo e xenofobia, sobre nômades e minorias em geral, mas pouca atenção foi dada aos ciganos, de acordo com Moonen (2011). Em vinte e oito documentos normativos sobre racismo e xenofobia publicados pela UE entre 1986 e 1996, apenas dois mencionam os ciganos. Um em 1991, que solicita programas de ação específicos para os povos de etnias ciganas e outras comunidades itinerantes, lembra que existe um outro documento sobre a educação de crianças de etnias ciganas e nômades, e visa o respeito pela forma de vida dos povos ciganos e outras comunidades nômades. O segundo documento, do ano de 1996, lembra o holocausto judeu e o genocídio dos povos de etnias ciganas apenas. Por mais que as intenções sejam boas elas ainda são insuficientes e ineficazes. É preciso que a UE atue de forma mais incisiva, a fim de que os países tenham leis que realmente garantam os direitos dos indivíduos de

etnias ciganas em suas reais necessidades, sem que eles precisem esconder suas origens e cultura.

Moonen (2011) sobre os documentos da União Europeia, afirma que:

Um dos poucos documentos mais amplos da União Europeia é a Resolução sobre a Situação dos Ciganos na UE, de abril de 1994, que repete muitos temas já vistos antes nos documentos do Conselho da Europa, mas acrescenta algumas novidades bem mais radicais, pelo menos no campo político. A Resolução informa, por exemplo, que "o povo Rom constitui uma das maiores minorias na União Europeia" e recomenda aos governos membros que, na Convenção Europeia sobre Direitos Humanos, os ciganos explicitamente sejam reconhecidos como minorias, um status lhes negado em muitos países da UE. Os ciganos devem ter ainda o direito de viajar livremente por todos os países da UE, como qualquer outro cidadão da UE. (MOONEN, 2011, p. 142)

O que realmente importa não são todos estes documentos, pois muitas vezes eles não são colocados em prática pelos governantes dos países membros ou são nulos, mas o importante é o fato de problematizarem e discutirem a situação dos povos de etnias ciganas.

Moonen (2011) ainda afirma que o Conselho da Europa recomenda ao Conselho dos Ministros incitar os governos membros a: estimular a criação de escolas próximas dos terrenos de acampamentos ou de outros lugares onde grupos de nômades se reúnam regularmente. Criar classes especialmente destinadas às crianças de etnias ciganas, para facilitar a sua integração nas escolas públicas e alcançar resultados satisfatórios entre os programas escolares das crianças nômades e os programas de Educação Básica; criar ou melhorar as possibilidades de formação profissional dos povos de etnias ciganas e dos nômades adultos visando melhorar a qualificação profissional.

Atualmente no Brasil, algumas regiões contam com escolas próximas a acampamentos de povos ciganos. Mota (2015) considera importante a inclusão, mas afirma que apesar da escola não se recusar a matricular os alunos ciganos, ela também não valoriza sua cultura, não cria um ambiente inclusivo e se quer narra a história desses povos.

De acordo com Moonen (2011) alguns anos após a Recomendação 563 de 1969, foi criada a Resolução 13 de 1975, onde o Conselho da Europa voltou a tratar dos povos de etnias ciganas:

1. A escolarização dos filhos de nômades deve ser encorajada pelos métodos mais apropriados, visando a integração destas crianças no sistema escolar normal. 2. Ao mesmo tempo, a educação geral dos adultos, inclusive a alfabetização, deve ser favorecida, se necessário. 3. Os nômades e seus filhos devem efetivamente poder beneficiar-se das diferentes possibilidades existentes de orientação, de formação ou de requalificação profissional. 4. Em matéria de orientação e de formação profissional, convém levar ao máximo em conta as aptidões e inclinações inatas destas populações. (CONSELHO DA EUROPA, apud MOONEN, 2011, p. 147)

Essas recomendações também foram feitas com o intuito de alavancar a escolaridade dos povos de etnias ciganas e melhorar a inserção destes no mercado de trabalho.

Moonen (2011) afirma que no ano de 1981 o Conselho da Europa, na Resolução 125 de 1981, solicitou ao Conselho de Cooperação Cultural que providenciasse um estudo sobre os problemas educacionais e de treinamento profissional para nômades, visando preparar informações para professores da história, cultura e vida familiar de povos de origem nômade, estudar a possibilidade de elaborar, em cooperação com a Unesco, um programa de treinamento para professores com o objetivo de habilitá-los ao ensino do dialeto rom (cigana).

De acordo com Moonen (2011), muitos pesquisadores afirmam que os ciganos não dão valor à educação formal, mas no Congresso Internacional sobre Políticas Ciganas, realizado em 1991, pesquisadores afirmam que a educação é o meio fundamental de promoção da cultura e é o instrumento principal para o desenvolvimento da autonomia. Por isso é preciso prestar atenção às condições que a educação se desenvolve.

Após essa breve apresentação da história das etnias ciganas no mundo, serão apresentadas as análises dos trabalhos encontrados nesta pesquisa, na ordem cronológica ascendente. O primeiro trabalho encontrado foi de Simões (2007) sobre os ciganos em Santa Catarina.

Em relação ao Brasil, em sua dissertação de mestrado, Simões (2007), "Educação Cigana: Entre-lugares entre Escola e Comunidade Étnica", a autora traz uma apresentação e análise sobre etnia cigana, com três enfoques: os aspectos da história dos ciganos no mundo e no Brasil; apresentação de dispositivos legais da Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988) e as Políticas Públicas brasileiras para indivíduos de etnias ciganas. A autora (SIMÕES, 2007) apresenta um estudo

de caso, realizado com uma família de etnia cigana, residente no município de Palhoça, estado de Santa Catarina, no Brasil. A autora relata as ideias da família sobre educação e valores atribuídos à escola formal e à comunidade étnica. A pesquisa se consistiu em revisão bibliográfica, trabalho de campo e entrevistas.

De acordo com Simões (2007) o primeiro espaço educativo que ela observou na família de etnia cigana foi a relação mãe-filho, porque é da mãe que eles recebem os principais fundamentos de sua cultura, como se portar no núcleo familiar e com os demais membros de seu grupo étnico. De um a oito anos de idade, a criança aprende o uso da língua *Romaní*, considerada por eles um mecanismo de defesa e preservação, também a consolidação e a reafirmação de sua identidade étnica. Na adolescência, os ciganos passam a ser educados para se tornarem colaboradores da economia familiar e das atividades domésticas. As moças começam, a serem introduzidas na arte de ler a mão. “A liberdade de escolha para praticar ou não aspectos de sua cultura, só ocorrem no caso da quiromancia, pois, em relação aos ensinamentos que visam prepará-la para o matrimônio, ela não pode eximir-se” (SIMÕES, 2007, p. 87). Já para o menino o rito de passagem se inicia aos dez anos de idade, com um processo de aprendizagem junto a seus parentes adultos, com quem aprende a realizar trocas dentro do seu grupo. Com doze anos começa a acompanhar o pai em suas viagens de negócios, o que os atrapalha a frequentar o ensino regular.

Sobre a realidade social dos povos de etnias ciganas, Simões (2007) afirma que:

Os ciganos vivem num mundo em que as sociedades estão organizadas a partir de perspectivas diferentes das suas. Dessa forma é que, eles criam e recriam continuamente os entre-lugares, que nada mais são do que espaços de mediações, dos quais é possível retirar as condições necessárias para sua sobrevivência. Esse movimento dos ciganos em direção às sociedades não-ciganas, e as estratégias criadas a partir dessa relação, vem dotando esse povo, de uma capacidade de flexibilização e mediação extraordinária. (SIMÕES, 2007, p. 90)

Apesar de se permitirem a essas mudanças, não significa que não sofrem com essa forma de vida, e a escola está estruturada da mesma forma da sociedade não-cigana, por ser majoritária. Mas a escola é o local para onde os ciganos vão em busca de ferramentas para mediarem suas relações com as diferentes sociedades.

Simões (2007) afirma que a conquista de conteúdos e habilidades desenvolvidos no ambiente escolar representa um valioso instrumento na prática das atividades comerciais desenvolvidas pelos ciganos. Outro motivo para frequentarem o ensino regular é que muitos ciganos não conseguindo prover sua subsistência se inserem em programas de transferência de renda, como o Bolsa Família, que tem como regra a frequência das crianças na escola.

Moonen (2011) ainda afirma que a questão da educação cigana não é tão simples como parece. Na Romênia pós-comunista, o ensino era obrigatório para todos, mas as crianças de etnias ciganas eram discriminadas nas escolas. E não porque não falavam direito a língua romena, ou porque eram pobres, mas apenas pelo fato de serem de etnias ciganas. Nem sempre aquilo que os intelectuais de etnias ciganas e povos não-ciganos pensam, corresponde ao que a maioria dos povos ciganos pensam. Cada indivíduo cigano vive uma realidade, tanto na língua ou dialeto falado, quanto na moradia, na escolaridade, nos modos de trabalho, entre outros.

De acordo com as observações realizadas por Simões (2007), ela constatou que a questão da influência das sociedades não-ciganas, na identidade étnica cigana, foi e continua a ser de grande preocupação para os povos de etnias ciganas; constatou também que a nível mundial e no Brasil, já existem políticas públicas para as minorias étnicas, dentre elas população cigana; e que os ciganos mantêm uma relação com a escola, embora esta relação seja fragmentada e frágil.

Macedo (2010) em sua dissertação de mestrado teve como objetivo refletir sobre os contextos e os processos escolares para além do Ensino Obrigatório de Portugal, elementos pertencentes ao grupo étnico cigano, e analisou a relação que alguns elementos deste grupo estabelecem com a escola, e a escola com este grupo. O autor realizou entrevistas com jovens ciganos que frequentavam o Ensino Secundário no Norte de Portugal nos anos letivos de 2007 e 2008, com os diretores da escola e com os pais desses jovens.

Ainda de acordo com Macedo (2010), nesta pesquisa os jovens ciganos revelaram expectativas de vida diferenciadas e valorizam diferenças de um do outro as oportunidades de vida proporcionadas pela escola. Observou-se que algumas famílias e alguns jovens sofriam com as pressões da sociedade não-cigana. O valor as tradições ciganas também é distinto entre os jovens.

Os resultados evidenciaram que a maioria dos jovens que fizeram parte da investigação se adaptaram a escola e se importam mais com os conteúdos do que com a inserção de sua etnicidade neste ambiente, mas revelaram que tinham expectativas de melhoria em relação a socialização com os povos não-ciganos. Durante e após o término da investigação para a pesquisa de Macedo (2010), os jovens afirmavam que passaram a ter maior orientação e apoio dos professores, com os conteúdos e com a direção profissional.

Caré (2010), autora portuguesa, em sua dissertação de mestrado intitulada “Ciganos em Portugal: educação e género”, ouviu cidadãos ciganos e não ciganos, no ano de 2008, sobre as condições de vida dos indivíduos desta etnia, em relação a Educação, a Integração Espacial e ao Trabalho. A análise de conteúdo mostrou nos resultados a importância da educação formal, como o impacto dessas questões sobre a habitação, o desemprego, a má formação profissional e as desigualdades sociais, o respeito pela diversidade e a necessidade de propostas educativas diferenciadas para a escola. A consciência da necessidade de mudança na educação, foi ressaltada pelos povos das etnias ciganas, com vista ao direito à cidadania plena destes cidadãos portugueses.

De acordo com a autora (CARÉ, 2010), assim como no Brasil, em Portugal a escolarização das crianças de etnias ciganas também é defasada, e dentre os indivíduos de sua pesquisa constatou que em especial as meninas são mais afetadas, por consequências do abandono escolar. Mesmo Portugal tendo avançado nas discussões sobre as etnias ciganas ainda há “discriminação na escola, dificuldades de as escolas darem respostas à diferença, uniformização na escola, dificuldades de organização do sistema educativo e de cumprimento da escolaridade obrigatória” (CARÉ, 2010, p. 106). A escola não pode ser homogênea, uma vez que os indivíduos que a compõe são heterogêneos. A acolhida dos professores deve ser diferenciada, os profissionais devem prezar pela construção de elos, tratar com afeto e os currículos precisam valorizar as diversas culturas

Na dissertação de mestrado “Pintando borboletas: processos educativos dos alunos ciganos” da Ana Kátia Pereira Pinto (2010), a autora afirma que seu objetivo foi conhecer os processos educativos dos alunos de etnias ciganas. A pesquisa foi desenvolvida em dois acampamentos ciganos e em duas escolas, na cidade de Fundão, no Espírito Santo. A autora também afirma que a escola não considera em seus processos educativos a cultura cigana, pelos motivos dos professores e

educadores desconhecerem as etnias de etnias ciganas, e pautarem suas práticas na cultura não cigana.

Ao confrontar os dados de Pinto (2010) e Caré (2010), podemos constatar que seja em Portugal ou no Brasil a escola acolhe indivíduos com culturas diversas, e essas diversidades “que a escola comporta pode produzir algumas tensões geradoras de novas/ outras práticas nas salas de aula” (PINTO, 2010, p. 132). São necessárias práticas educacionais que contemplem diversas minorias e não apenas algumas, como os indígenas e negros, que faz parte da realidade do currículo brasileiro.

Na tese intitulada “A cultura cigana em questão: significados e sentidos da instituição escolar para a criança cigana”, Martins (2011) teve por objetivo realizar o levantamento de aspectos da cultura cigana e identificou significados e sentidos atribuídos à escola por crianças ciganas. A pesquisa se desenvolveu em duas comunidades ciganas da Região Metropolitana de Curitiba-PR, no ano de 2009, com crianças que haviam frequentado escolas. Com os dados coletados foi possível constatar que as crianças ciganas veem a escola como um lugar de encantamento que lhe oferece experiências diferentes de seu grupo de pertença, experiências essas que exigem novos processos de interação com o professor, demais alunos e funcionários que atuam na escola.

Os sentidos que as crianças atribuíram a escola e ao cotidiano nesse espaço eram que nesse local era possível brincar, ver filmes, adquirir novos conhecimentos, conviver com outras crianças, aprender diferentes regras de convivência, aprender a ler e a escrever, e receber carinho de todos que estão inseridos nesse espaço. Portanto, na pesquisa desenvolvida por Martins (2011) pode-se identificar que os significados e sentidos atribuídos à escola pelas crianças ciganas que foram entrevistadas, sugeriam a possibilidade dessas crianças estarem receptivas à experiência escolar. Possivelmente por ser novidade, por ser diferente do seu cotidiano, mas é importante ressaltar que isso pode ser alterado se a escola não promover práticas de aproximação entre culturas de diferentes etnias, promovendo a aprendizagem mútua e que valorize diferentes modos de ser.

Silva (2012) em sua dissertação de mestrado intitulada “Das tendas às telhas: a educação escolar das crianças ciganas da praça Calon Florânia/ RN”, realizou sua pesquisa com um grupo de crianças ciganas da etnia Calon na cidade de Florânia no Estado do Rio Grande do Norte. O grupo de sujeitos da pesquisa no início dos

anos 1980 passou a construir casas na cidade e conquistar seu espaço, dessa forma passaram a frequentar a escola aprendendo uma cultura diferente do seu modo de viver e a usufruir de políticas públicas de outros grupos sociais. Neste trabalho ficou evidenciado a educação familiar e social dos ciganos como prática cultural. O trabalho de escolarização da instituição escolar e os elementos teóricos que abordam as transformações do modo de vida das culturas ciganas negadas ou silenciadas acontecem a partir da inserção na vida escolar.

De acordo com Silva (2012) os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) introduziram no currículo escolar a temática da diversidade cultural, e repassam para a escola a difícil missão da superação do preconceito e combate a discriminação, mas essa tarefa que foi designada a escola como possibilidade de enfrentamento da problemática da diversidade cultural ainda é limitante, uma vez que não leva em consideração as particularidades da população da região onde a escola atende.

A tese “Educação e Exclusão Social: a perspectiva dos ciganos e dos não-ciganos” (BAREICHA, 2013) teve por objetivo investigar as representações sociais a respeito da exclusão social e do “ser cigano” para grupos ciganos e não ciganos do Distrito Federal. Foi utilizado o método quantitativo e qualitativo, por meio de abordagem em Entrevista Aberta, Grupo Focal e Sociodramas. Participaram da pesquisa um cigano da etnia *Rom*, outro da etnia *Sinti* e outro da etnia *Calon*. Também foram entrevistados 139 professores que tiveram e que não tiveram contato com ciganos em escolas públicas, 80 alunos universitários públicos com e sem contato e 73 alunos particulares com e sem contato, e 41 alunos de pós graduação. Os resultados levaram a explicação da exclusão na relação entre ciganos e não ciganos e, ainda, a relação entre a escola e a exclusão social.

De acordo com Bareicha (2013) os resultados apontam o grupo cigano como fechado, com normas rígidas, cultura tradicional, sendo o não cigano com imagem negativa, mas necessário para a realização do comércio, sua principal atividade econômica. Já o grupo não cigano foi caracterizado como flexível, com normas flexíveis e tem o cigano com imagem negativa, mas que guarda algum interesse em vivenciar sua cultura.

Bareicha (2013) afirma que apesar de a rua ser considerada o lugar mais frequente de encontros, a escola ocorre como principal instituição onde as relações sociais são estabelecidas. Mas a escola ignora a cultura cigana, não prepara os professores para acolhê-los, não identifica e não atende suas necessidades de

grupo. Esses fatores aliados ao estilo de vida nômade fazem com que a educação não cigana, seja desejada pelos ciganos apenas se atender às suas necessidades de sobrevivência. As políticas públicas devem atender estas reivindicações como tentativa de interromper o ciclo histórico de exclusão social vivenciado pelos ciganos nas escolas.

Bareicha (2013, p. 362) afirma que:

(...) as representações sociais também podem ser construídas, não apenas com a convivência contínua com o objeto de representação, mas também, por uma memória afetiva, de uma experiência pessoal, que marca ao sujeito, e assim, faz o registro do que significa esse objeto para essa pessoa. Esse registro singular pode influenciar, nas práticas sociais das pessoas, associado ao significado incorporado, em algum momento do percurso de sua história de vida.

A escola é um espaço em que as memórias afetivas e as experiências pessoais marcam os sujeitos por vezes para toda a vida. Se a escola pensasse um currículo em que as etnias ciganas estivessem incluídas a imagem do cigano mudaria perante a sociedade, uma vez que essa imagem foi uma construção social ruim, que afetou e ainda afeta a qualidade de ensino e vida dos ciganos.

A dissertação “Ciganos nas terras do Espírito Santo: Representações sócio-políticas (1870-1936)” foi escrita por Durante (2014). A pesquisadora abordou as populações ciganas no Brasil e teve como objetivo a realização de um estudo historiográfico, utilizando um recorte no espaço-tempo de 1870 a 1936 no Estado do Espírito Santo, Brasil. Para estudar os ciganos nesse período houveram pesquisas para a compreensão da sociedade da época, por meio de discursos analisados pelos periódicos, o papel do cigano e o que ele representava para os outros grupos étnicos da época. Neles a autora constatou diversas representações dos ciganos presentes na sociedade da época estudada onde a apropriação destas contribuiu para a invisibilidade desta minoria étnica no estado.

Com relação a educação, segundo a autora (DURANTE, 2014), desde a Proclamação da República, que aconteceu em 15 de novembro de 1889, representada pelo Marechal Deodoro da Fonseca, até 1894, onde os militares ainda ocupavam o poder. A Proclamação da República foi um golpe militar, arquitetado por uma aliança entre a elite do Exército e pelos fazendeiros cafeicultores do Estado de São Paulo. A maior parte da população brasileira manteve-se alheia as mudanças e

prejuízos que o novo governo trouxe ao país como, um maior poder permitido aos militares, a separação oficial entre a Igreja e o Estado, o casamento civil e a criação da bandeira republicana "Ordem e Progresso". Devido a deficiência dos meios de comunicação da época e ao baixo nível de escolarização da população brasileira em geral, é importante ressaltar que os povos de etnias ciganas também estão incluídos nesses índices.

Durante (2014) relata que por falta de documentos, não há como afirmar se as crianças de etnias ciganas frequentavam ou não a escola no início da colonização do Brasil, mesmo os ciganos tendo uma boa renda. De acordo com alguns documentos e jornais da época, eles não investiam na escolarização de seus filhos.

A partir das leituras podemos constatar que a falta de interesse dos povos de etnias ciganas em investir na Educação é antiga, e os motivos são a forma de vida nômade que levam, os meios de trabalho que podem ser aprendidos com os mais velhos, a exemplo o trato de animais, o comércio e o misticismo (leitura de mãos e cartas) e a discriminação sofrida das escolas por parte dos não ciganos.

Mota (2015) em sua dissertação de mestrado, "(RE) Conhecer a cultura cigana: uma proposta de inclusão ao currículo escolar em trindade-GO", realizou sua pesquisa com uma comunidade de etnia cigana do município de Trindade-GO, seus integrantes residem nos vilarejos Vila Pai Eterno, Samarah e Serra Dourada. O objetivo da pesquisa foi de (re)conhecer a cultura da comunidade, por meio da observação de seus costumes e por relatos e entrevistas com os indivíduos da comunidade. A proposta da autora foi inserir a cultura dos ciganos de Trindade ao currículo da Escola Campo, que fica localizada na Vila Pai Eterno.

De acordo com Mota (2015) os *Calon* do município de Trindade-GO, resistem ao tempo, ressignificaram a herança cultural deixada por seus ancestrais, expressas na itinerância, no comércio com cavalos, na língua, na religiosidade e no casamento. A sobrevivência desse grupo étnico acontece por modos específicos nos processos de socialização e educação ocorridos nas famílias de etnias ciganas. Esses processos são estruturadores pelo estilo de vida cigano.

Mesmo considerando que a socialização e a educação familiar presentes na comunidade cigana pesquisada são fundamentais na construção de suas identidades culturais, não podemos deixar de considerar que essa forma de se organizar e construir suas

identidades sofre discriminação por parte da sociedade em geral. (MOTA, 2015, p. 111)

A proposta de Mota (2015), de incluir a cultura dos ciganos ao currículo da escola campo propôs aos alunos ciganos a oportunidade de aprenderem com seus pares e professores e serem acolhidos e aceitos como diferentes culturalmente, mas iguais enquanto seres humanos e de direitos.

Silva (2017) em sua dissertação, intitulada “Desafios para a efetivação do direito à educação: com a palavra, os ciganos”, teve o objetivo de identificar quais os desafios de ciganos *Calóns*, que residem no Nordeste, para que o direito à educação seja efetivo. A autora verificou como ocorreu o percurso educacional dos ciganos *Calóns* graduandos, graduados e pós graduados e os aspectos que o caracterizaram. Foi utilizada a abordagem qualitativa e realizou-se de maneira descritiva, contando com a análise documental. Os participantes da pesquisa foram os ciganos *Calóns* do Nordeste brasileiro com nível superior.

Os resultados das análises de Silva (2017), demonstram que os traços culturais, as relações familiares e a forma como políticas públicas compreendem os ciganos interferem na efetivação da educação que chega até eles, pois os participantes apontam que a família pode em determinados momentos incentivar ou criar barreiras para que o processo de aprendizagem aconteça, principalmente quando se trata de mulheres.

Lima (2017) na pesquisa de dissertação de mestrado, intitulada “Cultura cigana e formação docente: (in) visibilidade dos povos ciganos e diálogos possíveis nos currículos escolares” teve como objetivo compreender as características da cultura cigana, especificamente do grupo *Calon*, buscando formas de inserção nos currículos escolares da cidade de Jacobina, no Estado da Bahia. A autora teve como propósito possibilitar maior aceitação da cultura cigana no ensino básico, levando em consideração a lacuna que existe nos currículos das escolas públicas do município de Jacobina sobre a história dos povos de etnias ciganas.

Em sua pesquisa, Lima (2017), buscou criar ambientes de debates sobre a cultura, a tradição oral e memória dos ciganos *Calon* em duas escolas públicas de Jacobina. A autora afirma que a desconsideração, o desrespeito e os estereótipos dados aos povos ciganos persistem por falta de conhecimento da sociedade não-

cigana com relação aos afazeres, valores, tradições e comportamentos deste grupo étnico.

Como resultados, Lima (2017) identificou o desconhecimento dos docentes sobre a legislação do Brasil no que se refere as comunidades tradicionais e a educação de povos em situação de itinerância; identificou também a inexistência do currículo escolar na rede municipal de ensino; percebeu a organização curricular tendenciosa à homogeneização cultural; identificou a ausência de políticas públicas para atender aos cidadãos de etnia *Calon*.

Em sua dissertação de mestrado, intitulada “Os ciganos *Calon* do acampamento em Praia Grande e o espaço escolar: um olhar etnomatemático”, Muller (2014) observou da prática a matemática usada por um grupo de Ciganos *Calon* que habitam em uma área de Praia Grande, no Município de Fundão, no Estado do Espírito Santo (Brasil) e a relação com a matemática escolar que as crianças desse grupo aprendem. A autora observou na escola as aulas e como os alunos de etnias ciganas se integram nesse espaço. Com a participação de membros dessa comunidade, foi organizado um documentário dos momentos vividos na pesquisa para ser utilizado na escola. Muller (2014) afirma que o grupo valoriza e incentiva a aplicação e a utilização de uma Matemática prática e usual.

Santos (2017) em sua dissertação de mestrado intitulada “Etnicidade e Educação: formação docente sobre os povos ciganos na Escola Municipal Agnaldo Marcelino Gomes”, afirma que as crianças, os jovens e os adultos ciganos têm sido invisibilizados no ambiente escolar, porque suas particularidades não são incluídas nas práticas educativas. A pesquisa teve como objetivo compreender como a formação/ação dos professores da Escola Agnaldo Marcelino Gomes, localizada no bairro de Catuaba em Jacobina-BA, onde a comunidade cigana da Etnia *Calon* está sedentarizada desde a década de 1990.

O estudo realizado por Santos (2017) foi uma Abordagem Qualitativa, caracterizando-se como uma pesquisa Exploratória e Empírica, que apresentou três etapas: análise documental de projetos didáticos e do Projeto Político Pedagógico da escola; realização de escuta da comunidade cigana (pais e lideranças), por meio de entrevistas semiestruturadas, e entrevista com os profissionais de educação, acerca das representações sociais sobre os povos ciganos, e a respeito da formação docente e prática pedagógica desenvolvida na escola. A autora constatou várias lacunas, como a ausência de uma organização do trabalho pedagógico articulado ao

Projeto Político Pedagógico; representação da comunidade cigana sobre a educação escolar; construção do medo nos ciganos, como ferramenta simbólica para orientar práticas culturais, e a educação escolar como possibilidade de empoderamento; reconhecimento dos profissionais de educação da necessidade da formação continuada sobre diversidade e cultura cigana.

Após verificar as lacunas a autora (SANTOS, 2017) colaborou na construção de oficinas formativas, com três temas: Cultura, Diversidade, Povos Ciganos e suas especificidades. Das oficinas formativas, surgiu entrelaços formativos entre Escola Municipal Agnaldo Marcelino Gomes e comunidade cigana da etnia *Calon*. Os profissionais de educação e a comunidade de etnia cigana *Calon*, colaboraram para a continuidade do processo formativo, pois as mudanças que envolvem os povos de etnias ciganas passam pela comunidade e a família.

Após a leitura dos trabalhos acadêmicos e do livro, podemos compreender que as crianças ciganas, tanto no Brasil, como em Portugal podem ser matriculadas facilmente nas escolas de Educação Básica, amparadas por Lei. Porém, os alunos destas etnias abandonam a escola ou as famílias fazem a opção de não inseri-los neste espaço. Os motivos são diversos, como o medo de sofrer ou virem a sofrer com o preconceito e a discriminação, por a escola ter acesso difícil, com relação ao trajeto, desinteresse pelos conteúdos e pela forma que esses são abordados na escola, uma vez que eles não compreendem a importância de aprender daquela forma, quais os ganhos para a vida deles a partir da realidade em que vivem.

Nesta pesquisa, também foram encontrados artigos sobre crianças ciganas na escola, seis em revistas e dois em Anais de Congressos.

Quadro 11: Artigos sobre crianças ciganas nas escolas

Autor/ Título/ Data	Tipo de Publicação	Local Publicado	Palavras-chave
SIMÕES, S. R.; JULIANO, D. B. R. (2012); Educação cigana: escola para ciganos ou escola com ciganos?	Artigo - Congresso	Anais do IV Simpósio sobre Formação de Professores – SIMFOP Universidade do Sul de Santa Catarina, Campus de Tubarão Tubarão, de 7 a 11 de maio de 2012.	Educação; Ciganos; Escola.

NIQUETTI, G. F. P. (2013); Segregação social e os povos ciganos: proposta pedagógica para atender a diversidade das comunidades ciganas na educação básica do Paraná.	Artigo - Congresso	XXI Semana de Pedagogia; II Seminário Internacional de Pesquisa em Educação; II Encontro PIBID Diversidade. Unicentro Paraná.	Ciganos; Diversidade; Educação básica.
MAGANO, O.; MENDES, M. M. (2014); Ciganos e políticas sociais em Portugal.	Artigo - Revista	Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.	Ciganos portugueses; políticas públicas; Portugal.
NÚÑEZ E AVIÓN (2014); <i>“Convivencia, expectativas educativas y éxito escolar en la población gitana en Vilaboa (Galicia) – Espanha</i>	Artigo - Revista	Revista da Faculdade de Letras da Universidade de Porto	ciganos; mediação; educação.
SILVA, F. J. O.; PAIVA, M. M. (2015); E o <i>Romanesthàn</i> vai à escola: experiências de educação com crianças ciganas.	Artigo - Revista	Revista Tópicos Educacionais, Recife, v.21, n.1, p. 166 – 188, jan/jun, 2015.	Diversidade étnica; Ciganos; Práticas culturais; Cultura escolar.
MENDES (2015); Nos interstícios das sociedades plurais e desigualitárias: a situação social dos ciganos.	Artigo - Revista	Modelos e projetos de inclusão social Escola Superior de Educação de Viseu, Portugal, 2015, ISBN 978-989-96261-4-0.	Ciganos portugueses; desigualdades; sociedades plurais.
NICOLAU, L. F. (2016); Complexidades no percurso escolar das crianças ciganas: relatos de pais e professores.	Artigo - Revista	Configurações Revista de sociologia 18 2016 Ciganos e Educação – Portugal.	Crianças ciganas, escolarização, insucesso, discriminação.

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras (2019).

O período de publicação dos artigos aconteceu entre 2012 e 2016. Três artigos são de Portugal, três do Brasil e um da Espanha. Destes três artigos de autores brasileiros, um é do Estado do Paraná, um do Estado de Santa Catarina e um do Estado do Pernambuco.

No artigo “Educação cigana: escola para ciganos ou escola com ciganos?”, Simões e Juliano (2012) tratam da relação dos ciganos com a educação formal, que tem desencadeado debates no Brasil. Esses debates encontram-se relacionados por diferentes dimensões: cultural, social, econômica e política. Nesse sentido é importante analisar os motivos que levam a criança cigana a entrar na escola e a deixa-la. O primeiro motivo para entrar na escola, de acordo com as pesquisadoras,

era a necessidade da alfabetização e conhecimento da matemática básica, pois para o cigano o domínio das quatro operações é fundamental, como sobrevivem em sua maioria do comércio, apropriar-se desse conhecimento é indispensável. O segundo motivo é que muitos ciganos não conseguem prover a subsistência de sua família estão se inserindo em programas de transferência de renda, e a permanência na escola é um dos requisitos para a concessão do benefício. De acordo com Simões e Juliano (2012), a maior parte dos ciganos abandona a escola quando aprendem os conhecimentos básicos em língua portuguesa e matemática, por isso, dificilmente uma criança cigana permanece na escola para além do ensino fundamental.

Simões e Juliano (2012) afirmam que a escola brasileira não conseguiu ainda ser pensada a partir da diversidade cultural. Essa desconsideração pelas diferenças étnico-raciais nos currículos escolares ocorre por um processo de fixação identitária que determina a origem sociológica brasileira, a partir de determinadas matrizes. O Brasil em virtude dos variados processos migratórios possui um diversificado e significativo conjunto de minorias étnicas.

Com exceção dos indígenas, as demais minorias têm à sua disposição escolas tradicionais/ monoculturais às quais devem adaptar-se, incluir-se. Entretanto, pela forma como está estruturada, essa escola não é atrativa para essas populações, ocasionando com isso o abandono da mesma. Para os ciganos, a escola apresenta-se ainda mais desinteressante. A razão disso está no sentimento de não pertencimento dos mesmos diante dos elementos que compõem o contexto escolar. (SIMÕES E JULIANO, 2012, p. 2)

Crianças e jovens ciganos são alvo de preconceitos e desconfianças constantemente pela sociedade e na escola não é diferente, o preconceito existe por parte de outros alunos, professores e funcionários. Isso acontece porque todos que estão inseridos no ambiente escolar tem diferentes posicionamentos e culturas, que não são deixadas fora dela, com essas diferenças surgem também os pré-conceitos, que excluem e inferiorizam as minorias étnicas de nossa sociedade.

No artigo “Segregação social e os povos ciganos: proposta pedagógica para atender a diversidade das comunidades ciganas na educação básica do Paraná”, Niquetti (2013), teve por finalidade promover o debate sobre as políticas públicas educacionais para as etnias ciganas. A partir da exposição da necessidade de um plano de alfabetização de crianças e jovens, na qual propôs práticas pedagógicas para a etnia cigana na Educação Básica, tomou por fundamento as reivindicações

junto à Secretária de Educação do Paraná (SEED) de lideranças de etnias ciganas. Niquetti (2013, p.5) discorre que:

A escola pública, no seu cotidiano é permeada pela diversidade social, econômica e cultural, formando assim, grupos heterogêneos, cuja aprendizagem é influenciada oferecendo desafios para o trabalho do professor do Ensino Fundamental e Médio. Observa-se que nesse cenário, nas primeiras décadas do século XXI, a Educação das Relações Étnico-Raciais tem se colocado como um grande desafio para os educadores e a sociedade. Ao mesmo tempo essas discussões fomentam o processo de implementação de uma lei que assegure aos povos ciganos os mesmos benefícios que a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/2008 disponibilizam para os povos indígenas e afro brasileiros no espaço escolar.

Portanto é imprescindível a definição de diretrizes e de resoluções pelo Conselho Nacional da Educação, uma vez que, essas políticas somadas as lutas das etnias ciganas devem determinar a obrigatoriedade do ensino de História e cultura cigana nas escolas. Como o Estatuto do Cigano PLS 248/2015 (BRASIL, 2018) aprovado em abril de 2018, com a finalidade de promover debates, reflexões e estudos sobre a cultura cigana. É necessário a divulgação dos processos históricos que incluem as etnias ciganas e suas contribuições na formação da sociedade brasileira.

No artigo “Ciganos e Políticas Sociais em Portugal” de Magano e Mendes (2014), as autoras analisam as transformações sociais de Portugal desde o ano de 1974, quando foi criado o sistema democrático e passou a vigorar a cidadania universal para todos os habitantes do país. Mas constataram que não são todos os cidadãos que possuem acesso pleno aos seus direitos.

De acordo com as autoras, Magano e Mendes (2014), no ano de 1995, em Portugal, foi criado o ACIME (Alto Comissariado da Imigração e Minorias Étnicas) com o objetivo de proporcionar a integração das minorias étnicas e imigrantes na sociedade portuguesa, combatendo a exclusão social. Em 2007, o ACIME passou a ser ACIDI (Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural). Em 2014, a instituição passou a se chamar ACM (Alto Comissariado para as Migrações). O termo minorias étnicas foi suprimido, voltando o olhar para as políticas migratórias modernas.

Embora Portugal tenha criado programas e medidas, estas apenas aparentemente produziram importantes efeitos na reconfiguração social e de

identidade nos indivíduos de etnias ciganas do país (MAGANO E MENDES, 2014). Os programas são: Habilitação Social, Rendimento Social de Inserção, Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), Programa Novas Oportunidades e Programa Escolhas.

O programa a habilitação social tem por objetivo promover o acesso a habitação fixa e também a habitação não sedentarizada, ou seja, são providenciados locais de paragem adequados para os acampamentos das comunidades de etnias ciganas. O Rendimento Social de Inserção, visa reduzir a pobreza severa. No entanto, não se sabe quantas famílias ciganas recebem o benefício em Portugal, mas o governo português sinaliza que houve melhorias nas condições de vida dos indivíduos ciganos, como o prolongamento da escolaridade das mulheres e de seus filhos, um maior acesso dos adultos à educação e maior inserção de crianças de etnias ciganas na educação infantil (MAGANO E MENDES, 2014).

Magano e Mendes (2014) afirmam que o Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) está em sua terceira edição, com o objetivo de melhorar a qualidade da aprendizagem e combater o abandono escolar precoce. Constata-se que a partir da implantação do programa mais alunos obtiveram sucesso escolar e muitos técnicos mediadores contratados para atuarem nas escolas são de etnias ciganas. Ainda de acordo com Magano e Mendes (2014), a partir do ano de 1974, a obrigatoriedade de ensino passou a ser até o sexto ano do Ensino Fundamental em Portugal, posteriormente passou a ser até nono ano e recentemente até o décimo segundo ano²⁰. Ainda assim as autoras afirmam que os dados apontam altos níveis de analfabetismo escolar entre os ciganos portugueses:

O Programa de Territorialização de Políticas Educativas de Intervenção Prioritária (TEIP) (Despacho de 26 de setembro de 2006) surgiu na sequência de outras medidas de apoio às populações mais carenciadas e como resposta às necessidades e expectativas dos alunos mais carenciados, passando de 35 para 105 agrupamentos. [...] A maioria da população escolar do programa TEIP enquadra-se no ensino básico, com uma forte incidência no 1.º ciclo, correspondendo a 36,8% e nos 2.º e 3.º ciclos a 20% e 19,6%, respetivamente. No Ensino Secundário são integrados apenas 5,5% dos alunos, enquanto o Pré-Escolar abrange 11,9%. Entre estes estudantes, mais de 10% são ciganos. Em doze dos programas TEIP há mais de cem alunos ciganos. (MAGANO E MENDES, 2014, p. 13)

²⁰ No Brasil corresponde a terceira série do Ensino Médio.

O Programa tornou possível o acompanhamento de mais crianças de etnias ciganas para que elas deixassem de evadir da escola. Mas não alcançou 100% da população, pois a medida desta Política Pública criada não era especificamente para os povos ciganos.

Já o Programa Novas Oportunidades visa o desenvolvimento de outras formas de reinserção na educação, elevando os níveis de escolaridade de indivíduos de etnias ciganas. E por último o Programa Escolhas, que é um programa nacional português, com o intuito de promover a inclusão de crianças e jovens que se encontram em situação de vulnerabilidade social. No ano de 2012 constatou-se que 16% dos jovens que fazem parte do programa são de etnias ciganas, eles estão distribuídos em 69% dos programas (MAGANO E MENDES, 2014).

Núñez e Avión (2014) no artigo "*Convivencia, expectativas educativas y éxito escolar en la población gitana en Vilaboa (Galicia)*", os autores discorrem sobre como os estudantes ciganos na Galiza (Espanha) sofrem de uma desvantagem na educação, resultado da exclusão escolar vivida até o início da democracia. Os autores afirmam que para superar esta situação é necessário intervir, de forma intercultural, não só com os estudantes, mas com os professores e pais.

Para Núñez e Avión (2014) as crianças de etnias ciganas sofrem desvantagem, inicialmente por fazerem parte uma população com direitos violados. Inseridas na escola sofrem por terem identidades e culturas diferentes dos alunos não ciganos, e esses são aspectos que podem levar a evasão escolar dessas crianças.

Silva e Paiva (2015), em "E o *Romanesthàn* vai à escola: experiências de educação com crianças ciganas" estudaram as práticas educativas e culturais dos Ciganos *Calon* no Rio Grande do Norte e os desafios de educar sujeitos nômades no cotidiano escolar. O objetivo dos autores é proporcionar reflexões acerca dos desafios no espaço da escola com questões a respeito da diversidade cultural e do trabalho educativo com ciganos que historicamente estiveram excluídos das salas de aula no Brasil por muito tempo. Silva e Paiva (2015, p. 182):

Na escola, os ciganos buscam oportunidades de inclusão social na obtenção do conhecimento letrado de uma sociedade de economia e poder da cultura majoritária e realizam, nesse processo, a apropriação do domínio de novas aprendizagens do mundo atual como o manejo

de máquinas, do cartão de crédito bancário, do aparelho celular, a Carteira de Motorista entre outras. Da escola, levam consigo a integração social do bairro e da cidade, instruções de leitura, escrita e cálculo. Também levam uma cultura invisível que lhes domina o corpo e a alma, tornando-os mais dóceis, disciplinados e submetidos aos interesses do mais forte. São vozes ausentes nos currículos escolares, pois não possuem outro poder de barganhar por uma educação que considere a realidade concreta dos seus pares, suas origens e sua cultura cotidiana. Convivendo num espaço de conflitos com o mundo *gadjê*, aprendem no dia a dia a tramar com os seus iguais novos códigos de sobrevivência. Para homens, mulheres, crianças e idosos que esquecem o tempo, que reinventam seus espaços, os ciganos recriam de forma portátil seus bens e pertences, pois suas riquezas se resumem na vida do ser comum, do ser ordinário.

É necessário implantar uma política de formação sobre diversidade para os educadores. Se for criada uma formação continuada com a clareza de que uma nação se constrói com princípios de equidade, pertencimento humano e garantia de direitos, não se esquecendo de reparar os danos causados aos sujeitos que por séculos são marginalizados. “Dessa forma, o *Romanesthàn*, cada vez mais, virá à Escola.” Silva e Paiva (2015, p. 186).

Em seu artigo “Nos interstícios das sociedades plurais e desigualitárias: a situação social dos ciganos”, Mendes (2015, p. 32) afirma que “a coexistência de pessoas e grupos marcados pela diversidade étnica, social, cultural, geográfica, religiosa e linguística é um tema que continua a gerar controvérsias acrescidas nas sociedades hodiernas”. Esses temas estão incorporados no seio da escola, não há como fugir da discussão destes, uma vez que as diferenças são inúmeras no ambiente escolar, devido a quantidade de indivíduos que convivem no espaço diariamente e justamente por meio dessa convivência descobrimos e/ou são ressaltadas as diferenças.

Mendes (2015) evidencia alguns resultados reveladores sobre a situação sócio econômica dos ciganos em Portugal, que apontam que as desigualdades entre as etnias ciganas e os não ciganos ainda serem grandes e persistentes. Os dados apontam grandes diferenças nos níveis da educação escolar entre ciganos e não ciganos, e entre homens e mulheres ciganas. De acordo com a autora cerca de 1/3 dos entrevistados em sua pesquisa não ultrapassaram o 1º Ciclo do Ensino Básico ou nunca frequentaram uma escola e apenas 2,8% possuem diploma do ensino secundário e superior.

Em Portugal, desde os anos 90, de acordo com Mendes (2015) tem sido criadas diversas medidas que surtiram efeito no aumento dos níveis de escolaridade da população:

Por exemplo, Projetos de Educação Intercultural - PEI, o programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária - TEIP, o Programa Novas Oportunidades - PNO, o Programa Escolhas, o Programa de Apoio à Educação e Formação - PIEF, recentemente alterado para Programa Integrado de Educação e Formação - PAQUIEF, sendo também consensual que o Rendimento Social de Inserção (RSI), implementado pela primeira vez em 1997 com a designação de Rendimento Mínimo Garantido (RMG), foi a medida que teve mais impacto no aumento dos níveis de escolaridade e na redução das altas taxas de abandono escolar e de insucesso escolar. (MENDES, 2015, p. 36)

Desde então, muitos indivíduos de etnias ciganas foram alcançados por medidas como a educação de adultos (no Brasil existe o EJA – Educação de Jovens e Adultos), a formação profissional e outras atividades de formação. A frequência escolar é obrigatória, o que de fato fez a diferença para alcançar níveis mais altos de escolaridade entre os ciganos portugueses.

Nicolau (2016) em seu artigo “Complexidades no percurso escolar das crianças ciganas: relatos de pais e professores” afirma que a escolarização das crianças de etnias ciganas no nordeste português está com altas taxas de abandono e insucesso escolar. Preocupa também o fato de que a grande maioria desses alunos estão no 1º Ciclo de alfabetização. De acordo com o autor, professores e pais de crianças de etnias ciganas informaram as principais dificuldades destas na escola, mencionando vários fatores que contribuem para o abandono e insucesso escolar.

De acordo com Nicolau (2016) as condições precárias de habitação resultam na falta de higiene e no afastamento de alunos não-ciganos e professores, a discriminação presente nas escolas de Portugal e na sociedade em geral, a incapacidade de acompanhamento dos conteúdos curriculares, a falta de perspectivas de acesso ao mercado de trabalho ou dificuldades financeiras, são fatores que levam as crianças de etnias ciganas abandonar as escolas em Portugal. A seguir a análise das produções acadêmicas de revisão de literatura sobre crianças ciganas presentes em Projetos Sociais no Brasil e na Europa.

6.2. Crianças de etnias ciganas no Brasil, em Portugal e na Espanha: educação em projetos sociais e em diferentes contextos - Revisão de literatura

Neste capítulo serão apresentadas análises obtidas a partir dos trabalhos científicos selecionados. Para a busca usamos as palavras-chave: crianças ciganas + projetos sociais; ciganos + pedagogia social; ciganos + educação em tempo integral; ciganos + educação social; etnias ciganas + educação social. As buscas foram realizadas no *Google*, *SciElo* e o *Google Acadêmico*.

No *Google Acadêmico* a partir das palavras-chaves utilizadas foram encontrados mais de 150 trabalhos, mas após a leitura dos títulos apenas um artigo foi selecionado: Gusmão e Calderón (2014).

Ao realizar a busca no *SciElo*, apenas o artigo de Oliván-Gonzalvo (2004) foi encontrado. No *Google* as buscas resultaram em 12 trabalhos acadêmicos, mas após a leitura dos títulos e resumos os artigos foram descartados e selecionados apenas dois artigos e um documento, são eles: Hilknér e Hilknér (2013), Nicolau (2016) e Paraná (2017).

Quadro 12: Artigos, Documento e site sobre crianças ciganas em projetos sociais no Brasil e na Europa.

Autor/ Título/ Data	Tipo de Publicação	Local Publicado	Palavras-chave
OLIVÁN-GONZALVO (2004); <i>Comparación entre los niños de etnia gitana e inmigrantes extranjeros ingresados en centros de protección por maltrato.</i>	Artigo - Revista	Revista Gac Sanit vol.18 supl.1 Barcelona pode. AIS 2004.	Grupos étnicos; Problemas sociais; Estado de saúde.
HILKNER E HILKNER (2013); Ciganos: um mosaico étnico.	Artigo - Congresso	Congresso Internacional de Pedagogia Social, 2012	Ciganos. Corpo. Memória. Mosaico Étnico. Cultura.
GUSMÃO E CALDERÓN (2014); Educação em tempo integral: mapeamento e tendências Temáticas de teses e dissertações (1988-2011).	Artigo - Revista	Revista @mbiente educação – Universidade Cidade de São Paulo Vol. 7 – nº 1, 2014	Educação em tempo integral. Estado da Arte. Mapeamento bibliográfico. Tendências temáticas.
NEVES et. al. (2016); A dança como estratégia de inclusão de jovens portugueses ciganos em contexto escolar. Uma	Artigo - Congresso	V Congresso Português de Demografia Fundação Calouste Gulbenkian, 2016	Ciganos. Escola. Dança. Ensino. Inclusão.

experiência no Vale da Amoreira, Conselho da Mata.			
PARANÁ (2017); Os povos ciganos e o direito à educação básica objetivo da oficina.	Documento	Secretaria de Educação do Estado do Paraná: Formação em Ação, 2017	Ciganos
EMBAIXADA CIGANA DO BRASIL (2019); Projeto Ciganos na Escola.	site	Site Embaixada Cigana do Brasil.	Ciganos. Projetos sociais.

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras (2019).

A partir da seleção realizada, elencamos quatro artigos, que foram publicados no período do ano de 2004 a 2016. Seleccionamos também um documento do Estado do Paraná, publicado no ano de 2017, e uma notícia do *site* Embaixada Cigana do Brasil (2019), para o desenvolvimento deste capítulo. Um artigo foi publicado em Portugal, outro na Espanha e dois artigos foram publicados no Brasil, no Estado de São Paulo.

No artigo “*Comparación entre los niños de etnia gitana e inmigrantes extranjeros ingresados en centros de protección por maltrato*” Oliván-Gonzalvo (2004) o autor analisa as diferenças entre as crianças espanholas de etnias ciganas e as crianças imigrantes acolhidas em centros de proteção.

Como metodologia, Oliván-Gonzalvo (2004), revisou os registos de 83 crianças ciganas com a nacionalidade espanhola e de 105 crianças imigrantes de um país estrangeiro, não citado, que entraram nos centros de proteção a crianças por maus tratos, de Janeiro de 1994 a Dezembro de 2003. Os menores espanhóis da etnia cigana, que sofriam negligência familiar, pertenciam a 58 famílias diferentes. Já as 105 crianças imigrantes estrangeiras vítimas de abusos pertenciam a 89 famílias diferentes.

O autor Oliván-Gonzalvo (2004) definiu o conceito de abuso e seus diferentes tipos, de acordo com as diretrizes desenhadas por profissionais especializados do Serviço Juvenil Espanhol. Os maus-tratos foram definidos como ação ou omissão, por parte dos pais ou responsáveis que comprometa a satisfação das necessidades básicas do menor.

As informações sobre as crianças e suas famílias foram obtidas por meio de relatórios sociais, psicológicos, educacionais, de saúde e por entrevistas com os

coordenadores, assistentes sociais e educadores responsáveis pelo caso e com a própria criança.

Os fatores de risco que contribuíram para que as crianças enxergassem a escola como um espaço não atrativo foram:

a) família com problemas de dependência de drogas e / ou do alcoolismo; b) família com doença física psíquica e / ou física; c) família com doença infecciosa crônica; d) família com problemas de delinquência, prostituição e / ou aquisição; e) família com os pais / as adolescentes e f) família monoparental. Uma família foi considerada "multiproblema" quando combinou dois ou mais dos problemas mencionados. (OLIVÁN-GONZALVO, 2004, p. 64)

A avaliação do estado de saúde das crianças foi levada a órgãos que garantem o direito das crianças e adolescentes seguindo as orientações Serviço Juvenil Espanhol, para que fosse realizada avaliação e cuidados de crianças e adolescentes em residentes em abrigos. O objetivo foi promover cuidados em centros de proteção transitória, desenvolvido pelo Departamento de Pediatria e do Adolescente Espanhol.

O autor afirma que há uma dificuldade em preencher a lacuna da alfabetização que existem na maioria das crianças de etnias ciganas, pois na realidade da Espanha muitos sofrem negligência física, emocional e socioeducativa, o que dificulta com que estas crianças permaneçam na educação formal. Assim, os Projetos Sociais são de extrema importância para que essas crianças sejam acolhidas e visibilizadas.

O artigo “Ciganos: um mosaico étnico” (HILKNER E HILKNER, 2013), trata sobre a Educação das crianças ciganas nas práticas educacionais em diferentes contextos.

De acordo com Hilkner e Hilkner (2013) pesquisar as manifestações da cultura cigana se constitui em uma prática que traz diversas possibilidades de interpretação: exótica, artística, religiosa, entre outros.

No artigo “Ciganos: um mosaico étnico”, os autores focam o corpo cigano como uma construção social que agencia memórias. “Toda a expressão corporal é apreendida, tendo em mente a sua preocupação em demonstrar a interdependência entre o que chama de domínio físico, psicossocial, social e cultural.” (HILKNER E HILKNER, 2013, p. 3). Para os autores em sociedades ágrafas, como a cigana, resta

o corpo funcionar como um álbum, a pele como uma folha onde se inscreve uma história.

O corpo passou, portanto, a ser lugar de arquivamento de uma memória coletiva. E, por se tratar de ciganos, a ótica do próprio povo assume um caráter da maior importância, visto que se trata de um povo, como já dito, de tradição oral. Neste sentido é fundamental se destacarem as histórias do povo contadas/representadas por eles mesmos, não só por refletirem essencialmente a sua tradição, seus costumes, sua cosmovisão, mas também por ditarem normas de comportamento para os que as compartilham: são os mais velhos – a sabedoria cigana - passando o seu verdadeiro ouro aos mais jovens e, assim, de geração em geração. (HILKNER E HILKNER, 2013, p. 10).

Os autores desenvolveram uma pesquisa sobre a dança cigana como forma de resgatar a cultura desse povo e quebrar tabus, permitindo as crianças de etnias ciganas construir uma história diferente em nosso país.

Hilkner e Hilkner (2013) afirmam que a dança cigana consiste em uma sequência de movimentos corporais sinuosos, executados com passos cadenciados, ao som e ao ritmo da música flamenca. Tecnicamente esta dança possui movimentos bem definidos, que vão desde a realização de deslocamentos que lembram as serpentes, até os movimentos de ballet clássico.

Ainda de acordo com Hilkner e Hilkner (2013), as danças ciganas têm no corpo o local da expressão divina. Para os ciganos, Deus é multifacetário, de modo que se manifesta através da eternidade, mitologicamente. Dançar para o cigano é sagrado, é uma das formas de reinventar e reforçar a cultura cigana, por isso a necessidade de preservar na crianças de etnias ciganas as danças como forma de arte e expressão.

Gusmão e Calderón (2014) no artigo “Educação em tempo integral: mapeamento e tendências temáticas de teses e dissertações (1988-2011)” os autores realizaram a análise da produção acadêmica entre os anos de 1988 e 2011 sobre a Educação em Tempo Integral. Os autores fizeram um mapeamento bibliográfico das teses e dissertações disponíveis no Banco de Teses da Capes, no período de 2009 a 2011, identificando os eixos temáticos abordados nos trabalhos. O recorte temporal foi justificado pelos autores ser necessário em função da complementação de um estudo já publicado, que apresenta um mapeamento da produção científica entre os anos de 1988 a 2008.

De acordo com Gusmão e Calderón (2014), a Democratização da Educação trata da inclusão de alunos, pela deficiência ou pela diferença. Os autores afirmam que Pinto (2010) é um dos poucos autores que aborda a diversidade cultural nas escolas de Tempo Integral. Pinto (apud. GUSMÃO E CALDERÓN, 2014) busca conhecer os processos educativos dos alunos de etnias ciganas, a cultura desses povos e destaca a importância desse conhecimento para que sejam consideradas suas especificidades escolares das crianças ciganas. O pesquisador enfatiza que a cultura cigana é deixada de lado dentro das instituições que os recebem, praticando uma educação pautada no modo de vida da sociedade não cigana. Os aspectos culturais dos alunos de etnias ciganas deveriam fazer parte de seu processo de formação, mas alguns fatores como, a predominância de professores não ciganos acabam por descaracterizar este ensino.

O Projeto “Os povos ciganos e o direito à educação básica objetivo da oficina” (PARANÁ, 2017), foi desenvolvido como parte do Programa do Governo do Estado do Paraná, para formação de professores. O objetivo do projeto foi refletir sobre a inserção, na rede estadual de ensino, dos estudantes que passam pelo Estado do Paraná, em situação de itinerância, e ressaltar que a Resolução nº 3/2012 garante como amparo legal, que essas populações tem o direito à educação com qualidade, liberdade de consciência, de crença e sem a imposição de qualquer forma de embaraço, preconceito e/ou qualquer forma de discriminação.

Foram realizadas atividades com professores e um grupo de ciganos, para que os professores conhecessem a realidade com que esses povos são obrigados a enfrentar todos os dias. Os temas discutidos foram a cultura das etnias ciganas, o amparo legal que garante acesso as políticas públicas e os documentos orientadores para o Sistema de Ensino.

O Projeto pretendia fazer com que a comunidade escolar do Paraná percebesse os grupos de etnias ciganas: com moradias fixas ou itinerantes, entendesse como a legislação vigente garante, aos filhos e filhas dos ciganos, a matrícula, em qualquer época do ano letivo.

A partir das atividades realizadas com os professores da rede pública de ensino, espera-se que as crianças de etnias ciganas sejam respeitadas e tenham acesso a educação de qualidade com dignidade, sem que seja preciso omitir sua origem.

A Embaixada Cigana do Brasil (2019) realizava o “Projeto Ciganos na Escola”. No *site* consta que o projeto está temporariamente suspenso. De acordo com o *site* da Embaixada o projeto foi idealizado pela ONG, a partir de duas demandas da educação: a sociedade brasileira heterogênea e a necessidade de propagar a cultura cigana.

A primeira demanda visa mostrar a toda a sociedade que a população brasileira é composta por diferentes etnias, raças e culturas. Por meio deste projeto a ONG disponibiliza gratuitamente conteúdos para a capacitação de educadores, com o objetivo de proporcionar uma reflexão sobre a diversidade cultural, étnica e social, com foco nas etnias ciganas brasileiras presentes nas escolas. A segunda demanda proporciona o conhecimento da cultura, crenças tradições, ativismo e língua dos ciganos no Brasil, por meio de doação de livros para bibliotecas públicas da cidade de São Paulo.

Para participar os professores de escolas públicas de São Paulo, devem enviar ofício de solicitação para receber a doação de um exemplar do livro “Atrás do muro invisível – crenças, tradições e ativismo cigano”. No dia da entrega do livro o presidente da ONG vai até a escola e realiza um palestra para os professores, alunos e funcionários sobre a “História da Cultura Cigana”.

No artigo “A dança como estratégia de inclusão de jovens portugueses ciganos em contexto escolar. Uma experiência no Vale da Amoreira, Conselho da Mata”, Neves et. al. (2016) tem o objetivo de apresentar os resultados de um projeto realizado com a comunidade cigana portuguesa do Vale do Amoreira, onde a dança foi estratégia para a inclusão dos ciganos no contexto escolar, entre os anos de 2008 e 2011.

De acordo com Neves et. al. (2016), a linguagem da escola é diferente das famílias de etnias ciganas, o que dificulta a inclusão e a permanência de crianças e jovens ciganos no ambiente escolar.

As crianças e jovens portugueses ciganos defrontam-se com uma linguagem distinta entre a educação escolar e familiar, o que influencia, negativamente a capacidade de adquirir competências que permitam o seu sucesso escolar. O choque de valores acaba por surgir, pois encontram na escola uma instituição que é formada pela cultura dominante e onde o significado de autoridade difere da do seu contexto familiar. A relação de autoridade na família cigana está centrada numa hierarquia de género e de idade, como por exemplo o

predomínio dos homens sobre as mulheres. (NEVES et. al., 2016, p. 312)

Esse controle sobre as meninas ciganas dificultavam o acesso delas aos ensaios do grupo de dança. O projeto “Dança Cigana” (NEVES et. al., 2016), foi desenvolvido no agrupamento Vertical de Escolas do Vale da Amoreira, região metropolitana de Lisboa, em Portugal, e contribuiu para inserir a cultura e o sentimento de pertença das etnias ciganas no contexto escolar. O projeto era aberto aos jovens ciganos e realizava apresentações na escola e na comunidade.

As apresentações do grupo de dança constituíam igualmente uma oportunidade para observar os comportamentos e atitudes dos alunos ciganos e das famílias, que se deslocavam aos locais dos espetáculos para ver os filhos actuar. Foi através desta relação de confiança e empatia que entrámos no quotidiano da comunidade, o que permitiu conhecer melhor a cultura cigana. (NEVES et. al., 2016, p. 321)

A partir da confiança construída diariamente, as famílias ciganas passaram a deixar que as crianças passassem a frequentar a escola regularmente, principalmente as meninas que eram educadas apenas para serem esposas.

A desvalorização dos alunos de etnias ciganas, de suas vivências e do seu direito a educação é um dos principais obstáculos para o desenvolvimento da educação.

No agrupamento das Escolas do Vale do Amoreira, artigo de Neves et. al. (2016), as crianças e os jovens de etnias ciganas são minorias. Por vezes, sua expressão artística e capacidade de diálogo são desvalorizadas. Com o projeto de dança foi possível trabalhar o seu autoconhecimento, a consciência corporal e a auto estima. Os alunos passaram a se expressar melhor, não só artisticamente, mas nas relações sociais com os não ciganos e os próprios ciganos.

O projeto visava desconstruir a imagem negativa dos indivíduos ciganos, o que de fato aconteceu. De acordo com Neves et. al. (2016), mesmo com o fim do projeto, os ciganos continuaram inseridos na escola e passaram a buscar também pela educação infantil voluntariamente, pois se sentem pertencentes a comunidade escolar e são acolhidos pela mesma.

A partir da leitura e apresentação desses artigos observamos que os Projetos Sociais, também são formas de promover a educação para as etnias ciganas. A

educação em projetos sociais também forma o caráter, perpetua as culturas, entre outros, além de abordar conceitos e conteúdos científicos essenciais na educação básica.

A seguir serão discutidas as duas categorias criadas a partir das reflexões. Na sessão 6.3 as reflexões foram realizadas à cerca da discriminação que as etnias ciganas sofrem no ambiente escolar. Na sessão 6.4 refletimos sobre a inclusão dos indivíduos de etnias cigana a partir da cultura cigana e da amorosidade.

6.3. Discriminação das etnias ciganas no ambiente escolar

Aqui faremos uma análise de quais as formas que as etnias ciganas tem sido invisibilizadas nas escolas de Educação Básica. Constatamos que no Brasil existem três etnias ciganas, como já citado no capítulo 2. De acordo com Moonen (2011) são elas: Os Rom, os Sinti e os Calon, totalizando cerca de 800.000 mil²¹ habitantes no país (BRASIL, 2014).

Moonen (2011) em seu livro “Anticiganismo e políticas ciganas na Europa e no Brasil” afirma que quando se discute minorias étnicas no Brasil, recordamos, na maioria das vezes dos índios e negros. Somente algumas pessoas se lembram dos povos de etnias ciganas. Isso porque existem poucos antropólogos e cientistas que realizaram pesquisas sobre ciganos no país.

No Brasil não existe um órgão governamental que trate sobre os assuntos ciganos, o que dificulta a luta por direitos para as etnias. Se houvesse um órgão que desse voz aos povos de etnias ciganas, levasse aos governantes seus anseios, angustias, dificuldades e quais os direitos tem sido violados, os povos ciganos não constituiriam a minoria étnica menos conhecida e discriminada no Brasil.

Os povos não-ciganos, há séculos adotam políticas anticiganas. De acordo com Moonen (2011, p. 7) são elas:

- a) escravidão, como aconteceu desde o Século 14 na Valáquia e Moldávia (atual Romênia), onde foi abolida somente na segunda metade do Século 19. [...]
- b) prisão, com severos castigos físicos e trabalhos forçados, principalmente para os homens, destacando-se nos países ibéricos a condenação às galés, para serem remadores nestas antigas embarcações de guerra movidas a remo. [...]
- c)

²¹ Baseado no Documento “Ciganos: Documento orientador para sistemas de ensino” (BRASIL, 2014). Esse é o mapeamento oficial do Governo Federal mais recente.

deportação para outras cidades, países ou continentes, inclusive de Portugal para o Brasil, já a partir do Século 16. [...] Exemplos mais recentes são, desde a década de 90 do século passado, a deportação - agora eufemisticamente denominada “repatriação” - de ciganos em vários países da União Européia, em especial na Holanda, França e Alemanha. d) isolamento: muitas vezes a sociedade não-cigana cria mecanismos de manutenção de fronteiras para isolar a minoria cigana em áreas especialmente para ela reservadas, confinando-a longe do convívio dos membros do grupo majoritário, em bairros ou ruas especiais para ciganos, como as “Gitannerias” na Espanha. [...] f) assimilação compulsória ou etnocídio: os não-ciganos exigem a incorporação dos ciganos na sociedade majoritária como parte indistinguível dela, exigem a absorção da minoria pela sociedade dominante, com a eliminação das diferenças culturais, se necessário à força, proibindo-se a minoria de viver de acordo com sua própria cultura e seus próprios valores culturais. e) extermínio físico ou genocídio, como aconteceu com os ciganos na Holanda, em meados do Século 18, e mais recentemente na Alemanha nazista, durante a II Guerra Mundial, embora só o holocausto judeu costume ser lembrado pelos meios de comunicação, pelo que poucas pessoas sabem que também foram massacrados cerca de 250 a 500 mil ciganos.

A partir das políticas anticiganas citadas acima, compreende-se a urgente necessidade da criação e efetividade das políticas públicas que garantam os direitos desses povos, que sofrem há séculos com a discriminação social no Brasil e no mundo. É preciso superar e enfrentar o anticiganismo.

Autores como Simões (2007), Durante (2009), Barros (2009), Durante (2014), também citaram a necessidade de mais estudos sobre a historicidade dos indivíduos de etnias ciganas, para que por meio destes possamos desvelar a verdadeira identidade cigana no Brasil e em diversos países do mundo, superando atitudes racistas, intolerantes e a manipulação das massas contra os ciganos, proporcionando a eles pleno acesso à educação e a outros direitos básicos, como a saúde, a moradia, a cultura e o lazer.

Com relação ao campo educacional Moonen (2011) coloca em discussão a Convenção da Unesco do ano de 1960, que trata sobre a luta contra a discriminação na educação. O documento afirma que:

Deve ser reconhecido aos membros das minorias nacionais o direito de exercer atividades educativas que lhe sejam próprias, inclusive a direção das escolas e [...] o uso ou ensino de sua própria língua desde que, entretanto: (I) esse direito não seja exercido de uma maneira que impeça aos membros das minorias de compreender a cultura e a língua da coletividade e de tomar parte em suas atividades ou que comprometa a soberania nacional; (II) o nível de

ensino nessas escolas não seja inferior ao nível geral prescrito ou aprovado pelas autoridades competentes; e (III) a frequência a essas escolas seja facultativa”. (UNESCO, apud. MOONEN, 2013, p. 144)

O assunto já vinha sendo discutido há algum tempo no continente europeu, e várias soluções práticas já haviam sido sugeridas para o ensino das populações nômades, mas mesmo assim o índice de analfabetismo entre os nômades continua alto nos países dos autores estudados no capítulo anterior, Brasil, Portugal e Espanha.

Pinto (2010) afirma que o índice alto de analfabetos entre os ciganos ainda é alto porque nas comunidades ciganas nômades, os mais novos aprendem com os mais velhos, que em sua maioria são analfabetos e consideram que o que a escola formada por não-ciganos ensina não tem valor significativo e cultural para eles. Os ciganos educados pelos mais velhos aprendem “de forma cultural no convívio com os membros do seu grupo, aprendendo a partir da experiência e vivência dos atos rotineiros e cotidianos desencadeados e simbolizados pelos seus atos, gestos, comportamento e atitudes” (PINTO, 2010, p. 45).

Libâneo (2005) afirma que a educação é um processo social que ocorre em toda a sociedade, em espaços diferentes e precisa abranger a formação necessária para o exercício da cidadania. Portanto, são necessárias políticas públicas que garantam a educação para todos e com igualdade de direitos.

O currículo da Educação Básica como visto no capítulo anterior, com a nova BNCC (BRASIL, 2017), está mais homogêneo, visando conteúdos e ocultando as diferenças apresentadas em salas de aulas pela população brasileira, que compõem um país altamente miscigenado. Como atrair crianças de etnias ciganas a uma instituição em que cada vez mais cedo elas devem se sentar em cadeiras, dispostas em filas e permanecem por longas quatro horas realizando cópias e sendo pressionadas a ler e escrever enquanto deveriam estar brincando?

Atualmente de acordo com os autores, Simões (2007), Durante (2009), Caré (2010), Pinto (2010), Macedo (2010), Martins (2011), Silva (2012), Bareicha (2013), Durante (2014), Muller (2014), Mota (2015), Silva (2017), Lima (2017) e Santos (2017) as crianças de etnias ciganas na faixa etária de 4-5 anos de idade estão sendo matriculadas nas escolas de ensino regular como algo natural, que já passa a ser parte da cultura de algumas comunidades ciganas. Isso porque há alguns anos atrás, no Brasil, programas de transferência direta de renda, como o Bolsa Família,

passaram a exigir frequência escolar acima de 85% mensalmente do aluno em que a família é beneficiária. Esse pode ser um dos motivos em que frequentar o ensino regular pode ter passado a ser cultural nas comunidades ciganas, assim como as moradias fixas, que passaram a ser vistas de forma mais natural por eles.

O Conselho da Europa recomenda ao Conselho dos Ministros incitar os governos membros a estimular a criação de escolas próximas dos terrenos de acampamentos ou de outros lugares onde grupos de nômades se reúnam regularmente (MOONEN, 2011). Criar classes especialmente destinadas às crianças de etnias ciganas, é também um atrativo para facilitar a sua integração nas escolas públicas e alcançar resultados satisfatórios entre os programas escolares das crianças nômades e os programas de Educação Básica. Com as classes disponíveis para indivíduos ciganos cria-se a possibilidade de melhorar a formação profissional dos povos de etnias ciganas e dos nômades adultos visando melhorar a qualificação profissional.

Por meio da leitura da dissertação de Macedo (2010) podemos constatar que os alunos ciganos do ensino regular em Portugal tiveram que se adaptar ao currículo da escola, ao ambiente e alguns passaram a pensar em projetos que fogem do que sua cultura valoriza, para buscar um futuro diferente e ter melhores condições financeira. Porém, as autoras Magano e Mendes (2014) afirmam que não existem políticas públicas sociais dirigidas para os ciganos em Portugal, mas sim diversas medidas que abrangem os ciganos.

A partir da leitura dos trabalhos de Macedo (2010) e, Magano e Mendes (2014), podemos constatar que os resultados não são satisfatórios, pois os ciganos continuam a sofrer com a pobreza, a exclusão, a discriminação e o racismo. As autoras afirmam que, uma vez que os indivíduos de etnias ciganas se dediquem a buscar o conhecimento e passem a ter formação acadêmica, eles terão mais chances de atuar na educação, na política, entre outros espaços. É fundamental mediadores que envolvam escolas e outras instituições públicas e as famílias ciganas, buscando por melhor qualidade de vida para essas etnias gradativamente.

Constatamos também a partir das análises do textos selecionados que no Brasil ainda existem grupos com líderes mais rígidos em relação a vivência e preservação da cultura e das normas ciganas, mas vêem a escola como um espaço necessário para o aprendizado para trabalhar no comércio, que em sua maioria é a principal atividade econômica dos ciganos no Brasil.

Embora existam os grupos de etnias ciganas rígidos e os grupos mais flexíveis, podemos perceber que os diversos autores selecionados expõem que as crianças de etnias ciganas são invisibilizadas nos currículos escolares do Brasil, de Portugal e da Espanha. Uma vez que os currículos não contemplam a cultura cigana, na escola não usam e não estudam sobre o seu dialeto, que é usado em sua comunidade diariamente como principal meio de comunicação, sua forma de viver e pensar também são abandonadas para aprenderem e construírem conhecimentos a partir da forma de viver dos não ciganos.

O aluno cigano, assim como o não-cigano, não pode ser visto pelos profissionais da educação como um indivíduo que se despe de tudo o que é em sua essência, dos seus costumes, modos de viver e pensar, para ir à escola. O que esse aluno é não pode ser deixado do lado de fora da escola, como uma capa, por isso os profissionais, que atuam desde a sala de aula, até a limpeza, precisam estar preparados para recebê-lo.

A partir das reflexões realizadas na construção desse trabalho compreendemos que a preparação para receber o aluno ciganos se inicia quando todos se despem do preconceito pela forma que eles se vestem, pelo dialeto que usam, pela cultura de leitura das mãos, entre outros. Mas acima disso, precisa-se que o governo do país torne o currículo da escola mais inclusivo e menos excludente. Podemos estudar e conhecer como o continente Norte-Americano foi colonizado, mas também podemos estudar como os povos ciganos chegaram ao continente Sul-Americano; deve-se estudar a diversidade religiosa de africanos, indígenas e europeus, mas também se deve estudar a religiosidade cigana.

Em questões de luta pela igualdade e direitos adquiridos, no Brasil, em sua maioria, considera-se que os países Europeus são mais avançados nas políticas públicas. No entanto, na luta pela visibilidade dos indivíduos de etnias ciganas dentro das instituições de Educação Básica, percebe-se que até mesmo na Europa as políticas demoraram a avançar, já que começaram a tratar sobre a educação de povos ciganos apenas no ano de 1969.

Saviani (1999) afirma que para manter uma sociedade excludente faz-se a manutenção de uma escola subjetiva. Com essa subjetividade na escola pública, os alunos ciganos não eram tratados a partir de suas individualidades. Por exemplo, antes, na cultura cigana, as mulheres não podiam ser alfabetizadas, apenas os homens poderiam ter acesso à educação, mas ainda não havia políticas públicas

que contemplassem povos itinerantes, como os de etnias ciganas, logo, muitos não frequentavam escolas por se mudarem com frequência.

No Brasil a educação é um direito de todos, mas que na prática ainda não foi conquistado por 100% da população. As crianças de etnias ciganas por diversos motivos distanciam-se das escolas, como por exemplo, precisar trabalhar para subsistência da família, não sentir-se incluso no ambiente escolar, dificuldades no trajeto, entre outros. Paula, Silva e Santos (2017), afirmam que Nas últimas décadas no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N° 8069 de 13 de julho de 1990, (BRASIL, 1990) trouxe medidas protetivas e princípios de acompanhamento, auxílio e defesa dos direitos para que crianças e adolescentes possam permanecer na escola e concluir a Educação Básica. Todavia, o país ainda enfrenta muitas dificuldades do reconhecimento da universalização da educação.

De acordo com Kuenzer (2005), atualmente acontece na educação a “inclusão excludente”. Esta inclusão acontece pelo processo de reorganização do trabalho dá-se a formação ao indivíduo e deposita nele a responsabilidade de definir seu próprio caminho e seu sucesso ou não. Mediante a inclusão excludente de Kuenzer (2005), podemos perceber que para indivíduos de etnias ciganas há ainda maior dificuldade de inserção na sociedade e obtenção de sucesso financeiro, acesso à educação, saúde e moradia digna, pois por motivo cultural muitos não têm acesso à escola.

Núñez e Avión (2014) afirmam que para influenciar positivamente a educação é necessário difundir a cultura cigana, por meio de estratégias educacionais que valorizem a cultura cigana, seus modos de viver e pensar. O currículo brasileiro precisa ser inclusivo, valorizando as diversas culturas e formas de viver.

Atualmente o que presenciamos nas escolas são algumas minorias sendo contempladas e de forma insatisfatória. Em abril geralmente se comemora o dia do índio e em todo o restante do ano letivo o indígena é esquecido. No mês de novembro são realizadas atividades sobre como os negros foram escravizados, como chegaram ao Brasil e suas culturas, e em dezembro já não se fala mais na cultura negra.

Atualmente as crianças ciganas em situação de itinerância tem acesso a escola com maior facilidade por serem amparadas pelo parecer CNE/CEB N°: 14/2011, já citado anteriormente neste trabalho. Podemos concluir que além do

currículo, o que também dificulta o acesso à Educação Básica é o desfavorecimento social, cultural e econômico.

Os indivíduos de etnias ciganas ainda sofrem com a imagem negativa que recai sobre eles. Para a sociedade não-cigana, em sua maioria, os ciganos são vistos como baderneiros, preguiçosos e fraudadores. Os estudos apresentados até o momento mostram o contrário, e se não fosse o preconceito sobre a cultura cigana eles estariam em condições de sobrevivência melhores dentro da sociedade.

Sobre a realidade social dos povos de etnias ciganas Simões (2007) afirma que:

Os ciganos vivem num mundo em que as sociedades estão organizadas a partir de perspectivas diferentes das suas. Dessa forma é que, eles criam e recriam continuamente os entre-lugares, que nada mais são do que espaços de mediações, dos quais é possível retirar as condições necessárias para sua sobrevivência. Esse movimento dos ciganos em direção às sociedades não-ciganas, e as estratégias criadas a partir dessa relação, vem dotando esse povo, de uma capacidade de flexibilização e mediação extraordinária. (SIMÕES, 2007, p. 90)

Apesar de se permitirem a essas mudanças, não significa que não sofrem com essa forma de vida, e a escola está estruturada da mesma forma da sociedade não-cigana, por ser majoritária. Mas a escola é o local para onde os ciganos vão em busca de ferramentas para mediar suas relações com as diferentes sociedades.

É importante refletir que escola gratuita, laica e obrigatória é a que o governo oferta à população atualmente. A escola pública ainda pode ter o mesmo objetivo de quando houve a sua criação, preservar a ordem da sociedade vigente, onde as minorias não têm chances de mudar de classe social, têm seus direitos garantidos apenas nos documentos e não na prática e precisam acreditar na meritocracia se quiserem conquistar algo. A garantia do direito e acesso à educação é fundamental para a própria dignidade humana. Portanto, a escola deve estabelecer diálogo com os povos ciganos e ouvi-los, pois essa escola pode não ser atrativa a esses povos.

6.4. Inclusão a partir da cultura cigana e da amorosidade

A partir das análises realizadas nos artigos, dissertações, teses, monografia e livro, podemos constatar que a cultura cigana é rica e por mais que não seja

valorizada como deveria pela sociedade majoritária, não cigana, ela chama a atenção por sua beleza desta mesma sociedade e por meio dela pode-se incluir as crianças de etnias ciganas na escola.

De acordo com Fazito (2006) a história contada como oficial dos povos ciganos é mítica e contam mais sobre o Velho Mundo do que sobre os próprios indivíduos. Por isso a história dos povos de etnias ciganas é efeito de nomeações e atribuíram a eles tudo o que era negativo e o que os povos não ciganos negavam sobre si mesmos.

Autores como Simões (2007), Pinto (2010), Macedo (2010) e Mota (2015) apontam que o espaço cultural de maior valor e aprendizagem para o indivíduo de etnia cigana se encontra no seio de sua família e comunidade. Simões (2007), aponta que a primeira educadora da criança cigana é a mãe. Aos olhares de outras culturas, a cultura cigana pode parecer machista, pois a mulher deve aprender desde jovem que irá se casar, e por isso deve aprender como cuidar bem dos filhos, esposo, como difundir em sua família os fundamentos de sua cultura e como ensinar seus filhos a se portar bem em casa e diante dos membros do seu grupo étnico.

Como já citado no capítulo anterior, as jovens ciganas, dentre os muitos aspectos de sua cultura, a única coisa que ela não pode se abster é de aprender os ensinamentos que a preparam para o casamento e o jovem cigano deve aos doze anos de idade começar a acompanhar seu pai para aprender a trabalhar com atividades referentes ao comércio.

Para frequentar a escola os autores Simões (2007), Pinto (2010), Macedo (2010), Martins (2011), Silva (2012), Bareicha (2013) e Durante (2014) afirmam que as crianças de etnias ciganas usam o uniforme escolar, por ser norma das instituições. Mas Pinto (2010) constatou que se o uniforme não fosse regra na escola as meninas não usariam seus trajes, que são os vestidos e saias coloridas e rendadas, por vergonha e medo de serem discriminadas no ambiente escolar. Os meninos de acordo com a autora (PINTO, 2010) não se negariam a usar seus trajes, pois se parecem com os dos não-ciganos, calças e camisetas.

Moonen (2011) afirma que a Declaração Universal dos Direitos dos Povos, de 1976, trata em uma seção sobre o "Direito à Cultura", reiterando que todo povo tem o direito de falar sua língua, desenvolvê-la e preservá-la, como meio de contribuir para a cultura da humanidade. A declaração afirma também que ninguém pode

impor a cultura estrangeira a um povo e fazer com que eles deixem de valorizar sua cultura.

Algumas comunidades ressignificaram sua cultura e tem orgulho em viver e prover sua subsistência de acordo com o que aprenderam com seus ancestrais, por isso em Trindade (GO), de acordo com Mota (2015) a cultura cigana tem sido um meio de inclusão das crianças de etnias ciganas na educação. Os líderes reivindicaram uma escola mais próxima, para crianças ciganas e não ciganas que vivem no local, e participaram da aprovação do Projeto Político Pedagógico e do currículo escolar, para que as crianças ciganas fossem contempladas em suas especificidades.

Por meio dos trabalhos que contemplam os projetos sociais também foi possível identificar que existem meios de incluir as crianças de etnias ciganas por meio de sua cultura. Hilknner e Hilknner (2013) tratam a cultura cigana através da arte corporal, pela dança. Ao inserir um projeto de dança na escola, valorizaram as etnias ciganas, fizeram com que os que pertencem as essas etnias se sentissem reconhecidos e se interessassem por frequentar a escola, mudando sua visão ao acreditar que o conhecimento emancipa o indivíduo e pode proporcionar a ele uma futuro com maior qualidade de vida.

No Projeto “Os povos ciganos e o direito à educação básica” (PARANÁ, 2017) propôs aos professores participantes atividades que levaram ao exercício da reflexão sobre os modos de vidas de comunidades itinerantes, dentre elas as etnias ciganas. Os participantes perceberam que os povos ciganos não vivem de modo errante, mas vivem do nomadismo por vezes, como forma de preservar sua herança cultural e por buscarem qualidade de vida, ou por vezes como fuga da discriminação e preconceito encontrado no local onde está residindo.

A partir de práticas como a proposta pelo Governo do Estado do Paraná (PARANÁ, 2017), pode-se trabalhar nos profissionais da Educação a amorosidade, o despir-se dos pré-conceitos e acolher o outro da forma que ele é, com suas particularidades, vivências e forma de ver e estar no mundo.

Com relação a amorosidade Freire (1998, p.136) afirma que:

É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação

com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica (FREIRE, 1998, p.136).

A Educação se faz com pessoas e estas sentem, estão em permanente construção de uma história, vivenciam alegrias e dificuldades. O professor precisa sim da teoria para com o seu aluno construir novos conceitos e conhecimentos, mas ele também precisa construir vínculos com seus alunos, precisa ser amoroso e humano, enxergar o outro em sua essência, respeitando-o, valorizando-o e conquistando-o a cada dia, para que ele entenda que como aluno a escola é seu espaço e lá ele deve permanecer, para que junto com a educação contribuir para a construção de uma sociedade melhor.

Sobre a amorosidade e o vínculo Natali (2016) afirma que:

A postura do educador como ser amoroso e que entende o vínculo como essencial para sua ação, está determinada também pelas condições e formas dadas e construídas para que o vínculo se estabeleça. (...) a rotina e a convivência não se estabelecem nos grandes grupos e apenas coletivamente; estabelecem-se conhecendo a história das pessoas, seus anseios, suas dúvidas, seus talentos, o que requer uma abordagem mais individualizada. A atuação mais próxima e individual é, então, uma condição que estimula e prioriza o vínculo entre educadores e educandos. (NATALI, 2016, p. 160)

Não só o aluno de etnia cigana precisa se despir de sua cultura, crença e preconceitos para frequentar a escola, mas o professor também, colocando-se no lugar desse seu aluno, que obrigatoriamente se insere em um espaço diferente do que ele vive para ter acesso à educação.

Freire (2007) afirma que todos os professores devem ter um objetivo definido ao ensinar:

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina, não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. [...] (FREIRE, 2007, p. 103)

Mais importante que reduzir as práticas pedagógicas em salas de aula a conteúdos e preparação da crianças para a competitividade da sociedade capitalista

em que vivemos, é ensinar o respeito, a importância da amizade, da solidariedade para com o próximo e compreender que todos somos diferentes e não devemos viver separados, mas juntos, acolhendo um ao outro e lutando para que todos possam usufruir do direito pleno a educação.

CONCLUSÃO

Constatamos que os indivíduos de etnias ciganas são marcados historicamente pelos valores sociais de sua cultura, principalmente por após séculos de história ainda serem, em maioria, nômades e transmitirem sua cultura de forma oral para seus descendentes. Residem em acampamentos montados com barracas de lonas, mas há indivíduos ciganos que possuem residência fixa no país.

Os povos de etnias ciganas migraram da Índia, após invasão, para os diversos lugares do planeta e estão divididos em três grandes etnias, presentes também no Brasil: os Rom, que falam o *romani*; os Sinti, que falam a língua *sintó*; e os Calon ou Kalé, que falam o *caló*. O que poucos sabem é que os povos de etnias ciganas, ao fugirem de seu país de origem foram escravizados e sofreram por muito tempo com a situação.

Por terem se espalhado pelo mundo, as comunidades ciganas vivem, em sua maioria, em lugares de habitações móveis, trabalham com vendas, mendigações e a leitura de mãos e cartas. Mas há profissionais de etnias trabalhando em áreas da saúde, educação, entre outras. Os ciganos também são marcados pela forma que se vestem, roupas coloridas e que chamam a atenção, e pela música cigana, tanto instrumental, quanto cantada.

Com relação a educação identificamos o Documento do Ministério da Educação “Ciganos: Documento orientador para os sistemas de ensino” (BRASIL, 2014) Neste documento constatamos que as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos ciganos itinerantes do Brasil, terão garantidos seus direitos à educação e que os estabelecimentos de ensino não podem fazer imposições por preconceito ou qualquer outro motivo para não matriculá-los.

Observamos que as mulheres ciganas são as responsáveis pela educação das crianças e a manutenção da cultura, da saúde e do bem-estar de suas famílias. Por isso, fazem o uso de plantas medicinais como forma de tratamento de patologias, como: febres, cólicas, machucados, coceiras, as hérnias, tensões musculares, queimaduras e hipertensão. Os homens são responsáveis por manter a subsistência da família e ensinam os meninos, a partir dos doze anos de idade a prática da comercialização.

O que foi possível verificar através da descrição histórica e da caracterização das etnias e culturas ciganas, não só no Brasil, mas no mundo, é que ainda existem muitos preconceitos, discriminações e necessidade de discussão dessas questões. Em relação as políticas públicas de educação para crianças ciganas, na Europa é possível perceber alguns avanços, mas no Brasil, ainda é insuficiente. Exemplo disso é o país de Portugal, que desde 1996 vem implantando programas e medidas para reconfigurar a sociedade e identidade de comunidades ciganas, embora as políticas não sejam especificamente para as etnias ciganas os resultados tem sido satisfatórios. Se fossem políticas específicas para indivíduos de etnias ciganas poderiam contemplar maior número de comunidades ciganas.

Constatamos que o direito a educação também é contemplado para crianças ciganas em tratamento de saúde. Apesar desta política pública não ser específica para crianças de etnias ciganas e o governo não apresentar estatísticas de quantas crianças ciganas são atendidas na educação enquanto estão em tratamento de saúde, se os responsáveis requisitarem o atendimento elas também tem direito.

Verificamos que o parecer CNE/CEB nº14/2011 (Brasil, 2012) garante a matrícula de forma mais acessível à Educação Básica para que as crianças de etnias ciganas sejam contempladas. Certificamos também que o currículo Brasileiro na Educação Básica é homogêneo, não contempla a diversidade cultural por meio da nova BNCC (Brasil, 2018). Atualmente a educação no Brasil é vista como um negócio, visa atender a demanda que o capitalismo precisa de classe trabalhadora e não emancipar o indivíduo.

Verificamos que no Brasil, em algumas regiões há escolas próximas a acampamentos de povos de etnias ciganas e apesar da inclusão no espaço físico escolar há a exclusão das etnias ciganas por não valorizarem sua cultura e não haver um ambiente acolhedor. Identificamos que por vezes os alunos destas etnias abandonam a escola ou as famílias fazem a opção de não inseri-los neste espaço, porque eles tem medo de sofrer com o preconceito e a discriminação, ou por desinteresse pelos conteúdos e pela forma que esses são contemplados. Porém, identificamos que as crianças de etnias ciganas na faixa etária dos quatro anos de idade já frequentam as escolas de educação infantil com maior regularidade.

Constatamos que nas comunidade ciganas há um número alto de pessoas analfabetas, pois o costume de os mais novos aprendem com os mais velhos é

antigo, e a visão de que o que a escola ensina não tem valor está mudando aos poucos.

Apesar de o Brasil não ter um órgão governamental para representar as etnias ciganas, identificamos que algumas comunidades já estão buscando seus direitos e estão ressignificando sua cultura, reivindicando escolas mais acessíveis e participando da gestão das escolas por meio da gestão democrática.

Verificamos que por meio dos projetos sociais as crianças de etnias ciganas deixaram de ser discriminadas nas escolas e inseridas nesses espaços através da dança cigana. Os alunos não ciganos mudaram seu olhar sobre os de etnias ciganas, e as crianças de etnias ciganas também mudaram seu olhar sobre a escola, compreendendo a importância desse espaço para sua emancipação dentro da sociedade atual.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. **A arte do voo ou a busca da alegria de aprender**. Porto, Edições Asa, 2004. Disponível em: <<https://contadoresdestorias.wordpress.com/2012/02/19gaiolas-e-asas-rubem-alves/>>. Acesso em: 27 de outubro de 2018.

AMAPÁ. **Projeto de Lei n 001/2011**. Disponível em: <http://www.al.ap.gov.br/ver_texto.php?iddocumento=33888>. Acesso em 22 de outubro de 2018.

ANPED. **A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2017. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/a_anped_e_a_bncc_versao_final.pdf>. Acesso em: 21 maio 2018.

AROEIRA, M. L. C. **Didática de pré-escola: vida criança: brincar e aprender**. São Paulo: FTD, 1996.

ABRANTES, P. et al. **“A escola dos ciganos”: contributos para a compreensão do insucesso e da segregação escolar a partir de um estudo de caso**. Configurações, vol. 18, 2016, p. 47-66. Disponível em: <[file:///C:/Users/moniq/Downloads/configuracoes-3658%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/moniq/Downloads/configuracoes-3658%20(1).pdf)>. Acesso em: 25 de março de 2019.

BARROS, José D^a Assunção. **O projeto de pesquisa em História: da escolha do tema ao quadro teórico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BARROS, A. S. B. **Contribuições da educação profissional em saúde à formação para o trabalho em classes hospitalares**. Caderno cedes, Campinas, v.27, n.73, p. 257-278, set./dez. 2007.

BASTOS, J. P.; CORREIA, A.; RODRIGUES, E. **Sintrensens ciganos**. Uma abordagem estrutural - dinâmica, Lisboa, Câmara Municipal de Sintra e ACIDI, 2007.

BERNSTEIN, Basil. **Class, codes and control**. Volume 3. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1975.

BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 2. Ed. – Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006.

BORGES, Isabel C. M. **Cidades de portas fechadas**: A intolerância contra os ciganos na organização urbana na Primeira República. Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de pós-graduação em História da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2007.

BRANDÃO, C. R. **Identidade e Etnia**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 13.716/ 2018**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13716.htm>. Acesso em: 07 de outubro de 2018.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#!/site/inicio>>. Acesso em: outubro de 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf>. Acesso em: 26 abril 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Subsídios para o Cuidado à Saúde do Povo Cigano** / Ministério da Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2016.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado nº 248/ 2015**. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/sdleg->

getter/documento?dm=4038455&ts=1539796378197&disposition=inline>. Acesso em: 14 de outubro de 2018.

BRASIL. Secretaria de políticas de promoção da igualdade racial. *Brasil Cigano. Guia de Políticas Públicas para Povos Ciganos*. 2. ed. Brasília/DH: [s/e.], 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 940, de 28 de abril de 2011**. Regulamenta o Sistema do Cartão Nacional de Saúde. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt0940_28_04_2011.html>. Acesso em: 22 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. **Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acessos em: 26 de outubro de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações**. / Secretaria de Educação Especial. – Brasília: Ministério da Educação; SEESP, 2002.

BRASIL. **Lei n. 10.406/2002**, institui o Código Civil. Publicada no Diário Oficial da União, de 11 de janeiro de 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10406.htm>. Acesso em: 13 de jan. de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial. Brasília, MEC/ SEESP, 79 p. 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizados. **Resolução nº 41 de outubro de 1995**. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/bioetica/conanda.htm>. Acesso em: 16 de nov. de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, MEC/SEESP, 66 p. 1994.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm. Acesso em: out. 2017.

BRASIL. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. ECA _ **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/legislação>. Acesso em: set. 2017.

BRASIL. **Lei nº 8080 de 19 de setembro de 1990. Dispões sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências**. Brasília, 1990. Disponível em: <http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/lei8080.pdf>. Acesso em: 14 de outubro de 2018.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: out. 2017.

BRASIL. Brasil cigano, formado por mais de 500 mil pessoas, ainda é pouco conhecido. **Rede Brasil Atual**, 2018. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2013/12/brasil-cigano-formado-por-mais-de-500-mil-pessoas-ainda-e-pouco-conhecido-da-grande-populacao-1570.html>. Acesso em: 14 de outubro de 2018.

BRASÍLIA b. **PL 4191/2004. Projetos de Lei e Outras Proposições**. Câmara dos Deputados. Disponível em:

<<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=265627>>. Acesso em: 15 de outubro de 2018.

CANDAU, Maria Vera. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In CANDAU, Maria Vera (org). **Cultura(s) e educação**: entre o crítico e pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CASA-NOVA, M. J. **Família, etnicidad, trabajo y educacion**. Estúdio etnográfico sobre los modos de vida de una comunidad gitana del Norte de Portugal, Tesis de Doctoral por compendio, Universidad de Granada, 2008.

CASTRO, M. Z. Humanização e escolarização hospitalar: transformando a realidade nas pediatrias. In: MATOS, E. L. M.; TORRES P. L. (Org.). **Teoria e prática hospitalar**: novos cenários, novos desafios. Curitiba: Champagnat, 2010.

CAVALCANTI, Hylda. Brasil cigano, formado por mais de 500 mil pessoas, ainda é pouco conhecido. **Rede Brasil Atual**, 2013. Disponível em: <<https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2013/12/brasil-cigano-formado-por-mais-de-500-mil-pessoas-ainda-e-pouco-conhecido-da-grande-populacao-1570.html>>. Acesso em: 10 de outubro de 2018.

COSTA, E.; ROLIM, J. D. J. **Redução das desigualdades em saúde nas comunidades ciganas no Brasil**: subsídios para a discussão. Brasília: AMSK/Brasil, 2014. 41 p. Disponível em: <http://www.amsk.org.br/imagem%5Cpublicacao%5Cpublicacao2_AMSK_2014.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2018.

COSTA, Elisa Lopes da. O povo cigano – memória histórica, presente e futuro. In: Centre de recherches tsiganes. (Org.). **Que sorte, Ciganos na nossa escola!** Lisboa, Secretariado Entreculturas, 2001, p. 15-31.

DURANTE, D. S. D. Ciganos nas terras do Espírito Santo: Representações sócio-políticas (1870-1936), 2014. Daniela Simiqueli Durante. -2014. 146 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo.

DURANTE, Daniela S. **Educação Cigana**: Perspectivas pedagógicas de uma minoria étnica. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Instituto Superior de educação Carlos Chagas, Juiz de Fora, MG, 2009.

Etnicidades ciganas do Brasil. **Embaixada Cigana**, 2018. Disponível em: <http://www.embaixadacigana.org.br/etnicidades_ciganas_no_brasil.html>. Acesso em: 27 de fevereiro de 2018.

FAZITO, Dimitri. **A identidade cigana e o efeito de “nomeação”**: deslocamento das representações numa teia de discursos mitológico-científicos e práticas sociais. Revista de antropologia, São Paulo, USP, v. 49 n. 2. p. 690-729, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ra/v49n2/07.pdf>>. Acesso em: 17 de setembro de 2017.

FONSECA, Isabel. **Enterre-me de pé**: os ciganos e sua jornada. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

FRASER, Angus. **História do Povo Cigano**. Lisboa: Teorema, 1997.

FREITAS, S. N.; ORTIZ, L. C. M. **Classe hospitalar**: caminhos pedagógicos entre saúde e educação. Santa Maria: UFSM, 2005.

GLAT, Rosana. *et. al.* Educação e saúde no atendimento integral e promoção da qualidade de vida de pessoas com deficiências. In: **Revista Linhas, UDESC** - v. 7, n. 2 – jan/jul. 2007. Disponível em: <<http://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1334>>. Acesso em: 25 de janeiro de 2018.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <<https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>>. Acesso em: 11 de outubro de 2018.

GUIMARAIS, M. T. S. **O associativismo transnacional cigano**: identidades, diásporas e territórios. São Paulo: USP, 2012. 229 f. Tese (Doutorado) –

Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade** / Stuar Hall: tradução Tomaz Tadeu da Silva; Guaracira Lopes Louro – 11° ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, S. ***El trabajo de la representación***. IEP – Instituto de Estudios Peruanos: Lima, Maio 2002.

HALL, S. **A centralidade da cultura**: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: *Educação & Realidade*. jul/dez. p. 15-46. 1997.

HILKNER, R. R.; HILKNER, M. **Ciganos: um mosaico étnico**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 4, 2012, São Paulo. Proceedings online. Associação Brasileira de Educadores Sociais, Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000092012000200022&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 27 de abril de 2019.

JUNIOR, L. A. **Os ciganos e os processos de exclusão**. In: Revista Brasileira de História, vol. 33, no 66, p. 95-112. 2013.

KUENZER, Acácia Zenaida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova dorma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei et al. (Org.). Capitalismo, trabalho e educação. 3. Ed. Campinas: Editores Associados. 2005. p. 77-95.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, pra quê?** 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LOBO, M. A.; GOMES, C.; MARTINS, I. G. R. Estado da arte sobre a classe hospitalar no Brasil: teses e dissertações defendidas entre 1998 a 2009. In: **Anais do VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências- ENPEC/ I Congresso Iberoamericano de Investigacion en Enseñanza de las Ciencias CIEC**, Campinas-SP, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, 2014.

MACHADO, Paulo. A etnia cigana em Portugal. Disponível em: <http://www.janusonline.pt/2001/2001_3_3_10.html#1>. Acesso em: 21/07/2007. Publicado originalmente em: **Revista Trilhos – Revista da Faculdade do Sudeste Goiano**. Pires do Rio. v. 3, n. 3, p. 95-109, 2005.

MAGANO, O.; MENDES, M. M. Ciganos e políticas sociais em Portugal *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*. Número temático – Ciganos na Península Ibérica e Brasil: estudos e políticas sociais, 2014, pág. 15-35. Disponível em:< <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/12941.pdf>>. Acesso em: 25 de março de 2019.

MAGER, Miryam; et al. **Práticas com crianças, adolescentes e jovens: pensamentos decantados**. Maringá: EDUEM, 2011.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. – 5. Ed. – São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: < https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india>. Acesso em: 10 de outubro de 2018.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de Oliveira; LIMA, Marcelo. **A base nacional comum curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil**. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MARTINEZ, N. **Os Ciganos**. Campinas: Papirus, 1989.

MARTINS, J. A. O. J. **A cultura cigana em questão: significados e sentidos da instituição escolar para a criança cigana**. Curitiba/ PR. 2011.

MATOS, E.L.M.; MUGIATTI, M.T. de F. **Pedagogia Hospitalar: A humanização integrando educação e saúde.** 3ª ed., Petrópolis, Vozes, 181 p. 2008.

MEIRELES, Cecília. **Antologia poética.** Rio de Janeiro: Cia. José Aguillar, 1967.

MENDES, M.; MAGANO, O.; CANDEIAS, P. **Estudo Nacional sobre as Comunidades Ciganas, Lisboa,** ACM, 2014.

MENEZES, C. V. A. de. **A necessidade da formação do pedagogo para atuar em ambiente hospitalar:** um estudo de caso em enfermarias pediátricas do Hospital de Clínicas da UFPR. 2004. 118 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

MOONEN, F. **Anticiganismo:** os Ciganos na Europa e no Brasil. 3ª edição. Recife, 2011. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/ciganos/a_pdf/1_fmanticiganismo2011.pdf>: Acesso em: 15 de setembro de 2017.

MORAES, M. L. B. A invisibilidade da exclusão. In: **Revista Contrapontos – Eletrônica**, vol. 11 – nº 3 – p. 266-277 / sete-dez, 2011. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2852>>. Acesso em: 27 de outubro de 2018.

MOTA, M. L. R. (Re) Conhecer a Cultura Cigana: Uma Proposta de Inclusão ao Currículo Escolar em Trindade-GO [manuscrito] / Maria Lúcia Rodrigues MOTA. 2015.

MÜLLER, V. R. *et. al.* A formação do profissional da educação social: espectros da realidade. In: **Anais XVIII Seminário Internacional de Formação de Professores para o MERCOSUL/CONE SUL**, Florianópolis, 2010, p. 446 – 456. Disponível em: <<http://seminarioformprof.ufsc.br/files/2010/12/M%C3%9CCLLER-Ver%C3%B4nica-Regina3.pdf>>. Acesso em: 28 de setembro de 2017.

MULLER, B. C.. Os ciganos calon do acampamento em Praia Grande e o espaço escolar: um olhar etnomatemático / Beatriz Cezar Muller. – 2014.

NASCIMENTO, C. T.; FREITAS, S. N. Possibilidades de atenção à aprendizagem infantil em contexto hospitalar. In: MATOS, E. L. M.; TORRES, P.L. (Orgs.) **Teoria e prática na Pedagogia Hospitalar: novos cenários, novos desafios**. Curitiba: Champagnat, 2010. P. 21-40.

NICOLAU, L. F. Complexidades no percurso escolar das crianças ciganas: relatos de pais e professores Configurações, vol. 18 2016, pp. 105-121. Disponível em: <file:///C:/Users/moniq/Downloads/configuracoes-3682.pdf>. Acesso em: 25 de março de 2019.

NIQUETTI, G. F. P. Segregação social e os povos ciganos: proposta pedagógica para atender a diversidade das comunidades ciganas na educação básica do Paraná. **Anais da XXI Semana de Pedagogia; III Seminário Internacional de Pesquisa em Educação; II Encontro PIBID Diversidade**. Setembro de 2013. Disponível em: < http://www.amsk.org.br/imagem/pdf/Gilce%20Niquetti.pdf>. Acesso em: 29 de janeiro de 2018.

NUÑEZ, B. A.; AVIÓN, S. G. Convivencia, expectativas educativas y êxito escolar... Sociologia, **Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto Número temático – Ciganos na Península Ibérica e Brasil: estudos e políticas sociais**, 2014, pág. 133-152.

NUÑEZ, Violeta. **Pedagogía Social: Cartas para Navegaren El Nuevo Milenio**. Satillana: Buenos Aires- Argentina, 1999.

PAULA, E.M.A.T. *et. al.* Brincadeiras com Crianças Hemofílicas: Ações de Cidadania em Espaço Urbano. **Anais: Criança, Cidade e Cidadania – Atas do Colóquio Internacional**, 2016, p. 43-50. Disponível em: < file:///C:/Users/Monique/Downloads/Livro%20de%20Atas%20CCC.pdf>. Acesso em: 18 de novembro de 2017.

PAULA, E.M.A.T. **Pedagogia hospitalar na Pedagogia Social: reflexões teóricas.** In: Anais do Congresso Internacional de Pedagogia Social Mar. 2010. Disponível em:

<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092010000100008&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 15 de novembro de 2017.

PAULA, E.M.A.T. de. 2006. O ensino fundamental na escola do hospital: espaço da diversidade e cidadania. In: **Anais da ANPED - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO**, 29, Caxambu, 2006. *Anais...* Caxambu, ANPED, 2006, p. 01- 18. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 31 de agosto de 2018.

PEREIRA, Cristina Costa. **Povo cigano.** Rio de Janeiro: (Edição da autora), 1985. 266 p. Observação: Reeditado em 1987 com pequenas alterações.

PINTO, Ana Kátia Pereira. 1979 – P659p. **Pintando Borboletas:** processos educativos dos alunos ciganos / Ana Kátia Pereira Pintos. 2010. 241f.

PORTUGAL. Documento As Comunidades Ciganas e a Saúde: um primeiro retrato nacional, 2009. Disponível em: < <http://www.gitanos.org/upload/89/59/PORTUGUES-final-baja.pdf>>. Acesso em: 10 de setembro de 2017.

QUEIROZ, G. B.; CALEGARI-FALCO, A. M. Vivências no projeto de extensão intervenção pedagógica junto à criança hospitalizada. In: **Anais 12º Fórum de Extensão e Cultura da UEM.** Junho de 2014. Disponível em: < <http://www.dex.uem.br/forum/images/VIVENCIAS%20NO%20PROJETO%20DE%20EXTENSAO%20INTERVENCAO%20PEDAGOGICA%20JUNTO%20A%20CRIANCA%20HOSPITALIZADA.pdf>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2018.

ROMANI, Danielle. **Especial Gitanos.** Continente, Recife, n 147, p 27, março de 2013.

SAN ROMÁN, Teresa. **La diferencia inquietante;** viejas y nuevas estrategias culturales de los gitanos. Madrid: Siglo Veintiuno. 1997.

SANTANA, Clediluce. **Práticas de leitura em um hospital do município de Vitória, ES/ Clediluce Santana.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 159-177.

SANTOS. **Projeto de Lei 2.865/2012.** Disponível em: <http://www.camarasantos.sp.gov.br/publico/noticia.php?codigo=3574&cod_menu=3574>. Acesso em: 14 de outubro de 2018.

SAVIANI, D. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1999.

SILVA, F. J. de O.; PAIVA, M de M. E o Romanesthàn vai à escola: experiências de educação com crianças ciganas. **Revista Tópicos Educacionais**, Recife, v.21, n.1, jan/jun. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/22410>>. Acesso em: 05 de fevereiro de 2018.

SILVA, Flávio José de Oliveira. **Das tendas às telhas:** a educação escolar das crianças ciganas da praça Callon Florânia/ RN. Natal, RN, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SIMÕES, S. R.; JULIANO, D. B. R. Educação cigana: escola para ciganos ou escola com ciganos? In: **Anais do IV Simpósio sobre Formação de Professores – SIMFOP.** Maio de 2012. Disponível em: <http://www.linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/simfop/artigos_IV%20sfp/S%C3%ADlvia_Sim%C3%B5es.pdf>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2017.

SIMON, C. *et al.* A educação de crianças e adolescentes em ambiente hospitalar: diálogos institucionais em sede de direitos humanos. In: **Anais do IX Encontro da ANDHEP**. Maio de 2016. Disponível em: <http://www.andhep.org.br/anais/arquivos/9encontro/GT6/GT6_prot_defesa.pdf>. Acesso em: 01 de dezembro de 2017.

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

TAAM, R. **Pelas trilhas da emoção: a educação no espaço da saúde**. Maringá, EDUEM, 148 p. 2004.

TOMÉ, M. C. *et. al.* **O sucesso escolar dos alunos de etnia cigana**: desafios emergentes. O caso dos alunos do Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique. Revista Configurações, vol. 18, 2016, pp. 87-104. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/configuracoes/3659>>. Acesso em: 20 de setembro de 2018.

TRINDADE, A. L. da. **O racismo no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro, 1994.

VAZ, A. D. **O encontro com o outro – as Interculturalidades possíveis entre escola e ciganos**. OPSIS, Catalão, v. 11, n. 2, p. 35-46 - jul-dez 2011.

VENTURA, Maria da Conceição Sousa Pereira. **A experiência da criança cigana no Jardim de Infância**. Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança (IEC). Instituto de Ciências Sociais, Braga, 2004.

ZAIAS, E.; PAULA, E. M. A. T. de. A produção acadêmica sobre práticas pedagógicas em espaços hospitalares: análise de teses e dissertações. **Educação Unisinos**, v.14, n.3, p. 222-232, set./dez. 2010.

ZAIAS, E; PAULA, E. M. A. T. A classe hospitalar como garantia do direito da criança e do adolescente hospitalizado: uma necessidade na cidade de ponta grossa. In: **IX**

Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Out. de 2009. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2489_1128.pdf. Acesso em: 05 de dezembro de 2017.