

## TEM ALGUÉM DO LADO DE FORA: ASPECTOS HISTÓRICOS E REGULATÓRIOS DA RELAÇÃO CIGANO/ESCOLA

José Aclecio Dantas

*Universidade Federal da Paraíba – e-mail: acleciodantas@yahoo.com.br*

### **Resumo**

Este artigo apresenta alguns pressupostos teóricos iniciais de uma pesquisa bibliográfica, que se prende à intenção de pensar as tradicionais relações sociais de resistência mútua entre ciganos e a escola e a ausência da construção de currículos, práticas docentes, e adequação estrutural etnicamente inclusivos e ancorados na perspectiva do direito a educação, inscrito tanto na Declaração Universal de Direitos Humanos, proclamada em Paris no dia 10 de dezembro de 1948, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, como na Constituição Federal brasileira de 1988, na Resolução nº 3, de 16 de maio de 2012, do Conselho Nacional de Educação (CNE), na LDBEN Lei nº 9.394/96 e na Lei 8.069/90, do Estatuto da Criança e do Adolescente. Para isso, tem como objetivo discutir as novas relações sociais dos ciganos com o processo institucionalizado da educação no Brasil, que vem acentuando de forma perversa uma precarização das condições de acesso, e permanência, destes grupos na escola. Especificamente, objetivamos identificar leituras da perspectiva cigana sobre a educação, seja ela formal ou informal, verificando possíveis traços dos encontros e desencontros no processo de inclusão/não inclusão do cigano nas instituições escolares. A hipótese que se sustenta é que mesmo com os avanços ocorridos pelos atos regulatórios que se prestavam tanto a universalização da educação, quanto ao direito de acesso, não se conseguiu formar um conjunto de procedimentos que garantissem a efetivação desse direito, e a qualidade na educação que a especificidade dos ciganos demanda. Desta forma, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa, e de caráter exploratório-descritivo, que utilizou a análise de discurso como técnica de análise e interpretação dos dados obtidos em muitas dissertações e teses etnográficas, por trazer inscrito e sobescrito, fatos, vozes consonantes e dissonantes, relatos, experiências históricas de muitos grupos ciganos espalhados pelo mundo e em especial no Brasil.

**Palavras chave:** Ciganos. Escola. Políticas públicas.

### **1. Introdução**

O presente artigo tem como foco discutir as novas relações sociais dos ciganos com o processo intitucionalizado da educação no Brasil, que vem acentuando de forma perversa uma precarização das condições de acesso e permanência, que persiste, e são fomentadas, desde a própria formação docente inqualificada para o tratamento das diferenças étnicas e/ou conteúdos programáticos curriculares que desprestigiam por inação tais diferenças entre o alunado. Tem como objetivo analisar alguns atos regulatórios em forma da lei da educação no Brasil e a anomia nas políticas públicas para as demandas dos ciganos, com vista a avaliar as condições de acesso e, mais importante, as condições de permanência dos ciganos na

escola, tratando assim da influência das sucessivas reestruturações sistêmicas da educação brasileira, da ampliação de acesso coletivo, mas que, ao mesmo tempo, segregava as diferenças étnicas não escritas no binômio índio/afrodescendente.

A precarização do acesso e permanência é uma característica que se especifica no sistema educacional brasileiro, muito antes do estabelecimento de políticas de inclusão educacional e seus incursos nos processos pedagógicos, se agudizando inclusive no período da extensão da educação pública e gratuita as camadas mais pobres da população.

Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica a partir de autores que são referência nessa discussão, e de etnografias que apresentam dados empíricos, analisando as informações mais importantes que problematizam as questões relacionadas ao objeto da pesquisa, extraindo delas as categorias analíticas necessárias para a compreensão da relação cigano e escola.

## **2. Os ciganos do Brasil**

Apesar desses grupos serem popularmente conhecidos e reconhecidos enquanto: “ciganos”, tal terminologia expressa apenas uma categoria genérica de um grupo étnico diverso; termo que lhe foi cunhado pelos não ciganos no passado, e com o passar do tempo, foi assimilado, caindo no uso comum de todos, inclusive por parte de muitos ciganos, mesmo não existindo, segundo Fraser (1997), “nenhuma palavra no dialeto Romani que signifique o termo “cigano”.

Ciganos são grupos étnicos<sup>1</sup> que transitaram por diversas cidades, países; perpassaram todos os modos de produção material, seja ele: escravista, feudalista, socialista e capitalista; também foram objetos de controle social por métodos coercitivos de várias formas de governo ou sistemas políticos, tais como: a monarquia, a república, o anarquismo e a ditadura. São grupos étnicos que enfrentaram estratégias de extermínio em massa: o holocausto; de limpeza social: degredo, leis dos pobres; de combate a vadiagem (pobreza ociosa): Workhouses, escolas de aprendizes; de apagamento cultural: proibição do uso da língua e da Buena dicha<sup>2</sup>. Enfrentaram as polícias municipais e estaduais, os exércitos nacionais, as milícias, os mercenários e conseguiram resistir a vários tipos de pragas, endemias e epidemias.

---

<sup>1</sup> Grupo étnico é aquele definido como uma forma de organização social em populações cujos membros se identificam e são identificados como tais pelos outros (BARTH, 1969, p. 11).

<sup>2</sup> Leitura de mãos, forma de prever o futuro praticada em grande maioria pelas mulheres ciganas.

Importante grupo étnico que resistiu durante quase toda sua existência, e ainda resiste, de forma diferenciada, aos padrões impostos de vida e subsistência social de forma normatizada, sobrevivendo em tempos difíceis ou tenebrosos, muitas vezes com apenas sua carroça, seu violão, e seu instinto de sobrevivência, a despeito daqueles ciganos mais abastados, ou de boa ascendência, pintados pelos artistas e cantados pelos poetas, que mesmo sendo reais, refletem em algumas localidades mais a exceção do que a regra, como os ciganos ricos, no Rio de Janeiro, pintados por Jean-Baptiste Debret em 1820.

Tal transitoriedade entre estruturas, sistemas e domínios, permitiu aos grupos ciganos, principalmente, ver e aprender muita coisa de muitos lugares, pois transitar entre muitas culturas diferentes da sua, entre muitos modos de vida e estilos linguísticos divergentes, seja dentro de costumes senhoriais, patriarcais, paternalistas, entre outros, muitas vezes até sem serem vistos, permitiram-lhes adquirir um vasto repertório de conhecimento empírico que os transformaram em uma das culturas étnicas mais ricas do mundo.

Porém, as sucessivas leis anticiganas estabelecidas nos diversos territórios durante séculos, embasadas em literaturas estereotipantes que estigmatizavam os ciganos nômades, forçaram os ciganos a um contínuo processo de endurecimento da mobilidade entre as fronteiras interétnicas, o que quer dizer que: eles fecharam sua cultura, o seu jeito de ser, a sua língua à observação dos interesses negativos dos não ciganos, fazendo dessas objetivações os seus segredos. Por isso, entendemos assim a existência, entre os ciganos, de dois nomes, um para o cigano e outro para o não cigano; a fala de duas línguas: a língua local (português, ou outra) e a língua ou dialeto usados internamente, o romani, caló, ou chibi.

Atualmente no mundo, estima-se que existam cerca de uns 12 milhões de ciganos nos países da Europa, América, Ásia e Oceania, dos quais a Europa parece ser o continente com a maioria de ciganos e pessoas itinerantes.

A maior concentração de ciganos no Brasil é da etnia Calon, originários da Península Ibérica. Os Estados que têm uma maior representação de ciganos no Brasil são: Minas Gerais, Bahia e Goiás. Porém, é no Estado da Paraíba que existe a maior comunidade de ciganos sedentarizados, alocados em um único bairro – mesmo que em três ranchos diferentes – no município de Souza/PB.

Os primeiros registros oficiais sobre ciganos no Brasil, datam de 1574, e os primeiros ciganos enviados a colônia do Brasil, de Portugal, foram os degredados para a Bahia, Pernambuco e Maranhão, e posteriormente, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Com algumas variações, podemos perceber que existem nos dias atuais no Brasil cerca de 800 mil ciganos divididos em 21 estados (DANTAS, 2017, p.29).

Espalhados por todo o mundo e principalmente no território europeu, os ciganos estão divididos e subdivididos em diversos grupos étnicos. Os grupos de ciganos encontrados no Brasil, basicamente se dividem entre os grupos: Calon, e os Rom, além de outras pequenas representações. Os Calon se subdividem entre os nômades e os sedentarizados, que tem nas cidades de Souza – PB, Tatuí e São Paulo, as comunidades mais importantes. Já os Rom do Brasil são divididos entre os Kalderash, os Xoraxané(horahané), os Macwaia (matchuaia), os Lovara e os Rudari.

### **3. Os ciganos e a escola**

Quanto a relação dos ciganos com os processos de escolarização podemos dizer que não é menos conflitante, e não se pode estranhar tais conflitos, pois no desenvolvimento histórico, das relações sociais, as reeditadas leis e políticas anticiganas se encarregavam de lhes inculcar motivos de sobra para não confiar em “não ciganos”. Pois, na maioria das vezes que uma variedade extensa de instituições regidas por governos monárquicos, imperiais, republicanos, ou mesmo democráticos intentavam ações interventivas sobre a questão cigana, mesmo com algumas leis de assimilação, pretendiam ou o apagamento cultural e o silenciamento da língua, ou a expulsão para longe de seus territórios, se não o etnicídio dos grupos ciganos.

Assim, os ciganos sempre viram com desconfiança os processos institucionalizantes dos “não ciganos”, dos quais destacamos a escolarização.

A precaridade das condições de vida, consubstanciada nas relações com o trabalho, geralmente exercido nos sectores mais desqualificados ou mesmo marginais da economia, as fracas qualificações escolares, associadas a elevadas taxas de insucesso escolar, a falta de acesso à informação e o desconhecimento dos próprios direitos e o débil relacionamento com as instituições são alguns dos traços que caracterizam a existência de grande parte dos indivíduos e famílias pertencentes a estes grupos.(DIAS et al.,2006, p. 11)

A relação conflituosa entre ciganos e escola pode ser compreendida a partir de diversos âmbitos, que vão acrescentando sentidos a construção social dos conflitos no desenvolvimento histórico das relações sociais entre ciganos e “não ciganos”.

Por exemplo, no âmbito da mobilidade existe uma considerável diferença nas formas de se encarar a “escolarização”, e por ela ser alcançados, entre aqueles que são nômades<sup>3</sup> e aqueles que se sedentarizaram a partir da década de 1980, no Brasil. Para os ciganos que se sedentarizaram, apesar de se pensar que sua inserção no espaço escolar se tornaria mais fácil, por causa do seu caráter residente, na realidade a falta de preparo dos professores, da estrutura, dos profissionais da educação e os currículos vazios de sentido, estabeleciam condições para sua evasão. O problema da mobilidade dos ciganos sempre foi um dos fatores menos preponderantes para sua inserção.

Se referindo ao nomadismo dos ciganos, para Teixeira (2007, p.24):

[...] os ciganos são identificados como sujeitos com quase nenhum vínculo duradouro, pelo fato de não possuírem moradia fixa e, por isso, por não aceitarem as regras sociais estabelecidas pela maioria da população são associados a pessoas não civilizadas, considerados bárbaros e vagabundos.

Tradicionalmente para os ciganos a educação dos filhos é um papel inalienável dos pais, que ensinam muito mais do que sua língua, seus hábitos, sua visão de mundo, ensinam seu modo de “ser cigano” e as estratégias de sobrevivência e resistência histórica de seu grupo. Mas vejamos alguns aspectos históricos dessa relação.

Em 1975 o sociólogo Arthur R. Ivatts escrevia sobre os processos de escolarização dos ciganos em alguns países europeus, dizendo que:

As tentativas de obrigar as crianças ciganas a irem à escola, habituais em muitos países, têm sido em geral traumatizadoras para elas e para a escola. O meio escolar lhes é insólito e, o que é pior, freqüentemente sofrem hostilidade das outras crianças. Os professores nem sempre compreendem ou apreciam seu estilo de vida e os materiais de leitura geralmente têm muito mais que ver com os interesses e o ambiente dos alunos sedentários que com os seus. As experiências infelizes deste tipo contribuem para desalentar ainda mais as crianças nômades. (IVATTS, 1975, p.6)

Esse hiato existente entre a cultura milenar dos ciganos e os processos de escolarização não é uma prerrogativa exclusiva dos países Europeus, mas reflete uma realidade atual e bem ampla. Como por exemplo, a notícia vinculada no Jornal Diário da Borborema da cidade de Campina Grande em 23 de outubro de 1989 dizia que:

---

<sup>3</sup> Os nômades representam um grupo que precisa movimentar-se (migrar) constantemente para poder sobreviver. Já o sedentário é aquele que conseguiu adequar o ambiente para suas próprias necessidades e controlar a seu favor o ambiente em que vive. (DANTAS, 2017, p.48)

Poucos são os que sabem ler entre os ciganos, e a tendência é que as crianças se tornem adultas analfabetas, uma vez que não frequentam escolas, pelas constantes viagens que fazem e também porque a própria índole cigana não induz a leitura como uma necessidade para eles.

Lamentavelmente o autor da notícia considerava natural, e não social, a não indução dos ciganos à necessidade da leitura. As resistências existentes na relação entre ciganos e escola não pode ser naturalizada, pois é um reflexo histórico de uma construção social. Comumente ágrafa por segurança interna durante séculos e sendo a oralidade a ferramenta precípua de sua formação cultural, não existiu entre eles essa necessidade imanente de aculturação através da escolarização.

O fato é que em 2016, em Portugal a maioria dos ciganos acima dos 16 anos ainda não estavam devidamente inseridos no ambiente escolar, pois: “32% da população cigana com idade superior aos 16 anos nunca frequentou a escola. Esta taxa, no caso das pessoas com idade superior aos 45 anos, é 67% e nas pessoas com idades entre 16 a 24 anos de 9%.” (BARANYAI; KISS, 2016, p.10) E isso deve-se porque: “A cultura tradicional do cigano não necessita de escola; ao contrário, ela pode muitas vezes ser considerada uma imposição ou uma interferência de vida.” (FERREIRA, 1999, p.47).

Segundo o relato da professora Terezinha Dantas (1999, apud SILVA; PAIVA, 2011, p.3), que ensinava em uma escola municipal da cidade de Florânia, estado do Rio Grande do Norte, que atendia grupos ciganos locais, na segunda metade da década de 1980:

[...]eles eram muito carentes, pobres e trabalhadores. [...] Havia muitas brigas entre eles, que não se afinavam com os outros. Quando a gente alfabetizava eles, ganhava a simpatia deles [...] Eles viviam saindo da escola, viajavam e quando voltavam estavam mais atrasados dos que quando vieram. Quase nenhum passava de ano. [...] Era muito grande a evasão. Em todas as séries. No primeiro ano tinha 25 alunos e na primeira série, e na segunda série, tinham 22 matriculados. Era misturado cigano e não cigano.

Segundo Carballa (2010, p.12), ao se referir aos ciganos sedentarizados: “Muitas crianças ciganas são alfabetizadas em escolas públicas; ali muitas delas acabam por rejeitar a cultura de seus antepassados, o que vem a ser justamente o temor dos mais velhos, que não aceitam essa perda cultural de seus filhos.”

Então são muitas as motivações negativas que impedem, até certo grau, a participação efetiva dos grupos ciganos nômades, ou não, nos processos de escolarização, que vão desde a mobilidade constante, o medo da perda cultural, o despreparo das estruturas, currículos e pessoal da educação, os estereótipos e estigmas enraizados na sociedade, e a ausência de

políticas públicas e planos de educação que tratem a questão da escolarização dos ciganos, com seriedade e compromisso.

#### **4. Os atos regulatórios da educação no Brasil: anomia para as demandas dos ciganos.**

É importante, na direção de uma maior compreensão epistemológica de nosso objeto aqui estudado – a relação entre ciganos e a escola – anteceder tal arcabouço com a exposição da diferença categorial ou mesmo o hiato explicativo existente entre aquilo que os ciganos pensam de si, com a construção imagética estereotipada, rotulante, limitada e essencialmente equivocada que o não cigano – gajão – adquire, arquiteta e reproduz quanto ao cigano e as suas formas de gerir a vida.

Uma coisa é o ponto de vista do cigano sobre a vida, a educação e o trabalho, outras são as concepções que os não ciganos construíram sobre os ciganos a esse respeito. Concepções, que além de suas próprias cargas históricas, são estabelecidas a partir do olhar de um observador, quase sempre externo e carregado por processos culturais assimilados de segregação, estabelecidos antes mesmo do contato e conhecimento do outro, o que releva chamar-se “pré” conceito e que por si só já é critério de diferenciação. Um rito contínuo de choque de culturas. Assim entendemos inicialmente que os atos normativos que regulam a educação brasileira e o direito a ela, foram estruturados por não ciganos e para não ciganos.

Destarte, a educação escolar brasileira desde a chegada dos primeiros grupos de jesuítas em 1549 até 1988, transitou em duas fases que podem ser resumidas entre uma escola elitista e uma escola seletiva.

A escola elitista (1549-1827) destinava-se aos filhos dos colonos e excluía os indígenas, escravos negros (SAVIANI, 2013; FALEIROS, 2011) e concomitantemente os ciganos, convertendo-se em instrumento de formação da elite colonial; já a escola seletiva “era uma escola mais eficiente para o objetivo de seleção e formação das elites. A questão da educação das massas populares ainda não se colocava” (SAVIANI, 2013, p.175), e todas as experiências pedagógicas que se experimentavam para a população pobre, no início do século XX, teorizavam uma educação baseada na organização do trabalho e da indústria. Em suma, educação preparatória para os conhecimentos superiores (universidade) para as elites e protoelites, e uma educação técnica profissional que formaria a mão de obra necessária ao desenvolvimento industrial brasileiro para os pobres.

Desta forma, não havia até 1988 espaço na educação brasileira para os ciganos, de maioria nômade até esta década, e aqueles que o conseguiam já estavam sedentarizados, ou

estavam mais alinhados com as condições sócio econômicas das elites, ou por elas foram favorecidas, porque a necessidade do comprovante de residência e outros documentos oficiais, dos quais a maioria dos ciganos não dispunham, eram condição ineliminável para a matrícula.

Apesar de Ivatts (1975, p.6) salientar que: “tradicionalmente, o nomadismo foi a razão principal para que os ciganos não aproveitassem plenamente as possibilidades de educação”, no sedentarismo eles não conseguiram também aproveitar as possibilidades de educação no Brasil, mesmo que o Art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, afirma-se que:

Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

A propensão a efetivação desse direito ganharia força com o surgimento da escola democrática após promulgação da Constituição Federal brasileira de 1988, que no art. 205 expressa: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 2017).

No entanto, o processo constituinte e a constituição surgem exatamente no mesmo período em que muitos ciganos no nordeste brasileiro estão em processo de sedentarização, o que ocorre em áreas insalubres e sem infraestrutura adequada, gerando assim outro problema equidistante com o problema do nomadismo da década anterior, pois: “vivem [...] onde inevitavelmente faltam serviços sanitários e abastecimento de água. Dada a insegurança destes locais e a inexistência dos serviços mais elementares, não é de estranhar que o fato de ir à escola pareça sem importância. (IVATTS, 1975, p.7)

Desta maneira o direito a educação deve coadunar com outros direitos fundamentais como os direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, tal como inscritos no artigo 4º da Lei 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente), como também o direito a desburocratização de acesso aos documentos oficiais nacionais, a flexibilização das normas de acesso e permanência em programas, planos e projetos.

Na Resolução nº 3, de 16 de maio de 2012, do Conselho Nacional de Educação (CNE), se definiu as diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância, dos quais os ciganos são corolários.

**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. [...] **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. [...] **§ 1º** A instituição de educação deverá desenvolver estratégias pedagógicas adequadas às suas necessidades de aprendizagem. [...] **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. 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. (negrito nosso). (BRASIL, 2012).

Pela comparação entre os relatos de ciganos ou profissionais da escola e a citação acima pode-se notar que entre as diretrizes, passados 5 anos de sua promulgação, apenas o quesito que versa sobre a garantia da matrícula tem sido realmente efetivada, o que garante a possibilidade de entrada, mas não garante a permanência.

Mas a questão principal não é resolvida por essas diretrizes: e o grande número de ciganos sedentários, que mesmo inseridos no ambiente escolar continuam excluídos de uma educação significativa? Se na própria Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em seu Art. 3º põe que o ensino deve ser ministrado com base em princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 2015, p.9).

Tratar da questão da itinerância é um avanço, mas que não responde as demandas dos ciganos como um todo. A Resolução nº 3/2012 do CNE (BRASIL, 2012), seria uma verdadeira garantia de direitos étnicos raciais no âmbito da educação se versasse, não apenas, sobre os grupos em situação de itinerância, mas também sobre os grupos que, antes itinerantes, agora estão sedentarizados.

E nesta questão o Estado brasileiro se exime da responsabilidade em primeira instância, ao editar novas leis que alteram significativamente o sentido de sua responsabilidade. Haja visto, que enquanto no Art. 205 da Constituição Federal de 1988 a educação é um “dever do Estado e da família” sendo “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” (BRASIL, 2017), na LDBEN Lei nº 9.394/96 a educação passa ser

um dever inicialmente da família e depois do Estado (BRASIL, 2015), enquanto no Art. 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/90 é um dever “da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público” (BRASIL, 1990). A prova real disso é a Emenda Constitucional Nº 65, de 13 de Julho de 2010, que alterou o Artº 227 instituindo que a educação é um dever da família, da sociedade e do Estado (BRASIL, 2010).

Outro fator decisivo na não efetivação de regulações eficientes no trato da educação de qualidade para todos, incluindo os que “estão do lado de fora” é o entendimento restrito de algumas leis, como por exemplo, as que tratam das questões da educação nas relações étnico-raciais, que restringem esses termos ao binômio índio/afrodescendente, excluindo todos as outras minorias étnicas.

As regulações educacionais não alcançam os ciganos, porque sua invisibilidade transpassa as esferas sociais e se concretizam na ausência de política públicas ou leis amplamente inclusivas.

## **5. Considerações finais**

Para que a relação ciganos/escola se liberte de vários de seus percalços em direção a políticas sociais realmente inclusivas, é necessário ultrapassar as ideias engessadas que a problemática resume em questões de intinerância, como exposto na Resolução nº 3, de 16 de maio de 2012, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que por meio da Câmara de Educação Básica, definiu as diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de intinerância.

Dado que muitos ciganos já vivem sedentarizados desde a década de 1980, em diversas localidades espalhadas pelo Brasil, para esses, o problema sobressai a questão do acesso ou possibilidade de matrícula sem um comprovante de residência.

O estado brasileiro tem se eximido da responsabilidade de promover uma educação de qualidade conferindo a todos os brasileiros o status da cidadania plena, e mesmo quando estabelece regulações que deveriam equacionar as diferenças de atendimento, muitas dessas leis não são efetivadas, ou demoram décadas para isso.

A escola, para poder tornar-se, realmente, uma promotora da cidadania plena, precisa construir novos saberes alicerçados em uma aprendizagem que se torne significativa para os alunos ciganos, ou seja, que os novos conhecimentos se relacionem com o saber prévio que as crianças já carregam consigo. Novos saberes que não apenas se relacionam, mas, privilegiam

tais saberes prévios. Os ciganos precisam perceber uma escola que não se torna uma ameaça a sua construção cultural.

É preciso reestudar os currículos escolares, e seus conteúdos programáticos, tal como a prática docente, para saber se a escola está, como um todo organizado, através destes, respeitando as diferenças étnicas dos alunos brasileiros, ou estão tentando forjar uma adequação social das minorias à maioria dominante, fazendo assim, subsumir a riqueza cultural dos ciganos.

## REFERÊNCIAS

BARANYAI, Berill; KISS, Nóra. **Opré Chavalé: quebrar as barreiras que separam as comunidades ciganas do ensino superior.** Plataforma Portuguesa para os Direitos das Mulheres Letras Nômadas AIDC, 2016. Disponível em: <http://plataformamulheres.org.pt/wp-content/ficheiros/2016/07/Opre-Chavale-publicacao.pdf>. Acesso em: 05 de ago. 2017.

BARTH, F. (org). **Grupos étnicos e suas fronteiras: a organização da cultura das diferenças culturais.** Boston: Little Brow & Co. 1969.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2017. 514 p. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso em: 25 de jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Casa Civil da Presidência da República. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <https://www.presidencia.gov.br/casacivil/site/static/le.htm>. Acesso em: 18 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional : Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** 11. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Casa Civil da Presidência da República. **Emenda Constitucional Nº 65,** de 13 de julho de 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc65.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc65.htm). Acesso em: 10 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 16 de maio de 2012. **Diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de intinerância.** 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](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: 13 de ago.2016.

CARBALLA, Francisco Vázquez. **A instrução dos povos nômades: os ciganos rumo ao ensino superior.** 2010. Monografia de Pós-Graduação Latu-sensu em docência do Ensino

Superior - Faculdade da Aldeia de Carapicuíba. 2010. Disponível em: <<http://www.novomilenio.inf.br/santos/h0352g.htm>>. Acesso em: 10 de set. 2017.

DANTAS, José Aclecio. **Dissimetria Entre o Habito Cigano do Mercado e o Trabalho Formalizado**: Encontros e Desencontros. João Pessoa, 2017. 255f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Serviço social. João Pessoa - PB, Universidade Federal da Paraíba. 2017.

DIAS, Eduardo Costa et al. **Comunidades ciganas**: representações e dinâmicas de exclusão / integração. Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas, 2006.

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e processo político no Brasil. In: **A Arte de Governar Crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3ª Edição. São Paulo: Cortez, 2011. p. 33 a 81.

FERREIRA, M. Ondina Vieira. Identidade Étnica, condição marginal e papel da educação escolar na perspectiva dos ciganos espanhóis. In: **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, nº 11. p. 46-59. 1999.

FRASER, Angus. **História do povo cigano**. Lisboa: Editorial Teorema, 1997.

IVATTS, Arthur R. **Os ciganos no mundo moderno**: da escola do caminho ao caminho da escola. Correio da Unesco. Nº 3, ano 3. Janeiro, 1975.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção memória da educação).

SILVA, Flávio José de Oliveira; PAIVA, Marlúcia Menezes. Havia uma escola no meio do caminho. In: **VI Congresso Brasileiro de História da Educação**. Vitória - ES, 2011.

TEIXEIRA, Rodrigo Corrêa. **Ciganos em Minas Gerais**: uma breve história. Belo Horizonte: Crisálida, 2007.