



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS
CAMPUS CHAPECÓ
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

JEANE SOARES DE CAMARGO

ASSUNÇÃO CULTURAL CIGANA: EDUCAÇÃO ITINERANTE EM FOCO

CHAPECÓ
2021

JEANE SOARES DE CAMARGO

ASSUNÇÃO CULTURAL CIGANA: EDUCAÇÃO ITINERANTE EM FOCO

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Alessandra da Silveira Bez

CHAPECÓ

2021

JEANE SOARES DE CAMARGO

ASSUNÇÃO CULTURAL CIGANA: EDUCAÇÃO ITINERANTE EM FOCO

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em:

18/01/2021

BANCA EXAMINADORA



Prof^a. Dr^a. ALESSANDRA DA SILVEIRA BEZ

Prof^a. Orientadora



Prof^a. Dr^a. KATIA APARECIDA SEGANFREDO - UFFS

Avaliador/a



Prof^ª. M^a. LORITA HELENA CAMPANHOLO BORDIGNON –
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTIAGO DO
SUL
Avaliador/a

ASSUNÇÃO CULTURAL CIGANA: EDUCAÇÃO ITINERANTE EM FOCO

Jeane Soares de Camargo ¹

Alessandra da Silveira Bez ²

RESUMO: O presente estudo tem como objetivo discutir o processo educativo entre as crianças ciganas, considerando a itinerância e a cultura como estilo de vida. Delimitando nossa pesquisa, pretendemos analisar a formação docente do professor itinerante, e elaborar possíveis propostas didático-pedagógicas voltadas para crianças de etnia cigana. Para isso, apresentamos aspectos da cultura cigana, para uma melhor compreensão do cotidiano dessa comunidade. Também abordamos questões como integração, currículo, metodologias, a fim de criar um ambiente inclusivo para esses alunos. Como metodologia, utilizamos a abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico. Embasamo-nos teoricamente em Paulo Freire (1996), Antunes (2008), Cavalcanti (2007), Bareicha (2013) e Hilknner (2008). A partir da pesquisa, aprimoramos nosso conhecimento sobre o processo de ensino e aprendizagem e percebemos a necessidade de adequações para melhor atender a diversidade de alunos, combatendo a exclusão social e, conseqüentemente, trazendo a cultura para a sala de aula.

Palavras-chave: Cultura Cigana; Educação Itinerante; Formação Docente; Propostas Didático-Pedagógicas.

ABSTRACT: The current study aims to discuss the education process between gypsy children, considering the itinerance and the culture as lifestyle. Focusing on our research, we intend to analyze the teacher formation of the itinerant teacher, and to do some possible didactic-pedagogical proposals towards to the gypsy children. For this, we present aspects of the gypsy culture, in order to have a better understanding of the daily life of this community. We also approach other questions like integration, curriculum, methodologies, in order to create an inclusive environment for these students. As methodology, we used a qualitative approach, with a bibliographic perspective. We are theoretically based on Paulo Freire (1996), Antunes (2008), Cavalcanti (2007), Bareicha (2013) and Hilknner (2008). From the research, we improve our knowledge about the process of the teaching and learning process and we noticed the need of adjustments in order to better answer the diversity of students, fighting against the social exclusion and, consequently, bringing the culture for the classroom.

Keywords: Gypsy Culture; Itinerant Education; Teacher Formation; Didactic-Pedagogical Proposals.

¹Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS/Campus Chapecó. Contato: jeanedecamargo@live.com.

²Professora orientadora com Doutorado em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. Contato: alessandradasilveirabez@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Segundo Demerval Saviani (2003a, p.17), “O ato educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente em cada sujeito singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Sendo assim, entendemos que a ação educacional tem por finalidade despertar nos indivíduos os conhecimentos necessários à essência humana.

Recorrendo ao nosso estudo, vamos articular o ato educativo com as comunidades itinerantes. Primeiramente, vamos conceituar, de acordo com o Dicionário Houaiss (2001), o que é ser itinerante: “1. Aquele que transita, que se desloca, que viaja; 2. Que se desloca de lugar em lugar no exercício de uma função; 3. Diz-se da atividade que se exerce com deslocamentos sucessivos de lugar em lugar”. Compreende-se, então, que comunidades itinerantes são pessoas que não estão fixadas em um lugar, mas que vivem se deslocando, de povoado em povoado, ou de cidade em cidade.

Direcionando-se ao objetivo geral do nosso estudo, o ato educativo das comunidades itinerantes, especificamente os ciganos, recorreremos à Resolução nº. 03, de 16 de maio de 2012, do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica que afirma que “são considerados crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância aquelas pertencentes a grupos sociais que vivem em tal condição por motivos culturais, políticos, de saúde, tais como ciganos, indígenas...”. Em consonância com a Legislação que assim define crianças itinerantes como aquelas que vivem se deslocando de um lugar para outro, devido à sua própria condição, pretendemos realizar um estudo para verificarmos como essas crianças, em específico, as de origem cigana, obtêm conhecimento. Para trabalharmos o processo de ensino e aprendizagem, precisamos compreender que há diversidade nas comunidades ciganas, mas elas apresentam características que as aproximam, como afirma Bareicha (2013, p.14): “As características que os assemelham são as suas origens, a cultura em comum, a história construída pelo grupo, a dispersão geográfica [...], a forma como transcorreu o convívio com outros povos e, finalmente, as construções culturais desses grupos”.

Percebemos, então, que os ciganos encontram-se divididos em grupos variados, chamados de unidades étnicas, apresentando aspectos em comum como modo de vida ancorado na mobilidade, origem, história, entre outros. No entanto, essas comunidades ciganas vivenciam tradições diferenciadas entre eles e diferentes dos hábitos e costumes da população não itinerante, ou seja, da sociedade. Enquanto escola, cujo papel é de proporcionar, aquecer, socializar, ensinar e aprender conhecimentos construídos e sistematizados historicamente pela humanidade, temos que começar a pensar em propostas educacionais integrativas, estimulando a convivência entre alunos itinerantes e alunos não itinerantes. Em relação à integração, Fonseca (1987, p. 89) apud Cavalcanti (2007) afirma que: “a educação como filosofia educacional envolve a adoção de arranjos específicos para mudar sistemas de ensino, sistemas de avaliação, de classificação, programas, atividades, etc...”.

Entendemos, assim, que o processo de integração deve ser pensado já no planejamento, ou seja, pensar formas de integrar todos que procurarem as instituições de ensino, conforme nos orienta Freire (1996, p. 19) ao afirmar que é imprescindível aos que ensinam ter a capacidade de reconhecer a identidade e a assunção cultural dos alunos. “A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros”. Percebemos, dessa forma, a necessidade de dar ênfase a estratégias que facilitem a integração dos ciganos ao ensino regular, contribuindo para um processo de ensino e aprendizagem articulado entre cultura cigana e cultura não cigana. Dessa forma, corroboramos com Bareicha (2013, p.10-11) que afirma que “a educação está, na maioria das vezes, vinculada à possibilidade de oportunidade de crescimento intelectual e social, tendo em vista a reestruturação significativa que acarreta no comportamento, a partir da aquisição de informações nesse processo de aprendizagem”.

Percebemos a importância da educação na vida das pessoas porque, além de possibilitar que os sujeitos obtenham conhecimentos variados, garante acesso a uma aprendizagem significativa, encorajando os alunos a pensarem criticamente, atribuindo significado aos conteúdos trabalhados, ou seja, não apenas repassar conteúdo, mas ensinar valores como cultura, respeito, consideração, empatia, dentre outros. O ato educacional permite ascensão tanto intelectual quanto socialmente.

A partir desse percurso, vamos procurar justificar a escolha do nosso objeto de estudo. Compreender como se dá o ato educativo entre as comunidades itinerantes sempre foi muito importante para nós devido à identidade cultural vivenciada diariamente por essa comunidade. Além disso, a UFFS é uma universidade pública, gratuita e que acolhe a diversidade, considerando raça (branca, preta, parda, amarela e indígena), baixa renda, pessoas com deficiência (deficiência física, deficiência cognitiva, surdos, cegos), refugiados e público LGBTQIAP+. Apesar de não termos representatividade da comunidade cigana no campus Chapecó, sabemos que eles se fazem presentes em nossa cidade, mostrando sua cultura e seu jeito de viver. Por esses motivos elencados, a itinerância sempre nos fascinou, uma vez que a cultura cigana tem um estilo de vida diferente, despertando em nós os seguintes questionamentos: a) como ocorre o processo de ensino e aprendizagem das crianças em situação de itinerância (no nosso caso, as crianças ciganas)? b) como aprendem? c) qual o nível de aprendizagem em suas comunidades? d) qual a disponibilidade de matrículas para eles? e) como se dá a adaptação curricular desses alunos? Ressaltamos que essas perspectivas serão detalhadamente desenvolvidas na seção “Cultura Itinerante e Educação: propostas didático-pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem”.

Já colocando um ponto de tensão em nosso estudo, Bareicha (2013, p. 36) afirma que “existem ciganos que admitem a necessidade da escolaridade de suas crianças desde cedo e outros que acreditam bastar saber contar, escrever e ler para não ser enganado pelos gadgê (não ciganos), no cotidiano social”. Gostaríamos de enfatizar que, para os ciganos, os aprendizados e as vivências das gerações são passadas por meio da educação oral, a fim de perpetuar as tradições e fortalecer a cultura. Corroborando com Bareicha (2013), notamos que toda a comunidade é preceptora de seus descendentes.

Quando sugerimos que a comunidade cigana seja inserida em uma instituição de ensino regular, não estamos propondo uma educação normativa, rígida, que imponha um processo de ensino e aprendizagem padrão, mas um ambiente escolar que acolha a diversidade cultural e todas as experiências vividas e os saberes prévios adquiridos por esse aluno itinerante cigano.

Assim, vemos, em conformidade com Paulo Freire (1996, p. 42) “A educação, especificidade humana, como um ato de intervenção no mundo [...] que aspira a mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação”. Entendemos, dessa maneira, que todas as pessoas necessitam ter acesso à educação, pois somos seres humanos que temos consciência e vontade de aprender, uma vez que desde pequenos nos vemos indagando nossos pais, referente a várias questões. Alguns benefícios que a educação nos proporciona é a possibilidade de intervenção no mundo em que vivemos, ao desenvolver um pensamento e um comportamento crítico e reflexivo, aprimorando valores como tolerância, respeito, compreensão e acolhimento das diferenças culturais e comunitárias.

Portanto, o objetivo do nosso estudo é analisar o ato educativo entre as crianças ciganas, considerando a itinerância e a cultura como estilo de vida. Além disso, pretendemos verificar a formação docente e averiguar as propostas didático-pedagógicas nesse ambiente sociocultural. Para contemplarmos esses objetivos, nos fundamentaremos em Freire (1996) que mostra o quanto é essencial considerar os saberes prévios dos estudantes, suas experiências pessoais/coletivas junto a suas comunidades, além da prática docente constituidora desse processo. Antunes (2008), por sua vez, mostra adaptações curriculares para alunos com deficiência para ajudar na prática pedagógica dos professores. Aqui, vamos adaptá-las para crianças ciganas. Já Cavalcanti (2007) apresenta a formação docente como fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, considerando a diversidade do alunado. Por sua vez, Bareicha (2013) contribuiu com nosso trabalho, apontando a cultura cigana e a educação escolar, e Hilkner (2008) corrobora com Bareicha (2013) ao retratar a cultura cigana.

Para desenvolvermos o objetivo geral de nosso estudo, precisamos esclarecer o que é educação formal, educação não formal e educação informal. De acordo com Batista (2014), a educação formal acontece dentro da escola e necessita de um currículo estruturado cronológica e hierarquicamente para organizar os conteúdos. Por sua vez, a educação não formal tem o intuito de proporcionar a aprendizagem de certos conteúdos em espaços fora da escola. Dessa forma, a educação não formal auxilia a educação formal, uma vez que, por meio de atividades previamente organizadas, apresenta a intenção de educar. Já a educação informal diz respeito aos ensinamentos adquiridos no dia a dia das pessoas, sem planejamento organizado ou intenção prévia. Nesse estudo sobre itinerância em instituições de ensino, vamos articular a educação formal e a educação não formal.

Considerando a metodologia educativo-itinerante de nosso trabalho, podemos afirmar que essa pesquisa apresenta um caráter bibliográfico de abordagem qualitativa. Utilizaremos o educador e filósofo Paulo Freire (1996) como nosso referencial teórico, para abordarmos a prática educativa por meio da cultura, além de Cavalcanti (2007) para tratarmos da formação docente, Antunes (2008) para averiguarmos a adaptação curricular, Hilkner (2008) para explanarmos sobre a cultura cigana e Bareicha (2013) para apresentarmos a (des) articulação entre a cultura e a educação escolar. Servindo-nos de Freire (1996), vamos explicar o processo educativo das comunidades itinerantes, considerando a cultura e a educação de autonomia e problematizadora utilizada pelo pedagogo. Para explicar a abordagem qualitativa da pesquisa, nos servimos de Minayo (2001, p. 14) que afirma que esse estudo “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos [...]”.

Optamos também por uma pesquisa bibliográfica sobre o processo educativo das comunidades itinerantes porque gostaríamos de analisar se essa educação problematizadora e inclusiva de Paulo Freire (1996) realmente acontece, ou seja, se a comunidade escolar está apta a planejar e pôr em prática metodologias inovadoras de ensino que contemplem esses alunos que experienciam sua cultura por meio da itinerância, criando um ambiente de conhecimento e de acolhimento de diversidades. Por sua vez, Gil (2007, p.44) reforça essa perspectiva ao mostrar que os exemplos mais característicos da pesquisa qualitativo-bibliográfica são sobre investigações considerando as ideologias ou aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema. Neste estudo, nos ancoramos na segunda perspectiva, procurando compreender e analisar como (não) acontece o processo educativo das comunidades itinerantes, permeados por cultura e mobilidade. Na seção a seguir, vamos mostrar as peculiaridades da cultura cigana, sua beleza e seus elementos identitários.

2 CULTURA CIGANA: EXPERIÊNCIA DE VIDA ITINERANTE

Tratando-se da cultura, sabemos de sua importância no processo de ensino e aprendizagem. Para uma melhor eficácia, vamos apresentar a seguir alguns aspectos da cultura itinerante cigana, uma vez que acreditamos que a cultura e a educação estão entrelaçadas. Vamos, primeiramente, abordar como são identificadas as comunidades ciganas das não ciganas. De acordo com Macêdo (1992) apud Bareicha (2013, p. 18) “os gadgés ou gadjo é uma linguagem usada pelos ciganos para diferenciar as pessoas que não são do grupo de ciganos”. Martinez (1989, p. 60) apud Bareicha (2013, p. 18) afirma ainda que os nômades se definiam como opositores dos camponeses que se fixavam na terra para sobreviver de sua produção; assim surgem os nômades, a concepção de itinerância e mobilidade. Os “outros” foram apelidados de gadgés ou payos, significando camponeses, o que é uma forma de pensar dos ciganos, uma vez que consideram os não ciganos, camponeses.

Dessa forma, ser nômade, segundo Bareicha (2013, p. 21):

É percebido como uma necessidade do grupo cigano, e que isso faz parte de sua sobrevivência, apesar das mudanças sociais criadas a partir da Revolução Industrial nas grandes cidades, pois essa é uma característica cigana, de suas raízes, sentida como parte de sua gente, a forma de ser andante. E como eles mesmos dizem, “a gente anda”, é prazeroso, mesmo havendo momentos de dificuldades, configurando-se essa ação como parte do ser cigano, do sentir-se cigano. O nomadismo, portanto, alimenta a liberdade cigana: movimento, condições de trabalho no comércio ambulante, possibilidade de atividades circenses, construções com artesanatos e vendas, quiromancia – modo de vida do cigano. Mesmo ciente disso, o cigano atual vive o conflito de precisar se fixar, ter sua habitação fixada ou o que ele mesmo chama de “morte da vida cigana”, a palavra *kher*, que significa casa.

A partir da citação, é possível compreender que a mobilidade é uma característica e uma necessidade dos ciganos, e por mais que eles enfrentem adversidades, as mais variadas dificuldades, estarem constantemente se movendo de um lugar para outro, ou seja, não ter um local fixo pra viver, para essa comunidade é algo que lhes dá prazer, sensação de liberdade. Porém, conforme Pereira (2009, p. 47) apud Bareicha (2013, p. 21): “atualmente muitos dos ciganos consideram a possibilidade de se estabelecer em algum lugar e não sair mais dali, o que seria o mesmo que a mortificação da cultura cigana”. Configuramos aí a perda da identidade cigana, pois os ciganos sempre foram conhecidos por sua itinerância, a fixação em um só lugar os faria perder a importância e a beleza dessa cultura.

Outro aspecto cultural constituidor da comunidade cigana é a língua. Bareicha (2013, p. 19) afirma: “Romani é considerada a língua dos ciganos, semelhante ao sânscrito [...]. Sua característica central é ser essencialmente uma língua oral na sua forma de transmissão e aprendizagem”. Percebendo a língua como marca identitária e essencial para a educação das crianças ciganas, os professores precisam considerar que “Suas origens são presumíveis, seus costumes variam, porém, seu idioma mantém a padronização da língua romani independentemente dos muitos clãs em que se dividem (HILKNER, 2008, p.35)”.

Quanto à organização política e social, Bareicha (2013, p. 31) aponta: “Os ciganos revelam que o eixo central que mantém a estrutura étnica, social, econômica e até política é a família”. Macêdo (1992) apud Bareicha (2013, p.31) afirma ainda:

Para a família cigana, a identidade só sobrevive pela tradição e pela autoridade e o filho é impregnado da convicção de que encarna o pai, aos poucos, atingindo a encarnação plena com o *abieu* – o casamento. O chefe do acampamento é escolhido por suas qualidades. As mais valorizadas são a honestidade, a valentia e ser reconhecido por suas qualificações morais.

Bareicha (2013, p. 22) ainda aponta que “nas maiores dificuldades é o líder quem resolve e tem a palavra de ordem no acampamento. A chefia pode mudar a cada acampamento e um novo líder pode ser escolhido”. Bareicha (2013, p. 22-23) resgata ainda que as leis ciganas relacionadas ao trabalho são rígidas e respeitadas por todos. Em alguns grupos, as mulheres vivem da venda do artesanato, com produção própria, ou da leitura de mãos (quiromancia) e de cartas (cartomancia). Os homens são comerciantes ou negociadores, e cada comunidade define o tipo de comércio a ser

desenvolvido, entre eles: a venda de tapetes e outros utensílios usados pelas famílias em suas casas. Essas ações ciganas podem ser consideradas um processo educativo, uma vez que são passadas de geração em geração como tradições, estilo de vida, costumes. Esses valores culturais seculares podem ser ensinados para os não ciganos em sala de aula, em consonância com Paulo Freire (1996, p. 33) que enfatiza a questão da curiosidade que os alunos têm:

A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar.

Referente à educação dos ciganos, ela está intrinsecamente relacionada à organização político-social da comunidade cigana, como afirma Bareicha (2013, p. 31):

A educação cigana está intimamente relacionada ao contexto familiar, que prepara os filhos para o enfrentamento para a vida quando define objetivamente os papéis de cada membro participante do grupo e esse pensamento social constrói [...] coesão de grupo. A família é percebida, nas tradições ciganas, como componente inseparável do processo educacional e, por isso mesmo, a escola é vista com certa desconfiança pelos grupos ciganos.

Para essa comunidade, educação e família são fatores que precisam estar ligados, uma vez que dará capacidade aos filhos de encararem os desafios da vida. Cada integrante da família cigana tem uma função específica, como já foi explicado previamente. Como, na visão desses grupos, a família deve estar presente no processo educacional dos filhos, os ciganos não veem com bons olhos as instituições escolares dos gadjos (qualquer comunidade que não é cigana e que não é itinerante). Para tentarmos mudar essa percepção negativa referente ao ambiente escolar, daríamos como sugestão uma recepção intercultural, ao convidar os pais desses alunos para assistirem uma ou duas aulas, mostrando como a cultura é abordada em sala de aula. Talvez essa seja uma forma de flexibilizar o posicionamento dos ciganos concernente ao ato educativo em escolas de ensino regular.

Concernente à religião, esse é outro aspecto cultural dos ciganos que poderá ser abordado em sala de aula. Conforme Bareicha (2013, p. 34) informa:

A maior parte dos ciganos tem a sua crença voltada para um só deus e é possível perceber que eles podem adotar a religião mais acentuada na região onde se encontram e internamente, nos seus grupos, mantêm as suas tradições como a quiromancia (leitura das mãos), a cartomancia (leitura das cartas ciganas), a oculomancia (leitura dos olhos), observações feitas na leitura da natureza e também a leitura da borra do café a respeito do futuro das pessoas que os solicitam.

Eles são monoteístas, porém, quando estão estabelecidos em determinada região, se tornam adeptos da religião em que a maioria da população daquele lugar está integrada, adaptando-se ao meio, como uma forma de inserção na comunidade não cigana. Notamos, então, que a religião é uma forma de inclusão social que eles encontraram para se estabelecerem em sociedades não ciganas, sempre preservando

suas crenças e seu modo cultural de experienciar o mundo. É peculiar de seus próprios grupos práticas de ver a sorte como: ler as mãos, ler cartas para previsão de futuro, e realizar leitura dos olhos. Esse é mais um elemento cultural que pode ser inserido no processo de ensino e aprendizagem para promover a articulação entre os alunos ciganos e os alunos não ciganos. Por exemplo, podemos inserir essas práticas no ambiente escolar, convidando as mães dos alunos para visitarem a turma, e apresentarem e/ou ensinarem tais práticas aos alunos, explorando assim o aspecto sociocultural no ato educativo.

Outro aspecto cultural presente na vida cigana itinerante é a educação oral. Conforme Bareicha (2013, p. 38), as jovens chinorré³ cuidam das crianças e passam por meio da oralidade as tradições ciganas e fazem com que a cultura permaneça na memória, nas ações dos pequenos. Nas instituições de ensino regular, podemos inserir a oralidade como uma das principais metodologias de ensino, fazendo com que a aquisição de conhecimento seja feita dessa forma. Além da convivência intercultural entre ciganos e não ciganos no ambiente escolar, favorecendo o amadurecimento socioemocional dos alunos, podem-se criar estratégias educativas para o incentivo da oralidade, como declamação de poesias ou concurso de música, a fim de promover um ambiente de ensino ainda mais cultural, prazeroso e com troca de experiências.

Hilkner (2008, p. 38) enfatiza ainda que “A história oral é o registro da transmissão do conhecimento, feita através da sutileza da língua falada”. No processo de ensino e aprendizagem, a questão da oralidade é indispensável, pelo fato de permitir aos alunos desenvolverem uma melhor comunicação, promovendo a expressividade e resgatando histórias de vida.

Além da educação oral, Hilkner (2008, p.03) ratifica a importância da língua romani:

O idioma romani é um dialeto complexo, falado, ágrafo. Apresenta um sistema fonológico autônomo, ou seja, uma língua independente dos idiomas dos países pelos quais viveram e percorreram. Essa linguagem própria e exclusiva constitui-se como uma das maneiras dos ciganos manterem-se vivos, unidos, com suas tradições preservadas. A cultura dos ciganos é transmitida oralmente. A pátria do cigano é a sua língua e seu continente a extensão da memória dos seus ancestrais.

Os ciganos têm língua própria, permitindo o repasse da cultura e das tradições aos seus descendentes, mantendo viva a memória dos pais, avós, assim como a história de sua comunidade, repassada de forma oral. A língua entre eles é imprescindível para mantê-los unidos, podemos afirmar que é uma de suas marcas identitárias. Segundo Hilkner (2008, p. 4), “o idioma romani é um idioma de reconhecimento e manutenção da memória e etnia cigana”. O professor terá de pensar estratégias para adaptar o currículo para inserir a língua romani, a primeira língua da comunidade cigana e, conseqüentemente, a língua portuguesa oral e escrita é a segunda língua. Hilkner (2008,

³ De acordo com Bareicha (2013, p. 38), jovens chinorré são as pré-adolescentes ciganas que têm a função de cuidar das crianças pequenas.

p. 51) faz um alerta: “A tradução do dialeto romani para a língua portuguesa foi complexa, uma vez que não existem tempos verbais no idioma romani e uma única palavra assume múltiplos significados.” Para nós, um ato estratégico seria a escola promover cursos sobre a língua romani, além de promover atividades sobre diversidade linguística, explorando as várias línguas existentes na comunidade escolar.

Figuras e/ou imagens articuladas com histórias contadas para constituição da memória é outro fator cultural constituidor da comunidade cigana. Hilknner (2008, p. 8) explica que “em cada testemunho revelado e em cada imagem fotográfica associada e compartilhada, afloram histórias de muitas vidas, subvertendo o silêncio”. Detalhando sobre essa representatividade cultural, Hilknner (2008, p. 15) afirma que:

Entende-se a fotografia como um objeto de estudo, dotado de uma linguagem própria como todo sistema de representação. Uma grande fonte de dados, para a compreensão da dinâmica das tribos ciganas. As manifestações das memórias resgatadas pelas imagens e narrativas expressaram sua maneira de conceber e estar no mundo. As narrativas percorreram caminhos sinuosos, rompendo barreiras. Apesar de serem de forte natureza emotiva e carregada de juízo de valor, elas permitiram, pela multiplicidade de nuances, reconstruir parte da saga cigana, sua origem, seus mitos e ritos.

Percebemos que a fotografia pode ser considerada uma ferramenta de estudos, uma vez que sua função é registrar, representar, retratar um momento ou um acontecimento. As fotografias, em consonância com as histórias de vida contadas, permitem aos ciganos realizar um resgate de fatos histórico-culturais referentes à sua comunidade. Podemos trazer para a escola uma exposição com fotografias, imagens, vídeos, literatura da comunidade, a fim de promover a cultura cigana na esfera escolar. Com essa atividade, temos a intenção de permitir ao alunado uma melhor compreensão da cultura cigana, criando uma melhor relação social entre ciganos e não ciganos fortalecendo, desse modo, o processo de ensino e aprendizagem.

Tatuagens (marcas que os não ciganos podem ter em seus corpos por escolha, enquanto as marcas nos corpos dos ciganos são uma representatividade cultural, a fim de identificar a qual clã pertence), vestimentas, músicas, danças e cultos também são traços culturais identitários da comunidade cigana. Hilknner (2008, p.29) aponta:

Nas sociedades itinerantes e sem escrita, os corpos transformam-se em memórias no tempo e no espaço. Os rituais tribais são escritos no corpo como se fossem textos da lei para que ninguém se esqueça de que a lei é o fundamento da vida social daquela tribo.

Desse modo, segundo Hilknner (2008, p. 29), o uso de tatuagens é:

De uso imemorial, a tatuagem é uma constante etnográfica em todos os povos ciganos, independentemente da tribo que se faça parte. As tatuagens são marcas para as quais se atribuem poderes. Geralmente tais marcas "talismânicas" são tatuadas nas mãos ou pés dos ciganos com objetivo de identificação do clã, significado do nome, defesa e “contrafeitiço” (Grifos do autor).

Vemos, dessa maneira, que a tatuagem é uma marca para os ciganos, e que elas conferem poderio a quem as têm em seus corpos, sendo geralmente usadas para

identificar o clã, para esboçar o que significa o nome da pessoa, e até mesmo para se “protegerem” de possíveis males. Considerando esses fatores, vamos explorar essas características. Inicialmente, o professor pode, na disciplina de artes, promover um trabalho artístico em que os alunos se reúnem em duplas, cabendo a cada um desenhar em parte do corpo do colega, por exemplo, na mão, nos braços, com tinta de fácil remoção, tatuagens. Além disso, os alunos podem conhecer as culturas de outros povos que têm o corpo como um dos suportes artísticos, a exemplo dos indígenas. Com essas atividades, se desenvolve no alunado habilidades artísticas e o gosto por aspectos culturais de outras comunidades.

Tratando-se das vestimentas dos ciganos, Hilknner (2008, p. 29) retrata:

As indumentárias, os trajes ciganos procuram diferenciá-los das populações não ciganas, em especial, as peças do vestuário feminino representam um retorno às raízes hindus e espanholas. Enquanto o homem pode facilmente confundir-se com qualquer nacional, a cigana é imediatamente identificada pelos seus trajes. Assim caracterizada, ela apresenta de imediato todo o misticismo com que o universo gadjo concebe os ciganos: misto de temor ou curiosidade.

Compreendemos, de tal modo, que as mulheres ciganas usam vestes diferenciadas das não ciganas, despertando a curiosidade por onde passam. No entanto, os homens ciganos usam vestes como as demais comunidades não ciganas, sendo até mesmo confundidos com pessoas de origem não cigana. Para explorar a questão das vestimentas, sugerimos trazer algumas mães de alunos ciganos e mães de alunos não ciganos para apresentarem suas vestimentas, assim, podemos, contrastá-las para perceber as diferenças de culturas, contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem, de forma que os alunos passem a desenvolver o senso crítico de percepção ao conhecerem novas culturas, visualizando, oralizando e interagindo com outras pessoas. Além disso, podem-se pesquisar as mudanças nos estilos de vestimentas na história e suas diferenças entre as culturas. Complementando essa perspectiva, podemos discutir questões relacionadas ao consumismo, à publicidade e propaganda, à profissão, à indústria, entre outros fatores. Podemos afirmar que essas atividades se tornam pertinentes, uma vez que há a inserção de pais ciganos e não ciganos no processo de ensino e aprendizagem de seus filhos, mostrando que a escola é um ambiente que deve reconhecer, acolher e aprender com os diferentes. E a comunidade escolar é feita por todos, alunos, professores, funcionários, aqueles que contribuem de alguma forma para que haja amadurecimento intelectual, social e emocional dessas pessoas que compartilham conhecimentos e, especialmente, experiências únicas de vida.

Outro aspecto cultural constituidor da cultura cigana são as danças, de acordo com o estudo de Hilknner (2008, p. 29):

Os ciganos são famosos também pelas suas práticas musicais - instrumentais e vocais - e corporais, especialmente aquelas materializadas na dança cigana. Assim como outras danças, a dança cigana pode ser encarada como um momento no qual se condensam as representações simbólicas, a partir da linguagem do corpo, da performance e do ritual.

Há várias maneiras com as quais as pessoas se expressam, uma dessas maneiras de expressão, por parte dos ciganos, é a corporal, “o corpo cigano como uma construção social que ao expressar-se, vivifica memórias” (HILKNER, 2008, p. 30). A pesquisadora ressalta, ainda, que é por meio de danças que tem toda uma simbologia mística, ritualística que os ciganos mostram suas performances em celebrações e rituais. Para trabalhar o quesito dança em sala de aula, na disciplina de Artes, podemos convidar uma mulher ou jovem cigana para realizar uma performance. Uma das possibilidades é propor à gestão escolar realizar um evento artístico para toda a comunidade escolar com o objetivo de apresentar a cultura cigana, não ficando esse momento de acesso cultural restrito apenas a uma turma. Assim, todos os alunos da escola aprendem sobre aspectos culturais dos ciganos.

Referente aos cultos, Hilkner (2008, p. 24) afirma que:

A diversidade entre os ciganos não impede que haja unidade quanto ao sagrado rito. Os ciganos fazem da própria fluidez, da flexibilidade, de sua identidade um fator de fortalecimento de sua origem e credo. As várias comunidades sentem-se irmanadas em honra à sua padroeira Santa Sara.

A maioria das comunidades ciganas presta culto à Santa Sara Kali. Apesar de existir diversidade no meio cigano, tratando-se do sagrado rito e dos cultos, eles entram em consenso, fortalecendo, assim, sua fé. Sendo o culto outro aspecto da vida cigana, propomos uma roda de conversa, na qual eles trazem imagens da santa e eles falam sobre seus cultos, explicando como se dá esse ato religioso, podem realizar uma oração, algum ritual, se assim acharem necessário, colaborando, dessa maneira, para uma melhor interação entre o alunado cigano e não cigano, explorando as diferenças existentes entre esses, a fim de combater preconceitos e amenizar atos discriminatórios.

Além dos aspectos culturais apresentados, Hilkner (2008, p. 61-62) apresenta os princípios do código de conduta cigana:

Código de Conduta Cigana, cujas sete leis são transmitidas, oralmente, de geração para geração: • Respeito à família como instituição suprema da sociedade cigana. • Amor aos filhos, consideração e respeito aos velhos. • Hospitalidade com alegria. • Honrar a palavra dada e fidelidade à Lei cigana. • Liberdade como condição natural da vida. • Solidariedade para com os membros da etnia cigana. • Cumprimento das decisões tomadas pelos maiores.

Na educação básica, trabalharíamos esses princípios, primeiramente, explanando sobre eles e, após, os abordariamos por meio de uma atividade de ditado, em que a professora dita palavras pertencentes ao código de conduta cigana, por exemplo, respeito, amor, solidariedade, e os alunos anotam no caderno. Para uma compreensão eficaz desses conceitos, realiza-se uma discussão, em que cada aluno oraliza se sabe o significado dessas palavras. Assim, além de fortalecer a oralidade, apreendem-se melhor essas palavras que representam a conduta ideal em qualquer comunidade, não só entre ciganos. Vemos, então, que trabalhar aspectos culturais comuns entre ciganos e não ciganos fortalece o acolhimento, fazendo com que as diferenças sejam compartilhadas com harmonia, contribuindo para o alargamento da transversalidade, mostrando o que

há de comum nos diferentes e aprendendo com essas diferenças, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais bonito e enriquecedor.

Hilkner (2008, p. 62) comenta sobre o que acontece com quem desrespeita e/ou quebra esse código:

Quando um cigano quebra alguma Lei do Código de Conduta, os ciganos reúnem-se num tribunal que denominam Kris. A resolução tem que ser encontrada em conjunto pelo grupo dos mais velhos, e adotada por consenso, com base nos valores da moralidade e de respeito pela honra e pureza. O castigo, que penaliza o infrator, é imposto pela comunidade, dada à inexistência de polícia cigana. As decisões são finais, irrecorríveis. A pena mais drástica é o exílio. Pois a privação da vida comunitária é o que de pior pode acontecer a um elemento da etnia cigana. Ser expulso, ser exilado é uma quase-morte para o indivíduo. Após o perdão ou cumprida a pena, o indivíduo volta ao seio do grupo e o regozijo é geral.

Percebemos que, entre os ciganos, o senso de justiça é acatado e levado a sério. Eles priorizam o respeito entre os integrantes, se preocupam com questões como fidelidade, solidariedade, hospitalidade, entre outros. Eles têm legislação própria e praticam a justiça, quando atos de injustiça (s) são praticados (s) por integrantes de seus grupos. O docente pode explorar esses valores com a sua turma, organizando um tribunal. De acordo com Hilkner (2008, p. 62): “Quando um cigano quebra alguma Lei do Código de Conduta, os ciganos reúnem-se num tribunal que denominam Kris”. Na atividade proposta, o professor será o juiz; um ou mais alunos, o (s) réu (s); outro (a) aluno (a) representa o advogado, outro, o promotor público no qual será “julgado” o ato de quebra de um ou mais dos códigos citados acima, dessa maneira, exercitando o senso de justiça e a oralidade.

Verificamos, dessa forma, que, antes de desenvolvermos a relação entre cultura cigana e processo educativo, é fundamental elucidarmos como ‘ser cigano’ é incluído nos ambientes de ensino. Na seção a seguir, vamos explicar o documento sobre educação itinerante, que garante o acesso às instituições de ensino a populações que vivem em situação de itinerância.

3 ITINERÂNCIA E ACESSO À EDUCAÇÃO: VIVÊNCIA TEÓRICO-PRÁTICA?

A Resolução nº 3, de 16 de maio de 2012 trata das diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância. Essa resolução está dividida em 12 artigos que contemplam o papel das instituições de ensino e o papel dos órgãos públicos, a fim de assegurar o acesso, a permanência e a eficácia do processo de ensino e aprendizagem. Para o nosso estudo, vamos elencar aqueles que convergem com nossos objetivos.

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

resgatar Paulo Freire (1996), ao afirmar que a comunidade escolar deve respeitar os saberes socialmente construídos na prática comunitária. Como afirmamos na “Introdução” dessa pesquisa, a educação informal tem que adentrar a sala de aula e fazer parte do processo de ensino e aprendizagem, favorecendo o amadurecimento intelectual e afetivo de professores e alunos.

Detalhando o Artigo 2º, temos “Visando à garantia dos direitos socioeducacionais de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância, os sistemas de ensino deverão adequar-se às particularidades desses estudantes”. Percebemos, então, que as particularidades mencionadas aqui estão atreladas à questão cultural desse alunado cigano, como afirma Freire (1996, p.18): “Tem que ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos”, ou seja, a comunidade escolar não deve apenas garantir que os alunos assumam essa identidade cigana, mas a valorizam e a trazem para instituição de ensino como uma forma de acolhimento e respeito à diversidade.

O Artigo 3º afirma que “Os sistemas de ensino, por meio de seus estabelecimentos públicos ou privados de Educação Básica, deverão assegurar a matrícula de estudante em situação de itinerância sem a imposição de qualquer forma de embaraço, preconceito e/ou qualquer forma de discriminação, pois se trata de direito fundamental, mediante autodeclaração ou declaração do responsável”. Percebemos, dessa forma, que esse artigo corrobora com os estudos de Silva (2018, p. 120): “...tais instituições têm dificuldade para lidar com as especificidades socioculturais do grupo, os ciganos não se reconhecem nos livros didáticos e não são raros os casos de bullying que acontecem no ambiente escolar”. Verificamos, assim, que não basta garantir o acesso, valores como respeito, empatia, entendimento e acolhimento da diversidade cultural para que a escola seja para todos precisam ser constantemente trabalhados em todos os ambientes da instituição de ensino.

Tratando-se do Artigo 4º “Caso o estudante itinerante não disponha, no ato da matrícula, de certificado, memorial e/ou relatório da instituição de educação anterior, este deverá ser inserido no grupamento correspondente aos seus pares de idade, mediante diagnóstico de suas necessidades de aprendizagem, realizado pela instituição de ensino que o recebe”. Corroboramos com Cavalcanti (2007, p.26) quando a pesquisadora afirma que “a ênfase na prática da inclusão está condicionada ao exercício docente que atente às diferenças na sala de aula”. No entanto, acreditamos que haja necessidade de um trabalho coordenado de toda a comunidade escolar para que todos sejam acolhidos em sala de aula: alunos, supervisão pedagógica, pais, familiares, além dos professores, para que realmente haja uma eficácia nas propostas didático-pedagógicas.

O último artigo dessa Resolução que gostaríamos de elencar diz respeito a um dos objetivos do nosso estudo: a formação docente. O Artigo 5º afirma que “os cursos destinados à formação inicial e continuada de professores deverão proporcionar aos docentes o conhecimento de estratégias pedagógicas, materiais didáticos e de apoio pedagógico, bem como procedimentos de avaliação que considerem a realidade cultural,

social e profissional do estudante itinerante como parte do cumprimento do direito à educação”. Cavalcanti (2007) afirma que a formação continuada é a reconstrução da identidade docente. Dessa forma, apenas conhecimentos técnicos não são suficientes. Propostas didático-pedagógicas que acolham a todos são essenciais para que o processo de ensino e aprendizagem se torne atrativo, elucidativo e efetivo.

Tentando responder à pergunta que intitula a nossa seção, acreditamos que teoricamente o acesso das populações itinerantes está assegurado por lei. No entanto, sabemos que essas linhas precisam se tornar efetivas na realidade dos bancos escolares. O que vemos nos estudos apresentados brevemente até aqui é a falta de acolhimento da diversidade cultural, ocasionada pela falta de preparo de toda uma comunidade. Na seção a seguir, vamos abordar como pode haver um entrelaçamento cultural entre ciganos e não ciganos quando a cultura itinerante é inserida no processo de ensino e aprendizagem.

4 CULTURA ITINERANTE: A IDENTIDADE CIGANA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Iniciando nossos estudos pela perspectiva pedagógico-cultural de Paulo Freire (1996), o pedagogo pernambucano afirma:

Pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária (FREIRE, 1996, p. 15).

A partir da afirmação do educador, vemos que ele enfatiza o quão importante é a prática docente. Freire (1996, p. 25) sugere ainda que: “A vigilância do meu bom senso tem uma importância enorme na avaliação que, a todo instante, devo fazer de minha prática”, e nos mostra que é indispensável levar em conta os saberes prévios dos alunos itinerantes, valorizando a cultura cigana, como a língua romani, a educação oral, as vestimentas, as tatuagens, entre outros, além das experiências pessoais e/ou coletivas, como o casamento, por exemplo. Essa nova percepção educativa promove novos conhecimentos para a turma e acesso a novas culturas. A partir dessa cultura cigana, pode-se aprender por meio da magia de suas histórias, danças e estilos diferenciados, como o nomadismo, as marcações no corpo, as práticas de adivinhações, entre outros, fazendo da instituição escolar um ambiente acolhedor.

Considerando a concepção de pensar certo, conforme afirma Freire (1996):

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia (FREIRE, 1996, p. 17).

Enfatizamos, assim, a importância de se combater toda e qualquer forma de preconceito, discriminação. Referenciamos-nos nesse educador, pois ele é a favor das classes desfavorecidas do mundo: “O meu ponto de vista é o dos “condenados da

Terra”, o dos excluídos” (FREIRE, 1996, p.9). Somando-se à ideia do educador, Silva (2018, p.120) afirma:

Um dos principais obstáculos enfrentados pelos ciganos quando frequentam as escolas formais é o racismo institucional e o despreparo de grande parte das instituições escolares. Nesses ambientes, as crianças e os jovens não têm grande estímulo para frequentarem as escolas, pois tais instituições têm dificuldade para lidar com as especificidades socioculturais do grupo, os ciganos não se reconhecem nos livros didáticos e não são raros os casos de bullying que acontecem no ambiente escolar.

Considerando a afirmação de Silva (2018), torna-se primordial que as instituições escolares invistam em metodologias para superar esses preconceitos existentes, combatendo veemente todo tipo de discriminação. Tratando-se ainda desse comportamento de negligência, Freire (1996, p. 27) questiona: “Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes?”. Dessa maneira, os profissionais da educação devem criar meios para que essas crianças ciganas sejam bem recebidas em tais instituições, e que elas tenham interesse de ali estarem por todo o tempo que sua comunidade por ali permanecer. Uma prática pedagógica utilizada pelo docente que pode ser eficiente e gerar um bom ambiente de convivência e troca de experiências é abordar a itinerância, que é um modo de viver básico de qualquer comunidade em movimento, e a fixidez das comunidades urbanas. Após o entendimento dessa percepção cultural, podem-se inserir outros aspectos culturais como costumes, modos de vestir, entre outros.

Corroborando com essa perspectiva, Paulo Freire (1996, p. 18) assevera que ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural, isto é, reconhecer as características das comunidades ciganas. Ferrari (2010) apud Bareicha (2013, p. 39) enfatiza: “O jeito de ‘ser cigano’ tem uma forma de “aparecer” para os não ciganos para ser reconhecido, como eles chamam “roupa fantasiada” com uma forma de vida diferente de agir [...] vinculada às relações sociais no grupo, bem diferente dos gadjo (não ciganos)”. Freire (1996, p.18) comenta que:

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos. É isso que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo.

Dessa forma, o educador explicita a importância, ou seja, a urgência de reconhecermos e de valorizarmos a identidade cultural de cada indivíduo, comunidades ciganas, tendo o máximo de respeito por suas tradições, como Bareicha (2013) indica: atividades circenses, construções com artesanatos e vendas, assim como as histórias de vida desses alunos ciganos, não deixando que os atos preconceituosos, discriminatórios predominem no âmbito educacional. Para isso, a escola deve, em conjunto com a comunidade, planejar ações que favoreçam essa valorização cultural, inserindo aspectos culturais ciganos no contexto escolar.

Ratificando a concepção de educação de Freire (1996), Cavalcanti (2007, p.31) afirma: “Se queremos uma escola que acolha a TODOS precisamos incluir nesse TODOS, não só as pessoas com deficiência, mas TODOS os alunos”. Para que isso ocorra, devemos investir em qualidade educacional para tentar garantir atos integrativos, novos meios de ensinar que contemplem todos os indivíduos que chegam às instituições de ensino. A educação com qualidade é imprescindível, pois agrega significado à prática de ensino. Como explicita Freire (1996), precisamos considerar e trazer para a práxis educativa os saberes prévios dos alunos ciganos, e termos consciência da necessidade de identificar a cultura desse povo: música, dança, casamento, leitura de mãos, dentre outros, realizando ações para possibilitar à turma a identificação desses aspectos culturais. Por exemplo, tratando-se do casamento, pedir para os pais dos alunos ciganos trazerem fotografias de casamentos para socializar com o alunado e compartilhar por meio da oralidade esse ritual; já para músicas e danças, organizar um recital com músicas cantadas pelos alunos ciganos ou algum cantor adulto, pertencente ao grupo dos ciganos, e convidar uma mulher cigana para apresentar danças dessa etnia; em relação à quiromancia/oculomancia, convidar uma cigana para realizar a (s) prática (s) em sala de aula.

Freire (1996, p. 18) destaca que:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar.

Outra vez Freire (1996) resgata que para que tenhamos uma ação educativa com qualidade, devemos investir em uma relação docente/discente que esteja pautada no respeito mútuo, ancorada na necessidade de identificação cultural. Desse modo, vemos a importância de identificar a cultura dos ciganos, a fim de incorporá-la na sala de aula. Ao identificar a cultura de uma comunidade, vemos urgência de incentivar esses alunos a assumirem-se como seres culturais, sociais e históricos. Para garantir o êxito educacional, faz-se necessário os profissionais focarem nessa questão da assunção dos indivíduos e, no planejamento, pensar meios para identificar as diferenças culturais para, posteriormente, terem a capacidade de explorar essas diferentes culturas no processo de ensino e aprendizagem. Outro elemento que, segundo o educador Paulo Freire (1996), atribui valor ao ato educativo é a responsabilidade ética no exercício de nossa tarefa docente, isto é, respeitar a diversidade cultural, como aponta Bareicha (2013, p. 23): “A diferenciação da etnia cigana tem como base os costumes adotados, a língua falada nos diferentes grupos e o seu estilo de vida”. Outra tarefa do professor é saber ouvir, valorizar os alunos e ter consciência de que, como relata Freire (1996, p. 12) “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, ou seja, um aprende com o outro. Entendemos, assim, que devemos respeitar os diferentes saberes que cada pessoa adquire ao longo da vida.

Ainda tratando dessa perspectiva, mas focando na formação docente, explicita Santana (2005, p. 124):

Torna-se evidente que a formação do professor é parte integrante e essencial do sistema educacional, e precisa garantir aos educadores a construção de uma nova identidade profissional que não seja fixada em falsas crenças de que existe aluno ideal e homogeneidade na sala de aula.

Assim, vemos a importância e a imprescindibilidade do educador ter formação profissional continuada para poder atuar no sistema educacional, considerando que cada aluno tem sua personalidade, sua cultura diferente dos outros ou não. Com essa nova configuração educacional, o docente precisa estar preparado para receber esses alunos, e estipular meios estratégicos e integrativos para recebê-los, além de elaborar metodologias didáticas que englobem/envolvam esses estudantes. Uma forma de integração entre culturas e indivíduos singularmente diferentes é promover uma roda de conversa com a turma para que haja um entrosamento do alunado cigano com os colegas não ciganos, como apresentação de algum aspecto cultural da comunidade cigana, para a turma ir se familiarizando com esses alunos em itinerância.

Cavalcanti (2007) aponta para a necessidade de ser assumida pelo professor uma postura reflexiva em relação ao ensino e às condições sociais que o influenciam, acrescentando que os professores que são prático-reflexivos desempenham importantes papéis nas definições das orientações das reformas educativas e na produção de conhecimento sobre o ensino. Faz-se necessário a presença de um profissional que trabalhe com a diversidade, potencializando o que já afirmava Freire (1996) em seus estudos. Conforme Cavalcanti (2007), estando a escola a serviço de TODOS e para TODOS, será indispensável repensar a prática pedagógica dos professores, inclusive daqueles que trabalham com alunos em situação de itinerância.

Assim, a pesquisadora enfatiza a necessidade e a importância de os docentes terem pensamento crítico-reflexivo, corroborando com Freire (1996, p. 17):

A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano, a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico.

Conforme Freire (1996, p. 18), a prática docente crítica depende do pensar certo pra superar o ingênuo, e que “por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Desse modo, compreendemos que se torna necessário a quem ensina refletir sobre sua prática pedagógica, vendo e ajustando o que precisa melhorar. No caso dos alunos itinerantes, evidenciamos como necessário realizar primeiramente um diagnóstico da realidade desses estudantes, para, dessa forma, ajustar o currículo de acordo com suas necessidades de aprendizagem, promovendo articulação entre comunidades itinerantes e comunidades não itinerantes. Esse processo de ajuste deve acrescentar elementos

culturais à prática, ou seja, conforme afirma Antunes (2008), esse processo pode ocorrer de diferentes formas: conversar com a turma sobre essa comunidade, abordando seus aspectos culturais, integrar os pais dos alunos itinerantes ao espaço escolar, levar a turma para conhecer o acampamento cigano que estiver instalado na cidade, abordando já a questão da mobilidade, entre outros.

Vimos, até agora, o papel do professor como articulador e mediador de conhecimentos e relações socioafetivas. Nesse momento, vamos abordar a relevância da formação docente no ambiente escolar, a fim de promover um espaço ainda mais acolhedor e integrador. Segundo Cavalcanti, “o professor vai construindo sua identidade, revendo paradigmas e tomando decisões”. O conceito de identidade é definido por Nóvoa (1995) apud Cavalcanti (2007, p. 39) enquanto um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Assim, a construção da identidade do profissional docente vai demandar tempo.

Em conformidade com Nóvoa (1995) apud Cavalcanti (2007, p.39): “um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças”. Conforme a pesquisadora (2007, p.39), “a construção da identidade do professor se dará a partir da sua ação com os atores do fazer pedagógico, ou seja, na interação da classe comum, os professores do ensino regular”. Ela explica ainda que na relação dialógica entre o ensinar e o aprender é que esse professor vai se constituindo. Cabe ao professor itinerante identificar a cultura de seus alunos para, dessa maneira, poder pensar a sua prática pedagógica pautada em conteúdo que englobe essas características culturais. Para isso, iríamos sugerir que os alunos ciganos tocassem algum instrumento musical, mas se nenhum deles soubesse tocar, convidar um adulto do grupo deles, para uma apresentação de música instrumental. A partir da música cigana, proporíamos aos alunos que não vivem em situação de itinerância que apresentassem músicas que tenham influência nesses instrumentos. Fazer articulação entre culturas é um dos processos básicos para o amadurecimento social e intelectual dos alunos.

Mizukami et al. (2000) apud Cavalcanti (2007) anunciam que é a partir da formação continuada que é reconstruída a identidade docente. Os autores exprimem a importância de a formação continuada tratar de problemas educacionais, a partir da reflexão crítica sobre a prática pedagógica abrindo caminhos para o desenvolvimento profissional. A partir disso, entendemos que, após sua formação docente, os professores precisam constantemente se atualizar, buscar novos conhecimentos, além de desenvolver cada vez mais a criticidade. Freire (1996, p. 15) afirma: “uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica”. Nesse caso, quem ensina ou pretende ensinar deve, segundo Freire (1996, p. 24), respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. O respeito mútuo, nesse caso, é indispensável, considerando quaisquer culturas diferentes das nossas, sendo essa itinerante ou não. Para conhecer a cultura cigana, é necessário trazê-la para dentro da sala de aula, trabalhando seus aspectos, para que os alunos aprendam a apreciá-la e respeitá-la.

Trazendo o docente para essa perspectiva da mobilidade, Cavalcanti (2007, p.23) define como professor itinerante aquele indivíduo que faz deslocamento profissional para o atendimento ao aluno itinerante. Mazzota (1993, p. 25) apud Cavalcanti (2007, p. 26) revalida o conceito de professor itinerante, esclarecendo que:

o ensino itinerante é uma modalidade de recurso considerada como auxílio especial, que se caracteriza pela prestação de serviços por um professor especializado, a alunos excepcionais, que se encontram matriculados de acordo com sua idade, série e grau, em escolas públicas comuns de sua comunidade. Os professores itinerantes especializados visitam diversas escolas onde prestam atendimento aos professores comuns e aos seus alunos [...]. O professor itinerante especializado tem sua área de atuação abrangendo várias escolas, por isso, geralmente tem sua sede de trabalho localizada em regiões centrais, regionais ou sub-regionais, do sistema de ensino.

A partir da constatação de Cavalcanti (2007), podemos perceber que o professor itinerante assim se torna não somente ao fazer o curso de Pedagogia ou Licenciaturas, mas ele precisa se especializar, se capacitar em cursos de educação inclusiva para atingir seu alunado. Enfatizamos aqui que o estudo da pesquisadora é direcionado às pessoas com deficiência. Boing (2008, p.19), por sua vez, amplia esse conceito de professor itinerante, desfazendo a necessidade de deslocamento do profissional:

Professor itinerante é aquele que circula por várias séries ou ciclos ajudando o professor de referência a planejar atividades pedagógicas. Pode até substituir o professor da turma, mas o objetivo principal do seu trabalho vai além da eventual substituição, procurando oferecer um olhar diferente sobre os alunos, visto que conhece distintos grupos dentro da escola.

Percebemos, então, de acordo com o pesquisador, que o professor itinerante é aquele que conhece a diversidade do alunado escolar e procura auxiliar o professor de referência. Ao estudarmos a cultura itinerante cigana em um ambiente escolar, acreditamos que o professor de referência pode incluir em suas propostas didático-pedagógicas elementos dessa comunidade, enriquecendo o processo de ensino e aprendizagem, além de convidar toda comunidade escolar a conhecê-la, respeitá-la, apreciá-la.

Ao abordarmos a comunidade cigana, foco do nosso estudo, acreditamos que, para o acolhimento e a aquisição de conhecimento do alunado cigano, consideramos importante a mobilização, a empatia, as propostas didático-pedagógicas e as metodologias adequadas com resgate à cultura por parte da comunidade escolar para que o processo de ensino e aprendizagem seja eficaz, promovendo o entrelaçamento entre ciganos e não ciganos.

Vemos, assim, o quão essencial é o ensino itinerante e a presença do professor em sala de aula, uma vez que auxiliará na interação entre os alunos de etnia cigana e os alunos de outras etnias. Primeiramente, informa-se sobre a cultura cigana para, após, aderir metodologia multicultural, ou seja, uma metodologia que aborde a cultura cigana e a cultura não cigana, apontando homogeneidades e heterogeneidades. O professor pode abordar temas como peregrinação, tradição, entre outros, e trabalhar a

interdisciplinaridade, contribuindo para o aprendizado dessas crianças em situação de itinerância. Um exemplo de como trabalhar a interdisciplinaridade em conjunto com a cultura dos ciganos é abordar o tema empréstimo de dinheiro e trabalhar na disciplina de matemática a questão de juros e, ao mesmo tempo, trabalhar na disciplina de língua portuguesa, a oralidade por meio de uma atividade de ditado sobre termos financeiros: dinheiro, empréstimo, cálculo, dívida, banco, juros, entre outros. Ampliando essa possibilidade, os alunos itinerantes podem buscar em suas famílias aspectos históricos que caracterizem a itinerância, como hábitos alimentares, atividades físicas, brincadeiras e brinquedos, moradia. Tratando-se da composição e relação familiar, sugerimos a construção de uma linha do tempo, exposição de fotos, pesquisa de elementos que diferenciam as culturas do povo brasileiro em seus diferentes aspectos: religião, vestimentas, alimentação, relação familiar, hábitos e costumes.

Cavalcanti (2007, p. 26) afirma: “a ênfase na prática da inclusão está condicionada ao exercício docente que atente às diferenças na sala de aula”. Caberá ao professor do ensino regular oferecer metodologias que atendam às especificidades de cada aluno, ou seja, o educador precisa ter percepção para reconhecer possíveis diferenças existentes na sala de aula e, a partir daí, elaborar métodos que explorem os aspectos culturais dessa comunidade, como: tatuagens, artesanato, danças, cantos, músicas, dentre outros, levando em conta sua diversidade.

Diante do exposto, vemos que o processo integrativo só é possível com o trabalho de um profissional comprometido e que tenha visão crítica, capacidade de contemplar e distinguir as diferenças existentes no ambiente educacional onde atua, além de adotar práticas integrativas, em consonância com o professor Paulo Freire (1996, p. 10), quando o educador enfatiza que:

O preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética. [...] Formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e de aprender com o diferente, não permitir que o nosso mal-estar pessoal ou a nossa antipatia com relação ao outro nos façam acusá-lo do que não fez são obrigações a cujo cumprimento devemos humilde, mas perseverantemente nos dedicar.

Concordamos com o autor que para o sucesso de um ato educacional integrativo, os docentes devem focar incessantemente no diálogo, no respeito, na harmonia e, além disso, serem capazes de conviver com as diferenças, não deixando seus sentimentos, emoções pessoais influenciarem nas relações com os demais. Como a oralidade é uma característica cultural das comunidades ciganas, uma boa didática é estimular os alunos ciganos a se expressarem, conforme indica Freire (1996, p. 43): “Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele”. Dada a importância do ouvir o outro, o profissional deve incentivar o alunado a contar para a turma suas experiências, estilo de vida, anseios. Freire (1996, p. 51) nos mostra que: “Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa”. O pedagogo pernambucano (1996, p.41) enfatiza ainda: “Uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras”.

No nosso estudo, ao permitir ao alunado uma troca de experiências, os alunos ciganos podem falar sobre suas experiências para a turma e vice-versa, realizando questionamentos uns para os outros, assim incentivando a autonomia e o fortalecimento das relações sociais. Para que essa dinâmica ocorra, o professor precisa mediar esse diálogo, iniciando uma fala sobre diversidade cultural, por exemplo, abrindo espaço para que os alunos ciganos e não ciganos dialoguem.

Ao promover a cultura no processo de ensino e aprendizagem, o professor compreende que não basta estimular a aquisição de conteúdo, mas as relações sociais. Percebemos, então, a necessidade de flexibilidade na sua prática educativa. Essa perspectiva também é defendida por Cavalcanti (2007, p. 27) ao afirmar que “o professor itinerante tem agora a necessidade de ressignificar a sua função, uma vez que o paradigma que está em foco é o de acolhida de todos os alunos [...] assim, o atendimento individualizado, particular não condiz com esse modelo, incitando professor itinerante a rever sua prática”. Ou seja, o docente itinerante necessita dar um novo sentido à sua prática, levando em conta que seu atendimento é para todo tipo de aluno. No caso dos ciganos, o profissional tem o dever de realizar seu planejamento focando no respeito às diferenças, levando em conta seus aspectos culturais, dentre os quais: crenças, instrumentos musicais, expressão corporal, entre outros.

Hilkner (2008, p.28) apresenta a língua como outro aspecto cultural importante ao afirmar que “o povo cigano configura-se como um povo nômade e não possui, até os dias atuais, uma linguagem escrita, uma literatura própria”. Como vemos, a língua romani é um aspecto cultural do povo cigano, sendo que a prática da escrita não faz parte dessa cultura. Dessa maneira, torna-se importante verificar se esses alunos são alfabetizados, para, após, investir em métodos de alfabetização. Torna-se necessário dar ênfase ao diálogo, oportunizando discussões, problematizações entre os estudantes, mediadas pelo docente. Cabe ao professor priorizar a oralidade dessas crianças, a fim de avaliar uma forma de ensinar razoável para que esses alunos adquiram conhecimento.

Entendemos, assim, que o docente itinerante precisa estar preparado e apto para realizar as adaptações necessárias, e elaborar meios estratégicos para acolher os alunos de origem cigana. Por exemplo, se essas crianças são analfabetas, o professor deverá ensiná-las a ler e a escrever, utilizando um alfabeto adaptado (em cada letra colada na parede da sala de aula, uma imagem de uma tradição cigana correspondente a letra, por exemplo: letra b, uma imagem de baralho cigano, letra c a imagem de um cavalo) e se elas são alfabetizadas, propor metodologias para que elas aprendam o conteúdo em andamento, abordando temas culturais relativos à comunidade cigana como tradições, costumes, hábitos. Esse educador deve, segundo Freire (1996, p. 28): “Sempre estar se atualizando, revisando a prática pedagógica que adere, possuir percepção de mudança, em que paradigmas acredita”.

O professor itinerante precisa, então, compreender as várias identidades culturais existentes, pois ele vai trabalhar com os discentes ciganos e suas diferentes culturas, diferentes personalidades. Podemos usar o lúdico na sala de aula ao abordar o básico de

finanças, como explicita Bareicha (2013, p. 14): “os ciganos do grupo Lovaris, estão relacionados à negociação de empréstimo de dinheiro, e alguns deles lidam com vendas de cavalos”. Uma possibilidade seria o professor trazer o jogo banco imobiliário para a turma jogar, despertando o senso de negociação e, assim, ressignificando o jogo, uma vez que praticamente todos o conhecem. Freire (1996, p. 24) afirma que “estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura [...] não é possível”. Os alunos não ciganos podem aprender muito sobre questões culturais com a presença dos alunos ciganos em sala de aula, fortalecendo as experiências de interação, ampliando e diversificando a forma de aprender.

Após abordarmos a importância do professor enquanto ser em permanente formação e itinerante, vamos explicar como a adaptação curricular é essencial para um ambiente educativo repleto de diversidade. Conforme Correia (1999, p.111) apud Antunes (2008, p. 62): “Adaptações curriculares são todas as alterações, modificações ou transformações que a escola e os professores introduzem nas propostas curriculares emanadas do Ministério da Educação, com vista à sua adequação local e às necessidades de seus alunos”, ou seja, mudar o que for preciso no currículo para atender os alunos, focando na diversidade e na cultura. Corroborando com essa prática pedagógica, Torres González (2002) afirma que as adaptações curriculares são modificações propostas sobre os objetivos, os conteúdos, a metodologia, as atividades, e os critérios e procedimentos de avaliação, de modo que as diferenças intelectuais sejam de fato contempladas. Além disso, a prática de adaptações curriculares promove melhorias no ensino, nas aprendizagens, no currículo, mas principalmente nos professores e em sua possibilidade de atuação, uma vez que a adaptação curricular é uma inovação incorporada ao projeto de ensino de uma escola ou de um sistema de ensino.

Para tratarmos de adaptações curriculares, necessitamos compreender o significado da palavra currículo. De acordo com Antunes (2008, p. 26), o currículo exerce influência sobre a prática pedagógica [...]. Antunes (2008, p. 27) apud Houaiss (2001, p. 894) assim o define: “Currículo: 1. programação total ou parcial de um curso ou de matéria a ser examinada. 2. documentos em que se reúnem dados relativos às características pessoais, formação [...]”.

Saviani (2003b) também faz alguns apontamentos sobre currículo:

O currículo diz respeito à seleção, sequenciação e dosagem de conteúdos da cultura a serem desenvolvidos em situações de ensino-aprendizagem. Compreende conhecimentos, ideias, hábitos, valores, convicções, técnicas, recursos, artefatos, procedimentos, símbolos, etc... dispostos em conjuntos de matérias/disciplinas escolares e respectivos programas, com indicações de atividades/experiências para sua consolidação e avaliação.

Dada essa afirmação, deduzimos que o processo curricular é escolha, continuação, e que tal processo se torna indispensável à prática educacional, visto que, por meio deste, é possível selecionar os conteúdos da cultura: nomadismo, oralidade,

artes, artesanato, dentre outros, para serem desenvolvidos nos sistemas de ensino. Percebemos, então, que quaisquer currículos devem respeitar e incluir nas práticas pedagógicas a diversidade cultural de seus alunos. Assumir a identidade cultural beneficia tanto o processo de ensino e aprendizagem quanto o convívio social da comunidade, segundo Paulo Freire (1996).

Articulando o currículo e a prática educativa, Lopes e Macedo (2002, p. 12) apud Antunes (2008, p. 26) afirmam que:

Não se trata do fazer do pensamento curricular a prescrição para a prática institucional, nem tampouco de considerar que sua função é iluminar a compreensão do cotidiano escolar. Ressaltamos, porém, o quanto se fazem necessários a reflexão e o debate em torno das questões curriculares sem estabelecer dicotomias entre pensamento e prática. Especialmente, visando desconstruir as verdades de um conhecimento que, com o rótulo de oficial, desconsidera muitas vezes tanto a prática quanto o pensamento curricular.

Diante disso, constatamos a importância de discutir, debater sobre currículo, não só elaborá-lo, mas realizar ações reflexivas, pois é a partir dele que o educador irá selecionar os conteúdos a serem trabalhados no cotidiano de sua prática educativa, articulando conteúdos teórico-práticos, incluindo a cultura no ambiente escolar, permitindo ao alunado uma riquíssima experiência no que tange a conhecer novas culturas existentes e, no nosso estudo especificamente, incluir a cultura cigana e todas as suas belezas (nomadismo, língua romani, tradições, educação cigana, história oral, entre outros) no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Brasil (1999):

A ideia de flexibilidade do currículo, de acréscimo de elementos à prática pedagógica, e o ajuste do planejamento ao perfil específico do grupo e aos objetivos de uma determinada escola constam da literatura especializada como possíveis níveis de alcance das adaptações.

Partindo desse pressuposto, o currículo não é uma regra, algo imposto, que não possa vir a ser modificado, ao contrário, é suscetível de ser adaptado, revisto a qualquer momento, podendo ser acrescentados novos componentes. O mesmo processo acontece com o planejamento que pode ser ajustado e reajustado de acordo com a diversidade dos alunos, incluindo-se aí os alunos itinerantes.

Corroborando com a necessidade de entrelaçamento entre a formação de professores, a adaptação curricular e a inclusão sociocultural da comunidade educacional, Silva (2018, p.99) nos apresenta um documento oficial sobre a inclusão da comunidade itinerante nos ambientes educacionais, no qual nos referenciamos:

Em 2012, foi elaborado o instrumento Ciganos – Documento Orientador para os Sistemas de Ensino, em atenção à Resolução CNE/CEB nº 3/2012 [...]. Conforme o Documento, os sistemas de ensino de Educação Básica devem assegurar a matrícula dos estudantes que se encontram em situação de itinerância, sem a imposição de qualquer forma de embaraço, preconceito e/ou discriminação, uma vez que a educação básica constitui direito fundamental. Desse modo, ficou assegurado ao jovem estudante itinerante, a possibilidade de realizar matrícula em instituição pública ou privada, ainda

que não disponha, no ato da matrícula, de certificado ou relatório da instituição de educação anterior. Neste caso, o estudante será inserido no grupo correspondente à sua faixa etária, mediante diagnóstico de suas necessidades de aprendizagem, a ser realizado pela instituição de ensino que o recebe.

Verificamos que, apesar de o ato educativo ser ofertado às comunidades itinerantes, o preconceito institucional ainda não foi totalmente erradicado, uma vez que a identidade cultural que oferece o sentimento de acolhimento e de pertencimento foram negligenciados. Em conformidade com o documento citado por Silva (2018, p. 99), as instituições escolares têm o dever de garantir a matrícula aos alunos itinerantes, sem nenhum ato discriminatório, assim garantindo o direito dessas comunidades ao ensino em estabelecimentos de ensino regular. De acordo com Freire (1996), precisamos assumir um lugar, nos sentirmos pertencentes a um povo, no caso, ter o sentimento de estarmos integrados à sociedade, termos acesso à educação. No entanto, Bareicha (2013, p. 138-139), em seu estudo, nos remete ao fato de que a integração da perspectiva freiriana, em relação às comunidades ciganas, nem sempre acontece:

É notória a falta de escolaridade dos ciganos em todos os dois grupos investigados. Os integrantes demonstravam a precariedade da leitura e da escrita entre os grupos ciganos, especialmente nas comunidades Calons que vivem, em sua maioria, em situação de dificuldade ao acesso de serviços educacionais, bem como sociais e carência financeira de apoio para a própria subsistência. A realidade dos Colons brasileiros nos dá a impressão de que esse grupo se encontra “fora do nosso tempo” e porque não dizer excluído da sociedade contemporânea. O grupo Colon que conhecemos em Brasília (Distrito Federal) se encontrava em isolamento, pouca comunicação com outros grupos gadjé a não ser entre ciganos da mesma comunidade.

Podemos compreender, diante desse cenário, a dificuldade de inclusão de ensino nessas comunidades, uma vez que há escassez de necessidades básicas: desigualdade social, dificuldade econômica, falta de saneamento básico para quem vive na mobilidade. Na verdadeira itinerância, há várias precariedades. A inclusão escolar é só mais uma entre tantas demandas da exclusão na qual eles vivem. Apontamos, então, primeiramente, a necessidade de políticas públicas que atendam a população em itinerância para que, em um segundo momento, ela tenha condições de ser alfabetizada e letrada. Com acesso a diversos recursos (trabalho, renda, saúde), a possibilidade de aprender ganha vivacidade, se tornando uma realidade nem tão distante assim.

Desse modo, é preciso que os responsáveis pelas escolas tomem providências quanto à questão de capacitação para seus profissionais estarem aptos a enfrentar as mais diversas situações que podem ocorrer no contexto escolar, e lutarem para amenizar as desigualdades sociais e favorecer o processo de integração, em concordância com Freire (1996, p.17): “Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”. Dessa forma, nos perguntamos: como inserir alguém da cultura itinerante, que ainda não está incluída, em uma sociedade repleta de regras? Na seção a seguir, vamos procurar

mostrar alternativas na seção “Cultura Itinerante e Educação: propostas didático-pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem”.

5 CULTURA ITINERANTE E EDUCAÇÃO: PROPOSTAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

O entrelaçamento entre cultura e educação é um processo que demanda flexibilidade e integração. Ao articular cultura itinerante e educação, precisamos de acolhimento e respeito à diversidade cultural. Para mostrarmos propostas didático-pedagógicas de ação no processo de ensino e aprendizagem entre professores e alunos ciganos, vamos apresentar dois pontos de tensão: primeiramente, vamos analisar a educação itinerante, problematizando algumas questões e, após, vamos elaborar algumas propostas didático-pedagógicas, a fim de promover um processo de ensino e aprendizagem integrativo, focando na cultura.

Para abordarmos a educação itinerante, vamos explorar primeiramente como acontece o processo de ensino e aprendizagem, o qual deve ocorrer pautado em práticas integrativas, como afirma Paulo Freire (1996). Primeiramente, a escola precisa valorizar a identidade cultural cigana e suas diversidades, elaborando metodologias e realizando modificações necessárias no currículo, que possibilitem o acolhimento e a aquisição de conhecimento desses alunos. De acordo com Bareicha (2013), também afirmamos que precisamos levar para a sala de aula a importância da história de vida, dando voz aos sentimentos e contextos vividos pelos sujeitos ciganos, além de abordar a educação e a exclusão social e também a possibilidade de expressão desse sentimento de exclusão e a perspectiva de obtenção de imagem e sua significação nos pequenos grupos. Bareicha (2013) explica ainda que é a partir de como os seres humanos interpretam o seu cotidiano e seu mundo que podemos permitir integrar as dimensões culturais e sociais com a história, configurando um processo de avanço e de integração na sociedade e, conseqüentemente, nos espaços educacionais.

A partir dessa perspectiva de exclusão apresentada por Bareicha (2013), constatamos que é pouca a quantidade de alunos itinerantes ciganos que permanecem no ambiente educacional, uma vez que sua identidade cultural é praticamente desconhecida pelos não ciganos e pouco abordada na sala de aula. Uma forma de criar uma educação problematizadora e de integração, conforme afirma Freire (1996), é criar espaços de conversação, de articulação entre culturas, para que essa marginalização histórica com as comunidades itinerantes em geral seja amenizada de alguma forma. Somente após essa compreensão e esse acolhimento efetivo, a comunidade escolar e, principalmente, o professor que vai trabalhar com esse aluno itinerante, será capaz de elaborar metodologias adequadas para tornar o processo de ensino e aprendizagem eficazes. “Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural”, conforme afirma Freire (1996, p.18). Somente assim haverá o entrelaçamento entre a cultura itinerante e a educação.

Considerando o nível de escolaridade da comunidade itinerante cigana, Bareicha (2013, p. 138) aponta que 66,7% dos ciganos não têm escolaridade, enquanto 33,3% têm apenas o ensino primário. Como já explicamos anteriormente, os ciganos têm um letramento precário, além de terem dificuldade de acesso a serviços educacionais e sociais e carência financeira de apoio para a própria subsistência. Delimitando nosso estudo à educação (que reflete somente mais uma das ausências presentes nessa população), vemos, nos estudos feitos, que não há a alfabetização como suporte educacional, a maioria sabe somente escrever o próprio nome e repassar a cultura por meio da oralidade. Percebemos, então, que há uma manutenção da tradição educacional da língua romani e dos costumes ciganos vinculados às tradições do que é transmitido oralmente de uma geração para outra. Verificamos, dessa forma, a exaltação da cultura da comunidade cigana. Se ela fosse vinculada a uma prática educativa-cultural dentro da escola, toda comunidade escolar estaria fortalecida, respeitando e vivenciando de forma integradora (e não excludente) a itinerância.

Ao considerarmos a disponibilidade de matrículas, vimos nos estudos de Silva (2018), que há um documento norteador que assegura o acesso das crianças itinerantes à Educação Básica nas instituições de ensino público ou privado, isento de preconceito e/ou discriminação e com inserção no grupo escolar de acordo com as necessidades de aprendizagem. Sabemos que, teoricamente (e oficialmente), há o acolhimento dos itinerantes nos ambientes de ensino, mas, na prática, não se percebe que há uma integração dessa diversidade nos espaços destinados à educação, como apontam os estudos de Bareicha (2013). Por isso, enfatizamos que não bastam documentos que garantam condições de ensino, tornam-se necessário aplicar políticas públicas que atinjam essa população, amenizando as desigualdades sociais, possibilitando que haja um acesso menos árduo ao letramento.

Trabalhando as adaptações curriculares, notamos que essa concepção só se faz pertinente quando “educação” e “exclusão social” não se constituírem como sinônimos quando abordamos a comunidade itinerante cigana. Para um espaço integrativo, problematizador e acolhedor, as adaptações curriculares devem contemplar além da lista de conteúdos, “[...] considerar o cotidiano das escolas, levando-se em conta as necessidades e capacidades dos seus alunos e os valores que orientam a prática pedagógica (BRASIL, 2003, p.33)”.

No entanto, observamos nos estudos de Antunes (2008, p. 99-100) que, na prática pedagógica, as adaptações não são efetivamente realizadas. Existem aqueles professores que não fazem adaptações, uma vez que eles compreendem que os alunos precisam alcançar os mesmos objetivos e, por isso, sua diversidade não precisa estar inserida nessas atividades. Há um segundo grupo que têm a intenção de fazer adaptações, levando em consideração as necessidades dos alunos. Entendemos, dessa forma, que há a possibilidade de inserir a cultura no processo de ensino e aprendizagem. E, por fim, há um terceiro grupo de professores que adaptam alguns aspectos ao fazer mudanças nos objetivos, trabalhando com o aluno “diferente” de forma separada, ou fazem mudanças na prática ao aplicar atividades diferenciadas entre os alunos “diferentes” e o restante do

grupo. Salientamos que Antunes (2008) se refere a alunos com algum tipo de deficiência, não a alunos itinerantes com uma diversidade cultural significativa. No entanto, percebemos, nos estudos de Bareicha (2013), que a inserção cultural, ou melhor, a inserção do cigano nos ambientes educacionais, não é uma realidade nas instituições de ensino.

Percebemos, nos estudos de Antunes (2008), que o currículo não é um processo imutável. Coll (1996) apud Antunes (2008, p.49) afirma que “o currículo está sujeito a diversas adaptações em função das necessidades educativas concretas dos alunos aos quais é aplicado”. Pretendemos, então, elaborar propostas didático-pedagógicas embasando-nos nos estudos de Antunes (2008) com alunos com deficiência, adaptando-os para os alunos itinerantes ciganos, seguindo os critérios propostos por ela: flexibilidade curricular, acréscimo de elementos à prática pedagógica, ajuste do planejamento ao perfil específico do grupo e aos objetivos de uma determinada escola, adaptação da criança ao currículo da escola e formação específica para os professores.

Começando, primeiramente, pela flexibilidade curricular, Antunes (2008) aponta para a necessidade de não só o currículo ser dinâmico e mutável, mas também os alunos precisam estar confortáveis diante dessa mobilidade. Percebemos, então, que antes de apresentarmos uma proposta de currículo diferente que contemple a cultura itinerante cigana, precisamos respeitar e acolher a diversidade cultural presente na sala de aula. Tratando-se da flexibilidade curricular, Antunes (2008, p.65) afirma que “a flexibilização curricular pode concretizar-se por meio de mudanças em relação ao tempo de realização das tarefas escolares à forma como o espaço costuma ser organizado”. Diante dessa colocação, uma proposta didático-pedagógica que apresentamos para flexibilizar nossa prática para que os ciganos se sintam acolhidos no ambiente escolar é, segundo Antunes (2008, p. 81), verificar as possibilidades do currículo comum e, a partir daí, incluir a identidade itinerante cigana nas disciplinas, a fim de estimular e motivar esse alunado a querer aprender e a querer ser participativo no processo de ensino e aprendizagem, como destaca Freire (1996, p. 44): “quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga, fale, responda”. Para flexibilizar os conteúdos presentes no currículo, torna-se necessário trazer a itinerância à sala de aula, promovendo uma articulação entre cultura cigana e não cigana.

Na perspectiva que nos propomos discutir nesse trabalho, podemos afirmar que a inclusão de temas transversais no currículo comum mostra a necessidade de um trabalho mais significativo e expressivo de temáticas sociais na escola, como a identidade itinerante cigana e suas várias interfaces culturais. Por exemplo, na disciplina de Artes poderíamos trabalhar o aspecto visual da cultura cigana, como as tatuagens, as vestimentas das mulheres que mostram quem eles são. Dessa forma, poderíamos confrontar as vestimentas e as tatuagens dos ciganos que têm toda uma representatividade histórica e mostram os costumes de sua comunidade, com os hábitos dos não ciganos que veem as vestimentas e as tatuagens como uma escolha, uma forma

de poder se expressar livremente, não estando necessariamente atrelados a uma questão de pertencimento, de tradição a ser perpetuado por gerações.

Ao tratarmos do acréscimo de elementos à prática pedagógica, Antunes (2008) afirma que a proposta é inserir um elemento novo ao processo de ensino e aprendizagem, a fim de fazer com que ocorra integração do aluno no ambiente escolar. De acordo com o nosso objetivo de pesquisa, incluiríamos a cultura itinerante cigana na sala de aula, a fim de tornar a troca de experiências ainda mais viva no ambiente escolar. Primeiramente, abordaríamos na disciplina de Língua Portuguesa a questão da diversidade linguística que naturalmente ocorre em qualquer espaço de convívio social para, após, darmos espaço aos alunos ciganos de se expressarem por meio do idioma romani, mostrando que essa é uma língua viva, dinâmica, genuína, pois apresenta aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos como qualquer outra língua.

Outra possibilidade é realizar um recital, no qual poderíamos trazer para a escola os ciganos adultos, despertando ainda mais nos alunos não ciganos o gosto pela música, tanto tocada quanto cantada. Além disso, poderíamos propor para algum aluno que não seja de etnia cigana e que saiba cantar e/ou tocar que se apresente, possibilitando um momento de troca de experiências culturais. No nosso ponto de vista, é essencial acrescentar elementos à prática pedagógica, pois agrega novos conhecimentos, fortalecendo o processo de ensino e aprendizagem e amadurecendo as relações sociais experienciadas na escola.

Já os ajustes do planejamento ao perfil específico do grupo e aos objetivos de uma determinada escola dizem respeito, de acordo com Antunes (2008, p.96), às propostas didático-pedagógicas que o professor precisará fazer para atender aquele grupo em particular (no nosso caso, o alunado cigano e o não cigano), de acordo com os valores e a metodologia de ensino oferecida pela escola. Retomando Hilker (2008, p.8), resgataríamos as imagens e as narrativas para a constituição da memória: “Em cada testemunho revelado e em cada imagem fotográfica associada e compartilhada, afloram histórias de muitas vidas, subvertendo o silêncio”. A partir da confecção de um painel com imagens fotográficas dos ciganos, poderíamos mostrar seus costumes e suas tradições (quiromancia, cartomancia, oculomancia), por exemplo.

Além disso, poderíamos propor aos alunos ciganos que trouxessem de casa registros fotográficos, a fim de socializarem aos colegas seu estilo de vida, por meio da oralidade, cultivando e incentivando esse aspecto da cultura cigana. Essa metodologia é reforçada por Freire (1996) ao afirmar que “quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga, fale, responda”. Percebemos, então, que a oralidade e o diálogo é permanente no ambiente escolar, cabe ao professor estimular a troca de vivências e a aquisição de conhecimento por meio dessa prática.

Considerando a adaptação da criança ao currículo da escola, Antunes (2008, p.96) afirma que essa prática “delega aos alunos a responsabilidade pela transformação, deixando a escola isenta nesse processo”, ou seja, essa perspectiva de ensino exige que

o aluno se molde à escola, deixando de lado seus saberes prévios, sua cultura, sua vivência e experiência social. Ao estarmos desenvolvendo um trabalho sobre cultura cigana e educação, estamos de acordo com Hilkner (2008, p.50) ao afirmar que “Cada história contada carrega um sentido social e não se restringe a um olhar individual e neutro de quem a conta. A ação do sujeito de contar sua versão da história é sempre marcada pela sua ideologia”. Cada indivíduo tem uma história de vida rica antes de entrar no ambiente escolar, então, o compartilhamento de suas experiências com os demais fortalece de forma vigorosa as relações sociais.

Além disso, Freire (1996, p.18) afirma ainda que: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática”. Ao colocarmos para a escola a função de ‘moldar’ o aluno, estamos recorrendo à educação bancária, como afirma o pedagogo. O que almejamos sempre são seres críticos, pensantes, inconformados que buscam se transformar e modificar os meios onde vivem. Para nós, é a cultura do aluno que deve adentrar a escola, revelando uma educação problematizadora e de integração.

A última (mas não menos importante) adaptação apresentada por Antunes (2008) aborda a formação específica para os professores, primeiro objetivo específico colocado neste artigo. A autora afirma que essa perspectiva apresenta subsídios pedagógicos necessários para um processo de ensino e aprendizagem eficaz. Dessa forma, o professor deve adequar sua práxis educativa, considerando a cultura das comunidades itinerantes que estão inseridas na comunidade escolar. O primeiro passo para que isso aconteça é o professor conhecer, para depois compreender, respeitar e valorizar a cultura em questão, promovendo a articulação entre conhecimento e aprimoramento das relações sociais. Como podemos compreender até aqui, a cultura itinerante cigana se constitui por meio da língua romani, o nomadismo, a educação oral, os registros fotográficos, as narrativas, as tatuagens, as vestimentas, as músicas, as danças, os cultos... Enfim, como afirma Fonseca (1996, p.34) apud Bareicha (2013, p.62): “o que define o ser cigano é seu estilo de vida [...]”. E ele precisa ser plenamente vivenciado em sala de aula.

A partir dessas modificações, possibilitamos o desenvolvimento social da criança, estimulando seu gosto pela diversidade cultural, ao trazer aspectos socioculturais para o processo de ensino e aprendizagem, cabendo ao professor oferecer e estimular o uso de materiais didáticos diferentes como: recursos audiovisuais (músicas, registros fotográficos), literatura narrativa, língua e suas nuances, entre outros, por meio de metodologias criativas no ambiente escolar, como oralidade, exposição cultural mostrando estilo de vida itinerante. Dessa forma, novos conhecimentos são propostos a partir do respeito e da apreciação e valorização da cultura. Corroboramos com Freire (1996, p.25) quando ele afirma que “os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela”, o diálogo no processo de ensino e aprendizagem torna esse espaço emancipador ao acolher a diversidade cultural, mostrando que é a partir dela que podemos nos assumir como seres sociais, históricos,

pensantes, comunicantes, transformadores e realizadores de sonhos, como idealiza nosso querido professor Freire (1996).

Propostas didático-pedagógicas para educação itinerante: cultura cigana em foco

Elemento Cultural	Proposta Didático-Pedagógica
Tradições e Costumes	
a) Quiromancia/Oculomancia/Cartomancia	Convidar uma cigana para realizar a prática em sala de aula.
b) Empréstimo de dinheiro	Matemática: trabalhar cálculos e juros.
c) Casamento	Língua Portuguesa: oralidade por meio de ditado sobre termos financeiros: dinheiro, empréstimos, cálculo, dívida, banco, juros.
Figuras e/ou Imagens	Fotografias para compartilhar por meio da oralidade.
Tatuagem	<ol style="list-style-type: none"> 1) Exposição com fotografias, imagens, vídeos, literatura. 2) Confeção de painel com imagens fotográficas dos ciganos.
Vestimentas	<ol style="list-style-type: none"> 1) Disciplina de Artes: promover um trabalho artístico em que os alunos se reúnem em duplas, cabendo a cada um desenhar em alguma parte do corpo do colega, tatuagens. Por exemplo: mão, braços, com tinta de fácil remoção. 2) Fazer atividade de inclusão de outras comunidades que tenham esse ritual, como os indígenas.
	Apresentação de vestimentas de mães de alunos ciganos e mães de alunos não ciganos para perceber o contraste e trabalhar as diferenças.

Propostas didático-pedagógicas para educação itinerante: cultura cigana em foco

Elemento Cultural	Proposta Didático-Pedagógica
Músicas e Danças	<ol style="list-style-type: none"> 1) Organização de um recital com músicas cantadas pelos alunos ciganos ou algum cantor adulto. 2) Apresentação de música instrumental por alunos ciganos ou adulto do grupo 3) Apresentação de dança por uma mulher cigana. 4) Apresentação de músicas que tenham influência nos instrumentos ciganos por alunos não ciganos.
Oralidade	<ol style="list-style-type: none"> 1) Declamação de poesias ou concurso de poesia, a fim de promover um ambiente de ensino cultural, prazeroso e com troca de experiências. 2) Lei do Código de Conduta <ol style="list-style-type: none"> a) Explicação dos conceitos (respeito, amor, solidariedade) e depois aplicação de ditado. b) Organização de um tribunal, no qual será julgado o ato de quebra de um ou mais códigos citados, exercitando o senso de oralidade e justiça.
Língua Romani	<ol style="list-style-type: none"> 1) Promover cursos sobre língua romani. 2) Promover atividades sobre diversidade linguística, explorando as várias línguas existentes na comunidade escolar.

FONTE: Quadro elaborado pela autora

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo “Assunção cultural cigana: educação itinerante em foco” teve como objetivo mostrar como ocorre o processo educativo entre as crianças ciganas, considerando a itinerância e a cultura como estilo de vida. Para que abordássemos de uma forma mais aprofundada essa pesquisa, colocamos dois pontos de tensão para desenvolvermos nossa ideia: a formação dos professores e as propostas didático-pedagógicas. Considerando o primeiro ponto de vista, percebemos que um bom professor tem algumas características básicas, como nos aponta Freire (1996, p.10): formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerência e capacidade de viver e de aprender com o diferente. Percebemos, então, que um docente preparado é aquele que acolhe a diversidade cultural itinerante cigana e torna o processo de ensino e aprendizagem mais interativo e social ao adaptar sua metodologia para essa comunidade que historicamente vive na exclusão social.

Tratando-se das adaptações curriculares, podemos verificar, pelos estudos de Antunes (2008), que várias modificações podem ser feitas como flexibilidade curricular, acréscimo de elementos à prática pedagógica, ajuste de planejamento, formação de professores e adaptação da escola à diversidade do alunado. No entanto, notamos que esses fatores são pouco eficazes se a comunidade (incluindo aqui a comunidade escolar) não estiver apta a conhecer, valorizar e colocar para dentro da sala de aula os elementos culturais itinerantes da comunidade cigana, como língua romani, educação oral, registros fotográficos, narrativas, tatuagens, vestimentas, danças, cultos, músicas, tradições que contemplam seu estilo de vida.

Sabemos que todo aluno é diferente e que a escola deve ser um dos ambientes de conhecimento e acolhimento dessa diversidade. Percebemos, no entanto, que quando essa diversidade se refere à cultura alguns rearranjos precisam ser feitos na comunidade escolar. Não basta o aluno cigano assumir sua cultura e procurar estabelecer relações sociais com seus colegas e professores, a comunidade precisa fortalecer essa cultura, fazê-la instrumento de socialização e de enriquecimento para o processo de ensino e aprendizagem. Vimos, nos estudos de Hilkner (2008), a riqueza cultural da comunidade cigana. Infelizmente, percebemos nos estudos de Bareicha (2013) que, em relação aos ciganos, a educação está intrinsecamente articulada à exclusão social, não possibilitando que eles tenham acesso e muito menos um letramento adequado. Pela pesquisa de Silva (2018), vimos que a população itinerante tem assegurado por lei o direito à educação, mas sabemos do distanciamento que existe entre a teoria ideal e a prática pouco efetiva.

Nossa pesquisa analítico-bibliográfica de cunho qualitativo nos mostrou as belezas culturais da comunidade cigana: a língua romani como marca identitária da etnia, a educação oral que mantém viva a história desse povo, os registros fotográficos e as narrativas que perpetuam para a constituição da memória, as tradições como quiromancia, oculomancia e cartomancia, que mostram a sensibilidade dos ciganos. Quem de nós não conhece alguém que quis saber nas cartas o que o futuro nos aguarda?

Além disso, temos a representação social do corpo cigano repleto de cultura, de cores e de desenhos (como tatuagens) vestimentas, danças... Apesar de percebermos tanta riqueza cultural, nos entristecemos ao saber que a educação não é um bem social acessível, o que torna ainda mais distante o entrelaçamento entre ciganos e não ciganos. Para que essa constatação seja amenizada, pretendemos, em pesquisas futuras, realizar um estudo de campo que, desde o começo, era o nosso sonho de pesquisa, para levar não só conhecimento, mas para compreendermos e valorizarmos essa cultura itinerante que tanto nos encanta. Educação com questionamentos, com assunção cultural, com conhecimento, amor e acolhimento. Querido Paulo Freire (1996), sempre estamos fazendo da tua luta a nossa quando entramos em sala de aula. Obrigada por nos mostrar que nos constituímos na diferença, na cultura, no respeito e na valorização da coletividade.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Renata Almeida. **Inclusão escolar na pré-escola: O acesso ao currículo**. 2008. 163f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Pós-Graduação em Educação – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.
- BAREICHA, Luciana Câmara Fernandes. **Educação e exclusão social: a perspectiva dos ciganos e dos não ciganos**. 2013. 378f. Tese (Doutorado em Educação). Pós-Graduação em Educação – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- BATISTA, Aline. **Uma proposta de ensino para espaços não formais de educação: as microsituações didáticas**. 2014. 210p. Dissertação. (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica). Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.
- BOING, Luiz Alberto. **Os sentidos do trabalho de professores itinerantes**. 2008. Tese (Doutorado em Educação). Pós-Graduação em Educação – PUC-RIO, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares – Estratégias para a educação de alunos com Necessidades Educacionais Especiais/Secretaria de Educação Fundamental**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais/coordenação geral**. SEESP/MEC – Brasília, 2003.
- CAVALCANTI, Neulia Do Carmo Pereira da Silva. **O papel do professor itinerante face à inserção da pessoa com deficiência no ensino regular: significando e ressignificando a itinerância**. 2007.130 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 25 Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

HILKNER, Regiane Aparecida Rossi. **Ciganos: Peregrinos do tempo. Ritual, cultura e tradição.** 2008. 246 f. Dissertação. Pós-Graduação em Multimeios - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

HOUAISS, A; VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução nº 3, de 16 de maio de 2012.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10770-rceb003-12-pdf-1&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 21 Ago 2020.

SANTANA, F.M.A. **Desvelando o lugar da educação especial nas matrizes curriculares dos cursos de pedagogia e do curso normal superior à luz da teoria da inclusão.** Recife, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, UFPE, 2005.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** Campinas: Autores Associados, 2003a. Disponível em: <https://brainly.com.br/tarefa/23039276> Acesso em: 21 Ago 2020.

SAVIANI, Nereide. Currículo: um grande desafio para o professor. *In: Revista de Educação*, n.16. São Paulo, 2003b, p.35-38. Disponível em: <http://www.ampedesign.org.br>. Acesso em: 09 fev 2021.

SILVA, Maria Marlene Rodrigues da. **Sociolinguística: contribuições para a criação de um currículo para povos itinerantes.** 2018. 230 f. Tese (Doutorado em Linguística). Pós-Graduação em Linguística. Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

TORRES GONZÁLEZ, José Antônio. **Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

ANEXO A – DOCUMENTO SOBRE EDUCAÇÃO ITINERANTE

RESOLUÇÃO Nº 3, DE 16 DE MAIO 2012 (*)

Define diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, e de conformidade com o disposto na alínea “c” do § 1º do art. 9º da Lei nº 4.024/61, com a redação dada pela Lei nº 9.131/95, e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 14/2011, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 10 de maio de 2012, Considerando o que dispõe a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96); o Plano Nacional de Direitos Humanos de

2006; o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90); a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada no Brasil, por meio do Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004; o Código Civil Brasileiro (Lei nº 10.406/2002) e a Convenção sobre os Direitos da Criança, ratificada pelo Brasil por meio do Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990; RESOLVE: Art. 1º As crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância deverão ter garantido o direito à matrícula em escola pública, gratuita, com qualidade social e que garanta a liberdade de consciência e de crença. Parágrafo único. São considerados crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância aquelas pertencentes a grupos sociais que vivem em tal condição por motivos culturais, políticos, econômicos, de saúde, tais como ciganos, indígenas, povos nômades, trabalhadores itinerantes, acampados, circenses, artistas e/ou trabalhadores de parques de diversão, de teatro mambembe, dentre outros. Art. 2º Visando à garantia dos direitos socioeducacionais de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância os sistemas de ensino deverão adequar-se às particularidades desses estudantes. Art. 3º Os sistemas de ensino, por meio de seus estabelecimentos públicos ou privados de Educação Básica, deverão assegurar a matrícula de estudante em situação de itinerância sem a imposição de qualquer forma de embarço, preconceito e/ou qualquer forma de discriminação, pois se trata de direito fundamental, mediante autodeclaração ou declaração do responsável. § 1º No caso de matrícula de jovens e adultos, poderá ser usada a autodeclaração. § 2º A instituição de educação que receber matrícula de estudante em situação de itinerância deverá comunicar o fato à Secretaria de Educação ou a seu órgão regional imediato. Art. 4º Caso o estudante itinerante não disponha, no ato da matrícula, de certificado, memorial e/ou relatório da instituição de educação anterior, este deverá ser inserido no grupamento correspondente aos seus pares de idade, mediante diagnóstico de suas necessidades de aprendizagem, realizado pela instituição de ensino que o recebe. § 1º A instituição de educação deverá desenvolver estratégias pedagógicas adequadas às suas necessidades de aprendizagem. § 2º A instituição de ensino deverá realizar avaliação diagnóstica do desenvolvimento e da aprendizagem desse estudante, mediante acompanhamento e supervisão adequados às suas necessidades de aprendizagem. § 3º A instituição de educação deverá oferecer atividades complementares para assegurar as condições necessárias e suficientes para a aprendizagem dessas crianças, adolescentes e jovens. Art. 5º Os cursos destinados à formação inicial e continuada de professores deverão proporcionar aos docentes o conhecimento de estratégias pedagógicas, materiais didáticos e de apoio pedagógico, bem como procedimentos de avaliação que considerem a realidade cultural, social e profissional do estudante itinerante como parte do cumprimento do direito à educação. Art. 6º O poder público, no processo de expedição do alvará de funcionamento de empreendimentos de diversão itinerante, deverá exigir documentação comprobatória de matrícula das crianças, adolescentes e jovens cujos pais ou responsáveis trabalhem em tais empreendimentos. Art. 7º Os Conselhos Tutelares existentes na região deverão acompanhar a vida do estudante itinerante no que se refere ao respeito, proteção e promoção dos seus direitos sociais, sobretudo ao direito humano à educação. Art. 8º Os Conselhos da Criança e do Adolescente deverão acompanhar o percurso escolar do estudante itinerante, buscando garantir-lhe políticas de atendimento. Art. 9º O

Ministério da Educação deverá criar programas, ações e orientações especiais destinados à escolarização de pessoas, sobretudo crianças, adolescentes e jovens que vivem em situação de itinerância. § 1º Os programas e ações socioeducativas destinados a estudantes itinerantes deverão ser elaborados e implementados com a participação dos atores sociais diretamente interessados (responsáveis pelos estudantes, os próprios estudantes, dentre outros), visando o respeito às particularidades socioculturais, políticas e econômicas dos referidos atores sociais. § 2º O atendimento socioeducacional ofertado pelas escolas e programas educacionais deverá garantir o respeito às particularidades culturais, regionais, religiosas, étnicas e raciais dos estudantes em situação de itinerância, bem como o tratamento pedagógico, ético e não discriminatório, na forma da lei. Art. 10 Os sistemas de ensino deverão orientar as escolas quanto à sua obrigação de garantir não só a matrícula, mas, também, a permanência e, quando for o caso, a conclusão dos estudos aos estudantes em situação de itinerância, bem como a elaboração e disponibilização do respectivo memorial. Art. 11 Os sistemas de ensino, por meio de seus diferentes órgãos, deverão definir normas complementares para o ingresso, permanência e conclusão de estudos de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância, com base na presente resolução. Art. 12 Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação. FRANCISCO APARECIDO CORDÃO