



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA-UFRB
**CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E SUSTENTABILIDADE-
CETENS**
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E
DIVERSIDADE-PPGECID**

LETÍCIA SOUZA DA PAIXÃO

**FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES CIGANOS NO
MUNICÍPIO DE GOVERNADOR MANGABEIRA-BA**

Feira de Santana-BA

2024

LETÍCIA SOUZA DA PAIXÃO

**FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES CIGANOS NO
MUNICÍPIO DE GOVERNADOR MANGABEIRA-BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade do Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade-CETENS, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, para a obtenção de título de mestrado.

Linha de Pesquisa 01: Educação científica e práticas educativas

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Tatiana Polliana Pinto de Lima

Feira de Santana-BA

2024

FICHA CATALOGRÁFICA

P149f Paixão, Leticia Souza da

Formação docente para a inclusão de estudantes ciganos no município de Governador Mangabeira - BA. / Leticia Souza da Paixão. -- Feira de Santana, 2024.

203 f.: il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade. Programa de Pós-graduação em Educação científica, Inclusão e Diversidade - Mestrado profissional, 2024.

Orientadora: Profa. Dra. Tatiana Polliana Pinto de Lima.

1. Educação - Ciganos. 2. Ciganos - Cultura. 3. Ciganos - Educação - Governador Mangabeira, BA. 4. Educação inclusiva. 5. Práticas pedagógicas. I. Lima, Tatiana Polliana Pinto. II. Título.

CDD - 371.9


LETÍCIA SOUZA DA PAIXÃO

FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES CIGANOS NO MUNICÍPIO DE GOVERNADOR MANGABEIRA-BA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade- PPGECID, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB, Campus CETENS, como requisito obrigatório para a obtenção de título de Mestre em Educação Científica, Inclusão e Diversidade.


Dissertação defendida em 13/09/2024

Folha de Aprovação - BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 TATIANA POLLIANA PINTO DE LIMA
Data: 02/10/2024 17:02:58-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Dr.^a Tatiana Polliana Pinto de Lima

Orientadora Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Documento assinado digitalmente
 LEILA DAMIANA ALMEIDA DOS SANTOS SOUZA
Data: 07/10/2024 15:48:39-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Dr.^a Leila Damiana Almeida dos Santos Souza

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Documento assinado digitalmente
 LUIS FLAVIO REIS GODINHO
Data: 03/10/2024 21:15:41-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dr.^o Luís Flávio Reis Godinho

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Documento assinado digitalmente
 AUGUSTO CESAR RIOS LEIRO
Data: 03/10/2024 20:09:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dr.^o Augusto Cesar Rios Leiro

Universidade Federal da Bahia (UFBA) Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

AGRADECIMENTOS

A Deus e à Estrela que me conduziram em toda minha caminhada. Gratidão por toda força concedida, pelos momentos em que desanimei, ou que pensei em não continuar, mas que a força divina e espiritual esteve comigo e me fez superar todos os momentos de angústias e conflitos com os quais me deparei, e assim, por diversas vezes, me conduzia a partir da força, da resistência e do ânimo, que somente a fé poderia explicar. Por isso, gratidão aos meus guias por ter alçado este objetivo tão importante para minha vida.

Aos meus pais Rosa e Mário, aos quais eu dedico este trabalho, com o coração cheio de gratidão por ter todo apoio, força e condução transmitidos ao longo de toda a minha vida de estudante. Suas palavras, incentivos, apoio emocional e também financeiro aos meus estudos me fizeram alcançar lugares em que tenho muito orgulho de estar e ocupar. Obrigada por tudo que representam em minha vida e pelo exemplo de seres humanos que são.

À minha irmã Marília, com quem compartilho uma vida inteira de amizade, de aliança, de incentivo e de apoio. Obrigada, irmã, por todas as palavras positivas, por todos os momentos de escuta, de sorrisos, de abraços e de fortaleza. A sua força e coragem diante dos estudos também me motivam a seguir. Obrigada por acreditar sempre.

Aos meus companheiros de estrada, de sala de aula, de almoços, de momentos tão enriquecedores em que desenvolvi enorme afeto e carinho, em especial a Roberta Evellyn e Luciene Santos. Meu eterno carinho e gratidão a vocês, meninas. Duas mulheres incrivelmente maravilhosas que tive o prazer de conhecer nesta vida. Suas palavras de resistência e força transmitidas ao longo deste ciclo foram fundamentais para que eu chegasse até aqui.

À minha orientadora, professora Dr^a. Tatiana Polliana, a quem agradeço por toda paciência, parceria e acolhimento a minha pesquisa e pelo vínculo de amizade desenvolvido até aqui. Agradeço a Deus, ao universo por este encontro tão singular e por ter sido você minha orientadora, uma educadora, profissional e potente de que tive o prazer e a felicidade por ter acolhido a minha pesquisa.

A todos os meus amigos de infância, da vida acadêmica e aqueles que direta ou indiretamente me apoiaram e me sustentaram diante desse desafio. Obrigada por cada palavra de incentivo, pelo orgulho que sentem diante desta minha realização. Obrigada pela compreensão das minhas ausências e também pela força e carinho que sempre demonstram a minha pessoa.

Ao meu companheiro Lucas, por toda a força e incentivo ao longo de dias que se apresentavam turbulentos e difíceis, mas que sempre demonstrou seu apoio através do afeto, do cuidado e que muito me motivou a seguir firme para o alcance deste objetivo.

À querida Escola Municipal Elza Souza da Silva de Jesus, pela receptividade, colaboração e acolhimento a minha pesquisa. Uma unidade escolar com uma característica singular de organização que demonstrou desde um início um apreço ao diálogo com minha pesquisa acadêmica, e que assim contribuiu de forma generosa para que eu, enquanto pesquisadora, pudesse realizar esse estudo de modo mais confiante.

Aos queridos professores/colaboradores deste estudo, pela atenção e contribuição significativa a esta pesquisa. A escuta de vocês foi imprescindível para que este estudo

pudesse caminhar de modo mais coerente possível. Agradeço pela receptividade, atenção e pela colaboração a qual me foi dada.

Aos estimados alunos da Escola Elza, em especial aos alunos ciganos, que por diversas vezes me trataram com muito carinho, sendo estes os meus maiores incentivadores a seguir com esta investigação. E assim, estendo meu apreço a todos povos ciganos do Brasil, em especial aos que habitam o Recôncavo baiano, principalmente as comunidades ciganas presentes no município de Governador Mangabeira-BA. Deixo meu carinho e admiração diante de tanta luta, cultura e resistência que marcam as trajetórias desse estimado povo em nosso país.

Meu amor e gratidão a cada um de vocês. Obrigada!

EPÍGRAFE

Conhecimento é a maior riqueza que se almeja e saber utilizá-lo é ser rico eternamente.

Provérbio Cigano

RESUMO

Ainda que se percebam grandes avanços em relação às políticas públicas de inclusão, acesso e permanência dos povos tradicionais à educação no Brasil, é justo destacarmos as particularidades que acompanham cada um destes, principalmente os que se encontram em situação de itinerância. Neste sentido, destacam-se aqui os povos ciganos presentes neste país, sendo considerados como os que mais possuem dificuldade de acessar e permanecer no espaço escolar. Essas dificuldades partem em grande medida da ausência de políticas públicas específicas que amparem este grupo étnico, garantindo-lhe seus direitos fundamentais, que por muitas vezes são negligenciados, o que os colocam diretamente em constantes condições de vulnerabilidade social, analfabetismo e marginalização. Diante da compreensão da responsabilidade que a Escola Elza deve exercer, com a presença de alunos ciganos em sua unidade, o presente estudo tem por objetivo compreender as práticas docentes de professores do município de Governador Mangabeira-BA voltadas para os estudantes ciganos, no sentido da compreensão da inclusão de sua cultura e especificidades no cotidiano escolar. Nesta conjuntura, o problema que norteia esta pesquisa se preocupa em indagar: existe no município de Governador Mangabeira uma formação docente pautada na cultura, história e especificidades dos povos ciganos que seja capaz de contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas aos estudantes desta etnia? O estudo está ancorado em abordagem qualitativa, sendo caracterizado como uma pesquisa de campo exploratória. Os dados foram recolhidos com o uso das entrevistas semiestruturadas com 06 docentes da escola-campo, por meio também da observação participante e construção do Diário de Campo e com análise documental do PPP da escola. A partir disso, elaborou-se como produto educacional um Caderno Formativo, intitulado *Povos ciganos e a educação no Brasil: caminhos e desafios*, destinado a contribuir com a formação de professores da rede municipal de ensino do Município de Governador Mangabeira-BA. Para subsidiar a pesquisa, dialogamos com autores que discutem as seguintes categorias: culturas dos povos ciganos; formação e práticas docentes; diversidade e inclusão no contexto escolar. Estes estudos estarão pautados em Moonen (2011), Menini (2008), Teixeira (2008), Freire (1993, 1997), Arroyo (2017), Imbernón (2008, 2011), Gadotti (1992), Gotti (2021), Gomes (2003, 2006), Oliveira e Candau (2008, 2010), Franco (2012), Pimenta e Ghedin (2001, 2012) e Zeichner (1993). A partir da pesquisa empírica, constataram-se algumas lacunas, dentre elas: ações que sejam materializadas no espaço escolar referentes a um trabalho voltado à inclusão da cultura cigana e que esteja articulado ao PPP; o estabelecimento de uma aproximação entre escola e comunidade cigana, no sentido de que os pais ou familiares devem ser compreensivos e responsáveis por acompanhar a vida escolar de seus filhos; o reconhecimento de que os professores carecem de formação continuada que os auxilie em suas práticas quando relacionadas à inclusão dos alunos ciganos; ausência de materiais formativos e/ou pedagógicos que possam contribuir de modo efetivo com as discussões pertinentes sobre as especificidades ciganas nas atividades diárias e não somente em momentos celebratórios e de modo superficial.

Palavras-chave: Ciganos; Educação; Diversidade; Inclusão; Formação Docente; Produto Educacional.

ABSTRACT

Although there have been major advances in public policies for the inclusion, access and permanence of traditional peoples in education in Brazil, it is fair to highlight the particularities that accompany each one of them, especially those who are on the move. In this sense, the Gypsy peoples present in this country stand out, as they are considered to have the most difficulty accessing and remaining in school. These difficulties are largely due to the lack of specific public policies to support this ethnic group, guaranteeing their fundamental rights, which are often neglected, placing them directly in constant conditions of social vulnerability, illiteracy and marginalization. Faced with understanding the responsibility that the Elza School must exercise with the presence of Roma students in its unit, this study aims to understand the teaching practices of teachers in the municipality of Governador Mangabeira-BA aimed at Roma students, in order to understand the inclusion of their culture and specificities in everyday school life. In this context, the problem guiding this research is concerned with asking: is there any teacher training in the municipality of Governador Mangabeira based on the culture, history and specificities of the Roma people that is capable of contributing to the development of inclusive teaching practices for students from this ethnic group? The study is based on a qualitative approach and is characterized as exploratory field research. The data was collected using semi-structured interviews with 6 teachers from the field school, through participant observation and the construction of a field diary, as well as document analysis of the school's PPP. As a result, an educational product was produced, entitled *Gypsy Peoples and Education in Brazil: Paths and Challenges*, designed to contribute to the training of teachers in the municipal education network in the municipality of Governador Mangabeira-BA. In order to support the research, we are talking to authors who discuss the following categories: cultures of the Roma peoples; teacher training and practices; diversity and inclusion in the school context. These studies will be based on Moonen (2011), Menini (2008), Teixeira (2008), Freire (1993, 1997), Arroyo (2017), Imbernón (2008, 2011), Gadotti (1992), Gotti (2021), Gomes (2003, 2006), Oliveira and Candau (2008, 2010), Franco (2012), Pimenta and Ghedin (2001, 2012) and Zeichner (1993). The empirical research revealed a number of gaps, including: actions that are materialized in the school space regarding work aimed at the inclusion of Roma culture and which is articulated in the PPP; the establishment of a rapprochement between the school and the Roma community, in the sense that parents or family members should be understanding and responsible for monitoring their children's school life; recognizing that teachers lack ongoing training to help them in their practices when it comes to including Roma students; the lack of training and/or pedagogical materials that can effectively contribute to relevant discussions about Roma specificities in daily activities and not just in celebratory moments and in a superficial way.

Keywords: Gypsies; Education; Diversity; Inclusion; Teacher Training; Educational Product.

ABREVIATURAS E SIGLAS

BA- Bahia
BNCC- Base Nacional Curricular Comum
CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de nível Superior
CEP- Conselho de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CF- Constituição Federal
CHS- Ciências Sociais e Humanas
CONAPIR- Conferência Nacional de Promoção à Igualdade Racial
CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CNPCT- Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável das Comunidades Tradicionais
CNS- Conselho Nacional de Saúde
CNPIR- Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial
DF- Distrito Federal
ES- Espírito Santo
GO- Goiás
IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MUNIC- Pesquisa de Informações Básicas Municipais
PL- Projeto de Lei
PARFOR- Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica
PE- Produto Educacional
PNP- Nacional de Políticas para Povos Ciganos
PNAIC- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNC- Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE- Plano Nacional de Educação
PPGECID- Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade
PPP- Projeto Político Pedagógico
PROERD- Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência
RN- Rio Grande do Norte
SEPPIR- Secretarias Especiais de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
TDAH- Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEA- Transtorno do Espectro Autista
TOD- Transtorno Opositor Desafiador
UEFS- Universidade Estadual de Feira de Santana
UESB- Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UNB- Universidade de Brasília
UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação
UNEB- Universidade Estadual do Estado Bahia

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|----|
| Imagem 1 - Fachada da Escola Municipal Elza Souza da Silva Jesus | 82 |
| Imagem 2 - Caracterização das professoras participantes da pesquisa | 85 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| 1. INTRODUÇÃO | 14 |
| 2. UM ESTADO DA ARTE: PRODUÇÕES SOBRE CIGANOS E EDUCAÇÃO NO BRASIL | 22 |
| 3. UMA RODA MISTA DE DISCUSSÕES: OS POVOS CIGANOS NO BRASIL E UMA EDUCAÇÃO PAUTADA NA DIVERSIDADE | 42 |
| 3.1 POVOS CIGANOS: EXCLUSÃO SOCIAL E EDUCACIONAL, INVISIBILIZAÇÃO HISTÓRICA..... | 43 |
| 3.2 OS MARCOS LEGAIS DE PROMOÇÃO AOS DIREITOS CIGANOS NA EDUCAÇÃO DO BRASIL | 54 |
| 3.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O MULTICULTURALISMO: UMA PERPECTIVA DECOLONIAL DE INCLUSÃO | 61 |
| 3.4 A PRÁTICA DOCENTE E SUAS IMPLICAÇÕES COM OS SUJEITOS PLURAIS..... | 74 |
| 4. O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA | 77 |
| 4.1 A ABORDAGEM QUALITATIVA | 78 |
| 4.2 O ESTUDO DE CAMPO TIPO EXPLORATÓRIO | 80 |
| 4.3 A PESQUISA PARTICIPANTE..... | 80 |
| 4.4 O <i>LÓCUS</i> DE PESQUISA: A ESCOLA MUNICIPAL ELZA SOUZA DA SILVA JESUS..... | 82 |
| 4.5 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA..... | 84 |
| 4.6 OS DISPOSITIVOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS..... | 85 |
| 4.6.1 A entrevista como instrumento de construção de dados | 86 |
| 4.6.2 A análise documental, o que nos revela? | 82 |
| 4.6.3 A observação enquanto meio de compreensão e reflexão do espaço escolar | 89 |
| 4.6.4 O diário de pesquisa no cotidiano escolar | 90 |
| 4.7 O USO DA NARRATIVA ENQUANTO PERPECTIVA DE INVESTIGAÇÃO..... | 92 |
| 4.8 A ANÁLISE DE DADOS POR TRIÂNGULAÇÃO | 93 |
| 4.9 A ÉTICA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO | 99 |
| 5. UMA CARAVANA DE POSSIBILIDADES: A FALA DOCENTE E SUAS PRÁTICAS | 97 |
| 5.1 A CHEGADA NA ESCOLA ELZA SOUZA DE JESUS | 97 |
| 5.2 DIVERSIDADE E INCLUSÃO NO ESPAÇO ESCOLAR: ESPAÇOS E TEMPOS- FORMATIVOS | 100 |
| 5.3 A ESCOLA E A COMUNIDADE CIGANA NA PERCEPÇÃO DOCENTE | 106 |
| 5.4 PRÁTICAS DOCENTES NA INCLUSÃO DOS ALUNOS CIGANOS: LIMITES E PERPECTIVAS..... | 117 |

| | |
|---|-----|
| 5.4.1 O Produto Educacional- “Povos ciganos e a educação no Brasil: caminhos e desafios” | 125 |
| 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 128 |
| REFERÊNCIAS | 130 |
| APÊNDICES | 138 |
| APÊNDICE A- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido | 138 |
| APÊNDICE B- Roteiro de entrevista semiestruturada com os docentes da Escola Elza | 139 |
| ANEXOS | 140 |
| ANEXO A- Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Elza Souza de Jesus | 140 |
| ANEXO B- Aprovação do projeto- Parecer Consubstanciado | 193 |

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, os povos ciganos estão presentes desde o século XVI, momento em que eles passaram a ser expulsos do Reino português em direção às suas colônias ultramarinas. Compostos por um grupo muito heterogêneo, onde predominam diversas ramificações de três etnias, Os Sint, os Calons e os Rom, respectivamente da França, Grécia, Portugal e Espanha, espalharam-se em todo o mundo, sendo o último grupo predominante em solo Brasileiro.

Desde a notória presença desses povos no Brasil, é observado que a história dos ciganos tem sido marcada pela discriminação, perseguição e marginalização, em que suas culturas, costumes e hábitos sempre foram negligenciados e até mesmo proibidos pelo Poder Real. Conforme Teixeira (2008), nos registros históricos os ciganos sempre foram referenciados enquanto “ladrões, embusteiros, disseminadores de doenças, contrabandistas” e outros termos pejorativos os quais estão presentes em diversas fontes literárias e criminais que os citavam. Não obstante, o olhar discriminatório e preconceituoso marcou toda a história desses povos ao longo do tempo, cuja imagem construída anteriormente ainda prevalece na contemporaneidade, o que resultou numa resistência muito marcante das populações não ciganas em relação aos ciganos.

Conforme Menini (2008), na Bahia, especificamente no Recôncavo Baiano, as fontes mais remotas registram a presença dos povos ciganos a partir do início do século XVIII, quando, no intuito de fugir das perseguições que ocorriam em toda a Capitania Baiana¹, principalmente na cidade de Salvador, os ciganos passaram a utilizar importantes rotas de comércio localizadas no Recôncavo no ano de 1719, que os direcionaram à Vila de Cachoeira – atual município de Cachoeira-BA.

A partir dessas fontes documentais, vê-se que, mesmo se deslocando para o Recôncavo, os ciganos não estariam livres da perseguição do Estado, que através do poder policial e uso da força buscavam garantir que estes não mais escapassem dos ofícios impostos. Conforme Menini (2008), as fugas dos ciganos pelo Recôncavo e pelos sertões baianos levou as autoridades locais a reforçarem ainda mais seus mecanismos de controle, principalmente porque eles possuíam habilidades com montaria e estilo de vida nômade, o que dificultava ainda mais o controle desses grupos pela Capitania baiana.

¹ A Capitania da Baía de Todos os Santos foi uma das subdivisões administrativas do território brasileiro no período colonial da América Portuguesa, criada em 1534 junto com mais treze regiões hereditárias, entregues pelo rei de Portugal, Dom João III, a donatários em regime de hereditariedade. Para mais informações, consultar: http://lhs.unb.br/atlas/Capitania_du_Bahia_de_todos_os_Sanctos.

Uma consideração importante a ser feita é que a partir dos setecentos houve o aparecimento de diversas rotas no Recôncavo baiano, utilizadas para o comércio, fossem eles legítimos ou clandestinos. Desse jeito, as autoridades locais buscaram controlar esses indivíduos, até mesmo para conter que eles pudessem interferir ou contrabandear os produtos do comércio, a exemplo, os cavalos. O Recôncavo passou a ser visto com mais atenção, pois os ciganos também estavam inseridos nesses arranjos e, ao longo dos setecentos², as queixas em relação à presença cigana no Recôncavo só aumentava, fazendo necessário controlá-los e mantê-los afastados desses fluxos.

A partir da análise dos documentos vê-se que no século XVIII a Capitania Baiana, especialmente a região do Recôncavo, representou um importante lugar para os ciganos. Estes se espalharam por toda a região e com certeza buscaram estratégias de sobrevivência, mesmo que estivessem sujeitos a subverter a ordem estatal de uma sociedade colonial marcada por uma composição étnico-racial diversa. E mesmo que degradados, sem espaço ou destino dentro dessa lógica, vê-se que os grupos ciganos buscaram resistir, fosse através do comércio ou mesmo de seus costumes para que pudessem alcançar espaços que lhes foram negados.

Numa conjuntura mais atual, Estevam (2008), ao pesquisar sobre as organizações dos grupos étnicos ciganos presentes no contexto urbano e regional do estado da Bahia, observa como as práticas culturais ciganas estão vinculadas a uma série de relações de poder. Isto é analisado a partir das experiências ciganas no contexto de dois municípios presentes no Recôncavo baiano: Cruz das Almas e de Governador Mangabeira. Conforme Estevam (2008), os grupos ciganos existentes atualmente nas cidades do recôncavo restringem-se ao espaço urbano, usando suas atividades comerciais em praças públicas e praticando negócios lucrativos, tal como o empréstimo de dinheiro a juros. Este fator tem gerado a fixação de muitas comunidades ciganas nessa extensão territorial e direcionado estes ciganos ao caminho da sedentarização.

Como se vê, há cerca de trezentos anos, nota-se uma relevante presença dos ciganos em todo estado da Bahia e mais especificamente no Recôncavo. De acordo com os dados do IBGE (2011), no Brasil, a Bahia é o segundo estado com maior concentração de acampamentos ciganos no país, totalizando 53 (cinquenta e três) acampamentos espalhados

² No contexto brasileiro, o termo setecentos é frequentemente utilizado para se referir ao período colonial, que compreende os anos de 1500 a 1822. Durante o século XVIII, o Brasil passou por importantes transformações sociais, econômicas e políticas, como a expansão da atividade mineradora e o desenvolvimento do ciclo do açúcar.

em todo o estado³. E, apesar da ampliação das garantias dos direitos ciganos, promovidos através do Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, os mesmos dados constam que em todo o país, de 291 (duzentos e noventa e um) municípios que possuem acampamentos ciganos, apenas 13,7% declaram desenvolver políticas públicas de acesso à educação e saúde⁴. Além disso, os dados coletados sobre o atendimento às necessidades das comunidades ciganas, através da Pesquisa de Informações Básicas Municipais (MUNIC), revelou, no ano de 2011, que dos quase 60 (sessenta) municípios baianos que possuem acampamentos ciganos, poucos destinavam áreas públicas para a instalação de acampamentos, com destaque para Camaçari, Cruz das Almas, Mucuri e Santo Amaro.

Outros municípios baianos como Biritinga, Entre Rios, Heliópolis, Itabela e Presidente Tancredo Neves foram citados como cidades que não possuíam programas ou ações para esse grupo étnico e não contavam com nenhum programa na área dos Direitos Humanos. A ausência das políticas públicas referentes aos ciganos presentes no estado baiano – como também no restante do país – revela o grau das dificuldades enfrentadas por eles. No entanto, as comunidades ciganas têm se mobilizado recentemente e reivindicado políticas públicas. Isso é resultado das últimas ações e debates políticos realizados em prol dos direitos pela igualdade e pela defesa identitária das etnias ciganas existentes no país. Conforme Maia e Monteiro (2020), a visibilidade alcançada pelos ciganos nas últimas décadas é fruto do implemento de debates, nos quais instituições internacionais estiveram envolvidas no incentivo de políticas públicas pela promoção da democracia alicerçada à ideia de diversidade cultural.

No Brasil, esse marco foi dado a partir da aprovação do Dia Nacional do Cigano, em 24 de maio de 2006. Adiante, houve a criação do Projeto de Lei (PL 248/2015) que propôs um “Estatuto do Cigano”. Os avanços nos debates políticos provocaram novas questões e abordagens em relação às garantias de direitos, promoção da igualdade e o respeito pela existência, cultura e diversidade das etnias ciganas no país.

A ausência de políticas públicas destinada a esses grupos minoritários bem como a rejeição ou falta de entendimento sobre a cultura cigana refletem diretamente na escola, por ser um espaço de reprodução de ideologias e posicionamentos, aspectos estes que estão

³ Disponível em: http://www.embaixadacigana.org.br/etnicidades_ciganas_no_brasil.html. Acesso em: 11 maio 2021.

⁴ Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6040.htm. Acesso em: 10 out. 2018.

presentes na sociedade. Conforme as Diretrizes de Educação Escolar para Povos em situação de Itinerância, a resolução de nº 3 de 16 de maio de 2012 do Ministério da Educação prevê que adolescentes, crianças e jovens em situação de itinerância tenham seus direitos garantidos na escola pública, como educação de qualidade, incluindo a gratuidade da matrícula e a liberdade de consciência, classe e religião. Segundo o artigo 1º deste documento, entendem-se enquanto povos em situação de itinerância crianças, adolescentes e jovens que pertençam a grupos sociais que vivem em constantes deslocamentos em decorrência das condições culturais, políticas e econômicas, o que compreende as comunidades ciganas.

Ainda que se percebam avanços do Estado Brasileiro em relação às políticas públicas voltadas para povos minoritários⁵, o que inclui as populações itinerantes, é importante salientar que os espaços escolares ainda carecem de práticas pedagógicas específicas que estejam voltadas ao atendimento destas comunidades. Dentre as populações itinerantes predominantes na sociedade brasileira tais como circenses, artistas, indígenas, acampados e nômades, destacam-se os ciganos, enquanto povos que mais possuem dificuldade em acessar a escola.

Levando em consideração tal afirmação, é pertinente pensarmos sobre a importância da implementação e defesa de políticas públicas que promovam a garantia dos direitos humanos, das políticas sociais, de infraestrutura, culturais, de acesso a terra e à educação que assegurem os grupos étnicos ciganos no país. Ao destacarmos o campo educacional, consideramos que no âmbito escolar, essas políticas podem ser inseridas a partir do caminho da formação docente, por este estar sobretudo na linha de frente do processo de mudanças e de aberturas para novas concepções da educação, principalmente quando se tem em pauta a diversidade e a inclusão como temas intrínsecos e necessários na construção de um processo educativo democrático.

Nesse sentido, entendendo que o município de Governador Mangabeira faz parte da composição de municípios que integram o Recôncavo, com uma população estimada em 20.800 pessoas de acordo com os dados do IBGE (2022), constituiu-se ao longo do tempo como um lugar onde a presença das comunidades ciganas é consideravelmente relevante, assim como nos outros municípios circunvizinhos, a saber: Cruz das Almas, Muritiba,

⁵ Neste caso, a palavra “minorias” não se refere a um menor número de pessoas e sim indica uma situação menor representação social nos espaços de poder que parte de uma população vivencia em decorrência das relações de dominação que determinados grupos construíram historicamente sobre outros. Portanto, a palavra não condiz ao fator numérico e sim à grupos étnicos que são acometidos constantemente pela vulnerabilidade social, pela discriminação, pelo preconceito e também o racismo.

Sapeaçu e São Félix. No município de Governador Mangabeira, em sua maior parte, as comunidades ciganas habitam em grande número o Bairro Santa Luzia, popularmente batizado como “Projeto”. O Bairro, que foi fundado há aproximadamente vinte e cinco anos, hoje possui a presença de duas escolas, uma de Ensino Infantil e outra de Ensino Fundamental II.

A escola de fundamental II é a Escola Municipal Elza Souza da Silva de Jesus⁶, escolhida como o *locus* desta pesquisa. A escola foi fundada no Bairro Santa Luzia em 23 de fevereiro de 2015, e como há uma presença considerável de comunidades ciganas que já habitavam este bairro antes da fundação da escola, esta unidade passou a ser, pela sua localização geográfica e pelo oferecimento do ensino, o centro que mais possui alunos ciganos matriculados.

Portanto, diante da compreensão da responsabilidade que a Escola Elza deve exercer, com a presença de estudantes ciganos em sua unidade, o presente estudo tem por objetivo compreender as práticas docentes de professores do município de Governador Mangabeira-BA voltadas para os alunos ciganos, no sentido da compreensão da inclusão de sua cultura e especificidades no cotidiano escolar. Nesta conjuntura, o problema que norteia esta pesquisa se preocupa em indagar: existe no município de Governador Mangabeira uma formação docente pautada na cultura, história e especificidades dos povos ciganos que seja capaz de contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas aos estudantes desta etnia?

A partir desse questionamento, elaboramos os objetivos específicos deste estudo que se debruçaram em: realizar levantamentos sobre os últimos estudos que versam sobre os ciganos e a educação no país e os principais dilemas que atravessam as comunidades étnicas ciganas no espaço escolar; apresentar os marcos legais que possibilitaram avanços e direitos dos povos ciganos à educação no Brasil; refletir sobre a importância da formação de professores e do desenvolvimento de suas práticas que sejam voltadas à inclusão dos estudantes ciganos, levando em consideração os aspectos de suas culturas; elaborar um caderno formativo que verse sobre a historicidade e cultura dos povos ciganos, bem como apresente uma sequência didática a ser aplicada em turmas do Ensino fundamental I, na escola Municipal Elza Souza da Silva de Jesus.

Do cerne dessa problemática e do intuito de alcançarmos os objetivos propostos por este estudo é que se construiu a pesquisa *Formação docente para a inclusão de estudantes*

⁶ Para o uso real do nome da escola, foi concedida uma autorização para a pesquisadora.

ciganos no município de Governador Mangabeira-BA. A elaboração desta pesquisa parte também de inquietações que surgem durante meu processo de graduação em Licenciatura em História, no qual me debrucei em pesquisar o processo de degredo e povoamento do Brasil, em que envolvia a expulsão de ciganos e as condições sócio-históricas atribuídas a estes povos no território brasileiro. A partir desta linha de estudo e das possibilidades de reflexão social e crítica que a História nos concede, chamou-me a atenção sobre como a política de marginalização, perseguição e negligenciamentos dos direitos e a dignidade do povo cigano enraizou-se no pensamento histórico do Brasil, estendendo-se até a sociedade atual, de modo que estas populações continuam condicionadas às situações de vulnerabilidade, preconceitos e marginalização social.

Somando-se a tal questão, a formação no curso de História provocou o contato com o campo da História Social, cuja abordagem prioriza pensar as novas correntes historiográficas como a história chamada “vista de baixo” ou “história popular”. Tal corrente busca produzir conhecimento histórico a partir do ponto de vista de pessoas consideradas comuns, ou seja, prioriza histórias de sujeitos sociais anteriormente marginalizados, cujas histórias não possuíam prioridade nem interesse em ser estudadas quando comparadas a dos grandes políticos, líderes e heróis que protagonizam esse tipo de abordagem, segundo a historiografia mais tradicional. Assim, com os novos movimentos culturais emergentes da história, despertou-me então o interesse em me dedicar à história cigana, compreendendo sua importância e contributos para a história do Brasil.

Dito isso, e com o olhar mais formado e sensível em relação aos ciganos, é justamente no início do processo de construção de minha docência, quando ingressei pela primeira vez na sala de aula, no ano de 2017, que começo a me inquietar diante da ausência de estudantes ciganos pelas escolas em que estagiei ou fiz vínculos trabalhistas temporários no município onde resido, Governador Mangabeira-BA. Tal questão, ainda em processo de amadurecimento, sempre foi levada até a sala de aula na graduação, na qual me remetia a questionar onde estavam os ciganos nos debates que envolviam as relações étnico-raciais e sua inclusão cultural nas escolas. Era nítido que o silêncio prevalecia diante de tal questionamento, até mesmo pelas Academias apresentarem uma lacuna muito grande diante de tal temática. Estudar a história dos ciganos no Brasil, bem como as questões culturais e sociais que implicam a educação no país, ainda são pesquisas que estão invisibilizadas e em reduzidos números nas Academias.

Nessa conjuntura de observar de modo mais atento onde estariam os ciganos no município de Governador Mangabeira-BA e quais lugares sociais estes estariam ocupando, principalmente quando relacionados ao campo educacional, é que me interessa por realizar a pesquisa na Escola Municipal Elza Souza da Silva de Jesus.

Portanto, para subsidiar o presente estudo, pensou-se nas seguintes categorias teóricas: *a história e cultura cigana no Brasil*: Moonen (2011, 2013); *os ciganos nas pesquisas em educação no Brasil*: Lago (2020), Lima (2017), Santos (2017), Pinto (2010); *diversidade cultural e educação*: Arroyo (2017), Candau (2008), Gomes (2003), Gadotti (1992) e *formação e práticas docentes*: Alarcão (2011), Freire (1993, 1997), Franco (2012), Ghedin (2001), Ibernón (2008), Ibiapina (2008), Gatti (2008, 2013) e Pimenta (2008) e outros.

Desse modo, escolheu-se enquanto metodologia investigativa o estudo qualitativo sendo caracterizado como uma pesquisa de campo do Tipo Exploratória, tendo como método a Pesquisa Participante (PP) e a análise documental. A escolha por esta abordagem parte da compreensão, conforme Marconi e Lakatos (2003), de um processo investigativo da pesquisa empírica, em que o objetivo se encontra na formulação de questões sobre um problema que nasce da necessidade de se estudar e conhecer um determinado grupo ou comunidade, com a finalidade de perceber suas principais demandas. Para a coleta dos dados, elegeram-se os seguintes instrumentos: a observação participante, as entrevistas semiestruturadas e o diário de campo.

A partir do andamento da pesquisa empírica, elaborou-se o produto educacional do Mestrado Profissional-PPGECID, caracterizado como um Caderno Formativo, intitulado *Povos ciganos e educação no Brasil: caminhos e desafios*, destinado a contribuir com a formação de professores da rede municipal de ensino do Município de Governador Mangabeira-BA, na perspectiva de estes terem acesso às temáticas de discussão que irão envolver a cultura, a diversidade e a historicidade dos povos ciganos. Este material tem também por objetivo promover uma sequência didática interdisciplinar acerca das políticas de inclusão e combate à discriminação aos povos ciganos no Brasil, assim como desenvolver atividades didáticas voltadas ao reconhecimento identitário dos alunos ciganos da Escola Municipal Elza Souza da Silva de Jesus.

Os capítulos da pesquisa estão estruturados a partir das discussões centrais que norteiam este estudo. Portanto, o primeiro capítulo, o introdutório, busca apresentar a pesquisa de modo geral, trazendo aspectos sócio-históricos que discutem a presença cigana no Brasil, assim como sua chegada no estado da Bahia, especificamente na região do Recôncavo

baiano. Neste capítulo, apresentamos também o problema e a justificativa que norteiam esse estudo, bem como a escolha do caminho metodológico e investigativo. Para isso, há uma breve caracterização da escola-campo, bem como os sujeitos envolvidos na pesquisa. O capítulo também apresenta a estruturação da pesquisa e quais principais autores subsidiam a discussão dos referidos capítulos.

O segundo capítulo, *Um estado da arte: produções sobre ciganos e educação no Brasil*, debruçou-se em apresentar, a partir do banco de teses e dissertações da CAPES, as últimas pesquisas relacionadas aos ciganos brasileiros e sua inclusão e permanência no sistema escolar, considerando as implicações de sua cultura neste processo. Com este levantamento, buscaram-se realizar diálogos sobre as diferentes pesquisas empíricas e seus contextos sociais, atentando sobre quais contribuições cada estudo poderia oferecer a partir de suas perspectivas metodológicas e investigativas.

Já o terceiro capítulo, *Uma roda mista de discussões: os povos ciganos no Brasil e uma educação pautada na diversidade*, tem por intuito discutir como os aspectos que compõem a diversidade cultural no Brasil, a considerar como as discussões étnicas, de gênero, religiosidades e culturas têm promovido novos olhares e questionamentos no que tange a pensar educação enquanto um processo de promoção à equidade e de garantia de direitos e inclusão dos diferentes sujeitos sociais que estão presentes no contexto escolar, especificamente os povos tradicionais ciganos. Neste capítulo, preocupou-se também em discutir as transformações diretas ocorridas no sistema educacional, quando relacionadas às questões identitárias da sociedade brasileira, como a implementação das Leis nº10.639/03 e nº 11.645/08, que abriu portas para a construção dos debates étnico-culturais, assim como garantiu à educação pública brasileira um caráter mais plural e democrático. Abordou-se também a importância da prática docente no sentido de pensar e repensar o papel singular do professor enquanto sujeito comprometido com sua própria formação e práticas no processo educativo, o que coloca em evidência a escola, enquanto espaço coletivo de partilhas, de experiências e de troca de saberes dos diversos sujeitos. A compreensão sobre a formação docente pautada na perspectiva do multiculturalismo também é um dos aspectos a serem discutidos. Neste capítulo, discutimos ainda os principais marcos que legitimaram os direitos e avanços para a implementação de políticas públicas de reconhecimento e visibilidade aos ciganos brasileiros, principalmente no campo educacional.

No quarto capítulo, *O percurso metodológico da pesquisa*, apresentamos qual abordagem de pesquisa segue este estudo, caracterizado como uma pesquisa qualitativa-

participante e exploratória. Os caminhos investigativos que foram escolhidos para a coleta e análise dos dados e a intencionalidade da escolha de cada instrumento de coleta, a saber: a observação participante, as entrevistas semiestruturadas e análise documental serão apresentados, apontado assim como foi realizada a interpretação e também as discussões destes dados, a partir da Análise e Triangulação. Serão também mencionados os sujeitos/colaboradores deste estudo, respectivamente 06 professores do Ensino Fundamental I, do município de Governador Mangabeira-BA. O *lócus* de pesquisa, a Escola Municipal Elza Souza da Silva Jesus, será apresentada, junto às características que compõem a sua estrutura de funcionamento escolar.

No quinto capítulo, *Uma caravana de possibilidades: a fala docente e suas práticas*, há uma apresentação dos dados deste estudo, que são organizados, discutidos e sistematizados a partir das categorias analíticas extraídas dos objetivos propostos por esta pesquisa. Portanto, as narrativas docentes, os registros da observação, a partir do olhar do pesquisador e a pesquisa documental realizada a partir do Projeto Político (PPP) da escola Elza são discutidos e apresentados dentro de suas respectivas categorias.

Contudo, espera-se que esta pesquisa possa contribuir de modo efetivo o pensar das comunidades Tradicionais Ciganas no Brasil, enquanto povos que sejam reconhecidos e visibilizados socialmente nos diversos espaços, principalmente no âmbito educacional brasileiro. Esperamos também que este estudo se torne uma válvula precursora para a construção de outros novos estudos que possibilitem a representatividade e visibilidade dos direitos ciganos à educação, sem que suas culturas e tradições sejam negligenciadas e marginalizadas.

2. UM ESTADO DA ARTE: PRODUÇÕES SOBRE CIGANOS E EDUCAÇÃO NO BRASIL

Nas últimas décadas, os estudos sobre os povos ciganos no campo científico das Ciências Humanas têm se expandido, demonstrando o interesse não somente de Antropólogos, Historiadores e Cientistas Sociais, como também de educadores, que a partir de um olhar pedagógico, têm levado aos centros acadêmicos a necessidade de se discutir e sociabilizar nestes espaços as questões sócio-históricas das etnias ciganas e suas relações diretas com o processo educativo, considerando suas implicações políticas como a permanência e a inclusão destes sujeitos no ambiente escolar.

Essas abordagens vêm promovendo novas significações ao que foi escrito anteriormente em relação à história dos ciganos em todo o mundo. Histórias essas caracteristicamente marcadas por uma sequência preconceituosa e estereotipada que construiu e reforçou no imaginário popular o ódio e a intolerância social aos ciganos, e nisso a literatura eurocêntrica teve grande responsabilidade social⁷.

É preciso afirmar aqui que as manifestações de interesses aos estudos ciganos no Brasil são, sem dúvidas, resultado das últimas ações e debates políticos realizados em prol dos direitos pela igualdade e pela defesa identitária das etnias ciganas existentes no país. Conforme Maia e Monteiro (2020), a visibilidade alcançada pelos ciganos nas últimas décadas é fruto do implemento de debates, onde instituições internacionais estiveram envolvidas no incentivo de políticas públicas pela promoção da democracia alicerçada na ideia de diversidade cultural⁸.

No Brasil, essa visibilidade foi alcançada a partir da aprovação do Dia Nacional do Cigano, em 24 de maio de 2006. Adiante, houve a criação do Projeto de Lei (PL nº 248/2015), que propôs um “Estatuto do Cigano”, no ano de 2015. Os avanços nos debates políticos provocaram novas questões e abordagens em relação às garantias de direitos, promoção da igualdade e o respeito à existência, à cultura e à diversidade das etnias ciganas no país.

Nas academias, essas narrativas também ganharam novas perspectivas, e a discussão da construção da identidade cigana, o processo sócio-histórico vivenciado por estes indivíduos ao longo do tempo, suas formas de organizações sociais, culturais e políticas têm sido foco das disputas acadêmicas de novos autores⁹. Isso provocou a necessidade de se

⁷ Frans Moonem, em um breve ensaio sobre *Os estudos ciganos no Brasil (1885-2010)*, ressalta que após a publicação das primeiras obras sobre ciganos na literatura brasileira, houve um estímulo crescente pelo interesse de pesquisadores sobre o tema, porém, foi feito de forma bem genérica. O autor faz essa crítica ao citar que alguns autores apenas se interessavam pelas abordagens esotéricas da cultura cigana, ou seja, publicaram trabalhos genéricos, estimulados pelo gosto popular. O autor ainda ressalta que essas obras apresentavam em sua totalidade a ausência de um embasamento teórico e metodológico.

⁸ No livro de Moacir Gadotti *Diversidade Cultural e educação para todos* (1992), a diversidade cultural é definida enquanto uma tarefa humanista, em que a escola precisa mostrar para os alunos que existem outras culturas além da sua. Neste sentido, Gadotti (1992, p. 23) afirma que a escola tem que ser local, como ponto de partida, porém internacional e intercultural, como ponto de chegada. Defende ainda que a escola deve ser autônoma, no sentido de ser curiosa e ousada, buscando dialogar com todas as culturas e concepções do mundo.

⁹ Os estudos de Frans Moonem (*Anticiganismo: os Ciganos na Europa e no Brasil - 2011*); de Rodrigo Teixeira (*Os ciganos no Brasil - 2008*); de Natally C. Rocha Menini (*Os assim chamados ciganos na Capitania da Bahia- séc. XVIII - 2018*); de Elisa M. L. Costa (*Contributos ciganos para o povoamento do Brasil, século (XVI-XIX) - 2005*); de Cleiton M. Maia & Edilma N. J. Monteiro (*Estudos Ciganos no Brasil: perspectivas e entrelaçamentos etnográficos - 2020*) foram pioneiros para se pensarem as questões socioculturais dos povos ciganos, assim como seus processos históricos vivenciados no contexto brasileiro. Estes estudos foram inicialmente realizados por Historiadores e Sociólogos, que também se debruçaram numa perspectiva etnográfica da pesquisa.

problematizar quais papéis estariam designados à visibilidade cigana tanto nas produções acadêmicas, quanto nas mídias, como também nos espaços públicos.

No campo educacional, os estudos sobre povos ciganos têm sido incentivados a partir dos debates que versam sobre a diversidade étnica e cultural brasileira e suas implicações pela garantia de um sistema educativo que assegure a inclusão e a permanência dos sujeitos plurais. Tais discussões foram viabilizadas também a partir das novas teorias educacionais, que a partir dos anos oitenta, propuseram novos paradigmas que questionaram quais papéis estariam destinados à escola na promoção de práticas democráticas de inclusão na perspectiva da diversidade cultural.

Dayrell (2001), ao abordar os novos paradigmas educacionais, menciona a importância de considerar a diversidade cultural enquanto pauta emergente e indissociável do processo educativo democrático. Por isso, o autor afirma que a educação não deve ser pensada de forma homogênea, e sim ampla, na qual devem ser consideradas as dimensões subjetivas e intersubjetivas que constituem cada sujeito, suas experiências e o seu contexto social:

Uma outra forma de compreender esses jovens que chegam à escola é apreendê-los como sujeitos sócio-culturais. Essa outra perspectiva implica em superar a visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno, dando-lhe um outro significado. Trata-se de compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios (Dayrell, 2001, p. 140).

Considerando as novas concepções teóricas da educação, que abriram espaços à compreensão cultural dos sujeitos junto aos movimentos sociais de lutas, responsáveis pela articulação das políticas públicas voltadas às minorias étnicas do Brasil, foi possível o amadurecimento do campo acadêmico para a construção de novas concepções teóricas que colocaram em pauta as possibilidades de se discutir sobre os povos ciganos do Brasil e suas relações com o sistema educacional brasileiro.

O livro *Ciganidade e Educação Escolar: Saber Tradicional e Conflito e Étnico*, escrito por Lenilda Damasceno Perpétuo e Erlando da Silva Rêses, publicado em 2018, por exemplo, é considerada uma obra que acentuou as questões da etnicidade e da cultura cigana e seus conflitos com a educação escolar. O livro levantou a necessidade de o sistema educacional brasileiro realizar um planejamento de integração para que jovens ciganos (caracterizados como os sujeitos da pesquisa) pertencentes à Comunidade Cigana Calon do Sobradinho, localizada no Distrito Federal-DF, pudessem ser inseridos no contexto educacional do Estado.

A partir deste estudo, Perpétuo e Resês (2018) afirmam que os povos ciganos são considerados como os que mais possuem dificuldades em se adaptar e permanecer em uma escola, sendo esta uma relação marcada por tensões e conflitos. As dificuldades, segundo os autores, partem em grande parte pela influência de sua cultura, marcada por ritos, festividades e constantes deslocamentos, porém, isso não justifica que a escola permaneça omissa quando há presença desses povos, e sim esteja atenta a recepcionar e acolher estes alunos, levando em consideração suas particularidades e considerando o que estes têm a contribuir ao cotidiano escolar.

Nessa direção, os autores relatam que as grandes dificuldades encontradas pela comunidade cigana do Sobradinho-DF são um grande reflexo da ausência de políticas públicas de educação, como também a negação de outras políticas como o acesso à saúde, à cidadania e outros direitos humanos:

[...] Entendemos que o problema da escola era apenas a “ponta do iceberg”. Eram tantas negações, violações dos direitos e negligência do poder público em relação àquela comunidade que, naquele momento, tínhamos que realizar uma verdadeira força tarefa para tantas demandas. Registramos tudo e nos colocamos à disposição da comunidade, imediatamente (Perpétuo; Resês, 2018, p. 20).

O estado de vida insalubre e a falta de políticas assistencialistas de educação, saúde e demais direitos que a comunidade cigana do Sobradinho-DF enfrenta é uma realidade inerente a outras comunidades ciganas acampadas em todo território brasileiro. Este fator, assim como afirmam os autores, denuncia as dificuldades e fragilidades sociais enfrentadas pelo povo cigano, o que tem impactado diretamente o acesso e permanência dessas comunidades na educação escolar.

Além desses fatores, existem outras sérias questões no sistema educacional que afligem alunos ciganos que ao menos conseguem chegar à escola. O primeiro se inicia com a dificuldade do acesso ao transporte escolar, que muitas vezes não atende às áreas de acampamentos, e o segundo condiz com a questão burocrática da matrícula escolar, em que se observa a falta constante de documentos de identificação necessários para esta etapa; este fator é outro problema a ser enfrentado pelo poder público, para solucionar as questões de cidadania que atingem os muitos ciganos espalhados pelo Brasil.

Acentuando essa questão, Moonem (2011, p. 14) chama atenção sobre os problemas enfrentados pelos ciganos no sistema educacional, ressaltando que a integração destes alunos não acontece somente pela realização da matrícula, estando muito mais além:

O problema educacional cigano não está resolvido apenas com a matrícula das crianças ciganas em escolas públicas ou particulares, ou seja, não está resolvido garantindo-se aos ciganos somente o direito à educação, embora isto já seja uma

grande conquista. Para garantir o direito a uma educação cigana, inúmeros outros problemas terão de ser discutidos e, na medida do possível, resolvidos. E para isto será necessária que interessados e entendidos na problemática cigana, e principalmente dos ciganos, que deverão ser os protagonistas do seu próprio destino (Moonem, 2011, p. 14).

Em reforço à questão acima, o estudo de Perpétuo e Resês (2018) denuncia os reais conflitos que os ciganos enfrentam quando adentram o ambiente escolar, deixando evidente que somente o ato de matricular não é suficiente para fazer com que estes possam sentir-se parte integrante do sistema educacional. Com os relatos obtidos através de uma equipe pedagógica, os autores apontam uma série de tensões ocorridas no ambiente escolar, quando relacionada à presença de alunos ciganos na escola:

[...] cada um a quem era dada a palavra falava da falta de adaptação das crianças ao ambiente escolar, da falta de acompanhamento pedagógico, da distorção idade/série, das dificuldades de aprendizagens dos estudantes ciganos, da falta de compromisso com os deveres de casa, do quanto eles são faltosos e chegam atrasados e muitas vezes sujos, do desleixo com o material escolar, do fato de os pais não responderem os bilhetes e avisos que a escola envia, enfim, inúmeras queixas e reclamações (Perpétuo; Resês, 2018, p. 20).

Esses relatos revelam parte dos inúmeros conflitos existentes que marcam a relação dos ciganos com a escola, demonstrando que este espaço ainda carece de se aprofundar no diálogo com a cultura e os saberes destes sujeitos. Do outro lado, há também a queixa dos ciganos sobre como são excluídos na escola, sendo muitas vezes discriminados, acusados de furtos e tratados com indiferença no contexto escolar.

De maneira geral, é justo reforçarmos que o espaço escolar é composto por saberes diversos e quando estes saberes são negligenciados, a escola pública infelizmente silencia, amordaça e distancia esses alunos, inviabilizando ao mesmo tempo suas culturas. É relevante dizer que por muito tempo as culturas e elementos dos povos tradicionais do Brasil foram postos de lado, sendo negados ou inferiorizados e, em consequência disso, as escolas brasileiras passaram décadas perpetuando a exclusão de saberes culturais diversos e reforçando o processo hegemônico do ensino e do conhecimento.

Todas essas observações são importantes para compreendermos como e por que os povos tradicionais do Brasil, como os ciganos, indígenas, quilombolas, ainda se sentem estranhos e com sentimentos de não pertencimento à escola. Além disso, é relevante apontar a carência e falhas de políticas públicas efetivas que garantam a inclusão social e educacional desses povos, bem como permitam espaços de diálogos entre suas realidades culturais e sociais com a dinâmica do espaço escolar.

Após considerarmos as principais problemáticas inerentes à relação estabelecida entre o sistema brasileiro de educação e a cultura dos povos ciganos a partir das percepções do estudo de Perpétuo e Resês (2018), passaremos agora a apresentar outras produções acadêmicas que nos auxiliam a compreender e dialogar sobre os povos ciganos e suas nuances com a educação do país. Para isso, exploramos o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), inserindo na busca da pesquisa da plataforma os marcadores “*ciganos e educação*”. Como resultado, o catálogo apresentou cerca de 14 produções acadêmicas, em que 10 destas correspondem a Dissertações e 4 correspondem a Teses. Estas pesquisas, que serão apresentadas a seguir, oferecem discussões com recortes locais e regionais que dialogam com os campos temáticos da formação docente, das práticas pedagógicas, da etnicidade e da inclusão escolar das comunidades ciganas espalhadas em todo o país.

Quadro 1. Apresentações de Dissertações que versam sobre “ciganos e educação”

| Nº | Título | Programa de Pós-Graduação | Autor(a) | Ano de Defesa |
|-----------|--|--|--------------------------------------|----------------------|
| 1 | Educação Cigana: entre-lugares entre escola e comunidade étnica | Mestrado em Educação. Universidade de Santa Catarina-Florianópolis. | SIMÕES, Sílvia Régia Chaves Freitas. | 2007 |
| 2 | Pintando Borboletas: processos educativos dos alunos ciganos | Mestrado em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. | PINTO, Ana Kátia Pereira | 2010 |
| 3 | Os ciganos Calon do Acampamento em Praia Grande e o espaço escolar: um olhar etnográfico | Mestrado Profissional em Educação em Ciências e Matemática. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. | MULLER, Beatriz Cezar. | 2014 |
| 4 | “(RE)conhecer a cultura cigana: uma proposta de inclusão ao currículo escolar em Trindade-Go | Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica Instituição de Ensino: Universidade Federal de Goiás. | RODRIGUES, Maria Lucia. | 2015 |
| 5 | Desafios para a efetivação do direito à educação: com a palavra, os ciganos | Mestrado em Políticas Sociais. Universidade Católica do Salvador | SILVA, Luanda Almeida Reis da. | 2017 |

| | | | | |
|----|---|--|----------------------------------|------|
| 6 | Etnicidade e Educação: formação docente sobre povos ciganos na Escola Municipal Agnaldo Marcelino Gomes | Mestrado Profissional em Educação e Diversidades (MPED) | SANTOS, Laudicéia da Cruz | 2017 |
| 7 | Cultura cigana e formação docente: (in)visibilidade dos povos ciganos e diálogos possíveis nos currículos escolares | Mestrado Profissional em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia, Jacobina-BA. | LIMA, Sabrina de Souza | 2017 |
| 8 | Comunidade cigana Calon em processo de escolarização: conflitos étnicos e saberes pluriculturais | Mestrado em Educação. Universidade de Brasília, Brasília | PERPÉTUO, Lenilda Damasceno | 2017 |
| 9 | Cultura cigana: a (in)visibilidade dos Calon nas práticas pedagógicas de uma escola municipal em Camaçari | Mestrado em Educação. Universidade Federal de Feira de Santana-BA. | LOPES, Camila Gonçalves de Jesus | 2019 |
| 10 | As relações étnicas entre os ciganos e demais habitantes da cidade de Maracás no espaço escolar (2020) | Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade- Jequié-BA. | LAGO, Elma Cerqueira Barreto | 2020 |

Fonte: Elaboração da autora, 2024.

Quadro 2. Apresentações de Teses que versam sobre “ciganos e educação”

| Nº | Título | Programa de Pós-Graduação | Autor(a) | Ano de Defesa |
|----|---|--|-------------------------------------|---------------|
| 1 | Educação e exclusão social: a perspectiva dos ciganos e dos não ciganos | Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Brasília, Brasília. | BAREICHA, Luciana Câmara Fernandes. | 2013 |
| 2 | O céu é meu teto, a terra minha morada: cultura e educação cigana no RN (2006-2016) | Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. | SILVA, Flávio José de Oliveira. | 2016 |
| 3 | Entre andanças, transformações e fronteiras: (re)significações da escola | Doutorado em Educação em Ciências e Matemática. | PINTO, Ana Kátia Pereira. | 2017 |

| | | | | |
|---|--|--|---|------|
| | por ciganos do Espírito Santo | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. | | |
| 4 | Tempo, redes e relações: uma etnografia sobre infância e educação entre os Calon | Doutorado em Antropologia Social. Universidade Federal de Santa Catarina-Florianópolis | MONTEIRO, Edilma do Nascimento Jacinto. | 2019 |

Fonte: Elaboração da autora, 2024

Ao analisarmos as produções disponíveis à consulta, iniciaremos com a dissertação de Sílvia Régia Chaves de Freitas Simões, intitulada *Educação Cigana: entre-lugares entre escola e comunidade étnica*, e apresentada no ano de 2007 ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. O estudo baseou-se em discutir se os processos educativos dos alunos ciganos de Fundão-ES são considerados no contexto escolar do município.

Nessa perspectiva, o estudo de Simões (2007) foi organizado em três principais enfoques, que a autora considerou importante discutir. O primeiro condiz com relatos que retratam os aspectos da história dos ciganos no mundo e no Brasil. O segundo apresenta alguns dispositivos legais da Constituição de 1988 e os atuais processos de interlocução dos ciganos com as Políticas Públicas brasileiras e o terceiro enfoque trata dos contextos educativos intragrupo e algumas reflexões sobre os mesmos.

A autora apresenta ainda um relato de um estudo de caso, realizado com uma família cigana residente no município de Palhoças-SC, em que se buscou o diálogo entre os dois estudos, no sentido de compreender como essa família cigana apresenta ideias sobre educação e quais valores atribuem à escola e à comunidade étnica. Na pesquisa, desenvolvida a partir do estudo de campo etnográfico, foram observados dois acampamentos ciganos, com o objetivo de compreender como se davam as práticas educativas fomentadas a partir da cultura desses dois grupos.

Portanto, no estudo de Simões (2007), a metodologia de pesquisa consistiu em revisão bibliográfica. No trabalho de campo, usou-se a aplicação de entrevista e a observação participante, os sujeitos da pesquisa foram homens e mulheres ciganas (jovens e crianças). Como resultado das observações, Simões (2007) aponta as seguintes questões:

a influência das sociedades não-ciganas, na identidade étnica cigana, foi e continua sendo historicamente uma grande preocupação dos ciganos; que em nível mundial, e

particularmente no Brasil, já existem políticas públicas para as minorias étnicas, dentre elas a cigana; que os ciganos vêm mantendo uma relação com a escola, mesmo que fragmentada e fragilizada; que apesar dos ciganos reconhecerem a necessidade de frequentarem a escola como forma de se alfabetizarem, o maior valor a que eles atribuem, é a relação intra-étnica, portanto, a sua própria cultura (Simões, 2007).

Diante das considerações finais apresentadas nesse estudo, Simões (2007) aponta que a cultura e seus processos educativos não são considerados no contexto escolar, assim como os educadores da rede não possuem entendimento sobre a cultura desses povos, perpetuando práticas educativas cristalizadas que desconsideram a inclusão desses grupos étnicos.

Continuando o diálogo sobre educação escolar de alunos ciganos do ES, temos também a dissertação de Ana Kátia Pereira Pinto, *Pintando Borboletas: processos educativos dos alunos ciganos*, publicada no ano de 2010 e apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). A dissertação objetivou estudar os processos educativos dos alunos ciganos capixabas, a partir das suas próprias culturas em comparação à cultura escolar, revelando suas distinções. Por isso, foi escolhido enquanto metodologia o estudo etnográfico, no qual foi feita a observação de duas escolas e dois acampamentos ciganos do município de Fundão, localizado no Espírito Santo.

Nesse estudo, a autora revela que as políticas de inclusão e permanência escolar aos ciganos capixabas estão totalmente entrelaçadas às suas condições socioeconômicas, demonstrando a necessidade da criação e do fortalecimento das políticas públicas para as comunidades ciganas acampadas do ES.

Conforme Pinto (2010), a situação dos ciganos acampados que foram pesquisados apresenta formas distintas de trabalho, que vão de encontro à lógica capitalista. Consequente a isso, a autora afirma que esses ciganos têm sofrido com a discriminação social no Estado, por apresentarem dificuldades de renda. Diante da precariedade econômica dos ciganos capixabas, Pinto (2010) afirma que a partir das políticas públicas de inclusão, como o Programa Bolsa-família, tem feito diferencial na sobrevivência destas comunidades ciganas, assim como justificou a permanência dos estudantes ciganos na escola.

Entretanto, é preciso considerar que além da vulnerabilidade econômica dessas comunidades, outros fatores são responsáveis pela exclusão escolar destes ciganos. A exemplo disso, a falta de conhecimento das populações não ciganas sobre os aspectos culturais ciganos. Pinto (2010) afirma que o processo de exclusão dos ciganos na escola acontece muito através da indiferença com a qual são tratadas suas culturas, principalmente pelas atribuições feitas à imagem dos ciganos, carregadas de estigmas e rótulos pejorativos.

Essas distorções dos hábitos, dos costumes e das tradições ciganas se manifestam a partir do etnocentrismo, “que consiste em privilegiar um universo de representações propondo-o como modelo e reduzindo à insignificância os demais universos e culturas ‘diferentes’” (Carvalho, 1997, p. 181).

No universo escolar, as concepções e implicações do modelo etnocêntrico são vigentes, por ser a escola um produto cultural da sociedade:

Ninguém pode afirmar que a escola é neutra em termos culturais. Na verdade, a escola é produto cultural, ela se constitui de um contexto de um padrão cultural. Nem sempre a cultura se constitui de conteúdo ensinado na escola, como é o caso de uma prática cultural, do folclore de um povo, etc., mas sempre a cultura se faz presente no ensino escolar através do conteúdo ensinado e através da prática pedagógica utilizada (Boneti, 2010, p. 163).

Boneti (2010) explica que a escola em si, em sua própria prática no dia a dia, em seus saberes ou por meio de sua operacionalização, ainda tem reproduzido princípios universalistas que concentram suas práticas educativas e suas políticas educacionais de modo homogêneo, fazendo prevalecer as concepções etnocêntricas de promoção à cultura daqueles considerados enquanto “povos desenvolvidos”, em detrimento da cultura de outros.

Nesse caso, é evidente que as escolas apresentadas na pesquisa de Pinto (2010) são sistematizadas a partir de uma tendência etnocêntrica, visto que, em suas considerações finais, a autora aponta o fato de as escolas apresentarem o desconhecimento e a desconsideração da cultura cigana, em que seus saberes culturais são ignorados e não atrelados às práticas educativas realizadas na escola. Os silenciamentos sobre outras questões, como a insegurança no recebimento de alunos ciganos, foram aspectos pontuados pela autora, através das suas observações feitas às falas de alguns profissionais entrevistados das escolas.

O trabalho de Beatriz Cesar Muller, *Os ciganos Calon do Acampamento em Praia Grande e o espaço escolar: um olhar etnográfico*, defendido em (2014) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática do Instituto Federal do Espírito Santo, constitui-se enquanto uma pesquisa de aporte etnográfico que se preocupou em observar como os ciganos da etnia Calon, acampados em Praia Grande, também no município de Fundão-ES, aprendem na prática a matemática escolar.

Nessa investigação a pesquisadora se preocupa em acompanhar e observar como esses alunos ciganos se integram ao espaço da sala de aula e como desenvolvem a matemática escolar e seus cotidianos, a partir de práticas educativas alicerçadas na sua própria cultura. A autora ressalta como a valorização de suas culturas é um elemento chave para que isso aconteça. Neste sentido, Muller (2014) apresenta uma discussão em torno das questões

históricas sobre esta comunidade cigana, ressaltando que são discussões ainda muito incipientes, o que despertou uma investigação mais apropriada sobre as vivências desta comunidade.

Como objetivo geral, Muller (2014) tem a pretensão de analisar e destacar os valores culturais dos Ciganos Calon, especificamente a utilização do pensar matemático pelos jovens do acampamento, observando-os em seu cotidiano e na escola. Dos cinco objetivos específicos apresentados pelo estudo, destaco o de número quatro, que se refere à “analisar possíveis ações com as quais o ambiente escolar pode contemplar aspectos culturais dos ciganos” (Muller, 2014, p. 25).

No estudo, há discussões em torno do processo escolar destes ciganos junto a uma reflexão sobre a inclusão escolar. A autora entende que este aspecto deve ser considerado quando se há em pauta as questões da diversidade social e inclusão dos sujeitos plurais, entendendo os ciganos enquanto parte dos grupos que historicamente foram excluídos e marginalizados na escola pública:

[...] faço uma reflexão sobre a expressão —Inclusão Escolar, que tende a ser atribuída apenas aos portadores de necessidades especiais, físicas e psíquicas quanto ao ambiente escolar. Em nossa diversidade social, vejo em inclusão um significado mais amplo, onde se consideram as deficiências sociais e econômicas também e, especificamente, faz parte da ação escolar, com ênfase na escola pública. Portanto, meu desejo de pesquisa é me aproximar desse grupo que possivelmente passa por essa realidade de exclusão, ou ao menos não é visto, e torna-se invisível quando se trata das escolhas e temáticas a serem discutidas pela escola (Muller, 2014, p. 20).

Por se tratar de um mestrado profissional, Muller (2014) aponta que o produto educacional tratou da elaboração de um documentário com a abordagem da cultura cigana e de seus elementos, sendo posteriormente um produto fundamental de alcance à escola, pois ele permitiu a divulgação das vivências do cotidiano da comunidade cigana, demonstrando à comunidade escolar que essa valoriza, incentiva e faz a utilização de uma Matemática cotidiana, prática e usual. Além disso, a autora considera que o produto evidenciou a possibilidade da conexão entre a cultura cigana e os processos educativos que envolvem a matemática, que podem ocorrer tanto na escola quanto no próprio acampamento.

Na dissertação *(RE)conhecer a cultura cigana: uma proposta de inclusão ao currículo escolar em Trindade-Go* (2015), apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal de Goiás, a autora Maria Lucia Rodrigues realiza um estudo numa comunidade cigana no município de Trindade-GO. Nesse estudo, a partir do método etnográfico, a autora realizou a observação de uma determinada comunidade, em diferentes bairros do município. Com o intuito de (re)conhecer essa

comunidade étnica e sua cultura, a autora utilizou como instrumentos de coleta de dados a observação e a entrevista. Seu objetivo debruçou-se em investigar os relatos de tal comunidade, para depois propor a inserção da cultura cigana nos currículos da Escola Campo, localizada no mesmo município, que possuía um significativo número de alunos ciganos.

Conforme Rodrigues (2015), a temática de inclusão, na perspectiva da diversidade cultural, carece ser mais trabalhada no espaço escolar. A autora faz esta observação ao demonstrar que a Escola Campo, apesar de ter e facilitar a matrícula de alunos ciganos em seu quadro escolar, não se compromete com a inclusão de suas culturas, criando assim um caráter parcial de inclusão. Nesse intuito, a autora propõe em sua dissertação uma discussão voltada ao multiculturalismo, e como o mesmo se manifesta no PPP da escola, documentos como a BNCC e a LDB também são analisados pela autora, na medida de se discutir a diversidade cultural e a inclusão destes sujeitos no espaço escolar.

Rodrigues (2015) afirma que a proposta principal do estudo é formalizar a inserção da cultura do povo cigano de Trindade-GO no currículo escolar do município. Para isso, propôs-se enquanto produto a apresentação de textos de ensino imediatos, que versaram em apresentar a origem, história e identidade dos ciganos; uma sequência didática e um glossário com termos e expressões ciganas. A partir daí o objetivo foi a socialização dos resultados obtidos, propondo a apresentação do trabalho final às demais escolas públicas de Trindade.

Ao discutirmos sobre inclusão, torna-se justo considerarmos os marcos legais que viabilizaram avanços aos direitos dos povos ciganos do Brasil, como a efetivação de políticas públicas nacionais de assistência à educação e à cidadania. Nessa linha de discussão, temos a dissertação de Luanda Almeida Reis da Silva, intitulada *Desafios para a efetivação do direito à educação: com a palavra, os ciganos*, apresentada ao Programa de Pós-graduação de Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador, no ano de 2017.

A dissertação baseou-se em estudar os principais desafios vivenciados pelos ciganos calóns da região nordeste na busca da efetivação do direito à educação. Nesse intuito, a partir de uma abordagem qualitativa, usou-se a entrevista semiestruturada enquanto instrumento de coleta, sendo possível à autora levantar o percurso acadêmico vivenciado por esses alunos ciganos, estando eles graduandos, graduados e pós-graduados, na busca de identificar quais aspectos comuns os caracterizam, diante dos desafios encontrados no ensino superior.

Na dissertação, documentos que apresentam marcos históricos dos direitos à educação foram trabalhados a partir de uma análise documental. Entre os documentos analisados, é

importante destacar a Resolução nº 3/2012, emitida pelo MEC que estabelece diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância.

A aprovação dessa resolução abriu portas para que o Ministério da Educação reconhecesse a importância de promover políticas educacionais às populações em situação de itinerância, para que seus direitos à educação e à cidadania fossem de fato garantidos. O parágrafo único desta resolução especifica, de maneira bem esclarecida, as populações que devem, por lei, ser assistidas pelos direitos educacionais, e aqui destacamos os ciganos:

Parágrafo único. São considerados crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância aqueles 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 (Brasil, 2012, grifo nosso).

Além disso, outros fatores também foram responsáveis pelas novas ressignificações do direito educacional no Brasil. Silva (2017) dá como exemplo o novo contexto de redemocratização do país, que ao implementar a Constituição Federal de 1988, abriu espaços para que as reivindicações propostas pelos movimentos sociais, sindicais e comunidades acadêmicas pudessem fortalecer as lutas pelos direitos educacionais, e neste embalo se destacaram e se fortaleceram os novos grupos socioculturais brasileiros, como os ciganos.

No entanto, a autora faz uma observação importante ao dizer que o processo de efetivação das políticas públicas voltadas para os ciganos brasileiros foi um processo tardio, em consequência de ações morosas de inclusão dos ciganos nas agendas políticas do país. Essa inclusão tardia deve-se ao fato dos dados limitados quanto às populações ciganas do país, o que fez gerar uma imprecisão de informações consideráveis e consistentes para o fomento dessas políticas.

Contudo, é insuficiente abordar a efetivação das políticas públicas de inclusão no contexto educativo se não pontuarmos como essas políticas têm se aplicado à realidade do cotidiano escolar das escolas públicas brasileiras, e nestas questões, faz-se o destaque aos docentes, que carregam a responsabilidade de estar na linha de frente destes processos, ainda que apresentem dificuldades para lidar com tantas situações que envolvem a diversidade e as políticas públicas de inclusão do Brasil.

No aspecto da inclusão a partir da formação docente, temos a dissertação de Laudiceia da Cruz Santos, *Etnicidade e Educação: formação docente sobre povos ciganos na Escola Municipal Agnaldo Marcelino Gomes*, defendida em 2017, no Programa em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em Jacobina-BA.

Nesse estudo, a autora dedicou-se a investigar como a formação de professores e outros profissionais de ensino da escola acima mencionada pode contribuir para a igualdade e o empoderamento de jovens e crianças ciganas quando comparados a outros alunos não ciganos. Caracterizada como uma pesquisa de cunho exploratório, a autora salienta a inexistência de pesquisas em educação que articulem a formação docente às culturas ciganas, principalmente no Estado da Bahia.

Por isso, Santos (2017) desenvolve a pesquisa empírica em três etapas diferenciadas: a primeira, envolvendo a análise documental da escola, como o Projeto Político Pedagógico, a segunda entrevistou as comunidades ciganas existentes em Jacobina-BA, que estão inseridas na escola em pesquisa, e a terceira, os profissionais da escola, principalmente os docentes, no intuito de entender quais representações sociais tinham a respeito dos povos ciganos, a fim de discutir a importância e os impactos das práticas pedagógicas desenvolvidas por estes profissionais, e como o processo de formação docente pode contribuir para este fim.

Através da pesquisa, Santos (2017) apresentou algumas conclusões no que se refere à escola em questão. E dentre as importantes observações feitas pela autora, três se destacam muito: a ausência de uma organização escolar, que não articula o trabalho pedagógico da escola ao Plano Político Pedagógico; a falta de reconhecimento dos próprios profissionais de ensino sobre a necessidade da formação docente para a compreensão da diversidade e da cultura cigana e a ausência das relações entre comunidades ciganas (pais de alunos e lideranças ciganas) com a escola.

Essa última infere diretamente no processo educativo que envolve os ciganos, causando-lhes uma falta de identificação e aproximação com o ambiente escolar. Isso acontece principalmente pela falta de diálogos, silenciamentos e desinteresse das escolas para estabelecer contatos e criar vínculos que levem à compreensão das particularidades culturais desses grupos étnicos.

Seguindo a linha da formação docente, a dissertação de Sabrina de Souza Lima, *Cultura cigana e formação docente: (in)visibilidade dos povos ciganos e diálogos possíveis nos currículos escolares*, apresentada ao Mestrado Profissional em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia em 2017, se dedicou a investigar as características da cultura cigana, de um grupo Calon, situado na cidade de Jacobina-Bahia. Na tese, a autora se debruçou em compreender a cultura cigana a partir do grupo anteriormente mencionado, e assim elaborar propostas de inclusão e aceitação da cultura cigana nos currículos escolares do ensino básico do município de Jacobina.

O estudo de Lima (2017) foi desenvolvido a partir da abordagem qualitativa e exploratória, e conforme a autora, tal metodologia foi a mais viável para abranger os processos do cotidiano que envolvem a cultura cigana, como seus símbolos, histórias e narrativas. Segundo Lima (2017), as entrevistas realizadas com os docentes da escola campo revelaram o desconhecimento destes sobre as leis que regem a educação brasileira, quando se referem à inserção das comunidades tradicionais e povos em situação de itinerância. Além disso, a autora salienta a predominância de um currículo municipal muito tendencioso à homogeneização cultural, sem abordagem e incentivo às políticas públicas voltadas à diversidade cultural.

Para Lima (2017), tal contexto apontou a necessidade de se pensar a respeito da urgência de disponibilizar cursos de formação docente, em que sejam realizados momentos de reflexões e ações interventivas nas escolas. E que estes processos formativos envolvam temas como discriminação dos povos ciganos, desconstrução de preconceitos sobre esse grupo étnico, e a defesa da política de inclusão dos mesmos.

Já o estudo de Lenilda Damasceno Perpétuo, *Comunidade Cigana Calon em processo de escolarização: Conflitos étnicos e Saberes Plurais*, defendido no Mestrado em Educação da Universidade de Brasília (UnB), no ano de 2017, é fruto de uma investigação social que se debruçou em trazer à tona a realidade em que vivem os Ciganos Calon em Sobradinho-DF, comunidade que passa por um processo de mudanças culturais e transita de uma situação de nomadismo para uma de sedentarismo.

O estudo de Perpétuo (2017) preocupa-se em atenuar as inúmeras dificuldades de vivência e adaptação desta comunidade cigana ao sistema escolar proposto pelo município, devido a sua cultura e seu modo de vida livre. Desse jeito, a autora faz uma abordagem histórico-cultural dos povos ciganos no Brasil, ressaltando a importância dessa discussão para a compreensão das relações estabelecidas entre a etnicidade cigana e a escola sistematizada.

A pesquisa de Perpétuo (2017) acentua também a importância dos processos dialógicos a serem desenvolvidos no espaço escolar, entendendo estes processos como vetor principal para a compreensão das especificidades da cultura cigana. Para isso, a autora busca identificar uma política intercultural de educação amparada pelos direitos humanos, a qual permita a efetiva inclusão social e educacional dos estudantes ciganos nas escolas públicas.

Portanto, a pesquisa assume um caráter qualitativo com abordagem de pesquisa-ação, que objetiva analisar as interações entre a escola formal e os estudantes da comunidade Calon de duas escolas públicas de Sobradinho DF em meio ao processo pedagógico, procurando

estabelecer em que medida as estratégias utilizadas permitem a efetiva inclusão social e educacional dos referidos sujeitos em fase de escolarização.

Para Perpétuo (2017, p. 87), dentre alguns desafios apresentados pelo estudo, a autora salienta que:

O grande desafio, enquanto pesquisadora, é procurar um olhar diferenciado e uma escuta sensível para as questões da coletividade, diversidade e dos direitos humanos, uma vez que os seus sujeitos têm seus direitos violados e a única saída que encontram é a evasão escolar. Portanto, a escola precisa trabalhar, fazendo essa ação dialógica entre as várias questões de etnicidade cigana e o currículo escolar, valorizando os saberes e as experiências prévias dos estudantes e, mais especificadamente, o conhecimento de mundo dos ciganos Calon.

Como resultado da pesquisa, a autora aponta a seguinte conclusão: o material escolar do município de Sobradinho-DF não dialoga com o a cultura cigana, tal como a matriz curricular do município não contempla aos professores conhecerem a etnia cigana presente nessa escola, o que faz com que eles não se sintam preparados para lidar com as especificidades culturais e étnicas desse povo.

A dissertação de Camila Gonçalves de Jesus Lopes, *Cultura cigana: a (in)visibilidade dos Calon nas práticas pedagógicas de uma escola municipal em Camaçari-BA*, apresentada ao Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) em 2019, defende uma análise sobre a educação formal ofertada aos ciganos Calon da cidade de Camaçari a partir dos documentos oficiais (nacionais e locais) que regem a educação básica do município. Conforme Lopes (2019), a pesquisa fundamentou-se em responder inquietações acerca de contradições visualizadas entre o discurso institucionalizado da educação e como realmente acontece na prática.

Portanto, como objetivo geral, buscou-se analisar a (in)visibilidade da etnia Calon nas políticas públicas educacionais, no currículo e nas práticas pedagógicas da escola-campo do município. Como percurso metodológico foi feito o uso da abordagem qualitativa de égide etnográfica. A base teórica da pesquisa buscou autores que subsidiaram reflexões acerca da educação e a problemática com a diversidade cultural e sua inclusão nas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, o estudo de Lopes (2019) implicou-se com três aspectos que relacionam a cultura cigana e a escola e Camaçari-BA, respectivamente: o Currículo, as Práticas Pedagógicas e as Políticas Públicas para os povos ciganos. Levando em consideração todas as questões que marginalizam e estereotipam de modo negativo a cultura cigana, a pesquisadora tem como problemática de pesquisa a seguinte pergunta norteadora: “como fomentar a troca de saberes desenvolvidos na escola a partir de uma desconstrução dos

estereótipos sobre os(as) ciganos(as), valorizando suas tradições orais para conferir cidadania e visibilidade identitária?” (Lopes, 2019, p. 16).

Conforme as considerações finais, Lopes (2019) aponta que os dados investigados revelam que os educadores/colaboradores da pesquisa defendem sim uma concepção de educação transformadora, porém, ainda reproduzem práticas pedagógicas excludentes que não favorecem transformações na estrutura social, nem tampouco promovem a inclusão dos ciganos e sua cultura. Portanto, a autora afirma a responsabilidade de dar continuidade aos questionamentos sobre o posicionamento acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas pela escola, quando relacionadas aos ciganos, acreditando que é necessária uma reflexão crítica deste processo para que a escola não reproduza uma educação excludente e desigual.

O estudo de Elma Cerqueira Barreto Lago, *As relações étnicas entre os ciganos e demais habitantes da cidade de Maracás-BA no espaço escolar*, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC) em 2020, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), tratou de discutir as relações étnicas entre os ciganos sedentários de Maracás-BA e outros habitantes do município no espaço escolar.

A metodologia empregada na pesquisa é a etnográfica, no objetivo de compreender a descrição da relação étnica estabelecida entre os ciganos e os não ciganos desse município. Segundo Lago (2019), a pesquisa também propôs o objetivo de destacar os efeitos dos preconceitos sobre a vida cultural dos envolvidos, na prática pedagógica e na construção das fronteiras entre as etnias envolvidas, bem como analisar como se configura o ser cigano em uma escola regular. Para subsidiar a discussão, a autora usou teóricos que dialogam com as relações étnicas e com a valorização da cultura cigana presente no Brasil.

O estudo com enfoque interdisciplinar foi desenvolvido nas seguintes etapas: levantamento de dados sobre a história dos ciganos; observação das práticas rituais; registros, gráfico e sonoro; entrevistas com autoridades ciganas e escolares, análise e interpretação dos dados visando compreender como se configura ser cigano dentro do espaço escolar.

Nas considerações finais, Lago (2019) ressalta ter atingido seu principal objetivo de estudo, percebendo que devido ao trabalho pedagógico realizado pela instituição de ensino (lôcus de pesquisa) e ao comportamento discreto dos ciganos com relação à aceitação das normas escolares, os conflitos entre as etnias são mínimos. Contudo, ressalta que os dilemas com relação à frequência escolar e ao interesse demonstrado pelos alunos ciganos ao processo de alfabetização e letramento exigido pela escola aos estudantes ainda permanecem latentes.

Para iniciarmos as discussões sobre as teses, temos a de Luciana Bareicha, intitulada *Educação e inclusão social: a perspectiva dos ciganos e dos não ciganos*, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB) em 2013, que tem o objetivo de investigar as representações sociais que foram construídas historicamente aos ciganos pelos não ciganos, e conseqüentemente o impacto disso na escolarização destes sujeitos, atravessada pela exclusão social.

A tese, desenvolvida a partir de uma abordagem quanti-qualitativa, envolveu pesquisa com alunos ciganos das etnias Calon, Sinti e Rom; alunos não ciganos da escola pública e particular; alunos universitários e professores do Distrito Federal. No cerne da investigação, a autora defende a importância de compreender a ligação existente entre a educação e o fenômeno da exclusão social que acompanha as experiências de vida dos alunos ciganos, que junto às representações sociais pejorativas construídas sobre seus grupos, impactam diretamente as experiências escolares desses grupos étnicos.

Para Bareicha (2013), a escola em questão é o lugar em que ocorre o estabelecimento da relação entre alunos ciganos e não ciganos, porém, a autora ressalta que a escola não se encontra preparada para o acolhimento aos ciganos, nem mesmo apresenta um currículo que dialogue com suas questões. Além do currículo que ignora a cultura cigana local, a autora salienta sobre a ausência de preparo dos professores, que conseqüentemente apresentam posturas de não acolhimento e inclusão a essas comunidades ciganas localizadas no DF.

Para melhor enfatizar essa questão, Bareicha (2013) menciona a análise feita em três entrevistas realizadas com professores do ensino público, nas quais utilizou o método de Análise de Conteúdo. Nestes questionários, compostos por questões abertas, as ideias centrais caracterizadas pelas falas dos professores foram classificadas, conforme a autora, em categorias de Exclusão e Inclusão. Ao analisar as Unidades de Contexto, conforme os dados apresentados pela pesquisa, há duas percepções dos docentes em relação aos ciganos do DF. A primeira é de que eles realmente são excluídos, em consequência da construção pejorativa relacionada aos seus grupos, na qual sofrem o preconceito e a discriminação pelas populações não ciganas; e a segunda é de que os próprios ciganos se excluem, por optarem seguir suas tradições, estilos de vida nômade e por serem um grupo fechado a outras interações culturais.

A autora faz uma ressalva aos poucos professores que mencionaram, mesmo a partir de falas bem tímidas, que os ciganos são sim incluídos, porém as falas revelam, conforme sua análise, a integração desses sujeitos e não a inclusão, o que é diferente.

Mantoan (2003, p. 16) explica a diferença entre esses dois conceitos ao dizer que:

A integração escolar pode ser entendida como o ‘especial na educação’, ou seja, a justaposição do ensino especial ao regular, ocasionando um inchaço desta modalidade, pelo deslocamento de profissionais, recursos, métodos e técnicas da educação especial às escolas regulares. Quanto à inclusão, esta questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular.

Segundo a autora, ainda é forte a existência das interpretações equivocadas e enraizadas sobre o uso do conceito de integração, que, apesar de assemelhar-se ao conceito de inclusão, possui seu diferencial. Ou seja, o conceito de integração ainda é muito utilizado quando se fala sobre inclusão, e isso acaba reforçando a manutenção de práticas tradicionais¹⁰ que desconsideram os vários aspectos que compõem a diversidade e que estão além do serviço prestado à educação especial.

Em *O céu é meu teto, a terra minha morada: cultura e educação cigana no RN (2006-2016)*, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Curso de Doutorado da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Flavio José de Oliveira Silva objetivou estudar as práticas educativas de quatro etnias ciganas presentes no Rio Grande do Norte. Na tese, o autor buscou compreender as especificidades de cada agrupamento, demonstrando suas organizações sociais, formas de vida e culturas desses grupos, para então poder reconstruir a historicidade desses povos dentro do espaço geográfico do Rio Grande do Norte.

Como caminho investigativo, Silva (2016) usou a metodologia de natureza qualitativa, apoiando-se na História da Educação e na História Social para estabelecer a relação entre esses dois campos e evidenciar o fenômeno social que envolve a educação e a cultura. As entrevistas foram utilizadas enquanto instrumento de coleta. O trabalho de Silva (2016) compreende-se como uma das primeiras pesquisas etnográficas e de relevância na originalidade temática, que proporciona novas reflexões acerca da vida itinerante dos ciganos e de como a sociedade tem interagido com suas culturas.

O autor salienta que em todo o Rio Grande do Norte, há um significativo número de grupos étnicos ciganos e, por isso, há necessidade das populações não ciganas em reconhecer, respeitar e saber interagir com a diversidade desses sujeitos. Nesse contexto, o autor propõe

¹⁰ Conforme Giroux (1997), a prática tradicional atende uma perspectiva instrumentalista da escola que passa a ser focada na produção de força de trabalho para o mercado. Portanto, a escola transforma-se no local do “discurso positivista: o domínio de técnicas pedagógicas e a transmissão de conhecimento instrumental [...] As escolas são simplesmente locais de instrução e não compreendida como um não como um espaço político, cultural e de conhecimentos plurais dos sujeitos que a compõem”.

também a adoção de novas posturas da sociedade, e isso envolve mudanças no que se refere ao contexto educacional brasileiro, que deve repensar formas de inclusão e promoção destes sujeitos, priorizando uma educação de qualidade, de combate ao preconceito e que respeite as relações étnico-raciais presentes no nosso país.

Portanto, o autor acredita que seu estudo possibilita construir referências para essa possível mudança, assim como, faz uma chamada sobre o enfrentamento ao preconceito contra os ciganos brasileiros e para a construção de uma educação de qualidade social embasada numa pedagogia da itinerância.

Em *Entre andanças, transformações e fronteiras: (re)significações da escola por ciganos do Espírito Santo*, (2017), Ana Katia Pereira Pinto realizou um estudo com ciganos adultos do Acampamento Sol no município de Fundão, estado do Espírito Santo. Na tese, a autora buscou responder alguns questionamentos da relação entre estes ciganos e a escola, e o que a mesma significa para eles. A pesquisa foi realizada a partir da metodologia etnográfica, onde registraram-se no diário de campo as observações e relatos feitos entre os anos de 2014 e 2017.

Conforme as considerações apresentadas pela autora, vê-se que diversos fatores da cultura cigana interferem para que eles possam frequentar e permanecer na escola. Conforme Pinto (2017) o nomadismo, a falta de lugares para acampamento, a exclusão da sociedade em relação as suas formas de vida e o casamento na adolescência são alguns elementos mencionados pela autora como dificultadores da permanência destes sujeitos nos espaços escolares.

Porém, Pinto (2017) ressalta que as últimas transformações ocorridas no processo educativo têm gerado novas formas de relação entre os ciganos e a escola. Dessas transformações, a autora aponta a ressignificação da cultura cigana e sua incorporação na realidade de contexto escolar. Conforme Pinto (2017), isso tem feito com que esses povos pudessem se reaproximar da escola, principalmente pela flexibilização desses espaços para a inclusão desta comunidade.

A discussão proposta por Edilma do Nascimento Jacinto Monteiro, *Tempo, redes e relações: uma etnografia sobre infância e educação entre os Calon*, apresentada ao Doutorado em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis (2019) tem a pretensão de refletir de maneira central sobre os processos de concepção da infância dos ciganos Calon, articulados entre a sociabilidade e a consanguinidade. A pesquisa foi desenvolvida entre os anos de 2013 e 2018, a partir da

metodologia etnográfica, em que foram investigadas duas Redes familiares, uma situada no município de Mamanguape, na região da Costa Litorânea Norte da Paraíba (Rede da Costa), e o segundo no município de Sousa, na região do Sertão (Rede do sertão), do mesmo estado.

Monteiro (2019) procurou descrever como o processo de produção de pessoa Calon vai transformando os significados geracionais sobre a categoria de infância, assim como vai ganhando significados em cada Rede. Na tese, a autora também observa o processo de escolarização dos ciganos, demonstrando o quanto o mesmo é bem diferenciado quando comparado à educação familiar e doméstica, demonstrando valores divergentes. Conforme Monteiro (2019), a ideia estatal de educação para todos possui limites quando se encontra com a diversidade múltipla de infância do povo Calon, criando também tensões sobre qual o papel da escola e o papel da família na educação destes ciganos.

Apesar de em pequena quantidade, parte das pesquisas aqui apresentadas se configura como um grande avanço para as produções científicas brasileiras no que tange à temática ciganos e educação. Embora ainda bem escassas, as pesquisas relacionadas aos povos ciganos e suas implicações no sistema educacional vêm se evidenciando na atualidade, revelando às academias a necessidade de uma abordagem que ressignifique a história sociocultural dos ciganos, ao tempo que atribuem um alerta ao sistema educacional brasileiro, ao saber quais posturas têm sido adotadas para a inclusão e permanência desses povos.

3. UMA RODA MISTA DE DISCUSSÕES: OS POVOS CIGANOS NO BRASIL E UMA EDUCAÇÃO PAUTADA NA DIVERSIDADE

Neste capítulo, apresentaremos uma discussão que versa sobre os aspectos da inclusão, estando em destaque os debates que tangem à diversidade cultural no Brasil. Neste sentido, dialogaremos com a concepção de alguns autores fundamentais para a compreensão destes discursos, entendendo-os como fundantes para a democratização da educação brasileira e conseqüentemente para o processo de inclusão dos povos ciganos do Brasil. Além disso, discutiremos os principais marcos e efetivação das políticas públicas brasileiras em torno dos direitos desta etnia na educação do país. A formação e as práticas docentes serão também aspectos a serem discutidos, como parte integrante para a efetivação de uma educação mais igualitária e inclusiva.

3.1 POVOS CIGANOS: EXCLUSÃO SOCIAL E EDUCACIONAL, INVISIBILIZAÇÃO HISTÓRICA

Somente a partir do século XX a temática da diversidade cultural passa a ser inserida no contexto educacional brasileiro. Ao considerarmos todos os aspectos que compõem a diversidade cultural (etnias, gênero, religiosidades e culturas), logo pensamos no papel da escola enquanto uma instituição de função social que tem um papel fundamental e colaborativo para a promoção da equidade e pela garantia dos direitos à inclusão dos diferentes sujeitos sociais.

Porém, é válido salientar que a compreensão da diversidade cultural é por muitas vezes complexa e exige um aprofundamento de questões multifacetadas que pertencem aos diversos grupos étnico-raciais. Por isso, Gomes (2003) defende que refletir sobre a diversidade cultural é desafiador, pois exige de nós a compreensão crítica e política dos múltiplos recortes da realidade cultural, principalmente quando esta se refere à conjuntura étnico-racial da sociedade brasileira.

A pauta de inclusão através da diversidade nos espaços escolares por muito tempo esteve ancorada somente às questões da deficiência física. Para tanto, é preciso discuti-la a partir dos novos parâmetros que não se restringem apenas a esta temática. Questões complexas como grupos sociais marginalizados, minorias étnicas, raciais e religiosas devem ser priorizadas como temáticas de abordagem e de reflexão que envolva toda a comunidade escolar.

Para que houvesse avanços nos debates pela promoção da igualdade e pelo reconhecimento dos diferentes grupos sociais, culturais e étnicos na educação, é justo o reconhecimento dos movimentos políticos que se iniciaram a partir de lutas, organizações e resistências históricas que se consolidaram e contribuíram em defesa da igualdade de direitos em todos os espaços sociais, o que impactou diretamente no âmbito educacional. A exemplo disso, podemos citar o protagonismo do Movimento Negro, conforme salienta Silvério (2003, p. 59-60):

Os movimentos negros, na sua pluralidade de formas organizativas, têm tentado demonstrar e qualificar os sentidos que é, efetivamente, público dentro do discurso do interesse público. Por exemplo, as denúncias no cotidiano das discriminações em geral e, em especial, da discriminação racial e do racismo e a exigência de tratamento igualitário para todos, independentemente de sexo, credo e raça, têm sido uma das grandes contribuições históricas dos negros brasileiros e da diáspora africana para o processo democrático.

As reivindicações propostas pelo Movimento Negro causaram transformações diretas ao sistema educacional brasileiro, tornando-o mais comprometido com os valores identitários da população afro-brasileira e de suas matrizes culturais. Essas transformações foram possíveis a partir da implementação da Lei nº 10.639/03, que alterou as Diretrizes e Bases da Educação ao sancionar a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, e mais tarde foi alterada pela Lei nº 11.645/08 para incluir também os povos indígenas.

Essas leis foram fundamentais para que as temáticas de inclusão a partir da perspectiva racial e cultural pudessem ganhar espaços e ser discutidas com seriedade nos currículos escolares. Essa obrigatoriedade também foi responsável por abrir portas para a construção de novos saberes culturais, dando à educação pública um caráter mais plural e democrático, com ações e desenvolvimentos pedagógicos significativos à identidade étnica nacional.

Segundo Gadotti (1992, p. 20-21), o modelo de educação capaz de atender bem essa proposta é o modelo multicultural:

Posto isto, defender uma escola democratizante, é também pensar quais ações e estratégias essas instituições poderiam desenvolver para que os sujeitos da diversidade, a exemplo dos povos indígenas, afro-brasileiros e ciganos, pudessem adentrar os muros escolares que estejam dispostos a desenvolver práticas pedagógicas respeitosa e inclusivas que levem em consideração os aspectos étnicos, culturais e sociais destes sujeitos.

Por isso, refletir sobre a escola e a diversidade nela existente é também saber reconhecer, respeitar, aceitar e colocar em pauta as reivindicações dos diferentes sujeitos envolvidos neste processo. Para Gomes (2006), reconhecer as diferenças existentes no processo educativo muitas vezes é assustador e desafiante, por ser preciso um olhar mais sensível e atento às nossas próprias ações, sendo necessário prestarmos atenção nos nossos posicionamentos políticos e ideológicos, formados a partir de experiências cotidianas, que por vezes não são suficientes para dialogar ou permitir a aproximação e o entendimento da realidade do outro, do diferente.

Para Gobbi e Nascimento (2012), compreensão da realidade do outro é sobretudo permitida através do exercício da alteridade. Conforme as autoras, relacionar-se com o diferente exige anteriormente a compreensão de quem somos, para posteriormente entender as especificidades que diferem o outro de nós. Esse exercício é feito a partir da aproximação do outro e o distanciamento do seu eu. Porém, as autoras relatam que, no cenário brasileiro, é pertinente a dificuldade de relacionar-se com a diferença, em consequência do racismo, do preconceito e da desigualdade que estão enraizados nas bases do pensamento da formação social brasileira.

Na educação, abrir espaços de acolhimento à diversidade está diretamente ligado à desconstrução do modelo homogeneizador e eurocêntrico, que segrega, subalterna e oferece um lugar de marginalização e desprezo aos diversos povos que historicamente já perpassam por exclusão social decorrente dos fatores históricos, políticos e sociais do país.

Desmitificar o pensamento colonial é sobretudo pôr em prática a decolonialidade que, de acordo com Oliveira e Candau (2010, p. 24), significa:

[...] visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas. A decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber.

Conforme a concepção apresentada pelos autores, o enfoque do pensamento decolonial é justamente se contrapor a paradigmas epistemológicos, políticos, culturais e históricos que foram consolidados a partir da visão eurocêntrica do mundo. Esta visão enraizou-se nas diversas dimensões do saber, do poder e do viver, na qual povos não ocidentais foram estigmatizados enquanto atrasados, não civilizados e subalternizados através da desumanização e desconsideração de suas existências durante o processo de colonização europeia.

Nessa relação de dominação, houve, ao longo da história, impedimentos para que as culturas, costumes, modos de vida e o respeito a dignidades de povos anteriormente colonizados, como os ameríndios e africanos fossem reconhecidos socialmente.. Santos (2004) ressalta que o estabelecimento dessas relações, constituídas através do colonialismo, ainda que findado enquanto relação política, deixou raízes no pensamento e na mentalidade de mundo, evidenciando o colonialismo social que, segundo o autor acima supracitado, se estrutura como forma de pensamento autoritário e discriminatório e reverbera a “supremacia” do branco/europeu e ocidental sobre outros povos do mundo.

Na sociedade brasileira, a relação colonial estabelecida entre Brasil e Portugal durante o século XVI reverberou conflitos e indiferenças que configuraram o período moderno em Portugal, e conseqüentemente provocou perseguições, traumas e violências aos povos colonizados. Essa estratégia portuguesa de colonização, assim como vitimou indígenas e negros, também foi responsável por perseguir os grupos ciganos em todo o mundo, e no Brasil colônia houve a intensificação desse processo que já era comum na modernidade europeia, e que historicamente ficou conhecido como Anticiganismo¹¹.

¹¹ O termo “Anticiganismo” é uma construção histórica que significa o processo de opressão, violência, perseguição e tentativas de extermínio que as comunidades ciganas sofreram em todo o território europeu iniciadas por volta do ano mil. O termo condiz também com as inúmeras políticas estabelecidas na sociedade

De todo modo, essas construções históricas foram consideradas como ponto de partida para a disseminação e reforço do ódio contra os ciganos no imaginário popular. Este ódio caracterizou-se por ideias preconcebidas e ligadas à ignorância total e da intolerância, que na atualidade se reproduzem a partir da ciganofobia¹². Expressões como “não confio em ciganos”, “tenho medo de ciganos”, “ciganos são violentos” estão enraizadas no imaginário popular, manifestadas a partir de um olhar hostil e negativo em relação a esses grupos. Conforme Santos (2017), quando a discriminação toma uma dimensão mais comportamental, pode associar-se às proibições, negações de direitos fundamentais e violências explícitas às populações ciganas e isso pode acontecer principalmente nos espaços públicos, e a escola é um dos espaços que mais refletem este problema.

Corroborando o pensamento de Santos (2017), é necessário indagar: como e por quem tem sido construídas as representações sociais sobre “o que é ser cigano” e como estas representações têm sido questionadas e refletidas socialmente? É importante considerar que, por ser uma cultura historicamente ágrafa, suas representações, por muitas vezes, têm sido assimiladas e ratificadas pelos não ciganos. Portanto, no contexto em que se insere esta pesquisa, ainda é um grande desafio romper as diversas narrativas e discursos construídos historicamente a partir do olhar eurocêntrico e ocidental.

Diante dessas considerações, nos é imposto refletirmos: quais os resquícios da colonialidade e seus efeitos na dimensão cultural, social e política do mundo? E ao pensarmos na educação enquanto campo de formação, capaz de refletir os dilemas sociais mais complexos inerentes à sociedade e a todos os sujeitos que a compõem, quais as possibilidades para o desenvolvimento crítico e reflexivo dos profissionais que atuam na linha de frente do processo educativo, que por vezes ainda carregam os estigmas da colonialidade?

Para responder essas questões é preciso direcionarmos um olhar crítico às bases epistemológicas que regem todo o processo educativo, bem como destacar a importância de enfatizar discussões que versem sobre a diferença, a diversidade e a alteridade como caminhos para a construção de uma educação mais plural e inclusiva. Pensar nestas possibilidades, é também, conforme Gobbi e Nascimento (2012), compreender os sujeitos a

portuguesa, a partir do século XV, as quais legitimaram a exclusão e marginalização desses povos através de leis que proibiam seus costumes, línguas, vestimentas e suas culturas. As penas variavam entre prisão, morte, castigos ou degredo (expulsão do país de origem para as colônias ultramarinas).

¹² Toda exclusão, restrição ou distinção que se faça baseada na identidade cigana de um indivíduo ou de um conjunto de indivíduos de modo a restringir seu reconhecimento, gozo e exercício de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada.

partir das suas especificidades, ou seja, como estes têm construído suas culturas, seus modos de vida, os lugares que ocupam, suas representações e suas identidades.

Entretanto, Gomes (2006), ao falar sobre o trato estabelecido entre a educação e a diversidade, salienta algumas complexidades existentes e que estão relacionadas aos padrões de respeito às diferenças, à ética e à garantia dos direitos sociais, como aspectos fundantes e necessários para que de fato possa haver conexões entre esses dois eixos.

Além disso, estabelecer a conexão entre diversidade e educação exige toda uma ressignificação educacional, seja elas nos espaços escolares, nas práticas educativas e nos currículos, em que a ideia de homogeneidade possa ser rompida, dando lugar às políticas de inclusão e respeito às diferenças, sendo entendidas e compreendidas como parte de nossas vivências e não como algo exótico a ser excluído ou ignorado.

No Brasil, além da implementação da Lei nº 10.639/03, outros documentos também foram importantes para o fomento de discussões sobre respeito às diferenças e a pluralidade étnica e cultural. A exemplo disso, podemos citar a Constituição Cidadã de 1988, que interferiu diretamente para que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) pudessem abordar propostas de inclusão a partir da diversidade étnica e cultural presente no país¹³.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão (2013) afirmam a defesa por uma educação contextualizante e atrelada ao direito humano universal e social. Este mesmo documento afirma que a elaboração de políticas públicas em defesa de uma educação mais plural e inclusiva deve envolver a compreensão dos múltiplos sujeitos sociais, seus valores, relações sociais e suas manifestações culturais.

A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam. Educação consiste, portanto, no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores (Craveiro, 2013, p. 19).

Para tanto, garantir que aconteça a educação inclusiva respeitando todos os processos de socialização que nela estão inseridos exige uma reelaboração constante do processo educativo. A escola, por exemplo, deve assumir um papel menos rígido e homogêneo, estando

¹³O PNC é um documento publicado em 1997, posteriormente e mais recente temos a formulação da BNCC, no ano de 2017. A relação entre os dois documentos condiz com as transformações sociais ocorridas na sociedade brasileira e como as mesmas interferem no processo educacional. Logo, os dois documentos educacionais se desenvolveram na medida de acompanhar essas mudanças, para então, suprir as novas necessidades de conhecimento para a formação do indivíduo e de sua capacidade de participar ativamente das transformações sociais do seu contexto.

flexível às novas movimentações sociais, culturais e políticas da sociedade, não estando estática aos novos debates que contemplam a diversidade dos sujeitos sociais.

A abertura para as novas discussões culturais, sociais e políticas em face das exigências da educação básica destina à escola um grande desafio. O desafio está ligado ao modo preciso da escola enquanto um lugar de reinvenção, em que o processo educativo possa ser executado, dando aos sujeitos que dele fazem parte o papel participativo, colaborativo e consciente em defesa dos seus direitos e da afirmação de suas identidades.

Desse modo, a escola depara-se com as diferentes crenças, os diferentes saberes e valores culturais, como também lida com os diversos hábitos transmitidos e reconstruídos a partir da historicidade, que moldam, ressignificam valores, comportamentos e atitudes dos sujeitos no seu espaço de vivência escolar. Portanto, a escola é considerada um espaço plural, de constante reinvenção, que exige a princípio a responsabilidade de muitos docentes em compreender e mediar as diferentes realidades de mundos presentes neste espaço.

Conforme Arroyo (2017), as múltiplas realidades que compõem o cenário escolar partem da chegada de sujeitos sociais historicamente invisibilizados e que anteriormente nunca haviam chegado à escola, mas que agora ocupam e induzem a escola a assumir posturas de reflexões relacionadas as suas práticas de tolerância, respeito ao outro, acolhimento e efetivamente fazer com que esses sujeitos sejam parte de um universo escolar plural e livre de ações discriminatórias.

Para Arroyo (2017), a presença desses “Outros Sujeitos”, como o autor aponta em seu livro, juntamente às suas ações coletivas de afirmação identitária, foram movimentos sociais que impactaram diretamente a lógica de se pensar a educação, bem como a sala de aula. Foi necessário que as políticas educativas pudessem se reformular a fim de atender as demandas sociais relativas a estes diferentes grupos que passaram a reivindicar seus direitos e o seu lugar no espaço escolar:

[...] outros sujeitos em ações coletivas que se tornaram afirmativas no campo, quilombolas, indígenas, povos da floresta, movimento feminista negro, de orientação sexual, pró-teto, moradia, pró-escola/universidade...Sujeitos sociais, invisibilizados, apenas destinatários de programas sociais compensatórios e de políticas educativas presentes, visíveis, resistentes (Arroyo, 2017, p. 25-26).

Importante apontar que esses coletivos populares são oriundos de histórias de opressão e inferiorização que os condicionaram a um lugar de subalternidade. Arroyo (2017) explica que o poder/saber da dominação conduziu pedagogias desumanizantes e destrutivas, que ignoraram as culturas, memórias, valores e identidades coletivas, principalmente dos povos latino-americanos. Portanto, o pensamento educacional por muito tempo enraizou-se nesse

modelo de dominação/subalternização sem dar aberturas às “Outras Pedagogias”, caracterizadas pelas resistências dos sujeitos sociais envolvidos neste processo.

Segundo Arroyo (2017), os letivos sociais em suas presenças nos movimentos ou nas escolas trazem “Outras Pedagogias”. Ao afirmar isso, dando ênfase às populações latino-americanas, o autor ressalta a relevância das lutas pela libertação/emancipação desses sujeitos, para que sejam reconhecidas e validadas nas teorias e no processo pedagógico, e que assim, efetivamente, o espaço escolar possa dar aberturas para que as Outras Pedagogias aconteçam.

Assim, a ideia é que o espaço escolar esteja aberto às novas concepções e se comprometa com a organização dos movimentos históricos e políticos dos grupos subalternos. Para isso, é necessário que a escola priorize a relação entre a educação e a sociedade, para que o movimento socioeducativo aconteça de modo humanizado, e reconheça acima de tudo as lutas pela resistência, construção de saberes e valores culturais produzidos pelos diferentes povos que jamais devem ser colocados em segundo plano, como parte inferior, inculta ou desprovida de conhecimentos.

Nesse contexto, é interesse destacar a escola pública como polo principal de acesso dos diversos grupos. Santos (2016) expõe que a escola pública do século XXI tem sido repaginada, sendo possível perceber uma grande heterogeneidade presente, e que o perfil dos seus alunos é totalmente diferente dos perfis de alunos que a ocupavam nas décadas passadas. Ou seja, a escola atual requer novos entendimentos pedagógicos e diretivos; requer novas posturas dos profissionais que a ocupam. Requer também que os professores estejam qualificados e empoderados sobre a diversidade histórica, étnica, religiosa, social e política intrínseca aos diferentes e “novos” grupos.

Mantoan (2008, p. 10) afirma que:

Quando tentamos caracterizar os alunos, emerge a necessidade de serem revistos os conceitos de identidade e diferença. Temos de reconhecer as diferentes culturas, a pluralidade das manifestações intelectuais, sociais, afetivas, enfim, precisamos construir uma nova ética escolar, que advém de uma consciência ao mesmo tempo individual, social e, por que não, planetária!

O que se tem, então, é uma chamada de atenção para quais caminhos a escola brasileira tem trilhado diante das novas interfaces e movimentos políticos, sociais e culturais que vêm surgindo e interferem diretamente na dinâmica escolar. Quando a escola desconsidera e não se preocupa com o que acontece ao seu redor ou não leva esses fatores em consideração, continua a repetir as práticas de marginalização e segregação dos alunos, que passam a expressar o desinteresse por este espaço, implicando diretamente o aumento de evasão, fracasso escolar e baixa autoestima.

Mantoan (2008) salienta que a escola brasileira sofre influência direta dos novos paradigmas do conhecimento e, assim como o saber científico passou a questionar a cientificidade e o surgimento de novos paradigmas epistemológicos, é necessário que a escola possa democratizar seus conhecimentos, estreitando-se desse modo um diálogo mais democrático com os novos grupos sociais presentes e suas epistemologias. Neste sentido, acolher os “outros sujeitos” é, antes de tudo, compreender suas vivências, origens, sentimentos e saberes que estes construíram historicamente e que não devem estar dissociados no ambiente escolar.

Corroborando essas implicações, precisamos afirmar que o Brasil é considerado um país pluralmente étnico e cultural, mas que demorou de reconhecer positivamente esta característica. Este cenário passou a mudar somente a partir do século XX, o que fez o país assumir e encarar estes aspectos como pautas necessárias para a compreensão do processo social, cultural e identitário do país.

No passado histórico, o projeto constitucional que se tinha para a nação ainda escancarava os traços colonizadores, em que a organização do Estado brasileiro projetava a ideia de “civildade” e neste processo houve a priorização dos imigrantes europeus que ocupavam o território, ao tempo em que as populações negras, indígenas e mestiças não foram integradas ou consideradas dentro do perfil das populações que se buscavam.

O discurso de civilidade, bem visível durante a transição do século XIX para o XX, buscava acima de tudo defender a ideia de nacionalidade da República brasileira, apesar de reconhecer o Brasil enquanto um país diverso culturalmente. Este projeto tinha por intuito homogeneizar etnias, culturas e costumes, na tentativa de assimilar os diferentes povos e suas culturas ao imigrante europeu.

Conforme Viotti da Costa (1999), é nesse contexto que surge o mito da democracia racial, reforçando a ideia do evolucionismo social, teoria vigente na Europa, e que tomou uma grande proporção em países colonizados. Tal teoria de concepção positivista legitimava a supremacia do branco europeu sobre os demais grupos raciais do mundo. Desse jeito, a presença do imigrante europeu aqui no país seria uma tentativa de “embranquecer” a população brasileira, tornando-a mestiça e homogênea, apagando, dessa forma, quaisquer outros traços étnicos presentes, como os dos negros e dos povos indígenas presentes.

O mito da democracia racial tão quanto o ideal de branqueamento no país, conforme explica Bernadino (2002), espalharam-se rapidamente no imaginário popular, alcançado muitos brasileiros e sendo espalhados em toda região geográfica do país. O autor relata que

esta política de branqueamento desencadeou muitas consequências no país, principalmente quando esta propôs a defender a inexistência de raças no Brasil, afirmando a miscigenação enquanto algo positivo que diluiu toda e qualquer diferença das supostas “essências” naturais das três raças fundantes do estado brasileiro, consideradas os indígenas, negros e europeus¹⁴.

Bernadino (2002) explica que nesse processo, imaginou-se o Brasil como uma possibilidade de um país sem raças ou quaisquer diferenças ou problemas que estivessem relacionados às diferentes etnias, e que o racismo seria neste caso inexistente frente a uma sociedade “mestiça” e sem distinções raciais.

Diante de tal estrutura social, o mito da democracia racial fez com que o estado brasileiro pudesse se isentar em um considerável período de criar e pôr em prática ações e políticas que promovessem o combate às desigualdades raciais, assim como o reconhecimento das diferenças étnicas e culturais presentes no país. Este quadro desencadeou também diversas injustiças sociais, resultando de processos históricos excludentes que marginalizaram, segregaram e retiraram por muito tempo direitos das populações atualmente reconhecidas como povos tradicionais do país.

Volkmer (2015) explica que as primeiras ações do Brasil em relação ao reconhecimento de suas culturas acontecem no ano de 1988, quando a diversidade cultural do país passa a ser reconhecida e assegurada através da efetivação da Constituição Federal (CF). O artigo 215 desta Constituição, no parágrafo § 1.º expressa: “O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional” (Brasil, 1988). Portanto, é a partir desse momento que novos movimentos políticos culturais passam a existir e ser definidos, isso fez com que os novos grupos sociais pudessem ganhar notoriedade no país, principalmente no que se refere ao campo histórico-cultural e patrimonial.

Contudo, é válido salientarmos que como esse processo ainda é considerado bem recente na realidade do país, há, portanto, uma carência visível de referenciais que permitam reconhecer as raízes históricas da composição identitária e cultural do Brasil que buscam de certo modo ocultar suas configurações étnicas distintas. A exemplo disto, podemos citar a marginalização social referente a determinados povos tradicionais, como os indígenas, os

¹⁴ Para mais informações, consultar a obra do autor Gilberto Freyre “*Casa-Grande & Senzala*, publicada em 1933, sendo considerada um dos clássicos da literatura brasileira. A obra apresenta uma discussão em torno da formação do povo brasileiro e suas características de raças e culturas. Contudo, três décadas após seu lançamento, a obra passa a ser altamente criticada por apresentar um reforço ao mito da democracia racial, em que Freyre defende a miscigenação como um fator socialmente positivo para as populações negras ascenderem socialmente, bem como defende a ideia de escravização enquanto um processo harmônico social.

quilombolas e os ciganos. Volker (2015) reforça que a marginalização destes é ainda mais acentuada em regiões do país em que prevalecem traços mais intensos e homogêneos da colonização branco/europeia, como a região sul do país.

No campo educacional, foi preciso reformular e propor uma nova estrutura de educação, com o intuito de que este campo estivesse disposto a dialogar com as questões raciais e culturais que emergiam. É desse jeito, conforme Volker (2015), que a educação intercultural passa a ganhar espaços e visibilidade no que tange ao campo epistemológico da educação, como também propôs novos olhares e perspectivas às questões pedagógicas.

Desde a institucionalização da escola enquanto pública, gratuita e obrigatória, há a existência de dificuldades em se trabalharem as questões das diferenças, que passam a ser mais visíveis a partir do século XX. Apesar disso, Candau (2011) aponta que historicamente a escola pública continuou a agir do mesmo modo ao século anterior, desconsiderando os aspectos socioculturais dos indivíduos, tratando-os como iguais perante a lei, como um único povo, uma única nação.

Essa intenção do ensino público, no sentido de tornar os indivíduos legalmente iguais, fez com que a escola realizasse a função de negar as diferenças existentes no espaço escolar. Para tanto, foi preciso pensar a escola a partir de uma nova perspectiva, levando em consideração os desafios inerentes à chegada dos sujeitos plurais neste cenário. Portanto, a educação, pautada numa perspectiva intercultural, foi uma possível reconstrução da educação em que se buscaram pensar as relações sociais pautadas na valorização cultural de cada sujeito. Além disso, esta perspectiva propôs caminhos para o combate de preconceitos e discriminações, que fazem parte do universo dessas relações sociais, configuradas pelo contexto histórico do Brasil.

A educação intercultural, para Nanni (1998) *apud* Fleuri (2001, p. 7), é entendida como:

[...] um processo, ou seja, um caminho aberto, complexo e multidimensional, pois envolve uma multiplicidade de fatores e de dimensões: a pessoa e o grupo social, a cultura e a religião, a língua e a alimentação, os preconceitos e as expectativas. A educação intercultural não se reduz a uma simples relação de conhecimento: trata-se da interação entre sujeitos. Isto significa uma relação de troca e de reciprocidade entre pessoas vivas, com rostos e nomes próprios, reconhecendo reciprocamente seus direitos e sua dignidade.

Nessa direção, Fleuri (2001) destaca a “Declaração sobre raça e sobre preconceitos raciais” da UNESCO, em 1978, como um dos primeiros documentos a evidenciar a importância de se promover uma educação intercultural em todo o mundo:

todos os povos e todos os grupos humanos, qualquer que seja a sua composição ou a sua origem étnica, contribuem conforme sua própria índole para o progresso das civilizações e das culturas, que, na sua pluralidade e em virtude de sua interpretação, constituem o patrimônio comum da humanidade (UNESCO, 1978 *apud* Fleuri 2001, p. 51).

Para Fleuri (2001), entender a perspectiva intercultural como parte do processo educativo é saber que toda e qualquer cultura de diferentes povos não deve jamais ser ignorada ou apenas reduzida a um objeto de estudo e sim ser considerada como modo próprio com que um grupo social pode ver e interagir com a realidade na qual está inserido. Neste sentido, as questões interculturais no contexto educativo buscam a valorização propriamente dos sujeitos envolvidos e seus respectivos aspectos históricos, entendendo estes aspectos como elementos fundamentais para a compreensão da realidade, do seu desenvolvimento e interação com o espaço escolar.

Segundo Fleuri (2001), outra característica na qual se funda a educação intercultural são as relações de trocas recíprocas existentes entre os sujeitos, suas identidades e culturas diversas. O autor afirma que estas relações vão além da dimensão individual dos sujeitos, e se configuram como um encontro/confronto de diferentes narrativas e experiências, capaz de constituir um crescimento mútuo e pessoal de cada um, em que suas culturas sofrem umas a interação de outras, mas também são valorizadas e respeitadas dentro de suas particularidades, o que é muito importante para o desenvolvimento cognitivo no contexto escolar.

Corroborando essa ideia, Candau (2011) defende a interculturalidade como um processo dinâmico e permanente da relação, em que a comunicação e a aprendizagem entre culturas devem acontecer dentro das condições de respeito e da legitimidade mútua. A simetria e a igualdade também devem fazer parte do intercâmbio das relações. É nesta direção que a escola pública deverá seguir, caso proponha o objetivo de se concretizar enquanto um lugar democrático, sendo justa ao manifesto das diversas culturas, porém, não as classificando como mais ou menos importantes.

E para realizar esse objetivo, carece de a escola imprimir um novo ritmo de trabalho, designando aos docentes as ressignificações de suas práticas, anteriormente engessadas nos paradigmas tecnicistas, vigentes desde a sociedade industrial. Candau (2002, p. 53) explica que no cenário brasileiro "a cultura escolar predominante nas nossas escolas se revela como 'engessada', pouco permeável ao contexto em que se insere, aos universos culturais das crianças e jovens a que se dirige e a multiculturalidade das nossas sociedades". Portanto, realizar esse diálogo intercultural exige a desconstrução de um caráter "engessado" dessas

práticas, buscando reconstruir propostas inovadoras que contextualizem os sujeitos plurais e que deem ênfase à diversidade cultural que os pertença.

Nesse sentido, as ideias de Candau (2011) junto ao pensamento de Fleuri (2002) defendem que as diferenças culturais, que estão dentro da escola, são parte integrante das relações pessoais e das práticas pedagógicas no ambiente escolar. Portanto, não se pode pensar em ações educativas que desconsiderem os aprendizados dos diferentes sujeitos e grupos sociais, valorizando seus conhecimentos e promovendo uma educação mais humana, democrática e de respeito às diferenças.

Nesse contexto, a escola pública é entendida com um grande mosaico étnico, em que prevalece uma rica diversidade de saberes, olhares e comportamentos muitas vezes advindos de diferentes culturas e identidades que se manifestam na realidade escolar, tornando-a, portanto, um lugar fértil e diverso, em que a compreensão da realidade dos sujeitos inseridos deve ser levada em consideração como parte da construção social e coletiva do conhecimento. Por isso, é imprescindível que se abram espaços para discussões e debates em torno do implemento de práticas pedagógicas de perspectiva intercultural, que envolvam temas que negociem tensões e conflitos, quando relacionados à tentativa de diálogos sobre as diferenças culturais da sociedade. Desse jeito, será possível alcançarmos a presença maior dos diferentes grupos socioculturais no âmbito escolar, considerando as suas múltiplas realidades.

3.2 OS MARCOS LEGAIS DE PROMOÇÃO AOS DIREITOS CIGANOS NA EDUCAÇÃO DO BRASIL

Presentes no Brasil desde o período colonial, os povos ciganos compõem um conjunto de comunidades dispersas, que estão presentes nas mais diversas regiões do país, com destaque aos estados de Minas Gerais e Bahia. Deportados de Portugal, conforme o estudo de Teixeira (2008), a presença dos ciganos no Brasil foi marcada por uma série de políticas repressivas, violentas e segregadoras, que fizeram enraizar historicamente no pensamento social brasileiro que estes povos não fossem dignos de direitos civis ou qualquer outro tipo de assistência do Estado.

O espaço escolar, por exemplo, é um dos lugares em que esse preconceito se manifesta de modo intenso, o que dificulta a presença do povo cigano na escola e conseqüentemente viola os seus direitos fundamentais garantidos a partir da Constituição Federal do nosso país. Contudo, apesar de entendermos que somente a existência desta legislação não garante que

estes direitos sejam realmente efetivados na prática, consideramos o quanto os marcos legais de direitos dos ciganos no Brasil têm contribuído para que estas etnias sejam visibilizadas na sociedade brasileira e adquiram de modo efetivo a proteção do Estado.

Conforme Moonen (2013), na Constituição Federal de 1988, os povos ciganos são contemplados com direitos inerentes a todos os cidadãos brasileiros e são considerados enquanto minorias étnicas do país. Contudo, apesar de constituírem minorias étnicas, o que lhes garante direitos especiais na CF/88, vê-se que no cotidiano esses direitos são constantemente violados e negligenciados.

Conforme o autor, a CF/88 apresenta alguns dispositivos que em suma garantem direitos aos ciganos enquanto minorias, porém não há existência de uma legislação específica que os cite. Nesse documento estão presentes os seguintes artigos: Direito a não-discriminação (Art.3º, incisos I e IV e Art. 5º, inciso XLII); Direito à livre locomoção (Art. 5º, inciso XV) e Direitos Culturais (Art.215º, Art. 216º, incisos I, II e II), que contemplam tanto os cidadãos brasileiros em geral quanto as minorias ciganas.

Contudo, Moonen (2013) reforça que a CF/88 sofreu modificações ao longo do tempo, atribuindo direitos específicos de interesse dos povos indígenas do país, previstos no Art.º 232. A partir disso, houve a aprovação de uma lei complementar de proteção e defesa dos interesses dos Povos indígenas e outras minorias, o que provocou em 1994 uma ação do Ministério Público: a criação da Câmara de Coordenação e Revisão dos Direitos das Comunidades Indígenas e Minorias. Nessas ditas minorias estavam incluídas as comunidades quilombolas e as comunidades ciganas do país. Porém, críticas foram feitas em relação ao desempenho da 6ª Câmara de Revisão e Coordenação do Ministério Público sobre a permanência de inatividade de ações quando relacionadas às comunidades ciganas do país, não havendo efetivas mobilizações pelos seus direitos.

A Câmara, após algumas modificações em sua resolução, é atualmente nomeada como 6ª Câmara de Coordenação e Revisão das Populações Indígenas e Comunidades Tradicionais¹⁵. Dentre suas competências, cabe à Câmara integrar e revisar ações que estão em âmbitos institucionais e que são responsáveis pela proteção e defesa dos interesses da população indígena e das comunidades tradicionais. Nas comunidades tradicionais estão inseridos os ciganos, as comunidades ribeirinhas, os extrativistas, quilombolas e indígenas do

¹⁵ Para mais informações sobre as alterações consultar documento da Resolução do Conselho Superior do Ministério Público Federal nº 148, art. 2º, § 6º, de 1/4/2014. Disponível em: https://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/sobre/copy_of_composicao/legislacao-1/resolucao-148-camaras.pdf Acesso em: 21 out. 2023.

país. Atualmente, os principais desafios dos procuradores que atuam neste setor é garantir que as comunidades plurais existentes no país tenham seus direitos assegurados.

Apesar de conscientes da defasagem presente na legislação quando se trata dos interesses das comunidades ciganas, é interessante mencionar a visibilidade alcançada pelos povos ciganos do país quando são reconhecidos enquanto comunidades tradicionais a partir da criação do decreto de Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável das Comunidades Tradicionais-CNPCT, em 27 de Dezembro de 2004. O art.º 2 deste decreto descreve algumas competências do CNPCT, destinadas à urgência de criação de políticas públicas de amparo a estas comunidades:

III - propor as ações necessárias para a articulação, execução e consolidação de políticas relevantes para o desenvolvimento sustentável de povos e comunidades tradicionais, estimulando a descentralização da execução destas ações e a participação da sociedade civil, com especial atenção ao atendimento das situações que exijam providências especiais ou de caráter emergencial;

IV - propor medidas para a implementação, acompanhamento e avaliação de políticas relevantes para o desenvolvimento sustentável dos povos e comunidades tradicionais;

V - Identificar a necessidade e propor a criação ou modificação de instrumentos necessários à implementação de políticas relevantes para o desenvolvimento sustentável dos povos e comunidades tradicionais;

VII - identificar, propor e estimular ações de capacitação de recursos humanos, fortalecimento institucional e sensibilização, voltadas tanto para o poder público quanto para a sociedade civil visando o desenvolvimento sustentável dos povos e comunidades tradicionais;

VIII - promover, em articulação com órgãos, entidades e colegiados envolvidos, debates públicos sobre os temas relacionados à formulação e execução de políticas voltadas para o desenvolvimento sustentável dos povos e comunidades tradicionais (Brasil, 2006).

Ainda nesse decreto, no art. 4º, são explícitos os direitos de órgãos e entidades da administração pública federal, responsáveis por representar essas comunidades tradicionais e participarem de forma direta de votos e contribuição na CNPCT. Entre esses representantes, destacamos a Associação de Preservação da Cultura Cigana e o Centro de Estudos e Discussão Romani. Conforme Oliveira (2013), o intuito deste decreto, assim como outros posteriores, é priorizar o implemento de políticas públicas que estejam relacionadas ao contexto cultural, social e econômico das Comunidades Tradicionais como um todo, mas considerando acima de tudo as peculiaridades que são inerentes a cada uma delas.

Portanto, o reconhecimento do povo cigano enquanto parte integrante da população brasileira foi um marco importante para que tal sociedade pudesse compreender essa comunidade como parte da historicidade, da cultura e do patrimônio histórico do país. Somente dessa forma seria possível criar possibilidades de se discutirem políticas e ações de reconhecimento e visibilidade aos ciganos brasileiros.

Outro marco importante se deu no dia 25 de maio de 2006, quando se instituiu, através de um decreto, o Dia Nacional dos Ciganos no Brasil, a ser comemorado no dia 24 de maio em cada ano. O Art. 2º desse decreto ressalta que as Secretarias Especiais de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - SEPIIR e dos Direitos Humanos da Presidência da República deverão apoiar todas as medidas a serem adotadas para comemoração do Dia Nacional do Cigano.

Por isso, a SEPIIR é considerada enquanto a secretaria responsável pela articulação de políticas públicas para os povos ciganos, bem como por promover a garantia dos seus direitos, sejam eles humanos, políticos, culturais, sociais, de infraestrutura e de acesso a terra. Atualmente, a secretaria funciona se articulando com outros órgãos governamentais e não governamentais da sociedade civil, para que seja consolidada a construção do I Plano Nacional de Políticas para Povos Ciganos (PNP/Ciganos). O plano tem a intenção de contemplar ações que foram geradas em momentos de conferências, plenárias e reuniões.

Segundo Moonen (2013), após a criação da SPPIR, houve a criação do CNPIR – Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial. A criação desse Conselho desencadeou em 2005 a realização da 1ª Conferência Nacional de Promoção à Igualdade Racial – CONAPIR. Esta conferência teve o intuito de reunir pautas acerca de outras conferências já realizadas em plenária estadual e municipal. Porém, apesar do direito à representatividade, Moonen (2013) expõe críticas a estas conferências, ao afirmar que houve participações e presença da população afro-brasileira e indígena, mas que os ciganos não foram convidados e nem ouvidos.

Mais adiante, em um segundo momento, foi realizada a segunda conferência do CONAPIR, no ano de 2009 em Brasília, a qual segue sendo criticada por Moonen (2013, p. 168):

A 2ª CONAPIR foi realizada em Brasília, em junho de 2009, e apresentou 625 propostas, ou seja, bem menos do que em 2005. Mais uma vez, a quase totalidade trata exclusivamente de negros, ou “afro-brasileiros”, ou “afrodescendentes”, agora também chamados “pessoas de matriz africana”. Apenas 22 propostas tratam especificamente dos ciganos. As 36 propostas apresentadas por cinco ONGs ciganas foram vetadas e ignoradas pela SEPIIR, conforme veremos na parte 11.5. Os brasileiros brancos euro-descendentes ou amarelos de matriz asiática não foram convidados para participar deste evento para apresentar suas reivindicações, e não são citados uma única vez.

Contudo, apesar das falhas e defasagens das ditas Conferências quando relacionadas ao povo cigano, a criação da SEPIIR, de todo modo, provocou questionamentos e retirou da zona de conforto o poder público federal, havendo uma cobrança maior de suas responsabilidades no sentido de promover igualdade e proteção dos indivíduos e grupos

raciais diversos, garantindo-lhes proteção sobre as mais diversas formas de intolerância e discriminação.

Santos (2017) expõe que a segunda CONAPIR, por exemplo, trouxe pontos positivos no que tange ao campo educacional e aos povos ciganos. A autora salienta que das propostas apresentadas pela Conferência houve a aprovação de resoluções de garantia desses povos para as áreas da cultura, da educação e do controle social. Na educação, as propostas mais específicas citam a importância da formação docente e da criação de materiais pedagógicos para a realização desse trabalho.

Das Resoluções presentes na 2ª CONAPIR¹⁶, relacionadas à Educação e aos Povos da etnia Cigana, destacam-se:

90. Garantir o acesso dos povos de etnia cigana à educação de qualidade, em todos os níveis de ensino, de forma continuada e permanente, em seus territórios ou próximo a estes, conforme a necessidade de cada comunidade, em condições apropriadas de infraestrutura, recursos humanos, equipamentos e materiais.
91. Promover e criar cursos de alfabetização diferenciada às crianças e adultos ciganos através de unidades móveis, com programas e profissionais capacitados para uma alfabetização rápida e eficaz, com representatividade nos conselhos federais, estaduais e municipais de defesa dos direitos das minorias étnicas, nos conselhos tutelares, bem como no Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial, para orientação, resguardo e garantia dos direitos dos povos de etnia cigana.
92. Incluir a história da cultura cigana no currículo escolar, nos diversos níveis de ensino.
93. Desenvolver campanhas com o objetivo de incentivar a comunidade cigana a permitir que as meninas ciganas tenham o mesmo direito que os meninos ciganos à alfabetização, cultura e educação.
94. Promover para as comunidades ciganas a mesma prerrogativa de direito contida na Lei nº 6.533/ 78, Artigo 29, que garante a matrícula nas escolas públicas àqueles que exercem atividade itinerante.
95. Formar os professores do ensino fundamental e médio para prevenir discriminações e garantir a educação escolar diferenciada às crianças ciganas, respeitando suas crenças costumes e tradições.
96. Iniciar o projeto “Cartão Educação”, para que as crianças e adolescentes ciganas sejam matriculadas no máximo em 24 horas nas redes públicas estaduais e municipais, sempre que chegarem com suas famílias em uma nova cidade.
97. Promover campanhas educativas e elaborar material didático relacionado à etnia cigana, para divulgação em escolas públicas municipais e estaduais. Eliminar dos materiais didáticos expressões que apresentem a etnia cigana de maneira difamatória (CONAPIR, 2009, p. 40).

Nas resoluções citadas acima, destacam-se dois aspectos fundamentais para que se efetive uma educação pautada na valorização dos povos tradicionais do Brasil, dando ênfase às especificidades dos povos ciganos: a formação docente e a construção de materiais pedagógicos. Em suma, estes dois aspectos são as bases norteadoras deste estudo, quando se

¹⁶ Para consultar o documento na íntegra segue disponível em https://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/Igualdade_Racial_II/deliberacoes_2_conferencia_promocao_igualdade_racial.pdf> Acesso em 26/10/2023.

tem a pretensão de desenvolver como resultado da pesquisa um produto caracterizado como um Caderno Formativo aos docentes da Escola Municipal Elza Souza da Silva Jesus. A construção desse material tem o intuito de se discutirem e elaborarem estratégias que formem e auxiliem professores, demonstrando a urgência de se trabalhar com as questões culturais, identitárias e com práticas docentes que estejam vinculadas aos alunos ciganos e as suas especificidades.

Além disso, a criação deste material busca atender o que alega a Resolução 97 da II CONAPIR de 2009, que tem o intuito de promover campanhas educativas e a elaboração de materiais didáticos que estejam relacionados à etnia cigana, atentando-se também ao combate de referenciais que tragam estigmas, provoquem discriminação e preconceitos à imagem dos povos ciganos. É importante ressaltar que a carência de materiais didáticos desse caráter é uma realidade na educação do país, o que revela uma grande lacuna e invisibilidade pelo interesse da história cigana e como esta pode contribuir para discussões no espaço escolar.

Acerca disto, Arcas e Paes (2020, p. 32) afirmam que:

Vários são exemplos de como nossa escola tem se equivocado no trato aos ciganos, vejamos um exemplo. Na aula de História, nas discussões entre o fim da Primeira República e a Era Vargas, ou nos materiais didáticos, não é feita menção da origem cigana de Washington Luiz; ao tratarmos do período pós-Vargas que antecede a Ditadura Militar, muito se fala de Juscelino Kubistchek, a sua política econômica, a construção de Brasília; mas não conhecemos sua origem cigana. Quando o cigano tem lugar de destaque, sua origem tem sido escondida ou simplesmente negligenciada. O exemplo acima citado, do aluno com origem cigana ou não, que tenha interesse por estes povos, dificilmente encontrará nos materiais didáticos, e demais fontes de pesquisas disponibilizados na escola, definições e histórias de ciganos sem a alcunha do preconceito.

Dando continuidade à realização das Conferências, Santos (2017) afirma que a III CONAPIR, realizada em novembro de 2013, também foi um importante marco para se avançar discussões acerca dos direitos dos povos ciganos à educação no Brasil. Nessa conferência, foi proposta a criação do projeto *Cartão Cidadão*. Santos (2017) destaca que o objetivo desse projeto foi ampliar o número de matrículas de adolescentes e crianças ciganas, e que essas matrículas fossem garantidas em qualquer escola da rede pública, sejam elas estaduais ou municipais.

Desse projeto, podemos observar a tentativa de se cumprir o que defende o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabeleceu entre os anos de 2014 e 2024 algumas metas e estratégias¹⁷. Desse plano, destaca-se o que se pretende com a Lei nº13.005/2014:

¹⁷ Conforme a Agência Câmara de Notícias, O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado e sancionado em 2014, completa dez anos com apenas duas de suas 20 metas cumpridas e uma que poderá ser alcançada até o fim do ano. Entre as metas alcançadas, está a de elevar a qualidade do ensino superior e a proporcção de mestres e

consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial.

A partir do que se aplica à Lei nº 13.005/2014, percebemos que toda criança, adolescente ou jovem em situação de itinerância deve ter seus direitos garantidos e assegurados desde o direito à matrícula quanto à permanência no espaço escolar. Também podemos ressaltar a defesa da cultura, crenças e a preservação da identidade dos povos tradicionais, garantindo-lhes que todos esses aspectos sejam considerados e validados dentro da escola. A Lei ainda propõe a necessidade de se ofertarem programas e formação inicial ou continuada para profissionais de educação, entendendo-os como um ponto chave para que a educação inclusiva e democrática possa se efetivar.

A situação de itinerância, vivenciada por muitas comunidades tradicionais, reflete em alguns problemas sérios a serem sanados na educação do país. Para os povos ciganos, por exemplo, o preconceito, os julgamentos e a discriminação culturalmente enraizados na sociedade dificultam a permanência desses cidadãos na escola. Outros fatores como a ausência de dados, de assistência social e de amparo pelo Estado são motivos para que muitas comunidades e acampamentos ainda se encontrem em situações precárias e sem apoio governamental. Há, no entanto, a necessidade de ampliar a realização de mapeamentos de comunidades ciganas no Brasil, de fortalecer e criar políticas públicas de assistência e de conscientizar a sociedade civil sobre o respeito às diferenças culturais e sociais inerentes aos

doutores entre os professores das faculdades. Outra meta batida foi o aumento do número de matrículas no mestrado e no doutorado. A meta que ainda pode ser atingida até o fim do ano é formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica e garantir formação continuada para todos. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/1038666-plano-nacional-de-educacao-completa-10-anos-com-apenas-2-das-20-metas-cumpridas#:~:text=Confira%20o%20Plano%20Nacional%20de,no%20mestrado%20e%20no%20doutorado>. Acesso em: 02 maio 2024.

diversos grupos étnicos que compõem a sociedade brasileira, e que estes grupos possuem direitos a serem usufruídos e respeitados como quaisquer outros cidadãos.

Além desses problemas enfrentados pelas comunidades ciganas no país citados acima, temos outros relacionados especificamente ao sistema de ensino brasileiro, que condiz com a formação e preparo de professores para que estejam aptos a trabalhar com os aspectos específicos de inclusão e da diversidade destas comunidades. Portanto, iremos para a discussão evidenciando a importância de se defender a formação continuada de professores que esteja pautada numa perspectiva multicultural, em que os sujeitos plurais sejam acolhidos e inseridos no espaço escolar.

3.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O MULTICULTURALISMO: UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL DE INCLUSÃO

Diante das novas concepções que emergem no contexto educacional brasileiro, os aspectos da inclusão, da diferença e da diversidade têm se tornado alvos das discussões teóricas e dos projetos políticos educacionais que visam tornar a escola um espaço plural e de respeito à individualidade dos sujeitos.

Essas questões incidem diretamente em pensar sobre qual lugar a formação docente ocupa nesse processo, pois é considerada como um ponto de partida para que os docentes possam articular suas práticas a partir do pensamento crítico-reflexivo, no intuito de viabilizar caminhos em que se estabeleça o pacto entre a educação, a diversidade e seus respectivos sujeitos.

Considerando essa afirmação, Francisco Imbernón (2009) reforça o lugar central da formação docente, que coloca os professores enquanto protagonistas das novas transformações que se manifestam no sistema educacional:

Em qualquer transformação educativa, o professorado deve poder constatar não só um aperfeiçoamento da formação de seus alunos e do Sistema Educativo em geral, mas também deve perceber um benefício profissional em sua formação e em seu desenvolvimento profissional. Esta percepção/ implicação será um estímulo para levar à prática o que as novas situações demandam. Este é um aspecto fundamental, ao menos para aqueles que consideram o professorado como peça fundamental de qualquer processo que pretenda uma inovação real dos elementos do Sistema Educativo, já que são eles, em primeira e última instância, os executores das propostas educativas, os que exercem sua profissão em escolas concretas, inseridas em territórios com necessidades e problemáticas específicas (Imbernón, 2009, p. 23).

Nessa perspectiva, Imbernón (2011) reforça que a profissão docente está além da função de transmitir, construir ou transformar o conhecimento, e sim, tem se movido a partir

de novas motivações, e entre elas estão as lutas contra a exclusão social, a garantia da participação dos sujeitos diversos no sistema educativo junto à compreensão de seus aspectos socioculturais. Para isso, o autor reconhece que essas reflexões podem ser feitas a partir de um caminho: o da formação continuada.

Além desses aspectos, para Imbernón (2011) a formação de professores assume o papel que transcende o ensino, ou seja, é mais do que uma busca pela atualização científica, didática ou pedagógica. A formação é capaz de promover espaços de reflexão, partilha e trocas entre o professorado, em que suas experiências são compartilhadas, mediante as incertezas e mudanças que atravessam sua profissão. Neste sentido, o autor destaca que a formação docente busca “[...] formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminhos para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada” (Imbernón, 2011, p. 15).

Pensar na autonomia docente e como os professores constroem, refletem e validam suas experiências no exercício de sua prática são aspectos indispensáveis ao tratarmos sobre formação continuada de professores. No avanço dessa discussão, temos a concepção de Paulo Freire (1997, p. 64), quando o educador afirma sermos seres "inconclusos e inacabados" e enquanto seres inacabados estamos em constante processo de autoconstrução e transformação do mundo.

Na perspectiva educativa, o *inacabamento* se assume a partir do processo de reflexão, amadurecimento e aprendizagem constante que os professores podem adquirir ao longo do tempo em que exercem sua profissão. Por isso, é através da formação permanente que a consciência crítica e política do professorado também se concretiza. Sendo também um meio para a socialização e conhecimento do exercício de sua prática, bem como um despertar consciente sobre qual lugar ocupa e o que pode ser feito para a transformação da realidade em que convive.

Para Freire (1993, p. 20):

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí.

Em outras palavras, na perspectiva freiriana, a formação permanente do professorado requer o despertar consciente dos sujeitos, que devem estar em busca constante de saber mais, do aprender/ensinar, da renovação e edificação de suas práticas. Esta consciência é o que faz

os professores moverem-se pela busca de uma educação mais atrativa e dinâmica em que os sujeitos sejam compreendidos a partir de suas reais necessidades, não descartando as circunstâncias reais e problemáticas que norteiam seus contextos.

Os questionamentos que suscitam a formação permanente do professor no Brasil atravessam um campo crítico de dilemas, inseguranças e dificuldades que permeiam a educação do país. Por isso, as novas tendências epistemológicas dos modelos formativos propõem considerar modelos contra-hegemônicos de formação. Esses modelos hegemônicos, conforme Imbernón (2009), consistem no predomínio de uma formação transmissora, descontextualizada e uniforme, que desconsidera os problemas práticos do professorado e do seu contexto.

Considerando tal complexidade, os processos formativos devem superar os modelos de interesse estritamente técnico e propor um processo de formação em que os profissionais docentes sejam investigadores e reflexivos das suas próprias práticas, o que os leva a refletir, interpretar e pensar sobre qual lugar ocupam mediante a possibilidade de transformação social na educação.

Portanto, a partir do intermédio da formação docente, se abrem caminhos para a compreensão de como pensar e repensar o papel singular do professor enquanto sujeito comprometido com sua própria formação e com o processo educativo, que coloca em evidência a escola, enquanto espaço coletivo de partilhas, de experiências e de troca de saberes dos diversos sujeitos. Neste caso, exige-se que a escola seja um lugar disposto à abertura do diálogo reflexivo, em que os professores tenham espaços para fundamentar e intervir em suas ações a partir do conhecimento das suas práxis.

Reforçando essa ideia, Isabel Alarcão (2011, p. 50) salienta:

Queremos que os professores sejam seres pensantes, intelectuais, capazes de gerir a sua ação profissional. Queremos também que a escola se questione a si própria, como motor do seu desenvolvimento institucional. Na escola, e nos professores, a constante atitude de reflexão manterá presente a importante questão da função que os professores e a escola desempenham na sociedade e ajudará a equacionar e resolver dilemas e problemas.

Sob esse ângulo, o professor enquanto profissional intelectual e ativo não pode estar desatento às implicações culturais, sociais e históricas que envolvem o espaço escolar. Para isso, o processo de formação docente deve estar ancorado em abordagens multiculturais que compreendam as relações estabelecidas na sociedade e que automaticamente se refletem na escola. Portanto, o comprometimento docente com estas questões corrobora diretamente a

aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos e rompe automaticamente a visão homogênea que reforça as assimetrias sociais e provoca a exclusão dos sujeitos multifacetados.

A formação docente continuada que objetiva o respeito à diversidade cultural enfrenta alguns desafios, entre eles, a promoção de um currículo capaz de defender a conscientização e o combate às desigualdades que atingem as identidades de gênero, as relações étnico-raciais, as culturas, mas que também tem o propósito de repudiar o preconceito e a discriminação social e racial.

Desse modo, ao refletirmos sobre a formação e atuação dos professores, Moreira (1999) aponta que esta formação não pode desvincular-se da visão multicultural, nem tampouco colocá-la em um plano secundário ou menos importante. Nessa perspectiva, privilegia-se o multiculturalismo enquanto campo teórico e político ideal para sustentar bases de uma formação docente que esteja preocupada em pensar e defender a pluralidade existente no espaço escolar, bem como garantir que as relações estabelecidas nestes espaços sejam construídas a partir da coletividade, do respeito e do diálogo sensível à multiculturalidade.

É nesse sentido que a autora Bell Hooks (2013) afirma o quanto a perspectiva multicultural enriqueceu e transformou suas práticas na sala de aula, possibilitando-a perceber a necessidade de atender a diversidade dos alunos a qual compunha suas classes, na certeza de que cada um destes possuía realidades distintas, bem como diferentes contextos históricos, culturais e étnico-raciais. Para Hooks (2013, p. 58), “um dos jeitos de construir a comunidade na sala de aula é reconhecer o valor de cada voz individual”. Ou seja, é indispensável que o professor perceba as diferentes vozes e experiências presentes na sala de aula, sem silenciá-los neste processo.

A compreensão das diferentes culturas torna-se necessária, pois estar latente no cotidiano escolar, nas salas de aulas e em outras diversas atividades pedagógicas, e a depender da forma como seja tensionada (a partir da concepção adotada pelo coletivo escolar), pode gerar implicações positivas como o fortalecimento de culturas, identidades e interações dos indivíduos ou o contrário, como o fortalecimento de assimetrias, desigualdades e exclusão.

Para Candau (2008, p. 16), “No momento atual, as questões culturais não podem ser ignoradas pelos educadores e educadoras, sob risco de que a escola cada vez mais se distancie dos universos simbólicos, das mentalidades e das inquietudes das crianças e jovens de hoje”. No reforço dessa afirmação, Candau (2008) salienta que as relações entre educação e cultura(s) têm fomentado novas discussões para o entendimento do multiculturalismo e como ele estrutura as realidades nacionais e locais que vivenciamos. Ao considerar a diversidade

cultural, de caráter próprio, que configura a sociedade brasileira, a autora aponta a incorporação e visibilidade que os discursos multiculturais têm ganhado nos processos formativos de professores da educação básica:

O/a educador/a tem o papel de mediador na construção de relações interculturais positivas, o que não elimina a existência de conflitos. O desafio está em promover situações em que seja possível o reconhecimento entre os diferentes, exercícios em que promovamos o colocar-se no ponto de vista, no lugar sociocultural do outro, nem que seja minimamente, descentralizar nossas visões e estilos de afrontar as situações como os melhores, os verdadeiros, os autênticos, os únicos válidos (Candau, 2008, p. 31-32).

A defesa da autora parte de pensar o professor enquanto um educador que saiba mediar as relações de conflito e diferenças culturais no contexto escolar. Portanto, sendo ele um profissional multiculturalmente orientado, torna-se positivo pensar a escola enquanto um lugar sensível à multiplicidade de culturas que a habitam, assim como um lugar no qual os docentes possam incidir práticas que promovam a inclusão.

Em conformidade com as discussões apresentadas, a educação que segue uma proposta multicultural propõe de imediato a ruptura dos modelos de currículos pré-estabelecidos, assim como repudia práticas pedagógicas concebidas a partir de estruturas hegemônicas e que reverberam as práticas colonialistas. Portanto, espera-se que, por meio de uma prática educativa multicultural, a educação possa alcançar os sujeitos diversos e suas respectivas identidades, culturas, classes, religiões e etnias, que por vezes são silenciadas e marginalizadas por mecanismos ideologicamente dominantes.

Nesse sentido, Pansini e Nenevé (2008, p. 32) afirmam que:

[...] penetrando os espaços de educação formal, o multiculturalismo surge como um conceito que permite questionar no interior do currículo escolar e das práticas pedagógicas desenvolvidas, a “superioridade” dos saberes gerais e universais sobre os saberes particulares e locais.

Porém, para que a corrente do multiculturalismo ganhe espaços na estruturação da educação formal, é preciso considerarmos a formação continuada como vetor incisivo para que isso aconteça. Pois é nos currículos dessa formação que se propõe uma reflexão em torno da atuação destes docentes, considerando assim seus aspectos culturais, identitários, saberes e conhecimentos produzidos em seus respectivos contextos sócio-históricos, sejam eles locais ou regionais, assim como as linguagens e práticas pedagógicas a serem desenvolvidas em sua profissão.

Além disso, é na formação docente multiculturalmente orientada, como afirmam Pansini e Nenevé (2008), que se desenvolve a compreensão de um cotidiano escolar pluricultural, ao tempo em que se entende como esta pluralidade pode interferir diretamente

nas relações estabelecidas entre professores, alunos, equipe pedagógica e diretiva e entre outros segmentos que compõem a comunidade escolar. Complementando esta ideia, Moreira (2021) defende o espaço da formação como um ponto-chave para a articulação de práticas pedagógicas que rompam com as correntes “monoculturais”, além de despertar nos próprios docentes questionamentos e reflexões sobre quais teorias epistêmicas sustentam seus currículos de formação.

[...] é impossível pensar numa educação multicultural sem que nos questionemos sobre o professor e sua formação. Para que se possa questionar o modo como a escola tem legitimado certos saberes apagando de seu currículo ou afastando do seu cotidiano as práticas pertencentes à cultura dos grupos subalternos é necessário investir, de maneira enfática, numa formação pedagógica multiculturalmente orientada que resista às tendências homogeneizadoras que permeiam as políticas educacionais atuais. Para tanto a formação precisa desenvolver nos sujeitos a capacidade de questionar os conhecimentos e práticas legitimadas provendo-os com “contradiscursos” [...] (Pansini; Nenevé, 2008, p. 32).

Nesse sentido, Moreira (2021) faz uma observação em torno da importância da linguagem assumida pelos educadores, sendo um dos aspectos mais relevantes da formação docente, pois esta é entendida como uma prática humana social, culturalmente organizada e que reflete diretamente nas ações docentes no espaço escolar. Portanto, o autor defende que uma formação docente deve permitir que os educadores sejam observadores e atentos ao uso e escolhas de suas linguagens; e que estas não sejam reprodutoras das práticas de exclusão e sim provedoras de “contradiscursos” dominantes, e que busquem dialogar com saberes, conhecimentos e epistemologias que estejam vinculadas ao contexto sociocultural mais próximo possível da realidade dos educandos.

A partir dessas considerações, entendemos que a formação de cada sujeito é marcada por diversas experiências que o atravessam ao longo de sua trajetória. Essas experiências são, sobretudo, direcionadas pelo caráter político, social, cultural, histórico, técnico e pedagógico que está atrelado ao ambiente de formação desse indivíduo. Todas essas características tornam-se fundamentais para a construção da identidade profissional docente, que ao longo da carreira são reveladas a partir de seus comportamentos, posicionamentos ideológicos, autonomia, comprometimento e implicações com as questões que o atravessam diariamente.

Por muito tempo, a formação docente no Brasil esteve ancorada nas bases de uma epistemologia hegemônica/eurocêntrica, em que os discursos e currículos eram centralizados numa perspectiva excludente e segregadora. Mignolo (2003) afirma que o eurocentrismo do ponto de vista epistemológico se configurou como um projeto global da colonialidade, capaz de subalternizar e inferiorizar saberes, histórias e culturas dos povos não europeus e que historicamente foram colonizados em todo o mundo.

Para Mignolo (2003, p. 41):

[...] o eurocentrismo torna-se, portanto, uma metáfora para descrever a colonialidade do poder, na perspectiva da subalternidade. Da perspectiva epistemológica, o saber e as histórias locais europeias foram vistos como projetos globais, desde o sonho de um *Orbis universalis christianus* até a crença de Hegel em uma história universal, narrada de uma perspectiva que situa a Europa como ponto de referência e de chegada.

Compactuando com o pensamento de Quijano (2005), o autor aponta algumas características da colonialidade que contribuíram diretamente para a configuração desse projeto de dominação:

(...) sua formulação original por Quijano, o “patrón colonial de poder” (matriz colonial de poder) foi descrito como quatro domínios inter-relacionados: controle da economia, da autoridade, do gênero e da sexualidade, e do conhecimento e da subjetividade. Os eventos se desdobraram em duas direções paralelas. Uma foi a luta entre Estados imperiais europeus, e a outra foi entre esses Estados e os seus sujeitos coloniais africanos e indígenas, que foram escravizados e explorados (Mignolo, 2017, p. 5).

Além disso, outros elementos das civilizações como o controle do trabalho, dos recursos e produções do conhecimento histórico e cultural foram alvos de poder desse controle Ocidental. Quijano (2005) reforça que esse controle implicou o domínio da subjetividade, da cultura, do conhecimento e da produção intelectual em todo o mundo. A percepção europeia do mundo moderno fundou-se em outra tendência: o etnocentrismo, que, segundo a concepção de Quijano (2005), ao associar-se à classificação universal da raça, fez com que os europeus acreditassem na supremacia de sua raça, cultura e conhecimento, como algo natural. Além disso, os europeus passaram a se considerar como únicos detentores da racionalidade no mundo moderno, enquanto as outras civilizações foram condicionadas ao atraso, à ignorância e à incivilidade. Os povos latino-americanos, por exemplo, foram um dos principais alvos deste projeto.

Para Ribeiro e Gaia (2021), a racionalidade no mundo moderno, construída a partir de uma concepção eurocêntrica da história, da cultura e do conhecimento, foi base de sustentação para compreender os diversos fenômenos da ciência, como o mundo físico, natural e social. Esta racionalidade serviu como instrumento de poder em que todo e qualquer conhecimento produzido na Europa Ocidental tornou-se válido e hegemônico, se sobrepondo a outros saberes e invalidando os demais.

Sobre essa questão, Quijano (2005) afirma ainda que outras formas de produção do conhecimento não europeias sofreram constantes repressões, enquanto a hegemonia do pensamento europeu se fortalecia dentro desse modelo hegemônico imposto pela modernidade. Esse movimento de repressão e anulação de outras epistemologias não

européias do mundo ficou também conhecido como um racismo epistêmico, que não admite que outra epistemologia ou pensamento crítico e reflexivo das sociedades latinas e africanas tenham espaço no mundo científico da produção.

No contexto educacional, esse projeto global de poder e domínio do intelecto fez com que os cursos de formação docente pudessem permanecer estruturas da hegemonia eurocêntrica e de sustentação das práticas colonialistas. Mocosky (2021), ao citar importantes momentos dos cursos de formação docente realizados no Brasil, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o Pró-Letramento, e o Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica (PARFOR), faz a uma crítica ao dizer que:

Nestes modelos, a fundamentação teórica de alguns veio de experiências formativas de outros países e por vezes sem considerar a especificidade do grupo de docentes em si, também se ancorando no uso de tecnologias como alicerce redentor de uma educação melhor, ou seja, a tecnologia como um objeto de consumo (Mocosky, 2021, p. 306).

Ao fazer tal crítica, o autor expõe a importância desses movimentos de formação, que normalmente são realizados em âmbitos municipais e estaduais, mas que ainda prevalecem com teorias hegemônicas e importadas, que massificam, generalizam os diversos perfis docentes e “cristaliza[m] a negação do real vivido, pelo imaginário hegemônico” (Mocosky, 2021, p. 306). Ao mesmo tempo, chama a atenção também para que aconteça um movimento contrário a esses modelos de formação hegemônica, para que seja rompida tal lógica de saberes, moldes e formatos prontos que anulam as práticas docentes emancipatórias.

Para tanto, o romper dessa lógica exige a construção de um novo caminho: de defendermos uma formação decolonial. Para Boaventura Santos (2010), este movimento de transformação intelectual, também chamado de virada decolonial, buscou abertura para que outros tipos de conhecimentos, produções e saberes pudessem ter espaços nas universidades de modo igual, ressignificando algumas narrativas eurocêntricas e coloniais, até então pertinentes nas universidades ocidentais desde o século XVII e XVIII.

Fellini e Franzini (2020, p. 8) afirmam que a perspectiva decolonial

traz um olhar crítico a respeito das teorias tradicionais europeias, oferecendo uma nova posição frente à realidade, ao se comprometer a trazer à luz, formas de pensar e modos de ser e estar no mundo que foram historicamente oprimidos e/ou excluídos do cenário social e acadêmico. Com efeito, a crítica ao eurocentrismo revela-se como um dos aspectos centrais da teoria decolonial.

Desse jeito, a chamada “virada decolonial” emerge, portanto, de olharmos criticamente quais conhecimentos têm sido consolidados e validados dentro de nosso campo intelectual e social. Parte também de, enquanto latino-americanos, buscarmos e

reconhecemos nossos próprios saberes, retirando-os de um lugar de subalternidade histórica, validando-os enquanto conhecimentos importantes e concedendo-os um lugar de privilégio e referência.

Para Freitas e Monteiro (2021), é nesse contexto que a epistemologia decolonial toma força, ao tornar-se um processo dinâmico, de movimentação, conectividade, articulação e inter-relação, capaz de romper estruturas do eurocentrismo e tornar visíveis outros movimentos de culturas, conhecimentos, saberes e formas de pensar o mundo. Além disso, o pensar decolonial rever formas de romper o universalismo decorrente das teorias hegemônicas/eurocênicas e “coloca em pauta os binarismos modernos: norte/sul, ocidente/oriente, colonizador/colonizado, rico/pobre, cultura/natureza, branco/negro, homem/mulher, ciência/arte etc. Ele problematiza as hierarquias e legitima processos anti-hegemônicos” (Freitas; Monteiro, 2021, p. 3).

Nesse sentido, Boaventura Santos (2004, p. 787-788) propõe a importância do romper epistêmico da racionalidade moderna a partir do pensamento contra-hegemônico:

A racionalidade arrogante não se dera ao esforço de notar a coetaneidade das várias modernidades de modo a rotular de primitivo, obsoleto, pré-moderno, selvagem, resíduo aquilo que era e é experiência viva e simultânea a qualquer outra ditada pela modernidade hegemônica. A racionalidade contra-hegemônica também resiste à lógica da classificação social moderna, aquela que hierarquizou racial e sexualmente pessoas, povos, cosmologias, atribuindo caráter “natural” a tal classificação, impossibilitando, assim, qualquer contestação.

Nos cursos de formação docente, o pensar decolonial propõe novas discussões e outros formatos que visam tornar central a identidade docente, a diversidade cultural e currículos que não sejam engessados e que induzam à cultura dominante. Trata-se de pensar uma formação docente que viabilize o professor enquanto protagonista, despertando nele um sentimento de pertença e identidade do ser-professor enquanto sujeito emancipatório, político, humano e público, que interfira e se reconheça dentro do seu próprio processo de formação e da formação de outros sujeitos que também dele fazem parte; para isso, a formação docente não pode desassociar-se dos elementos históricos, culturais e políticos destes docentes. Neste sentido, Mignolo (2014) aponta o ato da “desobediência epistêmica” quando há uma busca pelo desprendimento do eurocentrismo e o reconhecimento por novos caminhos de discussões. Tal perspectiva permite que os cursos de formação possam assim repensar alguns binarismos existentes, a exemplo do professor/transmissor e aluno/receptor do conhecimento.

Nesse cenário, analisar criticamente os cursos de formação docente é um passo imprescindível para que se abram caminhos que conduzam estes profissionais à autonomia e à expressão de suas próprias demandas. Canário (1998) destaca ainda o caráter político

enquanto um princípio importante para que esta autonomia ocorra. Para o autor, é fundamental que se inclua a escola, assim como os próprios docentes, nos processos formativos, sob pena de se oferecer em Rede uma formação distante e pouco significativa, especialmente num cenário carente de profunda transformação.

Acrescenta-se que essa formação possa acontecer em espaços que promovam o entrelaçamento dos diversos saberes e culturas e que as relações daqueles que estão envolvidos sejam estabelecidas de modo mais simétrico e democrático, respeitando e valorizando todos os processos identitários, históricos e culturais que envolvem estes docentes. Este movimento gera também uma reflexão sobre como os cursos de licenciaturas têm se estruturado, assim como a realização das práticas e atuação docente no magistério. Estas questões nos incidem a pensar formas de romper moldes que estruturam uma educação bancária e mecanizada, em que os processos de ensino-aprendizagem não se sustentem em padrões de conhecimentos que se sobrepõem e se hierarquizam, tornando o professor como único detentor do saber.

Diante dessa questão, é válido repensar para quais projetos e objetivos têm se sustentado os cursos de formação docente. E como este estilo de formação tem implicações diretas com o futuro professor e sua prática na sala de aula. É importante ressaltar que o sistema educacional brasileiro possui heranças incisivas do colonialismo, e este fator contribuiu para que ideologias eurocentristas, interesses capitalistas e teorias hegemônicas pudessem assumir toda uma estrutura educacional, que se inicia desde a passagem pelo ensino básico e que alcança o ensino superior.

Essa herança se consolidou a partir dos cursos de formação docente (a exemplo as licenciaturas, que se originaram a partir de 1930 no Brasil), e que inicialmente se propuseram a formar professores como meros executores do conhecimento, em que suas práticas não objetivavam a reflexão crítica do contexto social no qual estavam inseridos; a escola era, portanto, compreendida como uma parte isolada das questões sociais, sem a compreensão crítica dos sujeitos históricos que a compõem, isso fez com que processos desiguais de ensino-aprendizagem reverberassem no cotidiano escolar, tornando-os, de fato, hegemônicos e excludentes.

Para tanto, deslegitimar processos hegemônicos conforme Santos (2010) exige, prioritariamente, que os grupos e povos anteriormente excluídos e subalternizados tenham direitos e espaços para reivindicar o reconhecimento de suas culturas, organizações e saberes. Estes sujeitos vêm se articulando e são representados através dos movimentos sociais, que

fizeram gerar nos últimos trinta anos mecanismos de força e poder contra as raízes do colonialismo e da subalternidade histórica. Estes movimentos, a exemplo do Movimento Negro, se apresenta no Brasil como um ato coletivo e político, que visa à construção e interpretação de temáticas inerentes à população negra a partir de uma história construída pelos próprios sujeitos identitários, rompendo assim a visão eurocêntrica e ideologias racistas, como a do mito da democracia racial, que buscou a inferiorização das populações negras e fortaleceu o racismo na sociedade brasileira.

Podemos afirmar que os movimentos sociais em geral foi o grande vetor para romper condicionamentos e estruturas que tensionavam desigualdades e exclusão social a determinados grupos étnicos neste sistema gerado pelo colonialismo. Para Ribeiro e Gaia (2021), no campo da formação docente, o implemento das discussões sobre raças e etnias foi necessário para o novo cenário destinado às universidades, principalmente pela corrente gerada a partir do ingresso e articulação dos grupos sociais latino-americanos.

Ribeiro e Gaia (2021) salientam os novos grupos que adentram as universidades latino-americanas, e o quanto estes grupos a partir de suas lutas e organizações têm promovido mudanças significativas no que tange aos currículos da formação docente, bem como seus reflexos em outros seguimentos da educação. A Lei nº 10.369/03 e a nº 11.645/08, que tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira/africana e a dos povos indígenas, assim como a Lei de Cotas nº 12.711/12 tornaram-se um grande marco para essa transformação epistêmica e levaram até os campos acadêmicos a necessidade de pautar debates e reflexões acerca do racismo, preconceito, discriminação e invisibilidade dos povos tradicionais.

Ribeiro e Gaia (2021, n.p.) ressaltam que:

Ao contrário da representação hegemônica ocidental sobre o continente africano e dos próprios africanos e afrodescendentes como atrasados, ignorantes, incivilizados, com a diáspora africana foram importadas tecnologias avançadas, utilizadas em vários ramos de trabalho no Brasil e que permanecem ativos até hoje, de alguma forma. Os quilombos, por exemplo, movimentavam tecnologias e saberes tradicionais que possibilitaram a resistência à escravidão.

Além disso, outros questionamentos como a produção do conhecimento latino-americano, a diáspora africana, a contribuição dos saberes indígenas e a valorização desses povos foram elementos potencializados neste novo contexto. Todos esses aspectos são considerados relevantes para que os currículos acadêmicos possam ser questionados quanto a suas estruturas e organizações e isso tem induzido um movimento de transformação das universidades brasileiras quanto a suas estruturas, processos de formação e produção de saber.

Com isso, a formação docente também toma um novo rumo. Há, portanto, a importância de compreendermos esta formação enquanto uma etapa importante do profissionalismo, a ser pensada e sustentada a partir de bases epistemológicas que compreendam o cotidiano escolar, suas adversidades, suas implicações históricas, culturais e sociais, além de despertarem nos próprios docentes seu reconhecimento, pertencimento e identidade do “ser professor”. Neste caminho, cabe ao docente ser questionador e crítico do movimento formativo ao qual está inserido, assim como entender a educação como um ato político, libertador e de embate às estruturas hegemônicas que silenciam sujeitos, culturas e identidades.

Agregada à perspectiva da emancipação e da humanização docente, mencionamos a relevância social e educacional dos estudos de Zeichner (1993), por colocar em evidência o aspecto da reflexão e da formação ético-política nos programas de cursos responsáveis por formar professores. Conforme Zeichner (1993), para que os professores possam consolidar uma educação de qualidade e que contribua com uma sociedade mais igualitária, é indispensável que os cursos de formação docente considerem o contexto sociocultural dos indivíduos que serão contemplados com suas respectivas práticas.

Nesta direção, Zeichner (2003, p. 43) ressalta que:

Outras escolhas feitas pelos professores, que têm consequências políticas para o futuro de seus alunos, relacionam-se com o currículo. Por exemplo, ainda que muitos países tenham currículos prescritos pelo Estado, os quais apresentam a história na perspectiva dos trabalhadores, dos pobres, das mulheres, e assim por diante. Como agrupar os alunos na sala de aula, que currículo e métodos de ensino eles vivenciam, o modo de avaliá-los são exemplos das dimensões do trabalho docente com implicações sociais e políticas.

Portanto, os programas de formação, para além das orientações sobre transposição didática de conteúdos, devem possibilitar espaços aos alunos/as, valorizando-os como sujeitos na relação ensino-aprendizagem, assim como seus respectivos contextos socioculturais, e nisto, nos cabe discutir a relevância do desenvolvimento da prática docente pautada numa perspectiva reflexiva enquanto um vetor de possibilidade para compreensão e transformação da realidade escolar, associando à prática docente enquanto crítica, reflexiva e emancipatória.

3.4 A PRÁTICA DOCENTE REFLEXIVA E SUAS IMPLICAÇÕES COM OS SUJEITOS PLURAIS

A profissão docente tem sido considerada como uma das mais complexas, diante das transformações ocorridas no contexto social, político, cultural e econômico, em consequência

do intensivo avanço tecnocientífico característico do mundo globalizado. Dadas as circunstâncias, Giesta (2005) reconhece que este movimento de transformação vem provocando mudanças radicais nos modos de viver, de produzir e de se comunicar a partir das novas linguagens, o que conseqüentemente instigou os estudiosos a pensarem e investigarem a educação de modo mais próximo aos seus sujeitos de atuação, colocando em evidência os professores e o desenvolvimento de suas respectivas práticas no cotidiano escolar.

Nesse caminho, Pimenta (2008) defende a relevância de se compreenderem as práticas docentes e os elementos que as constituem, tais como suas intencionalidades, sua problematização, experimentação metodológica e inovações didáticas; entendendo-os enquanto aspectos que dialogam diretamente com os saberes e os conhecimentos que estruturam as práticas docentes, assim como nos auxiliam a compreender quais posturas e ações podem ser assumidas por esses profissionais ao longo de sua profissão.

Sobre essa questão, Giesta (2005) afirma que a ação dos professores se realiza a partir de um processo contínuo de tomada de decisões, porém, estes nem sempre estão preparados a assumir as adversidades que caracterizam o cotidiano escolar. E é neste caminho que a autora defende a prática enquanto oriunda da reflexão:

A teoria no auxílio da prática oriunda da reflexão sobre o *saber* e o *fazer* docente orienta na escolha da rota mais adequada para o ensino e aprendizagem, possibilitando pensar sobre razões e as conseqüências das escolhas pedagógicas. (...) A imprevisibilidade e indefinição da realidade educacional nas escolas estão intimamente ligadas à possibilidade do aperfeiçoamento contínuo dos professores que estiverem atentos ao entendimento da interação do sujeito com o contexto, diante dos marcos de referências de pensamento e finalidades que assume (Giesta, 2005, p. 25).

Corroborando a ideia anterior, Pimenta e Ghedin (2001) salientam que o papel transformador do professor parte do enfoque reflexivo de como ele desenvolve habilidades tanto sobre as suas práticas quanto sobre a função que cumpre mediante as circunstâncias da educação escolar. Nesta concepção, assumir este lugar faz com que este profissional desenvolva sua prática sob a perspectiva reflexiva que não pode ser realizada caso este professor se abstraia do contexto social na qual ela ocorre.

Assim, os professores não estão à margem das discussões públicas sobre a finalidade do seu ensino, pelo contrário, encontram-se precisamente em meio às contradições e conflitos políticos, históricos e ideológicos que permeiam a sociedade e o campo educacional. Este fator assume uma relevância ímpar, pois os professores têm a responsabilidade de decidir e argumentar publicamente suas ideias e opiniões. Neste dilema, a reflexão e a ação assumidas pelo docente condicionam diretamente o seu fazer prático (Pimenta; Ghedin, 2001).

Nesse contexto, os autores defendem a precisão dos docentes em assumirem um posicionamento crítico e reflexivo, no sentido que essa reflexão esteja tanto direcionada as suas práticas e as incertezas que estas lhes ocasionam quanto lhes permita analisar e questionar as estruturas institucionais das quais fazem parte. Portanto, em conformidade com Pimenta e Ghedin (2001), o que caracteriza o professor enquanto um profissional crítico e reflexivo é tanto a compreensão dos fatores sociais e institucionais que condicionam suas práticas educativas quanto o ato de emancipar-se das formas de dominação que afetam a ação e o pensamento docente:

Um processo de reflexão crítica permitiria aos professores avançar num processo de transformação da prática mediante sua própria transformação como intelectuais críticos; isto requer a tomada de consciência dos valores e significados ideológicos implícitos nas atuações docentes e nas instituições, e uma ação transformadora dirigida a eliminar a irracionalidade e a injustiça existentes nestas instituições (Pimenta; Ghedin, 2001, p. 159-160).

Cooperando com essa ideia, concordamos com o que pensa Zeichner (1993) sobre o sentido da prática docente reflexiva, considerando-a enquanto uma tarefa nada fácil e que exige dos professores o domínio dos conhecimentos teóricos-metodológicos da educação, mas que também se faz necessário o saber conduzir, orientar e organizar aulas dentro de um contexto característico de conflitos e contradições ideológicas que é o espaço escolar, sendo necessária a busca por estratégias que consigam tornar as relações com os alunos mais cooperativas, harmoniosas e interativas.

Esse processo, imbuído de interação pelo envolvimento mútuo de professores e alunos que se empenham em conjunto pelos mesmos resultados, nos propõe pensar, conforme Tardif (2002), as práticas docentes reflexivas enquanto um exercício de reflexão norteador ao saber-fazer profissional que está sempre motivado pela intencionalidade, pela perspectiva dialógica, por constantes questionamentos e pela valorização da pluralidade de saberes.

Ao entendermos que a educação varia mediante o tempo e lugar e que abrange os diversos fatores históricos, socioculturais e políticos, logo, pensamos nas exigências depositadas sobre o papel docente e como o desenvolvimento de suas práticas podem ser incisivas para as transformações no contexto educacional. Portanto, é justo considerarmos o movimento de valorização da prática docente reflexiva enquanto fonte de conhecimento, uma vez que o professor, enquanto prático-reflexivo, é capaz de construir uma teoria própria que explica sua prática, o que constitui o diferencial da profissão docente enquanto construtora e sistematizadora de novos conhecimentos.

Nessa direção, Franco (2012) ressalta que o exercício dessa prática está além dos cumprimentos das questões pedagógicas. Para a autora, o professor que sabe o sentido de sua aula e como ela pode integrar e expandir a formação do seu aluno é o professor reflexivo que tem consciência do significado da sua própria ação. Além disso, esse professor compreende, acompanha e insiste na aprendizagem do aluno, dialogando com a sua real necessidade. Por esta razão, não podemos deixar de afirmar que o professor deve conhecer a realidade na qual está inserido e os sujeitos para as quais suas práticas estão sendo direcionadas. Isso pressupõe que o trabalho docente se desenvolva a partir de uma reflexão crítica sobre o seu fazer prático e sobre se este fazer tem feito sentido em face das realidades que permeiam o cotidiano escolar.

Levando em consideração tais aspectos, o professor que entende que suas práticas não devem ser avulsas nem desconectadas das questões sociais, culturais e históricas que se refletem no espaço escolar, é o professor capaz de compreender que suas práticas devem desvincular-se de práticas ultrapassadas, tecnicistas, homogêneas e incapazes de perceber a diversidade cultural dos alunos, assim como silenciá-los neste processo.

Nessa perspectiva, Franco (2012) afirma a existência de diferentes concepções da prática docente, contudo, a concepção tecnicista da prática ainda se constitui como a mais evidente e mais usual. Segundo a autora:

[...] a concepção tecnicista, que considera a prática docente como uma sucessão de procedimentos metodológicos previamente prescritos e planeja dados que devem ser executados pelo professor. Essa concepção vê a aula como uma sucessão de eventos linearmente dispostos, subsequentes, planejados e previsíveis. Segundo esse pressuposto, a aula deve ter um caráter instrutivo, informacional, de repasse de informações (Franco, 2012, p. 184).

Em outras palavras, essa concepção tecnicista da prática é realizada a partir de uma ação mecânica, linear, inflexível e repetitiva, na pressuposição de que o aluno seja neutro, não esboce reações e esteja apto somente a fazer o que o professor solicita, desconsiderando, assim, seu conhecimento, autonomia e capacidade de reflexão. Nesta direção, Franco (2012) afirma que enquanto a prática docente se restringir somente ao exercício mecânico e acrítico de procedimentos didáticos e/ou metodológicos, não se transformará em saberes da experiência, uma vez que não foi vivenciada como uma práxis, que é o elo que rearticula a teoria e a prática.

Há, portanto, todo um sistema de representações coletivas e configurações pessoais que determinam qual concepção de prática o professor pode desvelar, a depender do lugar e do contexto que ocupa. A exemplo disso, temos os problemas inerentes ao cotidiano da sala

de aula, o que requer, além de uma postura reflexiva do professor, um intercâmbio entre as práticas escolares e os contextos socioculturais mais amplos desses alunos. Essa prática é caracterizada como uma atitude reflexiva de perspectiva política e cultural, que enseja aos docentes construir respostas aos desafios e conflitos vivenciados, dando sentido à sua prática.

Sobre os sentidos da prática docente e suas interferências no cotidiano escolar, Franco (201, p. 187) salienta:

[...] Para tanto, é preciso reconhecer que a ação de ensinar é prática social permeada por múltiplas articulações entre professores, alunos, instituição e comunidade, influenciadas pelos contextos socioculturais a que pertencem, formando um jogo de múltiplas influências que se multideterminam em dado tempo e espaço social e que impregnam e configuram a realidade existencial do docente. Assim, o fazer docente estará sempre impregnado das concepções de mundo, de vida e de exigências dos sujeitos da prática.

Para Zeichner (1993), são essas múltiplas articulações que contribuem para a ação reflexiva do professor, assim como propõem a sistematização dos novos conhecimentos, estimulando também sua autonomia intelectual, que se desenvolve a partir de uma ação reflexiva que transcende a racionalidade técnica, e passa a ser movida pela intuição, emoção e sensibilidade de identificar e interferir nas diversas situações cotidianas que acontecem no ambiente escolar.

Considerando a potencialidade da prática reflexiva no cotidiano escolar, é considerável que os docentes pratiquem o exercício crítico da leitura do mundo, percebendo como essas relações de poder, que configuram os campos políticos, culturais e históricos da sociedade, se manifestam no sistema educativo e atingem o cotidiano escolar. A exemplo disso, podemos destacar as mudanças ocorridas no cenário educacional brasileiro a partir da implementação de temas transversais, nomeados atualmente pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular) como Temas Contemporâneos Transversais; desses temas destacamos os debates sobre inclusão na perspectiva da diversidade cultural, que tem suscitado aos sujeitos que atuam no processo educativo repensar as pragmáticas e epistemologias que sustentam suas práticas.

Nessa perspectiva, Candau (2008, p. 13) afirma que “não há educação que não esteja imersa nos processos culturais aos quais se situa”, consolidando mais uma vez o quanto as relações entre educação e cultura estão intrínsecas no cotidiano escolar. Por sua vez, a autora chama atenção sobre a prevalência de processos educativos de caráter monocultural, fazendo com o que as práticas educativas de ensino continuem a reverberar concepções que desconsideram as questões sociais e étnico-raciais, causando assim o silenciamento e a invisibilidade dos sujeitos diversos.

Portanto, romper com as práticas monoculturais é pensar o espaço da educação como um lugar possível para o cruzamento de culturas e fronteiras, a ser mediado a partir da concepção docente que exerce sua prática a partir da perspectiva multicultural. Para isso, é preciso que os professores sejam sensíveis a esta questão, percebendo como as diferentes culturas se manifestam no espaço escolar, tornando um ambiente diverso e que necessite de um olhar sensível às questões das diferenças.

Nesse sentido, Stoer e Cortesão (1999 *apud* Moreira; Candau, 2008, p. 31) argumentam que:

[...] aquele que não valoriza o ‘arco-íris de culturas’ que encontra nas salas de aulas e com que precisa trabalhar, não tirando, portanto, proveito da riqueza que marca esse panorama. É aquele que vê os alunos os estudantes como idênticos, não levando em conta a necessidade de estabelecer diferenças nas atividades pedagógicas que promove.

Nessa ocasião, Candau (2014) afirma que a educação pode promover processos sistemáticos de diálogos com os diversos sujeitos, interpretando suas diferenças e saberes enquanto uma riqueza cultural a ser valorizada no espaço escolar. Neste sentido, a prática educativa não pode se eximir de tais questões, o que a leva a ser apresentada como uma prática de justiça social, econômica, cognitiva e cultural; estando em prol de um discurso da equidade e em respeito às diferenças.

Portanto, é preciso que o aspecto heterogêneo que compõe a sociedade brasileira manifestado a partir de uma gama de diversidade cultural, tal como as relações étnico-raciais, seja respeitado, sendo plausível que os debates com a diversidade cultural caminhem juntos com o sistema educativo de ensino. Neste sentido, é imprescindível que a ação reflexiva do professor, mediante a sua prática, seja realizada de forma consciente, sendo necessário que estes docentes estejam dispostos a desconstruir e desnaturalizar algumas práticas que pregam uma homogeneização cultural, e elegem uma única cultura diante de tantas diversidades que compõem a cultura escolar.

4. O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A presente pesquisa caracterizou-se como um estudo de campo do Tipo Exploratório e com a abordagem qualitativa, tendo como implicação epistemológica a Pesquisa Participante, entendida, conforme Marconi e Lakatos (2003), como um processo investigativo da pesquisa empírica, em que o objetivo se encontra na formulação de questões sobre um problema que

nasce da necessidade de se estudar e conhecer um determinado grupo ou comunidade, com a finalidade de perceber suas principais demandas.

Além das discussões teóricas sobre os métodos selecionados, apresentaremos neste capítulo o lócus da pesquisa, a caracterização de seus sujeitos e os instrumentos de coleta selecionados para o levantamento de dados deste estudo. Destes instrumentos, selecionamos a entrevista semiestruturada, que foi realizada com a colaboração de 06 professores da escola; a observação participante, realizada nos diversos espaços da escola, como: sala de aula, auditório, corredores e quadra poliesportiva; e o Diário de campo, utilizado para o registro dessas observações.

Apresentaremos também como o Projeto Político Pedagógico, a transcrição das entrevistas e os registros no Diário de campo foram analisados e discutidos a partir de categorias que dialogam com os objetivos propostos nesta pesquisa, sendo subsidiados com autores que versam sobre o campo teórico desse estudo. As informações obtidas da realidade e dinâmica educacional e seus significados foram registradas e submetidas a uma análise qualitativa de conteúdo. As sistematizações e reflexões sobre as implicações dos achados empíricos e como estes inferem no cotidiano escolar da escola-campo, bem como impactam as práticas docentes e os alunos ciganos serão apresentadas.

4.1 A ABORDAGEM QUALITATIVA

Delinear os caminhos investigativos da pesquisa exige acima de tudo retomar a sua problemática e os objetivos que se pretende alcançar. Por isso, a escolha pela abordagem metodológica deve ser feita com o intuito de atender a função social que se busca na pesquisa e o seu papel problematizador da realidade, a partir de uma exigência da reconstrução crítica e reflexiva a ser desenvolvida pelo pesquisador.

Nesse intuito, Gatti e André (2013, p. 4) ressaltam quais possibilidades investigativas a abordagem qualitativa tem oferecido à pesquisa:

Assim, as pesquisas chamadas de qualitativas, vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais.

As autoras salientam ainda que esse tipo de abordagem veio como forma de romper a separação definida entre pesquisador e objeto, uma concepção atribuída e defendida por um modelo rígido e característico da abordagem quantitativa. Contrapondo a isso, a abordagem qualitativa “passa-se a advogar na nova perspectiva, a não neutralidade, a integração

contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais” (Gatti; André, 2013, p. 4).

Para Zanette (2007), um bom trabalho científico é aquele que opta por utilizar uma metodologia que aproxima o pesquisador da realidade mais próxima a ser pesquisada. E neste caso, a abordagem qualitativa tem levado as pesquisas científicas a esta finalidade, uma vez que, a partir dos seus dispositivos de pesquisa como as entrevistas, observações e análises documentais, o pesquisador desenvolve a compreensão das questões humanas e não assume uma única lógica de interpretações dos fatos, reconsiderando as multiplicidades de enfoques que um contexto social pode revelar.

Enfatizando essa questão, Gatti (2021) defende que o estudo qualitativo comporta em seu estatuto metodológico diversas possibilidades de interpretação dos fatos em investigação. Por isso, o desenvolvimento de uma pesquisa pautada nesse tipo de abordagem exige que o pesquisador considere o campo de conhecimento enquanto uma ideia suscetível a mutações, que não comporta apenas uma só lógica ou uma só forma de interpretação dos fatos.

O uso da abordagem qualitativa em pesquisas educacionais no Brasil vem se evidenciando e demonstrou ser uma tendência principalmente a partir do ano de 1970. Conforme Vilela (2003), o que justifica esse contínuo aumento é a relação direta entre as pesquisas em educação e suas dimensões no campo da pesquisa social, na qual a abordagem qualitativa assume total hegemonia.

Os caminhos que levaram a abordagem qualitativa a se consolidar no campo educacional são fruto dos novos paradigmas científicos emergentes que acompanharam as transformações sociais e suas implicações no surgimento de novas perspectivas teóricas, anteriormente ignoradas ou pouco debatidas nos centros acadêmicos.

Esses novos paradigmas, conforme salienta Vilela (2003), trouxeram a revisão do debate metodológico da pesquisa em educação e a abordagem qualitativa saiu de um lugar de marginalização e passou a ser fortalecida e aplicada com a finalidade de analisar e observar de forma profunda informações coletadas a partir de entrevistas não estruturadas, que passaram a ser compreendidas a partir do método interpretativo:

Tanto a epistemologia quanto os métodos quantitativos foram considerados inadequados para elucidar as relações de controle e de poder embutidos nas práticas escolares, nos currículos e nos conteúdos disciplinares. Assim, novos suportes epistemológicos foram buscados em teorias ou mesmo em movimentos teóricos, que priorizavam a metodologia interpretativa, que concebe os sujeitos envolvidos nas pesquisas como atores sociais e, portanto, que as práticas sociais são socialmente construídas (Vilela, 2003, p. 455).

Portanto, trabalhar com abordagem qualitativa em uma pesquisa educacional é saber priorizar os sujeitos envolvidos na realidade escolar e suas experiências cotidianas. Para Vilela (2013), são estes sujeitos que dão sentidos e contribuem para o entendimento real da escola, suas dinâmicas e suas relações estruturais, anteriormente desconsideradas pela ausência de abordagens epistemológicas e metodológicas que dessem suporte a este campo de pesquisa.

Com isso, partindo do pressuposto de que os docentes se constituem enquanto sujeitos sociais desta pesquisa, é que decidimos optar pelo uso da abordagem qualitativa, na incumbência de investigá-los, considerando-os enquanto sujeitos mutáveis e autônomos que possuem intenções e desejos, e estão suscetíveis a condicionamentos do contexto sócio-histórico no qual estão inseridos (González, 2015).

4.2 O ESTUDO DE CAMPO TIPO EXPLORATÓRIO

Numa pesquisa de abordagem qualitativa, tem-se o estudo exploratório com o objetivo de que o mesmo possa conhecer qual fenômeno a ser estudado, assim como ele se apresenta no determinado contexto a qual está inserido. Para Gil (2000, p. 27), “as pesquisas exploratórias têm como propósito proporcionar, maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”. Portanto, a pesquisa exploratória, permite que o pesquisador possa contemplar dados qualitativos de forma sistêmica, buscando a compreensão e interpretação do fenômeno a ser analisado.

No campo educacional, conforme Loch; Rambo e Ferreira (2023) a pesquisa exploratória vem sendo utilizada como forma de investigar os fenômenos mais complexos que abrangem a realidade educacional. Nesse sentido, a busca por respostas aos questionamentos advindos de uma investigação deste cunho, busca primeiramente identificar e compreender os acontecimentos e fatos da educação que necessitam ser explorados. Conforme os autores, o estudo exploratório representa uma reflexão e análise da realidade para a produção de conhecimento. Com isso, a presente a pesquisa justifica-se enquanto exploratória pois não há estudos quem versem sobre a formação docente para inclusão de estudantes ciganos na escola Municipal Elza de Souza da Silva Jesus.

Desse modo, o presente estudo desenvolveu-se a partir das seguintes etapas exploratórias:

1) Observação da unidade escolar no sentido da compreensão da inclusão e da manifestação dos aspectos da cultura cigana em seus diferentes espaços, como sala de aula, corredores, quadra-esportiva e demais atividades pedagógicas desenvolvidas na escola.

2) Entrevistas semiestruturadas com docentes da escola, no intuito de ouvir estes profissionais sobre seus anseios, limitações e desafios com desenvolvimento de práticas docentes inclusivas à cultura e as especificidades dos estudantes ciganos.

3) Análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Elza, no sentido de perceber como este documento se manifesta sobre os aspectos das relações étnico-racial, da inclusão e da diversidade, e em específico, às questões da cultura cigana no espaço escolar.

4.3 A PESQUISA PARTICIPANTE

A escolha por uma abordagem epistemológica de uma pesquisa científica depende, fundamentalmente, do caminho de investigação a ser percorrido pelo pesquisador. Nesse sentido, a decisão pelo pressuposto epistemológico e metodológico deve atender em primeira mão a compreensão dos aspectos da realidade social, no sentido que estes aspectos sejam problematizados, assim como oferecem a possibilidade da construção da pesquisa empírica imbricada ao contexto social experienciado pelos sujeitos que serão investigados.

Como o presente estudo se propôs a investigar as práticas docentes de professores do município de Governador Mangabeira-BA voltadas aos alunos da etnia cigana presentes na escola Elza, privilegiou-se enquanto implicação epistemológica a Pesquisa Participativa (PP), constituída, conforme Brandão (1981), enquanto uma pesquisa que propõe tanto a participação do pesquisador no contexto, grupo ou cultura em estudo, quanto dos sujeitos que serão envolvidos no processo da pesquisa. Desse modo, Silva (1991) aponta que a PP se consolida e se insere em comunidades ou culturas as quais se pretende compreender, como também promove a efetiva participação plena daqueles que estão sendo pesquisados no decorrer todo o processo de investigação.

Podendo ser aplicada em diversas frentes sociais, como na área da saúde, do ensino e da educação popular, envolvendo diferentes grupos sociais, a PP se consolida, conforme Brandão e Borges (2007), como uma pesquisa que permite o diálogo entre atores sociais, pesquisadores e sujeitos da prática, estabelecendo assim uma manutenção das relações de confiança durante o processo investigativo. Neste sentido, o educador Paulo Freire, considerado enquanto pioneiro da Pesquisa Participante na área educativa no Brasil, afirma

que o pesquisador que se propõe a realizar um trabalho de PP não deve torná-lo frio e mecânico, mas sim, estabelecer a confiança entre o investigador e os sujeitos participativos, para assim criar um ambiente comum e afetivo. “Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo” (Freire, 2005, p. 92).

A PP também tem por intuito dar visibilidade a grupos historicamente oprimidos, buscando sua emancipação, formação de suas práticas e o aprimoramento de seus aprendizados. Portanto, Brandão e Borges (2007, p. 54) afirmam que a PP se estrutura e contempla “a realidade concreta da vida cotidiana dos próprios participantes individuais e coletivos do processo, em suas diferentes dimensões e interações”. Ou seja, esse tipo de pesquisa busca contextualizar a dimensão histórica, os processos e as organizações sociais dos sujeitos envolvidos, convertendo a visão de sujeito-objeto em uma relação de sujeito-sujeito. Com esta afirmação, percebemos que a PP se fundamenta como um campo epistemológico ideal para se trabalhar as questões que incidem neste estudo, em que se preocupa em direcionar um olhar voltado aos aspectos culturais de estudantes ciganos e seus atravessamentos no espaço escolar, compreendendo-os enquanto grupos culturais, históricos e diversos.

Conforme Pimenta (2005), no campo educacional, é por meio da PP que os pesquisadores e participantes atuam em conjunto no sentido de contribuir com a melhoria da prática educativa. Conforme a autora, esse trabalho conjunto permite que os pesquisadores se apropriem de um olhar a ser compartilhado com participantes da pesquisa, contribuindo assim com a qualidade do conhecimento produzido neste processo.

A saber que a PP ocorre *in loco*, tratando sempre sobre situações reais, Silva (1991) ressalta a importância do pesquisador em realizar a devolutiva de tudo que foi construído e dos conhecimentos obtidos junto os grupos os quais desenvolveram o estudo. Para a autora, essa postura é fundamental, no sentido de que o estudo desenvolvido seja caracterizado por uma perspectiva de transformação positiva da realidade, e ao mesmo tempo possa propor melhorias, aperfeiçoamento e emancipação mútua do pesquisador e dos sujeitos participativos:

[...] se admite que a investigação participante, investigação militante, investigação comprometida etc. surgem da necessidade de produzir conhecimentos, não só para conhecer a realidade, mas também para transformá-la (Silva, 1991, p. 25).

Portanto, em um estudo que assume a perspectiva de uma pesquisa participante é imprescindível que o pesquisador esteja à disposição de conviver de modo mais próximo e comprometido com os sujeitos de sua investigação e de suas respectivas realidades, de modo que a pesquisa se realize a partir de um caminho mais coerente de compreensão das nuances e

especificidades que estão ligadas às ações e relações cotidianas que envolvem tanto o pesquisador quanto os sujeitos investigados.

4.4 O LÓCUS DE PESQUISA: A ESCOLA MUNICIPAL ELZA SOUZA DA SILVA JESUS

A Escola Municipal Elza de Souza da Silva Jesus é uma escola que oferta os anos iniciais do Ensino Fundamental, localizada no município de Governador Mangabeira-BA. A escola funciona nos turnos matutino e vespertino e atende a Educação de Jovens e Adultos no noturno. A unidade escolar encontra-se localizada na zona urbana do município, no bairro Santa Luzia, na Rua Manuel, popularmente conhecido como “Projeto”. Este bairro, considerado popular, foi fundado entre os anos de 2000 e 2002 e habitado por moradores aos quais a Prefeitura Municipal realizou a doação de terrenos.

Imagem 1. Fachada da Escola Municipal Elza Souza da Silva Jesus



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2024).

Inicialmente, o bairro Santa Luzia era pouco povoado, havendo pequenos números de residências, habitadas por pessoas que faziam parte da mesma família e, apesar de estar situado no centro urbano, o bairro possuía uma característica totalmente rural. A existência de terrenos ainda não privados foi um dos motivos para que as comunidades ciganas que chegavam até o município de Governador Mangabeira pudessem se instalar temporariamente

ou de forma fixa nesse bairro. Atualmente, temos a presença de tendas enquanto moradias de alguns ciganos, já outros mais antigos possuem residências fixas nesse bairro.

Recentemente o bairro Santa Luzia foi totalmente reorganizado. A execução do projeto de pavimentação realizado na maior parte do bairro, a construção de mais moradias, a expansão do comércio, a fundação da Academia da Saúde e a abertura do Posto de Saúde da Família (PSF) foram fatores que contribuíram para melhorar o desenvolvimento e a estrutura desse bairro, considerado atualmente como um bairro populoso. Além disso, a fundação da Escola Municipal Professora Elza Souza da Silva de Jesus, inaugurada no dia 23 de fevereiro de 2015, foi um fator incisivo que deu bastante notoriedade ao bairro.

A escola Elza é considerada como uma instituição de médio porte, que comporta alunos da zona rural e zona urbana do município de Governador Mangabeira. A escola é caracterizada por uma diversidade étnico-racial, tendo a presença de alunos brancos, negros e ciganos. Os alunos que compõem o ambiente escolar são oriundos de diferentes bairros do município, sendo boa parcela da zona urbana. A unidade escolar tem esse nome em memória da professora Elza Souza da Silva de Jesus, que contribuiu por um significativo período com a prestação de serviços na referida escola.

A escola é composta por sete salas de aula, uma sala de leitura (que quando necessário é usada como sala de aula), uma sala de informática, um refeitório, uma cozinha acoplada da dispensa, uma sala de professores, uma sala de direção, uma secretaria, um auditório, um pátio, um banheiro para cadeirantes, três banheiros masculinos e três femininos para alunos, um banheiro para funcionários, um banheiro da direção (sendo utilizado como depósito), uma quadra coberta, dois vestiários e um banheiro (necessitando reforma).

Apesar da estrutura física recém-construída, a escola carece de uma biblioteca, de uma sala de vídeo, sala de leitura, sala de reforço escolar e de informática que comportem os seus alunos. Conforme aponta o Projeto Político Pedagógico, essas pendências infraestruturais são fatores que dificultam a escola de alcançar determinadas propostas políticas pedagógicas. Desse jeito, o PPP entra em defesa de uma estrutura física que viabilize o processo de ensino:

[...] que o ambiente esteja estruturado e favoreça as atividades de troca de ideias e experiências, no intuito de fomentar a justiça, a democracia e a inclusão social, focado no desenvolvimento de competências e habilidades que conduzem à formação de um sujeito, protagonista da sua história, disciplinado, autônomo e com alto nível de conhecimentos científicos, humanos e socioemocionais (PPP, 2023, p. 17).

A definição da escola como *lócus* de pesquisa é justificada a partir de uma sondagem anteriormente realizada nas escolas do município, onde verificou-se a existência de 24 (vinte

e quatro) alunos ciganos matriculados no ano letivo em 2023, e no de ano de 2024 temos o total de 23 (vinte e três) ciganos matriculados. Desse modo, a escola Elza apresenta um número considerável de alunos ciganos quando comparada a outras 27 (vinte e sete) unidades de ensino do município de Governador Mangabeira-BA. Outro fator incisivo para esta escolha condiz com a presença de diversas comunidades ciganas que estão acampadas ou em residências fixas, localizadas nesse bairro e no entorno da escola, desde um período anterior à fundação dessa unidade.

Dentre os princípios que essa instituição defende, e que estão presentes no PPP da escola, há o propósito de oferecer uma educação de qualidade em busca de metodologias motivadoras e que sejam participativas e dialógicas, estimulando a construção de conhecimento que valorize o pensamento voltado para a ética e cidadania, através de princípios, valores e anseios que irão definir os objetivos e a identidade da escola.

4.5 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Para a efetivação deste estudo, contou-se com a colaboração de alguns profissionais docentes que fazem parte do quadro escolar do município de Governador Mangabeira-BA e atuam na Escola Municipal Elza de Jesus. Dessa forma, selecionamos 6 (seis) professores para serem entrevistados, em que 3 (três) destes trabalhavam no turno matutino e 3 (três) trabalhavam no turno vespertino, em turmas do 1º (primeiro) ao 5º (quinto) ano dos anos iniciais do Fundamental I. Como critérios de escolha, priorizaram-se os professores que possuíam alunos ciganos em sua sala de aula e os que mais possuíam tempo de vínculo empregatício na unidade escolar. A participação dos docentes foi fundamental para compreendermos suas vivências e experiências narradas a partir do lugar de atuação de cada um.

Para criarmos uma maior aproximação entre o leitor e a pesquisa, apresentaremos abaixo um infográfico, que de modo ilustrativo apresentará o perfil dos sujeitos participantes, porém, respeitando o sigilo de suas identidades. Desse modo, respeitando a ordem em que foram realizadas as entrevistas, utilizaremos as seguintes nomenclaturas que fazem referências à elementos que compõem a cultura cigana: professor 1 (Acampamento), professor 2 (Caravana), professor 3 (Dança), professor 4 (Mandala), professor 5 (Música), professor 6 (Tendas).

A seguir, o infográfico contendo informações sobre a identidade étnica e formação docente dos sujeitos participantes:

Imagem 2- Caracterização das professoras participantes da pesquisa



Fonte: Construção da autora (2024).

4.6 OS DISPOSITIVOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS

Para a efetivação da pesquisa se faz necessário sistematizar de quais formas os dados foram coletados. Essa parte da pesquisa é importante pois revela quais métodos são mais adequados para atingir os objetivos propostos. Portanto, enquanto procedimentos de coleta adotados nesta pesquisa, optamos pelo uso das entrevistas, pela análise documental, pela observação participante e a construção do Diário de Campo, os quais serão apresentados nos próximos tópicos.

4.6.1 A entrevista como instrumento de construção de dados

Conforme as concepções de Ludke e André (1986), tão importante quanto a observação, a entrevista se configura como um dispositivo básico de construção de dados e tem sido muito utilizada nas pesquisas das Ciências humanas como em outras áreas do conhecimento científico. Porém, as autoras trazem uma observação importante quanto ao uso desse dispositivo, mostrando suas diferenças quando comparada a outros:

[...] Mais do que em outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, como uma observação unidirecional, por exemplo, ou na aplicação de questionários ou de técnicas projetivas, na entrevista relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde (Ludke; André, 1986, p. 33).

Ao apresentar as vantagens do uso da entrevista sobre as outras técnicas, as autoras salientam que esse instrumento permite a captação imediata e corrente da informação desejada, permitindo também o contato mais estreito entre o pesquisador e o pesquisado, dando vida ao diálogo estabelecido entre os dois.

Considerando o seu uso, selecionamos a entrevista enquanto instrumento de coleta de dados, e dessa forma, aplicamo-las a 06 (seis) professores que trabalham nos turnos matutino e vespertino da escola Municipal Elza de Souza da Silva Jesus, em momentos individuais. As entrevistas foram organizadas a partir do modelo semiestruturado com o intuito de coletar as narrativas experienciadas pelos professores participantes da pesquisa. A entrevista semiestruturada foi elaborada e organizada em um roteiro com o total de 16 (dezesesseis) perguntas (Apêndice B). As perguntas foram divididas em três blocos temáticos; no primeiro (1ª à 4ª pergunta), consideraram-se os seguintes aspectos:

- *Identidade e trajetória profissional*

- *A formação Docente*
- *Os desafios na sala de aula*

O segundo bloco de perguntas (5º à 7ª pergunta) abordou:

- *A diversidade Cultural na sala de aula*
- *Diálogos sobre inclusão e a diversidade no contexto escolar*
- *A importância da formação continuada*

E o terceiro bloco (8º à 16ª pergunta) considerou:

- *As percepções e memórias dos docentes sobre os povos ciganos*
- *A responsabilidade da escola com as comunidades ciganas ao redor*
- *Os ciganos na sala de aula e as relações com os demais colegas*
- *As dificuldades e desafios das práticas docentes com os alunos ciganos*
- *Sugestões de projetos e ações que a escola pode desenvolver para contemplar e incluir os alunos ciganos*

As entrevistas foram realizadas em um único dia na própria escola, durante os turnos matutino e vespertino, com durações de 15min a 35min. Os professores selecionados foram conduzidos individualmente até a sala da direção escolar, que foi cedida para este momento. A sala da direção foi um espaço bem favorável para a acomodação dos professores e da pesquisadora; também oferecia um ambiente de silêncio e tranquilidade para a condução e gravação das narrativas. Importante ressaltar que os professores autorizaram previamente a gravação de suas falas e reforçaram essa permissão ao iniciarmos o processo da entrevista.

As entrevistas foram gravadas a partir de um aparelho *tablet*, que captou bem as falas da pesquisadora e dos entrevistados, não oferecendo nenhum tipo de ruído ou dificuldades para a transcrição. As transcrições das entrevistas foram realizadas a partir de um aplicativo online denominado *Reshape*, que com o uso da inteligência artificial consegue converter áudio ou vídeo automaticamente em textos com alta precisão. Após a transcrição em texto, o aplicativo permitiu que a revisão de palavras fosse realizada de maneira bem simples e acessível.

Após essa etapa, com a nas narrativas orais dos docentes, buscamos categorizar suas falas, analisando-as a partir dos relatos de experiências e vivências desses professores quando associadas às suas práticas e a relação com as ações de inclusão e acolhimento aos alunos

ciganos. Contudo, não deixamos de considerar as implicações histórico-culturais deste grupo étnico no contexto escolar.

4.6.2 A análise documental, o que nos revela?

Além das entrevistas, outro procedimento de coleta foi utilizado como subsídio investigativo da pesquisa foi a análise de documentos. Este instrumento, como afirmam Ludke e André (2015), busca identificar informações factuais presentes no documento, podendo levantar questionamentos e hipóteses a partir do olhar investigativo do pesquisador. Portanto, é importante selecionar qual melhor técnica deve ser utilizada para tratar essas informações e por isso faz-se o uso da análise e técnica documental.

Considerado os objetivos deste estudo, e com a intenção de realizarmos a coleta de dados a partir da análise documental, priorizamos o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Elza (Anexo A) como um documento indispensável para se compreender quais dimensões políticas, ações e práticas têm sido executadas e refletidas pela escola, quando direcionadas à defesa por uma educação plural, em que sejam priorizados os aspectos étnicos e culturais dos alunos ciganos, levando em conta a valorização da diversidade e da inclusão no contexto escolar.

Nesse caminho, foi realizada de modo descritivo e reflexivo uma breve análise sobre como esse documento materializa em suas proposições planos de ação para a inclusão e conhecimento aos grupos étnicos ciganos na realidade escolar. Desse jeito, a partir da análise de tal documento, extraímos as seguintes categorias de discussões:

- *A cultura cigana no PPP da Escola Elza.*
- *As questões étnico-raciais na Escola Elza.*
- *As ações da escola Elza para a valorização da diversidade cultural.*

Com a análise das presentes categorias, foi possível identificar quais conteúdos expressos no PPP da Escola Elza estão associados à temática de inclusão dos alunos ciganos. A análise desse documento contribuiu para pensar quais caminhos seguir para a estruturação do Caderno Formativo que é o produto educacional desta pesquisa, subordinado à Linha 01 - Educação científica e práticas educativas do Mestrado Profissional em Educação Científica, Inclusão e Diversidade- PPGECID. Este produto está vinculado à elaboração de um Caderno Formativo intitulado *Povos ciganos no Brasil: caminhos e Desafios*, destinado a contribuir com a formação de professores da rede municipal de ensino do Município de Governador

Mangabeira-BA, na perspectiva de estes terem acesso às temáticas de discussão que irão envolver a cultura, a diversidade e a historicidade dos povos ciganos. Este material também tem o objetivo de apresentar uma sequência didática interdisciplinar acerca das políticas de inclusão e combate à discriminação aos povos ciganos no Brasil, assim como desenvolver atividades didáticas voltadas ao reconhecimento identitário dos alunos ciganos da Escola Municipal Elza Souza da Silva de Jesus.

4.6.3 A observação enquanto meio de compreensão e reflexão do espaço escolar

O método de observação participante torna-se uma metodologia mais adequada quando se trata de estudos de cunho exploratórios e descritivos. Além disso, esse tipo de observação permite ao investigador/observador aprender, intervir e compreender a diversidade de contextos pelos quais o fenômeno observado se move.

Essa metodologia proporciona uma maior aproximação entre o pesquisador e o cotidiano dos indivíduos os quais deseja investigar, levando em conta suas representações históricas e culturais. Reforçando esta ideia, Moreira e Caleffe (2008) afirmam que o uso da observação participante permite que o pesquisador entre no mundo social dos participantes, com o objetivo de descobrir como é ser membro desse mundo.

Para Minayo (2013), a observação participante é considerada enquanto um instrumento essencial quando se realiza um trabalho de campo, sendo entendida como:

Definimos observação participante como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente (Minayo, 2013, p. 70).

Ao refletir sobre as atividades de pesquisa no campo, a autora nos propõe uma argumentação importante: a observação deve seguir um sentido prático, ou seja, o pesquisador deve se desprender de julgamentos ou qualquer tipo de interpretações pré-concebidas do grupo e do espaço em que deseja pesquisar. Seguindo este sentido, o pesquisador consegue estabelecer um convívio com o determinado grupo, além de emergir nas questões mais relevantes que o ajudarão na compreensão de aspectos que vão se desvelando no caminhar da investigação. A observação participante ajuda, portanto, a “desvendar as contradições entre as

normas e regras e as práticas vividas cotidianamente pelo grupo ou instituição observados” (Minayo, 2013, p. 71).

Portanto, a escolha da observação participante enquanto instrumento de construção de dados foi fundamental para o avançar deste estudo e para obter, conforme defende Minayo (2013), um sentido prático da pesquisa, desvencilhando-me enquanto pesquisadora de pré-julgamentos ou de interpretações prontas, que só podem ser alcançadas quando há um convívio com o grupo em estudo, para assim ser possível perceber aspectos que são relevantes ou se contradizem ao estudo em questão.

Portanto, o roteiro de observações foi constituído a partir dos objetivos propostos por esse estudo e também a partir do meu olhar enquanto pesquisadora sobre as seguintes questões:

- Quais aspectos da cultura e das especificidades ciganas estão inseridos no espaço escolar?
- Como os alunos ciganos manifestam a identidade de sua cultura no espaço escolar?
- Como se dão as relações entre alunos ciganos com colegas não ciganos e com os professores da escola?
- Os professores desenvolvem práticas docentes que promovam a inclusão dos alunos ciganos?
- Quais as principais dificuldades da realização da prática docente para com os alunos ciganos?

A parti de então, as observações foram realizadas semanalmente, iniciadas no mês de maio e encerradas no mês de agosto de 2023. Privilegiou-se observar os seguintes espaços da escola: atividades no auditório, eventos na quadra poliesportiva, corredores (momentos de intervalo), e cinco salas de aula, uma no turno matutino e quatro no vespertino, turno que contém a maior concentração de alunos ciganos.

4.6.4 O diário de pesquisa no cotidiano escolar

Aliado a outros dispositivos de pesquisa, como a entrevista e a observação, o diário de campo é considerado como a proposta mais coerente para se fazerem os registros do campo de pesquisa, principalmente quando esta segue o caráter qualitativo e exploratório. Neste sentido, para que a observação participante possa atingir rigorosamente os objetivos propostos na

pesquisa é necessário que o pesquisador cuidadosamente realize seus registros, estabelecidos a partir de seu protocolo de observação.

Para Campos, Silva e Albuquerque (2021, p. 100-101), o diário de campo é definido como:

[...] um documento pessoal e consiste em uma forma de registro de observações, comentários e reflexões para uso individual do pesquisador [...] no âmbito das ciências sociais, as anotações realizadas diário de campo podem ser entendidas como todo o processo de coleta e análise de informações, isto é, compreenderiam descrições de fenômenos sociais, explicações levantadas sobre os mesmos e a compreensão da totalidade da situação em estudo.

Nesse sentido, o diário de campo é fundamental para que o pesquisador descreva atentamente todos os fenômenos observados e o máximo de acontecimentos que ocorrem durante este processo de observação e inserção no campo de pesquisa. Porém, é importante que o pesquisador, antes de imergir neste campo, possa estabelecer alguns critérios que o ajudarão a discutir, organizar e coletar estes dados que serão registrados e terão relevância para desenvolvimento do seu estudo.

Lewgoy e Arruda (2004) salientam que o diário de campo pode assumir tanto um caráter “descritivo-analítico” quanto um caráter “investigativo e reflexivo” das sínteses que são anotadas. É partir dos registros que são feitos que o pesquisador pode transformar o diário de campo em uma fonte inesgotável de “construção e desconstrução de dados”. Com essas afirmações, os autores consideram que o diário de campo pode assumir diferentes tipos de investigações e que estas investigações estão relacionadas a fatos que envolvem: sentimentos, acontecimentos, experiências pessoais do pesquisador/investigador, contradições e reflexão dos fenômenos. Desse modo, o diário de campo torna-se ideal “para garantir uma maior sistematização e detalhamento possível de todas as situações ocorridas no dia e das entrelinhas nas falas dos sujeitos durante a investigação ou intervenções” (Campus; Silva; Albuquerque, 2021 p. 101).

Para o presente estudo, que assume um caráter educacional, o diário de campo, alicerçado a outros dispositivos de pesquisa, assumiu o caráter descritivo e reflexivo. Para isso, registramos as informações observadas seguindo o protocolo de observação, conforme defendem Moreira e Caleffe (2008), registrando as informações descritivas sobre o local, data, turno e também as reflexivas a partir de um olhar centrado sobre os seguintes aspectos:

- *A Cultura Cigana na Escola Elza;*
- *A relações estabelecida entre os alunos ciganos com colegas e professores;*
- *As práticas docentes e os ciganos na sala de aula.*

Desse modo, a partir desses aspectos, buscamos compreender como estão inseridos os alunos de etnia cigana no universo cultural escolar, bem como seus processos de interação ocorridos nas salas de aula e em outras atividades que fazem parte da dinâmica escolar, como os eventos extraclasse, os pedagógicos e recreativos. Para isso, as anotações foram realizadas de modo mais reservado e em ambientes mais afastados, para que não oferecesse algum incômodo ou especulações. Com as anotações, pudemos promover o diálogo com os dados obtidos a partir das entrevistas e da análise documental, sistematizando-os e os categorizando para a compreensão mais coerente desse estudo.

4.7 O USO DA NARRATIVA ENQUANTO PERSPECTIVA DE INVESTIGAÇÃO

O uso da narrativa nos campos de investigação educacional tem se inserido com grande força, pois a partir desta tem-se a possibilidade de compreender as práticas, motivações e escolhas que são amplamente calcadas na experiência humana (Rabelo, 2011).

Sobre as narrativas, Oliveira (2011, p. 302), considera que:

As narrativas são caminhos investigativos que permitem àquele que narra retomar suas histórias, construir e reconstruir a realidade porque o presente reflete o passado e, além disso, elas proporcionam ao investigador acessar a realidade a partir da visão de seus protagonistas. As narrativas se configuram, portanto, como uma ferramenta de assertividade porque a partir dela o investigador se coloca no lugar do outro utilizando o seu modo de dizer as experiências vividas, por meio de sua fala, seu sentimento, suas lembranças e histórias.

Nesse sentido, Oliveira (2011) explica que a narrativa se constitui a partir de uma aprendizagem experiencial, que coloca o sujeito numa prática subjetiva e intersubjetiva do seu processo de formação, sendo tecida por uma carga de experiências, aprendizagens, escolhas e dinâmicas singulares vivenciadas por cada um ao longo da vida. Portanto, as narrativas apresentam-se como possibilitadoras de um conhecimento mais amplo do professorado e da escola. A exemplo disso, podemos citar as memórias pessoais de cada sujeito, que para Galvão (2005) são fontes valiosas para ajudar a compreender também as injunções históricas e culturais preponderantes em determinada época e contexto.

Nesse contexto, Domingo e Fernández (2001) consideram que a partir das histórias de professores temos a possibilidade de ouvir suas vozes, para assim compreendermos seus contextos de atuação, suas culturas e seus pontos de vista mediante as suas ações na vivência escolar. Além disso, as narrativas docentes contribuem efetivamente para o desenvolvimento pessoal e profissional de cada professor, proporcionando a estes o exercício de autorreflexão e compreensão de suas práticas e formação.

Corroborando este pensamento, Rabelo (2011, p.185) afirma:

Os estudos de vida e as narrativas dos professores possibilitam aceder a uma informação de primeira ordem para conhecer de modo mais profundo o processo educativo, um meio para que os professores reflitam sobre sua vida profissional e compreendam, em seus próprios termos ou vozes, como eles mesmos vivem seu trabalho e tomam esta compreensão para mudar o que não gostam no seu trabalho e na sua atuação profissional. No entanto, não podemos esquecer de que precisamos relacionar as narrativas individuais dos professores com um contexto histórico mais amplo, pois cada professor é único e só se pode compreendê-lo desde sua própria trajetória biográfica individual; ao mesmo tempo, cada professor apresenta aspectos comuns dentro de um grupo particular de professores com quem compartilha uma mesma história; igualmente, cada professor apresenta aspectos gerais compartilhados com os companheiros (de sua geração, do mesmo ciclo de vida etc.)

Portanto, no ato de tratarmos as narrativas dos docentes enquanto meios de investigação desta pesquisa, tivemos a possibilidade de compreender as trajetórias de vida dos professores participantes deste estudo a partir de suas experiências profissionais. Essas experiências materializadas permitiram refletir sobre quais ideias, crenças, pensamentos e desafios implicam “o ser professor” diante da diversidade cultural que compõe a sala de aula e da presença de alunos da etnia cigana no contexto escolar. Neste sentido, buscamos no presente estudo, investigar as narrativas dos docentes participantes desta pesquisa, na busca de compreendemos quais posturas, experiências e reflexões assumem diante da perspectiva de se discutirem propostas de inclusão aos grupos étnicos ciganos mediante as suas práticas no contexto escolar.

Como o produto final da pesquisa foi a construção de um caderno formativo que possibilite aos professores a compreensão dos aspectos histórico-culturais que norteiam os grupos ciganos, visando à inclusão destes sujeitos mediante a efetivação das práticas docentes, o uso das narrativas contribuiu muito para pensar a estruturação deste material, levando em consideração as categorias de abordagem temáticas a serem trabalhadas e as atividades de interação a serem aplicadas. Todas essas etapas foram sistematizadas de acordo com o real, ou seja, dentro das possibilidades e/ou limitações que o perfil docente e a escola apresentam.

4.8 ANÁLISE E A TRIÂNGULAÇÃO DOS DADOS

Considerado como um dos procedimentos analíticos para interpretações de dados de uma pesquisa qualitativa, a *Triangulação*, conforme Minayo (2010), é uma combinação e cruzamento de múltiplas fontes. E, na pesquisa qualitativa quanto na quantitativa, ela permite “a análise do ‘contexto, da história’, das relações, das representações [...], visão de vários

informantes e o emprego de uma variedade de técnicas de coleta de dados que acompanha o trabalho de investigação” (Minayo, 2010, p. 28-29).

Para a coleta de dados, Marcondes e Brisola (2014) afirmam que a *Triangulação* permite que o pesquisador possa utilizar três técnicas ou mais, com o objetivo de ampliar o universo de informações que tem em torno de seu objetivo de pesquisa. Ou seja, é possível que variados dispositivos de coletas sejam utilizados no primeiro momento, como a entrevista, aplicação de questionário, o grupo focal, dentre outros.

Tratando-se do presente estudo, o emprego da *Triangulação* será para análise dos dados coletados através da entrevista, da análise documental, da observação participante e das anotações contidas no diário de campo. Conforme Marcondes e Brisola (2014, p. 203), nesta fase:

[...] tem-se o emprego da Triangulação para análise das informações coletadas. Nesse sentido, a técnica prevê dois momentos distintos que se articulam dialeticamente, favorecendo uma percepção de totalidade acerca do objeto de estudo e a unidade entre os aspectos teóricos e empíricos, sendo essa articulação a responsável por imprimir o caráter de cientificidade ao estudo.

Portanto, é a partir da *Triangulação* das análises dos dados que é possível abordar as múltiplas perspectivas e hipóteses que a pesquisa oferece. Para Flick (2009), ao serem triangulados, os dados possibilitam várias interpretações e podem ser colados lado a lado sob diversos pontos de vista e confrontos, para assim serem avaliados e classificados de acordo com as suas utilidades e relevância. Contudo, com a *Triangulação*, há possibilidade de produzir informações de pesquisa em diferentes níveis, ou seja, descarta-se a possibilidade de uma única abordagem teórica, para assim promover a qualidade e viabilidade da pesquisa.

Contudo, anteriormente à *Triângulação*, foi preciso pensarmos de qual modo os dados coletados seriam analisados. Neste sentido, criamos categorias e discussões, que foram extraídas e pensadas através dos dados obtidos pelas entrevistas semiestruturadas, pelas observações registradas no diário de campo e pela análise documental do Projeto Político Pedagógico da Escola Elza.

Portanto, no capítulo 5º (quinto) desta pesquisa, serão apresentados os dados recolhidos na escola-campo e que foram analisados e sistematizados a partir da triangulação metodológica dos dados com o objetivo de ter uma validação e apresentação coerente das discussões. Neste caminho, formaram-se as seguintes categorias de análises:

- *A chegada à Escola Elza de Jesus;*
- *Diversidade e Inclusão no espaço escolar: espaços e tempos-formativos;*
- *A escola e a comunidade cigana na percepção docente;*

- *Práticas docentes para inclusão dos alunos ciganos: limites e perspectivas.*

4.9 A ÉTICA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

No Brasil, a regulação da ética em pesquisa inicia-se a partir da resolução nº1/88 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Para Fare, Machado e Carvalho (2014), a regulação bioética da pesquisa no país iniciou-se de forma tardia, e isso esteve associado ao lento desenvolvimento científico e tecnológico de pesquisa nas diversas áreas do conhecimento. Porém, segundo as autoras, essa realidade começa a se modificar a partir de 1980, quando o país evidencia um movimento crescente de desenvolvimento de pesquisas e a urgência pela sua regulamentação ética, tomando mais força nos anos de 1990.

Fare, Machado e Carvalho (2014) salientam que a regulação ética da pesquisa no Brasil a partir da resolução nº1/88 do CNS de início trouxe poucas consequências práticas aos pesquisadores, porém, foi a partir desta resolução que se estabeleceram mecanismos de controle e organização geral da pesquisa no país. Com isso, levou-se à formulação da Resolução 196/96, atualmente substituída pela de nº 466/12, que possibilitou a criação da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), do Conselho de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) e da Plataforma Brasil. A criação destes Conselhos, nomeados como CEP/CONEP, foi necessária para que houvesse o aprimoramento responsável e ético das pesquisas em todo o Brasil.

No campo educacional, a ética em pesquisa tem sido uma preocupação constante entre os pesquisadores da área, que têm se debruçado para que as devidas pesquisas sejam desenvolvidas mediante os critérios e procedimentos estritamente éticos e rigorosos. Contudo, conforme Mainardes (2017), há grandes desafios da pesquisa em educação, pelo fato de existir uma única regulamentação ética da pesquisa, que também é compartilhada com outras áreas do conhecimento, como as Ciências Sociais e Humanas (CHS) e a Biomédica; isso tem dificultado e levantado críticas constantes ao CEP/CONEP, pelas dificuldades que os pesquisadores têm encontrado ao submeterem pesquisas que pertençam às áreas de CHS.

Mainardes (2017, p. 161) afirma que:

O problema central dos pesquisadores (e de pesquisadores de CHS em geral) refere-se ao caráter altamente burocrático da revisão ética no Brasil, o qual possui regras e procedimentos uniformes para a área da pesquisa biomédica e da pesquisa em CHS. Em decorrência desse desacordo entre a regra uniformizadora e as necessidades e características da pesquisa em CHS, os pesquisadores da área de educação têm mantido uma certa distância das questões da revisão ética, pelo menos dos procedimentos do sistema CEP/Conep.

Ao entendermos a importância que a regulamentação ética exerce para que a pesquisa seja aplicada respeitando os protocolos éticos que tangem o ser humano, o conhecimento, as relações com as instituições envolvidas e as perspectivas metodológicas e empíricas, é que o presente estudo (em estado inicial de projeto de pesquisa) foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), junto aos demais documentos exigidos e que foram anexados à Plataforma Brasil.

Nesse sentido, a submissão do presente estudo atendeu rigorosamente a ética e responsabilidade com os sujeitos participantes, respeitando, a partir das normas do Comitê, todos os aspectos legais e éticos que envolvem pesquisas com seres humanos, conforme a Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

Seguindo tais protocolos, esclareceremos aos participantes que a recusa em participar da pesquisa não lhes causaria nenhum prejuízo ao acesso à escola pesquisada. Dessa forma, foi assinado pelos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A), em que ressaltamos a condição de submissão da pesquisa à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e que, somente após a autorização, seria possível iniciar este estudo.

Com esse termo (TCLE), ressaltamos que todos os registros da pesquisa ficarão sob a responsabilidade do pesquisador, em sigilo, resguardando a identidade dos participantes que assim desejarem, durante todas as fases da pesquisa. Os dados coletados foram mantidos em poder e responsabilidade da pesquisadora em arquivo físico ou digital, pelo período mínimo de 05 (cinco) anos, sendo estes acessos restritos até a sua publicação e de responsabilidade do pesquisador. As fotos e vídeos produzidos com o objetivo de evidenciar a realização da pesquisa em publicações científicas só poderão ser publicados caso seja autorizado pelos colaboradores, entretanto serão asseguradas a confidencialidade e a proteção das imagens, que não serão divulgadas ou utilizadas para outro fim que não seja o da pesquisa, mantendo esses registros em sigilo e proteção.

Com isso, o projeto de pesquisa foi aprovado pelo parecer de nº 6.096.663 (Anexo B), na sua terceira versão, em que todas as pendências sinalizadas pelo CEP foram pontuadas e atendidas. Portanto, houve a disponibilização do Parecer Substanciado da aprovação da pesquisa, postado através da Plataforma Brasil, sendo assim permitida a execução da pesquisa em campo.

5. UMA CARAVANA DE POSSIBILIDADES: A FALA DOCENTE E SUAS PRÁTICAS

A partir dos dispositivos elencados para a coleta de dados desta pesquisa (entrevista semiestruturada, a análise documental e a observação participante) foi possível colher dados que nos auxiliaram no processo de compreensão da realidade existente (*no lócus*) no que tange às práticas docentes, bem como a possibilidade de aperfeiçoá-las no que se refere à inclusão dos alunos ciganos da unidade escolar. Nesse contexto, percebemos que existe a necessidade de momentos formativos que contemplem estes docentes, bem como possibilitem o aprimoramento de suas práticas quando voltadas à diversidade e inclusão, consideradas como um caminho primordial para que movimentos de valorização a cultura e inclusão da etnia cigana sejam ações que aconteçam no espaço escolar.

5.1 A CHEGADA À ESCOLA ELZA SOUZA DE JESUS

Desde a apresentação desta pesquisa para a equipe diretiva da Escola Municipal Elza Souza de Jesus, dialogou-se sobre a intenção de oferecer um material formativo que auxiliasse a prática dos profissionais docentes que atuam neste espaço, ao tempo que este material também pudesse oferecer conhecimentos em torno da cultura, da diversidade e da inclusão dos alunos ciganos da referida escola. A proposta foi bem aceita e acolhida pela equipe diretiva e pela coordenação escolar, que se prontificou em conversar e apresentar este estudo aos professores do quadro geral da escola, mostrando-os e convencendo-os sobre a necessidade de estes serem sujeitos colaboradores e primordiais desta pesquisa.

Nessa direção, estive atenta aos cuidados com a transparência sobre como seria conduzida a pesquisa e também busquei o diálogo com a Coordenação escolar. A partir daí, houve um diálogo prévio de apresentação para cada professor que contribuiu com esse estudo, no intuito de estabelecer um vínculo de confiança e transparência e também de convencê-los da importância de suas participações nas respectivas entrevistas. Como um todo, houve a recepção positiva de cada docente, que se propôs sem dificuldades em colaborar com suas memórias e experiências adquiridas ao longo de suas trajetórias profissionais.

Desse jeito, iniciamos a coleta dos dados a partir das observações que foram iniciadas no dia 24 de maio de 2023, quando se celebra o Dia Nacional dos Ciganos no Brasil. Ao chegar esta data, percebi de imediato algum impacto realizado nas atividades da escola programadas pela manhã. Minha presença, não somente enquanto pesquisadora, mas também

como uma pessoa externa ao grupo de profissionais que trabalham neste espaço, despertou olhares curiosos e estranhos, tanto dos alunos quanto de outros membros da comunidade escolar. Porém, este cenário logo mudou. As minhas idas à escola com mais frequência para realizar as observações foram essenciais para que ocorresse uma melhor familiarização com o campo de pesquisa e logo pude estabelecer um vínculo de proximidade e confiança com os diversos profissionais da escola, que passaram a me acolher e já me identificavam enquanto pesquisadora.

Na manhã desse mesmo dia, duas turmas do 1º (primeiro) e 2º (segundo) ano foram conduzidas para o auditório para participarem de uma atividade conjunta: assistir a uma exibição de um filme animado. Antes de iniciar a exibição do filme, a Coordenadora da escola fez um importante momento relacionado ao dia Nacional dos Ciganos, em que chamou a atenção de todos os alunos do auditório, salientando em alto e bom som sobre a existência e importância desse dia. Nesse momento, houve algumas pontuações feitas pela Coordenação em que se falou sobre “a importância de acolher e respeitar os alunos ciganos e sua cultura no espaço escolar”. Os alunos de modo geral demonstram concordar com esta fala e assim a Coordenadora solicitou que dois alunos ciganos que estavam presentes no auditório se levantassem e o restante da turma pudesse aplaudi-los.

Os aplausos aos dois garotos ciganos no auditório geraram euforia e alegria dos demais alunos que estavam no auditório. De certo modo, aquele momento foi essencial para a demonstração de acolhimento aos meninos ciganos, que retribuíram com um sorriso alegre e contente. Desse modo, a Coordenação afirmou que aquele momento seria repetido ao longo do dia em outras salas, entendendo a importância de se pontuar sobre o dia Nacional dos Ciganos. Contudo, em uma conversa com a pesquisadora, a Coordenadora reconheceu e lamentou sobre a necessidade de ter preparado e desenvolvido uma atividade mais incisiva em torno do 24 de maio, compreendendo-o como um dia importante de luta pelos direitos, visibilidade e inclusão dos ciganos brasileiros no país.

Nesse momento, percebi ainda mais a importância de estar iniciando este estudo e o quanto efetivo é estar no campo de pesquisa. Percebi também o quanto a implicação deste estudo já estava causando impactos na dinâmica escolar. Vale ressaltar que o diálogo estabelecido com a equipe diretiva e pedagógica foi essencial em todos os momentos, e que a escola sempre se mostrou disposta a contribuir, entendendo a necessidade da pesquisa epistemológica para a construção de mecanismos de conhecimento para uma educação de equidade e de combate às desigualdades e exclusão.

Ao observar a dinâmica escolar do colégio Elza, vê-se que as atividades diretivas e pedagógicas acontecem de modo organizado, sendo constante a transparência e diálogo da equipe diretiva com os demais membros que compõem a comunidade escolar. O ambiente escolar é de modo geral bastante organizado, possuindo em suas repartições acomodações novas e conservadas e que são adequadas para a comportar os alunos para a realização das atividades pedagógicas. Aparentemente as relações de convivência e comunicação são bem positivas e isso fica evidente quando a escola se mostra bem organizada na realização de suas atividades que envolvem todos os setores da unidade. A escola tem uma composição étnico-racial diversa, com a presença de profissionais negros e brancos e de alunos negros, ciganos e brancos. O corpo docente é formado somente por mulheres, sendo estas negras e brancas com a faixa etária de 25 (vinte e cinco) a 56 (cinquenta e seis anos) e com formação inicial em Pedagogia.

Os 06 (seis) professores selecionados para contribuir com as entrevistas foram bastantes receptivos, tanto quando foram entrevistados, quanto nos outros momentos de coleta de dados, a exemplo das observações realizadas em suas respectivas salas de aula. Na fase inicial da entrevista, as primeiras informações dos colaboradores foram sobre sua formação profissional, tempo de docência e os principais desafios enfrentados ao longo de suas trajetórias na Escola Elza. Neste sentido, pudemos observar que o desafio comum às falas de todos os profissionais condiz com a questão do despreparo docente para a efetivação de uma educação inclusiva:

Os principais desafios que eu encontro é trabalhar com inclusão. Não é fácil trabalhar com inclusão. Nós trabalhamos, nós fazemos um bom trabalho, não temos apoio (Caravana, 2023).

Muita criança com TOD (Transtorno Opositor Desafiador), então assim, está sendo muito novo isso para a gente, né? E o professor não está preparado, né? A gente não tem formação, né? Para estar lidando, a gente faz o máximo, mas está sendo desafiador (Dança, 2023).

*No Elza eu vejo a desassociação de família e escola. O meu grande impasse é trazer a escola... Perdão, trazer a família para dentro da escola, para que eles percebam que a gente tem uma parceria. (...)eu percebo e me inquieta a demanda que nós temos hoje com a questão do incluir. **Só que incluir por incluir não adianta.** A gente precisa estar preparado (Mandala, 2023, grifo nosso).*

De modo geral, as falas desses professores reincidentem em dois problemas que têm preocupado os profissionais docentes como um todo e vêm provocando constantes desafios ao se pensar o sistema educativo do país. Os depoimentos acima revelam, de certo modo, que a formação docente inicial desses profissionais ainda apresenta lacunas no que tange às discussões sobre inclusão, demonstrando o quanto isso reflete direta e futuramente em suas

práticas ao se depararem com a realidade escolar e com os diversos sujeitos que nela estão inseridos.

Conforme Silva e Arruda (2014), o que tem deixado os docentes mais preocupados e inseguros são suas inexperiências no espaço escolar, já que os cursos de formação superior pressupõem uma matriz mais teórica, e que muitas vezes o acesso às práticas pedagógicas de promoção à inclusão diretamente com os alunos são limitadas, ou quase nem acontecem durante este processo de formação. Nas falas também é possível perceber a urgência e a necessidade de oferecer e amparar estes professores com cursos de formação continuada que versem sobre os aspectos da inclusão, entendendo a sua importância como um vetor de transformação e de possibilidades para o exercício efetivo da prática, do aperfeiçoamento e da autonomia docente.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola Elza reconhece a importância de se efetivar uma educação inclusiva voltada não somente aos alunos com neurodiversidade ou deficiência, como também uma inclusão que contemple os aspectos sociais e étnico-raciais destes. Portanto, o documento salienta os desafios propostos à unidade escolar, sendo necessárias tanto suas adaptações estruturais quanto as práticas pedagógicas de ensino para a promoção de uma educação inclusiva.

Atualmente, alguns suportes essenciais vêm sendo prestados à Escola Elza, a partir da abertura do NAP (Núcleo de Atendimento Psicopedagógico), no município de Governador Mangabeira-BA. Esse núcleo é responsável por dar suporte aos alunos com diagnóstico comprovado de algum transtorno de caráter neurológico como TOD (Transtorno Opositor Desafiador), TEA (Transtorno do Espectro Autista) e TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade), lhes oferecendo um acompanhamento com profissionais especializados na neuropsicopedagogia. No ambiente escolar é visível a presença destes alunos, que com relatório comprovado possuem o direito de ter um/a cuidador/a para lhe fazer acompanhamento nas atividades da escola. A escola reconhece também a necessidade de se promoverem espaços de formações que sejam possíveis para auxiliar e preparar a equipe docente para este processo. Portanto, o PPP defende a formação continuada como uma prática necessária de transformação social e para a promoção de educação inclusiva.

5.2 DIVERSIDADE E INCLUSÃO NO ESPAÇO ESCOLAR: ESPAÇOS E TEMPOS-FORMATIVOS

Considerando o objetivo geral deste estudo, que é investigar acerca das práticas docentes desenvolvidas para a inclusão e compreensão da cultura cigana e de suas especificidades no cotidiano escolar, levou-se em consideração a importância de se investigar o processo de formação inicial e continuada dos docentes colaboradores, e principalmente saber se nessas formações estiveram presentes temáticas de abordagem sobre os aspectos da diversidade cultural e da inclusão no espaço escolar.

E em relação a essa abordagem os professores relataram que:

*Não, sobre povos ciganos especificamente, não. **Teve em geral, assim, na questão da diversidade cultural** (Caravana, 2023, grifo nosso).*

Desde o primeiro semestre, a gente já tinha uma disciplina que falava muito sobre isso, sobre diversidade (Música, 2023).

Na faculdade, porque existe várias disciplinas e uma dessas disciplinas falava sobre os povos ciganos, sobre os indígenas (Tendas, 2023).

*Eu sou pedagoga, nos anos de UEFS a gente não tinha essa questão de falar sobre povos ciganos, que parece que é uma coisa muito agora. É muito agora. Então, eu sou da formação de 2004. Mas a gente agora que está trabalhando os povos ciganos, dentro da discussão de história [...] **agora sobre a inclusão e a diversidade é o tempo todo** (Mandala, 2023, grifo nosso).*

Com as afirmações acima, é possível observar que os cursos de formação inicial, neste caso, os cursos de Pedagogia, vêm se preocupando em inserir em suas matrizes curriculares disciplinas cuja abordagem verse sobre a diversidade cultural e étnica dos sujeitos sociais, entendendo estes aspectos como elementos fundamentais para o processo de formação de um educador que seja crítico, político e que esteja disposto “a não fazer do espaço escolar um local tão discriminador, baseado na visão eurocêntrica e homogênea, contrariando a diversidade cultural brasileira” (Kadlubitski; Junqueira, 2010, p. 39).

Ao avançarmos, questionamos aos educadores como eles percebem o aspecto da diversidade cultural em suas salas de aulas. Nesse sentido, relataram:

Na minha sala ainda não é uma situação muito gritante por ser pequenos, né? Então assim, eles têm aquela coisa de todo mundo estar junto, né? Eu acho que isso se percebe lá pro quarto, quinto ano (Dança, 2023).

*Até que na minha sala de aula, onde eu atuo, nas minhas duas turmas, eu considero normal porque um respeita o outro. **Eu começo, desde o início do ano, já preparando, conversando a aceitação dos ciganos, de outras culturas. Porque a gente tem várias religiões na sala e a gente já conversa muito sobre isso. Todo dia a gente tem um bate-papo sobre isso. Sobre o respeito ao outro, sobre o respeito à cultura, à diversidade do outro. Então, sempre a gente está conversando sobre isso** (Caravana, 2023, grifo nosso).*

*É bem dinamizado. **A gente tem a questão da líder cigana, dos meninos com a diversidade religiosa, e todo o tempo eu tenho que me policiar, para ver como tratar essa questão, para que nenhum deles se sintam desrespeitados** (Mandala, 2023, grifo nosso).*

Olha, é uma junção. Alguns respeitam, mas é aquele respeito, mas tipo assim: respeito, mas eu também não quero meia de conversa. Outros, é aquelas piadinhas. E isso desde o ano passado. Eu também trabalhei no ano passado com alguns ciganos. Esse ano também a gente sente isso. “Professora, minha mãe disse que não é pra eu sentar perto de fulano porque ela é cigana” e aí é difícil pra gente, como professor, como atuar nesse momento? (Música, 2023, grifo nosso).

Compactuando as falas acima, no período de observações na escola-campo, pude observar o quanto a escola Elza é composta por uma diversidade étnico-racial e religiosa de alunos. Ao observar a dinâmica escolar e principalmente as salas de aulas, constatei a presença de alunos negros, brancos e ciganos quase em todas as turmas. Portanto, nos depoimentos docentes, quando há o reconhecimento da escola Elza enquanto um ambiente diverso, reforça-se o compromisso, a consciência e a responsabilidade destes em realizar um trabalho no qual se priorize uma educação democrática, pautada no respeito às pluralidades existentes neste espaço, evitando, desse modo, que a escola seja um lugar de exclusão e marginalização dos alunos e suas respectivas culturas e crenças.

Com essa compreensão, Gomes (1999) afirma que refletir sobre a escola e a diversidade cultural nela existente significa reconhecer as diferenças, aceitá-las, respeitá-las e colocá-las como pautas de reivindicação do processo educativo. Gomes (1999) afirma ainda que não é fácil nem romântico reconhecer o diferente, porque ele muitas vezes nos assusta e nos desafia a olharmos para nossas próprias histórias e nos leva a repensar nossas opiniões políticas, valores e pensamentos ideológicos relacionados ao outro.

Ao tratarmos sobre se a escola promove espaços para que discussões com a abordagem da diversidade aconteçam, Mandala expõe que:

A discussão da diversidade na Jornada Pedagógica... eu achei assim, de todos os anos, eu posso te dizer que foi o ano que eu mais me senti acolhida, privilegiada nesta questão de trabalhar a diversidade, porque é algo que já está sendo tão batido que muitas vezes de passa despercebido. [...] Mas dizer que dentro do seu local de trabalho as pessoas têm essa preocupação, infelizmente não (Mandala, 2023, grifo nosso).

Desse relato, observamos o quanto os debates sobre a diversidade devem ser realizados de modo mais incisivo na unidade escolar e não superficial, principalmente no que tange aos planejamentos e atividades pedagógicas da escola. Percebemos a satisfação da entrevistada ao falar sobre a Jornada Pedagógica do município de Governador Mangabeira-BA, em que para a abertura do ano letivo de 2023, tratou-se dos 10 (dez) anos da implementação da Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da História Afro-brasileira e Indígena. Este tema gerador foi crucial para a promoção de ações em torno de uma educação

pautada na perspectiva étnico-racial e democrática, tendo em vista a compreensão de como esta lei impactou o contexto educacional do município.

Ainda discutindo sobre formação docente, indagamos aos colaboradores se em algum momento de sua formação (inicial ou continuada) tiveram acesso às temáticas que abordassem a história e cultura dos povos ciganos e como trabalhá-las no espaço escolar. Neste ponto, Caravana, Mandala e Música coincidem, ao afirmarem que:

Não, sobre povos ciganos especificamente, não. Teve em geral, assim, na questão da diversidade cultural (Caravana, 2023, grifo nosso).

Eu sou pedagoga, nos anos de UEFS a gente não tinha essa questão de falar sobre povos ciganos, que parece que é uma coisa muito agora. É muito agora. [...] mas a gente agora que está trabalhando os povos ciganos, dentro da discussão de história. [...] Agora sobre a inclusão e a diversidade é o tempo todo... (Mandala, 2023, grifo nosso).

Porque em relação a cigano, nunca na minha formação a gente falou sobre isso. Eu me formei na Faculdade Adventista da Bahia. Desde o primeiro semestre, a gente já tinha uma disciplina que falava muito sobre isso, sobre diversidade [...] porque em relação a cigano, nunca na minha formação a gente falou sobre isso. Nunca teve acesso. Porque as vezes a gente foca tanto no índio, na questão africana, mas cigano as vezes é como se a gente esquecesse (Música, 2023, grifo nosso).

O que pode ser observado e destacado nas falas de cada um dos professores são suas concordâncias em relação à estrutura curricular dos seus cursos de formação inicial em priorizar discussões em torno da diversidade na educação. Contudo, é notável que os discursos sobre a diversidade étnica e cultural dos povos brasileiros ainda contêm lacunas e esvaziamentos quando se trata dos povos ciganos. Esta questão é uma realidade presente não somente nos centros acadêmicos em geral, como também em diversos setores da sociedade brasileira, onde pouco se privilegiam debates sobre políticas públicas e ações voltadas à inserção, respeito e igualdade de direitos dos ciganos à educação, saúde e moradia no Brasil.

Nesse sentido, Santos e Cardoso (2020) afirmam que a discussão sobre os povos ciganos e as especificidades de sua cultura partem de uma estratégia ética e política, sendo necessárias e válidas para os diversos cursos de formação profissional, independente de esses cursos pertencerem ou não à área de educação. Contudo, para os profissionais de educação, é indispensável que discussões ancoradas no respeito à diversidade étnica e demais princípios éticos estejam presentes nas suas formações.

Considerando o mesmo questionamento, somente um dos professores nos trouxe a seguinte resposta:

Na verdade, eu não lembro, mas eu lembro uma vez, quando eu estudei na FAMAM, que o professor [...] ele levou um cigano, que hoje eu acredito que ele é evangélico, e foi o único que estudou, porque eu acho que o homem estuda até uma determinada idade, e a mulher dele também. Então foi a partir daí que a gente viu que eles

podem, e é necessário a gente falar para eles também, que eles podem estudar, que tem a cultura deles. Mas foi a partir daí que a gente viu que realmente podem ter essa formação para eles (Acampamento, 2023, grifos nossos).

Já, a informante Música relatou que:

Então, assim, que eu me lembre, na minha formação nunca apresentei seminário sobre... Essa disciplina em si que deveria, né? Eu nunca apresentei um seminário, alguma coisa para gente estudar sobre isso (Música, 2023, grifo nosso).

Nesse relato de Acampamento, temos uma interessante abordagem vivenciada pela entrevistada durante sua graduação, demonstrando ser uma experiência única e significativa ao ter contato e ouvir as experiências de um homem cigano desde sua trajetória escolar até sua chegada na vida acadêmica, em uma roda de conversa promovida pela faculdade. Neste contexto, percebemos o quanto a representatividade e a afirmação de identidade importam, pois foi possível dialogar diretamente com o sujeito identitário e ouvi-lo de modo sensível, compreendendo seus anseios, desafios e especificidades que fazem parte dos seus modos de vida, costumes e tradições. Neste caso, evidencia-se o papel social da instituição acadêmica e de seus representantes, por possibilitarem um espaço de trocas e experiências como este, em que exerceram o compromisso e a responsabilidade com os debates de inclusão, diversidade étnica e escuta dos povos tradicionais brasileiros.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola Elza entende a importância da promoção de uma educação antirracista e da valorização da pluralidade étnica e cultural dos seus educandos. Por isso, o documento sinaliza o papel crucial que deve ser desenvolvido pelo Departamento Pedagógico do município de Governador Mangabeira-BA, para que o desenvolvimento de tais temáticas seja realizado diariamente, visando à conscientização dos educadores, principalmente a partir do oferecimento de cursos de formação continuada.

Nesse sentido, defende o PPP (2023, p. 34-35):

Entende-se que a educação antirracista se faz, nas estratégias cotidianas da escola, envolvendo nos planos pedagógicos, propostas de autoestima, autoconhecimento, pluralidade cultural e respeito a diversidade.

O departamento pedagógico entende ser muito importante o desenvolvimento da temática com atividades diárias para a conscientização dos educandos, neste bojo alinhamos uma proposta de plano de ação anual, cada equipe escolar deverá alinhar as propostas ao contexto escolar e organizar seu plano de atividades pedagógicas, a partir da referida proposta.

Portanto, o PPP entra em defesa de que a escola trabalhe articulando atividades pedagógicas que estejam de acordo com a sua realidade escolar, entendendo que suas dimensões políticas, sociais, culturais e pedagógicas também devem caminhar juntas para que ocorra a materialização efetiva de uma educação pautada na diversidade.

Nesse sentido, a o PPP da escola apresenta algumas ações de valorização à diversidade, como alguns eventos que versam sobre os aspectos da cultura local e regional e que fazem parte do calendário escolar. A exemplo destes, temos o *Projeto de Festejo Junino e o Folclore Brasileiro*. Estes projetos têm intuito de promover o conhecimento e a valorização da cultura local e regional, incentivando a preservação das tradições e identidade cultural das comunidades do interior. Além disso, buscam estabelecer conexões entre os estudantes e suas origens, fortalecendo os laços comunitários e despertando o respeito pela diversidade cultural. O documento ressalta que, a partir destes projetos, é possível que os alunos aprendam músicas, brincadeiras, histórias e também conheçam o passado e a identidade do seu povo, e assim valorizem os costumes que são transmitidos de geração em geração.

Sobre esses dois projetos, o PPP (2023, p. 52-53) salienta:

Anualmente a Escola desenvolve o Projeto Junino que é orientado pela rede Municipal de Ensino. Promover o conhecimento e a valorização da cultura local e regional, incentivando a preservação das tradições e identidade cultural das comunidades do interior. Além disso, esse tema busca estabelecer conexões entre os estudantes e suas origens, fortalecendo os laços comunitários e despertando o respeito pela diversidade cultural.

O folclore é um acervo cultural, com costumes, artes, lendas, mitos, provérbios, ensinamentos e sensações e através dele, entendemos crenças, valores e contextos de um grupo social. Ressaltamos ainda que, a criança, quando aprende as músicas, brincadeiras e histórias, também conhece o passado e a identidade do seu povo e os nossos costumes precisam ser transmitidos de geração em geração.

De outros eventos e projetos descritos no PPP da escola Elza, percebemos que apenas esses dois são os que mais atendem os requisitos para se trabalharem as discussões de valorização da diversidade cultural no espaço escolar. Apesar de o PPP apresentar pretensões de valorização e reconhecimento por ações que contemplem a diversidade étnica e cultural dos alunos que fazem parte deste espaço, ele ainda apresenta lacunas no que se refere às ações materializadas sobre a cultura cigana, a afro-brasileira e indígena e as demais especificidades que compõem os povos tradicionais do país.

Exemplo disso foi o fato de a escola não se programar de forma mais incisiva sobre o Dia Nacional dos Ciganos no Brasil, considerado enquanto um momento para a valorização cultural e étnica dos alunos ciganos da escola Elza. Contudo, a Coordenação nos trouxe relatos importantes em relação ao ano letivo anterior, afirmando que nessa mesma data fizeram um momento cultural na quadra escolar, em que os alunos ciganos foram vestidos de acordo com a sua cultura: “*vieram todos bem-produzidos no ano passado, com batons e vestidos, dançaram e se animaram com dia*” (Coordenação, 2023).

A fala da Coordenação condiz com os relatos de entrevistas dos professores, quando menciona a existência de um momento no ano letivo anterior bem pontual, mas que também

se torna superficial, quando relacionado à abordagem da cultura cigana no espaço escolar, sendo então necessária a construção de um trabalho mais efetivo que leve em consideração as especificidades da cultura cigana e de outros grupos étnicos.

*Não, aqui na escola, porque tem o dia dos ciganos, né? A gente falou um pouquinho, depois levou para a quadra, colocou as músicas que eles gostam, **mas assim não foi trabalhado profundamente sobre eles** (Dança, 2023, grifos nossos).*

Percebe-se que a ausência de um momento mais articulado e efetivo sobre a cultura e tradições ciganas a serem trabalhadas na escola Elza pode ser justificado pela falta de preparo e suporte aos docentes, bem como a toda a equipe pedagógica da escola. Além disso, como mencionado acima, o PPP da escola não prevê ações que possam ser materializadas no espaço escolar em torno deste objetivo. Isso decorre da ausência de momentos formativos oferecidos aos professores, tornando-se um ponto fundamental que contribui para que isto aconteça. Percebi que apesar do interesse de alguns docentes em conhecer mais sobre os povos ciganos e seus aspectos, até mesmo como forma de melhorar suas próprias práticas na sala de aula, isso não é o bastante, sendo necessário que esteja voltada a estes docentes uma maior atenção, no que se refere ao oferecimento de formações e/ou capacitações continuadas que estejam dispostas a abordar tal temática e para isso, chamamos atenção do papel desempenhado pelas políticas públicas educacionais que interferem diretamente sobre a formação de professores no Brasil.

5.3 A ESCOLA E A COMUNIDADE CIGANA NA PERPECÇÃO DOCENTE

Ao avançar as entrevistas, perguntamos aos docentes quais as primeiras impressões ou memórias que possuíam em relação aos povos ciganos. Como respostas, obtivemos:

*Esse é o meu primeiro contato como professora com estes os povos, né? Ciganos nunca tinha tido. **Que não poderia ter amizade, que eles poderiam roubar, matar até. A gente tem esse preconceito deles, que a gente sempre já carregou isso, esse preconceito** (Acampamento, 2023, grifo nosso).*

*Eu, quando era fora daqui, né, quando eu não tinha esse contato, **eu tinha medo**. Risos. **Medo de ciganos**, porque tinha aquela coisa, **ah, cigano é roubo, cigano é isso, é bravo** (Dança, 2023, grifos nossos).*

***Então, assim, era um pouquinho assustador, né?** A cultura dinâmica, a forma da educação deles, do lidar, era preocupante. Inclusive, minha mãe, ela foi criada por um homem cigano, junto com a minha avó. **Então, se a gente via as histórias que minha mãe conta, as coisas que minha mãe fala sobre ciganos, ela tem medo, assim, arrebatadores, coitada** (Mandala, 2023, grifos nossos).*

*Eu vivi, quer dizer, onde eu morava, os ciganos moravam juntos, então eu sempre tive esse contato com os ciganos. E quando eu vim morar aqui também, onde eu morava tinha ciganos, então a gente sempre teve esse contato. **E sempre existi***

aquele preconceito, né? É os ciganos, porque alguns agem de uma maneira e outros agem de outra maneira. Tem aqueles ciganos que são mais reservados, né? (Tendas, 2023, grifo nosso).

As vezes o que eu vou falar pode trazer até um pouco de preconceito, mas não é. Como pessoa mesmo, as vezes a gente já pensa o que? É um povo que às vezes vive em barracas. A gente já tem esse... É um povo que se veste diferente. É um povo que muitas vezes fala, tem um linguajar diferenciado. Então eu acho que quando se pensa o cigano, a gente já fala, ah, aquele que veste aqueles vestidos, que veste aquelas blusas florais e tal (Música, 2023, grifo nosso).

Das falas acima, podemos observar que o que há de comum são os aparecimentos dos estigmas e preconceitos que foram construídos e acompanham historicamente os ciganos há muito tempo. Para Teixeira (2008), esses estigmas idealizados anteriormente na sociedade europeia foram reforçados no Brasil e nas narrativas escritas, os ciganos sempre apareciam como “perturbadores da ordem”, “ladrões”, “salteadores”, “disseminadores de doenças” e “embusteiros”. Essas informações eram, em sua maioria, veiculadas através de viajantes, cronistas, memorialistas ou mesmo a partir de processos-crimes que os citavam. Segundo o autor, as informações presentes em tais fontes apresentavam um olhar hostil e constrangedor e quase sempre apresentavam os ciganos como uma unidade frágil ou quase inexistente. As características estereotipadas presentes em tais fontes foram se generalizando e ganhando espaço para a construção das narrativas históricas.

Portanto, no relato de Música e Mandala aparecem as seguintes falas:

Eu tinha medo. Risos. Medo de ciganos, porque tinha aquela coisa, ah, cigano é roubo, cigano é isso, é bravo (Música, 2023).

Então, se a gente via as histórias que minha mãe conta, as coisas que minha mãe fala sobre ciganos, ela tem medo, assim, arreatadores, coitada (Mandala, 2023).

Observamos o quanto os estigmas e preconceitos foram disseminados de tal modo que a aversão aos ciganos se tornou um problema sério que se enraizou no imaginário popular, fazendo com que posturas preconceituosas pudessem ser refletidas em diversos espaços sociais, inclusive no ambiente escolar. Em outra fala do professor Música, podemos observar o rompimento dessas ideias negativas e pré-concebidas em relação aos ciganos, quando expressa:

porque a gente vive em uma sociedade que às vezes as pessoas amedrontam a gente, de certa forma, com coisas que às vezes nem existem. E graças a Deus, essa foi uma experiência ótima para mim, que eu tirei tanta coisa que eu pensava e que não existia (Música, 2023).

Essa fala revela que o preconceito social existente contra os ciganos é um problema social muito sério a ser debatido e que reflete diretamente na escola, por ser essa uma extensão da sociedade; podendo também impactar negativamente o convívio de toda a

comunidade escolar como também o desenvolvimento pedagógico docente, o aprendizado cognitivo dos alunos e o estabelecimento positivo das relações.

Para Santos (2017), essas ideias preconcebidas, que também estão ligadas à ignorância total em relação aos ciganos e a sua cultura, se reproduzem na atualidade a partir da ciganofobia. A autora reforça que as expressões “tenho medo de ciganos”, “não confio em ciganos”, “ciganos são violentos” são representações oriundas desta ignorância e do olhar hostil e negativo construído historicamente sobre os ciganos.

Corroborando o pensamento de Santos (2017) é necessário indagar: como e por quem têm sido construídas as representações sociais sobre “o que é ser cigano” e como estas representações têm sido questionadas e refletidas socialmente? É importante considerar que, por ser uma cultura que por muito tempo permaneceu ágrafa, o que agora não é mais uma realidade, suas representações, por muitas vezes, foram assimiladas e ratificadas pelos não ciganos, sendo ainda um grande desafio romper no imaginário popular as ideologias fortemente massificadas pelo poder hegemônico e eurocêntrico.

É considerável relatar que durante as entrevistas, observamos os cuidados que os docentes possuíam ao falar sobre suas impressões relacionadas aos ciganos, ao mesmo tempo, percebemos o quanto os professores já demonstravam a quebra de ideias pré-concebidas e estereotipadas sobre estes povos a partir do momento em que começaram a experienciar e conviver em seu dia a dia com estes alunos, sendo possível estabelecer uma relação harmoniosa, de cuidado e acolhimento às questões da cultura cigana e suas especificidades.

Quando indagados sobre a responsabilidade que a escola Elza possui diante das comunidades ciganas que residem ao redor da escola e com os alunos que nela estão inseridos, os docentes concordam e respondem positivamente sobre o estabelecimento dessa relação e das ações de responsabilidade:

Eu acredito que sim, até porque eles têm a escola como se fosse uma dependência deles. Então, se acontece alguma coisa, eles vêm e conversam com a Diretora. Então, às vezes aconteceu uma situação que ela necessitava tirar uma xerox, então estava todo mundo ocupado, ela veio pedir a Diretora, depois ela voltou de novo. Então, é um dependendo do outro, e eu acho que realmente a escola Elza ela ficou como se fosse uma mãe para esses povos (Acampamento, 2023, grifos nossos).

Sim, desde 2012. Com certeza, com certeza. É muita responsabilidade, a gente corre atrás, a gente vai em busca ativa, faz busca ativa, a coordenação com a direção, porque eles são muito faltosos. E se a gente deixar, eles passam meses sem vir à escola. Então, quando o professor percebe que já tem dois dias, três dias que ele não vem, a gente já aciona a secretaria, a direção junto com a coordenação, vão até o barraco, até a casa do cigano, e vai saber por que ele não está vindo para a escola, vai conversar, vai convencer, se possível leva o conselho, muitas vezes tem que ir com o conselho tutelar e traz ele de volta para a escola (Caravana, 2023, grifos nossos).

Tem, porque a maioria dos estudantes ciganos se encontra aqui, né? Na escola Elza. Eu acho que a gente tem sim uma responsabilidade com esses alunos (Dança, 2023, grifo nosso).

Aumenta, aumenta sim. Aumenta também a minha responsabilidade, na verdade. Aumenta sim, porque se a escola está em um bairro que tem tanto dessa cultura, que é a cultura cigana. Eu acho que a escola tem que fazer de tudo para promover um certo acolhimento para essa cultura mais ainda efetivo (Música, 2023, grifo nosso).

Nas falas acima, observamos o olhar sensível dos professores ao defenderem que a escola deve sim realizar ações de responsabilidade com a comunidade cigana que ocupa o mesmo bairro onde ela se localiza. Isso demonstra também o respeito pela proximidade geográfica entre a escola e a comunidade, considerando também o aspecto histórico de que a escola foi fundada posteriormente à instalação das famílias ciganas, que residem no bairro, e que inclusive alguns já estão sedentarizados há um tempo¹⁸.

Podemos observar também que as falas fazem referência a um tipo de parceria indispensável para o andamento efetivo das atividades escolares e para a promoção da participação social: a parceria escola e família. Neste caso, tratando-se dos ciganos, temos ainda um fator mais incisivo que é o estabelecimento da confiança dessas famílias com a comunidade escolar. Isto é visível quando os professores Caravana e Dança expressam em sua fala:

a direção junto com a coordenação, vão até o barraco, até a casa do cigano, e vai saber por que ele não está vindo para a escola, vai conversar, vai convencer (Caravana, 2023).

Sim, né, eu percebo, porque, essa é a questão que eu te falei mesmo, de ter uns ciganos que eles vêm só pela busca ativa, né, e aí eu tenho uns de seis anos que ele não tá com o mesmo desenvolvimento dos outros, porque ele tá começando agora (Dança, 2023).

Isso demonstra a necessidade de se fazer uma busca ativa através de um diálogo e aproximação com esses pais, na tentativa de resgatar alguns alunos ciganos que abandonam o percurso escolar ou que oscilam muito a frequência durante o ano letivo. Em consenso com essas falas docente, a Direção escolar, em diálogo com a pesquisadora, afirmou que realizam a busca ativa destes alunos, quando percebem uma constante ausência na escola.

A Escola Municipal Professora Elza Souza da Silva de Jesus foi inaugurada no dia 23 de fevereiro de 2015. Já o Bairro Santa Luzia foi fundado por volta de 1997 a 2000, quando foram doados os primeiros terrenos aos moradores do município de Governador Mangabeira-BA, com isso, houve as primeiras sedentarizações de famílias ciganas neste mesmo período. Porém, é válido ressaltar a presença das primeiras famílias ciganas no município é constatada no ano de 1976, onde habitaram primeiramente uma localidade da Zona Rural, denominada Cipoal.

Durante as observações e confirmando alguns relatos feitos pela Coordenação e Direção escolar, percebemos que a presença da comunidade cigana na escola, como pais, mães e outros responsáveis só acontece com mais frequência durante os momentos de festividades. Confirmamos esta questão quando na escola ocorreu a Formatura do Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (Proerd), sendo um momento em que se reuniram diversos segmentos da sociedade civil com a comunidade escolar e contou com a presença dos pais e/ou responsáveis dos alunos. Nesse dia, observou-se uma presença relevante de pais dos alunos ciganos, que se sentaram bem próximos um dos outros, sendo identificados pelas suas vestimentas.

Mais uma vez, a Coordenação escolar nos pontuou sobre esta situação, que também foi confirmada pela Direção, ao dizer que: *“só aparecem mais quando há algum evento, festa ou outro momento que proporcione algo a eles”* (Direção Escolar, 2023).

A questão da frequência das famílias ciganas na escola parece ser um problema recorrente e que mais aflige o estabelecimento da parceria entre escola e família. Apesar de situados ao redor deste espaço, nas falas decorrentes da Direção e da Coordenação escolar, vê-se que a relação estabelecida entre a escola e a comunidade cigana deve ser melhorada, principalmente nos momentos de reuniões de pais e/ou responsáveis e de outros momentos que envolvam a vida escolar destes alunos.

A Direção escolar demonstra vontade em melhorar essa comunicação, porém, há alguns aspectos intrínsecos à cultura de tal comunidade que a impede. Neste sentido, durante alguns diálogos na realização da pesquisa, a Direção nos relatou a seguinte questão:

já idealizamos um momento com as famílias dos alunos ciganos, buscamos nos aproximarmos para tratarmos sobre os assuntos que interessam a escola e que envolvem a família, porém, elas (mulheres e mães ciganas) dependem muito da decisão do marido para participarem de algum momento aqui na escola ou de outros eventos como uma oficina, por exemplo (Direção Escolar, 2023, grifo nosso).

Ao decorrer das narrativas, apareceu um importante aspecto que evidencia o reconhecimento dos professores da necessidade de a escola Elza conhecer e acolher a cultura dos povos ciganos em sua dinâmica escolar. Essa fala fica evidente quando os professores Dança, Manda e Música expressam:

Sim. E trabalhar assim, ele sentir a cultura dele de alguma forma aqui dentro também, né? Visualizar. Essa valorização dessa cultura aqui dentro, eu acho que ele deve se sentir, porque a gente viu no dia ali, que foi as danças deles. E elas vieram lindas, sabe? De batom, tem uma maquiagem muito linda, que nem eu consigo fazer. (risos) Pode ser que seja. (Dança, 2023, grifo nosso).

Então se o cigano vem, se ele (aluno cigano) ocupa um espaço de uma outra pessoa, uma vaga de uma outra pessoa que queria estar aqui na escola, a gente precisa

pensar então: O que eu penso aqui? O que eu falo? Que a cultura cigana, ela deveria sim ter um local. Não porque ela vai estar fora da sociedade, mas um local que pudesse trabalhar a vinco a cultura deles (Mandala, 2023, grifos nossos).

Eu acho que a escola tem que fazer de tudo para promover um certo acolhimento para essa cultura mais ainda efetivo. Por quê? Por que a nossa escola tem que ser o que? Flexível (Música, 2023, grifo nosso).

Essas falas nos remetem a pensar sobre o quanto o reconhecimento da cultura cigana nas atividades que são desenvolvidas rotineiramente pela escola poderia ser um elemento-chave para que ocorresse uma relação de confiança e proximidade dessas famílias com a unidade escolar, bem como poderia tornar este espaço com um lugar mais democrático e de respeito às especificidades culturais destes alunos, sendo até possível evitar um número maior de evasão.

Nesse contexto, Simões (2007, p. 20), sobre os ciganos na escola, afirma que:

[...] A relação destes com a escola, representa uma forte contradição encontrada em seu meio. Se por um lado o acesso à escola os põe em contato com outros saberes e contextos, por outro, traz a possibilidade de desconstrução e de desaparecimento de sua própria cultura. Essa possibilidade, é algo que preocupa tanto aos ciganos, quanto a todos aqueles que investigam, estudam ou simplesmente admiram esse povo.

Corroborando essa ideia, Casa-Nova (2006) salienta a importância da valorização dos conhecimentos dos povos ciganos e de sua cultura para que esses alunos obtenham desempenho nas tarefas escolares. A autora também aponta que quando os conhecimentos de pertença cultural desses povos são desconsiderados na escola, há grandes possibilidades de este espaço ter seu valor reduzido para esses ciganos, podendo tornar-se um ambiente pouco atraente, segregador e discriminatório. Esta percepção fica bastante evidente na fala do professor Mandala, que reflete e desabafa sobre algumas dificuldades encontradas quando se trata dos ciganos e quais sentidos a escola representa para seu mundo cultural:

Então essa mesma questão que eu te digo: da questão da família desassociada. O dos ciganos é latente o tempo todo. E assim, eu fico muito frustrada. Porque eu preciso ver um trabalho para todos. [...] E o entendimento cognitivo? Porque eles não têm o mesmo entendimento. O entendimento dos ciganos é para dinheiro. Você vê que quando já se cria a discussão deles é em volta do dinheiro. Eles não têm essa cultura de ouvir para aprender (Mandala, 2023, grifos nossos).

Quando relacionado às questões que tratam a cultura cigana na escola Elza, podemos observar que o PPP apresenta uma discussão muito breve e sem aprofundamento das reais questões que incidem sobre a realidade dos povos ciganos na educação escolar. No documento, temos a presença de um tópico bem breve, totalizando no máximo uma página, onde de início se faz a seguinte observação: “a comunidade cigana é a população majoritária

do entorno da escola, neste sentido, torna-se grande o percentual dos alunos matriculados” (PPP, 2023, p. 39).

Nesse sentido, a escola reconhece que a sua localização geográfica, de qualquer modo, impacta diretamente e influencia o acesso e a crescente matrícula de ciganos neste espaço, tornando-se assim a única escola do município que apresenta alunos ciganos matriculados. Esse fator aumenta também a responsabilidade da escola para com essas comunidades, que carregam consigo suas especificidades étnicas e culturais que não podem ser excluídas ou marginalizadas no espaço escolar.

Dos aspectos culturais ciganos citados no PPP, enfatizou-se esses povos enquanto:

uma população de cultura muito forte (...) reconhecido por suas roupas, ornamentos e hábitos ruidosos. É um povo cheio de energia e com grande dose de passionalidade (...) **neste sentido, é preciso que os discentes se sintam acolhidos pela escola, sem que sua cultura seja minimizada**” (PPP, 2023, p. 39, grifo nosso).

Percebe-se que a descrição acima reflete um problema secular que acompanha os povos ciganos, que é a escrita de suas histórias, culturas e tradições. Para Moonem (2011), tal descrição, feita de modo bem raso e pitoresco, e por vezes folclorizado, tornou-se uma prática comum e que é reproduzida recorrentemente, caracterizando a história cigana e suas tradições no mundo como algo superficial e sem aprofundamento. Isso impacta diretamente nos modos de refletir e problematizar as reais questões que este povo tem sofrido ao pensarmos sobre a inserção e o respeito de suas tradições e cultura nos espaços sociais.

Com essa citação, observamos também que a escola afirma uma postura a favor da inclusão da cultura cigana ao tempo que defende o acolhimento de tais alunos, entendendo que sua cultura e especificidades não podem ser minimizadas ou menosprezadas. Além disso, o PPP apresenta a perspectiva da educação multicultural enquanto um parâmetro pedagógico; ao citar Ribeiro (2015), o documento defende que além de os alunos ciganos serem acolhidos, suas famílias também devem ser respeitadas, sem que aconteçam ações de constrangimento no espaço escolar.

Adiante, o PPP da escola Elza preocupa-se em apontar algumas especificidades da cultura cigana que refletem diretamente na educação escolar. Portanto, o documento sinaliza a importância da escola em estar atenta a estes elementos próprios da cultura cigana, que não podem ser negligenciados na perspectiva escolar. Das especificidades da cultura cigana, categorizamos os seguintes aspectos conforme apresenta o PPP:

- *Evasão escolar.* “A escola para os ciganos é vista como algo secundário” (PPP, 2023, p. 39).

- *Habilidade com as Ciências Exatas.* “é perceptível, a habilidade dos ciganos com as ciências exatas, pois, o cotidiano deles, impõe um maior aprofundamento dos cálculos” (PPP, 2023, p. 39).
- *As questões de gênero:* O rapaz cigano tem maior liberdade para estudar ou sair da escola, já a moça, assim que entra na adolescência é retirada da escola para a preservação de sua conduta (PPP, 2023, p. 39).

Após essas sinalizações, o PPP encerra o tópico sobre a “*Cultura cigana e educação*” fazendo uma defesa sobre a necessidade e o compromisso que a escola deve ter ao desenvolver práticas que sejam atrativas e garantam a permanência e o aprendizado efetivo dos alunos ciganos, para que estes aprendizados apresentem sentido para as suas vivências cotidianas.

Ao avançarmos, questionamos aos professores como consideram seu relacionamento com os alunos ciganos da sua sala de aula e suas percepções ao observarem o relacionamento dos alunos não ciganos com os ciganos no espaço escolar. Questionamos no intuito de saber se há indiferenças, dificuldades ou algum tipo de preconceito ou conflitos que interfiram no convívio e no caminhar das atividades pedagógicas. Neste sentido, responderam:

[...] Então, eles são amorosos, eles querem carregar a bolsa da gente, eles querem pegar água para gente. Então, eles querem, de uma forma, chamar a atenção. A dificuldade maior é essas atividades que eles não trazem. Não têm essa responsabilidade (Acampamento, 2023, grifo nosso).

Para mim foi normal, eu trato com a maior normalidade, principalmente os meus, graças a Deus, eu trato com a maior normalidade. [...] A única dificuldade que tem uma, por exemplo, à tarde, que falta muito (Caravana, 2023, grifo nosso).

[...] no início, quando eu não tinha esse contato, né, eu me assustei na primeira vez que eu cheguei na escola. Mas assim, eles são crianças doces, né? Tem a mesma idade, eu tenho muito a ajudar [...] Mas são crianças muito amorosas, muitos doces, né? Eles... a gente vê que ele tem, principalmente meninas, elas têm necessidade desse carinho, de um elogio, sabe? (Dança, 2023, grifo nosso).

Eu os trato de igual para igual. Até para que eles se entendam. Eu não sou pertencente ou eu pertença ao grupo, mas eu não os trato como ciganos... Ainda que eu brinque: “o cigano gosta de dinheiro”, “você adora matemática”. Porque você lida com essas questões. A gente traz o contexto dele. Mas eu não deixo de tratar ele como uma pessoa normal. A cultura dele não vai influenciar no tratamento (Mandala, 2023, grifos nossos).

Porque eu imaginei logo, será que eu vou ter algum problema? será que eu vou ter alguma dificuldade? (...)e graças a Deus, essa foi uma experiência ótima para mim, que eu tirei tanta coisa que eu pensava e que não existia. Então assim, para mim não há diferença, mesma forma que eu ensinava um, ensino outro, a mesma atividade que eu passo para um, eu passo para o outro (Música, 2023, grifo nosso).

A gente já trata com naturalidade porque já é o costume da escola, já tem os ciganos. Se fosse uma coisa inédita... (...)elas têm um carinho comigo, eu trato como todos, trato todos igual, eles me abraçam, me beijam, eu trato também com

carinho, né? Porque a gente não pode ter essa diferença, né? Alguns já se sentem indiferentes, se a gente for mostrar a indiferença ainda é pior. Porque tem uns que eles aprendem com facilidade, tem outros que não tem tanta facilidade assim. Então, se a gente for tratar com essa indiferença, aí a situação piora (Tendas, 2023, grifos nossos).

Em geral, percebemos que os professores afirmam a existência de um relacionamento harmônico e tranquilo com os alunos ciganos das suas turmas. Observamos também que as falas fazem referências ao modo pelo qual este relacionamento se manifesta: com atitudes de afeto e carinho. Para Mello e Rubio (2013), a presença da afetividade na educação é um ponto-chave para que as interações em sala de aula sejam construídas e para que o relacionamento entre professor e aluno seja estabelecido de modo positivo. Para os autores, a afetividade está além do carinho físico, mas também nas formas de elogios, do ouvir e do compreender as ideias do aluno:

Pequenos gestos como sorrir, escutar, refletir, respeitar são, entre tantos outros, necessidades que levam o sujeito a investir na afetividade, que é o “combustível” necessário para a adaptação, a segurança, o conhecimento e o desenvolvimento da criança. Em se tratando da educação infantil, a relação do professor com os alunos é constante, dá-se o tempo todo, na sala, durante as atividades, no pátio, e por essa proximidade afetiva é que se dá interação com objetos e a construção do conhecimento (Mello; Rúbio, 2013, p. 7).

Em se tratando dos alunos ciganos, a abertura para uma relação interpessoal positiva com o professor possibilita, além do sucesso dos objetivos educativos, uma relação de confiança, fazendo com o que os alunos ciganos possam se sentir aceitos e bem acolhidos no espaço escolar. Isso também pode impactar positivamente o convívio na sala de aula, pois a postura docente do acolher e da sensibilidade gera imediatamente um reflexo ao modo pelo qual os outros alunos não ciganos podem se comportar mediante os colegas ciganos da classe. Portanto, as interações em sala de aula são construídas por variadas formas de atuação, que dependem de todas as partes envolvidas, e a postura e a mediação do professor na sala tornam-se cruciais para que ela ocorra de modo positivo.

Durante as observações, constatei que realmente há uma relação positiva dos professores da escola Elza com seus alunos ciganos. Contudo, busquei observar se esta relação positiva também se estendia entre os alunos ciganos e não ciganos da escola. Neste sentido, foram observadas 05 (cinco) salas de aula da escola que continham a presença de alunos ciganos, variando entre 01 (um) a 04 (quatro) ciganos por turma. Em todas as turmas, percebi que eles se sentavam todos juntos, ou se posicionam nas primeiras cadeiras das fileiras ou mais ao fundo da sala, mas sempre prevaleciam juntos. Questionei sobre isso a

alguns professores, que me responderam que sempre foi dessa forma, que eles só se sentam próximos uns dos outros, principalmente as meninas.

Com isso, pude notar como se davam as interações entre os ciganos e os demais colegas de classe, percebendo a existência de uma relação tranquila e harmoniosa, principalmente quando relacionada às turmas do 1º (primeiro) ao 3º (terceiro) ano. Já nas turmas do 4º (quarto) e 5º (quinto) ano, percebi outros aspectos no convívio. Os meninos ciganos do 4º (quarto) ano, por exemplo, demonstraram mais interação entre eles, se comunicavam muito durante a aula e ajudavam bastante com as atividades da aula. Além disso, apresentavam uma postura de liderança e autonomia diante do restante da turma, que os observava e de algum modo interagia com eles.

As posturas desses meninos foram pontuadas pelos professores das respectivas turmas, em que salientaram a desenvoltura deles com as atividades e com uma participação colaborativa durante as aulas. Contudo, os professores também apontaram que estes mesmos alunos, apesar de participarem bem na sala, não possuem a responsabilidade de realizar as tarefas de casa, e isso foi muito visível durante as observações, quando os professores cobravam assiduamente o retorno das tarefas de casa.

Assim como os meninos, as meninas ciganas do 4º (quarto) ano do turno vespertino também foram chamadas à atenção na sala sobre a falta da realização e da entrega das tarefas de casa, sendo uma questão muito comum a quase todos os alunos ciganos, como apontado anteriormente. Ao observar as 02 (duas) alunas ciganas, notei também que se sentavam juntas na sala e, diferente dos meninos ciganos, a interação com o restante da turma praticamente não existia.

As 02 (duas) alunas ciganas se comunicavam somente entre elas durante toda a tarde de aula, não demonstrando nenhum entrosamento com os demais colegas. Nessa tarde, a professora orientou um trabalho em equipes com 04 (quatro) componentes e a turma rapidamente se articulou, escolhendo de forma bem rápida e dinâmica suas afinidades para compor os grupos. Neste momento, notei que nenhum dos colegas da turma se articulou para se aproximar e compor grupos com as duas alunas ciganas, que ficaram bastantes deslocadas e em uma situação de desconforto. A partir daí, questionei ao docente da turma se era comum isso acontecer e a resposta foi sim. A professora ressaltou que era recorrente realizar trabalhos em grupos e notava a resistência dos alunos não ciganos em compor grupos com os alunos ciganos da turma, e que por esse motivo as ciganas realizavam atividades entre elas mesmas.

Desse jeito, a professora solicitou que uma das alunas da turma, que também ficou sem grupo, se juntasse com as duas ciganas, compondo um trio para a realização da atividade.

A resistência da turma em relação às alunas ciganas é de fato uma situação muito séria e que pode causar maiores problemas para o convívio e para as boas relações no espaço escolar. Neste caso, ressalta-se a urgência de se pensarem posturas e ações que podem ser assumidas pelos professores da escola Elza para a promoção de um trabalho voltado às questões das diferenças culturais, étnicas e sociais na sala de aula, no intuito de que a escola possa romper um paradigma dominante que se manifesta no espaço e escolar e que:

[...] continua promovendo a naturalização do racismo e, por vezes, reforçando estereótipos, quando deveria combatê-los. Desse modo, ainda conserva características e estigmas da cultura dominante, de forma separatista, se mantém neutra perante atos racistas dentro de seus muros, omitindo informações de conhecimentos sobre as demais culturas da população que compõe a sociedade brasileira (Campos; Soriano, 2021, p. 111).

Diante disso, reforça-se aqui o quanto é necessário o trabalho voltado às discussões étnico-raciais no contexto escolar, sobretudo na Educação Infantil. Campos e Soriano (2011) ressaltam que a atuação desse tipo de prática pedagógica dá margem para o combate ao preconceito, como também auxilia a aprendizagem da criança, sua formação cidadã e o processo de construção do respeito e do convívio com as diferenças. Tais práticas ainda podem agir como uma ação preventiva, em que se podem evitar no espaço escolar atitudes desrespeitosas e a internalização de opiniões preconceituosas que se constroem nas subjetividades das crianças, por estarem em fase de interferências das opiniões externas.

O intervalo, considerado como um momento de muita interação, brincadeiras e de desenvolvimento para relações sociais das crianças acontece, no período da manhã, das 09h40 às 10h e no período da tarde, das 14h40 às 15h. Em ambos os turnos, continuei a observar como se davam as interações dos alunos ciganos com os demais colegas. Percebi que os meninos ciganos brincavam de modo bem agitado não somente entre eles, mas com outros colegas da escola. Já as meninas ciganas interagiam somente entre elas mesmas. No turno vespertino, por exemplo, há a maior concentração de ciganos na escola, e durante os intervalos observei que foi feito um agrupamento de meninas ciganas, formado por ciganas de todas as séries, cerca de 08 (oito) a 10 (dez) meninas. Das atividades recreativas realizadas pelas ciganas, a dança e a música se destacam, e durante o intervalo elas passam uma boa parte dançando. A Coordenação escolar dispõe de uma caixa de som no pátio da escola, que é utilizada nesse momento, o que contribui com a recreação e ao mesmo tempo evidencia a cultura cigana neste espaço.

5.4 PRÁTICAS DOCENTES NA INCLUSÃO DOS ALUNOS CIGANOS: LIMITES E PERSPECTIVAS

Na perspectiva de dialogar com os professores sobre a articulação de suas práticas docentes na perspectiva da inclusão dos alunos ciganos da escola Elza, indaguei aos mesmos sobre as principais dificuldades encontradas. Como respostas em comum, os professores relataram sobre a baixa frequência escolar e a falta de compromisso dos alunos ciganos com as entregas das atividades de casa:

[...] a dificuldade que eu tenho é que não tem aquele retorno da atividade. Então, se leva para casa, não traz. Mas, se eu for falar sobre aquela determinada atividade, eles falam (Acampamento, 2023, grifo nosso).

Só trabalho de casa, tarefa para a casa, é que às vezes não vem pronta, não tem alguém em casa que ajude, eles não fazem reforço. Aí um trabalho de casa fica mais complicado, é difícil trazer pronto (Caravana, 2023, grifos nossos).

[...]a gente passa atividade para casa, a atividade não é feita, sabe, a questão também que eu te falei da falta, eles faltam muito, então isso prejudica, com certeza, o aprendizado (Dança, 2023, grifos nossos).

[...] Você pode mandar 15 atividades, todas elas voltam sem fazer. Elas vêm cortada, eu brinco com eles...Meu Deus! Passaram na boca da vaca? Mandaram mascar e me deram. Aí eles dão risada, né? Porque amassam, rasgam. Não conseguem dizer (Mandala, 2023, grifos nossos).

Mais uma vez, os colaboradores chamam atenção em suas falas sobre a necessidade da parceria entre escola e família. Isso é perceptível quando nos relatos aparece a dificuldade existente sobre a realização das tarefas escolares que são direcionadas para casa, mas que não são priorizadas pelos alunos, nem tampouco pelos seus responsáveis. Porém, é preciso ressaltarmos alguns fatores que resultam esse descaso e que partem, segundo Santos (2017), da própria lógica da cultura cigana, em que todas as decisões nunca são tomadas pelos filhos sem antes serem consultadas aos pais, sendo também estendidas ao restante da comunidade. Por esse motivo, é fundamental que a escola possa articular ações que tornem estes pais e/ou responsáveis mais próximos do cotidiano escolar, no intuito de estabelecer um diálogo com esta comunidade sobre a importância e consciência das realizações das tarefas escolares e da participação mais efetiva da vida escolar de seus filhos.

Observando os perfis dos alunos ciganos, das diferentes séries, percebi que alguns deles apresentavam sim dificuldades com a leitura e com a escrita. Esse fato é relatado na fala de Mandala e Tendas, quando demonstram suas frustrações diante do desenvolvimento dos alunos ciganos de suas turmas:

*É triste você passar o ano, 200 dias letivos praticamente, mas você sabe que a gente é pró, a gente não cumpre 200 dias, por outras demandas, e a gente não vê a **progressão**. Porque o que se quer na escola é **progressão**, eu não consigo ver isso (Mandala, 2023, grifos nossos).*

*Eles conseguem acompanhar, **mas os que não têm ajuda, eles travam, ficam ali travados**, eu tenho que ir de cadeira em cadeira, ele me auxiliar de cadeira em cadeira, explicando como é, eu venho explicando, eles ainda não acompanham. **Então, é assim, para uma turma de 27, ter nove ciganos, e aí não é fácil. Não é fácil, eu fico preocupada**, às vezes eu não consigo dormir direito, porque assim, quando a gente tem um compromisso, a gente tem que arcar com o nosso compromisso, tem que honrar, dar conta. E aí eu fico preocupada com isso (Tendas, 2023, grifos nossos).*

Porém, não se pode generalizar estes perfis, pois nas turmas do 4º (quarto) e 5º (quinto) ano há presença de alunos ciganos que se desenvolvem muito bem, e que também se destacam nas atividades pedagógicas. Neste caso, podemos citar o exemplo de uma aluna cigana do 5º (quinto) ano bastante elogiada por uma professora, que comentou sobre seu constante interesse e participações nas aulas. Segundo o relato docente, os pais desta aluna estão bem assíduos na vida escolar de sua filha, estando sempre presentes na escola, o que a torna um perfil diferenciado.

Ao observar a turma do 3º (terceiro) ano matutino, durante a aula de matemática, percebi que foi um dos momentos em que mais ocorreu a interação de dois alunos ciganos da turma. Após a professora copiar e orientar a turma sobre uma atividade a ser realizada na sala de aula, percebi a autonomia e empolgação destes dois alunos, quando compreenderam e desenvolveram de modo dinâmico e rápido a atividade. Além disso, eles auxiliaram outros colegas não ciganos que estavam ao lado de suas carteiras.

A atividade, que envolvia as quatro operações matemáticas, foi realizada com muito entusiasmo. Aparentemente esses dois alunos ciganos não apresentavam dificuldades nessa disciplina, e este aspecto foi reforçado pelo informante Tendas, quando afirmou que: “de conta eles entendem... adoram matemática, sabem fazer operações e muito bem” (Tendas, 2023).

Não somente a professora do terceiro ano fez essa afirmação como também as outras do 4º (quarto) e 5º (quinto) ano. Segundo suas concepções, é nas aulas de matemática que mais os alunos ciganos se destacam, apresentando habilidades com as operações numéricas e demonstrando interesse pela disciplina.

É importante ressaltar que esse interesse e habilidade com os números matemáticos advêm de aspectos que estão diretamente ligados à cultura e à história cigana: a inclinação ao comércio. Como citado anteriormente, muitos alunos ciganos, desde muito novos, já estão inseridos nas atividades comerciais junto com seus pais. Desse jeito, a disciplina de

matemática representa para eles um sentido que está além de uma prática pedagógica realizada pela escola, e sim, estratégias e habilidades que podem contribuir de modo efetivo a suas formas de vida baseadas nos ganhos e lucros que advêm das relações comerciais nas quais estão ou serão inseridos.

Partindo para o último momento da entrevista, direcionamos os questionamentos com intuito de saber se a escola tem promovido ações pedagógicas voltadas para a inclusão e para as especificidades da cultura cigana. Nesse momento, questionamos também os professores se em sua sala de aula já desenvolveram algum tipo dessa ação, e se a consideram importante. Assim, responderam:

Não, até o momento, não. Mas, eu estou querendo fazer isso, né? Depois, até porque a gente já teve outras conversas, assim, nos corredores com outros professores. Mas, acho que é interessante, eu tenho que saber. [...] (Acampamento, 2023, grifo nosso).

Não. Penso em trabalhar. A gente pode estar pensando já com os outros professores, porque cada professor tem um, dois, três ciganos, reunir os professores e fazer um trabalho só, fazer um trabalho que aborde todos os ciganos da escola, essa perspectiva cultural deles, fazer um momento, um momento só deles (Caravana, 2023, grifos nossos).

Não, aqui na escola, porque tem o dia dos ciganos, né? A gente falou um pouquinho, depois levou para a quadra, colocou as músicas que eles gostam, mas assim não foi trabalhado profundamente sobre eles (Dança, 2023, grifos nossos).

Que eu me lembre não. Esse ano, houve um certo olhar, porque é como eu estou dizendo, agora se cobra, a cultura cigana está em movimento. Então eu vejo assim, tentaram articular, mas aquele momento foi o momento do falar. Temos agora que trabalhar com a cultura cigana, mas de que forma? Como é que a gente vai atender isso? Quais são as modalidades? Foi o que se pensou? Se pensou no currículo colocar uma disciplina para que todo mundo possa se envolver? (Mandala, 2023, grifos nossos).

Não, ainda não. Porque nós estamos dando sequência ao cronograma que nós temos, né? E aí vai vir essa questão de cultura. E aí, como no ano passado mesmo, nós trabalhamos mais no mês de junho, né? Que nós abordamos as culturas. E aí, eles estão em produção também nessa questão (Tendas, 2023, grifo nosso).

Não, não. Por mim mesmo, não. Não posso mentir. Já nesse 24 aí, com a escola, foi o dia. Aí a gente pegou dois dias, aí um dia a gente fez uma roda, fiz na sala. Mas assim, além disso, para eu separar... Como a gente separa assim, para o índio, é... Sobre o índio eu não preciso nem falar com as meninas aqui, a gente faz mesmo porque já vem no livro, aquela coisa toda. Não é a mesma coisa, nunca! (Música, grifo nosso, 2023).

No geral, os professores relatam que ainda não realizaram nenhuma atividade pedagógica em sala que faça referência aos povos ciganos e as suas especificidades culturais. O que pode ser observado é que, apesar de expressarem interesse e disponibilidade em realizar esse tipo de atividade, os docentes salientam sobre a falta de formação e/ou capacitação para se abordar com propriedade tal temática. Além disso, os colaboradores

apontam que o estudo sobre a cultura cigana deve ser encarado como um aspecto de prioridade, pois, apesar de a escola realizar um momento alusivo ao Dia Nacional dos Ciganos, isso ainda não é suficiente, pois é feito de forma muito superficial e pontual.

Nessa perspectiva, alguns entrevistados expressam a partir de suas falas algumas inquietações e lamentos sobre não terem a propriedade em discutir sobre os aspectos da cultura cigana na escola, ao tempo que expressam uma necessidade por esta demanda. Dessa forma, deixam-nos um apelo sobre as possibilidades de fazer com que esta questão seja promovida na escola Elza:

*Porque 19 de abril, todo mundo lembra que é, mas aí não lembra o deles (ciganos)... eu acredito, como existe, né? O Dia dos Povos Indígenas, **também poderia ter uma data de comemoração, assim, para eles, né? A gente sempre fala, a gente tem essas datas comemorativas, mas seria interessante, nesse dia também, ou a gente trabalhar a semana sobre eles. Fazer uma semana alusiva à cultura, né?** (Acampamento, 2023, grifo nosso).*

*[...] Com certeza, é o que a gente mais clama aqui. Eu acho assim, que a questão de estar chamando os pais também, né, para essa questão de saber a importância do estudo, eu acho importante isso [...] E trabalhar assim, **ele sentir a cultura dele de alguma forma aqui dentro também, né? Visualizar. Essa valorização dessa cultura aqui dentro, eu acho que ele deve se sentir, porque a gente viu no dia ali, que foi as danças deles. E elas vieram lindas, sabe? De batom, tem uma maquiagem muito linda, que nem eu consigo fazer. (risos) Pode ser que seja** (Dança, 2023, grifo nosso).*

*A direção também às vezes leva para a quadra, né? E faz aquele momento de reflexão. **Coloca eles para dançar, tirar foto, mostra um pouquinho da cultura. Já manda eles virem com a roupa que eles usam, com a tradição deles** (Música, 2023, grifo nosso).*

Conforme a percepção de Acampamento, na escola Elza, assim como há espaços para trabalhos que versem sobre os aspectos étnico-raciais dos povos indígenas, devem também se promover espaços de visibilidade e que priorizem as questões histórico-culturais dos povos ciganos, até mesmo por ser uma unidade de ensino que contém a presença destes sujeitos étnicos. Reforçando esta ideia, Kreutz (1999) afirma que a função da escola começa a fazer sentido na medida em que esta seja capaz de preparar os alunos a viverem no meio de diferentes culturas, bem como compreenderem as variadas situações multiculturais do pensamento, do viver e do sentir, construídas a partir da pertinência e da afirmação identitária dos diferentes sujeitos culturais.

Nesse caminho, ter a sensibilidade de trabalhar os aspectos étnicos no espaço escolar significa que a escola:

[...] precisa levar a entender que o étnico sempre se constrói nas práticas sociais, num processo de relação. E por isso não há critério para atribuir maior valor a uma determinada cultura, mesmo que no processo histórico concreto algumas culturas tenham conseguido impor-se como mais válidas que as outras. Motivar os alunos a

entenderem como foram se formando tais processos e como é possível redimensioná-los na perspectiva intercultural, parece ser um horizonte válido para o processo escolar (Kreutz, 1999, p. 93).

Na fala do professor Dança, percebemos que apesar de a escola ainda não ter se debruçado com mais aprofundamento sobre algum projeto de abordagem dos aspectos socioculturais dos povos ciganos, notamos o quanto os elementos desta cultura se fazem presentes cotidianamente na dinâmica escolar e de algum modo chamam atenção para a existência e visibilidade destes alunos naquele espaço. O uso tradicional de suas vestimentas, a prática da dança, dos cantos e de outros costumes que agregam suas tradições no espaço escolar não podem ser reduzidos a um simples alvo de uma curiosidade simplória e superficial. A manifestação constante destes elementos chama a escola para uma maior responsabilidade para com estes sujeitos, para que esta examine criticamente suas próprias ações quando voltadas à valorização e reconhecimento das narrativas, histórias e cultura destes alunos.

Sobre esta questão, Giroux (1995) afirma que há um ganho pedagógico quando a escola se propõe a fazer uma abordagem em que possa nomear e discutir as múltiplas tradições e narrativas que constituem as diferentes identidades. Afirma ainda que este fazer pedagógico pode auxiliar aos alunos a compreenderem seu próprio processo histórico-cultural, percebendo suas especificidades étnicas ao tempo que se distinguem e reconhecem as especificidades de outros grupos étnicos.

Caminhando para os últimos questionamentos, possibilitamos aos docentes um momento de abertura para ouvir suas sugestões e/ou propostas de atividades voltadas ao desenvolvimento de práticas que pudessem contemplar a cultura cigana na escola Elza, ao tempo que possibilitassem a inclusão efetiva destes alunos. Esse momento foi considerado muito importante, até mesmo para pensarmos como o olhar destes docentes poderiam nos auxiliar à construção metodológica do produto educacional:

*[...] Não sei se era viável **ter uma sala para reforço desses ciganos**, esses que, porque assim, é um número muito grande, que não tem esse acompanhamento em casa, né? Então, um reforço para essas crianças que não tem esse acompanhamento e aí logo seria, a maioria seria os ciganos (Dança, 2023, grifo nosso).*

[...] Mas eu preciso ver alguma ação que diga lá, o cigano precisa estudar isso aqui. Ah, mas eles não podem sair daqui, mas vamos tentar ver, vamos tentar articular dentro do município um lugarzinho, um espaço que seja esse espaço só atendendo os ciganos. Mas é marginalizar? Não é. É trazer para o nosso contexto alguém que precisa de um olhar especial (Mandala, 2023, grifos nossos).

[...] Ter uma capacitação, exemplificando, falando, deixando a gente falar também, né? Sobre a nossa prática aqui com eles, né? A realidade. Mas assim, que trouxesse alguém capacitado, alguém que conhecesse sobre a cultura, para falar

um pouquinho para a gente. Assim como tem alguém que fala sobre outras culturas, né? Então, eu acho que deveria, primeiro, esse momento com os professores, dando ideias de como a gente poderia estar trabalhando na sala, principalmente nas aulas das culturas, né? nas aulas culturais. Então, eles poderiam fazer tipo oficina mesmo, dando essas ideias para a gente, como abordar. Por quê? Porque às vezes a gente tem até medo de abordar uma questão dessa e parecer preconceituoso e deixar o aluno sem graça, porque está falando, entendeu? (Música, 2023, grifos nossos).

Observando as falas, vê-se que os docentes salientam mais uma vez a ausência de momentos formativos capazes de capacitá-los e orientá-los em suas práticas quando relacionadas à abordagem que contemple a cultura cigana, suas especificidades, bem como a inclusão dos alunos ciganos da escola Elza. Nessa perspectiva, os docentes reconhecem que os alunos ciganos carecem de maior atenção, principalmente quando relacionada ao desenvolvimento cognitivo desses com as atividades pedagógicas, sendo necessário um acompanhamento mais intenso. Vislumbrando tal interesse, dois dos entrevistados citaram acima sobre a possibilidade da criação de uma sala de reforço, em que fosse realizado um acompanhamento pedagógico mais específico destes alunos. Para a entrevistada Mandala, criar um espaço como este não seria marginalizar os ciganos na escola, mas sim reconhecer que estes necessitam de práticas educativas que atendam as demandas destes sujeitos étnicos.

Para isso, devemos considerar o que afirma Candau (2013), que reconhecer o direito à diferença exige também reconhecer a especificidade sem desvalorizá-la e discriminá-la. Sobre isso, a autora defende que as práticas pedagógicas devem ser realizadas a partir da ótica intercultural, que parece fundamental para o alcance de sujeitos historicamente excluídos, como o caso dos alunos ciganos. Esta perspectiva se propõe a potencializar estes grupos que se encontram silenciados na sociedade e na escola, e que por vezes são prejudicados em diversos processos sociais, bem como no desempenho escolar.

Importante ressaltar que o acompanhamento pedagógico realizado pelos docentes da escola Elza é feito de modo igual para todos os alunos das séries. Os professores realizam a cobrança e a responsabilidade pela tarefa escolar a todos os alunos que compõem a turma. Porém, muitos relatam a angústia relacionada às dificuldades de se trabalharem práticas pedagógicas que promovam a participação mais efetiva dos alunos ciganos. A falta de materiais educacionais desse porte na escola também é um fator incisivo que potencializa este problema. Nas salas, não há a realização de aulas que trabalhem efetivamente a cultura cigana. A escola não possui nenhum projeto e material formativo que possa auxiliar a prática destes docentes.

Nesse contexto, outros professores citam a possibilidade de a escola ofertar oficinas e/ou outros movimentos de formação em que pudessem dialogar sobre as questões dos povos ciganos. Sobre isso, vê-se que os docentes da escola sinalizam a importância de um profissional especializado para a realização desse momento, pois muitos ainda possuem receio em falar sobre a cultura cigana sem um embasamento teórico coerente que possa capacitá-los. A respeito disso, o professor Música expressa:

Porque se eu chegar para eles e dizer, o coleguinha de vocês tem uma cultura que às vezes dormem em barraca, vai que o meu aluno que é cigano fique sem graça em achar, “nossa, dorme em barraca.” Então, eu mesmo não sou capacitada, não me sinto capacitada. Será que eu posso falar? Será que eu não posso falar? Será que é correto? [...], mas em relação ao cigano, a gente tem um receio. Será que eles se sentem bem em ouvir isso? Então, assim, você ouvindo de alguém que é capacitado, alguém que estudou, né? Que se deve falar. Que você pode sim falar sobre a cultura deles. A cultura deles é viver em barracas, é andar assim, é aquilo. Você já fica mais tranquilo, eu ouvi isso de uma capacitação, é lei, eu posso falar, então eu estou amparada. Mesmo que o pai não goste, não sei, mas eu estou amparada. É uma coisa da escola, mas às vezes a gente não tem esse amparo. Aí fica complicado. Entende? De ofender, né? (Música, 2023, grifos nossos).

Nesse relato, percebemos que a realização de um momento formativo é essencial para que os docentes se sintam seguros em falar sobre a cultura cigana sem que sejam reproduzidos estereótipos ou outros termos que depreciam e negativam esses povos. Para tanto, ressaltamos e defendemos o quanto a representatividade é um elemento-chave para que as questões étnicas dos povos ciganos possam ser trabalhadas com responsabilidade e coerência.

Na perspectiva de Mandala, outro fator incisivo e que deve ser reparado para que as questões da cultura cigana sejam trabalhadas efetivamente na escola Elza refere-se às adaptações do próprio currículo do município de Governador Mangabeira:

Porque eu acho que o currículo, já que a cidade de Governador Mangabeira tem esse número de cigano, nós precisávamos ter uma disciplina. Que não é essa questão da ética e da diversidade cultural, não é só isso. Vai além. Vai além de ter só disciplina. Vim um cronograma de conteúdo programático do ano. Então, eu vou articulando questão de valores, questão da diversidade, questão de trabalhar o respeito (Mandala, 2023, grifos nossos).

Com essa fala, a docente chama atenção para que haja uma articulação mais abrangente do município de Governador Mangabeira, quando relacionada à educação e à inclusão dos povos ciganos, salientando a importância de promover ações de reconhecimento a estes sujeitos étnicos e de não somente a escola Elza trabalhar com estas questões, como também a educação do município como um todo. Neste sentido, há uma defesa por uma educação contextualizada às especificidades da cultura cigana, sendo pertinente torná-la uma

abordagem temática do currículo, para assim ser possível que os professores tenham um norte significativo do trabalho pedagógico de inclusão destes sujeitos.

No mais, a escuta sensível aos docentes da escola Elza juntamente aos dados coletados a partir das observações e da análise do PPP da escola nos permitiram pensar em como construir um produto educacional que pudesse atender as principais demandas desses docentes, no sentido de que este produto auxiliasse diretamente as suas práticas quando relacionadas às questões da inclusão e das especificidades dos alunos ciganos de tal unidade.

5.4.1 O Produto Educacional- “Povos ciganos e a educação no Brasil: caminhos e desafios”

Atendendo o propósito de um mestrado profissional, os discentes necessitam desenvolver um Produto/Processo Educacional (PE), que precisa ser desenvolvido e aplicado dentro do contexto real da pesquisa e que pode ser elaborado nos diversos formatos.

Neste sentido, em consonância com a presente dissertação foi elaborado um produto educacional categorizado conforme a ficha de avaliação da CAPES, como um Produto Técnico Tecnológico PPT1- Material Textual. O produto, caracterizado como um Caderno Formativo e denominado “*Povos ciganos e a educação no Brasil: caminhos e desafios*” foi composto por 28 (vinte e oito) páginas, sendo pensado e organizado no intuito de extinguir as lacunas expressas pelos entrevistados e a partir do que foi observado e analisado sob meu olhar de pesquisadora, como a ausência de conhecimento da cultura cigana e das práticas pedagógicas voltadas às especificidades dos estudantes ciganos. Nesse sentido, o material foi elaborado de acordo com a investigação empírica levantada no campo de pesquisa, partindo das principais problematizações que envolve as práticas docentes e a inclusão dos ciganos no espaço escolar, não deixando de considerar as condições reais existentes nesse contexto.

Desse modo, o material foi estruturado em 4 (quatro) sessões, em que as 3 (três) primeiras denominadas respectivamente: “I) A caravana cigana no Brasil: um pouco da história”, “II) Ser cigano no Brasil: desafios e combate à discriminação” e “III) Você já conhece? Os marcos legais e os direitos dos povos ciganos à educação no país”, tem por intuito atingir o primeiro objetivo do material que é prover uma formação/capacitação aos docentes da escola Elza, para que eles tenham acesso à historicidade e à cultura cigana; às estratégias de combate ao preconceito e à discriminação dos ciganos no Brasil e aos principais

marcos e direitos que legalizaram e viabilizaram a inclusão dos ciganos na educação brasileira.

Essa parte formativa foi elaborada com o apoio de referenciais bibliográficos que dão base aos estudos de abordagem à história e cultura dos ciganos brasileiros, aos quais também foram fundamentais para o embasamento teórico da presente dissertação. Além disso, consistiu em um conjunto elementos gráficos (imagens, mapas, figurinhas, caixas de texto) que estruturou todo o layout do Caderno Formativo. A parte formativa utilizou-se de uma linguagem didática e acessível, no intuito de que a leitura sobre o material fosse realizada de forma fluída e compreensível aos profissionais docentes. Todo o material foi produzido pelo software processador de texto Microsoft World e diagramado com as próprias ferramentas deste processador pela própria pesquisadora.

Já a 4ª (quarta) e última sessão, denominada “Uma sequência didática interdisciplinar e inclusiva: os ciganos na sala de aula”, consistiu em a uma sequência didática planejada com o intuito de intervir diretamente no espaço escolar e conforme a concepção de Zabala pode ser definida como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelo professor como pelos alunos” (Zabala, 1998, p. 18).

Portanto, de acordo a esta consideração, a sequência didática teve como tema gerador “Os povos ciganos no Brasil” e foi planejada envolvendo etapas de atividades das disciplinas de Língua Portuguesa, Artes, Geografia e História, sendo direcionada ao público-alvo do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental I. O objetivo desta sequência fundamentou-se em apresentar sobre a origem, diversidade e cultura dos povos ciganos e fortalecer o combate ao preconceito e a discriminação contra os ciganos no Brasil.

Nessa linha, selecionamos e elaboramos conteúdos que foram trabalhados em cada disciplina, baseados nas competências e objetivos de cada área, de acordo a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), e que foram estruturados da seguinte maneira:

- **Língua Portuguesa:** Leitura e seleção de Informações do texto; Uso de dicionário; Estrutura silábica; Acentuação.
- **Artes:** A arte a cultura cigana no Brasil; aprendendo a arte cigana.
- **Geografia:** Onde estão os ciganos no Brasil; distribuições e deslocamentos; modos de vida dos ciganos brasileiros.
- **História:** Origem dos povos ciganos; diversidade e inclusão dos ciganos na sala de aula.

As atividades foram estruturadas a partir de um guia orientador para cada disciplina, em que estava descrito a duração de cada aula, o passo-a-passo das tarefas a serem executadas, os recursos didáticos utilizados, além de um material externo de suporte a ser consultados pelos docentes. Além disso, ao final da atividade, deixamos uma proposta de uma atividade interativa, em que os estudantes pudessem socializar com outras turmas o que foi trabalhado em sala de aula, a partir da produção de cartazes, de outros materiais e também da comunicação oral.

Com a elaboração do Caderno Formativo, seguimos para o segundo passo que foi a aplicação e validação deste Produto Educacional (PE), que foi realizada na unidade escolar por um dos docentes participantes da pesquisa, denominado, conforme nosso critério de identificação como “Dança”. A escolha por este profissional se deu a partir de dois critérios: por ser professor do público-alvo a qual o produto educacional está direcionado, no caso aos estudantes do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental I, e por essa turma ser a que mais apresentava estantes ciganos matriculados na unidade escolar no ano letivo de 2024.

O Produto Educacional (PE) foi aplicado pelo docente no mês de abril de 2024, durante os dias 08 (oito) a 11 (onze) deste mesmo mês, adequando-o ao planejamento docente. Após esta aplicação, dialogamos com este profissional que nos concedeu o seguinte relato:

Eles (ciganos) amaram... Foi impressionante quando eles começaram a fazer a atividade e viram que falavam sobre eles, sobre a cultura deles... Eles ficaram radiantes na sala, falaram para os outros “olha, estão falando de nós” (risos). A partir daí eu vejo que a autoestima deles hoje é outra na escola. Eles apresentaram, falaram sobre sua língua para outros de outra sala, gostaram muito do vídeo da menina cigana, até o que a gente não entendia, eles começaram a explicar. (Dança, 2024)

Além desse feedback, que está relacionada aplicação da sequência didática, o professor preencheu uma ficha avaliativa elaborada pela pesquisadora que estava relacionada a validação do PE. Na ficha, consideramos os seguintes aspectos de avaliação, podendo ser consideradas as respostas “sim”, “parcialmente” e “não”:

- O layout e a organização do material contribuem para a fluidez da leitura e para a aplicação em contextos síncronos e assíncronos de uso?
- A linguagem e os enunciados estão adequados à faixa etária e ao nível de aprendizagem previsto para o ano escolar a que o material se destina?

- O material tem fácil manuseio para docentes e estudantes dentro e fora da sala de aula?
- Há abordagem da pluralidade sociocultural brasileira?
- A temática proposta pelo material abre margem a contextualização local em sala de aula?

De acordo a avaliação do docente, todas os aspectos foram considerados como “sim”. Para a parte da Sequência Didática, também foram propostos alguns aspectos a serem avaliados, como:

- Contempla conteúdos propostos pela BNCC?
- Especificou objetivos e conteúdos e serem desenvolvidos?
- Promoveu atitude favorável, quer dizer, os alunos foram motivados em relação à aprendizagem de novos conteúdos?
- Permitiu reflexões para que os alunos compreendessem o conteúdo e sua utilização?
- Incluiu a utilização de recursos didáticos?

De acordo a avaliação do docente, todas as respostas foram consideradas “sim”. Com isso, pudemos concluir que o PE atingiu seu objetivo de promover a inserção da cultura cigana no espaço escolar, bem como, possibilitou que o professor pudesse ter acesso a formação de conteúdos relacionados a história e cultura dos povos ciganos no Brasil, e assim aperfeiçoar suas práticas quando relacionadas ao trabalho de inclusão aos povos desta etnia na Escola Elza.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de pesquisa aqui apresentado nos concedeu através dos pressupostos de uma pesquisa exploratória coletar dados que nos auxiliaram a compreender o contexto escolar da escola Elza a partir do objetivo geral proposto neste estudo, que foi investigar as práticas docentes de professores do município de Governador Mangabeira-BA voltadas para os alunos ciganos, no sentido da compreensão da inclusão de sua cultura e especificidades no cotidiano escolar.

Portanto, a partir dos dados empíricos coletados através das entrevistas semiestruturadas, da observação participante e da análise documental, foi possível investigar e

compreender a contextualização da realidade da Escola Elza Souza da Silva Jesus, levando em consideração os aspectos centrais que nortearam o presente estudo, onde buscou-se a compreensão das especificidades culturais dos estudantes ciganos e como estas têm sido pensadas e inclusas no cotidiano escolar, seja mediante as práticas docentes ou então firmadas em documentos como no Projeto Político Pedagógico da escola.

Os dados coletados e posteriormente o processo de análise, interpretação e triangulação também foram fundamentais para se pensar metodologicamente, politicamente e pedagogicamente quais caminhos deveriam ser percorridos para a estruturação do Produto Educacional, elaborado a partir de um dos objetivos deste estudo, tornando-se assim um Caderno Formativo aos docentes, em que versou-se sobre a historicidade e cultura dos povos ciganos, bem como apresentou uma sequência didática a fim de que sejam trabalhadas na sala de aula no ensino fundamental I.

Nesse sentido, observamos que nas entrevistas semiestruturadas, as contribuições dos professores/colaboradores a partir de suas narrativas foram de muita relevância para prosseguirmos com a construção deste estudo, levando em consideração as suas memórias e saberes da experiência de cada docente entrevistado. A escuta sensível a estes profissionais deu abertura à compreensão das suas práticas, tendo em vista as limitações e dificuldades existentes quando relacionadas ao trabalho pedagógico voltado à inclusão dos alunos ciganos.

Das observações, foi perceptível que a escola apresenta salas de aulas diversas e dinâmicas, em que o estabelecimento das relações entre docentes e discentes acontece de modo bem harmonioso. O estabelecimento dessas relações favorece que aconteçam na escola mais ações que contemplem a tal diversidade cultural existente, assim como um trabalho mais efetivo sobre as representatividades. Contudo, a questão da cultura cigana, por exemplo, ainda sofre com a invisibilidade dentro das salas de aula e em outros espaços da escola, sendo necessário reprojeter formas de abordagem sobre tal cultura, sem que continue sendo algo feito de modo superficial e momentâneo.

A formação continuada dos professores é um aspecto emergente para os profissionais de ensino dessa escola, sendo necessário até que se expanda para o restante de membros da comunidade escolar que fazem parte de tal realidade. Os professores apresentam em suas narrativas as dificuldades e a falta de conhecimento sobre a cultura, especificidades e os direitos dos povos ciganos. Este fator é um agravante para que de fato ocorra a promoção efetiva do acolhimento e da inclusão aos alunos ciganos na escola.

O PPP da Escola Elza, apesar de apresentar o olhar atento às questões da diversidade cultural e das relações étnico-raciais, ainda carece de se aprofundar em ações deste cunho para que sejam materializadas no calendário escolar. Há, portanto, lacunas relacionadas a atividades pedagógicas como eventos, projetos e outras ações na escola que se preocupem em trabalhar a diversidade cultural e as questões étnico-raciais que são debates precursores para uma abordagem sobre a cultura cigana.

As reflexões expostas neste estudo objetivam justamente trazer o debate sobre as questões da visibilidade das comunidades tradicionais ciganas à educação do país, e como é necessário que o estado brasileiro possa corrigir os danos e erros históricos a esta comunidade. Portanto, há uma chamada para todas as vozes que constituem o debate brasileiro por uma educação mais igualitária, justa e emancipatória, que só será possível a partir de uma educação de equidade e de valorização à pluralidade existente.

Para finalizarmos, destaco aqui o reforço por políticas públicas que garantam o desenvolvimento efetivo do trabalho docente, quando relacionado à formação inicial ou continuada de professores; no sentido que estas formações sejam pensadas e estruturadas a partir da escuta dos próprios docentes que vivenciam as demandas cotidianas da sala de aula. O estado, por sua vez, possui a responsabilidade de prover e oferecer estes momentos, no sentido de que essas formações atendam a importância de se considerarem as pluralidades culturais e étnicas existentes nas escolas brasileiras, bem como reparar historicamente as muitas violações e negligenciamentos sofridos pelas Comunidades Tradicionais Ciganas.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.

ARCAS, Marcio E.; PAES, Ademilson B. **A construção histórica da intolerância ao cigano: do mito do surgimento dos ciganos aos materiais divulgados em sala de aula**. 2020.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Ltda, 2017.

BAREICHA, Luciana Câmara Fernandes. **Educação e exclusão social**: a perspectiva dos ciganos e dos não ciganos. 2013.

BERNARDINO, Joaze. Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. **Estudos afro-asiáticos**, v. 24, p. 247-273, 2002.

BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Rev. Ed. Popular**, p. 51-62, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio, Etapa II** - Caderno II: Ciências Humanas. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014.

BONETI, Lindomar Wessler. Etnocentrismo, cultura e políticas educacionais. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, v. 4, p. 161-180, 2010.

CAMPOS, Leonardo Lacerda; SORIANO, Raissa Santos. Práticas educativas no combate ao racismo: discutindo estratégias para a Educação Infantil. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 8, n. 2, p. 108-118, 2021.

CAMPOS, Juliana L. A.; SILVA, Taline C.; ALBUQUERQUE, Ulysses P. **Observação participante e diário de campo**: quando utilizar e como analisar. Métodos de pesquisa qualitativa para etnobiologia. Recife: Nupeea, 2021. p. 95-112.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Revista Psicologia da Educação**, (6), p. 9-27, 1998. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/42874>. Acesso em 20 mar. 2023.

CANDAU, Vera Maria. **Sociedade, educação e cultura**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**, v. 2, p. 13-37, 2008.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural e práticas pedagógicas**. Documento de trabalho. Rio de Janeiro: GECEC, 2013.

CANDAU, Vera Maria. **Concepção de educação intercultural**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2014.

CASA-NOVA, Maria. A relação dos ciganos com a escola pública: contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional. **Revista Interacções**, n. 02, v. 2 p. 155-182, 2006.

CARVALHO, José Carlos de Paula. Etnocentrismo: inconsciente, imaginário e preconceito no universo das organizações educativas. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 1, p. 181-186, 1997.

CRAVEIRO, Clélia Brandão Alvarenga *et al.* **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão.** 2013.

DA EDUCAÇÃO, Direção-Geral. Promover a Inclusão e o Sucesso Educativo das Comunidades Ciganas. **Intercultural Education**, v. 19, n. 5, p. 461-473, 2019.

DAYRELL, Juarez. **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.

DA SILVA, Ana Paula Mesquita; ARRUDA, A. L. M. M. O papel do professor diante da inclusão escolar. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 5, n. 1, p. 1-29, 2014.

DE FREITAS POSO, Fabiana; MONTEIRO, Ercila Pinto. A perspectiva decolonial nos cursos de formação de professores: uma revisão de literatura. **Pedagógica: Revista do programa de Pós-graduação em Educação-PPGE**, n. 23, p. 1-17, 2021.

DE OLIVEIRA, Livia Sudare. Ciganos no Brasil: do degredo à busca por cidadania. **Unisul de Fato e de Direito: revista jurídica da Universidade do Sul de Santa Catarina**, v. 4, n. 8, p. 279-279, 2014.

DESGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15., p. 7-35, maio 2007.

DOS SANTOS, Gabriela Alves; CARDOSO, Priscila Fernanda Gonçalves. Povos ciganos e Serviço Social: um necessário diálogo para o debate étnico-racial. **Revista Em Pauta: teoria social e realidade contemporânea**, v. 18, n. 46, p. 196-211

ESTEVAM, Márcio E. Dantas. Territórios-rede na Bahia: análise dos territórios ciganos no recôncavo baiano, com ênfase às cidades de Governador Mangabeira e Cruz das Almas. *In: ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA*, Salvador, 2008. **Anais [...]**. 2008.

FARE, Mónica de La; MACHADO, Frederico Viana; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Breve revisão sobre regulação da ética em pesquisa: subsídios para pensar a pesquisa em educação no Brasil. **Práxis Educativa [online]**, 2014, v. 09, n. 01, p. 247-283. ISSN 1809-4309.

FLEURI, Reinaldo Mathias. Desafios à educação intercultural no Brasil. **PerCursos**, v. 2, n.0, p. 1-14, 2001.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente.** São Paulo: Cortez Editora, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

- GADOTTI, Moacir. **Diversidade cultural e educação para todos**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- GALVÃO, C. Narrativas em Educação. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.
- GATTI, B. A. A pesquisa em Educação e o campo da formação de educadores: diálogos com Marli André. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 13, n. 28, p. 47-56, 2021.
- GATTI, B. A. A pesquisa em Educação e o campo da formação de educadores. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 13, n. 28, p. 47-56, 2021.
- GIESTA, N. C. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor: moda ou valorização do saber docente?** 2. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin editores, 2005.
- GOMES, Nilma Lino. **Educação e diversidade cultural: refletindo sobre as diferentes presenças na escola**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1999.
- GOMES, Nilma Lino. Educação e diversidade étnico-cultural. **Diversidade na Educação**, v. 67, p. xx-xx, 2003.
- GONZÁLEZ PÉREZ, Teresa. **Reformas educativas y formación de profesores**. Madrid: Biblioteca Nueva, 2015.
- HOOKS, Bell *et al.* **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. v. 2. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez Editora, 2008.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez editora, 2011.
- IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa colaborativa: Investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.
- LAGO, Elma Cerqueira Barretto. **As relações étnicas entre os ciganos e demais habitantes da cidade de Maracás no espaço escolar**. Dissertação (Mestrado) – PPGREC, UESB, Jequié, 2020.
- LEGOY, A. M. B.; ARRUDA, M. P. Novas tecnologias na prática profissional do professor universitário: a experiência do diário digital. **Revista Textos e Contextos**, 2, p. 115-130, 2004.
- LIMA, Sabrina de Souza. **Cultura Cigana e Formação Docente: (in)visibilidade dos povos ciganos e diálogos possíveis nos currículos escolares**. 2017.

LOPES, Camila Gonçalves de Jesus. **Cultura cigana: a (in) visibilidade dos Calon nas práticas pedagógicas de uma escola municipal em Camaçari-Bahia.** 2019.

LÖSCH, S.; RAMBO, C.A.; FERREIRA, J.de L. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara**, v. 18, n. 00, e 023141, 2023. e-ISSN: 1982-5587.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** 2. ed. São Paulo: EPU, 2015.

KADLUBITSKI, Lidia; JUNQUEIRA, Sérgio. Diversidade cultural na formação do pedagogo. **VIDYA**, v. 30, n. 1, p. 18, 2010.

KREUTZ, Lúcio. Identidade étnica e processo escolar. **Cadernos de pesquisa**, n. 107, p. 79-96, 1999.

MAGALHÃES, M. C. C. Por uma prática crítica de formação contínua de educadores. *In*: FIDALGO, Sueli Salles; SHIMOURA, Alzira da Silva. **Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente.** São Paulo: Ductor, 2007. p. xx-xx.

MAINARDES, Jefferson. A ética na pesquisa em educação: panorama e desafios pós-Resolução CNS nº 510/2016. **Educação**, v. 40, n. 2, p. 160-173, 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus Editorial, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O Direito de ser, sendo diferente, na Escola.** 2008.

MARCODES, N. A. V.; BRISOLA, E. M. A. Análise por triangulação de métodos: um referencial para as pesquisas qualitativas. **Revista Univap**, 20(35), p. 201-208, 2014.

MELLO, Tágides; RUBIO, J. D. A. S. A importância da afetividade na relação professor/aluno no processo de ensino/aprendizagem na educação infantil. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 4, n. 1, p. 1-11, 2013.

MENINI, Natally C. Rocha. Caminhos Ciganos na Bahia: degredo e fugas pelas trilhas do Recôncavo e do Sertão de Jacobina no século XVIII. **Escritas**, v. 10, n. 1, 2008. ISSN 2238-7188.

MIGNOLO, W. **Histórias Globais/projetos Locais.** Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MINAYO, M. C. S. Introdução. *In*: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R.

(Org.). **Avaliação por triangulação de métodos**: Abordagem de Programas Sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. p. 19-51.

MOCROSKY, Luciane Ferreira *et al.* Formação de professores numa perspectiva decolonial. **Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, v. 11, n. 2, p. 301-318, 2021.

MOONEN, Frans. **Anticiganismo**: os Ciganos na Europa e no Brasil. 3. ed. digital rev. e atual. Recife, 2011.

MOREIRA, Herivelton; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOREIRA, A. F. *et al.* (Orgs.). **Currículo**: políticas e práticas. Campinas, SP: Papirus, 1999.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, cultura e formação de professores. **Revista Educar**, Curitiba, Editora da UFPR, n. 17, p. 39-52, 2001.

MONTEIRO, Edilma do Nascimento Jacinto. **Tempo, redes e relações**: uma etnografia sobre infância e educação entre os Calon. 2019.

MOTA, Maria Lúcia Rodrigues *et al.* **(Re) conhecer a cultura cigana**: uma proposta de inclusão ao currículo escolar em Trindade-GO. 2015.

MULLER, Beatriz Cezar. **Os ciganos calon do acampamento em Praia Grande e o espaço escolar**: um olhar etnomatemático. 2014.

NIQUETTI, Gilce Francisca Primak. **Segregação social e os povos ciganos**: proposta pedagógica para atender a diversidade das comunidades ciganas na educação básica do Paraná. 2013.

OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **R. Educ. Públ.**, Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 289-305, 2011.

PANSINI, Flávia; NENEVÉ, Miguel. Educação multicultural e formação docente. **Currículo sem fronteiras**, v. 8, n. 1, p. 31-48, 2008.

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

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2008.

PINTO, Ana Kátia Pereira. **Pintando borboletas**: processos educativos dos alunos ciganos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

PINTO, Ana Kátia Pereira. **Entre andanças, transformações e fronteiras:** (Re) significações da escola por ciganos do Espírito Santo. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2017.

RAMOS, Marise Nogueira; ADÃO, Jorge Manuel; BARROS, Graciete Maria Nascimento. **Diversidade na educação:** reflexões e experiências, 2003.

RABELO, Amanda Oliveira. A importância da investigação narrativa na educação. **Educação & Sociedade**, v. 32, p. 171-188, 2011.

RIBEIRO, Débora; GAIA, Ronan S. P. Uma perspectiva decolonial sobre formação de professores e educação das relações étnico-raciais. **Linhas Críticas**, v. 27. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente:** ‘um discurso sobre as ciências’ revisitado. São Paulo: Cortez, 2004. p. 777-821.

SANTOS, B. de S. **Descolonizar el saber, reinventar el poder.** Ediciones Trilce, 2010.

SANTOS, Laudicéia da Cruz. **Etnicidade e Educação:** formação docente sobre os povos ciganos na Escola Municipal Agnaldo Marcelino Gomes. 2017.

SANTOS, Ivone Aparecida dos. **Educação para a diversidade:** uma prática a ser construída na Educação Básica. 2008.

SILVA, Flávio José de Oliveira. **O céu é meu teto, a terra, minha morada:** cultura e educação cigana no RN (2006 a 2016). 2016.

SILVA, Luanda Almeida Reis da *et al.* **Desafios para a efetivação do direito à educação: com a palavra, os ciganos.** 2017.

SILVA, M. O. S. **Refletindo a pesquisa participante.** São Paulo: Cortez, 1991.

SILVÉRIO, V. R. Ação afirmativa: percepções da “casa grande” e da “senzala”. *Perspectivas: Rev. de Ciências Sociais*, UNESP, v. 26, p. 59-60, 2003.

SIMÕES, Sílvia Régia Chaves de Freitas *et al.* **Educação cigana:** entre-lugares entre escola e comunidade étnica. 2007.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, R. C. **História dos ciganos no Brasil.** Recife: Núcleo de Estudos Ciganos, 2008.

VIOTTI DA COSTA, Emilia. O mito da democracia racial no Brasil. *In*: VIOTTI DA COSTA, Emilia. **Da Monarquia à República:** momentos decisivos. São Paulo: Editora Unesp, 1999. p. 365-384.

VOLKMER, Márcia Solange *et al.* Educação e diversidade cultural: culturas indígenas e africanas na sala de aula. **Ágora**, v. 17, n. 2, p. 46-57, 2015.

ZABALA, A. **A Prática Educativa: Como educar**. Porto Alegre, 1998.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores ideais e práticos**. Lisboa: EDUCA, 1993.

ZEICHNER, Kenneth M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003. p. 35-55.

APÊNDICES

APÊNDICE A- APÊNDICE A- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E DIVERSIDADE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Prezado (a) Educador (a)

Convido-o(a) a participar, como voluntário(a), da Pesquisa intitulada “FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS CIGANOS NO MUNICÍPIO DE GOVERNADOR MANGABEIRA-BA” Esta pesquisa está sob a responsabilidade da pesquisadora Letícia Souza da Paixão, sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação Educação Científica, Inclusão e Diversidade, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), sob orientação da Prof^a Dr^a Tatiana Polliana Pinto de Lima e seguirá o que dispõe a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde que determina diretrizes éticas específicas para as ciências humana e sociais. O objetivo desse estudo é investigar as práticas docentes de professores do município de Governador Mangabeira, BA, voltadas para as crianças ciganas, no sentido da compreensão da inclusão de sua cultura e especificidades no cotidiano escolar.

A pesquisa será realizada após sua aprovação no Comitê de Ética e pesquisa e deve ser iniciada partir de julho ao mês de novembro de 2023, ancorada em uma pesquisa qualitativa e exploratória, em que os dados serão coletados a partir da utilização de entrevistas semiestruturadas a serem realizadas presencialmente e individualmente com seis professores (as) do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais da Escola Municipal Elza Souza da Silva Jesus. Serão também consultados documentos da escola, como o Projeto Político Pedagógico (PPP), Diário de Classe e Plano Anual de ensino. A coleta destes tem como objetivo contribuir com a aproximação do perfil dos educadores com o pesquisador (a) e levantar alguns aspectos da

realidade de atuação desses professores com alunos ciganos do Ensino Fundamental nos Anos Iniciais no município de Governador Mangabeira-Ba.

No segundo momento será realizado um estudo e interpretação das informações coletadas através das entrevistas semiestruturadas e da análise documental, este é um importante instrumento, pois acontece a interlocução entre pesquisador e participante, permitindo a obtenção das informações desejadas capaz de revelar os significados atribuídos pelos participantes ao objeto investigado; por conseguinte, nos propomos construir encontros formativos envolvendo professores da rede municipal de ensino do Município de Governador Mangabeira-Ba que serão articulados em eixos temáticos de discussão que irão envolver: a cultura, a diversidade e a historicidade dos povos ciganos. Terão também o objetivo de promover reflexões dialógicas acerca das políticas de inclusão, acolhimento e práticas docentes voltadas ao reconhecimento identitário dos alunos ciganos da rede municipal de ensino, sendo apresentado como produto da nossa pesquisa.

Estamos cientes que ser entrevistado pode gerar desconforto contudo, salientamos a relevância da pesquisa para a educação e o caráter educativo que almejamos a cada questão levantada. Os riscos decorrentes de sua participação nesta pesquisa são: cansaço, indisposição ou aborrecimentos em responder algumas perguntas. Todavia, com o objetivo de evitar desperdícios de tempo e desconfortos algumas providências serão tomadas, a exemplo a possibilidade de realização das entrevistas em horários que não choquem com as atividades laborativas e que possam ocorrer dentro do tempo de carga horária já dispensada nas atividades educativas e num horário agendado de forma que não altere significativamente as rotinas existentes. Salientamos que o participante será entrevistado respeitando de modo cauteloso seu tempo de colaboração e disposição, para que o ele possa se sentir à vontade em continuar contribuindo, para que não lhe cause qualquer tipo de aborrecimento e cansaço. Caso a pesquisadora responsável, perceba outros risco ou danos ao participante da pesquisa, comunicará o fato ao Sistema CEP/CONEP para avaliar a necessidade de adequar ou suspender o estudo, responsabilizando-se pela assistência aos participantes.

Todos os resultantes da investigação serão confidenciais e empregados especificamente para elaboração do nosso relatório de pesquisa, produção de artigos, divulgação em revistas e periódicos especializados, em congressos e simpósios sobre pesquisas educacionais.

Todos os registros ficarão sob nossa responsabilidade, em sigilo, resguardando a identidade dos participantes, que assim desejarem, durante todas as fases da pesquisa. Os dados coletados, serão mantidos em poder e responsabilidade da pesquisadora em arquivo físico ou

digital, pelo período mínimo de 05 (cinco) anos, sendo estes acessos restritos até a sua publicação e de responsabilidade do pesquisador. Fotos e vídeos poderão ser produzidos com o objetivo de evidenciar a realização da pesquisa em publicações científicas, caso seja autorizado por você, entretanto será assegurada a confidencialidade, a proteção da imagem e não serão divulgadas ou utilizadas para outro fim que não seja o da pesquisa, mantendo esses registros em sigilo e proteção. Em nenhum momento sua identidade será exposta durante a apresentação dos resultados.

Esclarecemos que se ao aceitar participar desta pesquisa estará contribuindo para a disseminação de conhecimentos e para a melhora das práticas educativas para os diversos, uma vez que este estudo produzirá conhecimento educacional importante para a comunidade científica, pesquisadores e educadores interessados pela temática; bem como para a formação de professores do município de Governador Mangabeira-Ba.

A colaboração com a pesquisa não acarretará outros custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional para a sua participação. Você será ressarcido (a) caso haja despesas decorrentes da pesquisa não previstas neste Termo e será indenizado (a) por eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Sua participação não é obrigatória, e o educador(a) tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como poderá retirar sua participação a qualquer momento sem precisar justificar e sem sobre qualquer prejuízo, contudo sua participação é muito importante para este estudo. Após ser esclarecido(a) sobre as informações referente à pesquisa, caso aceite participar, rubrique as páginas e assine ao final deste documento, que está sendo apresentado em duas vias. Uma delas é sua e a outra do pesquisador responsável. Em caso de recusa o (a) educador (a) não será penalizado de forma alguma.

Ressalta-se que este termo, bem como o Projeto de Pesquisa foram avaliados e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFRB. O CEP é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos (Capítulo VII.2 da Resolução Nº 466/2012).

Sua contribuição para esta pesquisa é de suma importância pois, este visa promover reflexões dialógicas acerca das políticas de inclusão, acolhimento e práticas docentes voltadas ao reconhecimento identitário dos alunos ciganos da rede municipal de ensino e, com suas contribuições será possível dar vida a este produto educacional que será construído tendo você

como partícipe desse produto. Você será informado do resultado final do projeto, e sempre que desejar receberá esclarecimentos sobre qualquer etapa do estudo, entrando em contato com a pesquisadora no telefone fornecido abaixo. E sempre que solicitado, terá o direito da apresentação clara e acessível de toda a natureza da pesquisa, seus métodos, objetivos, riscos e benefícios.

Esta pesquisa foi submetida à apreciação pelo Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Em caso de dúvida quanto à ética na condução desse estudo, aos princípios éticos na proteção dos direitos humanos, a dignidade, a autonomia, a não maledicência, confidencialidade, privacidade, a defesa dos interesses dos participantes da pesquisa quanto sua integridade e dignidade e o desenvolvimento de pesquisas dentro dos padrões éticos, o (a) educador (a) pode entrar em contato através dos meios abaixo:

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB);

Rua Ruy Barbosa, nº 719, Centro (Prédio da Reitoria); Cruz das Almas – BA; CEP: 44380-000;

Telefone: (75) 3621-6850/Email: eticaempesquisa@ufrb.edu.br.

Informações sobre a pesquisa

Pesquisadora Responsável: Letícia Souza da Paixão

Telefone para contato: (75)981663238

E-mail: leticiasouza19.ls@gmail.com

Endereço: Rua Eraldo Guerra, nº03

CEP: 44350-000

Caso você se sinta esclarecido(a) quanto aos procedimentos, riscos e benefícios envolvidos, e concorde em colaborar, na condição de participante da pesquisa, este documento deverá ser:

- Impresso e assinado no local abaixo reservado e rubricado em todas as páginas que compõe este termo, declarando assim o seu consentimento livre e esclarecido;

- Digitalizado, salvando em seus arquivos uma cópia do documento eletrônico e enviando uma cópia para o e-mail do pesquisador para que seja arquivado.

Eu, _____,

declaro ter sido informado(a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada.

Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e alterar minha decisão se assim o desejar. A pesquisadora LETÍCIA SOUZA DA PAIXÃO certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais e em caso de dúvidas poderei contatá-la através do telefone (75) 981663238. Esta autorização é gratuita, nada tendo a reivindicar por esta participação ou pelo uso do material. Ainda declaro ter recebido uma via deste termo de consentimento, tendo-me sido dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Responsável pela pesquisa: _____

Participante da pesquisa: _____

Govenador Mangabeira-BA, _____ de _____ de _____

APÊNDICE B- Roteiro de entrevista semiestruturada com os docentes da Escola Elza



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E DIVERSIDADE

ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS DOCENTES

- 1- Nome e formação?
- 2- Quando começa sua trajetória aqui na Escola Elza Souza da Jesus? Por que veio trabalhar aqui?
- 3- Quais os principais desafios que o (a) Sr (a), enquanto educador(a), enxerga nesse espaço escolar?
- 4- Em quais momentos de sua formação o (a) Senhor (a) teve acesso as temáticas de diversidade e inclusão cultural no espaço escolar? Concorda que essas temáticas devem ser trabalhadas neste espaço? Ou as acham desnecessárias e/ou polêmicas?
- 5- Como percebe a diversidade cultural em sua sala de aula?
- 6- A escola promove espaços ou momentos para o diálogo sobre a inclusão e diversidade no contexto escolar? Se sim, conte-nos como esse processo pode contribuir com o aperfeiçoamento de suas práticas na sala de aula.
- 7- O Sr(a) já teve acesso a algum curso de formação inicial (curso de graduação) ou continuada (especializações, cursos de curta duração, palestras, etc) para trabalhar com inclusão cultural e/ou com povos ciganos na escola?
- 8- A Escola Municipal Elza foi fundada em um Bairro em que existem um considerável número de comunidades ciganas que já estão sedentarizadas a alguns anos. Ao seu ver, isso aumenta a responsabilidade da escola com essas comunidades? O que pensa sobre isso?
- 9- Quais as primeiras impressões ou memórias possui quando se fala em povos ciganos?
- 10- Quais as primeiras impressões relacionadas a presença de alunos ciganos em sua sala de aula?
- 11- Como considera seu relacionamento com os alunos ciganos quando comparado aos outros não ciganos?
- 12- Percebe dificuldades no desenvolvimento de suas práticas docentes quando relacionadas aos alunos ciganos da sua classe?
- 13- Na escola há a presença de projetos e outras ações que contemplem culturas diversas no cotidiano escolar? Em caso afirmativo, existe algum que contemplem a cultura cigana?
- 14- Em sua sala de aula já presenciou ou percebeu alguma indiferença por partes de alunos não ciganos com outros alunos ciganos da classe?
- 15- Já desenvolveu em algum momento atividades em sala de aula cujo abordagem referenciou-se os povos ciganos?

16- Possui alguma sugestão de como trabalhar esta temática dentro da escola, de forma que possa contribuir e auxiliar os professores a desenvolver seu trabalho de modo mais efetivo?

ANEXOS

ANEXO A- Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Elza Souza de Jesus



**PREFEITURA MUNICIPAL DE GOVERNADOR MANGABEIRA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP)
ESCOLA PROFESSORA ELZA SOUZA DA SILVA DE JESUS**

**GOVERNADOR MANGABEIRA – BA
2023**



**PREFEITURA MUNICIPAL DE GOVERNADOR MANGABEIRA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

Marcelo Pedreira de Mendonça
Prefeitura Municipal de Governador Mangabeira

Ribamar Rodrigues Ferreira
Secretário Municipal de Educação

Cíntia Aparecida Coutinho Dias
Coordenadora do Ensino Fundamental Anos Iniciais

Maíra de Oliveira
Gestora Escolar

Sânia Graciela
Ednalva da Conceição Bispo
Vice Diretora

Aline Cruz Rodrigues
Luana Moitinho
Coordenação Pedagógica

Monitora de Informática: Alzira de Oliveira Ramos

Professor 1º ano – Ana Patrícia Conceição da Silva

Professor 1º ano – Edna ... (Prof.^a Substituta)

Professora 1º ano – Gessica Gonçalves da Silva (Prof.^a Substituta)

Professora 2º ano – Laila Machado Cerqueira (Prof.^a Substituta)

Professora 2º ano - Andréia Barbosa dos Santos Alves;

Professora 2º ano – Sirlei de Castro Barbosa (efetivo em licença)

Rozana..... (Prof.^a Substituta)

Professora 3º ano – Rosemary da Silva Xavier

Professora 3º ano – Marly Simões da Silva Machado (efetivo em licença)

Professora 3º ano – Roseli da Silva Bispo dos Santos (Prof.^a Substituta)

Professora 3º ano – Eliane.... (Prof.^a Substituta)

Professora 4º ano – Enaide Pereira Rodrigues (efetivo em licença)

Professora 4º ano – Edinele Alves da Silva (Prof.^a Substituta)

Professora 4º/5º ano – Eliene Alves da Rocha
Professora 4º/5º ano – Maria José Ribeiro Santos e Silva
Professora EJA – Ednalva da Conceição Bispo

Equipe Docente

Elaine Matos
Coordenadora da Comissão de Elaboração do PPP

A ESCOLA QUE QUEREMOS

“Gostaria de ter aula de natação, tem que ter salas maiores, ter biblioteca”. Crislane Sacramento, 5º ano, 2022, Prof.^a Maria Jose.

“Eu gostaria que dentro da minha escola tivesse uma biblioteca a área externa da minha escola é muito boa porque faz uma fresca e tem uma quadra gigante que dá pra jogar bola e tem muitas plantas. Mas eu gostaria que tivesse piscina com um tobogã e que tivesse um parque”. Marilia Silva, 5º ano, 2022, Prof.^a Maria Jose.

“O que eu mais quero na escola, são professores de futebol, educação física, queria ter aula de música, queria que tivesse uma sala de jogos, queria uma sala de tics maior para caber toda a turma, gostaria que tivesse um espelho no banheiro. Temos professoras boas, ar

condicionado pra quando fazer um calorzinho esfriar a sala. Gostaria que tivesse uma biblioteca na escola.” Cauã da Silva Souza, 5º ano, 2022, , Prof.ª Maria Jose.

“Gosto muito dessa escola e fico um pouco triste porque próximo ano vou para uma escola nova, mas vou guardar todos os momentos bons daqui. Aqui tem professoras, funcionários e outras coisas maravilhosas, queria que tivesse mais flores, também gostaria que tivesse mais aulas de educação física na quadra”. Iadna de Almeida. 5º ano, 202, Prof.ª Maria Jose.

“Na minha escola tem merenda de qualidade, ótimas viagens e ótimo método de ensino. Mas eu gostaria que tivesse uma biblioteca, outras aulas como ballet, natação, aula de música, também queria que tivesse aula de inglês, espanhol e um laboratório para aulas de ciências e algumas aulas com óculos de realidade virtual. A área externa é bem grande e espaçosa, mas eu gostaria que tivesse um parque e um jardim com muitas flores.” Maria Luiza dos Santos. 5º ano, 2022, Prof.ª Maria Jose.

“Na escola poderia ter aula de música toda quinta, ter aula de capoeira toda terça e também ter um professor de educação física para toda sexta e aula de inglês segunda feira. Icaro Keven Silva Sena. 5º ano, 2022, Prof.ª Maria Jose.

Na minha escola tem ótimas professoras, ótima merenda, bom ensino, ótimos eventos e um ambiente limpo. Porém gostaria que tivesse uma biblioteca, uma sala maior de informática, matéria de inglês, música e um laboratório, uma sala de brincadeiras e jogos, também gostaria de um lugar para fazer os trabalhos. Ana Luize da Silva Santana. 5º ano, 2022. Prof.ª Maria Jose.

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|------------|
| 1 | APRESENTAÇÃO..... | 146 |
| 2 | MARCO FILOSÓFICO | 150 |
| 2.1 | SER HUMANO QUE DESEJAMOS FORMAR (VISÃO)..... | 150 |
| 2.2 | FINALIDADE QUE DESEJAMOS PARA NOSSA ESCOLA (MISSÃO)..... | 151 |
| 2.3 | SOCIEDADE QUE DESEJAMOS CONSTRUIR (VALORES)..... | 151 |
| 3 | OBJETIVOS..... | 151 |
| 3.1 | OBJETIVOS GERAIS..... | 151 |
| 3.2 | OBJETIVOS ESPECÍFICOS | 152 |
| 3.3 | OBJETIVOS AMPLOS DA ESCOLA..... | 152 |
| 4 | METAS..... | 153 |
| 5 | MARCO OPERATIVO: FUNDAMENTOS TEÓRICOS | 154 |
| 5.1 | LEITURA DE MUNDO | 154 |

| | | |
|----------|---|------------|
| 5.2 | PRINCÍPIOS, CRITÉRIOS E VALORES PARA A ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR..... | 156 |
| 5.3 | PRINCÍPIOS, CRITÉRIOS E VALORES PARA METODOLOGIA..... | 156 |
| 5.4 | PRINCÍPIOS, CRITÉRIOS E VALORES PARA A ORGANIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO E PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS..... | 158 |
| 5.5 | INFÂNCIA, CRIANÇA E O BRINCAR | 159 |
| 5.6 | PRÁTICA PEDAGÓGICA/ PROGRAMA DE ACOMPANHAMENTO, ACESSO, SUPERAÇÃO E COMBATE A RETENÇÃO ESCOLAR..... | 161 |
| 5.7 | ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (INCLUSÃO) O QUE É? PARA QUE É? E PARA QUEM DEVE SER FEITO?..... | 163 |
| 5.8 | O USO DAS TECNOLOGIAS NA SALA DE AULA E METODOLOGIAS ATIVAS164 | |
| 5.9 | ESTRUTURA DO CURRÍCULO NO ENSINO FUNDAMENTAL | 166 |
| 5.10 | AVALIAÇÃO ESCOLAR E SISTEMA DE ACOMPANHAMENTO DAS AVALIAÇÕES INTERNAS E EXTERNAS E DOCUMENTAÇÃO..... | 167 |
| 5.11 | CULTURA CIGANA E EDUCAÇÃO | 170 |
| 5.12 | MEIO AMBIENTE E SUSTENTABILIDADE..... | 171 |
| 5.13 | EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: AS VOZES QUE ECOAM POR IGUALDADE 172 | |
| 5.14 | EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) | 173 |
| 6 | PROGRAMA DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (PROFESSORES E NÃO PROFESSORES | 174 |
| 7 | COMUNIDADE ESCOLAR-CONSELHO DE PAIS. | 174 |
| 8 | DIAGNÓSTICO..... | 174 |
| 9 | CONTEXTO DA UNIDADE DE ENSINO. IDENTIDADE E HISTÓRICO | 174 |
| 9.1 | ESTRUTURA FÍSICA | 175 |
| 9.2 | ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO, TEMPO E MATERIAIS | 179 |
| 9.3 | NÚMERO DE TURMAS | 180 |
| 9.4 | QUADRO DE FUNCIONÁRIOS | 180 |

| | |
|--|-------------------------------|
| 10 RECURSOS HUMANOS E MATERIAIS | 183 |
| 11 GESTÃO | 184 |
| 12 PROGRAMAÇÃO | 185 |
| 12.1 AÇÕES | 185 |
| 12.2 ALGUMAS DATAS COMEMORATIVAS QUE SÃO PROPOSTAS DE TRABALHO OU EVENTO COMEMORATIVO DA ESCOLA | 186 |
| REFERÊNCIAS | 191 |
| ANEXOS | Erro! Indicador não definido. |

1 APRESENTAÇÃO

O Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Professora Elza Souza da Silva de Jesus apresenta a proposta de novos olhares em torno de uma educação das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, refletindo sobre o papel de todos os envolvidos nesse processo pedagógico.

É sabido que toda escola deseja alcançar novas metas e cumprir objetivos capazes de levar aos alunos uma educação de qualidade e com equidade.

Planejamento é processo de busca de equilíbrio entre meios e fins, entre recursos e objetivos, visando ao melhor funcionamento de empresas, instituições, setores de trabalho, organizações grupais e outras atividades humanas. O ato de planejar é sempre processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação; processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego de meios (materiais) e recursos (humanos) disponíveis, visando à concretização de objetivos, em prazos determinados e etapas definidas, a partir dos resultados das avaliações (PADILHA, 2001).

O Projeto Político Pedagógico (PPP), constitui-se em um documento que organiza as dimensões pedagógicas que se faz necessário nesta instituição escolar. Seguindo também como instrumento de planejamento, acompanhamento e avaliação de cunho pedagógico. Que indica caminhos metodológicos e profissional tanto dos alunos quanto dos professores por meio das propostas e ações.

Assim, o PPP possibilita debates sobre os problemas da sociedade e da educação, com objetivos de encontrar meios capazes de intervir na realidade escolar de forma coerente e eficaz. Nessa perspectiva, o PPP tem função de:

- ✓ Vincular as opiniões dos membros envolvidos no processo educacional (professores, gestão, coordenação, alunos, funcionários, comunidade e outros) a fim de construir um objetivo global da realidade e dos objetivos da escola.
- ✓ Embasar o trabalho pedagógico de forma capaz de fundamentar a construção de aprendizagem.
- ✓ Respaldar as transformações econômicas, políticas, social e cultural com as organizações e metas da escola.

Com objetivo de criar estratégias capazes de melhorar a qualidade da Educação da Escola Professora Elza Souza da Silva de Jesus. Haja vista o PPP também se comunga da função de avaliar o desempenho da educação da escola em várias esferas. 1. Ambiente educativo; 2. Prática Pedagógica e avaliação; 3. Ensino e Aprendizagem da

leitura e da escrita.4. Formação continuada para funcionários. 5. Gestão escolar democrática; 6. Acesso e permanência dos alunos da escola com apoio da Busca Ativa Escolar. 7. Melhorias e qualificações no espaço físico escolar. Vale salientar, que esses pontos se deu por meio de diálogos com parte dos integrantes da comunidade escolar, se destaca também, que para essa reelaboração houve debates que se iniciou desde 2018, com a mobilização da Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) que almejava que todas as escolas municipais estivessem com seus PPP prontos e atualizados, em 2019 a Coordenadora Ismar Vieira, esteve na escola fazendo orientações a coordenação e direção, com finalidade de subsidiar a escola na reelaboração do mesmo.

Foi elaborado pela equipe de professores, direção, coordenação pedagógica e comunidade escolar da Escola Municipal Professora Elza Souza da Silva de Jesus, refletindo sobre os paradigmas da educação, pensando em uma escola que respeite o aluno, para juntos podermos construir uma educação de qualidade, criando meios de aquisição de postura de cidadãos conscientes, pensantes, participativos que desenvolvam competências e habilidades previstas para cada série e saiba agir com responsabilidade diante dos desafios que lhes são impostos por essa sociedade. Podendo decidir por um projeto educacional, que caminhe em direção ao ensino que contribua para a formação cidadã, atendendo aos anseios de uma sociedade moderna, e ao desenvolvimento pleno das atuais e futuras gerações.

Com os avanços tecnológicos os alunos já vêm para a escola com conhecimentos avançados. Por isso, a educação preconizada no PPP de nossa escola, se fundamenta no princípio de oferecer um modelo de educação que dê conta de contribuir para a formação de cidadãos que saibam e valorizem o seu papel na sociedade, através da construção, do conhecimento de mundo, num processo contínuo de aprendizagem onde professores alunos, funcionários e toda a comunidade pensem juntos podendo caminhar em busca de um futuro melhor.

O PPP apresenta propostas que viabilize oferecer um modelo de educação que contribua para a reflexão, ação e construção de uma nova realidade social.

Demonstrar também a intenção da realização de um desafio: promover ações educativas, no sentido de desvelar as causas da exclusão, de possibilitar a vivência de práticas inclusivas, tanto no que se refere ao conhecimento que é trabalhado, quanto nas formas de participação no espaço escolar, portanto, sentimos a necessidade de construir uma proposta de trabalho coletivo, a qual possa ofertar subsídios para vencer os entraves que prejudicam a construção de uma escola pública que eduque de fato para o

exercício pleno da cidadania e seja instrumento de transformação social, em que se aprenda a aprender, a conviver e a ser.

O Projeto Político Pedagógico é uma proposta flexível estando aberto a sugestões, onde constará a identidade da instituição e o resultado do esforço dos profissionais em oferecer uma Educação de qualidade.

Sendo a escola um espaço para construção do saber e integração do indivíduo na sociedade, a mesma deve estar trabalhando dentro das perspectivas da nação, por meios dos documentos normativos que as rege.

Conforme definido na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB, Lei nº9394/1996) a base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio em todo Brasil.

Nesta perspectiva, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos. Traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Para além da Base, temos o Documento Curricular Referencial da Bahia, que tem como objetivo assegurar os princípios educacionais e os direitos de aprendizagem de todos os estudantes baianos. (DCRB,13)

A BNCC está sendo complementada por uma parte diversificada que constitui um todo integrado por meio do DCRB, e sua articulação deverá possibilitar a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local. As necessidades dos estudantes, as características regionais da sociedade, da cultura e da economia perpassam todo o currículo (DCRB, 148).

De acordo Vasconcellos (2000), segue algumas referências, as quais devem também ser revisadas sempre que atualizado e revisto o documento. Para atualização de pontos norteadores para nossa escola foram e sempre serão revistos pontos importantes descritos por: 1. Marco Referencial (finalidade) – o que queremos alcançar (a - referencial Político :visão de ideal de sociedade e de homem. (b- referencial Pedagógico: definição sobre a ação educativa e caracteriza o que deve ter a instituição).

1.1. Marco situacional: Como compreendemos/vemos e sentimos o mundo atual? 1.2.

Marco doutrinal: Que tipo de sociedade queremos construir? Que tipo de homem/pessoa humana queremos colaborar na formação?

1.3. Marco operativo: O que devemos ou queremos ser? Como desejamos a escola que queremos em seus diversos aspectos. 2.Diagnóstico- realidade: análise da realidade sobre a realidade da instituição em comparação com aquilo que desejamos. Que fatos ou situações mostram que estamos bem ou mal? Quais pontos de apoio/empecilhos? Quais elementos facilitadores? Pontos de força/resistência? Ou quais pontos positivos/negativos? 3.Programação: proposta de ação. O que faremos concretamente para suprir o que falta? (prazos/responsáveis). Que linhas de ação? Que ações concretas? Que atividades permanentes? Quais ações concretas e com que finalidades devem ser realizadas para atender as necessidades expressas no diagnóstico da aprendizagem dos alunos? Quais atividades permanentes devem existir na instituição para atender as necessidades expressas no diagnóstico? Estas são questões que a escola com a comunidade escolar sempre revisitará para atualizar este documento. A partir desse esquema de ponto de apoio o documento será revisto e atualizado com a comunidade escolar para a programação e atualização do documento e prática política pedagógica escolar sempre que se fizer tal intuito necessário

Este documento, em 2022, foi (re)construído após a reunião de esforços de toda comunidade escolar de revisar e atualizar o PPP da nossa Escola, promovemos encontros para discutirmos marco operacional, marco operativo e diagnóstico, reafirmando e redefinindo metas, atualizando nossa proposta pedagógica e projetos; enfim, promovemos em diferentes datas encontros para que o aluno, a comunidade escolar e representantes de segmentos da sociedade discutissem, propusessem e analisassem os rumos da nossa proposta pedagógica, tratando sempre dos princípios, critérios, valores e identidade da Unidade Escolar. Promovemos a fala e a escuta na leitura do documento (re)elaborado com nossos professores, pais, funcionários, alunos e representantes de secretarias e segmentos da sociedade. Foram encontros muito importantes para atualizar e garantir a participação de toda comunidade escolar na atualização deste documento. Promovemos um espaço para leitura e releituras para a (re)elaboração desse documento de forma que, o coletivo pode acessar, analisar, discutir e participar da elaboração deste documento de forma participativa e democrática.

A educação é a base fundamental na formação da cidadania caracterizando os valores da sociedade em que nossa escola está inserida e na busca de caminhos para as mudanças da realidade política social, e educacional desta unidade escolar, é que nos empenhamos

a construir este Projeto. Visando que o processo pedagógico para obter sucesso é preciso que todos os membros da escola (docente, educandos, direção, coordenação e funcionários) a comunidade, a Secretaria de Educação trabalhem em parceria em busca de uma sociedade democrática e igualitária.

Por meio de um princípio diagnóstico, a referida escola buscou adotar medidas que obtenha o resultado dos alunos a partir de suas dificuldades a serem superadas e frente a seus níveis de aprendizagem.

Para isso, estão sendo adotadas medidas plausíveis como: projetos interdisciplinares, oficinas, jogos, reforço escolar, acompanhado psicopedagógico, orientação pedagógica e aulas de informática para os educandos. Buscando mudanças desenvolvendo uma aprendizagem significativa, construindo e participando a cidadania interligando a escola e a comunidade e fortalecendo vínculo de fundamental importância no processo ensino aprendizagem dos educandos.

Sabendo que o PPP foi desenvolvido para suprir as necessidades da escola, dos alunos, dos pais e da comunidade em geral. Nossa Proposta Político Pedagógica tem por objetivo buscar uma escola que construa novos conhecimentos, que seja baseada na integração e reflexão de sujeitos que aprendem e ensinam. Defendendo uma escola que ofereça um espaço de construção e vivência de um currículo com ideias de ética, justiça, respeito, amor. Um currículo onde lutamos pelo direito a uma vida digna em que todos possam questionar e superar a exclusão social e toda a forma de preconceito.

O Projeto Político Pedagógico da escola é apenas um ponto de partida para que tenhamos reflexões, tomada de consciência dos principais problemas da escola, das possibilidades de solução e definição das responsabilidades coletivas e pessoais para eliminar as dificuldades encontradas. É muito importante que se valorize a liberdade de expressão, a igualdade e trabalho participativo. Isso gera satisfação e constantes melhorias no trabalho de todos. O envolvimento de toda comunidade escolar é fundamental para que sejam atingidos os objetivos propostos, é necessário o engajamento para que haja qualidade no processo ensino aprendizagem.

2 MARCO FILOSÓFICO

2.1 SER HUMANO QUE DESEJAMOS FORMAR (VISÃO)

Oferecer uma educação de qualidade que dignifique o ser humano em busca de novas metodologias motivadoras e participativa, dialógica, estimulando a construção de conhecimento que valorize o pensamento voltado para a ética e cidadania, através de princípios, valores e anseios que irão definir os objetivos e a identidade da escola.

2.2 FINALIDADE QUE DESEJAMOS PARA NOSSA ESCOLA (MISSÃO)

Nossa missão é oferecer educação inovadora que promova o desenvolvimento e o potencial humano assegurando a formação de alunos aprontando-os para o exercício da cidadania num mundo que há constantes transformações, preparando-os para a compreensão das diversas formas de leitura; bem como buscando uma formação que busque respeitar os valores culturais e sociais da comunidade, formando cidadãos éticos, solidários e competentes.

2.3 SOCIEDADE QUE DESEJAMOS CONSTRUIR (VALORES)

Valores morais: Cooperação; Responsabilidade; Autonomia pessoal e coletiva; Ter ética como um compromisso de trabalho; Cidadania: respeitando os direitos de todos e cumprir com seus deveres como cidadãos. Solidariedade: motivar o respeito a ajudar o próximo respeitando as diferenças. Valores que promova a formação dos alunos orientando-os para a constante busca do conhecimento, para que sejam capazes de realizar seus sonhos, tornando-os independentes, responsáveis e comprometidos com a sociedade.

3 OBJETIVOS

3.1 OBJETIVOS GERAIS

- Garantir um Ensino Público de qualidade;
- Intensificar o processo de participação entre a escola e a comunidade;
- Desenvolver a participação democrática;
- Assegurar que os alunos permaneçam na escola, eliminando assim a evasão e a repetência;
- Organizar a instituição escolar, estabelecendo direitos e deveres de cada um;

- Conscientizar a comunidade da sua importância para aprendizagem dos nossos alunos e para o bom desenvolvimento da Escola e da educação como um todo, no contexto social, político, cultural e econômico;
- Identificar os alunos com baixo rendimento e viabilizar estudos de reforço.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Desenvolver no aluno a capacidade de ler, escrever e pensar de modo consciente;
- Desenvolver a competência da expressão oral e escrita com ritmo e pontuação;
- Promover a construção de valores como: ética, solidariedade, respeito, igualdade;
- Estimular o compromisso com dos pais nas diversas atividades pedagógicas.

3.3 OBJETIVOS AMPLOS DA ESCOLA

Na escola prof.^a Elza, os objetivos cumprem importante papel na definição de ações que, por sua vez, respondem às expectativas e às exigências da comunidade escolar. Assim, a Escola se propõe a:

- Oferecer ensino de qualidade que contribua para o desenvolvimento da autonomia, do senso crítico e da criatividade para o exercício da cidadania.
- Oportunizar e dar condições, nas diferentes etapas da Educação Básica, para que todos os sujeitos desenvolvam suas capacidades para a formação plena.
- Educar para a transformação da realidade social, formação para o trabalho, valorizando a vida e a dignidade humana, orientada pelo conhecimento e pela ética.
- Proporcionar aos estudantes instrumentos para a aprendizagem de valores e conhecimentos por meio de estimulação frequente.
- Avaliar a qualidade do desempenho escolar, nas várias dimensões;
- Criar estratégias que viabilizem um melhor desempenho no ambiente escolar e na educação;
- Promover ações que envolvam a participação de todos (alunos, pais, educadores e demais funcionários) no processo educacional;
- Buscar parcerias junto aos órgãos públicos competentes, para o desenvolvimento das ações;
- Evidenciar a importância da parceria de todos no desempenho da qualidade das atividades e dos indicadores;

- Elaborar estratégias a fim de diminuir a repetência e evasão, através de ações pedagógicas, respeitando as diferenças individuais e o ritmo de aprendizagem;
- Promover formação continuada e capacitação da comunidade escolar;
- Promover encontros com representantes da comunidade escolar que possibilitem discussões para tomadas de decisões administrativas, pedagógicas e financeiras;
- Aproveitar os membros do conselho do caixa escolar, para criação do conselho escolar;
- Possibilitar reuniões de professores, diretor e coordenador pedagógico, com a finalidade de elaborar projetos e discutir sobre a metodologia, o planejamento, a avaliação utilizada e a eficácia dos mesmos, oportunizando a troca de experiências e o fortalecimento da prática pedagógica e Conselho de Classe.
- Valorizar os segmentos da comunidade escolar na participação de projetos e eventos educativos e comemorativos.
- Desenvolver instrumentos de acompanhamento das aprendizagens
- Assegurar condições necessárias para o acompanhamento dos alfabetizados a cada trimestre;
- Implantação de Conselho de pais para participação nas decisões da escola e da revisão periódica do PPP.

4 METAS

- a) Elevar a participação da família na escola;
- b) Diminuir a agressividade e a indisciplina;
- c) Promover projetos e oficina a cada unidade, relacionados aos conteúdos;
- d) Realizar no mínimo quatro reuniões de pais e mestres;
- e) Reduzir o número de evasão escolar em 0 %;
- f) Alfabetizar os alunos do 1º ao 5º ano;
- g) Elevar autoestima dos alunos e professores
- h) Aumentar o habito de leitura dos alunos;
- i) Permanecer sempre atingindo a meta estabelecida pelo IDEB;
- j) Assegurar o direito de os professores planejarem juntos na escola mensalmente;

k) Reduzir o número de alunos por turma para 25, em função da estrutura das salas pequenas, no que diz respeito a seu espaço físico e capacidade máxima de alunos no espaço.

l) Promover o desenvolvimento das diversas formas de leitura e produção de texto de forma que o aluno conclua cada série com o sucesso nas habilidades de leitura e produção de texto previstos para a sua série.

5 MARCO OPERATIVO: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

5.1 LEITURA DE MUNDO

A educação é entendida como um processo que favorece a cada grupo social as possibilidades à cultura da sociedade em que está inserida, ação que acontece de forma institucionalizada, deve garantir o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e competências, o crescimento humano, cultural e social dos educandos. Nesse contexto, insere-se a escola enquanto instituição de ensino responsável pela educação institucionalizada, assumir o exercício da cidadania, pois cabe à escola garantir a todos uma educação de qualidade.

Determina a Constituição Brasileira em seu Art. 205 que,

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.

Sabendo que há responsabilidade e necessidade da escola definir os princípios básicos que direcionam a sua ação pedagógica, pois é preciso que a instituição escolar tenha uma filosofia bem definida e ações bem planejadas e executadas, sendo assim, faz se necessário ter clareza da visão de sociedade, de educação, de instituição escolar, de ser humano, de conhecimento, de ensino e de aprendizagem que favoreça suas ações pedagógicas.

Nossa perspectiva é de entender o ser humano num processo a ser inserido em uma realidade social, econômica, que vai formando sua história. Nua sociedade enquanto estrutura complexa, que atualmente apresenta grande número de violência e desigualdade sociais, precisou de uma sociedade justa, solidária, sem discriminação e sem violência.

O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta e curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professores e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. (...) O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilhação do objeto ou do achado de sua razão de ser. Um ruído, por exemplo, pode provocar minha curiosidade. Paulo Freire, (1997).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (9394/96), Art.2º: "A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

Nessa perspectiva, a LDB (Lei nº 9.394/96), no artigo 32, determina que:

O ensino fundamental terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca.

Na atual LDB, considerando suas contradições, o PPP está assegurado no título IV, nos seguintes artigos:

Art. 12: Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino terão a incumbência de:

- I- Elaborar e executar sua proposta pedagógica; (...) VII- informar os pais e responsáveis sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre as execuções de sua proposta pedagógica.

Art. 13: Os docentes incumbir-se-ão de:

- I- Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II- Elaborar e cumprir o plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.

Art. 14: Os sistemas de ensino definirão as normas e a gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I- Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola.

Para que isto ocorra é preciso uma fundamentação teórica em torno das questões da prática educativa.

Práticas pedagógicas devem ser fundamentadas no conhecimento, colocando em exercício métodos novos modificando-se aos tradicionais procurando adequar as necessidades e limitações dos alunos partindo de experiências num processo de construção do indivíduo baseados no que diz alguns pensadores como: Jean Piaget, Paulo Freire, Sócrates e outros. Partindo do pressuposto de que o educando é um ser pensante, crítico e formador de opiniões, capaz de exercer sua cidadania como um ser construtivo do processo social.

As metodologias utilizadas na sala de aula vão sendo renovadas a cada dia, pois o antigo quadro-negro e o giz não são mais atraentes, já se observa aulas inovadoras, criativas e dinâmicas, feitas de recursos simples e paradidáticos, como: projetos de pesquisa, seminários, feira da cultura, recortes, jornais, jogos, vídeos, revistas, músicas e atividades de sondagem e de reflexão e também promovendo atividades de língua oral e escrita, apresentações de trabalhos realizados pelos alunos, dessa forma, tende a tornar a aula lúdica e prazerosa que contribui para o despertar do conhecimento dos alunos que é dever e prioridade de toda escola.

5.2 PRINCÍPIOS, CRITÉRIOS E VALORES PARA A ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

A escola desenvolve seu trabalho pautado na organização da Rede Municipal através da supervisão e Coordenação Geral da Secretaria Municipal de Educação que subsidia o trabalho fundamentado em Diretrizes e Base Nacional Curricular.

5.3 PRINCÍPIOS, CRITÉRIOS E VALORES PARA METODOLOGIA

Na formação do indivíduo é fundamental considerar os aspectos naturais, sociais, psíquicos e espirituais que compõem integralmente o ser humano. Diante dessa realidade e para contemplar esta percepção global e multifocal, não limitamos o fazer pedagógico a uma abordagem ou corrente de pensamento e sim dialogamos e interagimos com algumas abordagens que favorecem e auxiliam no planejamento e execução pedagógica. Citamos como exemplo a abordagem sociointeracionista de Vygotsky, que considera a relação do conhecimento com seu caráter relacional, ou seja: o conhecimento não é consumido e sim produto de processos de elaboração e

construção. Implicando ainda, em propostas de mediação que assegurem a possibilidade de apropriação crítica e criativa também das mídias e tecnologias, visando a autoria do sujeito, sua inserção na sociedade e participação na cultura. Nesse contexto, o papel do professor é mediar, facilitar e proporcionar ferramentas ao processo educativo, reconhecendo a importância do aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Essa dinâmica, alinhada às competências da BNCC, trabalha com os alunos o pensamento científico, crítico, criativo, a cultura digital, a argumentação, o autocuidado, a empatia e a colaboração. Os desafios e trabalhos em grupos dão origem à construção coletiva que provém da autonomia (pensamentos e ações) de cada participante. Quando trabalham juntos aprendem pela interação. É por meio dos debates, desafios para descobrir soluções de problemas, discussões e de muita curiosidade intelectual que iniciam as reflexões. Os alunos adquirem novos perfis e se envolvem e se desenvolvem para saber participar e ouvir. A simples transmissão de conteúdos desaparece, e faz com que haja claramente novos significados para a colaboração, para a responsabilidade e principalmente, para a proatividade.

As salas de aula da Escola Elza auxiliam para que o ambiente esteja estruturado e favoreça as atividades de troca de ideias e experiências, no intuito de fomentar a justiça, a democracia e a inclusão social, focado no desenvolvimento de competências e habilidades que conduzem à formação de um sujeito, protagonista da sua história, disciplinado, autônomo e com alto nível de conhecimentos científicos, humanos e socioemocionais. O fomento ao desenvolvimento das competências e habilidades sugeridas na BNCC e colocadas como prioridade na missão educacional da Escola, dependerá do planejamento de aulas de forma responsável criativa e comprometida por parte dos docentes, que terão para isso todo o apoio necessário da equipe diretiva e pedagógica.

É compromisso de todos os professores, seguindo a organização de objetivos estabelecidos para cada ano nos diferentes componentes curriculares, estabelecerem, nas suas aulas, relações com situações reais que possibilitem aos alunos o desenvolvimento das dimensões que caracterizam a nossa proposta de formação integral. As estratégias metodológicas devem contemplar também as experiências pessoais e vivências de valores dos alunos, estimulando o trabalho criativo e colaborativo. Torna -se primordial atentar para o enfoque do protagonismo estudantil que tem relação direta com a ênfase

que o ensino do 1º ao 5º ano fornece no desenvolvimento da disciplina e da autonomia para os estudos e para o enfrentamento de situações-problema no cotidiano.

Cabe também destacar do quanto é necessário o professor dialogar com seus alunos sobre o sentido de estar ensinando determinado conteúdo, sinalizar para o aluno do quanto os objetos do conhecimento, em estudo, podem contribuir para o desenvolvimento de determinadas competências na vida do aluno. O conteúdo precisa promover significados, isso fará com que o aluno se interesse e queira saber mais. Neste contexto, é fundamental destacar que os recursos tecnológicos serão parceiros constantes para o desenvolvimento de aulas interativas, participativas e colaborativas. Para atingir efetivamente as habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular, as aulas expositivas não podem ser o único recurso adotado, ainda que continuem tendo importante espaço na escola. A adoção de abordagens ativas nasce, com bastante frequência, de um incômodo, uma ideia que desafie para o pensar.

O professor que é inovador busca por fomentar seus alunos a se envolverem mais com os estudos, por isso, fazem parte de sua rotina esse tipo de prática. Na busca por um aluno mais ativo e proativo, crítico, comunicativo e investigador, já há algum tempo que se vislumbram essas práticas. Estímulo à resolução de problemas com o intuito de incentivar o uso de técnicas de pesquisa, estimula o aluno a construir o seu conhecimento, por meio de problemas propostos que o expõe a situações motivadoras e o prepara para o mundo do trabalho. Como resolução de problemas compreende-se: ensinar a resolver problemas do cotidiano em qualquer área do conhecimento e em diferentes situações desafiadoras; incentivo à pesquisa, a curiosidade aguçada pelo professor provoca no aluno a formação de pesquisadores, fazendo o uso desta metodologia dentro ou fora da sala de aula.

5.4 PRINCÍPIOS, CRITÉRIOS E VALORES PARA A ORGANIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO E PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS

As Séries Iniciais do Ensino Fundamental vêm trabalhando em conformidade com a Proposta Curricular definida para toda a Rede de Ensino Municipal. A composição curricular é formada pelos Componentes Curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte, Ética, Cidadania e Religiosidade, Educação Física e TIC's para as turmas do 3º ao 5º ano. Os conteúdos curriculares são definidos com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs e com a BNCC documento que define o

conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica.

A distribuição do tempo pelos componentes curriculares, é feita num horário pré-estabelecido para os segmentos 1º e 2º ano / 3º ao 5º ano, com 05 aulas de 45 minutos e intervalo de 20 minutos para o lanche. A orientação didática adotada é disponibilizada para toda Rede com encontros pedagógicos na escola; As atividades didáticas são integradas e a adequação destas são feitas por intermédios das orientações feitas pelas coordenadoras da escola;

Os materiais didáticos adotados são também seguindo a proposta municipal, bem como sua escolha e adequação, acontecendo da seguinte forma: a escola recebe o material para a análise, fazendo a escolha dos exemplares por disciplina, primeira e segunda escolha, após a equipe de coordenação da secretaria municipal de educação realiza um encontro com representantes de cada escola e faz a escolha geral do município.

Os alunos do ciclo de alfabetização (1º ao 2º ano) são avaliados por meio de conceitos e pareceres descritivos realizados a cada trimestre. Os parâmetros de avaliação adotados do 3º ao 5º ano são através do sistema somativo, onde os critérios avaliativos são uma nota qualitativa (valor 2,0), uma avaliação oral (valor 1,0) avaliação diversificada (2,0) avaliação parcial (2,0) Avaliação Global (3,0) totalizando 10 pontos somativos, as especificidades de cada critério avaliativo, encontra-se no documento de organização da avaliação no anexo.

5.5 INFÂNCIA, CRIANÇA E O BRINCAR

A infância é o período da vida em que o indivíduo começa a sentir, a pensar, a agir e a se relacionar. Pode-se dizer que é a fase da vida quando iniciam os aprendizados e as descobertas.

Discorrer sobre infância e a criança fora do contexto histórico é diminuir seus significados, constitui considerá-la apenas como um estrutura em desenvolvimento, ou simplesmente uma separação etária, esquecendo-se de que a criança é uma pessoa enraizada em um período e um espaço, uma pessoa que interage com outras categorias, que influencia o meio onde vive e também é influenciado por ele.

Para Rousseau, a infância não é um lugar de passagem para outros estágios mais desenvolvidos, e sim precisa ser considerada como uma etapa de valor próprio. Para ele, da mesma forma que “a humanidade tem lugar na ordem das coisas, a infância

tem o seu na ordem da vida humana: é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança” (ROUSSEAU, 1994, p.69).

É compreendido que a criança vai aprendendo a respeito do mundo em que está inserida, vai conhecendo seus valores, suas culturas. Esses valores sociais, entretanto, são frutos de experiências que a criança vai desenvolvendo junto com aprendizados e significados culturais que a rodeiam ao longo de sua vida.

Dentro do universo da criança o brincar também faz parte do universo infantil e através dela, a criança adquire novos conhecimentos, ou seja, “aprende brincando” Para combater a opressão e a violência (PLATÃO, 1948). Entretanto, (Aristóteles, 1895) enfatizava a necessidade de se utilizar em jogos “sérios” na educação de crianças pequenas, como forma de prepará-las para vida.

Partindo do pressuposto de que brincando também se aprende, credita-se que, o jogo propicia condições tanto para o emocional como o intelectual da criança.

Dessa forma, trabalhando-se o brincar em sala de aula, o educador cria um ambiente divertido onde permite aos alunos a se transportarem através da imaginação e diversão, além de proporcionar aprendizagem com prazer. E assim, mostrar como o brincar é importante para o desenvolvimento das competências e potencialidades dos educandos, visando um aluno que age, pensa, vê, sente, observa o mundo, experimenta, critica e afirma de forma construtiva e ativa no processo de aprender.

Cury (2003) aponta que em qualquer etapa da vida, o lúdico pode estar presente. Facilitando assim explorar a imaginação, a memória e o registro das experiências de cada indivíduo.

É nítido o reconhecimento de que, a brincadeira compõe-se de um elemento chave para o desenvolvimento humano. Dessa forma, a maneira de como brincar tem sido discutida e estudada constantemente por diferentes autores. Atualmente, é crescente o reconhecimento de que a brincadeira constitui-se num elemento chave para o próprio desenvolvimento humano, como explica Antunes (apud MACEDO, 2004, p. 12).

Toda a criança, distanciada da criação deste ‘mundo’, afasta-se da significação do ‘outro mundo’ que, como adulto, buscará decifrar e estabelecer linhas de convivência. É com triste frequência que se descobre que muitos desses desajustes adultos ancoram-se na ausência ou distância do devaneio tão marcante no ‘faz de conta’ com o qual se arquitetou o mundo infantil. Não é, pois, sem razão que a brincadeira representa sólido eixo da proposta educativa de uma escola de educação infantil.

O brincar é uma experiência livre para crianças e deve ser vivenciada da melhor forma possível, pois é por ela e através dela que, a criança desperta suas habilidades mais preciosas para um bom desenvolvimento, que a conduza durante toda a sua vida. Trata-se de descobrir a si e ao mundo pelo simples ato de brincar, pois, demonstrando ação e imaginação, a criança se motiva de brincar, ou seja, a brincadeira favorece a interação sociocultural da criança dentro e fora da escola entendendo-a como facilitadora para o ensino- aprendizagem.

5.6 PRÁTICA PEDAGÓGICA/ PROGRAMA DE ACOMPANHAMENTO, ACESSO, SUPERAÇÃO E COMBATE A RETENÇÃO ESCOLAR

A prática pedagógica deve ser o instrumento essencial do professor, a forma como a aula irá acontecer reflete muito no aprendizado. Segundo Freire (1997, p. 15) “ensinar exige estética e ética. No entanto educar é subjetivamente formar e respeitar os seres históricos sociais”. Neste sentido, ensinar não é apenas regurgitar ideias em sala de aula. A escola contemporânea necessita que o aluno absorva o que é tratado em sala de aula, de forma mais espontânea. Assim sendo, Verdum (2013, p.95) explica que

O professor aprende com o aluno, ao pesquisar sua realidade, seu desenvolvimento cognitivo e afetivo, enquanto o aluno aprende, por meio de um processo de reconstrução e criação de conhecimentos daquilo que o professor sabe, tem para compartilhar.

O compartilhamento de ideias, gera uma discussão, o que resulta em um pensamento crítico, preparando o docente, para uma educação também social. Fernandes (1999, p.159) cita que a

prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares.

Dessa forma, o aprender não pode ser imposto, deve ser construído, mas o docente é responsável por planejar suas ações de forma intencional, para que a naturalidade em sala de aula ocorra. Para Freire (1997, p.99) “O professor não deve ser apenas um

transmissor do conhecimento, ele deve buscar através do diálogo o que os alunos trazem consigo em sua bagagem social e cultural”. Por isso, é muito importante conhecer quem são os estudantes, realizar um bom planejamento e alinhar a didática a partir das avaliações individuais, e coletivas.

É preciso pensar na prática pedagógica em um instrumento de inclusão, principalmente pelas multifaces encontradas em uma sala de aula. Para isso, o governo federal fomentou a Base Nacional Comum Curricular a qual garante que “tanto no que diz respeito à diversidade étnico-cultural quanto em relação à inclusão de alunos da educação especial.” (BRASIL, 2017 p. 327)

Dessa forma, compete ao Ministério de Educação (BRASIL, 2009 p.3) “promover a articulação da transversalidade da educação especial em todos os níveis, etapas e modalidades da educação.” E a todas as instituições de ensino garantir um ambiente adequado ao aluno com deficiência.

Destarte, princípio da educação inclusiva consiste em que as escolas devem reconhecer e responder às diversas necessidades dos alunos, assegurando-lhes uma educação de qualidade que lhes proporcione aprendizagem por meio de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos especiais, etc. (LEONARDO, 2008 p.432)

Neste sentido, o papel da escola é garantir que tenha recursos suficientes para que o aluno possa ter um aprendizado significativo, e o papel do docente é planejar e realizar uma aula que permita que esse aluno participe junto aos outros. Portanto, é necessário lembrar o que defende Souza Santos (2002, p. 75): “Temos direito à igualdade sempre que a diferença nos inferioriza. Temos direito à diferença sempre que a igualdade nos descaracteriza.” O estudante deve ser parte de um todo, dentro da sala de aula, mas a sua individualidade e suas especificidades irão lhe beneficiar ou prejudicar, cabe ao professor observar, avaliar e realizar atividades de forma que o desenvolvimento do aluno seja notável. Pois se o seu aprendizado não for significativo, ou a sua participação não for viável, dificilmente este aluno permanecerá em sala de aula, aumentando assim a taxa de evasão. A Escola Elza vem buscando como parceria para o combate da evasão e retenção escolar um trabalho ao programa da Secretaria de Educação chamado Busca ativa, e quando preciso por questões para garantir o direito de acesso à escola e proteção à criança o Conselho Tutelar.

5.7 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (INCLUSÃO) O QUE É? PARA QUE É? E PARA QUEM DEVE SER FEITO?

É uma parceria entre profissional especializado e educador para checar se existem barreiras para a aprendizagem. O ambiente escolar deve ser um espaço democrático, preparado para receber todos os alunos, de diferentes classes sociais, etnias e portadoras de necessidades especiais.

A inclusão de alunos com deficiência na Educação Básica tem aumentado nos últimos anos. O Censo Escolar de 2018 aponta o número de matrículas de alunos em classes regulares ou em classes especiais exclusivas chegou a 1,2 milhão em 2018. O aumento é de 33,2% comparado ao ano de 2014.

A prática da inclusão, porém, ainda é um desafio para as escolas, pois envolve não só a mudança dos espaços para o acesso dos alunos, como também a adaptação das práticas pedagógicas para uma Educação mais inclusiva. Para isso, é fundamental que o gestor escolar esteja preparado para auxiliar a equipe nesse processo. “A busca para um espaço escolar mais inclusivo passa pela formação continuada dos professores”, destaca Tatiana Pita, psicopedagoga e assessora pedagógica do Grupo Somos Educação. Para ela, também é necessário buscar o apoio de psicopedagogos para identificar adaptações necessárias e auxiliar no diálogo com as famílias e nas formações docentes.

O atendimento educacional especializado - AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Fundamental precocemente diagnosticar e promover as condições adequadas para o aluno com condição especial de aprendizagem tenha garantido o seu desenvolvimento humano em diversos âmbitos e aspectos.

Assim, os objetivos da educação especial são os mesmos da educação em geral. O que difere, entretanto, é o atendimento, que passa a ser de acordo com as diferenças individuais do aluno. Decreto Nº 6.571/08 - Dispõe sobre o atendimento educacional especializado - AEE.

Art. 58 . Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

Art. 59-A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado. (Incluído pela Lei nº 13.234, de 2015).

A Escola Elza dispõe de alguns recursos que vêm fortalecer a inclusão na Unidade escolar através do NAP (Núcleo de Atendimento Psipedagógico), através do suporte e avaliação de uma neuropsipedagoga; bem como estabelece parcerias com Secretaria de saúde para o atendimento de casos graves das nossas crianças; e conta também com o apoio de acompanhantes para alunos que devido a seu diagnóstico comprovado requer por direito uma cuidadora. Estamos também iniciando um trabalho, cuja finalidade é um documento de atendimento a um plano de desenvolvimento individualizado para orientar e dar suporte ao desenvolvimento do trabalho do professor da classe

A identificação precoce de alunos com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no caput deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o caput serão definidos em regulamento. (BRASIL, 2015)

A escola Elza compreende a inclusão como uma prática fundamental, para transformação social. Segundo Vygotsky, um espaço de desenvolvimento em que as pluralidades podem interagir, os agentes de inclusão escolar necessitam reorientar suas práticas, não para novas metodologias de ensino, mas sim para novas metodologias de produção de conhecimento acadêmico-científico, estas sim determinantes de uma verdadeira possibilidade de diálogo com as diferenças culturais.

5.8 O USO DAS TECNOLOGIAS NA SALA DE AULA E METODOLOGIAS ATIVAS

Após dois anos de pandemia e ensino remoto, foi perceptível a importância da tecnologia na sala de aula. Entretanto, a partir das atribuições que os anos letivos de 2020 e 2021 trouxeram, é necessário pensar em como pode-se integrar a tecnologia para auxiliar a metodologia em sala de aula. Apesar que a tecnologia em sala de aula, foi pensada desde o princípio da Escola Nova, como garante Azevedo et al. (2010 p. 15)

[A] escola deve utilizar, em seu proveito, com a maior amplitude possível, todos os recursos formidáveis, como a imprensa, o disco, o cinema e o rádio, com que a ciência, multiplicando-lhe a eficácia, acudiu a obra de educação e

cultura e que assumem, em face das condições geográficas e da extensão territorial do país, uma importância capital.

Com a contemporaneidade a imprensa, o disco e o rádio passaram a ser defasados, mas a internet, o computador e o celular são instrumentos que garantem uma praticidade para a comunicação, e também, a educação. Neste sentido, em 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais afirmaram que

É preciso também melhorar as condições física das escolas, dotando-as de recursos didáticos e ampliando as possibilidades de uso das tecnologias da comunicação e da informação. (BRASIL, 1997 p. 38)

Ainda no século XX, era preciso que as escolas fossem preparadas para abarcar as Tecnologias da Informação e Comunicação dentro de cada área do conhecimento, seja como recurso didático, ou atividade diferenciada. Os PCNs explicavam na sessão prioritária sobre a seleção de recursos didáticos, que

É indiscutível a necessidade crescente do uso de computadores pelos alunos como instrumento de aprendizagem escolar, para que possam estar atualizados em relação às novas tecnologias da informação e se instrumentalizarem para as demandas sociais presentes e futuras. (BRASIL, 1997 p.96)

Atualmente, com a implementação da Base Nacional Comum Curricular, o debate sobre tecnologia em sala de aula foi amplificado. De forma que as TIC's passem a ser um recurso didático imprescindível tanto para fomento da aprendizagem, como complementação social.

As experiências das crianças em seu contexto familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação são fontes que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas. (BRASIL, 2017 p. 58)

Essa discussão continua nas competências gerais para o Ensino fundamental, um dos principais objetivos que baseiam as habilidades específicas de cada área. A BNCC garante que

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017 p.11)

É preciso pensar nas tecnologias além de uma área de conhecimento, mais intrínseca de cada conteúdo, para que o docente possa adequar o seu aprendizado com a sua realidade. Neste sentido, as metodologias ativas são aliadas para que o aluno possa aprender de forma mais espontânea. Barbosa e Moura (2013, p. 55) explicam que “Se a prática de ensino favorecer no aluno as atividades de ouvir, ver, perguntar, discutir, fazer e ensinar, estamos no caminho da aprendizagem ativa.” A aula deve ser um momento tanto do professor, quanto do discente, externarem os seus conhecimentos, para que a aprendizagem possa ser desenvolvida de forma crítica.

Em um mundo contemporâneo, a aprendizagem deve ser significativa e ir além de conteúdos e da decoração de termos, seguindo as pretensões dos documentos oficiais, e principalmente a BNCC, é preciso ter uma aprendizagem ativa, a qual, de acordo com Barbosa e Moura (2013, p. 55) são ocorrem “quando o aluno interage com o assunto”. Facilitando assim uma aprendizagem significativa, desenvolvendo melhor a receptividade do docente com o que é trabalhado em sala de aula, e mesmo que a curto prazo, as mudanças não sejam significativas, a longo prazo, serão importantes para alcançar os objetivos de aprendizagem propostos nos documentos oficiais, além de um diferencial na aprendizagem.

5.9 ESTRUTURA DO CURRÍCULO NO ENSINO FUNDAMENTAL

A proposta curricular busca o desenvolvimento sistemático de competências e habilidades para que o estudante possa apropriar-se dos conhecimentos científicos, aprimorando, dessa maneira, sua capacidade de aplicar os saberes na resolu o de problemas do cotidiano. Estimula-se o estudo e o trabalho aut nomo, crítico e criativo de forma individual e coletiva. Nessa fase, proporcionam-se práticas pedagógicas que favoreçam o protagonismo estudantil com foco na pesquisa, no diálogo, compreendendo seu papel no mundo e respeitando as singularidades.

A proposta curricular Da Escola Professora Elza Souza da Silva de Jesus está baseada na proposta de uma educa o que esteja a serviço da forma o do homem enquanto cidadão e de uma sociedade mais justa e mais humana que corresponda às demandas da atualidade, da tecnologia, da democracia, atendidas as exigências curriculares legais. As a es são planejadas de forma a inserir o conteúdo a ser trabalhado dentro dos objetivos a serem alcançados pela escola.

Adota como recurso metodológico o desenvolvimento de temas de ensino para análise, reflexão, estudo, pesquisa e resolução de problemas, associado aos princípios da autonomia, da diversidade, da identidade no Ensino Fundamental das séries iniciais e suas bases legais.

Conforme disposto na LDB 9394/96 que orienta a escola quanto aos princípios gerais, objetiva-se à consecução das seguintes ações: Respeito aos direitos humanos e exclusão de qualquer tipo de discriminação nas relações interpessoais. Igualdade de direitos de forma a garantir a equidade em todos os níveis. Participação como elemento fundamental à democracia. Corresponsabilidade pela vida social como compromisso individual e coletivo. Respeito a diversidade étnico cultural e racial.

A LDB 9394/96 tem na cidadania seu eixo orientador e se compromete com valores e conhecimentos que viabilizam a participação efetiva do aluno na vida social.

Desenvolvemos uma construção de aprendizagem sólida e significativa pautada em princípios e valores. A Escola Municipal Professora Elza Souza da Silva de Jesus tem o compromisso em uma educação de qualidade valorizando a participação do estudante na formação do próprio conhecimento.

O trabalho docente é pautado nos valores da cooperação e do compromisso com a sociedade; e, por conseguinte, deve: realizar aulas atrativas; elaborar e desenvolver projetos pedagógicos envolvendo a leitura e escrita; realizar reuniões com pais e mestres; utilizar métodos inovadores e dinâmicos; proporcionar projetos de conscientização que devemos promover a paz; promover gincanas de artes, jogos esportivos; mobilizar os pais para o acompanhamento escolar dos filhos; desenvolver projetos e ações envolvendo toda unidade escolar; realizar trabalhos em grupo, seminários entre outros; promover ações envolvendo a família no contexto escolar; realizar ações que trabalhe a inclusão e o respeito; proporcionar momento reflexivos acerca do meio ambiente.

5.10 AVALIAÇÃO ESCOLAR E SISTEMA DE ACOMPANHAMENTO DAS AVALIAÇÕES INTERNAS E EXTERNAS E DOCUMENTAÇÃO

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que – fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar,

constatando, intervenho intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade [...]. (FREIRE, 1987).

Durante muitas décadas a avaliação foi usada como um meio de classificar e rotular os alunos como bons ou não, sendo utilizados como sistema de avaliação apenas prova e testes.

Hoje, a avaliação é vista como uma das mais importantes ferramentas à disposição dos professores para alcançar o principal objetivo da escola: fazer todos os estudantes avançarem. Ou seja, o importante é encontrar caminhos para medir a qualidade do aprendizado dos alunos e oferecer alternativas para seu desenvolvimento. Observar, aplicar provas, solicitar redações e anotar o desempenho dos alunos durante um seminário são apenas alguns. E todos podem ser usados em sala de aula, conforme a intenção do trabalho. Os especialistas, dizem que o ideal é mesclá-los, adaptando-os não apenas aos objetivos do educador, mas também às necessidades de cada turma.

É por isso que, no limite, você pode adotar, por sua conta, modelos próprios de avaliar os estudantes, existem educadores que conseguem colocar em prática suas propostas, às vezes até transgredindo uma sistemática tradicional. Em qualquer processo de avaliação da aprendizagem, há um foco no individual e no coletivo.

Avaliação deve seguir os seguintes critérios: Diagnóstico- por meio de observação do aluno a respeito do seu desenvolvimento; Formativa- utiliza para informar ao professor e aluno o resultado da aprendizagem; Somativa – com o intuito de classificar os alunos no fim da unidade e do ano letivo; Qualitativa- para possibilitar uma melhor visão do processo ensino aprendizagem.

É necessário refletir sobre a avaliação da aprendizagem como um meio de obter informações a respeito dos avanços e das dificuldades dos alunos, estabelecendo um procedimento permanente, para dar suporte ao processo de ensino e aprendizagem, e assim, contribuir para o planejamento de ações que possibilitem ajudar o aluno a prosseguir, com êxito, no seu processo educacional. Neste bojo, Hoffmann aborda que:

O processo avaliativo não deve estar centrado no entendimento imediato pelo aluno das noções em estudo, ou no entendimento de todos em tempos equivalentes.

Essencialmente, por que não há paradas ou retrocessos nos caminhos da aprendizagem. Todos os aprendizes estão sempre evoluindo, mas em diferentes ritmos e por caminhos singulares e únicos. O olhar do professor precisará abranger a diversidade de traçados, provocando-os a progredir sempre (HOFFMANN, 2001, p. 47). Essa reflexão a respeito

dos caminhos da aprendizagem exige dos professores o cuidado no lidar com o espaço da escola, fazendo com que o aluno assuma um compromisso pessoal.

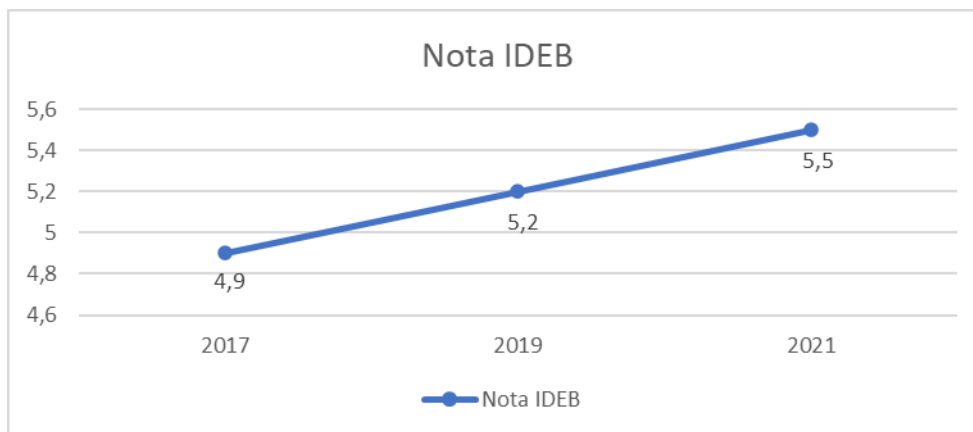
Para Vasconcellos (1998), a avaliação é um processo abrangente da existência humana que implica reflexão sobre a prática, no sentido de diagnosticar seus avanços e dificuldades e, a partir dos resultados, planejar tomadas de decisão sobre as atividades didáticas posteriores. Nesse contexto, a avaliação deveria acompanhar o aluno em seu processo de crescimento, contribuindo como instrumento facilitador da aprendizagem.

Seguindo a mesma concepção, Hoffmann (2001) aponta a ação avaliativa como interpretação cuidadosa e abrangente das respostas do aluno frente a qualquer situação de aprendizagem, sendo necessário entendê-la como acompanhamento de uma trajetória. De acordo com Furlan (2007), a avaliação só faz sentido se for utilizada com a finalidade de saber mais sobre o aluno e de colher elementos para que a educação escolar aconteça de forma próxima da realidade e dentro de um contexto.

Luckesi (2001), ao se referir às funções da avaliação, alerta para a importância de estarmos atentos à sua função ontológica, que é a de diagnosticar. Ela representa a base para uma coerente tomada de decisão, visto que se trata do meio de encaminhar os atos subsequentes, na perspectiva de uma situação positiva em relação aos resultados almejados. Para Esteban (2001), a avaliação como prática de investigação pode ser uma alternativa às propostas excludentes por buscar uma ação coerente com a concepção de conhecimento como processo dinâmico, dialógico, fronteiro, constituídos nos marcos das múltiplas tensões sociais.

A função da avaliação além de diagnosticar, a avaliação é propiciar a auto compreensão do nível e das condições em que se encontram tanto o educando quanto o educador. Esse reconhecimento possibilita uma motivação e contribuição para auxiliar e aprofundar a aprendizagem. Por tanto, a avaliação deverá agregar diversos instrumentos para dar oportunidade de inovar as práticas e possibilitar a todos avançarem em seus percursos educacionais.

A Escola Elza, sob a supervisão da Coordenação Geral da Rede Municipal de Ensino, realiza trimestralmente avaliação diagnóstica de aprendizagem referente à avaliação de habilidades de leitura e escrita; em como levanta dados para acompanhamento e monitoramento da aprendizagem. Como preparatório para a realização das avaliações externas a escola vem neste ano de 2023, iniciando um trabalho de aos sábados encontros preparatórios através de aulões para avaliações externas.



5.11 CULTURA CIGANA E EDUCAÇÃO

A comunidade cigana é a população majoritária do entorno da escola, neste sentido, torna-se grande o percentual dos alunos matriculados. Geraldo Pierroni (2006, p. 41), destaca que:

Onde quer que estejam os ciganos são logo reconhecidos por suas roupas e ornamentos, e, principalmente por seus hábitos ruidosos. É um povo cheio de energia e com grande dose de passionalidade. São tão peculiares dentro do seu próprio código de ética; honra e justiça; senso, sentido e sentimento de liberdade que contagiam e incomodam qualquer sistema.

Sendo assim, a população cigana possui uma cultura muito forte e tradicional, neste sentido, é preciso que os discentes se sintam acolhidos pela escola, sem que sua cultura seja minimizada. De acordo com Ribeiro (2015, p. 54) “a escola deve ser um espaço onde a tolerância prevaleça, na qual a educação multicultural seja o parâmetro pedagógico.” De forma que nem o estudante, nem as famílias, sintam-se constrangidos no espaço escolar.

Entretanto, há ainda, uma dificuldade em fazer com que o número de evasão dos ciganos seja diminuído, isso por que, de certa forma, a escola é vista por eles, como algo secundário. Simões (2007, p. 90) explica que “os ciganos mais antigos costumam dizer que é com a “escola da vida” que eles aprendem a tratar as pessoas, a *conviverem* com elas”. Mas a educação formal é vista como uma base para os futuros negócios da família, como disserta Ferreira (2003, p. 67) “Costuma-se dizer que os ciganos tomam da escola aquela bagagem que lhes permite continuar vivendo como ciganos: que querem ter o domínio mínimo da leitura, da escrita e do cálculo”. E é perceptível, a

habilidade dos ciganos com as ciências exatas, pois, o cotidiano deles, impõe um maior aprofundamento dos cálculos.

Assim, escolas do ensino fundamental anos iniciais, possuem um maior quantitativo de ciganos matriculados, isso deve-se também a tradição de acordo com a idade de ambos os sexos. Simões e Juliano (2013) explica o motivo da não permanência de ciganos em escolas dos anos finais.

O rapaz cigano acha a escola chata, entediante, diferente da rua, das viagens sempre cheias de aventura e desafios. Já a moça permanecerá um pouco mais de tempo frequentando os bancos escolares, mas logo que entra na adolescência é retirada pelos familiares. Essa conduta faz parte da tradição da maioria dos grupos ciganos. A explicação que as famílias dão a esse respeito é que em virtude da virgindade ser ainda um elemento muito importante para eles, a permanência da filha em casa funciona como uma garantia. (SIMÕES e JULIANO, 2013 p. 2)

Dessa forma é preciso que a escola tenha para os discentes ciganos, um atrativo diferencial, e que permita durante a sua permanência um aprendizado competente, para que este possa utilizar além do seu cotidiano.

5.12 MEIO AMBIENTE E SUSTENTABILIDADE

Nas ciências, de maneira geral, entendemos meio ambiente como o habitat onde a vida é desenvolvida, compreendemos que sua dinâmica é aquela onde tudo está interligado, ou seja, onde tudo depende de tudo. A Biologia busca entender e estudar o ambiente considerando os seus sistemas de inter-relações, enquanto a Geografia considera a dimensão histórica e social transformadoras desse mesmo ambiente, complementando e transformando esse tema de forma global. Dentro do tema “meio ambiente” a sustentabilidade é componente obrigatório. Sua definição se resume ao uso consciente dos recursos, garantindo que as gerações futuras tenham as mesmas condições que temos hoje. Em outras palavras, devemos entregar o planeta aos próximos da mesma maneira, ou melhor do que recebemos.

Meio ambiente e sustentabilidade são temas abordados não somente em sala de aula, mas através de projetos ao longo de toda a caminhada dos alunos, despertando o olhar crítico e promovendo um cidadão atento e consciente de seu papel para a conservação do meio ambiente. A consciência ambiental é desenvolvida desde os primeiros anos da Educação Infantil, com temas como: uso correto da água, desperdício de alimentos e

materiais, cuidados com a horta, entre outros. Esse trabalho é mantido e aprimorado ao longo dos anos, em sala de aula com as disciplinas de Ciências e Geografia, e fora dela com propostas interdisciplinares.

5.13 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: AS VOZES QUE ECOAM POR IGUALDADE

Entende-se que a educação antirracista se faz, nas estratégias cotidianas da escola, envolvendo nos planos pedagógicos, propostas de autoestima, autoconhecimento, pluralidade cultural e respeito a diversidade.

A escola é este espaço de diálogos e lutas, que deve desencadear por meio de um planejamento adequado, com base em conhecimentos e estratégias que promovam a consciência e postura antirracista. Baseados na lei de nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, um importante avanço para uma educação antirracista, que sobrepondo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN, de 1996), exige a inserção de “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial das redes públicas e particulares de ensino no Brasil.

Essa legislação também instituiu o 20 de novembro como “Dia da Consciência Negra”, motivando as discussões a respeito da temática nos calendários escolares, documentos normativos, além de outros espaços, bem como a lei de nº 11.645/08, que torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio.

Considerando a resolução CNE/CP nº 1/2004, na qual, o Conselho Nacional de Educação instituiu as diretrizes curriculares nacionais para a “Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” no âmbito das instituições de ensino. São orientações, princípios e fundamentos que devem nortear o planejamento de ações capazes de “promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de uma nação democrática” (Art. 2º).

Portanto, urge a necessidade de desenvolvermos ações didáticas no cotidiano escolar, com vistas a desenvolver estratégias de ensino e aprendizagens para uma educação antirracista e equânime, neste sentido, o presente material se adequa as novas diretrizes de trabalho para conscientização racial e valorização humana, tendo em vista as

competências da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que discorre nas dez competências, caminhos para uma nova estrutura de inclusão social, intelectual e humana, alinhando conhecimento, cultura e saberes, assim, destacamos as competências 8,9,10 que enfatizam, a necessidade de consolidar o entendimento de si e do outro, para uma educação que promove empatia, com vistas ao desenvolvimento sócio emocional. Neste bojo, o departamento pedagógico entende ser muito importante o desenvolvimento da temática com atividades diárias para a conscientização dos educandos, neste bojo alinhamos uma proposta de plano de ação anual, cada equipe escolar deverá alinhar as propostas ao contexto escolar e organizar seu plano de atividades pedagógicas, a partir da referida proposta

5.14 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

A Educação de Jovens e Adultos vem passando por grandes transformações, pois vivemos num mundo cada vez mais tecnológico e globalizado e esses fatores contribuem também para um novo olhar em relação à educação e a prática pedagógica, diante das especificidades encontradas nesta modalidade.

Temos com principal compromisso oferecer um Programa de Formação para contribuir na promoção de mudanças na formação continuada dos professores da Educação de Jovens e Adultos-EJA, esta modalidade educacional que atende a educandos trabalhadores, tem por objetivo o compromisso com a formação humana e o acesso à cultura geral, de modo que os educandos venham a participar política e produtivamente das relações sociais, com comportamento ético e compromisso político, através do desenvolvimento da autonomia intelectual, social e moral.

A organização do Trabalho Pedagógico para a Educação de Jovens e Adultos considera o educando um sujeito sócio histórico-cultural com diferentes experiências de vida, que deixou de frequentar a escola devido a fatores sociais, econômicos, políticos e/ou culturais, muitas vezes pelo ingresso no mundo do trabalho, ocasionando evasão ou repetência escolar.

O planejamento para esta modalidade deve considerar os fatores supracitados propiciando aos educandos diferentes possibilidades para que exerça sua autonomia e seja ativo em seu processo educacional considerando o contexto em que está inserido. Escola Elza é uma Escola, que no seu turno noturno oferece o ensino dessa modalidade para jovens e adultos.

6 PROGRAMA DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (PROFESSORES E NÃO PROFESSORES)

Nossos educadores contam com cursos, formações, palestras e reuniões que facilitam e possibilitam a troca enriquecedora de conhecimentos e experiências promovidos pela rede de ensino; bem como nossos profissionais estão em permanente formação através da troca de experiência, planejamento e formação na própria Unidade Escolar.

7 COMUNIDADE ESCOLAR-CONSELHO DE PAIS.

Compreendemos a escola como organismo vivo da comunidade onde está inserida, e, como tal representa os interesses desta comunidade. A tríade escola, família e comunidade dialogam e interagem, alicerçadas no objetivo comum de oferecer a melhor e mais eficiente formação às nossas crianças e adolescentes, cuidando de sua segurança e bem-estar em todos os aspectos. A comunicação se dá dinamicamente e está explicitada no Conselho de pais e nos meios tecnológicos de comunicações disponíveis.

8 DIAGNÓSTICO

9 CONTEXTO DA UNIDADE DE ENSINO, IDENTIDADE E HISTÓRICO

O município de Governador Mangabeira BA, está situado no Recôncavo Baiano, a 133 km da capital, Salvador, e com uma população estimada 20.800 (IBGE 2022). Geograficamente o município é circunvizinho dos municípios de Muritiba, Cabaceiras do Paraguaçu, Maragogipe, Cachoeira. A escola encontra-se localizada na zona urbana do município, no bairro Santa Luzia, na Rua Manuel Branco Neste contexto, a Escola Municipal Professora Elza Souza da Silva de Jesus, está inserida, atendendo uma clientela que reside na zona urbana e rural. A Escola Municipal Professora Elza Souza da Silva de Jesus, foi inaugurada no dia 23 de fevereiro de 2015.

Inicialmente idealizada na gestão das Secretárias de Educação Noralice Santos Rodrigues e Maria José Ribeiro dos Santos e Silva e inaugurada na gestão da Secretária

Municipal de Educação Maria das Graças de Jesus S. Menezes, na gestão municipal da Sr.^a Domingas Souza da Paixão (prefeita) e Luiz Carlos Gomes da Silva (Vice-prefeito). A unidade escolar tem esse nome em memória da professora Elza Souza da Silva de Jesus, que em vida se destacou em prestar seus serviços com excelência e destaque, por ser uma profissional de bastante empenho, dedicação e preocupação a seus alunos. É uma escola municipal de referência em qualidade de educação que busca com seus profissionais atender à comunidade num resgate à cidadania, visando sempre proporcionar uma educação digna e de qualidade a todos.

9.1 ESTRUTURA FÍSICA

A unidade escolar atualmente tem sua estrutura composta por sete salas que atende os seguintes níveis de educação: Ensino Fundamental (séries iniciais) do 1º ano à 5º ano, uma sala de informática, que tem sua estrutura pequena, cabendo um número mínimo de computadores (8, oito) não atendendo a demanda da escola. Possui área externa ampla, pode e se almeja futuramente ter uma sala de informática, capaz de atender o número de alunos por sala da escola.

Temos ainda uma sala de leitura, que tem sua capacidade reduzida assim como já exposto quando se tratou da sala de informática, no entanto, vale ressaltar que esse espaço muitas vezes está sendo utilizado como sala de aula ou sala de reforço, compondo assim o funcionamento de sete salas no turno matutino e vespertino; quando há necessidade e o número de alunos é maior que o que compõe as salas de aulas existentes, assim sendo, se utiliza o espaço do auditório como ambiente para atividades de apresentação de trabalhos e vídeo. No auditório acontecem os pequenos eventos e reuniões de pequena escala, os encontros maiores são realizados na quadra da escola, que comporta um número maior de pessoas. Além desses ambientes há também na escola, uma cozinha e dispensa, uma sala dos professores, uma diretoria, uma secretária e banheiros para alunos, funcionários e gestão.

Embora, a estrutura física da escola tenha sido construída há poucos anos, percebe-se que ainda não está adequada para a implementação de uma Proposta Política Pedagógica desejada, por não possuir biblioteca, sala de vídeo, sala de leitura, sala de reforço escolar e de informática que comportem os alunos das turmas.

Contudo, há necessidade de criação de uma sala para guardar materiais e uma sala para coordenação da escola, que acabam usando a sala dos professores ou espaço de auditório para realizar suas demandas.

Vale salientar que no ano de sua fundação a escola atendia turmas de 2º ao 5º ano do Ensino fundamental, haja vista que o 1º ano fazia parte do Ensino Infantil na época, segundo a lei.

No ano de 2021 em conversa com a atual gestora da unidade de ensino Maíra de Oliveira, o secretário municipal em vigência, professor Ribamar Rodrigues propôs o funcionamento do turno noturno com turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA), pôr o ano em destaque ser marcado pelo segundo ano de enfrentamento a uma pandemia, acometido pelo vírus do Covid-19, foi preciso que este segmento de trabalho, a EJA, assim como as demais turmas do ensino regular iniciassem o ano letivo ainda de forma remota. Somente após vacinação de parte dos indivíduos e afrouxamento nas regras sanitárias foi possível acontecer o retorno das aulas, por professores e funcionários estarem vacinados e ser necessário também, o cumprimento do distanciamento social, tendo em vista que as salas são pequenas não compoendo os números de alunos matriculados com distanciamento exigido (1,5m).

Na criação da escola ao invés de muros, a mesma teve seu espaço delimitado por alambrados vazados, material fácil de ser arrebatado e possibilita que vândalos adentre a escola com maior facilidade, já havendo algumas ocorrências de invasões na escola no período que se encontra sem funcionários. Por esse motivo observa que em caráter de urgência, seja colocado muros nos arredores da escola. A pedido do secretário, já foi instalada grades em janelas e portas que possuíam fácil acesso desses indivíduos, uma vez que esses furtos já ocorreram, levando objetos comprados com o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), sendo necessários à sua reposição ao invés de investir em novos itens necessários a unidade escolar.

A Escola Professora Elza Souza da Silva de Jesus, atualmente oferece ensino do 1º ao 5º ano fundamental e na modalidade EJA, com o funcionamento nos três turnos: matutino, vespertino e noturno. A escola em questão é de médio porte, composta por: sete salas de aula, uma sala de leitura (que quando necessário é usada como sala de aula), uma sala de informática, um refeitório, uma cozinha acoplada da dispensa, uma sala de professores, uma sala de direção, uma secretaria, um auditório, um pátio, um banheiro para cadeirantes, três banheiros masculino e três femininos para alunos, uma banheiro

para funcionários, um banheiro da direção (sendo utilizado como depósito), uma quadra coberta, dois vestiários e um banheiro (necessitando reforma).

A escola conta com: uma diretora, duas vices diretoras, uma coordenadora pedagógica, doze professoras, duas cuidadoras, um agente de portaria, cinco funcionárias de serviços gerais, três merendeiras, três agentes de secretaria, dois vigilantes noturnos que alternam a cada dia, duas auxiliares de transporte, uma funcionária do programa é tempo de aprender, uma neuro psicopedagoga.

| Descrição do espaço físico | | |
|-----------------------------------|-------------|---|
| ESPAÇOS | REAL | IDEAL |
| Salas de aulas | 07 | 08 |
| Biblioteca | 00 | 01 |
| Sala de informática | 01 | 01 TAMANHO MAIOR |
| Banheiro infantil | 07 | 07 |
| Banheiro para funcionários | 02 | 02 |
| Cozinha | 01 | 01 |
| Refeitório | 01 | 01 TAMANHO MAIOR |
| Parque infantil | 00 | 01 |
| Auditório | 01 | 01 (pequeno para o número dos alunos) |
| Quadra esportiva | 01 | 01 |
| Sala de vídeo | 00 | 01 |
| Sala de professores | 01 | 01 |
| Sala de leitura | 01 | 01 TAMANHO MAIOR (usada hoje como sala de aula) |
| Secretaria | 01 | 01 |

| | | |
|----------------------|----|----|
| Sala de coordenação | 00 | 01 |
| Escovódromo | 00 | 01 |
| Depósitos | 00 | 01 |
| Almoxarifado | 00 | 01 |
| Impressoras | 03 | - |
| Ar condicionado | 06 | - |
| DVD | 0 | - |
| Computadores | 17 | 30 |
| Máquina de fotocópia | 0 | - |

É uma Comunidade cristã, divididos em vários segmentos religiosos, com ênfase na religião católica e evangélica. A escola e comunidade do entorno são abastecidos por água encanada fornecida pela EMBASA, a iluminação elétrica é boa e chega para todos os necessitados, a escola dispõe de um sistema de internet fornecido pela SEDUC e pelo programa Educação Conectada, que facilita o acesso a todos da escola, sendo livre para qualquer pessoa da comunidade caso necessite. O prédio escolar está situado numa área ampla ao lado da academia da saúde e com pavimentação.

Apesar do aumento populacional, não existem comércios nas proximidades das escolas. Para resolução de problemas de saúde mais simples a comunidade conta com a assistência do Posto de Saúde da Família (PSF) do bairro, mas vale salientar que a escola atende alunos de várias comunidades e estes são atendidos pelo PSF do seu endereço, contudo, nos projetos e ações o posto referência é o PSF Ana Coutinho Simões. Os Jovens e adolescentes da comunidade, usufruem da quadra da escola e da academia da saúde para práticas esportivas, como futebol, futsal, capoeira, entre outros. A escola é um espaço extensivo para uso da comunidade.

9.2 ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO, TEMPO E MATERIAIS

A escola acolhe sempre os programas do governo federal, aproveitando os pontos positivos trazidos por eles, com intuito de ajudar os alunos a desenvolver com sucesso a sua aprendizagem, como exemplo disso, iniciou em 2022 o programa Tempo de aprender, que tem como público alvo os alunos de 1º e 2º ano o qual terão suas ações em parceria com a Prefeitura Municipal e Secretaria de Educação do Município de Governador Mangabeira, assim como, fomos contemplados também com o programa da Família na escola.

Estamos esperançosos e entusiasmados, para que através desta proposta, consigamos resultados positivos, contribuindo para diminuir as carências presentes na vida dos alunos por ausência da parceria e participação da família no desenvolvimento da aprendizagem escolar, uma vez que muitos desses alunos não possuem apoio dos pais para realização das suas atividades extraclasse, diminuindo e atrasando assim, o desenvolvimento em sala de aula.

| QUANTIDADE DE ALUNOS POR TURMA- 2023 | | | |
|---|------------|--------------|-----------------------------|
| TURNO | ANO | TURMA | QUANTIDADE DE ALUNOS |
| MATUTINO | 1º | A | 24 ALUNOS |
| MATUTINO | 1º | B | 16 ALUNOS |
| VESPERTINO | 1º | A | 24 ALUNOS |
| MATUTINO | 2º | A | 25 ALUNOS |
| VESPERTINO | 2º | A | 26 ALUNOS |
| MATUTINO | 3º | A | 23 ALUNOS |
| MATUTINO | 3º | B | 22 ALUNOS |
| VESPERTINO | 3º | A | 26 ALUNOS |
| MATUTINO | 4º | A | 27 ALUNOS |
| VESPERTINO | 4º | A | 19 ALUNOS |

| | | | |
|------------|-----|-------|-----------|
| VESPERTINO | 4° | B | 19 ALUNOS |
| MATUTINO | 5° | A | 28 ALUNOS |
| VESPERTINO | 5° | A | 20 ALUNOS |
| VESPERTINO | 5° | B | 15 ALUNOS |
| NOTURNO | EJA | ÚNICA | 27 ALUNOS |

| QUANTIDADE DE ALUNOS POR SÉRIE- 2022 | | | | | | | |
|--------------------------------------|----|----|----|----|----|-----|-------|
| TURMAS | 1° | 2° | 3° | 4° | 5° | EJA | TOTAL |
| MATUTINO | 40 | 25 | 45 | 27 | 28 | | 165 |
| VESPERTINO | 24 | 26 | 26 | 38 | 35 | | 149 |
| NOTURNO | | | | | | 27 | 27 |
| TOTAL | 64 | 51 | 71 | 65 | 63 | 27 | 341 |

9.3 NÚMERO DE TURMAS

1° ano _____ 03

2° ano _____ 02

3° ano _____ 03

4° ano _____ 03

5° ano _____ 03

EJA _____ 01

9.4 QUADRO DE FUNCIONÁRIOS

Seu quadro de funcionários perfaz um total de 35 funcionários, sendo distribuídos em: 1 diretora; 2 vice-diretora, 1 secretária; 2 auxiliares de secretária; 1 professora de informática, 12 professores sendo seis (6) efetivas, 05 contratos, ressaltando que 3 tem carga horária de trabalho de 40 horas; 1 coordenadora pedagógica efetiva; **03 merendeiras**, sendo 3 efetivas; 04 serviços gerais, sendo 01 efetiva; 01 agente de portaria; 02 vigilantes noturnos; 02 cuidadoras contratadas e 02 agente de transporte, sua administração fica a cargo da diretora, 01 assistente do programa tempo de aprender, 01 neuro psicopedagoga.

A unidade escolar atualmente possui o seguinte quadro de funcionários:

Direção:

Diretora: Maíra de Oliveira

Vice direção: Sânia Graciela e Ednalva Bispo

Coordenação Pedagógica: e Luana Priscilla de Jesus Moitinho

Secretária: Celízia da Silva Mascarenhas

Auxiliar de Secretaria: Alberto Freitas Oliveira e Thailana Larissa Mamona Souza

Educadores:

Monitora de Informática: Alzira de Oliveira Ramos

Monitora: Taise do Amor Divino Santana, Joelma de Assis da Silva

Monitora do transporte escolar: Jeane dos Santos Oliveira Gonzaga

Professor 1º ano A (Matutino) – Ana Patrícia Conceição da Silva

Professor 1º ano B (Matutino) – Roseli da Silva Bispo dos Santos

Professora 1º ano A (Vespertino) – Ana Patrícia Conceição da Silva

Professora 2º ano A (Matutino) – Andreia Barbosa dos Santos Alves

Professora 2º ano A (Vespertino) – Rosemary Sales de Andrade Xavier

Professora 3º ano A (matutino) – Laila Machado Cerqueira

Professora 3º ano B (matutino) – Scarlet Gomes da Silva Coelho

Professora 3º ano A (Vespertino) – **Géssica**

Professora 4º ano A (matutino) – Eliene Alves da Rocha

Professora 4º ano A (vespertino) – Enaide Pereira Rodrigues

Professora 4º ano B (matutino) – Eliene Alves da Rocha

Professora 5º ano A (matutino) – Maria José Ribeiro Santos e Silva

Professora 5º ano A (vespertino) – Maria José Ribeiro Santos e Silva

Professora 5º ano B (vespertino) – Sirlei de Castro Barbosa Santos Silva

Agente de Portaria:

Jubiara Oliveira dos Santos (efetiva em afastamento da atividade)

Hiago Cerqueira Rocha (agente de portaria substituto)

Serviços Gerais:

Carine Santana Pereira

Rozeane Conceição da Cruz

Marilene dos Reis Gonçalves

Valdilene de Almeida e Silva

Maria Celsa dos Santos

Merendeiras:

Marijane da Silva Nunes

Maria Helena Medeiros dos Santos Oliveira;

Rosemary Sales de A. Xavier (em desvio de Função)

Talita Mota de Almeida

Vigilantes:

Aderivaldo Moura Ribeiro

Helenilton Figueredo de Oliveira

Cuidadoras:

Joelma de Assis da Silva

Taise do Amor Divino Santana

Auxiliares de transporte:

Jeane dos Santos Oliveira Gonzaga

Silvana Lopes

Programa tempo de aprender:

Rebeca Pimentel

Neuro psicopedagoga:

Gleice Xavier

SEGMENTOS DE ATUAÇÃO E PROGRAMAS:

Ensino fundamental anos iniciais (1º a 5º ano)

Modalidade de educação de jovens e adultos (eja)

Programa tempo de aprender

Programa família na escola

TURNOS DE FUNCIONAMENTO

Matutino, vespertino e noturno.

10 RECURSOS HUMANOS E MATERIAIS

Em grande maioria contamos com professores que demonstram os conteúdos curriculares, que sabem organizar os objetivos e conteúdo de maneira correta com o currículo, sabendo escolher estratégias de avaliação coerentes com os objetivos da aprendizagem. O nível de escolaridade da diretora é superior completo, com pós-graduação. Os professores possuem a seguinte formação: 3 com ensino superior completo, sendo 1 com pós-graduação em andamento e 4 com ensino superior incompleto. A coordenadora pedagógica possui superior completo e pós-graduação. Os demais funcionários possuem ensino médio completo. A escola dispõe dos seguintes recursos audiovisuais, como segue na tabela:

A equipe de professores tem as seguintes formações:

| PROFESSORES | FORMAÇÃO GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO |
|---------------------------------------|---------------------------------------|
| Ana Patrícia Conceição da Silva | |
| Alzira de Oliveira Ramos | |
| Andreia Barbosa dos Santos Alves | |
| Ednalva da Conceição Bispo | |
| Eliene Alves da Rocha | |
| Enaide Pereira Rodrigues | |
| Laila Machado Cerqueira | |
| Maria José Ribeiro dos Santos e Silva | |
| Roseli da Silva Bispo dos Santos | |
| Rosemary Sales de Andrade Xavier | |
| Scarlet Gomes da Silva Coelho | |
| Sirlei de Castro Barbosa | |

Descrição do quadro de funcionários

| QUANTIDADE | REAL | IDEAL |
|-------------------------------------|-------------|--------------|
| Gestão | 01 | 01 |
| Vice direção | 02 | 03 |
| Professores para ensino fundamental | 11 | 11 |
| Auxiliares de ensino | 02 | 05 |
| Merendeira | 03 | 04 |
| Serviços gerais | 04 | 05 |
| Vigilante | 02 | 02 |
| Coordenador pedagógico | 01 | 02 |
| Assistente técnico de informática | 00 | 01 |
| Professora de informática | 01 | 02 |
| Professora de ed. Física | 00 | 02 |
| Auxiliar de secretaria | 03 | 03 |
| Porteiro | 01 | 02 |
| Auxiliar de brinquedoteca | 00 | 01 |
| Inspetor | 00 | 01 |
| Neuro psicopedagoga | 01 | 01 |

11 GESTÃO

A gestão escolar da Escola Municipal Professora Elza Souza da Silva de Jesus acontece de forma democrática e participativa, onde todos os envolvidos são convidados a opinar, avaliar, sugerir e executar ações que promovam o bem comum de toda a comunidade escolar. Com professores e funcionários são realizadas reuniões constantemente, as quais são colocadas em pautas todas às demandas da escola e em conjunto busca-se encontrar soluções para tais. O Conselho de pais tem sido participativo nas decisões da escola, todavia mesmo antes deste processo as famílias sempre tiveram abertura para sugerir e atuar de forma coletiva nas decisões da escola. O atendimento de demanda de vagas e matrículas é feito conjuntamente com a secretaria de Educação do Município, assim como o registro e coleta de dados.

Unidade escolar: Escola Municipal Professora Elza Souza da Silva de Jesus

Convênio de Parceria: Prefeitura Municipal

Endereço: Loteamento Manoel Branco S/N, Bairro: Santa Luzia.

Governador Mangabeira- Bahia, CEP: 44.350.000.

Telefone: (75)981789206

E-mail: elzaeduca_alunos@hotmail.com

Município: Governador Mangabeira-BA

Níveis de modalidade de ensino: Séries iniciais (1 ano ao 5º ano e EJA)

Turnos de funcionamento: Matutino, Vespertino e Noturno.

Quantidade por turma: 1º e 2º = 25 alunos por turma / 3º, 4º e 5º = 30 alunos por turma.

EJA: 27 alunos

Quantidade de alunos: 341

Endereços Eletrônicos:

Face: elzasouza@.com

Instagram: @escola.elza.2020

E-mail: elzaeduca_alunos@hotmail.com

AUTORIZAÇÃO: INEP 29470072

12 PROGRAMAÇÃO

12.1 AÇÕES

Desenvolvemos uma construção de aprendizagem sólida e significativa pautada em princípios e valores. A Escola Municipal Professora Elza Souza da Silva de Jesus tem o compromisso em uma educação de qualidade valorizando a participação do estudante na formação do próprio conhecimento e; para isso, dentre outras propostas deve desenvolver; aulas atrativas; Elaborar e desenvolver projetos pedagógicos envolvendo a leitura e escrita; Realizar reuniões com pais e mestres para aproximar o apoio da família para o sucesso da aprendizagem do aluno; Utilizar métodos inovadores e dinâmicos; Proporcionar projetos de conscientização que devemos promover o respeito a paz; Promover festival de artes, jogos esportivos; Mobilizar os pais para o acompanhamento escolar dos filhos; Desenvolver projetos e ações envolvendo toda unidade escolar; Realizar trabalhos em grupo, seminários entre outros. Realizamos trimestralmente

Conselho de Classe e plantões pedagógicos para orientação e atendimento individualizado aos responsáveis pelas crianças.

12.2 ALGUMAS DATAS COMEMORATIVAS QUE SÃO PROPOSTAS DE TRABALHO OU EVENTO COMEMORATIVO DA ESCOLA

FEVEREIRO **GRITO DE CARNAVAL – BAILE A FANTASIA**

MARÇO **ANIVERSÁRIO DA CIDADE**

14 de março, dia de comemorar mais um ano de aniversário da nossa amada Governador Mangabeira e para dar mais brilho a nossa cidade, realizamos juntamente com a Prefeitura Municipal e a Secretária de Educação, o Desfile Cívico, onde podemos colocar nossos alunos e funcionários cheios de alegria para preencher as ruas da cidade com um desfile, levando sempre uma mensagem para as pessoas da nossa cidade. PARABÉNS, Governador Mangabeira!

ABRIL **PÁSCOA**

A nossa escola Professora Elza Souza da Silva Jesus realiza tradicionalmente a Páscoa de uma maneira toda especial. Nossa intenção é mostrar para nossos alunos o verdadeiro significado desta linda comemoração.

Assim, durante a semana promovemos um momento no qual ensinamos as nossas crianças sobre a Páscoa. Elas aprendem que o verdadeiro sentido é a morte e ressurreição de Jesus, que se doou por amor e demonstrou humildade e respeito com os seus.

Temos certeza que depois destes ensinamentos, nossos alunos seguem com uma nova visão, de que a Páscoa é muito mais que chocolate, Páscoa é amor!

MAIO/AGOSTO **DIA DAS MÃES. ENCONTRO I.** **DIA DA FAMÍLIA NA ESCOLA – ENCONTRO II.**

Para fortalecer a parceria Escola- Família e ajudar nossas crianças a se tornarem verdadeiros cidadãos, a Escola Elza promove momentos de encontro entre a família e a Escola. Um momento de troca de experiências e formação para os pais dos nossos alunos que ocorre durante 2(dois) momentos no ano.

CICLO DE PALESTRAS TEMÁTICAS

Proposta de trabalho para uma formação com o apoio com parcerias, como o Proerd, da Polícia Militar ou Escola de Pais do Brasil e outras parcerias. A Escola Elza promove com seus alunos momentos de reflexão e aquisição de conhecimento com a temática "bullying não é brincadeira" mostrando a esses indivíduos as consequências do bullying e seus danos para a sociedade e como juntos podemos combater essa prática tão danosa ao ser humano, Para explanar o assunto convidamos conselheiros tutelares do município e/ou PM's da 27° CIPM que são habilitadas em formação do PROERD e psicologia. É um momento rico e com muito saber, que complementa assuntos já abordados em sala dentro do planejamento das prós dentro da disciplina de História, Ciências, Ética , cidadania e religiosidades. Esse trabalho é uma parceria de todos os integrantes da escola, que se une para proporcionar aos nossos educandos maiores saberes.

JUNHO

PROJETO MEIO AMBIENTE (EM ANEXO)

FESTEJOS JUNINOS (EM ANEXO)

São João é só alegria! Nossos alunos entram no clima e fazem belíssimas apresentações. Anualmente a Escola desenvolve o Projeto Junino que é orientado pela rede Municipal de Ensino. Promover o conhecimento e a valorização da cultura local e regional, incentivando a preservação das tradições e identidade cultural das comunidades do interior. Além disso, esse tema busca estabelecer conexões entre os estudantes e suas origens, fortalecendo os laços comunitários e despertando o respeito pela diversidade cultural.

AGOSTO

DIA DA FAMILIA NA ESCOLA – ENCONTRO II

FOLCLORE

O folclore é um acervo cultural, com costumes, artes, lendas, mitos, provérbios, ensinamentos e sensações e através dele, entendemos crenças, valores e contextos de um grupo social.

Ressaltamos ainda que, a criança, quando aprende as músicas, brincadeiras e histórias, também conhece o passado e a identidade do seu povo e os nossos costumes precisam ser transmitidos de geração em geração.

SETEMBRO

07 DE SETEMBRO/ 08 DE SETEMBRO. DIA MUNDIAL DA ALFABETIZAÇÃO: DESFILE DA ESCOLA.

“A alfabetização é mais, muito mais do que ler e escrever. É a habilidade de ler o mundo.” Paulo Freire

Dia 08 de setembro é uma data muito especial! É o dia em que se comemora a alfabetização. Essa data foi criada para fomentar a alfabetização ao redor do mundo. Alfabetizar é um ato de amor e carinho a uma criança, porque é através da alfabetização que a criança irá tomar seu rumo na leitura, na escrita e em todos os processos escolares. Assim, a Escola Elza em comemoração a Independência do Brasil, realiza a “Caminhada por um Brasil mais Alfabetizado”, uma caminhada com a intenção de convocar a comunidade a fazer parte da educação das crianças, e a despertar a importância da Alfabetização na vida de uma criança. Para isso é importante que as pessoas incentivem a leitura, doando um livro, ajudando uma criança ou adulto no processo de alfabetização, sendo amigos da escola, entre tantas outras ações.

Durante a caminhada, os alunos trazem a importância da leitura de lazer, do lúdico, da conscientização da leitura e da escrita e dos projetos e ações realizadas pela Escola e pela Secretaria Municipal de Educação, finalizando com a turma da EJA, mostrando que para aprender não tem idade, assim, também realizaram em frente ao Paço Municipal o hasteamento das bandeiras (Município, Bahia e Brasil) e cantam o Hino Municipal e Nacional.

OUTUBRO

DIA DAS CRIANÇAS PIT STOP

“Não há alegria igual e tão genuína como aquela que mora no olhar dos pequenos.”

Comemorar o Dia das Crianças é celebrar a infância, uma etapa marcante do desenvolvimento, no qual se vive as primeiras experiências sociais fora do núcleo familiar. São esses momentos de brincadeira e interação que permitem o desenvolvimento das competências e habilidades fundamentais, como o raciocínio, a atenção, a imaginação, a criatividade e a socialização.

Assim, a Escola Elza realiza o “PIT STOP DA INFÂNCIA”, uma ação conjunta com a Secretaria de Educação, com total apoio da Prefeitura Municipal. No pit stop da infância na Escola Elza, temos muita diversão e alegrias! Contamos com muita música, dança, brincadeiras, algodão doce, uma boa pipoca. O evento conta também com a distribuição de brinquedos fornecidos pela SEDUC e Prefeitura Municipal. Realizamos também dentro da programação deste evento, o show de talentos, onde podemos descobrir os diversos tipos de talentos que temos em nossa escola. É um momento de muito aprendizado, inclusão e interação entre os colegas, eles deixaram a vergonha de lado e nos proporcionaram lindos momentos.

NOVEMBRO

Dia da Consciência Negra – 20 de novembro

A escola realiza um lindo desfile onde nossas crianças revelam a diversidade de beleza presente nas diversas cores de sua pele e culturas. Diversidade racial é a união de pessoas com diferentes origens, histórias, idiomas, religiões e culturas. Ninguém no mundo é igual. Somos todos diferentes. Beleza não tem padrão, bonito é ser diferente. (possibilidade de temática inserida no projeto de leitura, mediante o trabalho com títulos que pertence ao universo da temática, inserido no plano de ação da SEDUC 2023: para uma Educação Antirracista)

DEZEMBRO

FESTA DE ENCERRAMENTO DO ANO LETIVO: CULMINÂNCIA DO PROJETO ANUAL DE LEITURA

Período de finalização do projeto de Leitura trazendo poesia, arte e a magia do natal. Nossos alunos produzem obras de arte e se transformaram em verdadeiros artistas e com músicas do universo natalino fecham o projeto de Leitura do corrente ano.

PROJETO DE LEITURA 2022(EM ANEXO)*NAS TRILHAS DA LEITURA*

"A leitura nos faz sonhar e sonhar é criar."
(Simone Elen Drumond)

Pensando nos sonhos de nossas crianças, a Escola Elza traz o "Projeto: na trilha da leitura", composto por três etapas. Na primeira Etapa Histórias como: Chapeuzinho vermelho; Três porquinhos; João e o pé de feijão; A história de uma gata; A galinha ruiva, O Gato xadrez; O grande espetáculo; Rapunzel e João-de-barro, ganharam vida através das nossas crianças. Na segunda etapa trabalhamos com lendas folclóricas, produção de poemas e na 3ª etapa muita arte, com exposição de pintura em telas e musicalidade contendo a luz e a magia do Natal.

“Ainda acabo fazendo livros onde as nossas crianças possam morar”
(Monteiro Lobato)

PROJETO DE LEITURA 2023 (EM ANEXO)*DESAFIOS NAS AVENTURAS LITERÁRIAS*

Nossa escola, dentre outras metas, possui a função de preparar nossos alunos com habilidades de leitura e escrita de forma exitosa, preparados para o prosseguimento de estudos no Fundamental II, habilidades essenciais para a evolução do processo de desenvolvimento de aprendizagem escolar e para a boa formação de um indivíduo. Hoje em dia, **as crianças têm tido pouco contato com livros e obras literárias e cada vez mais buscam diversão e distração em jogos online e redes sociais.** O que precisamos ter em mente é que a falta de estímulo e incentivo à leitura por parte dos adultos que cercam a criança é que distanciam a criança do mundo letrado cada vez mais. Por isso, promover atividades, projetos de incentivo à leitura e maneiras de envolver a criança neste universo, é tão importante.

FORMATURA DO 5º ANO.

Tradicional Festa de Formatura do 5º ano, realizada em dezembro, festa com muito brilho e elegância para encerrar mais uma etapa de formação inicial na vida dos alunos do 5º ano.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**. Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília. V.2, 1997.

CARNEIRO, Neri P. **Caos na Educação?** Disponível em:
<<http://www.webartigos.com/articles/7703/1/caos-na-educacao/pagina1.html>>
publicado em 07/07/2008, acessado em 15/10/2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. vol. 13. 47 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Coleção Leitura.

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

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. 10 ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2004.

NEVES, Iara C. B. et. Al. (orgs). **Ler e Escrever: compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: Editora da Universidade UFRGS, 1998.

PADILHA, R. P. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. **Fabricando a desigualdade: escola e etnia cigana**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2003. 232 p.(Coleção Trabalhos Acadêmico-Ciêntíficos, série doutorado: 5).

PIERRONI, Geraldo. **Vadios e Ciganos, Heréticos e Bruxas: Os degredados no Brasil-Colônia**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2006.

RIBEIRO, Roque Sérgio Barbosa. **O povo cigano em Cruz das Almas: as continuidades e descontinuidades socioculturais no recôncavo baiano**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente) – Faculdade Maria Milza, Governador Mangabeira, 2015.

SIMÕES, Sílvia Régia Chaves de Freitas. **Educação cigana: entre-lugares entre escola e comunidade étnica**. Revista Espaço Pedagógico, v. 17, n. 2, Passo Fundo, p. 348-355, jul./dez. 2010.

SIMÕES, Silvia; JULIANO, Dilma Beatriz Rocha. **Juventude Cigana: Entre a tradição e a cultura das mídias**, 2013.

ANEXO B- Aprovação do projeto- Parecer Consubstanciado



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁTICAS DOCENTES E CRIANÇAS CIGANAS EM GOVERNADOR MANGABEIRA-BA: Formação e Inclusão

Pesquisador: LETICIA SOUZA DA PAIXÃO

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 69158223.5.0000.0056

Instituição Proponente: Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.096.663

Apresentação do Projeto:

As informações dos campos "Apresentação do projeto", "Objetivo da pesquisa" e "Avaliação de riscos e benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas do projeto (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2085980.pdf, de 30/05/2023) e/ou do projeto completo (PROJETO_DE_PESQUISA_ATUALIZADO.docx, de 30/05/2023).

Resumo:

"Ainda que se perceba avanços do Estado brasileiro em relação às políticas públicas voltadas para povos minoritários, especificamente aos ciganos, é preciso salientar que a educação básica do país carece de abordagens pedagógicas específicas que acolham povos em situação de itinerância, e nesse contexto, as comunidades ciganas são as que mais possuem dificuldade em acessar a escola em todo o país. No âmbito escolar, essas políticas podem ser inseridas a partir do caminho da formação docente, por este estar sobretudo na linha de frente do processo de mudanças e de aberturas para novas concepções da educação. Diante disso, o presente projeto tem por objetivo investigar acerca das práticas docentes de professores do município de Governador Mangabeira, BA, voltadas para as crianças ciganas, no sentido da compreensão da inclusão de sua cultura e especificidades no cotidiano escolar. O estudo estará ancorado na epistemologia qualitativa-colaborativa, sendo caracterizado como uma pesquisa de campo exploratória. Os dados serão recolhidos a partir de duas etapas: com o uso das entrevistas semiestruturadas com os docentes

Endereço: Rua Rui Barbosa, 710, 1º andar-Prédio da Administração Central, sala da Comissão de Ética em Pesquisa com
Bairro: Centro **CEP:** 44.380-000
UF: BA **Município:** CRUZ DAS ALMAS
Telefone: (75)3621-6850 **Fax:** (75)99969-0502 **E-mail:** eticaempesquisa@comissao.ufrb.edu.br



Continuação do Parecer: 6.096.663

da escola e com a análise documental do Projeto Político Pedagógico e Diário de Classe do aluno e Planos Anuais. A partir do andamento da pesquisa empírica, o objetivo é desenvolver o produto final do Mestrado Profissional-PPGECID, que é construir um processo formativo voltado aos professores da escola, a ser realizados a partir de rodas dialógicas que promovam a discussão sobre cultura, diversidade e historicidade dos povos ciganos. Reflexões dialógicas acerca das políticas de inclusão, acolhimento e práticas docentes voltadas ao reconhecimento étnico dos alunos ciganos da rede municipal de ensino também serão objetivos da formação". (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2085980.pdf, de 30/05/2023, p. 2).

Hipótese:

"Existe uma formação continuada de professores voltada para desenvolvimento de práticas pedagógicas que contemplem e incluam alunos de etnia cigana presentes no Município de Governador Mangabeira-BA?" (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2085980.pdf, de 30/05/2023, p. 3).

Metodologia proposta:

"No objetivo de investigar se os professores da Escola Elza Maria de Jesus desenvolvem em suas práticas docentes ações de inclusão às crianças ciganas matriculadas na referida escola, a presente pesquisa seguirá uma abordagem qualitativa de viés colaborativo. Neste sentido, os docentes que compõem o quadro escolar da Escola Elza de Souza da Silva Jesus serão sujeitos colaborativos desta pesquisa, uma vez que, pesquisar a partir da dialogicidade, envolve a compreensão desses sujeitos e suas relações com o contexto histórico-cultural em que vivenciam, atentando-se às suas experiências e as suas práticas docentes. Vale ressaltar que das tarefas formais como coleta, organização e sistematização dos dados coletados da pesquisa não serão tarefas atribuídas aos participantes/colaboradores. O uso da entrevista como caminho de investigação das narrativas docentes: Conforme as concepções de Ludke e André (1986) tão importantes quanto a observação, a entrevista se configura como um instrumento básico de coleta de dados e tem sido muito utilizada nas pesquisas das Ciências humanas como em outras áreas do conhecimento científico. Porém, as autoras trazem uma observação importante quanto ao uso desse instrumento, mostrando suas diferenças quando comparada a outros métodos de coleta:(...) Mais do que em outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, como uma observação unidirecional, por exemplo, ou na aplicação de questionários ou de técnicas projetivas, na entrevista relação que se cria é de interação, havendo

Endereço: Rua Rui Barbosa, 710,1º andar-Prédio da Administração Central, sala da Comissão de Ética em Pesquisa com
Bairro: Centro **CEP:** 44.380-000
UF: BA **Município:** CRUZ DAS ALMAS
Telefone: (75)3621-6850 **Fax:** (75)99969-0502 **E-mail:** eticaempesquisa@comissao.ufrb.edu.br



Continuação do Parecer: 6.096.663

uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.33). Considerando o uso deste dispositivo, utilizaremos a entrevista enquanto instrumento de coleta de dados, a ser realizada com seis professores dos turnos matutino e vespertino da escola Municipal Elza de Souza da Silva Jesus, em momentos individuais. As entrevistas serão aplicadas a partir do modelo semiestruturado com o intuito de coletar as narrativas docentes. Ressaltamos também que todos os registros da pesquisa ficarão sob a responsabilidade do pesquisador, em sigilo, resguardando a identidade dos participantes, que assim desejarem, durante todas as fases da pesquisa. Os dados coletados serão mantidos em poder e responsabilidade da pesquisadora em arquivo físico ou digital, pelo período mínimo de 05 (cinco) anos, sendo estes acessos restritos até a sua publicação e de responsabilidade do pesquisador. Fotos e vídeos poderão ser produzidos com o objetivo de evidenciar a realização da pesquisa em publicações científicas, caso seja autorizado por pelos colaboradores, entretanto será assegurada a confidencialidade, a proteção da imagem e não serão divulgadas ou utilizadas para outro fim que não seja o da pesquisa, mantendo esses registros em sigilo e proteção. Em nenhum momento sua identidade será exposta durante a apresentação dos resultados".

(PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2085980.pdf, de 30/05/2023, p. 3).

Objetivo da Pesquisa:

"Objetivo Primário:

Investigar as práticas docentes de professores do município de Governador Mangabeira, BA, voltadas para as crianças ciganas, no sentido da compreensão da inclusão de sua cultura e especificidades no cotidiano escolar.

Objetivo Secundário:

Discutir o processo social, cultural e histórico dos grupos étnicos ciganos do Recôncavo Baiano. Investigar quais mecanismos de inclusão na educação básica do Município de Governador Mangabeira-Ba têm trabalhado para a inserção e permanência dos povos ciganos nas escolas. Promover abordagens sobre povos ciganos e suas especificidades nas salas de aula, mediante as práticas docentes após os encontros formativos". (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2085980.pdf, de 30/05/2023, p. 3).

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

"Riscos:

Os riscos decorrentes desta pesquisa são: cansaço, indisposição ou aborrecimentos dos participantes em responder algumas perguntas. Todavia, com o objetivo de evitar desperdícios de tempo e desconfortos algumas providências serão tomadas, a exemplo a possibilidade de

| |
|--|
| Endereço: Rua Rui Barbosa, 710, 1º andar-Prédio da Administração Central, sala da Comissão de Ética em Pesquisa com |
| Bairro: Centro CEP: 44.380-000 |
| UF: BA Município: CRUZ DAS ALMAS |
| Telefone: (75)3621-6850 Fax: (75)99969-0502 E-mail: eticaempesquisa@comissao.ufrb.edu.br |



Continuação do Parecer: 6.096.663

realização das entrevistas em horários que não choquem com as atividades laborativas e que possam ocorrer dentro do tempo de carga horária já dispensada nas atividades educativas e num horário agendado de forma que não altere significativamente as rotinas existentes. Caso a pesquisadora responsável, perceba outros risco ou danos ao participante da pesquisa, comunicará o fato ao Sistema CEP/CONEP para avaliar a necessidade de adequar ou suspender o estudo, responsabilizando-se pela assistência aos participantes. Salientamos que o participante será entrevistado respeitando de modo cauteloso seu tempo de colaboração e disposição, para que o ele possa se sentir à vontade em continuar contribuindo, para que não lhe cause qualquer tipo de aborrecimento e cansaço. Caso a pesquisadora responsável, perceba outros risco ou danos ao participante da pesquisa, comunicará o fato ao Sistema CEP/CONEP para avaliar a necessidade de adequar ou suspender o estudo, responsabilizando-se pela assistência aos participantes.

Benefícios:

Colaboração com o processo formativo de professores e contribuição para uma educação básica de forma mais democrática e inclusiva". (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2085980.pdf, de 30/05/2023, p. 3).

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Estudo nacional, unicêntrico, com abordagem qualitativa de viés colaborativo, com financiamento próprio. Trata-se de uma pesquisa desenvolvida no programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade do Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade-CETENS, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

(PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2085980.pdf, de 30/05/2023) e/ou do projeto completo (PROJETO_DE_PESQUISA_ATUALIZADO.docx, de 30/05/2023).

Número de participantes no Brasil: 06.

Previsão de início do estudo (Realização das Entrevistas com os docentes): 01/07/2023).

Previsão de encerramento do estudo (Defesa de Dissertação): 30/12/2023. (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2085980.pdf, de 30/05/2023, p. 4 e 5).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide o campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

1. TCLE (TCLE.pdf, de 30/05/2023).

1.2.Solicitação atendida.

| |
|---|
| Endereço: Rua Rui Barbosa, 710,1º andar-Prédio da Administração Central, sala da Comissão de Ética em Pesquisa com |
| Bairro: Centro CEP: 44.380-000 |
| UF: BA Município: CRUZ DAS ALMAS |
| Telefone: (75)3621-6850 Fax: (75)99969-0502 E-mail: eticaempesquisa@comissao.ufrb.edu.br |



Continuação do Parecer: 6.096.663

1.7 Solicitação atendida.

2. INFORMAÇÕES BÁSICAS (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2085980.pdf, de 30/05/20223)

2.1 Solicitação atendida.

2.2 Solicitação atendida.

3. CRONOGRAMA (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2085980.pdf, de 30/05/20223 e PROJETO_DE_PESQUISA_ATUALIZADO.docx, de 30/05/2023).

3.2 Solicitação atendida.

3.3 Solicitação atendida.

Considerações Finais a critério do CEP:

Protocolo aprovado.

Seu projeto foi aprovado e a coleta de dados poderá ser iniciada junto aos participantes da pesquisa. O CEP/UFRB deseja sucesso no desenvolvimento dos trabalhos e aguardará o recebimento dos relatórios parciais e final nos prazos pertinentes previstos no cronograma, por meio de notificação via Plataforma Brasil, conforme a Resolução do CNS nº 466/2012, item XI.2, letra d. O modelo dos relatórios encontra-se na página: https://www2.ufrb.edu.br/cep/images/Formularios/Modelo_relatorio_parcia_ou_final.pdf.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|-------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2085980.pdf | 30/05/2023 21:46:26 | | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | PROJETO_DE_PESQUISA_ATUALIZADO.docx | 30/05/2023 21:45:55 | LETICIA SOUZA DA PAIXÃO | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE.pdf | 30/05/2023 21:44:55 | LETICIA SOUZA DA PAIXÃO | Aceito |
| Outros | CARTA_RESPOSTA_CEP.docx | 30/05/2023 21:41:26 | LETICIA SOUZA DA PAIXÃO | Aceito |
| Orçamento | ORCAMENTO.pdf | 25/04/2023 18:44:01 | LETICIA SOUZA DA PAIXÃO | Aceito |
| Outros | ROTEIRO_DE_ENTREVISTAS.pdf | 05/04/2023 | LETICIA SOUZA DA | Aceito |

Endereço: Rua Rui Barbosa, 710, 1º andar-Prédio da Administração Central, sala da Comissão de Ética em Pesquisa com
Bairro: Centro **CEP:** 44.380-000
UF: BA **Município:** CRUZ DAS ALMAS
Telefone: (75)3621-6850 **Fax:** (75)99969-0502 **E-mail:** eticaempesquisa@comissao.ufrb.edu.br



Continuação do Parecer: 6.096.663

| | | | | |
|----------------|---|------------------------|----------------------------|--------|
| Outros | ROTEIRO_DE_ENTREVISTAS.pdf | 08:21:23 | PAIXÃO | Aceito |
| Outros | OFICIO_SECRETARIA_MUNICIPAL_D E_EDUCACAO.pdf | 05/04/2023 08:17:52 | LETICIA SOUZA DA PAIXÃO | Aceito |
| Outros | TERMOP_DE_ANUENCIA.pdf | 05/04/2023 08:17:01 | LETICIA SOUZA DA PAIXÃO | Aceito |
| Folha de Rosto | FOLHA_DE_ROSTO_PESQUISA.pdf | 05/04/2023 08:16:32 | LETICIA SOUZA DA PAIXÃO | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CRUZ DAS ALMAS, 02 de Junho de 2023

Assinado por:
Sibele de Oliveira Tozetto Klein
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Rui Barbosa, 710, 1º andar-Prédio da Administração Central, sala da Comissão de Ética em Pesquisa com
Bairro: Centro **CEP:** 44.380-000
UF: BA **Município:** CRUZ DAS ALMAS
Telefone: (75)3621-6850 **Fax:** (75)99969-0502 **E-mail:** eticaempesquisa@comissao.ufrb.edu.br