

INALVA BEZERRA NERY

**PRÁTICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO NA PERCEPÇÃO DOS
DOCENTES E DISCENTES CIGANOS E NÃO CIGANOS NA EEEFM
CELSO MARIZ EM SOUSA-PB**

Orientador: Professor Doutor Óscar C. de Sousa

**Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologia
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação
Lisboa
2022**

INALVA BEZERRA NERY

**PRÁTICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO NA PERCEPÇÃO DOS
DOCENTES E DISCENTES CIGANOS E NÃO CIGANOS NA EEEFM
CELSO MARIZ EM SOUSA-PB**

Dissertação defendida em provas públicas para obtenção do grau de Mestre no Curso de Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Educação, Desenvolvimento e Políticas Educativas, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, perante o Júri, com o Despacho de Nomeação N°258/2022, de 12 de julho de 2022, com a seguinte composição:

Presidente: Prof^a. Doutora Carla Galego;
Arguente: Prof^a. Doutora Maria Odete Emygdio da Silva;
Orientador: Prof. Doutor Óscar Conceição de Sousa.

**Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologia
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação
Lisboa
2022**

Inalva Bezerra Nery/Práticas Educacionais de Inclusão na Percepção dos Docentes e Discentes Ciganos e Não Ciganos na EEEFM. Sousa-PB.

Dedico este trabalho a DEUS.

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de inspiração e motivo da minha existência.

Aos meus pais (*in memoriam*), à minha filha, minha neta e aos meus irmãos, com muito carinho e aos amigos parceiros.

Ao meu orientador com carinho.

“As pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a nossa diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade os descaracteriza.”

Boaventura de Sousa Santos
(SANTOS, 2003, p.56)

RESUMO

A Constituição Federal Brasileira de 1988 apregoa que todos são iguais perante a lei, e prevê a obrigatoriedade da educação básica gratuita a todos os brasileiros entre 7 e 14 anos de idade, independentemente de sexo, etnia ou raça. Para tanto, o Estado vem criando políticas públicas no contexto educacional de forma a abranger toda a população e grupos minoritários. No Brasil, os povos ciganos constituem um grupo minoritário deveras esquecido e estigmatizado. Pensar nesta minoria, nos levou a investigar como ocorrem as práticas educacionais na percepção dos docentes e discentes ciganos e não ciganos na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Celso Mariz em Sousa-PB (EEEFM). A pesquisa tem como objetivo geral identificar na percepção dos docentes e discentes ciganos e não ciganos as práticas educacionais inclusivas existentes na Celso Mariz, em Sousa (EEEFM) – PB. A metodologia utilizada é do tipo qualitativa - quantitativa. A população da pesquisa foi de 31 docentes e 560 discentes, donde foram escolhidos por critério de acessibilidade 22 docentes e 360 discentes. O instrumento utilizado foi um questionário com 20 questões fechadas, sendo, 10 para cada grupo (docentes e discentes). Os resultados obtidos apontam que nem sempre docentes e discentes têm uma percepção clara do que seja educação inclusiva. No que concerne às práticas educativas tanto docentes quanto discentes responderam que são realizadas na escola. Porém, no que se refere às práticas educacionais e a valorização da etnia cigana, estas não são percebidas pelos discentes e um número significativo de docentes apontaram que somente às vezes ou nunca isso ocorre.

Palavras-chave: Práticas Inclusivas. Docentes. Discentes Ciganos e não Ciganos. Educação.

ABSTRACT

The Brazilian Federal Constitution of 1988 preaches that all are equal before the law, and presupposes the obligation of providing free basic education for all Brazilians between the ages of 7 and 14, independent of sex, ethnicity, or race. To this end, the State has been creating public policies in the educational context in such a way as to embrace the entire population and minority groups. In Brazil, gypsy groups constitute a minority group that is really forgotten and stigmatised. It was thinking of this minority that led us to investigate how the educational practices occur in the perception of gypsy and non-gypsy teachers and students in the Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Celso Mariz in Sousa, State of Paraíba (EEEFM: a state primary and secondary school). The general aim of the research is to identify in the perception of the gypsy and non-gypsy teachers and students of the educational practices that exist in the Celso Mariz EEEFM in Sousa, Paraíba. The methodology used is of a qualitative-quantitative kind. The population for research consisted of 31 teachers and 560 students, from whom were chosen according to the criterion of accessibility 22 teachers and 360 students. The instrument used was a questionnaire with 20 closed questions, with 10 for each group (teachers and students). The results obtained point suggest that not always do teachers and students have a clear perception of what inclusive education consists of. As regards educational practices, with regard to what the teachers and the students responded as carried out in the school. However, as far as educational practices and valorisation of the gypsy ethnicity are concerned, these are not perceived by the teachers and by a significant number of students who noted that only rarely or never they occurred.

Key words: Inclusive practices. Teachers. Students. Gypsies and non-gypsies. Education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Docentes quanto a percepção da inclusão educacional	79
Gráfico 2 – Docentes quanto a percepção das práticas multiculturais trabalhadas na escola	79
Gráfico 3 – Docentes quanto a percepção diversidade cultural com os discentes	80
Gráfico 4 – Docentes quanto a percepção da interdisciplinaridade na socialização da cultura cigana	81
Gráfico 5 – Docentes quanto a percepção de atividades voltadas à valorização da etnia cigana	82
Gráfico 6 – Docentes quanto a percepção de divergências nas relações com discentes ciganos	83
Gráfico 7 – Docentes quanto a percepção das diferenças entre discentes ciganos e não ciganos	84
Gráfico 8 – Docentes quanto a percepção da escola na promoção de eventos na cultura cigana	85
Gráfico 9 – Docentes quanto a percepção de preconceitos entre discentes ciganos e não ciganos	85
Gráfico 10 – Docentes quanto a percepção da desistência dos discentes ciganos e não ciganos	86
Gráfico 11 – Discentes quanto a percepção da inclusão educacional	87
Gráfico 12 – Discentes quanto a percepção da convivência docentes x discentes	88
Gráfico 13 – Discentes quanto a percepção do acolhimento escolar	89
Gráfico 14 – Discentes quanto a percepção da diversidade cultural na escola	89
Gráfico 15 – Discentes quanto a percepção das atividades culturais realizadas na escola	90
Gráfico 16 – Discentes quanto a percepção de atividades envolvendo a cultura cigana	91
Gráfico 17 – Discentes quanto a percepção das atividades realizadas pelos discentes ciganos e não ciganos	92
Gráfico 18 – Discentes quanto a percepção da convivência diária entre discentes ciganos e não ciganos	93
Gráfico 19 – Discentes quanto a percepção em relação a incentivos ao estudo	94
Gráfico 20 – Discentes quanto a percepção em relação a satisfação em estudar nessa escola	94

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CNE	–	Conselho Nacional de Educação
DCNE	–	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação
DCNEB	–	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DF	–	Distrito Federal
EEEFM	–	Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
FNDE		Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	–	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
LDB	–	Leis de Diretrizes e Bases
LDBEN	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	–	Ministério da Educação e Cultura
PB	–	Paraíba
PBA	–	Programa Brasil Alfabetizado
PBF	–	Programa Bolsa Família
PCNs	–	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	–	Projeto Político Pedagógico
PRONATEC	–	Programas de Educação Profissional e Tecnológica
SEE	–	Secretaria de Educação Especial
UNIPÓS	–	Unidade de Pós-Graduação e Pesquisa

ÍNDICE GERAL

1	INTRODUÇÃO	12
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
2.1	ESCOLA BRASILEIRA INCLUSIVA	16
2.1.1	Processo de Inclusão e Exclusão	22
2.1.2	Políticas Públicas e Práticas inclusivas na educação	29
2.1.3	Diversidade Cultural e Inclusão	37
2.1.4	Políticas Educacionais Inclusivas	43
2.1.5	Formação do Professor	47
2.2	OS POVOS CIGANOS NO BRASIL	50
2.2.1	Os Ciganos de Sousa/PB	58
2.2.2	Educação Cigana	59
2.2.3	Políticas Públicas para Ciganos	63
3	METODOLOGIA	72
3.1	TIPOS DE PESQUISA	72
3.2	OBJETO DE ESTUDO	73
3.3	POPULAÇÃO E SUJEITOS	74
3.4	INSTRUMENTO DA PESQUISA	75
3.5	COLETAS DE DADOS	76
3.6	TRATAMENTOS DOS DADOS COLETADOS	76
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	78
4.1	PERCEPÇÕES DOS DOCENTES EM RELAÇÃO ÀS PRÁTICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL NA EEEFM CELSO MARIZ.	78
4.2	PERCEPÇÃO DOS DISCENTES CIGANOS E NÃO CIGANOS EM RELAÇÃO ÀS PRÁTICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL NA EEEFM CELSO MARIZ	87
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
	REFERÊNCIAS	102
	APÊNDICE A	113
	APÊNDICE B	114

APÊNDICE C	115
APÊNDICE D	118
ANEXO A	121

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, a dialética acerca da inclusão educacional caminha em um terreno controverso, desigual e crescentemente complexo. Existem discursos e leis que defendem o direito de todos terem não apenas o acesso à educação de qualidade, mas também à permanência na escola. No ano, de 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, tinha-se pela primeira vez, um documento internacional que fazia referência ao processo de inclusão social e ética: “Somos todos diferentes, mas também somos iguais em direitos e dignidade”. No Brasil, em 1988, a Constituição Federal do Brasil, explicitamente traz em seu texto, atributos a uma educação inclusiva, quando afirma em seu Art. 5º que: “todos os brasileiros são iguais perante a lei”. Ademais, no tocante à educação, nos termos do Art. 205, declara que a educação é um direito de todos, portanto, crê-se que nas escolas haja inclusão da diversidade de povos em todos os aspectos, sociais, raciais, econômicos.

Todavia, o fato de o discurso inclusivo estar consolidado em documentos internacionais (Declaração Universal dos Direitos Humanos, Declaração de Salamanca), (Declaração de Incheon) e nacionais (LDB¹, DCNE, e outros provenientes do Ministério da Educação), estes não garantem, na prática e eficazmente, a inclusão de todos os cidadãos, sejam pobres, negros, indígenas e, no nosso caso os ciganos, objeto de estudo deste trabalho. Ao falar-se de inclusão e diversidade, no contexto escolar, faz-se necessário pensar a educação como um meio de transformação e formação do indivíduo para exercer sua cidadania, por meio da democratização do saber. Isso implica o desenvolvimento de um processo ensino-aprendizagem singular, crítico, dinâmico e desafiador, que considere as diferentes culturas, ritmos e níveis de desenvolvimento dos alunos e que promovam efetivamente a inclusão social.

Neste contexto de “inclusão na educação” faz-se necessário maior empenho da estrutura para agregar, de forma mais contextualizada, os projetos políticos e sociais instituídos nos documentos do Ministério da Educação e Cultura (doravante MEC) na Educação Ambiental, Educação Indígena, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Diversidade Étnica Racial, Diversidade Sexual, e assegurar a todos o direito de adquirir saberes e dignidade humana para exercer sua cidadania.

Atualmente, no Brasil, quando se fala de inclusão escolar, encontram-se políticas públicas, leis que promovem a inclusão de pessoas com necessidades físicas, de pessoas de

¹ LDB – Lei de Diretrizes e Bases ou LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional se referem a mesmo documento: a Lei nº 9.394/1996.

etnia indígena, de negros, porém, em lei pouco se encontra sobre a inclusão dos povos ciganos, um povo que chegou ao Brasil, ainda no período colonial e que até hoje é discriminado pela sociedade por falta de conhecimento e reconhecimento do contexto histórico.

Levando-se em consideração que há um grande leque ao falar-se de inclusão e diversidade de pessoas na escola, é importante delimitar o tema desta pesquisa. O tema surgiu da necessidade de identificar como se dá a inclusão do povo cigano na escola, como ocorrem as práticas educacionais na percepção dos docentes e discentes ciganos e não ciganos numa Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, em Sousa-Pb (EEEFM). O município de Sousa está localizado no estado da Paraíba, a 432km da capital, João Pessoa, no nordeste brasileiro.

O objeto de estudo desta pesquisa de campo acontece no Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio - Sousa-PB² (EEEFM) local onde se concentra um número significativo de alunos de origem cigana viabilizando a positividade de um estudo de caso e favorecendo a investigação do processo de inclusão educacional. Nesse viés serão investigados os processos de práticas de inclusão educacional, averiguando se as práticas educacionais, nesse contexto, consideram essa minoria étnica no seu universo educacional, cultural e identitário, aspectos relevantes à construção do conhecimento e reconhecimento da diversidade como processo identitário e remanescente de um processo histórico favorecendo assim a capacitação deles junto ao processo de inclusão para a cidadania.

Diante dos fatos relatados no cotidiano, exibidos na imprensa escrita, televisionada e portais da internet que ajudam a consolidar o fenômeno dos estereótipos e preconceitos raciais, é importante rever conceitos pré-concebidos para assim transformar a sociedade. Para tanto, a educação é a principal fonte, instrumento transformador de uma realidade em outra. No processo histórico da formação da sociedade brasileira percebe-se cada vez mais a consolidação do direito da inclusão da diversidade cultural na educação escolar, de forma a promover entre as pessoas mais respeito e igualdade de direitos e de oportunidades.

Os docentes, diante desse processo, são considerados multiplicadores e formadores de opiniões, habilitados através de suas práticas pedagógicas a promoverem o conhecimento e a conscientização que fluirão para uma nova ordem na construção de projetos socioculturais, promovendo ações que interajam com o aprendizado fortalecendo a democracia e o respeito, consolidando a inclusão.

Diante do exposto, levanta-se como questão de partida: Como são percebidas as práticas

² Em anexo, para ilustrar, disponibilizamos algumas fotos tiradas por mim, na referida escola, junto aos alunos.

educacionais inclusivas na percepção de docentes e discentes ciganos e não ciganos da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM), em Sousa-PB?

Para responder a esta questão, como objetivo geral pretende-se:

- identificar, na percepção dos docentes e discentes ciganos e não ciganos, as práticas educacionais inclusivas existentes na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Celso Mariz (EEEFM), em Sousa-PB.

Para viabilizar o alcance do objetivo geral da pesquisa e proporcionar critérios para a realização da investigação proposta, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- identificar junto aos docentes e discentes ciganos e não ciganos, se há práticas educacionais inclusivas interculturais e multiculturais na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Celso Mariz;
- identificar se há as práticas educacionais no contexto da diversidade e etnia cigana.

A forma como se dá a inclusão na escola está relacionada à questões de estrutura e de funcionamento interno da Escola que subvertem seus paradigmas e implicam em um redimensionamento de seu papel junto à sociedade, num mundo que evolui de forma acelerada sob o prisma da tecnologia das informações que reflete e reproduz conceitos.

Há um movimento inclusivo, não apenas no Brasil, mas mundial e, por mais que seja ainda muito contraditório, pelo caráter ameaçador de toda e qualquer mudança, especialmente no meio educacional, é um movimento que não há mais como retroceder. Tal movimento convence, devido ao seu caráter ser lógico e seu posicionamento ético, social, econômico e cultural. Nesse sentido, justifica-se a importância do tema escolhido por ser necessário refletir sobre as práticas educacionais inclusivas a partir da visão dos docentes e discentes. A partir desse testemunho será possível rever conceitos de desigualdade, racismo e preconceito.

No contexto da educação, a tradução desse direito envolve a formação e desenvolvimento de um espaço dialógico no qual as diferenças se completem, e não sejam fatores de exclusão, e os currículos tornem-se abertos e flexíveis, oportunizando a reflexão crítica sobre a história das minorias étnicas, dos estigmatizados, dos colonizados, dos dominados. Compete ao Estado democrático, a implementação de políticas públicas como forma de acabar com as desigualdades sociais e promover as valorizações culturais que caracterizam as diferenças das minorias sem visibilidade social.

Destarte, na Introdução deste estudo, contextualiza-se e situa-se a pesquisa, aborda-se o tema, a problemática, objetivos gerais e específicos, justificativa, e, ainda, a estrutura, conforme exposição a seguir.

Na fundamentação teórica serão abordados temas relevantes, que servirão como norteadores para o estudo, a partir da Constituição Federal Brasileira (1988) e de documentos oficiais prescritos pelo Ministério da Educação (MEC), como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação (DCNE), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs) e, a Constituição Federal Brasileira (1988), a Escola Brasileira Inclusiva. Bem como pesquisas de autores engajados na educação tais como: Teixeira (2008), Fonseca (2007), Franco (2006), Libâneo (2005), Aranha (2004), Silva (2003), Candau (2003), Almeida (2002), Gonçalves (2009), Freire (1992), Cardoso (1998), entre outros.

Nessa esgelha, serão focados os processos de inclusão e exclusão, as práticas interculturais e multiculturais, políticas educacionais inclusivas, dimensões culturais: as políticas e as práticas inclusivas, diversidade cultural e inclusão, políticas educacionais inclusivas, formação do professor, os povos ciganos no Brasil, os ciganos de Sousa-PB e a educação cigana e políticas públicas para ciganos.

Na metodologia, expõe-se o tipo de pesquisa, objeto de estudo, população e amostra, instrumento, coleta e tratamento dos resultados. Ainda nesta etapa será apresentada à Escola de Ensino Fundamental e Médio, situada, na Cidade de Sousa - PB, que serviu como objeto de estudo para a pesquisa de campo junto aos docentes e discentes ciganos e não ciganos.

É importante ressaltar que não foi permitido pela equipe pedagógica da escola uma quantificação de grupos, separando alunos ciganos e não ciganos nos questionamentos, assim, a pesquisa foi direcionada aos docentes e discentes ciganos e não ciganos, no contexto geral, para a partir de então, processar a elaboração do questionário que serve de base para análise dos resultados.

Na apresentação dos Resultados – abordam-se os resultados obtidos na pesquisa, expostos através de uma primeira interpretação de respostas dados e recorrendo em seguida a gráficos, corroborados com a visão de teóricos inclusivistas.

Nas Considerações Finais - serão apresentadas as conclusões referentes às pesquisas de campo e ainda, algumas recomendações que, se forem implementadas, poderão contribuir significativamente para todos os segmentos que compõem a escola.

No final, estarão contidas as Referências Bibliográficas que serviram de base conceitual para este estudo, bem como os Apêndices e Anexo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 ESCOLA BRASILEIRA INCLUSIVA

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação (DCNE) são normas que norteiam os fundamentos e princípios para os currículos da Educação Básica no Brasil. São propostas pelo Conselho Nacional de Educação, órgão que pertence ao Ministério de Educação (MEC). A DCNE foi elaborada a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, documento que estabelece as diretrizes e bases da educação básica no Brasil. A DCNE aponta o Estado brasileiro, a família e a sociedade como os responsáveis por democratizar o acesso à educação básica a todas as crianças, jovens e adultos em instituições escolares no território brasileiro, de forma gratuita e obrigatória. Por considerar um direito inalienável, as DCNE trazem em pauta a discussão acerca da inclusão social para que todos que constituem a diversidade na sociedade brasileira sejam contemplados com políticas públicas.

As DCNE (2013, p. 16) explicita que:

Para que se conquiste a inclusão social, a educação escolar deve fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade, na justiça social, na pluralidade, na solidariedade e na sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, compromissados com a transformação social.

A escola, particularmente a brasileira, não conseguiu ainda ser pensada a partir da diversidade cultural. Pode ser que essa desconsideração pelas diferenças nos currículos escolares ocorra por um processo de fixação identitária que determina a origem sociológica brasileira, a partir de determinadas matrizes. Seria o que Oro e Teixeira (1992, *apud* CANDAU, 1999, p. 30), concebe como “uma tentativa de sugerir um *ethos* brasileiro que seria único e intraduzível”. Sabe-se que cada pessoa proveniente de cada grupo de cada esfera da sociedade é constituída por sua cultura, suas crenças, suas ideologias, e isso é mais forte em determinados grupos, sendo necessário preservar sua identidade, sua cultura.

O Brasil em virtude de variados processos migratórios pelos quais passou, possui um diversificado e significativo conjunto de minorias étnicas. Para atender a toda essa diversidade, a LDB e a DCNE enfatizam que as escolas devem, em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) apresentar práticas educacionais para lidar com a diversidade e favorecer a inclusão de alunos oriundos de diferentes meios e etnias de forma que estes alunos sejam acolhidos na instituição.

Portanto, pensar a inclusão educacional para a diversidade nesse processo é debater, questionar, problematizar as práticas multiculturais repensando as práticas curriculares e o currículo.

Por práticas multiculturais na educação entende-se práticas que levem em consideração as diferentes culturas, uma vez que no multiculturalismo há como o nome sugere múltiplas, diversas culturas, um pluralismo de culturas.

De acordo com Silva (2003, p. 104):

tratar a questão do currículo, não é simplesmente expor dados acerca das raças e etnias que compõem o universo escolar, como notoriamente percebemos nas atuais políticas de recenseamento educacional, cujas peculiaridades das raças são desconsideradas em seu caráter qualitativo, para dar espaço aos dados puramente estatísticos e numéricos, que impedem uma discussão mais aguçada acerca dos elementos subjetivos, relacional e histórico de representação das raças e etnias.

Os currículos escolares devem pensar em práticas deducionais que englobem toda a diversidade do universo que constitui sua escola e da sociedade de forma que as diferenças sejam minimizadas e a cultura do outro seja aceita como algo natural. É necessário que o PPP e o currículo da escola possam acolher as diferenças não só no sentido quantitativo, mas essencialmente qualitativo, para que se possa compreender e respeitar as diferenças. Para tanto, é importante que na escola haja debates para reconhecimento da diversidade e cultural de forma que ocorra um processo identitário. Diversidade cultural, no sentido das diferentes culturas, que advém de várias formações étnicas, dos diferentes costumes de diferentes povos, sejam estes representados por suas crenças, sua língua, seu modo de vestir, sua culinária ou outros, e que por muitas vezes precisam conviver, juntos, em um mesmo espaço, em um mesmo território.

Indagações sobre Currículo são um documento organizado por Elvira Lima (2007), da Secretária da Educação, do Ministério da Educação e abordam veementemente as mudanças nas políticas dos currículos. A concepção de currículo, do documento, é um currículo que forma o ser humano em sua integralidade. Um currículo para ser democrático deve antes de tudo ter como principal objetivo a humanização de todos e ter como ponto de partida para sua elaboração tudo aquilo que não está acessível às pessoas. Lima (2007, p. 20) também aponta que “Um currículo para a formação humana é aquele orientado para a inclusão de todos ao acesso dos bens culturais e ao conhecimento. Está, assim, a serviço da diversidade.”

Os textos do documento supracitado possuem umas concepções de educação que refletem e buscam significados sobre questões que surgem dentro do coletivo da instituição

escolar com o objetivo de ressignificar, reorientar o currículo a as práticas educativas. Conforme exposto por Lima (2007, p. 9):

os currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos. São uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. Conhecimentos e práticas expostos às novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico. As indagações revelam que há entendimento de que os currículos são orientados pela dinâmica da sociedade. Cabe a nós, como profissionais da Educação, encontrar respostas.

A equipe de formadores do Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental que elaborou os textos que compõem este documento procurou trabalhar com um eixo de indagações quer sejam: desenvolvimento humano, educandos e educadores: seus direitos e o currículo, conhecimento e cultura, diversidade e avaliação. Destacamos, a seguir, alguns dos tópicos que o documento organizado por Lima (2007) evidência:

Todos os textos constataam as mudanças que vêm acontecendo na consciência e identidade profissional dos(as) educadores(as). (...). Educadores e educandos se vendo e sendo reconhecidos como sujeitos de direitos. Esse reconhecimento coloca os currículos, o conhecimento, a cultura, a formação, a diversidade, o processo de ensino-aprendizagem e a avaliação, os valores e a cultura escolar e docente, a organização dos tempos e espaços em um novo referente de valor: o referente ético do direito. Reorientar o currículo é buscar práticas mais consequentes com a garantia do direito à educação.

Todos os textos recuperam o direito à educação entendido como direito à formação e ao desenvolvimento humano, como humanização, como processo de apropriação das criações, saberes, conhecimentos, sistemas de símbolos, ciências, artes, memória, identidades, valores, culturas... resultantes do desenvolvimento da humanidade em todos os seus aspectos.

Todos os textos coincidem ao recuperar o direito ao conhecimento como o eixo estruturante do currículo e da docência. O conhecimento visto como um campo dinâmico de produção e crítica, de seleção e legitimação, de confronto e silenciamento de sua diversidade. Consequentemente, todos os textos repõem a centralidade para a docência e para o currículo dos processos de apreensão do conhecimento, da possibilidade de aprendizagem de todo ser humano, da centralidade dos tempos de aprender, das tensões entre conhecimento, aprendizagem e diversidade etc.

Todos os textos coincidem ao recuperar o direito à cultura, o dever do currículo, da escola e da docência de garantir a cultura acumulada, devida às novas gerações. O direito de se apropriarem das práticas e valores culturais, dos sistemas simbólicos e do desenvolvimento da função simbólica tão central na construção de significados, na apreensão do conhecimento e no desenvolvimento pleno do ser humano etc. Recuperar o direito à cultura, tão secundarizado nos currículos, é uma das indagações mais instigantes para a

escola e a docência. Recuperar os vínculos entre cultura, conhecimento e aprendizagem

Todos os textos têm como referente a diversidade, as diferenças e as desigualdades que configuram nossa formação social, política e cultural. Diversidades que os educadores e educandos levam para as escolas: sócio-étnico-racial, de gênero, de território, de geração Indagações sobre currículo 13 etc. Ver a diversidade como um dado positivo, liberá-la de olhares preconceituosos: superar práticas classificatórias é uma indagação nuclear dos currículos. Reconhecer e respeitar a diversidade indaga concepções generalistas de conhecimento, de cultura, de saberes e valores, de processos de formação, socialização e aprendizagens. (LIMA, 2007, p. 12-13)

Segundo Lima (2007) esse conjunto de questões têm sido levado a debates, principalmente dentro das escolas no contexto educacional. O documento evidencia a função da escola que a cada dia se amplia, e de certo vai além dos muros das instituições. Isso ocorre de acordo com as mudanças na sociedade e principalmente quando há uma transformação na forma de pensar do educando, quando a educação é abrangente e inclui o direito ao conhecimento, às ciências, aos avanços na área da tecnologia da informação que a cada dia se renovam, o direito à cultura, às artes, à diversidade de linguagens e formas de comunicação entre outros.

O conceito de escola inclusiva, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação (MEC, 1998), implica em uma nova postura da escola regular que deve propor no Projeto Político-Pedagógico (PPP), no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino, ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os alunos. A escola tem um papel fundamental dentro do processo de inclusão é na escola onde se dá o processo de valorização independente de raça ou de cor, onde se ensina valores e capacitação para o exercício da cidadania.

A Secretaria de Educação Especial (SEE), sob a organização de Aranha (2004a), publicou a série intitulada “Educação Inclusiva” onde se apresentam os referenciais do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Série composta por quatro cadernos que abordam o planejamento da gestão da educação sob diferentes enfoques: o papel do município, da escola e da família. A “Fundamentação filosófica”, uma das séries, publicada em 2004 b, apresenta uma concepção de educação inclusiva cujos princípios são os direitos humanos, e o princípio da igualdade, como previsto na Constituição Federal do Brasil, de 1988 “todos são iguais perante a lei”. Aranha (2004b, p. 8), aponta que a “ideia de uma sociedade inclusiva se fundamenta numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade, como característica inerente à constituição de qualquer sociedade”.

A Constituição Federal da República do Brasil, promulgada em 1988, quando da redemocratização do país, conhecida como Constituição Cidadã, explicitamente elenca como um de seus objetivos fundamentais, nos termos do Art. 3º, inciso IV, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.” Esta Constituição, que é o nosso ordenamento jurídico, adotou o princípio da igualdade dos direitos, o qual prevê que todos são iguais diante da lei, independentemente da cor, raça ou sexo. Ademais, é direito constitucional, previsto no Art. 205, uma educação para todos e dever do Estado e da família. A educação básica a obrigatória e gratuita dos 7 aos 14 anos está prevista no Art 208. Esta idade corresponde ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Além disso, está previsto na lei, a inclusão escolar para cidadãos jovens e adultos que não concluíram sua educação básica.

Os documentos que norteiam a Educação Básica preconizam que é dever da escola, garantir o processo de aprendizagem de cada aluno, levando em consideração a diversidade independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. Subjazem a esses documentos uma concepção de educação inclusiva que sobressaem os limites da educação inclusiva apenas para pessoas com necessidades especiais. Aranha (2004a, p. 7), na série em “A Escola”, menciona que a “Escola inclusiva é, aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades.”

Ademais, para que haja inclusão é necessário que este processo inclua todos, que envolva a escola, sem limitar ou restringir qualquer participação que possa ajudar no fortalecimento da inclusão. A inclusão deve implicar em “noções de reciprocidade e troca na aprendizagem, na comunicação e nas relações humanas (...) entre os indivíduos portadores de diferentes culturas.” (VIEIRA, 1999, p. 20).

A escola como referenciado por Aranha (2004 b) constitui-se em:

um dos principais espaços de convivência social do ser humano, durante as primeiras fases de seu desenvolvimento. Ela tem papel primordial no desenvolvimento da consciência de cidadania e de direitos, já que é na escola que a criança e o adolescente começam a conviver num coletivo diversificado, fora do contexto familiar.

Ao receber alunos oriundos de diferentes contextos sociais, etnias, raça, sexo etc., pode-se afirmar que a escola é um dos lugares no qual mais se evidenciam conflitos. Para minimizar esses conflitos, é necessário promover práticas educativas que respeitem a diversidade.

Assim posto, podemos dizer que a educação inclusiva deve, também, estar relacionada com a interculturalidade, com a escola multicultural e uma educação que leva em consideração o pluralismo cultural. Quando pessoas oriundas de várias culturas convivem juntas em um mesmo espaço, dizemos que há uma multiculturalidade convivendo. Assim sendo, concordamos com Cardoso (1996, p. 55) ao dizer que “a educação multicultural deve visar toda escola e alunos”. A escola deve proporcionar práticas para que de fato as relações interculturais ocorram, assegurando que cada grupo se relacione entre si, mas resguarde sua identidade.

Para Cardoso (1996, p.6):

o conceito de educação multicultural é um conjunto de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas ao nível do sistema, de escola e de classe, cujo objetivo é promover a compreensão e tolerância entre indivíduos de origens étnicas diversas através da mudança de percepções e atitudes com base em programas curriculares que expressem a diversidade de culturas e estilos de vida.

A escola inclusiva além de construir saberes, precisa de vivências multiculturais pacíficas e colaboradoras visando o a formação e o desenvolvimento sociocultural dos seus educandos. A multiculturalidade implica em convivência pacífica e harmoniosa de vários grupos de culturas diferentes, de forma harmoniosa em um mesmo universo, onde haja igualdade de condição para que todos possam explorar e aprimorar seus conhecimentos, bem como experimentar a troca de experiências e de forma que gerem novos conhecimentos.

Nas palavras de Freire (1992):

É preciso reenfatizar que a multiculturalidade como fenômeno que implica a convivência num mesmo espaço de diferentes culturas não é algo natural e espontâneo. É uma criação histórica que implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns, que demanda, portanto, de certa prática educativa coerente com esses objetivos que demanda uma nova ética no respeito às diferenças. (FREIRE, 1992, p. 156).

Aprender a conviver em espaço comum com diferentes culturas de forma harmônica de forma respeitosa é importante para a sociabilização. Aceitar o diferente e o igual em diferentes contextos contribui para o crescimento recíproco dos indivíduos, e favorece ao desenvolvimento de uma sociedade mais justa, mais educada. Contudo, uma escola inclusiva em uma perspectiva de multiculturalidade enfrenta muitos desafios. Como aponta Fleuri (2001, p. 19):

A perspectiva intercultural de educação, (...) implica mudanças profundas na prática educativa (...) pela necessidade de oferecer oportunidades educativas a todos, respeitando e incluindo a diversidade de sujeitos e de seus pontos de vista. Pela necessidade de desenvolver processos educativos, metodologias e instrumentos pedagógicos que deem conta da complexidade das relações humanas entre indivíduos e culturas diferentes. E pela necessidade de reinventar o papel e o processo de formação de educadores (as).

Conviver e aceitar os diferentes é um desafio não apenas da sociedade atual, mas também das escolas. O acelerado processo de complexidade das sociedades passou a exigir outro olhar sobre os processos inter-relacionais em face do agravamento de conflitos e tensões surgidas das relações entre as pessoas de tantos grupos diferentes. Diversidade esta, que também está presente nas escolas. Por isso, faz-se necessário desenvolver práticas educacionais nas escolas de forma a promover as relações interculturais e desenvolver processos de interação entre os alunos de provenientes de etnias diversas, de forma que estas práticas possibilitem um melhor ensino-aprendizagem e o respeito. O respeito é uma consequência do processo educativo gerado pela política da boa convivência, amadurecida com o entendimento que todos são iguais perante a lei.

Para Libâneo (2005), seria importante envolver mais os alunos nas escolas em que estes se encontram. Esse autor faz um alerta às escolas quando diz que estas não devem perder “o sincronismo e brilho indispensáveis ao sucesso do ensino/aprendizagem. As escolas precisam ser mais bem organizadas e mais bem administradas para melhorar a qualidade do ensino, levando os alunos a se sentirem envolvidos nas aulas e nas atividades escolares”, o que, também, segundo ele, nem sempre ocorre.

Uma educação democrática e inclusiva deve ser fundamentada em valores éticos, valores de liberdade, na justiça social, na pluralidade, visando a formação do sujeito para o exercício da cidadania. Ademais, precisa considerar a diversidade humana, social, econômica cultural dos grupos minoritários historicamente excluídos.

2.1.1 Processo de Inclusão e Exclusão

Bader Sawaia, doutora em psicologia, traz à tona uma reflexão sobre dialética exclusão/inclusão por um viés ético-político, analisando as emoções e o sofrimento dos excluídos. Para a autora, “estudar exclusão pelas emoções dos que a vivem é refletir sobre o “cuidado” que o Estado tem com seus cidadãos. Elas são indicadoras do (des)compromisso com

o sofrimento do homem, tanto por parte do aparelho estatal quanto da sociedade civil e do próprio indivíduo”. (SAWAIA, 2008. p. 99)

A apreciação da “dialética exclusão/inclusão” procura compreender as diferentes dimensões da exclusão, dentre as quais “a qualidade de conter em si a sua negação e de não existir sem ela, isto é, ser idêntico à inclusão (“inserção social perversa”). A sociedade exclui para incluir e está transmutação é condição de ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão” (SAWAIA, 2008, p. 8).

Outro ponto que Sawaia (2008, p 111) destaca sobre a exclusão é o fato de que esta não é algo que se adquire ou que se possa se livrar homogeneamente. Nas palavras da autora, a exclusão “é processo complexo, configurado nas confluências entre o pensar, sentir e o agir e as determinações sociais mediadas pela raça, classe, e gênero [...]”.

As bases históricas desse fenômeno – exclusão – e sua crescente abrangência se dão através de grandes lutas que vem sendo travadas a partir do século XX, que chega ao século XXI obstruída por barreiras que dificultam a compreensão das necessidades reais de se contextualizar com os novos paradigmas educacionais que visam melhorar as condições de vida da sociedade.

Richardson (2009), em seu estudo intitulado “Marginalidade, pobreza e exclusão social: uma questão histórica”, ao falar da exclusão social, concorda “com Saunders e Tsumori (2002) do Instituto de Estudos Independentes de Londres, Inglaterra. Segundo os autores britânicos um novo conceito, “exclusão social”, está substituindo um mais antigo e tradicional, a ideia de pobreza. Historicamente os pobres, os considerados mendigos, pedintes, errantes e outros, como relata Richardson (2009) eram aqueles cujos espaços onde moravam por séculos originaram um universo de estigmatizados. “O termo exclusão social pode significar qualquer coisa e se aplicar a quase todos. No entanto, diferente de pobreza, sempre implica **causa**” (p. 4. Grifo do autor). O fenômeno da exclusão social cresceu ao redor do mundo, e tornou-se alvo de debates tanto no meio acadêmico como no meio político. Em síntese:

Considerando a crescente abrangência do fenômeno, a luta contra a exclusão social tem se convertido em um dos grandes desafios que devem enfrentar as sociedades ocidentais. A exclusão social evoluiu junto com as mudanças produzidas nas diversas sociedades pela afirmação, na década de 1990, do modelo capitalista neoliberal, extremamente prejudicial para a grande maioria da população mundial. Hoje, não podemos identificá-la com o que tradicionalmente foi chamado de “pobreza” nem, apenas, considerá-la um problema de raízes econômicas. A exclusão constitui uma realidade complexa, multifacetada e que tem por trás um emaranhado de condicionamentos, causas

e consequências (CONSEJERÍA DE BIENESTAR SOCIAL Y SANIDAD DE MELILLA, ESPANHA, 2007 *apud* RICHARDSON, 2009, p. 13).

Assim sendo, a exclusão se aplica “a algo que acontece às pessoas,” que “são, em certa medida, vítimas, em um sentido que o conceito de pobreza não pode tratar.” A exclusão social não atinge apenas os mais pobres, é muito mais abrangente, é um fenômeno global, cujas raízes são diversas e com consequências devastadoras na qualidade de vida das pessoas.

O conceito de exclusão social está intrinsecamente relacionado, portanto, à precarização social e pode ser também “fruto de determinações históricas, regionais e étnicas” (RICHARDSON, 2009, p. 31). Atualmente, o discurso sobre exclusão social na sociedade, focaliza principalmente as minorias étnicas: negros, indígenas, ciganos, por serem grupos minoritários em relação à população local. Grupos que muitas vezes, tornam-se indesejáveis e esquecidos e excluídos. Por excluídos, entendemos “todos aqueles que são rejeitados de nossos mercados materiais ou simbólicos, de nossos valores”. (XIBERRAS, 1993, p. 21).

A antropóloga, Martine Xiberras (1993) em seu livro acerca das Teorias da Exclusão, a fim de apresentar um modelo que explique o fenômeno da exclusão, apresenta três conjuntos de teorias, temáticas e cronológicas. A autora aponta Durkheim, Simmel e Weber (1895 a 1920) como precursores do estudo do fenômeno da exclusão social. O fundamento de suas teorias tem como base as relações sociais, a coesão e a coerência do tipo de relação social e na natureza dessa relação, do laço moral criado dentro dessas relações. Para ela, tudo isso é responsável pelo equilíbrio da sociedade, e pelo desenvolvimento de uma nação.

Partindo da ideia de que as relações sociais do indivíduo em sociedade é o que equilibra as relações na sociedade, é importante pensar, que o homem para se sentir incluído na sociedade precisa de criar laços em todas as áreas e espaços, incluindo o da produção econômica e no mercado de trabalho. As possibilidades de ingresso ao mercado de trabalho tem sido motivo de grandes dificuldades, pois a cada dia exige-se mão de obra mais especializada, e as pessoas com mais conhecimento, com mais educação são aquelas que mais facilmente serão absorvidas no mercado de trabalho. Cria-se um entrave na sociedade para alguns grupos de minorias étnicas, que de acordo com seu estilo de vida se veem limitados, sem políticas públicas que possibilitem a inversão desse fenômeno, contribuindo cada vez mais para um quadro de extrema pobreza e exclusão social.

A vulnerabilidade e a precariedade em que vive a maioria dos povos de baixa renda e principalmente os de baixa renda de etnias minoritárias é um dos principais determinantes da exclusão. Para eles, faltam as boas ferramentas para trabalhar e oportunidades, qualificação

para o mercado de trabalho que tem como principal determinante a formação educacional. Quando há exigências técnicas, a ausência de formação profissional constitui um bloqueio aos postos de trabalho de melhor qualidade com remuneração mais digna.

Para minorias étnicas se inserirem é necessário que elas saiam da exclusão onde vivem e passem a se sentirem incluídos no seio da sociedade. E para tanto, o processo de inclusão educacional é fundamental. Na educação, no que concerne às minorias étnicas, observa-se que faltam políticas públicas para determinados grupos minoritários, no caso, para os ciganos. Estes se tornam uma população esquecida de inclusão em políticas públicas, tal como os ciganos ‘calons’ do município de Sousa, na Paraíba, estado do nordeste do Brasil. Essa distorção é percebida quando se analisam dados estáticos, como os do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2018, apontavam que a educação, no Brasil, ainda não é uma realidade para todos³. Mesmo sendo um órgão oficial do governo, as estatísticas não compreendem os ciganos, apontam negros e brancos. Entre os mais pobres, o índice dos brasileiros que não terminam o Ensino Médio ou a Universidade, mesmo sendo esta gratuita, é maior do que os de classe média ou alta, mesmo com os programas de políticas públicas como cotas para negros, indígenas e pessoas de renda muito baixa.

Ferreira (2000) aponta que:

uma grande desigualdade educacional gera um alto nível de desigualdade de renda – como se observa no Brasil. Essa desigualdade de renda ou riqueza, por sua vez, pode implicar uma distribuição desigual de poder político, na medida em que a riqueza gera influência sobre o sistema político. E a desigualdade de poder político reproduz a desigualdade educacional, já que os detentores do poder não utilizam o sistema público de educação, não tem interesse em sua qualidade, dependendo apenas de escolas particulares (FERREIRA, 2000, p. 155).

A escola por si só não pode romper com a pobreza porque a escola tem certa autonomia que pode proporcionar a criação de propostas educacionais que favoreçam a permanência dos grupos minoritários no contexto escolar. Os oriundos destes grupos que permanecem na escola e concluem a educação básica, uma educação profissionalizante, ou a universidade terão mais possibilidade de se inserir no mercado de trabalho. Ao se inserir e permanecer no mercado de trabalho, há possibilidade de romper o ciclo de pobreza.

A Educação para todos implica, portanto, melhorar a distribuição de renda, assim como a possibilidade de participação efetiva de todos, nos mais diversos campos sociais. Conforme

³ Informações disponíveis no site oficial do IBGE: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao.html>

Sawaia (2008), há várias maneiras de não apenas incluir, mas também de reproduzir a miséria dentro da sociedade em que vivemos. Muitas vezes, se manifestando de forma contraditória ora rejeitando ora expulsando da visibilidade ou mesmo acolhendo-a.

No que concerne à educação, no Brasil, há na prática, uma tendência de a política educacional governamental caminhar por critérios próprios do mercado, para educar com qualidade, principalmente para a formação profissional, de forma que os egressos tenham maior capacidade para se incluir no mercado de trabalho. Por outro lado, sabe-se que a escola por si só não pode romper o ciclo da pobreza, isso seria o mesmo que ignorar a realidade.

Contudo, é no ambiente escolar que se pode ensinar a combater a discriminação e, de outro lado estimular a inclusão daqueles que são excluídos por pertencerem a uma cultura diferente, o que constitui um empreendimento de grande relevância para a sociedade atual, e para as gerações futuras. Por isso, todos os envolvidos no processo educacional devem se engajar. Gestores e docentes precisam compreender que a inclusão/exclusão se dá em diferentes contextos sociais e históricos. Para se construir uma escola inclusiva é necessário garantir “a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades.” (ARANHA, 2004 a, p. 4).

Compartilhamos do pensamento de Aranha de escola inclusiva, bem como o de Booth e Ainscow (1998, *apud* SANTOS, 1999, p. 6) quando se referem a uma visão mais ampla do que é inclusão e exclusão:

Nesta visão mais abrangente, inclusão e exclusão estão tão ligadas à participação e marginalização em relação à raça, classe, gênero, sexualidade, pobreza e desemprego quanto estão às preocupações tradicionais em educação especial com aqueles alunos categorizados como tendo baixo rendimento, comportamentos desviantes ou como sendo incapazes.

Na concepção do MEC, em trabalho organizado por Aranha (2004a), uma escola para ser realmente inclusiva, precisa se organizar a fim de favorecer cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. A autora ainda faz uma ressalva no sentido de ser necessário a participação consciente e responsável de todos envolvidos no contexto educacional, sejam os gestores, docentes, familiares e membros das comunidades onde cada aluno vive.

Nessa perspectiva, percebe-se que tratar de inclusão não pode ser feito de forma generalizada, de uma única forma, mas ao contrário, deve-se identificar os obstáculos que

impedem a participação efetiva de grupos isolados minoritários para tentar minimizá-los e até mesmo eliminá-los. Porque, como bem diz Santos (2003):

Inclusão não é a proposta de um estado ao qual se quer chegar. Também não se resume na simples inserção de pessoas deficientes no mundo do qual têm sido geralmente privados. Inclusão é um processo que reitera princípios democráticos de participação social plena. Neste sentido, a inclusão não se resume a uma ou algumas áreas da vida humana, como, por exemplo, saúde, lazer ou educação. Ela é uma luta, um movimento que tem por essência estar presente em *todas* as áreas da vida humana, inclusive a educacional. Inclusão refere-se, portanto, a todos os esforços no sentido de garantia da participação máxima de qualquer cidadão em qualquer arena da sociedade em que viva, à qual ele tem direito, e sobre a qual ele tem deveres (SANTOS, 2003, p. 81).

A inclusão em seu sentido amplo tem sido de certa forma muito polemizado e debatido em diversos segmentos educacionais e sociais, para integrar à sociedade a participação de seus cidadãos de forma plena. Neste processo social, os chamados inclusivistas, aqueles que defendem esse movimento trabalham para que haja um entendimento e mudanças na sociedade e na estrutura dos sistemas sociais comuns para que de fato e de direito se diminua ou se elimine os excluídos, os estigmatizados da sociedade. Para se falar em uma escola inclusiva, não poderíamos de contextualizar a exclusão social, haja vista que a escola é a segunda ‘sociedade’ com a qual a criança tem contato, ao sair do seio familiar que é a primeira sociedade com a qual ele tem contato desde o nascimento.

Mantoan (2003), mestre e doutora em Educação, aponta que velhos paradigmas estão sendo questionados para que a escola mude o seu modelo educacional uma vez que o conhecimento está sendo ressignificado. Em seu estudo sobre inclusão, a pedagoga menciona que: “As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos”. (MANTOAN, 2003, p. 12).

Faz-se necessário que as escolas em suas práticas educacionais possam rever antigos paradigmas e adequar o ensino de forma que atenda às necessidades de cada aluno. Compartilhamos do pensamento de Mantoan, 1999, 2001 Forest 1985 *apud* MANTOAN (2003, p. 25) quando afirma que:

para os defensores da inclusão escolar é indispensável que os estabelecimentos de ensino eliminem barreiras arquitetônicas e adotem práticas de ensino adequadas às diferenças dos alunos em geral, oferecendo alternativas que

contemplem a diversidade, além de recursos de ensino e equipamentos especializados que atendam a todas as necessidades educacionais dos educandos, com ou sem deficiências, mas sem discriminações.

Aprimorar as condições da escola, de acordo com Nery e Araújo (2011), é fornecer condições e preparar gerações para viver na sua plenitude, livre de preconceitos e estereótipos é promover visibilidade, proporcionando um futuro melhor livre de barreiras que impeçam seu pleno desenvolvimento e ascensão. Nas palavras das autoras “A escola prepara o futuro e de certo que se as crianças e jovens ciganos conviverem e aprenderem a valorizar a diversidade nas suas salas de aula, serão adultos bem diferentes”.

Mudanças de paradigmas são desafiadores, e ao mesmo tempo ameaçador. Ao falar de inclusão escolar, Nery e Araújo (2011) se referem ao movimento inclusivo, nas escolas, como algo que ainda é muito contestado e ameaçador, no sentido que toda mudança, principalmente no meio educacional é irreversível. Para que de fato haja inclusão escolar é necessário que a escola redimensione o seu papel, sua estrutura e funcionamento, principalmente no que concerne ao seu projeto político pedagógico, bem como vontade política.

O Estado vem proporcionando até certo ponto esta transformação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº 9.394/96) prevê no artigo 12, inciso I que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”.

Com a abertura que a LDB prevê, a escola possui autonomia para elaborar sua proposta educativa e realizá-la em um determinado espaço de tempo. Dessa forma, é possível a construção de uma escola inclusiva a partir de transformações que ocorram dentro do contexto educacional, envolvendo na prática mudanças na proposta pedagógica de forma que a escola possa inserir de forma integral cada aluno. Haja vista que à escola é dado o direito para elaborar suas metas educativas e suas propostas educacionais, a escola deve propor uma proposta pedagógica que promova o desenvolvimento intelectual, social e humano de cada aluno para que ele exerça sua cidadania e possa se inserir no mercado de trabalho, como proposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nos termos do artigo 2º: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”.

A inclusão escolar, no Brasil, vem evidenciando a distância existente entre dois sistemas educacionais, antes e depois do movimento inclusivo, cujas lacunas precisam ser preenchidas com práticas compromissadas com a transformação da escola, e adequadas aos novos tempos e a uma realidade que não é mais capaz de excluir a diversidade. Segundo Mantoan (2003) as escolas devem estar preparadas para lidar com as diferenças sem discriminar.

No conceito de escola inclusiva está embutido ideias democráticas, o princípio da dignidade humana, o princípio da igualdade entre outros e visa a inclusão de grupos minoritários na escola, com toda a diversidade humana, bem como o acolhimento de cada aluno de diferentes culturas sem discriminar e formando-os para o exercício da cidadania, respeitando uns aos outros.

Nesse sentido, a Declaração de Salamanca (1994) foi um importante instrumento para a análise da inclusão. Tal documento aponta o direito de toda criança ter acesso à educação, inclusive àquelas com necessidades especiais. Para isto, a escola inclusiva é a solução, haja vista que a escola é responsável por formar o cidadão “e a ele deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimentos” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Em 1990, em Jontien, teve início um movimento global em prol da Educação para Todos, posteriormente reiterado em Dakar, em 2000. Tal movimento, foi reafirmado por mais de mais de 150 países que participaram do Fórum Mundial de Educação 2015, realizado em Incheon, Coreia do Sul, a convite da UNESCO, para debater a Educação e que resultou na Declaração de Incheon. Por entenderem que a educação é o meio para transformar a sociedade e promover o desenvolvimento das nações, os líderes das nações que participaram do Fórum Mundial de Educação, em 2015, em Incheon, comprometeram-se a “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (DECLARAÇÃO DE INCHEON, 2015, p.1.). Neste sentido, a educação, para a Declaração de Incheon está baseada em uma visão humanista, embasada nos direitos humanos e na dignidade da pessoa humana; na justiça social; inclusão; diversidade cultural, linguística e étnica, entre outros aspectos.

Ao pensar na escola inclusiva e no processo de inclusão, é necessário, também pensar em políticas afirmativas para que este aluno de diferentes meios socioeconômicos e culturais não apenas tenha acesso a educação, ao sistema educacional, mas principalmente, que possa permanecer dentro do sistema.

2.1.2 Políticas Públicas e Práticas inclusivas na educação

Nas últimas décadas, a educação escolar tem sido percebida por educadores, como um espaço que promove a socialização e a interação entre as pessoas, além de ter o papel, de formar pessoas para saber viver respeitando os direitos e deveres dentro da sociedade.

Nesse sentido, Abrucio (2018), aponta as instituições de ensino são fundamentais no processo de construção de valores e competências para o cidadão se inserir na vida social. O autor menciona a importância da escolarização na vida política e social, e evidencia o papel que a escola tem, e que a forma como as escolas organizam sua governança sua autonomia afeta o aprendizado democrático. Ademais, atribui-se a educação a teoria do capital humano. Segundo o conceito do capital humano “o crescimento de um país só é sustentável ao longo do tempo se houver o aumento do nível médio de escolarização da sociedade.” (ABRUCIO, 2018, p. 40).

Ainda segundo Abrucio (2018) o mais importante é a qualidade das políticas educacionais em detrimento da quantidade de anos de formação, bem como a garantia de igualdade na educação para todos, pois a equidade favorece a diminuir a desigualdade entre as pessoas. Nesse sentido, a inclusão de todos no sistema educacional proporcionará condições de qualidade de vida. Abrucio (2018, p. 42) aponta para a urgência das “quatro funções da Educação – socialização dos indivíduos, preparo para a cidadania, formação de capital humano e garantia de equidade de oportunidades – sejam garantidas pelas políticas educacionais brasileiras.”

A Declaração de Incheon, mencionada anteriormente, veio impactar nas políticas públicas educacionais dos países que assinaram este documento, pois veio reafirmar ao mundo que:

a educação é um bem público, um direito humano fundamental e a base que garante a efetivação de outros direitos. Ela é essencial para a paz, a tolerância, a realização humana e o desenvolvimento sustentável. (...) elemento-chave para atingirmos o pleno emprego e a erradicação da pobreza.” (DECLARAÇÃO DE ICHEON, 2015, p.1.)

Em consequência, disso, para que houvesse inclusão de todos, os países signatários desta declaração, deveriam:

aumentar a despesa pública em educação, de acordo com o contexto do país, e a estimular a adesão aos indicadores internacionais e regionais, para que haja uma reserva eficiente de pelo menos 4% a 6% do Produto Interno Bruto (PIB) e/ou de pelo menos 15% a 20% do total das despesas públicas em educação. (DECLARAÇÃO DE INCHEON, 2015, p. 3)

Os países signatários da Declaração de Incheon assumiram o compromisso de investir entre 4% a 6% do Produto Interno (PIB) e/ou de pelo menos 15% a 20% do total das despesas públicas em educação até 2030. No caso, do Brasil, o país já vinha investindo 6% do PIB em Educação, e a meta seria investir 10% segundo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Vale salientar, no entanto, que a Constituição Brasileira, nos termos do art. 212, preconiza que a União anualmente, deve investir nunca menos de 18% da receita resultante de impostos na manutenção desenvolvimento do ensino, e os Estados, Distrito Federal e os Municípios 25%, no mínimo.

O Plano Nacional de Educação (PNE) foi criado em 2001, pela Lei 10.172 que estabelece objetivos e metas para a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais. Contudo, só foi sancionado, pela presidente Dilma Rousseff, em 2014, estabelece o investimento de 10% do PIB nacional para a Educação e teve como objetivo alcançar a maior parte das metas internacionais para a Educação, a serem cumpridas até 2025 desde o ensino infantil até a pós-graduação, incluindo o ensino técnico e a formação e valorização dos professores. O PNE permite identificar demandas tanto na educação básica como no ensino superior. Segundo A DCNE (2013, p. 13):

Além do PNE, outros subsídios têm orientado as políticas públicas para a educação no Brasil, entre eles as avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), da Prova Brasil e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), definidas como constitutivas do Sistema de Avaliação da Qualidade da Oferta de Cursos no País.

As políticas educacionais no Brasil têm sido realizadas pelo Estado e não pelo governo. Compreendendo Estado como “conjunto de instituições permanentes que possibilitam a ação do governo.” (MARTINS, 2010, p. 498), e governo aquele que ocupa a direção do Estado por um tempo determinado, com o dever de implementar políticas públicas. Martins, 2010 diferencia bem o que são as políticas sociais e as políticas educacionais. Segundo este autor as políticas públicas sociais referem-se aquelas políticas cuja finalidade é redistribuir benefícios, e com isso amenizar desigualdades socioeconômicas, organizadas de acordo com uma lógica territorial e setorial. Enquanto a política pública educacional é:

uma política pública social, na medida em que busca a redução das desigualdades, volta-se para o indivíduo – não como consumidor, mas como cidadão, detentor de direitos, e uma política setorial, uma vez que se refere a um domínio específico. (MARTINS, 2010, p. 499)

É obrigação do Estado realizar políticas educacionais que garantam o direito a educação a todos os cidadãos. Nesse sentido, o Ministério da Educação (MEC) elabora programas, projetos, fundos, com objetivo de erradicar o analfabetismo, a profissionalização, a

universalizar a educação para todos, garantir a educação de qualidade, inclusive o acesso à tecnologia da informação.

As políticas públicas favorecem, na prática, o cumprimento das leis. Sobre políticas inclusivas, como bem aponta Cury (2005, p. 15):

essas políticas públicas não são destinadas a grupos específicos enquanto tais por causa de suas raízes culturais, étnicas ou religiosas. Isso não impede a iniciativa de medidas gerais que, na prática, acabam por atingir numericamente mais indivíduos provindos das classes populares. E elas têm como meta combater todas e quaisquer formas de discriminação que impeçam o acesso a maior igualdade de oportunidades e de condições. Desse modo, as políticas públicas includentes corrigem as fragilidades de uma universalidade focalizada em todo e cada indivíduo e que, em uma sociedade de classes, apresenta graus consideráveis de desigualdade. Nesse sentido, as políticas inclusivas trabalham com os conceitos de igualdade e de universalização, tendo em vista a redução da desigualdade social.

Pode-se dizer que Constituição Federal de 1988, a Lei maior do Estado democrático brasileiro, é tomada como referência quando se fala em políticas públicas para a educação, haja vista o que expressa seu Artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL Constituição Federal de 1988)

Ao garantir a educação como direito na Constituição de 1988, o Brasil deu um grande passo para a democratização e a universalização da educação. Deduz-se deste artigo que é dever do Estado garantir oportunidades iguais a todos os brasileiros. Na Constituição Federal, também é previsto que é de competência da União, ou seja, do Estado “legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional” (art. 22, inciso, XXIV).

Outro marco para as políticas públicas em educação, foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, que estabelece em âmbito nacional as diretrizes para a educação em todos os níveis e modalidades no Brasil. A LDB previu a criação de uma Base Nacional Comum Nacional (BNCC) para nortear o currículo da Educação Básica por meio de um ensino que leve em consideração as competências e habilidades.

Dentre outras políticas educacionais destaca-se o Estatuto da Criança e Adolescente de 1990, que institui que crianças e adolescentes têm o direito legal à educação, ao lazer, à saúde, sem distinção de sexo, cor ou raça.

Há, também, o FNED (Fundo Nacional de Educação Nacional) é uma autarquia federal ligada ao MEC que presta assistência financeira aos entes federativos no que concerne aos repasses financeiros para a educação. Fazem parte da pasta do FNDE o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), entre outros.

Uma das políticas públicas mais comentadas nos últimos anos é o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Este fundo é formado pelos 26 estados e do Distrito Federal do Estado brasileiro, tem como uma das funções redistribuir os recursos para atender a educação básica em todo o país. Com os recursos provenientes do FUNDEB estados e municípios têm condições para aumentar a oferta de vagas na educação básica, seja em creches ou em instituições de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Importante salientar que apesar de ser criado em 2007, apenas em 2020 por pressão da sociedade civil instrumento, o Congresso Nacional através de Emenda Constitucional insistiu o Fundeb como “instrumento permanente de financiamento da educação pública”.⁴

Ao longo dos anos, políticas têm-se sido criadas tanto no que se refere a financiamento de educação quando a programas de ensino, como o Brasil Alfabetizado, criado pelo MEC em 2003, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), criado pelo Decreto nº. 5.478, de 24/06/2005, como decisão governamental “de atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, da qual em geral são excluídos, bem como, em muitas situações, do próprio ensino médio” (<http://portal.mec.gov.br>), como forma de democratizar a educação de inclusão.

Outro avanço significativo ao acesso à educação gratuita no Brasil, foi a promulgação da Lei nº 12.711/2012 e regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012 que garante 50% das matrículas em cada curso e turno em cada Universidade Federal e em cada Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Essas vagas são destinadas a alunos que cursaram todo o Ensino Médio em rede pública de ensino, e em cursos regulares da educação de jovens e adultos.

⁴ Estas informações foram retiradas do seguinte link: <https://tutormundi.com/blog/politicas-educacionais-do-brasil/>

Entendendo-se por escola pública o conceito descrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9394/96, art. 19, inciso I, aquelas criadas ou incorporadas, mantidas e administrada pelos Poder Público.

Os 50% de vagas destinadas às cotas, são subdivididas para atender alunos oriundos de escolas públicas cujas famílias possuam uma renda bruta até um salário-mínimo e meio per capita. Além disso, também será levado em conta o percentual mínimo correspondente ao da soma de pessoas com deficiência, pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), conforme o Decreto nº 7.824, de 2012, nos termos do art. 2º Inciso II:

As vagas de que trata o art. 1º da Lei nº 12.711, de 2012, serão preenchidas, por curso e turno, por **autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência**, nos termos da legislação pertinente, em proporção ao total de vagas, no mínimo, igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade federativa onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (Grifos nossos)

Observa-se que na subdivisão dessas cotas, não há uma categoria para inserir os ciganos, em pé de igualdade com os pardos, pretos e indígenas, ficando essa minoria, pleiteando a vaga juntamente com os demais cuja família tem renda bruta de até um salário e meio.

Ficou regulamentado também, que o critério para conseguir a vaga, será a maior pontuação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) instituído em 1998, por meio do qual os brasileiros têm acesso às instituições de ensino Superior no Brasil inclusive a algumas instituições do setor particular privado.

A educação deve proporcionar a todos os mesmos direitos civis, políticos e sociais que cada cidadão deve ter para que possa com dignidade exercer sua cidadania. A escola, como ente da sociedade, deve se adequar a um conceito abrangente de inclusão, olhar com igualdade cada aluno e ao mesmo tempo as desigualdades.

O Brasil, tem implementado políticas afirmativas no sentido de que o estudante carente possa permanecer da escola. O Decreto nº 7.234, de 19 jul. 2010, dispõe sobre um programa assistencial – Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) – para alunos cuja renda bruta familiar é até um salário-mínimo per capita. Visando sua permanência nas instituições de Ensino Superior públicas do país. As instituições de ensino criarão os critérios e metodologia adequada para a seleção desses alunos. O programa abrange, conforme o art., 2º parágrafo 1º, do Decreto: ações de assistência estudantil nas seguintes áreas:

- I - moradia estudantil
- II - alimentação
- III - transporte
- IV - atenção à saúde
- V - inclusão digital
- VI - cultura
- VII - esporte
- VIII - creche
- IX - apoio pedagógico e
- X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Ações de políticas públicas afirmativas para a inclusão como estas são necessárias para democratizar o ensino superior de qualidade e gratuito no âmbito nacional a todos os brasileiros. O Programa tem ajudado a muitos alunos que desistiam por não terem recursos financeiros para se manterem. A partir da criação desse programa, o governo federal ficou com o dever de enviar verbas para as instituições públicas para assistencial estudantil.

Ainda no que diz respeito à inclusão, observa-se que por muito tempo, as discussões giravam em torno de pessoas com algum grau de deficiência, porém, depois este conceito passou a englobar qualquer pessoa que possui qualquer obstáculo para aprendizagem bem como para participar socialmente no meio em que está incluído. Assim sendo, a inclusão em educação é “um processo que reitera princípios democráticos de participação social plena (...) de qualquer cidadão em qualquer arena da sociedade em que viva, à qual ele tem direito, e sobre a qual ele tem deveres” (Santos, 2003, p. 81).

Os estudos de Santos sobre inclusão denotam que a inclusão vai além de se reconhecer as diferenças culturais, étnicas, religiosas, e outras, mas, favorece ao debate da exclusão social desses grupos minoritários. Mestre em educação especial, esta professora, a exemplo de Sawaia, entende a inclusão dentro dos processos da exclusão e que as exclusões são provenientes das desigualdades.

Em uma sociedade onde há tanta desigualdade, as políticas públicas funcionam como instrumento para corrigir as debilidades do sistema e proporcionar uma educação que considere a individualidade de cada indivíduo, haja vista que as políticas públicas são elaboradas sob as concepções do conceito de igualdade e de universalidade, objetivando a redução da desigualdade social e o acesso do cidadão aos seus direitos.

Bobbio (1992) compreende o conceito o qual aponta as políticas públicas em uma perspectiva histórica que denomina de especificação de direitos. Porquanto, o direito à

diferença, as diferenças de gêneros se confundem com gênero, com as etnias, diáde, origem, religião, dentre outras. Nessa perspectiva, Curry (2005) aponta que as políticas inclusivas funcionam como estratégias para promover o acesso de direitos a determinados grupos que sejam estigmatizados, marcados por alguma diferença específica. Grupos vulneráveis socialmente que tiveram uma existência marcada pela exclusão.

De acordo com Cury (2005, p. 15)

focalizar grupos específicos permitiria, então, dar mais a quem mais precisa compensando ou reparando perversas sequelas do passado. isso se baseia no princípio da equidade, pelo qual, como já se afirmava na antiguidade clássica, uma das formas de fazer-se justiça é "tratar desigualmente os desiguais". uma das formas mais visíveis dessas políticas pode ser verificada na polêmica questão das "cotas" como expressão de "ações afirmativas". (grifos do autor)

No Brasil, temos as cotas, que são vagas destinadas a segmentos minoritários da sociedade, que incluem pessoas negras (pretas ou pardas), indígenas, bem como pessoas portadoras de alguma necessidade especial. Tanto para o ingresso nas instituições federais de ensino e em concursos públicos. No entanto, a relação entre o direito à igualdade de todos e o direito à equidade, proposta tanto na Constituição Federal, como em documentos provenientes do MEC, respeitando as diferenças, não é uma relação fácil e tão simples, e nem um processo acabado no que diz respeito a etnia cigana ainda há muito o que fazer.

O sistema de cotas implementado há uma década nas instituições federais, estaduais e municipais de ensino superior tem ganhado grande adesão vem consolidar a inclusão de grupos minoritários, na maioria das vezes, de segmentos excluídos da sociedade. Esta lei converge com o Estatuto da Lei Racial, criado pela Lei nº 12.288, de 20 jul. 2010 e regulamento pelo Decreto nº 8.136, de 2013, que considera discriminação:

I - Racial ou étnico-racial: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada. (LEI Nº 12.288. art 1º, Parágrafo único, Inciso I)

Com estas políticas públicas, mais brasileiros tiveram acesso a Educação gratuita e de qualidade em todos os níveis de ensino e modalidades.

2.1.3 Diversidade Cultural e Inclusão

A Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB), realizada em abril de 2008, foi um marco na história das políticas públicas do setor educacional no Brasil. Nunca os entes federativos: União, Estado, Distrito Federal e Municípios, e a sociedade civil haviam se reunidos para debater a construção de um sistema nacional articulado de educação. Os resultados desta Conferência foram postos em documentos pelo MEC (2008) e apontaram pelo menos cinco desafios para o Estado e a para sociedade brasileira no que concerne à educação. Dentre os desafios apontados pela CONEB (2008, p. 13), destacamos aqui:

1. promover a construção de um sistema nacional de educação que institua uma orientação política comum e de trabalho permanente do Estado e da sociedade na garantia do direito à educação
2. manter constante o debate nacional, estimulando e orientando a mobilização de diferentes segmentos sociais pela qualidade e valorização da educação básica, por meio da definição de referências e concepções fundamentais de um projeto de Estado abrangente, visando à consolidação de uma educação efetivamente democrática
3. garantir que os acordos e consensos produzidos na Conferência Nacional de Educação redundem em políticas públicas, que se consolidarão em planos, programas, projetos e proposições pedagógicas e políticas, capazes de fazer avançar o panorama educacional da educação básica no Brasil
4. propiciar condições para que as políticas educacionais, concebidas e implementadas de forma articulada entre os sistemas de ensino, promovam: o direito do aluno à formação integral com qualidade o respeito à diversidade a definição de parâmetros e diretrizes para a qualificação dos profissionais da educação as condições salariais e profissionais imprescindíveis ao trabalho dos docentes e funcionários a educação inclusiva a gestão democrática e o desenvolvimento social o regime de colaboração, de forma articulada, em todo o País o financiamento e o controle social da educação e a instituição de uma política nacional de avaliação
5. indicar, para o conjunto das políticas educacionais implementadas de forma articulada entre os sistemas de ensino, que os seus fundamentos estão alicerçados na garantia da universalização e da qualidade social da educação básica, bem como da democratização da sua gestão.

A agenda de trabalho foi dividida em eixos temáticos e considerados fundamentais pra garantir a função social da educação e da escola. Dentre eles: a educação inclusiva a diversidade cultural a gestão democrática e o desenvolvimento social a organização de Conferência Nacional da Educação Básica, um Sistema Nacional de Educação que promova, de forma articulada, em todo o País, o regime de colaboração o financiamento e controle social da educação a formação e valorização dos trabalhadores da educação (CONEB, 2008).

Ficou decidido que o Sistema Nacional de Educação (SNE) deve promover de forma articulada com as metas do Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001), o que preconiza o art 206 da Constituição Federal, em relação aos princípios estabelecidos para a educação:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola

II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino

IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais

V - Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei

VII - Garantia de padrão de qualidade.

VIII - Piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

IX - Garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

Por muito tempo, a falta desses princípios gerou uma desarticulação no ensino do país. Levando em consideração a legislação atual, a construção do SNE favorece a concretização das políticas educativas. Assegura, os mecanismos necessários à garantia de recursos públicos (por Lei Federal todos os entes federativos deve repassar não menos do que 20% de sua arrecadação em impostos para assegurar o funcionamento e a qualidade do ensino gratuito, sujeitos a punição caso não o fizer) para manter o ensino gratuito em todos os níveis e modalidades no sistema de educação garante a universalização da educação básica, a democratização da educação superior, implementação da gestão democrática nos sistemas de educação, valorização dos profissionais da educação, formação básica e continuada, entre outros. Ressalta-se também que o MEC avalia o sistema de ensino público e privado em todos os níveis e modalidades a fim de cada vez mais melhorar a qualidade do mesmo. Haja vista que por lei, as instituições de ensino privada são agregadas ao SNE.

O debate sobre a democratização da gestão e a educação com qualidade social promove a garantia do direito à educação a todos, que na prática só é possível com a implementação de políticas públicas, programas e ações articuladas. A fim de poder incluir todo cidadão brasileiro no sistema educacional. Segundo a CONEB (2008) a gestão democrática luta pela qualidade da educação e pelas diferentes formas como a população local de cada comunidade pode participar

efetivamente da elaboração de projetos político-pedagógico da instituição de ensino, por meio de audiências públicas. Além disso, esse tipo de gestão forma cidadãos críticos com compromisso para a transformação social.

Ao se falar no relacionamento da escola com a comunidade, é importante mencionar que o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas é elaborado ouvindo a comunidade:

precisa ter uma relação permanente com a comunidade, construindo coletiva e participativamente o projeto político pedagógico, observando o seu entrelaçamento com outros espaços e setores da sociedade, especialmente com os movimentos sociais e populares (negros, mulheres, índios e homossexuais), dialogando com a realidade de cada segmento, incluindo-os no processo de democratização do agir e do fazer o conhecimento. (CONEB, 2008, p. 43)

A inclusão da diversidade inicia-se com a participação da comunidade na elaboração do PPP da instituição, quando a sociedade dialoga com a instituição. Para incluir a diversidade na escola, os atores envolvidos na educação, bem como a sociedade precisa entender a diversidade é um construto histórico, cultura e social (inclusive econômico) das diferenças existentes entre as pessoas. A batalha pela inclusão na educação básica representa:

mais do que a incorporação total ou parcial das pessoas excluídas dos espaços e tempos escolares a eles negados historicamente. Eles exigem posicionamento político, transporte acessível, reorganização do trabalho na escola, do tempo escolar e da formação de professores e funcionários, a criação e a ampliação de espaços dialógicos com as comunidades escolares e a sociedade civil, o convívio ético e democrático dos alunos e seus familiares, novas alternativas para a condição docente e uma postura democrática face ao diverso. (CONEB, 2008, p. 63)

Há um forte movimento na sociedade brasileira diante da necessidade de inclusão, principalmente quando se reflete sobre o caráter excludente do brasileiro. Pois, essa exclusão tem sérias consequências no que concerne à garantia dos direitos sociais e humanos. É preciso que as políticas educacionais continuem de forma a criar uma ligação entre a formação, diversidade, inclusão e ações sistemáticas voltadas para:

o combate ao racismo e o sexismo a promoção da equidade de gênero a diversidade regional a educação escolar indígena a educação e afrodescendência a educação quilombola a educação do campo a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, dentre elas as que têm deficiências, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do

desenvolvimento a educação de pessoas privadas de sua liberdade a educação e diversidade sexual e cultural. (CONEB, 2008, p. 64)

Essa citação vem corroborar o fato de que os documentos que norteiam as políticas públicas educacionais lutam pela inclusão de vários grupos minoritários, porém, nem mesmo a CONEB (2008) que foi um marco para o sistema educacional brasileiro, menciona a etnia do povo cigano como um povo excludente e marginalizado, e estigmatizado. A educação ainda caminha a passos lentos para uma mudança nos conceitos étnicos, o que tem gerado muitos conflitos sociais e gerado violência física e psicológica nos indivíduos de características culturais diferenciadas.

Como bem menciona Borges *et ali*, (2013, p. 419):

Os discursos excludentes e estigmatizantes do “Ser Humano” passaram a perder espaço, permitindo emergir em diferentes setores da sociedade um discurso viabilizando o respeito à diversidade (social, cultural, gênero, sexualidade, raça, etnia, religião, língua, etc.) e a inclusão de todos.

No Brasil, o grande movimento para a inclusão deu-se com a aprovação da LDB (1996) como já mencionada, e com a luta da sociedade para a inclusão de pessoas com algum tipo de deficiência. Desde então, os debates e os modelos de inclusão veem se aprimorando ao longo dos anos. Contudo, a luta para a inclusão de pessoas com algum tipo de deficiência cognitiva, e entre cegos, surdos, ainda é grande.

Segundo Ferreira (2006, p. 91), “a década de 1990 trouxe um novo conjunto amplo de reformas estruturais e educacionais, inspiradas e encaminhadas por organismos internacionais e caracterizadas pelo discurso da Educação para Todos.”

De acordo com Fleuri (2003, *apud* AZIBEIRO, 2006) é na declaração sobre raça e sobre preconceito racial, um documento publicado pela UNESCO em 1978, que a educação intercultural passou a ser incluída nas discussões sobre educação. A escola passou por transformações e reconheceu a necessidade de mudar seus paradigmas para assumir outro papel diante da inclusão da diversidade.

Freire (1987, p. 61) afirma que:

Os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram fora de. Sempre estiveram dentro. Dentro da estrutura que os transforma em «seres para outro». A sua solução, pois, não está em «integrar-se», em «incorporar-se» a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se «seres para si”.

O papel da escola e do professor frente a essas intuições fortalecido de conhecimentos restringe as limitações e compreensão do processo de igualdade, de fundamental importância para educar a sociedade, combatendo o racismo e o preconceito.

A diversidade cultural no Brasil precisa ser analisada, questionada como uma continuidade do processo de colonização sem espaço para uma visão eurocêntrica, com conceitos raciais. A escola ainda é o espaço onde se verificam mudanças de comportamento através do conhecimento e da convivência desde que ela seja aplicada de uma forma sólida, pacífica e consciente abandonando o ponto de vista particular de cada um e buscando a concretização de ideias que venham contribuir para desconstruir estereótipos acerca de raças.

Segundo Touraine (1999, p. 326),

A função da escola: não é somente uma função de instrução tem também uma função de educação, que consiste em, ao mesmo tempo, encorajar a diversidade cultural entre os alunos e favorecer as atividades através das quais se forma e se afirma a sua personalidade.

O sucesso escolar depende de todo o conjunto, avaliação, estratégia, cumplicidade e acima de tudo interação e autoestima entre o corpo escolar, para que o trabalho se dinamize e flua com sucesso garantido para todos.

Importante, também, no contexto da diversidade, que não é fácil lidar de forma pedagógica com a diversidade, em um país como o Brasil, que historicamente foi marcado por profunda exclusão social, política e cultural, enraizadas pelo próprio sistema. É importante, destacar, segundo a CONEB (2008) que um fator que realça a exclusão, é a falta ou a pouca discussão no campo educacional, sobre a negação das diferenças. Portanto, é importante:

compreender que a luta pelo reconhecimento e o direito à diversidade não se opõe à luta pela superação das desigualdades sociais. Pelo contrário, ela coloca em questão a forma desigual pela qual as diferenças vêm sendo historicamente tratadas na sociedade, na escola, e nas políticas públicas em geral. Essa luta alerta, ainda, para o fato de que, ao desconhecer a diversidade, pode-se incorrer no erro de tratar as diferenças de forma discriminatória, aumentando ainda mais a desigualdade, que se propaga via a conjugação de relações assimétricas de classe, étnico-raciais, gênero, diversidade religiosa, idade, orientação sexual e cidade-campo. (CONEB, 2008, p. 65)

Segundo a CONEB (2008), é preciso garantir que as políticas públicas que promovem a inclusão:

1. reconheçam e garantam o direito à diversidade, sem opor-se à luta pela superação das desigualdades sociais
2. tenham compromisso com a concepção de educação que proporcione a inclusão de todos no processo educacional de qualidade
3. reconheçam a necessidade de ações e políticas direcionadas à ampliação da jornada escolar do estudante, preferencialmente em horário integral, de acordo com a realidade da comunidade atendida e com garantia de qualidade, bem como a reorganização e utilização do tempo e espaço pedagógico e físico
4. assegurem que o direito à diversidade, o respeito às diferenças e o combate a todo e qualquer tipo de racismo, preconceito, discriminação e intolerância Documentado Final devam ser eixos orientadores da ação e das práticas pedagógicas da educação pública e privada, em articulação com os movimentos sociais
5. construam práticas e projetos político-pedagógicos que contemplem a educação ambiental e a sustentabilidade/sociedade sustentável, garantindo às populações locais o direito das gerações atuais e futuras de usufruírem dos bens naturais (ar, água, matas...)
6. respeitem as questões concernentes à diversidade humana, cultural, linguística e regional como um dos eixos da orientação curricular
7. estabeleçam o diálogo com os movimentos sociais e a comunidade, reconhecendo a sua trajetória de luta pelo respeito à diferença e pelo reconhecimento de seus saberes e a valorização de sua cultura, como atores políticos centrais na delimitação das ações
8. discutam as diferenças e as coloquem no cerne das lutas pela afirmação e execução dos direitos
9. garantam a todos (quilombolas, negros, indígenas, pessoas com necessidades educacionais especiais, gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros (GLBT), pessoas privadas de liberdade, mulheres, jovens, adultos e idosos), o acesso e a permanência com sucesso à educação de qualidade, tudo articulado às políticas sociais
10. garantam a obrigatoriedade de apoio financeiro às políticas de diversidade.

Observa-se no item 9, desta citação, a explicitude de diversos grupos minoritários, exceto, mais uma vez os povos ciganos que ficam à margem, esquecidos da sociedade.

A escola de educação básica é considerada um espaço para a formação e desenvolvimento do ser humano. A LDB, nos termos do art. 78, trata da oferta da educação indígena, observando sua cultura, o direito da sua língua materna entre outros. Há também a Resolução CNE/CEB nº 3/99 que regulamenta como se dá o funcionamento da educação indígena no Brasil, de forma a reafirma essa identidade étnica. Há, também educação escolar quilombola, regulamentada no art. 80 da LDB, e regida pelo Decreto n.5.622/2005, a qual é desenvolvida em unidades específica, com pedagogia própria respeitando a especificidade étnico-cultural de cada comunidade e da formação específica do docente.

Contudo, ainda não há uma ‘educação escolar cigana’, ou pela inserção no PPP da instituição práticas educacionais voltadas para a valorização dos costumes, da cultura, da história e da língua do povo cigano, assim como se faz com os indígenas e os quilombolas.

É muito importante a qualidade das políticas públicas educacionais, a inclusão de todos promover melhor condição de vida para todos, além de enfrentar diferentes formas de exclusão. A “inclusão e equidade na e por meio da educação são o alicerce de uma agenda de educação transformadora (...) Nenhuma meta de educação deverá ser considerada cumprida a menos que tenha sido atingida por todos.” (DECLARAÇÃO DE INCHEON, 2015, p.2)

O processo de inclusão requer dos autores envolvidos na educação, principalmente os profissionais da educação, um olhar mais criterioso para a formação dos docentes, no sentido de construir saberes que possam promover uma transformação no modo de agir e de pensar da sociedade no que concerne as diferenças socioculturais de um povo formado por uma grande diversidade visando uma sociedade melhor e livre de preconceitos.

2.1.4 Políticas Educacionais Inclusivas

A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB 9394/96) foi um marco para a educação brasileira, porque trouxe muitas mudanças na educação. O PNE, criado em 2001 prevê metas e objetivos para a educação de pessoas com necessidades especiais, como mencionado na seção anterior. Para implementar essa política, no ano seguinte, a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº1/2002, determinou que nos currículos de formação de professores das universidades seja dada atenção à diversidade e conteúdo que contemple conhecimentos sobre necessidades especiais. Para minimizar a comunicação entre os surdos-mudos, foi promulgada a lei nº10.436/02 que reconhece a língua de sinais brasileira (LIBRAS) e que foi implementada nos currículos de algumas escolas públicas, incluindo as universidades.

Outras leis, também favoreceram à diversidade, com políticas educacionais inclusivas, como a Lei 10.639, de 09 jan. 2003⁵ que estabeleceu as diretrizes e bases para a inclusão obrigatória da temática História e Cultura Afro-Brasileira, no currículo oficial da rede de e a Lei 11.645, de 10 de março 2008, que além da Cultura-Afro-Brasileira insere a Cultura Indígena como temática obrigatória no currículo oficial da rede de ensino. Segundo, Borges (2015)⁶,

a promulgação das Leis 10.639, de 2003, e 11.645, de 2008 foi um momento histórico ímpar, de crucial importância para o ensino da diversidade cultural no Brasil, pois promoveu a inclusão da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da Educação brasileira. Trata-se de um momento em que a educação brasileira busca valorizar devidamente a história e a cultura de

⁵ Disponível no link do governo federal: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm

⁶ O PDF do texto não traz paginação. Está Disponível em: https://revistacientifica.facmais.com.br/wp-content/uploads/2015/08/artigos/cultura_africana.pdf

seu povo afrodescendente e indígena. É uma oportunidade histórica de reparar danos, que se repetem há cinco séculos.

A Lei 10.639, de 2003, trata da obrigatoriedade da inclusão de História e Cultura afro-brasileira e africana nos currículos da educação básica. A criação dessa lei foi um marco que não apenas mudou um foco etnocêntrico, marcadamente de raiz europeia para um africano, mas também ampliou as práticas educacionais nos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social brasileira.

A Lei 11.645, de 2008, alterou o art. 26 A da LDB, ampliando a lei de 2003, para proporcionar no currículo escolar a inclusão da cultura da história e a cultura indígena nos currículos e em livros didáticos. Com a Resolução Nº 7, DE 14 dez. 2010 ⁷, as DCN foram fixadas para o Ensino Fundamental de nove anos e, a respeito da inclusão da diversidade afrodescendentes e indígenas, vem regulamentar as leis supracitadas e determina em seu art. 15, § 3º, que:

§ 3º A história e as culturas indígena e afro-brasileira, presentes, obrigatoriamente, nos conteúdos desenvolvidos no âmbito de todo o currículo escolar e, em especial, no ensino de Arte, Literatura e História do Brasil, assim como a História da África, deverão assegurar o conhecimento e o reconhecimento desses povos para a constituição da nação (conforme art. 26-A da Lei nº 9.394/96, alterado pela Lei nº 11.645/2008). Sua inclusão possibilita ampliar o leque de referências culturais de toda a população escolar e contribui para a mudança das suas concepções de mundo, transformando os conhecimentos comuns veiculados pelo currículo e contribuindo para a construção de identidades mais plurais e solidárias.

Com essas leis, práticas educacionais tiveram que ser criadas e implantadas nos currículos das escolas, o que favoreceu a inclusão dos negros, dos afrodescendentes e dos indígenas. No entanto, políticas educacionais apresentadas pelo governo federal até agora têm beneficiado outras minorias como negros e índios, porém especificamente as etnias ciganas ainda não há uma lei que trate de políticas educacionais que beneficie essa minoria étnica no que diz respeito à educação. Porém, isoladamente, pouco a pouco há alguns movimentos nesse sentido, como por exemplo a criação do Dia dos Ciganos.

Ficou, portanto, a obrigatoriedade de incluir práticas educacionais que referenciassem, no cotidiano do aluno, as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos afrodescendentes. A força dessas duas leis favorece muito mais do que o acréscimo de

⁷ Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf

conteúdo, elas impõem uma tomada de decisão para a transformação do contexto educacional fazendo com que as relações étnico-raciais, sociais sejam repensadas que práticas pedagógicas passassem a valorizar a cultura desses povos e a importância que eles tiveram na construção do Brasil.

Apesar das políticas públicas trazerem para o sistema educacional inclusão de práticas educacionais que favorecem o conhecimento da cultura e da história de grupos étnicos minoritários como os negros, afrodescendente e indígenas, ainda não há uma lei específica para tratar de políticas em relação aos povos ciganos. Na formação do povo brasileiro, por meio de um processo de miscigenação, é necessário que a escola assuma uma postura de inclusão de todos os povos que formaram o país, para que possa focalizar na construção de uma identidade cultural brasileira sem racismo e desconstruindo estereótipos.

As Diretrizes Curriculares pressupõem que a escola deve desconstruir a representação de que o afrodescendente como único atributo a descendência escrava, subalterna ou dominada. Mas nos perguntamos, e o que se fala sobre os povos de etnia cigana? Um povo que sofre discriminação e é estigmatizado até hoje, por ser diferente.

Borges (2015) aponta que Candau (2003), define com precisão

os desafios postos na reflexão e construção de ações que transformem a discriminação: mostra que estes processos estão profundamente internalizados na sociedade brasileira, e que se expressam através da pluralidade de linguagens, no plano simbólico, e das práticas sociais, e encontram-se carregados muitas vezes de ambiguidades e sutilezas, revestindo-se de grande complexidade.⁸

De acordo com o regimento do Conselho Nacional de Educação – CNE (2004), o trabalho das escolas deve partir de três princípios básicos: o princípio da consciência política e histórica da diversidade o princípio do fortalecimento de identidades e de direitos e o princípio das ações educativas de combate ao racismo e às discriminações.

- O princípio da consciência política e histórica da diversidade conduz à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e histórias próprias igualmente valiosas, e que em conjunto constroem, na nação brasileira, a sua história.

⁸ O artigo não está paginado.

- O princípio do fortalecimento de identidades e de direitos deve orientar o desencadeamento do processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida, e o combate à privação e à violação de direitos.
- Finalmente, o princípio de ações educativas de combate ao racismo e às discriminações encaminha a criação de condições para professores e alunos pensarem, decidirem e agirem, assumindo a responsabilidade pelas relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos e contestações, e valorizando os contrastes das diferenças.

Estes princípios e seus possíveis desdobramentos evidenciam a necessidade de mudanças da sociedade, mudanças nas formas de pensar e agir das pessoas, bem como das instituições. Incluir a diversidade, a educação das relações entre povos de diferentes culturas e etnias, de diferentes contextos socioeconômico, políticos rompe determinadas barreiras, e favorece a equidade e a construção de uma sociedade mais justa.

Feitoza (2015) aponta que as leis e decretos sobre a Política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, “serviram para tornar a legislação brasileira uma das mais avançadas no quesito inclusão, porém percebe-se que muito ainda falta para conscientizar da necessidade de se realizar a inclusão tanto na sociedade quanto na educação” (FEITOZA, 2015, p. 24).

Isso foi possível, porque foi obrigatório a mudança no currículo dos cursos de formação de professor. Daí a importância de que dos cursos de Licenciatura, curso que forma os novos professores para a educação básica, assumam posturas para uma educação democrática e igualitária. Entendemos que a inserção dos novos professores na educação com novos conceitos de inclusão, proporcionarão, junto aos professores que já atuam nesse processo, uma transformação da escola para a criação de currículos que favoreçam práticas educacionais direcionando positivamente as relações entre pessoas de diferentes segmentos étnico-raciais (negros, índios e ciganos), no sentido do respeito e da correção de atitudes, postura e palavras preconceituosas.

É necessário que a escola vá além dos conteúdos, de informações, e trabalhe com a formação de atitudes para possibilitar uma transformação de cada aluno para conhecer e reconhecer composição histórica, cultural e socioeconômica do Brasil, com o olhar voltado para a diversidade. Para tanto, é necessário mudanças nos currículos dos cursos que formam os professores. Nesse sentido, os currículos das licenciaturas que formam professores para a

educação básica têm mudado para estarem em consonância com as normativas que embasam o sistema de educação escolar.

A medida em que as políticas educacionais e inclusivas são realmente implementadas de forma que todos percebam que há combate ao preconceito, que a inclusão educacional está sendo feita, que as práticas educacionais no contexto escolar estão promovendo a formação de um cidadão livre de preconceitos, percebermos a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

2.1.5 Formação do Professor

Sabe-se que depois da família, a escola é a segunda sociedade que as crianças têm contato. O professor tem um grau de influência muito grande sobre os alunos, principalmente sobre as crianças e adolescentes. Por isso a formação do professor deve ser bem-feita, pautada em princípios e valores que desconstruam preconceitos, que abracem a diversidade humana em todos os sentidos.

A Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior (MEC, 2000)⁹, em consonância com a formação inicial de professores e os princípios prescritos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e as normas das DCNE para a educação básica, e levando em consideração os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) elaborados pelo MEC, apresentam orientações gerais para a profissionalização do professor tendo em vista às necessidades da educação básica no Brasil.

O artigo 62 da LDB/1996, dispõe sobre a formação do professor:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Pletsch (2009) destaca nesta Proposta, as competências que devem ser dominadas pelo professor como parte do processo contínuo de desenvolvimento profissional, que estejam relacionados

à compreensão do papel social da escola, ao domínio dos conteúdos, à interdisciplinaridade, ao conhecimento dos processos de investigação, ao

⁹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>

gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional e ao comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática. (PLETSCH, 2009, p 145-146)

No campo institucional, o documento supracitado aponta que há um distanciamento e ruptura entre a formação de dois segmentos de docentes. Aqueles que são polivalentes, que não precisam de curso superior, pode ter apenas o Curso de Magistério, uma formação de nível médio que lecionam nas primeiras séries do Ensino Fundamental I. Do outro lado, os especialistas, aqueles que fizeram um curso de licenciatura e lecionam uma disciplina específica a partir do 5º ano do fundamental até o Ensino Médio. Além disso, também existe uma desarticulação, na prática, desses dois tipos de docente, conseqüentemente, o mesmo ocorre no percurso escolar dos alunos da educação básica: o que requer um projeto comum. (MEC, 2000, p. 21-22)

No documento supracitado, de 2000, foram detectados problemas e a maioria deles ao longo da década foram sendo solucionados. Contudo, ainda hoje há grandes desafios na formação de docentes, por isso compartilhamos do pensamento de Nunes Sobrinho, Naujoks, 2001 (*apud* PLETSCH, 2009, p. 148) quando dizem que:

grande desafio posto para os cursos de formação de professores é o de produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade. Para tanto, faz-se necessário elaborar políticas públicas educacionais voltadas para práticas mais inclusivas, adequar a formação de professores às novas exigências educacionais e definir um perfil profissional do professor, ou seja, habilidades e competências necessárias aos professores de acordo com a realidade.

É necessário que os cursos de formação de professor em seus currículos criem pontes entre a teoria e a prática, para que estes dois sejam revertidos em práticas pedagógicas pelos futuros professores. Ademais faz-se necessário que durante sua formação, estes professores apreendam o significado de ser professor, do seu papel como cidadão e diante do contexto educacional de forma que possam inserir em suas aulas práticas educacionais que possibilitem a cada aluno oportunidade de vivenciar no ambiente da escola, situações que incluam a diversidade em todos os seus segmentos seja étnica (indígenas, ciganos, entre outros), racial, social, religiosa.

Para Franco (2006 p. 56),

o professor deve: Adequar as práticas pedagógicas à questão da diversidade cultural que é um desafio ao qual todos os agentes da comunidade educativa deveriam propor a atingir, mas para isso, é essencial, alterar a sua representação e atitudes (...) e criar oportunidades que minimizem as práticas monoculturais.

Ademais, é importante que nos cursos de formação de professor e de formação continuada de professor, sejam desenvolvidas estratégias que promovam a construção e produção de conhecimentos, por parte dos docentes, para que compartilhem informações sobre pluralismo e multiculturalismo, de forma a minimizar preconceitos entre si e entre discentes. Desde logo, durante seu curso de formação e em cursos de formação continuada, o professor deve valorizar a diversidade como princípio fundamental no ensino-aprendizagem para quando estiver no exercício da profissão ser capaz de ensinar a cada aluno que deve respeitar o outro e suas diferenças e conviver de forma harmoniosa com as distintas culturas. De acordo com o filósofo Buber (1989, p. 150), o professor deverá saber escutar e respeitar perspectiva distintas, ser imparcial e não ter preconceitos.

A participação dos docentes em ações de formação continuada, deverá desenvolver a aquisição de competências, promover a interdisciplinaridade, troca de opiniões e divulgação de sugestões que lhes permitam adaptar estratégias educativas/pedagógicas que envolvam todos os alunos, através de atividades instigantes, que conduzam a aprendizagens significativas para os discentes, valorizando a educação para as minorias étnicas. Só assim teremos uma escola inclusiva que compreende a educação como um direito individual humano e coletivo, pautada em valores éticos, que considera a diversidade humana, social, gênero, raça e etnia e contemplados com políticas públicas.

Os docentes como formadores de opinião, precisam compreender a importância da diversidade cultural para promover e desencadear ações para melhorar as condições da escola, e através das práticas inclusivas formar cidadãos mais conscientes dos seus direitos e deveres para conviver na sua plenitude numa sociedade mais justa, igualitária, livre dos preconceitos e barreiras eminentes da violência e da exclusão.

Cabe ao Estado democrático, por meio da implementação de políticas públicas, enfrentar as desigualdades sociais e promover o reconhecimento político e a valorização das minorias étnicas circunscrevendo as especificidades culturais que caracterizam a diferença das minorias em sua maioria sem visibilidade social e historicamente estigmatizadas. Concorrem para esse fato os textos legais e as políticas educacionais, materializadas em orientações político-pedagógicas e na formação docente.

Os Projetos Políticos Pedagógicos se fundamentam em diretrizes curriculares que de certa forma contribuem para desestabilizar os currículos autoritários e excludentes ainda em vigor. Estas diretrizes acabam assumindo um conflito entre duas concepções: o projeto político que constrói o conhecimento para favorecer a emancipação humana e o projeto político pedagógico que conserva o tradicionalismo em suas políticas interferindo no processo de emancipação dos valores e da democracia.

Os professores necessitam de uma formação que lhe permita desenvolver suas práticas com autonomia, encarada dessa forma poderá abandonar orientações curriculares que não atendam às necessidades emergentes do mundo atual principalmente quando se tratar do multiculturalismo, pois o conhecimento não deve se restringir apenas ao de caráter epistemológico mais sim a valorização do saber na prática e na convivência com a diversidade.

É importante que se valorize o contexto da multiculturalidade e que se sensibilize a trabalhar na promoção da igualdade e do direito à cidadania.

2.2 OS POVOS CIGANOS NO BRASIL

Os ciganos sempre conviveram com o imaginário coletivo que os tornam diferentes das sociedades tradicionais, generalizado como único grupo étnico. De acordo com Fazito (2006) várias são as denominações (para designar as comunidades ciganas), que serve para demonstrar a ausência de conhecimentos sobre os mesmos. As informações são conturbadas, imprecisas e estereotipadas. A falta de conhecimento sobre o assunto contribui para a formação de ideias distorcidas sobre os ciganos.

A história do povo cigano tem sido construída num viés de contradições, ora se consagra com esmero em face de romantismo literário, em outras circunstâncias marginalizados. Esse processo se dá por se tratar de povos agrafos, suas histórias foram passadas de pai para filhos, por se tratar de povos excluídos, demonstram se reservar dentro dos seus próprios grupos.

De acordo com Teixeira, (2008 p. 15) as fontes conhecidas até agora de registro de ciganos no Brasil tornam-se menos escassas a partir do século XIII, esse fato ocorre a partir do reinado de Dom João V, isso porque é o período em que se intensificam as perseguições aos ciganos onde dezenas deles foram degredados para as colônias ultramarinas.

Na Espanha e em Portugal, os ciganos eram frequentemente condenados às galés, ou então degredados para as colônias de além-mar. Por exemplo, em Portugal, a provisão de 17 jun. 1694 declarava que “todos os que tiverem entrado neste Reino saiam dele em termo de dois meses, com pena de morte,

e, passados o dito termo, serão havidos e banidos e se praticará com eles a pena de banimento na forma da lei”. E ainda, em último caso, seriam todos os ciganos obrigados a “seguirem para as conquistas da África ou das Índias” (PIERONI, 1993, p. 120).

De acordo com os autores supracitados, os primeiros ciganos a chegarem ao Brasil vindos de Portugal, fugindo das perseguições foi por se mostrarem indesejáveis ao convívio social. Seus costumes fugiam aos padrões da sociedade.

Consequentemente, os primeiros ciganos a aportarem no Brasil expressam o efeito da aplicação de políticas persecutórias de Portugal. Em sua maioria Calons (matriz étnica dos ciganos ibéricos), que de uma forma ou de outra contribuíram para o povoamento das áreas mais inóspitas do território, constituindo-se ainda como mão-de-obra barata, dedicados especialmente ao mercado paralelo de escravos (DONOVAN, 1992, p. 36).

Assim sendo, para Texeira (2008 p. 15), aponta que “não há dúvidas alguma que os primeiros ciganos que desembarcaram no Brasil foram oriundos de Portugal”, e que não vieram espontaneamente, mas expulsos de lá. Esse fato parece ter acontecido também com um dos primeiros imigrantes a chegar no Brasil, tenha sido o cigano João Torres, em 1574. Em Portugal, ele e sua mulher, Angelina foram presos, mas segundo Teixeira (2008 *apud* Coelho, 1995) a pena deles foi convertida. João Torres ele deve ter pago algum suborno para ser aceito o seu pedido de sair do Reino, e eles foram deportados para o Brasil com seus dez a quinze filhos. Devido ao documento expedido para comutar sua pena, e sua chegada ao Brasil, o João Torres é citado como o primeiro cigano a chegar em terras brasileiras.

Salvador, primeira capital brasileira, e hoje capital do estado da Bahia, foi também, a mais importante cidade para os ciganos no Brasil. De acordo com Texeira (2008), em Salvador, os ciganos foram alojados no bairro da Mouraria, e, no bairro de Santo Antônio. De Salvador muitos ciganos foram para a região das minas, (hoje Minas Gerais), causando grande incômodo às autoridades. Para alguns historiadores, o que concorreu para esta migração para a região das minas, foi a existência de outro na região.

Segundo Donavan (*apud* Teixeira, 2008), quando a Gazeta de Lisboa mencionava os grupos deportados, não oferecia nenhuma lista oficial assim o número de ciganos transportados nunca pode ser de fato mencionado. Moonen (2008, p. 114) afirma que a deportação de ciganos portugueses para o Brasil, segundo dois documentos pesquisados por ele, tudo indica que iniciou no ano de 1686. Moonen (2008, p. 114) ainda aponta que os primeiros registros de

ciganos em Minas Geras, no Brasil, se deram “no início do Século XVIII e como sempre, são considerados indesejados”.

Por outro lado, Teixeira (2008) aponta que sem apresentar fontes de documentos, João Dornas Filho (1948) os ciganos chegaram a Minas Gerais possivelmente através do Rio São Francisco. No entanto, há registros de ciganos em Minas Gerais desde o Século XVIII:

Dom Lourenço de Almeida, num bando de 15 jul. 1723, Dom Lourenço de Almeida, num bando de 15 jul. 1723, fazendo uma variação do decreto de 1718, recorda que El Rey havia remetido ciganos ao Brasil, apenas para que seguissem em direção a Angola, e não para que ficassem no continente americano. Acrescentando, reclama: "por ser hua gente muito prejudicial aos seos povos porque não vivem se não dos roubos q. fasem, cometendo exacrandos insultos, e porque pelo descuido que houve el algua das praças da Marinha vieram para estas Minas vartas familias de ciganos, onde podem fazer mayores roubos q. em outra nenhua parte (...).
(DORNAS FILHO, 1948 *apud* TEIXEIRA, 2008, p. 18)

Segundo Moonen (2008) qualquer pessoa poderia prender ciganos e entregar as autoridades, podendo esta pessoa também tomar seus bens, ouro e cavalos. Moonen aponta que em 1737, o governador de Minas Gerais advertia o povo:

Pelo que toca a ciganos as queixas que há são só por serem ciganos, sem que se aponte culpa individual..... tenho recomendado que prendam e me remetam os que fizerem furtos”, ou seja, não qualquer cigano apenas pelo fato de ser cigano. E como tudo que é ruim só podia ser de origem cigana, houve quem suspeitasse que a epidemia de varíola que naquele ano grassava em Minas Gerais tinha sido trazido pelos ciganos (DORNAS FILHO, 1948 *apud* MOONEN, 2008, p. 115).

No período de 1790, ocorre no Brasil, a extensão de imigrantes ciganos para diversas regiões do País, onde podemos ressaltar principalmente o Rio de Janeiro, São Paulo e Pernambuco como locais prevaletentes dessa imigração.

Em consonância com Teixeira (2008), com a chegada da Família Real em 1808, o povo cigano teve oportunidade de demonstrar seus dotes artísticos e provar que eram baderneiros e desprestigiados de talento e cultura como pregava a sociedade da época. Com a presença da família Real em território brasileiro por volta 1815, os ciganos tiveram a oportunidade de mostrar, sua cultura e costumes onde começaram a ser bastante requisitados em apresentações reais com o principal intuito de entreter os membros da Coroa Real portuguesa, onde demonstravam suas danças e cantorias, a partir daí os ciganos passam a ser vistos por outra ótica.

Os ciganos expressam sua territorialidade como um “arquipélago de pequenos territórios”, isto é, levam consigo, em seus símbolos, artefatos, instituições e sentimentos, um espaço portátil, conquistado e domesticado à sua maneira. Elaboram sua identidade relacionando e de maneira intensa, pois afirmam a semelhança com base na experiência profunda das diferenças. (TEIXEIRA, 1998, p. 60-1).

Ainda nessa perspectiva, conforme Teixeira (2008), acredita-se que até o final do século XVIII existiram ciganos originários da Península Ibérica, os chamados Calon, ou Kale, que no século XIX alguns Rom.

Assim, em fins da década de 1820, os ciganos já eram mais requisitados para se apresentarem nas festividades da Corte no Império recém fundado. Não havia qualquer possibilidade deles servirem ao perfil que se queria para o “ser brasileiro”. Já no início do século XIX, a questão da raça era um tema fundamental na definição da identidade nacional, mesmo que através de uma afirmação romântica do exotismo. No momento imediatamente posterior a independência buscou-se descrever a nação de forma a histórica, via paisagem natural, (TEIXEIRA, 2000-2008, p. 25).

Os ciganos, no Brasil, sempre tiveram o estigma de serem ociosos, vivendo na vadiagem, ladrões, inclusive de pessoas que roubavam crianças, um dos fatores de por muito tempo permanecerem marginalizados e gerando preconceitos. Infelizmente, nada é mais difícil de mudar do que ideias preconcebidas sobre outros povos ou grupos de pessoas, por mais infundadas que sejam. Enquanto as imagens anti-ciganas continuarem a existir será difícil, quando não impossível, uma convivência harmoniosa dos ciganos com a sociedade gadjé. Portanto, será necessário corrigir e eliminar, na medida do possível, estas imagens negativas.

Rose (1972) observa que:

Uma das causas que explicam que um grupo seja mal conhecido é o isolamento social em que ele se encontra mesmo se está em contato permanente com o resto da população. (..) O preconceito origina, muitas vezes, medidas de segregação material e social que, por seu lado, favorecendo a ignorância, contribuem para arraigar o preconceito. [Mas] a) a ignorância provém tanto da ausência de conhecimentos, como da presença de idéias falsas b) a ignorância em si não faz nascer o preconceito, mas condiciona ou favorece o seu desenvolvimento em graus diversos conforme os grupos de que se trata. Quando a ignorância representa um papel importante no aparecimento dos preconceitos, estes poderão ser eficazmente combatidos pela informação, que virá completar os conhecimentos ou combater as idéias falsas. (ROSE, 1972, p. 193)

Os ciganos possuem uma natureza nômade, conforme apregoa Fazito (2006 p. 33), os ciganos foram “condenados por Cristo a vagar eternamente pela terra” há grupos, poucos, considerados exceções, que já ficaram em um mesmo lugar por mais de uma década, como os *kalderash*:

uma grande parte de ciganos roma – por exemplo os *kalderash*, considerados um dos grupos mais tradicionais – que mora no mesmo lugar há mais de 20 anos (e demonstrava sincero interesse em permanecer assim), viaja com pouca frequência, a não ser a trabalho, por questões políticas ou visitas aos parentes mais distantes. Também o caso dos *calon* no Brasil reflete o caráter multifacetado do nomadismo, pois, embora tenha conhecido diferentes grupos itinerantes *calon*, também encontrei em campo outros tantos ‘sedentarizados’. (FAZITO, 2006, p. 33)

O nomadismo é um aspecto dos povos ciganos que os distancia da sociedade tradicional, além do costume de andar em grupo, o modo de se vestir, a língua estranha e o comportamento díspar se tornam um motivo de discriminação e preconceito.

De acordo com Costa, (2006, p. 17),

As autoridades judiciais culpavam aquela gente estranha sempre pelos mesmos crimes: ser nômade, deslocar-se em grupos, falar o mesmo dialeto, cometer pequenos furtos, pedir esmolas sem autorização específica, fingir saber feitiçarias, falar geringonça (dialeto *caló*, também chamado *romani-ibérico*), "usar traje de ciganos", ou as mulheres de lerem a *buena-dicha* (isto é prever o futuro lendo a *sina* na palma da mão).

A origem dos povos ciganos tem sido bastante discutida e um dos fatores mais relevantes é a falta de documentos escritos, o que tem dificultado muito o seu desenlace. De acordo com Simões:

O povo cigano é identificado na história a partir do ano III a.C. Existem sinais que localizam sua origem no norte da Índia, mais exatamente na região do Punjab, onde hoje se encontra o Paquistão. A partir do século XII, os ciganos se dividiram pelo mundo em dois ramos: o asiático (ciganos da Palestina) e o europeu (ciganos da Pérsia e da Armênia), os quais posteriormente se espalharam por toda Europa. (SIMÕES, 2007, p. 3)

Com base no exposto a história da origem dos ciganos torna-se tão antiga quanto conturbada, o que tem sido verificado é que apesar dos esforços no ramo da ciganologia em consolidar as pesquisas através de estudos antropológicos e sociológicos ainda são visíveis as contradições e controvérsias sobre a história desse povo, que ora se veste de mitos cheia de

mistérios e encantos, ora de forma cruel e desumana onde o mito e a história ainda se confundem.

Liégeois (1987), afirma que “O que se tem estudado são as peregrinações e tribulações devendo se perguntar se tem história”. A verdade é que pouco ou nada se sabe sobre esses grupos, que enfrentam todo tipo de discriminação e preconceito, resultado da ignorância dos fatos que os levam a trilhar sobre os obstáculos impostos pelo próprio sistema econômico e social.

De acordo com Willems e Lucassen (1990, p. 31), “as enciclopédias iluministas do século XVIII e XX (Diderot 1751), desempenharam um importante papel na divulgação de certas visões sobre os ciganos, particularmente entre as classes altas”, fornecendo representações pejorativas sobre os grupos de ciganos, pois eram referências legitimadas que produziram um estereótipo mais ou menos padronizado por meio da seleção editorial. Com base nessas publicações, Willems e Lucassen também analisaram alguns dos termos mais frequentes e representativos do estereótipo cigano, como: *bohemians*, *egyptians*, *gypsies*, *heathens*, *tsiganes* e *zigeuners*. Todos estes termos identificam indivíduos tidos por “ciganos”, e de acordo com cada país ou região da Europa, os termos variavam conforme suas interações no contexto interétnico.

Com base no exposto manifesta a oralidade que atua no cenário da história do povo cigano, esse episódio tem contribuído para a construção do pensamento coletivo de forma preconceituosa e estereotipada, demonstrando a ausência de conhecimento histórico, que ao longo do tempo tem gerado o processo de discriminação, e exclusão dessas minorias étnicas. A generalização dos grupos não respeita, contudo, a questão da adaptação do meio aos quais são inseridos em tempo (história), e espaço (geografia), dificultando o desfecho dessa história.

A ideia de resolver o problema de falta de povoadores com as penas de degredo não funcionou. Muitos condenados abandonavam o território após o cumprimento da pena ou mesmo antes, com o argumento de terem sido degredados para o Brasil sem lugar específico mencionado na sentença. Por isso, o decreto de 18 jan. 1677 impôs a especificação do destino: para a Bahia ou para as capitanias de Maranhão, Paraíba, Pernambuco e Rio de Janeiro, entre outras. Eram encaminhados ao respectivo governador deveriam ser registrados ainda no dia da chegada, com anotação do tempo da pena a cumprir da data em que esta findaria. Cumprida a pena, deveriam receber a certidão devida. A incapacidade de restringir os movimentos da população cigana na metrópole deve ter sido uma das razões para as autoridades distinguirem entre os ciganos considerados recuperáveis - nascidos em Portugal - dos que o não eram - oriundos da Espanha-, e que deveriam ser expulsos. Devido à necessidade de povoadores, um decreto de setembro de 1717 mandava

comutar o degredo da África para as capitanias do Maranhão, do Ceará e do Rio Grande (COSTA, 2006, p. 18).

No entanto, Souza e Mello (2006), referenciam o fato de que muitos ciganos tiveram êxito nesse ramo com escravos, a ponto de ocuparem mais do que posições intermediárias na hierarquia traficante. “Membros de famílias incluídas em decretos de banimento conseguiram até mesmo figurar nas listagens das fortunas cariocas e de agraciados com condecorações. José Rabello e José Luiz da Mota tiveram seus nomes registrados na relação dos mais prósperos traficantes de escravos que atuaram entre 1811 e 1830. Enriqueceram e chegaram a despontar com uma visibilidade considerável na vida urbana carioca.”¹⁰

Nestas ocasiões, mostravam suas danças e cantorias, não mais como meros marginais, mas sim, como artistas de alto nível como afirma Moonen (2008, p. 17):

Assim, em fins das décadas de 1820, os ciganos já não eram mais requisitados para se apresentarem nas festividades da corte no império recém fundado. Não havia qualquer possibilidade de eles servirem ao perfil que se queria para o “ser brasileiro”. Já no início do século XIX, a questão da raça era um tema fundamental na definição da identidade nacional, mesmo que através de uma afirmação romântica do exotismo. No momento imediatamente posterior à independência buscou-se descrever a nação de forma a -histórica, via paisagem natural.

Em consonância com Teixeira (2008), acredita-se que até o final do século XVIII existiram ciganos originários da Península Ibérica, os chamados Calon, ou Kale, e no século XIX alguns Rom. De acordo com informações um dos que mais cedo chegou a região das Minas foi Jean Nepomusck Kubitscheck, casado com Maria de Jesus, com quem teve dois filhos. Um deles Augusto Kubitscheck teve uma filha Julia Kubitschek que viria a ser mãe de Juscelino Kubitschek (1902-1976) e que se tornou Presidente do Brasil (1956-1960), atendia pelo codinome JK, fundador de Brasília, a Capital do Brasil. O Brasil foi o único País do mundo que teve um Presidente da República de origem Cigana.

Assim sendo, Souza e Mello (2006, p. 30) afirmam: “pode-se dizer que os ciganos também tiveram sua importância na construção da história do Brasil, por meio de sinais indicativos de valor e formas de ação, identificando-se como aqueles que exercem o *mitier*” (oficiais de justiça). De certo modo, quando se sugere uma correspondência entre o relato de membros do Judiciário e a crônica, deve-se destacar que certo traje e rito podiam até caracterizar

¹⁰ Extraído de História do Brasil e do mundo, Meirinhos aristocráticos. In: <http://historia-do-brasil-e-do-mundo.hi7.co/ciganos---meirinhos-aristocraticos-56c6581a9b709.html>

aqueles que ocupavam o ofício, mas foram os ciganos que os conservaram até quase a segunda metade do século XX.

Souza e Mello, também costumam apresentar os ciganos como oficiais de justiça bastante eficientes, pois "faziam o que tinha que ser feito, mesmo que a tarefa fosse antipática". Pode-se supor que realmente exerciam o ofício com esmero afinal, seu ingresso dependia da nomeação (*ad hoc*) dos juízes, aos quais estão diretamente subordinados." (Sousa & Mello, 2006, p. 30).

Além desse ofício os ciganos também exerceram outras profissões como afirma Souza e Mello:

Mas, diferentemente do que aconteceu no mercado de cativos, onde alguns enriqueceram e galgaram posições, no Judiciário os calom estão diretamente relacionados a determinados ofícios: meirinhos, porteiros de auditório, taquígrafo auxiliares-datilógrafos, oficiais de justiça, comissários de menores, comissários de vigilância. Outros são ainda escreventes, datilógrafos, ficharistas. Mas são, sobretudo, oficiais de justiça. Esse ofício parece ter sido um verdadeiro negócio na ocasião, e a oportunidade para ocupação, foi a transferência da metrópole para a Colônia, entre outras coisas (SOUZA & MELLO, 2006, p. 30).

O fato descrito contribui para desmistificar as falsas ideias concebidas sobre a comunidade cigana, dentro da construção da história brasileira, não só como degredados das colônias além-mar, não só como baderneiros mais como construtores da história brasileira e dentro do contexto cultural e da miscigenação, tão forte dentro da nossa história, não podemos negar que é preciso rever os conceitos para que possamos esclarecer nossas idéias e saber contextualizá-la. Algumas ainda consideradas poucas conquistas, já são presentes na história desses povos, que lutam contra a discriminação e o preconceito e pelo direito de manter suas culturas e tradições.

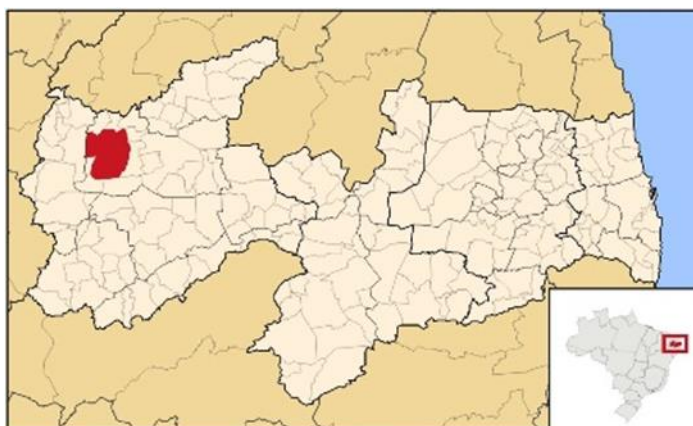
Segundo informações de comunidade cigana¹¹, o povo cigano Romani está no Brasil há mais de 400 anos, não há mapeamento da população dos povos ciganos, além de estão foram do censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Contudo, estima-se que esta população atualmente esteja em aproximadamente entre 750 mil e 1 milhão de pessoas no país. Em 2018, com o Cadastro único para a assistência social realizado, em 2018, observou-se que os povos ciganos estão espalhados por todo território nacional. Contudo, não há dados de comunidades que se tornaram sedentárias, que fixaram residência em determinado

¹¹ Informações a partir do site: <https://favelaempauta.com/nos-existimos-populacao-cigana-romani-e-a-pandemia-brasil>, publicação de 24.03.2022

lugar. Estima-se, no entanto, que esse número de ciganos sedentários é bem maior do que os nômades.

Segundo a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), há pelo menos três etnias ciganas: Calon, Rom e Sinti. Pesquisa de Informações Básicas Municipais (MUNIC), do IBGE no ano de 2011, identificou 291 acampamentos ciganos/romani, localizados em 21 estados brasileiros, sendo a Bahia, Minas Gerais e Goiás os que possuem maior população.

2.2.1 Os Ciganos de Sousa/PB¹²



Mapa do estado da Paraíba/ em destaque o município de Sousa.

Fonte: <http://linkpb.net/?p=2112>

Embora visto noutros ângulos, sobre a existência de problemas que a comunidade cigana enfrenta no seu relacionamento com a sociedade tradicional dominante, um dos mais graves é o preconceito e os estereótipos, não só no Brasil, mas presente também em todo espaço territorial que ocupa o que é necessário aprofundar, em cada caso, os conhecimentos de que se dispõe para poder enfrentar algumas das dificuldades que surgem no decurso do processo de

¹²O município de Sousa, está localizado no extremo Oeste do Estado da Paraíba, limitando-se ao sul com Nazarezinho e São José da Lagoa Tapada, a Oeste Marizópolis e São João do Rio Peixe, a Norte Ribeirópolis, Lastro, Santa Cruz e a Leste São Francisco e Aparecida. Ocupa uma área de 761,7 km², inserida na folha Sousa (SB. 24- Z- A-V), escala 1: 100.000, editada pelo MINTER/SUDENE EM 1972. Os limites do município podem ser observados no Mapa de Recursos Minerais do Estado da Paraíba, na escala 1:500.000, resultante do convênio CPRM/CDRM, publicado em 2002. A sede municipal apresenta uma altitude de 223m e coordenadas geográficas de 38° 13' 51" longitude oeste e 06° 45' 39" de latitude sul. O acesso a partir de João Pessoa é feito através da BR-230 até a sede municipal, a qual acerca de 427,1 km da capital. O município foi criado pela lei nº 28 de 10 jul. 1854 e instalado na mesma data. De acordo com último censo do IBGE, a comunidade conta com uma população de 62.635 habitantes. O município, está inserido na unidade geoambiental da Depressão Sertaneja, que representa a paisagem típica do semi-árido nordestino (MASCARENHAS, 2005).

grupos minoritários especialmente no que diz respeito à sua cultura. Pouco ou quase nada se sabe sobre os povos dessa etnia “ciganos”.

Sabe-se que os ciganos chegaram ao Brasil e com o tempo se espalharam pelo território nacional. De acordo com Moonen (2000), existe na cidade de Sousa-PB, uma grande concentração de ciganos. Na periferia da cidade instalou-se em 1991, uma população de quase 45.000 habitantes, habitavam em 1993 cerca de 450 ciganos, espalhados sobre três "ranchos", a 3 km do centro. Os ranchos A e B eram vizinhos e o rancho C ficava a cerca de um quilômetro de distância no meio existiam algumas casas isoladas habitadas por ciganos e várias casas de não-ciganos pobres.

Moonen (2000) aponta que o número total de habitações ciganas era em torno de 70, na maioria modestas casas de taipa, umas oito casas de alvenaria (algumas ainda em construção) e um número igual de "latadas" (abrigos simples, feitos com algumas estacas de madeira e teto e paredes de palha de coqueiro). Ao lado de várias casas existiam ainda "latadas" apenas com um teto de palha e sem paredes, que não eram usadas para morar, mas apenas para cozinhar ou exercer atividades diversas.

As condições de moradia dos ciganos Calons em Souza-PB são péssimas, considerando a falta de interesse em desenvolver políticas assistencialistas em favor desse povo movido por uma tradição milenar de suas práticas e o desrespeito das pessoas por se tratar de diferença étnica. É antagônico perceber que o Brasil um País extremamente miscigenado ainda exista preconceito sobre diversidade, afastando a possibilidade de inclusão social e promovendo o que chamamos de processo inverso à exclusão.

Não há oficialmente dados estatísticos do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), que forneçam um percentual aproximado da população cigana nesta cidade. Porém percebe-se que é uma minoria e que a tendência é de se exterminar, dialogando com o chefe do grupo do Ranho de Baixo, Sr. Pedro Maia indagou muitos terem ido embora por falta de oportunidades e os que ficaram estão se distanciando da cultura, nem mesmo o dialeto os jovens querem aprender. Na opinião dele não é dada nenhuma atenção para perpetuar a cultura, pelo contrário, cada dia que passa mais difícil as coisas ficam.

2.2.2 Educação Cigana

Embora visto por outros ângulos, o processo de escolarização é um dos maiores problemas enfrentados pela comunidade cigana no seu relacionamento com a sociedade

tradicional, não apenas na comunidade de Sousa, mas em todo o território brasileiro. No que diz respeito às crianças ciganas pouco ou quase nada tem sido feito pela educação dessa minoria étnica.

De acordo com Moonen (2008, p. 2),

Apesar da proximidade dos ranchos A e B serem próximo da Escola Agro técnica Federal de Souza e da Escola Estadual de 1º Grau Celso Mariz, os povos ciganos não têm acesso à educação, são descritos como crianças mal educadas, sem nenhuma formação. A única educação que recebem se é que tem alguma é a transmitida pelos seus pais.

Não se deve confundir **educação de ciganos** com **educação cigana**. Moonen, 2008, diz que não há estudos disponíveis sobre a problemática geral da educação cigana no Brasil, que envolve também a questão do ensino bilíngue. Do ponto de vista do antropológico, os ciganos constituem um grupo étnico diferenciado, com valores culturais próprios e que fala, inclusive, uma língua própria cuja origem remonta ao sânscrito falado na Índia há cerca de mil anos. No Brasil, outros grupos étnicos, os índios, têm garantido o direito ao ensino bilíngue, pelo que é normal para as escolas de primeiro grau contratarem professores indígenas. “Da mesma forma, deveria ser dado aos ciganos a garantia do direito de ensinar aos seus filhos a língua cigana, mesmo em escolas mistas, e isto somente poderá ser feito por professores ciganos. (Moonen, 2008, p. 17).

Questões, como as que acabamos de expor, recaem de modo evidente nas políticas curriculares que regem o pensamento educacional contemporâneo. Assim, Tomaz Tadeu da Silva (2003), ao refletir sobre as teorias do currículo, percebe que não é bastante pensar as propostas curriculares educacionais da atualidade sob o prisma das classes sociais, mas analisá-la, sobremaneira, mediante uma perspectiva mais política e sociológica, percebendo que os fatores responsáveis pelas atuais desigualdades educacionais estão centrados, também, nas relações de gênero, raça e etnia, e esses aspectos não podem ser escamoteados do campo das discussões das teorias críticas do currículo.

A partir do exposto, somos inquietados a pensar a realidade da comunidade cigana em nosso país, em que o preconceito é marcante, o que agrava ainda mais os processos de desigualdades e marginalização social dessa minoria étnica, infringindo direitos básicos de todo e qualquer cidadão brasileiro no que se refere dentre dos conceitos e objetivos aqui tratados, o direito a justiça, liberdade e solidariedade.

Desse modo, no que tange, especificamente, ao currículo enquanto narrativa étnica, Silva já em 2003 levantava a questão do fracasso escolar de crianças e jovens pertencentes a grupos étnicos minoritários, como fator de destaque e merecedor de reflexões e problematizações mais sérias e precisas no momento histórico que vivemos, pois “foi apenas a partir de uma segunda fase, surgida sobretudo a partir das análises pós-estruturalistas e dos Estudos Culturais, que o próprio currículo passou a ser problematizado como sendo racialmente enviesado” (SILVA, 2003, p. 99).

Talvez, por isso, pensar a educação de ciganos é debater e questionar, problematizando as práticas curriculares, sob um foco mais político, pois de acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2003):

Um currículo crítico inspirado nas teorias sociais que questionam a construção social da raça e da etnia também evitam tratar a questão de racismo de forma simplista. Em primeiro lugar, dessa perspectiva, o racismo não pode ser concebido simplesmente como uma questão de preconceito individual. O racismo é parte de uma matriz mais ampla de estruturas institucionais e discursivas que não podem ser reduzidas a atitudes individuais. [...] Tratar o racismo como questão institucional e estrutural não significa, entretanto ignorar sua profunda dinâmica psíquica. A atitude racista é resultado de uma complexa dinâmica da subjetividade que inclui contradições, medos, ansiedades, resistências, cisões (SILVA, 2003, p. 103).

A partir do exposto, tratar a questão do currículo, não é simplesmente expor dados acerca das raças e etnias que compõem o universo escolar, como notoriamente percebemos nas atuais políticas de recenseamento educacional, cujas peculiaridades das raças são desconsideradas em seu caráter qualitativo, para dar espaço aos dados puramente estatísticos e numéricos, que impedem uma discussão mais aguçada acerca dos elementos subjetivos, relacional e histórico de representação das raças e etnias, pois de acordo com Silva (2003, p. 104), “para uma perspectiva crítica, não existe identidade fora da história e da representação.”

É importante que haja uma ponte entre as práticas pedagógicas e a questão da diversidade cultural para que se possa disseminar práticas multiculturais. Nesse sentido, Cardoso (1996, p. 55), aponta que “a partir do reconhecimento da pluralidade da cultura de uma sociedade diversificada que existem riquezas culturais a serem compartilhadas”.

Para Leite (2002, p. 126):

Não é possível pensar a educação sem, simultaneamente, pensar a cultura e as relações existentes entre ambas. A educação enquanto processo dialógico, formativo e transmissivo, supõe necessariamente um contato, uma

transmissão e uma aquisição de conhecimentos e um desenvolvimento de competências, hábitos e valores que constituem aquilo a que se designa por conteúdo da educação.

A relação entre o direito à igualdade de todos e o direito à equidade, em respeito à diferença, no eixo do dever do Estado e do direito do cidadão não é uma relação simples, e nem um processo acabado no que diz respeito a etnia cigana ainda há muito o que fazer.

Costuma-se dizer que os ciganos tomam da escola apenas o conhecimento que lhes permite continuar vivendo como ciganos: que querem ter um domínio mínimo da leitura, da escrita e do cálculo, ante a marginalidade social e fracasso escolar deste povo, argumenta-se que o fracasso se dá pela falta de igualdade ou de oportunidades que lhe atingem de maneira geral.

É nessa imposição e ambiente escolar que os grupos ciganos, por muitos anos habituaram-se a viver à margem da sociedade visto como grupo majoritário no território nacional, de repente, foi obrigado a ingressar na escola e se adaptarem a realidade adversa a sua no que diz respeito a sua cultura, suas tradições.

A questão da educação no Brasil ainda é muito preliminar diante das políticas públicas no que diz respeito às minorias étnicas. De acordo com Fernández (1996), em primeiro lugar porque o Programa não está sustentado na especificidade cultural dos ciganos ao contrário disso, relega este aspecto para o futuro, sem entender que é o reconhecimento e a valorização da cultura cigana na escola que poderiam permitir uma maior frequência das crianças e o estímulo à melhoria dos níveis educacionais alcançados. Em segundo lugar porque, tendo por base uma teoria do déficit, pela qual os problemas de aprendizagem são inerentes aos aprendizes, não existe um empenho conjunto do corpo docente, nas escolas, visando à melhoria do processo de aprendizagem dos escolares.

Ainda de acordo com Fernández (1996), a maioria do corpo docente acredita que tal defasagem deve ser tratada pelos professores(as) de educação compensatória, chamados de “professores(as) dos ciganos”. A presença dos ciganos em salas de aula normalizadas não tem nenhum efeito sobre seu êxito escolar, de tal maneira que o índice de estudantes que consegue concluir a educação primária com êxito é mínimo.

Isso se deve a insatisfação e a falta de interesse das instituições em prestar uma educação de qualidade estimulando os alunos a permanecerem na escola. Contextualizam-se os ciganos como indivíduos que necessitam da escola exclusivamente para obter uma bagagem que lhes permite continuar vivendo como ciganos, que querem ter um domínio mínimo da leitura, da escrita e do cálculo. Por outro lado, ante a marginalidade social e fracasso escolar deste povo,

argumenta-se que o fracasso reflete a falta de igualdade de oportunidades que lhe atinge de maneira global.

Melhorar as condições da escola é formar gerações mais preparadas para viver na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras. A escola prepara o futuro e de certo que se as crianças ciganas convivam e aprendam a valorizar a diversidade nas suas salas de aula, se tornando adultos bem diferentes.

Aos ciganos foi dado o direito de adaptar-se à sociedade tradicional e respeitar seus princípios, porém aos ciganos foi negado o direito de igualdade, reconhecimento dos mesmos como cidadãos.

2.2.3 Políticas Públicas para Ciganos

De acordo com Mello & Veiga (2009), algumas conquistas estão sendo concretizadas no que se refere a políticas públicas para os povos ciganos, embora a passos lentos. Em 25 maio 2006, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva assinou um decreto instituindo o Dia Nacional do Cigano no Brasil. O Presidente da República instituiu algumas atribuições como:

Art. 1º Fica instituído o Dia Nacional do Cigano, a ser comemorado no dia 24 maio cada ano.

Art. 2º As Secretarias Especiais de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos da Presidência da República apoiarão as medidas a serem adotadas para comemoração do Dia Nacional do Cigano.

Art. 3º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação. Brasília, 25 maio 2006 185º da Independência e 118º da República. (Constituição Federal de 1988)

O dia 24 de maio ficou sendo a data comemorativa no calendário oficial das instituições escolares, como parte de uma série de medidas destinadas a essa minoria étnica, adotadas pelas Secretarias Especiais de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e dos Direitos Humanos (SEDH) da Presidência da República

Nery e Lacerda (2009) apontam que a Secretária Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), juntamente com o secretário da Identidade e da Diversidade Cultural do MinC, Sérgio Mambert e seguimento da população, citam alguns incentivos premiados para a divulgação da Cultura Cigana através de (GT), coordenado pela Secretaria da Identidade e da Diversidade Cultural (SID/MinC). Além do lançamento do carimbo e do selo cigano, por parte das Empresas Brasileiras de Correios e Telégrafos (ETC), e o Anúncio da

Cartilha de Direitos da Etnia Cigana, por meio da Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Esta solenidade contou com a presença de várias autoridades no assunto, como o Grupo de Trabalho Interministerial Cigano (GTI), que funciona sob a coordenação dos ministérios da Cultura, Saúde, Educação, Cidades, Previdência, Trabalho e Emprego, Desenvolvimento Social, e Secretária Especial dos Direitos Humanos.

Contudo, são metas da SEPPIR¹³ :

04M7 - Instituir o Plano Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos Ciganos, respeitando suas características socioculturais e formas de representação, assim como fortalecer a participação e o controle social dos povos ciganos nas políticas públicas.

04M8 - Articular ações com vistas à garantia dos direitos fundamentais dos povos ciganos por meio do acesso a políticas públicas, com ênfase em promoção da cidadania e inclusão social.

04MJ - Revitalizar as ações de comunicação e inclusão digital voltadas para as comunidades tradicionais (quilombolas, matriz africana e ciganos), considerando as suas especificidades históricas e culturais.

Como resultado dessas metas, a SEPPIR realizou “reuniões preparatórias com participação de lideranças nacionais dos povos ciganos, visando a construção do I Plano Nacional para Povo Cigano – PNP/Cigano, conforme as diretrizes e normas contidas na Portaria n.º 1.315, de 23 nov. 2016.

A fim de instituir uma política pública que estabelecesse diretrizes para inserir populações que vivem em situação de itinerância no sistema educacional, o Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão do MEC, por meio da Câmara de Educação Básica, institui a Resolução nº 3 de 16 maio 2012. Por itinerância entende-se, aquele que precisa está viajando, mudando-se de um lugar para outro. A referida resolução, no seu art. 1º, parágrafo único, define aqueles que são considerados em situação de itinerância:

São considerados crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância aquelas pertencentes a grupos sociais que vivem em tal condição por motivos culturais, políticos, econômicos, de saúde, tais como ciganos, indígenas, povos nômades, trabalhadores itinerantes, acampados, circenses, artistas e/ou trabalhadores de parques de diversão, de teatro mambembe, dentre outros.

¹³ Informações disponíveis no site oficial do governo: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/secretaria-nacional-de-politicas-de-promocao-da-igualdade-racial>

Este documento, foi o primeiro, que de algum modo explicitamente menciona os ciganos como grupos minoritários. Com a Resolução nº3 de 2012, houve um avanço em relação a inclusão dos ciganos no sistema educacional, quando tal resolução como já exposto, menciona que qualquer pessoa em situação de itinerância, inclusive os ciganos, tem o direito à educação assegurado. Nos termos do art. 1º, da referida Resolução, o Estado garante a qualquer pessoa em situação de itinerância ensino gratuito e de qualidade:

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

Neste documento abordam-se as questões mais eloquentes quanto à condição dos ciganos brasileiros principalmente sua condição de itinerância. Mas, tarde as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação, também apontam essa condição de itinerância dos povos ciganos, trazendo em seu texto, o Art. 2 desta resolução a qual preconiza que as instituições de ensino devem se adequar às necessidades destes estudantes.

Art. 2º Visando à garantia dos direitos socioeducacionais de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância os sistemas de ensino deverão adequar-se às particularidades desses estudantes. (DCNE, p. 422)

A condição de itinerância, de acordo com as DCNE (2013) tem afetado, sobremaneira, a matrícula e o percurso na Educação Básica de crianças, adolescentes e jovens pertencentes aos grupos sociais ligados aos ciganos, indígenas, trabalhadores itinerantes, acampados, artistas e demais trabalhadores em circos, parques de diversão e teatro mambembe. É necessário que se faça uma reflexão mais recente sobre as condições que os impedem de frequentar regularmente uma escola e a consequente descontinuidade na aprendizagem, levando-os ao abandono escolar, impedindo-lhes a garantia do direito à educação.

As orientações e encaminhamentos dados pelas instituições escolares quanto à matrícula dos estudantes em situação de itinerância geralmente não são de conhecimento público, ficando, na maioria das vezes, à mercê da relação estabelecida entre a escola e a família em contextos específicos. Neste sentido, o Ministério da Educação, desde 2011, acolheu o Parecer CNE/CEB nº 14/2011 e a Resolução CNE/CEB nº 3, de 16 maio 2012, que define diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância, anexos, na íntegra, neste Documento. (BRASIL, 2014, p. 6).

Ademais a consequência dessa condição, conforme as DCNE, têm sido a sujeição à descontinuidade na aprendizagem, acarretando o fracasso e o abono escolar, impedindo-lhes a garantia do direito à educação. As orientações e encaminhamentos dados pelas instituições escolares à matrícula dos estudantes em situação de itinerância geralmente não são de conhecimento público, ficando, na maioria das vezes, à mercê da relação estabelecida entre a escola e a família em contextos específicos.

Esta resolução vem em decorrência de uma outra política pública, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA)¹⁴ de iniciativa do Ministério da Educação, em colaboração com os estados, Distrito Federal e municípios brasileiros, visando a alfabetização de jovens com 15 anos de idade ou mais que façam adesão ao Programa. O Programa ocorre em ciclos anuais, iniciados a partir da publicação de Resolução específica. A Resolução vigente do PBA é a FNDE/CD nº 52, de 11 dez. 2013. Quem pode participar: Os jovens, adultos e idosos ciganos podem participar do PBA como alfabetizandos/estudantes ou alfabetizadores/professores (SECADI, 2014, p. 17-20).

No Brasil, os projetos ligados ao Governo Federal foram divulgados através de uma cartilha instituída pela Ministério da Educação e a Secretaria de Políticas de Promoção para a Igualdade Racial (SEPPIR), por meio da Secretaria de Políticas para Comunidades Tradicionais (SECOMT): *Brasil Cigano: Guia de políticas públicas para povos ciganos*, (Brasília, maio de 2013). Estas duas instituições têm promovido esforços para elaborar políticas públicas que garantam os direitos humanos, sociais e culturais dos povos ciganos. Segundo o Brasil Cigano, “as principais demandas apresentadas pelos povos ciganos estão voltadas para as áreas de educação, saúde, registro civil, segurança, direitos humanos, transferência de renda e inclusão produtiva” (BRASIL, 2013, p. 7).

O Brasil Cigano menciona que os dois principais decretos em direção a fixação de políticas públicas até então elaboradas para os povos ciganos foram: o Decreto nº 6.040, de 7 fev. 2007: que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais e o Decreto de 25 maio 2006, que institui o Dia Nacional do Cigano, a ser comemorado no dia 24 maio cada ano.

No Eixo dos Direitos Humanos, está garantido a Documentação básica e Registro civil, Capacitação de Defensores Públicos para Direitos das Comunidades Tradicionais, Segurança nos Acampamentos, Mediação de Conflitos Centro de Referência dos Direitos Humanos.

¹⁴ Disponível em: :

http://static.paraiba.pb.gov.br/2016/05/copy_of_secadi_ciganos_documento_orientador_para_sistemas_ensino-1-1.pdf

No Eixo das Políticas Sociais e Infraestrutura é garantido o direito ao CadÚnico¹⁵, Programa Bolsa Família, Minha Casa Minha Vida, Tarifa Social - Programa Luz Para Todos, Direito à Educação Itinerante, Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, Direito à Saúde e Programa Saúde da Família, PSF.

No Eixo das Políticas Culturais, visando a implementação de políticas públicas de cultura o Ministério da Cultura, o Ministério da Saúde, a Secretaria de Promoção de Políticas para a Igualdade Racial, a Secretaria dos Direitos Humanos e a Pastoral dos Nômades do Brasil lançaram em 2010 a 2ª edição do Prêmio Culturas Ciganas, fruto do trabalho conjunto do Governo Federal.

O Ministério da Educação considerando a Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, compreendendo a articulação entre as políticas de elevação da escolaridade e os Programas de Educação Profissional e Tecnológica (PRONATEC) e Bolsa Família (PBF), no âmbito das metas do Plano Brasil sem Miséria, busca fomentar políticas públicas que valorizem a etnia cigana. No que concerne à educação de ciganos, objeto de estudo desse trabalho para os ciganos, a política pública educacional mais significativa foi o Direito à educação itinerante.

Como mencionado anteriormente¹⁶, a situação de itinerância acomete crianças e adolescentes crianças e adolescentes pertencentes a diferentes grupos sociais que, por motivos culturais, políticos, econômicos, de saúde, dentre outros, se encontram nessa condição, e isso inclui ciganos, indígenas, povos nômades, trabalhadores itinerantes, acampados. Conforme o documento do MEC, todos os que se encontram nessa situação podem participar da educação itinerante.

A partir da vigência da Resolução nº 3 de 2012, o povo cigano em situação de itinerância passou a ter direito a terem sua matrícula assegurada por lei, conforme está explícito nos termos do art. 3º:

Os sistemas de ensino, por meio de seus estabelecimentos públicos ou privados de Educação Básica deverão assegurar a matrícula de estudante em situação de itinerância sem a imposição de qualquer forma de embaraço, preconceito e/ou discriminação, pois se trata de direito fundamental, mediante autodeclaração ou declaração do responsável.

¹⁵ CadÚnico é um cadastro para “Programas Sociais do Governo Federal (Cadastro Único) é um instrumento que identifica e caracteriza as famílias de baixa renda. São consideradas famílias de baixa renda aquelas que possuem renda mensal por pessoa (renda per capita) de até meio salário-mínimo (R\$ 606,00) ou renda familiar total de até três salários-mínimos (R\$ 3.636,00).” <https://www.sedes.df.gov.br/cadastro-unico/>

¹⁶ DCNE (2013, p. 417) e Resolução nº3 de 2012

Conforme a resolução supracitada, para resguardar o direito do cigano que estiver em condição de itinerância, é preciso que ele próprio no caso de ser adulto, ou, se menor, o responsável declare sua situação de itinerância à escola. Contudo, para que haja efeito da matrícula desses alunos, a instituição de educação que receber a matrícula de qualquer estudante em situação de itinerância tem a obrigação de comunicar o fato à Secretaria de Educação ou a seu órgão regional imediato. A Resolução, também assegura que mesmo sem certificado ou relatório da instituição anterior, este aluno tem o direito de se matricular e de ser inserido em um grupo que corresponda a sua idade e à suas necessidades, mediante um diagnóstico avaliativo de aprendizagem, realizado pelos profissionais da instituição que o recebe, assegurando que ele terá atividades complementares para sua inclusão na prática. Para que essa política seja fiscalizada, o Conselho Tutelar de cada região deverá acompanhar a inserção dos itinerantes na instituição de ensino.

É característica dos ciganos a prática do nomadismo. Estes constantes deslocamentos estão associados à própria sobrevivência socioeconômica. Alguns grupos vivem do comércio informal, da prática da arte circense ou de apresentações culturais ou mesmo da mendicância. Esses constantes deslocamentos levam aos jovens ciganos abandonarem a escola, pois é comum viverem em grupos e acampados, quando esgotada a forma de sobreviverem eles se deslocam levantando acampamento e levando o seu grupo. É nesse momento que o abandono da escola se torna inevitável. Visando solucionar o problema foi criada a lei supracitada que viabiliza assegurar a essas crianças e jovens o direito de continuar a estudar em outra cidade ou estado da Federação diante da comprovação do fato de sua permanente mudança.

A itinerância, ainda é um processo desconhecido pelo próprio sistema educacional. Tendo contribuído muito pouco ou quase nada para trabalhar o exercício do direito e da cidadania a conquista de acomodação às necessidades básicas para aceitação e capacitação dessas crianças e jovens que necessitam de acompanhamento especial dada a sua situação socioeconômica. Nem no âmbito burocrático de estrutura documental tão pouco na estrutura humanizada com entendimentos para o feito por parte dos docentes que se apresentam com total desconhecimento das práticas de inclusão.

Quando do início da inserção da educação itinerante no Brasil, Pletsch e Glat (2007) apontaram que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica menciona que o professor itinerante deve ser um 'especialista', contudo nada foi regulamentado a esse respeito quando ao momento em que a capacitação deve ser realizada. As autoras, mencionando Magalhães (1999) referem que a capacitação dos professores itinerantes

é feita em serviço por meio de seminários, reuniões, oficinas e cursos. Além disso, haveria, também, acompanhamento da dos supervisores da Educação Especial do IHA.

No entanto, a pesquisa realizada com professores itinerantes por estas professoras mostra que:

o trabalho das professoras itinerantes é diversificado, exigindo ações e atitudes diferenciadas em cada escola e, mesmo, em cada turma. Dentre as inúmeras dificuldades foram destacadas: a) a insuficiência de professores deslocados para a itinerância, muito aquém da demanda b) o grande número de escolas em que cada professor atua e o curto período em que cada um permanece nas escolas c) a variedade de necessidades especiais com as qual cada itinerante trabalha d) o acesso físico ainda inadequado que muitas escolas oferecem aos alunos incluídos, o que força as professoras itinerantes a terem de, junto com as questões propriamente pedagógicas, dar conta também de questões relacionadas à acessibilidade física. (PLETSCH; GLAT, 2007¹⁷)

Apesar do avanço em direção a inclusão dos ciganos itinerantes ou não no sistema educacional, ainda há muito o que se fazer, principalmente devido ao preconceito. Colocar no papel ilustrativo alternativas sem planejamento e estrutura não significa resolver situações de forma concreta e estabelecida. As leis precisam ser revistas num aspecto mais abrangente, pois demonstram com clareza o preconceito e a segregação na qual estão sendo elaboradas. Quando se referem ao estado de pobreza e limitação da própria capacidade e do desenvolvimento intelectual, apontando como única alternativa para pessoas de baixa renda programas de capacitação sem ajuda financeira desqualifica o programa. Como pode uma população viver do mínimo e trabalhar sem qualificação profissional com horários determinados, muitas crianças e jovens hoje vivem longe dos muros da escola dada a sua própria sobrevivência exercendo trabalhos informais sem horários.

É necessário, portanto, que se repensem as leis e programas para atender a realidade educacional e profissional ajustando o planejamento das metas que sejam condizentes com o fato levando em consideração o fator sócio e econômico onde se inserem os grupos de baixa renda, para que se possam fazer políticas condizentes com a realidade dos mesmos e alcançar objetivos estratégicos e consolidados no sucesso das mesmas.

Dentre as políticas para a educação dos ciganos, o MEC, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do Ministério da Educação, em atenção à Resolução CNE/CEB nº 3/2012, juntamente com representantes da

¹⁷ Documento em HTML, por isso não temos o número da página. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/experiencias139.htm>

Associação Internacional Maylê Sara Kalí (AMSK/Brasil), União Cigana do Brasil no Estado de São Paulo, Associação de Preservação da Cultura Cigana no Paraná (Apreci/PR) e das etnias lovaro, calon, rom boyasha e matchwaia, elaboraram o documento *Ciganos – Documento Orientador para os Sistemas de Ensino*.¹⁸

Outro avanço significativo para as políticas públicas inclusivas em direção aos povos ciganos, deu-se apenas no ano corrente de 2022. O Projeto de Lei 1387/22, já aprovado pelo Senado, e no momento, em análise na Câmara dos Deputados¹⁹, cria o Estatuto dos Povos Ciganos. O Estatuto prevê:

O estatuto prevê combate à discriminação e à intolerância e impõe ao Estado o dever de garantir igualdade de oportunidades e de defender a dignidade e os valores religiosos e culturais dos ciganos, por meio de políticas públicas de desenvolvimento econômico e social e também ações afirmativas.²⁰

O Projeto de lei que criará o Estatuto dos Povos Ciganos, em seu Artº 3º prevê que é “dever do poder público e da sociedade em geral promover a inclusão social, política e econômica dos ciganos, defendendo sua dignidade, sua liberdade religiosa e suas culturas”. Ademais este projeto também vem consolidar leis anteriores que foram feitas para outras minorias, em relação a políticas públicas educacionais, mas, agora explicitando os ciganos, de forma a garantir o direito do povo cigano à educação quanto a situação de itinerância desse povo. Cujo texto do Projeto²¹ diz:

Art. 9º Visando à garantia dos direitos socioeducacionais de crianças, adolescentes e jovens ciganos vulneráveis em situação de itinerância ou nomadismo os sistemas de ensino deverão adequar-se às particularidades desses estudantes.

Art. 10. Os sistemas de ensino, por meio de seus estabelecimentos públicos ou privados de Educação Básica deverão assegurar a matrícula de estudantes ciganos vulneráveis em situação de itinerância ou nomadismo sem a imposição de qualquer forma de embarço, preconceito e/ou qualquer forma de discriminação, pois se trata de direito fundamental, mediante autodeclaração ou declaração do responsável.

¹⁸ Informações disponíveis no Portal do Mec, no link: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/ciganos>

¹⁹ O Brasil possui um sistema Bicameral, ou seja, toda Emenda a Constituição Federal ou Projeto de Lei deve ser aprovado na casa que iniciou o Projeto e revisada pela outra casa. As casas são: o Senado Federal e a Câmara de Deputados, que juntas em seção conjunta formam o Congresso Nacional.

²⁰ Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/890777-proposta-do-senado-cria-o-estatuto-dos-povos-ciganos/>

²¹ Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1894362

Segundo a Agência Senado²², o Estatuto prevê políticas públicas para os povos ciganos no que concerne ao acesso à terra, moradia, trabalho, saúde, educação, cultura e ações afirmativas. Ainda, coloca o Estado com a obrigação de garantir a dignidade e os valores religiosos e culturais dos ciganos.

E, ainda segundo o Projeto, é significativa pra a educação dos povos ciganos e sua real inclusão no sistema educacional, nos termos do artigo 12:

Art. 12. Os cursos destinados à formação inicial e continuada de professores deverão proporcionar aos docentes o conhecimento de estratégias pedagógicas, materiais didáticos e de apoio pedagógico, bem como procedimentos de avaliação que considerem a realidade cultural, social e profissional de estudantes ciganos como parte do cumprimento do direito à educação.

Quando aprovado e regulamentado, este estatuto constituirá uma grande vitória do povo cigano, pois, o Estado deverá criar políticas educacionais para que na formação docente e na formação continuada seja dada especial atenção a práticas educacionais direcionadas a povo cigano. Apenas, com mudanças nos currículos dos cursos de Licenciatura que formam os docentes e nos cursos de formação continuada é que pode haver reais transformações na escola.

No entanto, é necessário também promover ações que viabilizem o mínimo de condição para os envolvidos que necessitam de estabilidade para dar prosseguimento aos estudos. Escolas com período integral, alimentação, material didático, vale transporte e principalmente um salário para ajudar na sobrevivência dos pais. Motivo esse que muitas vezes fazem os jovens abdicarem de seus sonhos para enveredarem no caminho do emprego informal, coibindo as chances de se estabelecerem de forma digna e humanizada.

²² Fonte: Agência Senado.

3 METODOLOGIA

3.1 TIPOS DE PESQUISA

Segundo Lakatos e Marconi (2009) o método científico é uma das prerrogativas do estudo científico e pode ser definido como “o conjunto das atividades sistêmicas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros -, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista” (LAKATOS MARCONI, 2009, p. 83). Logo, os métodos científicos são o caminho percorrido pelo pesquisador para alcançar os objetivos de seu estudo.

Quanto aos tipos de pesquisa, Vergara (2011), classifica-os de duas formas, quanto aos fins e quanto aos meios, quais sejam:

- a) **Tipologia quanto aos fins** – a presente pesquisa caracterizou-se como exploratória e descritiva. **Exploratória**, pois trata-se de uma “investigação que não deve ser confundida com leitura exploratória, é realizada em área na qual há pouco conhecimento acumulado e sistematizado” (VERGARA, 2011, p. 47). Ressalta-se que, pela necessidade de se conhecer mais sobre o assunto, cujo objetivo busca uma visão sistêmica dos docentes e discentes ciganos e não ciganos de uma Escola de Ensino Fundamental e Médio. **Descritiva**, pois “expõe características de determinada população ou de determinado fenômeno” (idem, p. 47). Este estudo pretende identificar e descrever a percepção dos docentes e discentes ciganos e não ciganos em relação às práticas educacionais inclusivas, na referida escola.
- b) **Tipologia quanto aos meios** – trata-se de pesquisa bibliográfica e de campo. **Bibliográfica** “é o estudo sistematizado desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral” (idem, p. 48). Assim, foi realizado um estudo bibliográfico que tem como fontes de coleta: livros artigos científicos páginas da Internet onde se procurou significar os conceitos utilizados na pesquisa. De **campo**, haja vista que é “a investigação empírica realizada no local onde ocorre ou ocorreu um fenômeno ou que dispõe de elementos para explicá-lo” (idem, p. 47) No caso, foram inquiridos docentes e discentes ciganos e não ciganos da instituição objeto de estudo.

Os métodos da pesquisa aplicados foram, qualitativo e o quantitativo. **Qualitativo**, “que segundo Lakatos (2007, p. 269), “preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade de determinado comportamento”. **Quantitativo**, “que segundo Bianchi *et al.* (2011, p. 30) “a análise quantitativa está apoiada em dados estatísticos que delimitam, comprovando o que se pretende demonstrar”. Recorremos à análise quantitativa para situar no grupo total as opiniões expressas pelos inqueridos.

3.2 OBJETO DE ESTUDO

De acordo com o PPP da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio objeto desta pesquisa, a instituição foi fundada no ano de 1975, através do ato governamental Nº 6442, de funcionamento no ano seguinte da criação – 1976.

Localizada na zona Sul da cidade de Sousa recebe uma clientela oriunda de bairros adjacentes da cidade, na sua maioria periféricos o que reúne pessoas carentes na maioria famílias de baixa renda, etnia cigana e por grande número “desequilibrado” assim caracterizado pela gestão.

A escola está situada dentro da periferia e tem como assentado um grupo cigano de origem Calom, de aproximadamente 150 pessoas entre adultos e crianças. Conhecido como Rancho de Baixo ou Rancho C, onde se observa uma grande carência sociocultural por parte dos integrantes.

A escola se recusou a informar quantos alunos ciganos estão devidamente matriculados. A escola oferece atendimento educacional nos turnos manhã e tarde com Ensino Fundamental e Médio. De acordo com informação da gestora “atualmente encontram-se matriculados aproximadamente 560 alunos, distribuídos em diferentes níveis de ensino.

Essa instituição possui uma área física satisfatória, com terreno propício a quaisquer ampliações que fizer necessária. As dependências da escola vêm passando por pequenas reformas. Foram restaurados os banheiros com adaptações para acessibilidade, construção de rampas e adequação de uma sala de leitura e recursos audiovisuais. Destacam-se (Há preocupação com relação à área coberta no tocante a telhado), portas, janelas (grande parte está comprometida pelo cupim). Há boa iluminação quadra esportiva e construção de um refeitório, tornando assim um ambiente acolhedor a toda clientela.

Seu corpo de funcionários é constituído de 61 funcionários distribuídos conforme quadro demonstrativo (documento em anexo PPP) em páginas anteriores neste documento. Ambos interagem bem com o corpo discente demonstrando aceitação.

A clientela de alunos é composta na sua maioria de alunos fora de faixa etária nos níveis de ensino, e alunos de etnia cigana representando a diversidade cultural inserida na escola, fato este que chamou para o estudo de caso. A Secretária de Educação Municipal implantou as turmas de Ensino Fundamental e Projetos Educativos visando um melhor nivelamento desses níveis diferenciados. Vale ressaltar que grande parte os alunos do 5º ano em especial do turno tarde são oriundos de escolas localizadas na zona rural advindos de turmas multisseriadas o que condiz um diagnóstico de pouca leitura e conhecimento.

A participação de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem possibilita “integração da escola com a comunidade” (segundo informe da gestora), valorizando o conhecimento do aluno em sua história de vida de modo que possa inseri-lo ao conteúdo programático tendo como referência uma educação de qualidade operacionalizando a prática pedagógica preparando os educadores para efetuar mudanças enriquecendo o processo de gestão escolar e assegurando a competência aos professores em comunhão com os princípios fundamentais da escola.

O PPP contempla as seguintes ações ensino público e os princípios pedagógicos objetivam interagir com respeito à diversidade promovendo a cultura e o respeito às diferentes formas de identidade dos povos, diferenças étnicas, culturais e de gêneros. Facilitando a construção do conhecimento a partir dos valores dos saberes populares e científicos cultivando a confiança em delegar as funções de exercê-la com sensatez, construindo uma cultura de convivência social alicerçada nos princípios éticos e esforço coletivo cooperando com a participação de vários segmentos sociais, tendo como meta o compromisso com a educação em parceria. Pretende garantir tempo para estudos dos educadores possibilitando uma ação reflexiva na sua área de atuação funcional. Tem ainda como missão básica oferecer uma educação de qualidade formando cidadãos críticos capazes de interagirem na transformação da sociedade.

3.3 POPULAÇÃO E SUJEITOS

A população da pesquisa foi composta pelos docentes e discentes ciganos e não ciganos da Escola de Ensino Fundamental e Médio, objetivo desta pesquisa, perfazendo um total de 31

docentes e 560 discentes. A amostra para a pesquisa em pauta foi realizada pelo critério de acessibilidade, ou seja, não foram selecionados de forma estatística ou probabilística e sim por conveniência, aqueles que eram acessíveis.

Todos os sujeitos que compõem a escola receberam o questionário. Deste universo, 22 docentes e 360 dos discentes devolveram o questionário, compondo assim, os sujeitos da pesquisa.

3.4 INSTRUMENTO DA PESQUISA

O instrumento de pesquisa utilizado foi o questionário (Apêndice C). Conforme Gil (1999), o questionário pode ser definido como técnica de investigação, sendo composto por um determinado número de questões escritas para um grupo de pessoas, sujeitos de uma pesquisa. O questionário tem “por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (GIL, 1999, p.128). Uma de suas vantagens se refere a possibilidade de alcançar muitas pessoas, mesmo que as pessoas estejam em espaços geográficos diferentes, bem como o anonimato das respostas e a não exposição dos sujeitos pesquisados à influência das opiniões de caráter pessoal do pesquisador. Além das limitações de perguntas, pois questionários extensos geram uma probabilidade grande de não serem respondido, uma das desvantagens é que existe a possibilidade de as respostas dos questionários apresentarem resultados não esperados, uma vez que a compreensão de alguns itens pode suscitar significado diferentes para cada sujeito.

Marconi e Lakatos (2009) apontam que em média, 25% dos questionários entregues é devolvido respondido. No caso das perguntas fechadas, estas trazem alternativas que requerem do sujeito a escolha de uma delas. Lakatos e Marconi (2009, p. 111) apontam que o questionário “é constituído por uma série de perguntas que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do pesquisador”.

O referido instrumento foi composto por 20 questões fechadas, distribuídas entre os sujeitos da pesquisa, sendo que, 10 foram aplicadas junto aos docentes e as outras 10, aos discentes ciganos e não ciganos. Para elaboração das questões, levou-se em consideração o que se recolheu no quadro teórico, a questão de partida da pesquisa em pauta bem como os objetivos a serem alcançados, e as seguintes variáveis: práticas educacionais, inclusão educacional, diversidade cultural.

- A primeira parte do instrumento foi destinada aos docentes, que teve como base os seguintes temas: Inclusão Educacional, Práticas Multiculturais, Diversidade Cultural, Interdisciplinaridade, Atividades de valorização etnias ciganas, Relações docentes versus discentes, Diferenças entre discentes ciganos e não ciganos, Eventos na cultura cigana, Preconceitos com discentes ciganos e não ciganos e Desistência dos discentes ciganos e não ciganos.
- A segunda parte do instrumento, voltada para os discentes ciganos e não ciganos, as assertivas foram elaboradas, considerando os temas: Inclusão educacional, Convivência, O acolhimento escolar (igualdade para todos os discentes), Diversidade cultural na escola, Atividades Culturais, Atividades realizadas da Cultura Cigana, Atividades realizadas entre discentes ciganos e não ciganos, Convivência entre discentes ciganos e não ciganos, Incentivos ao Estudo e Satisfação dos discentes.

Para interpretação dos dados dos questionários foi utilizada uma Escala tipo Likert para evitar dispersar as respostas. Essa escala consiste em uma série de afirmações em que o respondente deve expressar sua concordância ou discordância, em graus distintos. Nesta pesquisa, foi utilizada uma escala com três categorias, a saber: “Sempre”, “Às vezes” e “Nunca”.

Foi também realizada uma análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição a fim de verificar se explicitamente tal documento preconizava inclusão social, práticas educacionais, principalmente no que se refere a valorização da cultura da etnia cigana.

3.5 COLETAS DE DADOS

Com relação a coleta de dados, procedeu-se a aplicação dos questionários junto aos docentes e discentes da instituição, com o intuito de identificar a percepção das práticas educacionais inclusivas, na percepção dos docentes e discentes. A pesquisa foi aplicada na mencionada escola, pela própria pesquisadora, no período de 19 a 30 out. 2015.

3.6 TRATAMENTOS DOS DADOS COLETADOS

Após a coleta, os dados foram submetidos a uma análise qualitativa, sendo para isto, utilizado o tratamento estatístico descritivo. Os resultados foram apresentados sob forma de

gráficos, elaborados através da planilha do software Microsoft Excel 2013, analisados e interpretados pela pesquisadora.

É válido ressaltar que, para dar maior significância, os resultados foram confrontados com autores que estudamos no nosso quadro teórico, como: Buber (1979), Canen e Moreira (1999), Carvalho (2000), Costa (2006), Flores e Flores (2000), Franco (2006), Moreira (2001), Moura (1999), Sá (2001) e Touraine (1999), para as respostas dos docentes. Já para os discentes, tomou-se como base a visão de: Cardoso (1996), Cardoso (1998), Cortesão (2006), Fleuri (1998), Freire (1992), Leite (2002), Sá (2001), Stainback e Stainback (1999) e Touraine (1999).

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Visando alcançar o objetivo proposto, que foi identificar as práticas educacionais inclusivas existentes na instituição que serviu de objeto de estudo desta pesquisa, na percepção dos docentes e discentes ciganos e não ciganos, foi aplicado um questionário envolvendo o corpo docente e, os discentes da referida escola, conforme exposição dos dados, a seguir.

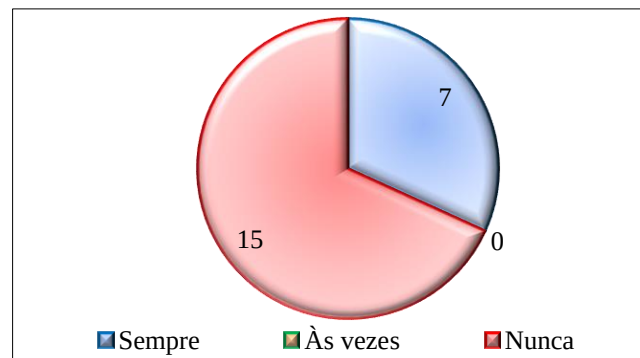
4.1 PERCEPÇÕES DOS DOCENTES EM RELAÇÃO ÀS PRÁTICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL NA EEEFM CELSO MARIZ.

Aplicamos um questionário composto por 10 (dez) questões ao universo de 31 docentes e 540 discentes. Tivemos como respondentes aos questionários 22 docentes e 360 discentes. Como já mencionado, não foi permitido pela instituição separar o grupo de discentes em ciganos e não ciganos, portanto, as respostas ao questionário traduzem o que está fração do corpo discente da instituição pensa.

As repostas que esses respondentes nos forneceram, foram imprescindíveis para identificar a percepção desses docentes, no que se refere às práticas educacionais inclusivas existentes na instituição. Apresentaremos em primeiro lugar os achados que as respostas dos docentes nos revelaram.

Na **Q1 - A escola trabalha a inclusão educacional?** Como resposta à primeira pergunta verificou-se que, de acordo com a percepção dos docentes, no que se refere à inclusão educacional, 15 dos respondentes, afirmaram que a escola nunca realiza a inclusão educacional, e 7 respondentes afirmaram que sempre a realiza enquanto nenhum dos respondentes disse às vezes.

De acordo com os dados analisados, parece que uma maioria dos docentes tem a percepção de que não existe uma preocupação clara na escola para uma inclusão de todos os alunos de forma que todos se sintam inseridos e integrados e iguais entre si, com condições para terem sucesso. Poderão não ter captado o conceito que a palavra inclusão encerra. O conceito de inclusão encerra outros conceitos como os acolhimento, convivência pacífica entre a diversidade, equidade, práticas multiculturais para abranger toda a diversidade. Um número mais reduzido de docentes afirma, ao contrário, que sempre existiu na escola a preocupação pela inclusão de todos (ver Gráfico 1).

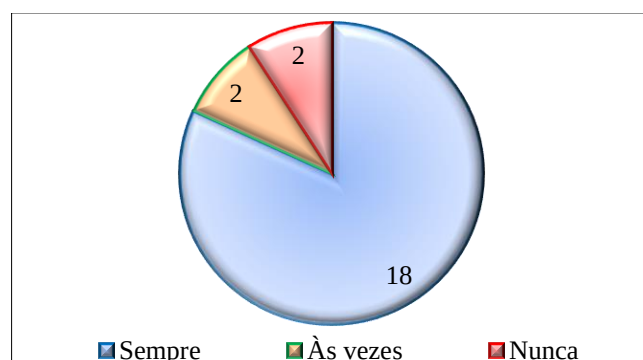
Gráfico 1 – Docentes quanto a percepção da inclusão educacional

Fonte: Pesquisa direta.

Lembramos que de acordo com Carvalho (2000), a inclusão escolar avança em relação à igualdade de oportunidades, ao direito à diversidade e à escolarização buscando a remoção de todas as barreiras, extrínsecas ou intrínsecas aos alunos, que impedem ou dificultam a convivência, a participação ou o aprendizado escolar.

Na **Q2 - As práticas multiculturais são trabalhadas nessa escola?** Os dados apontam que 18 docentes, afirmam que as práticas multiculturais sempre são utilizadas 2 docentes disseram às vezes e 2 docentes nunca, conforme mostrado no Gráfico 2. Neste contexto, ressalta-se que na percepção dos docentes, essas práticas têm um papel importante dentro da escola onde se inserem grupos de minorias étnicas.

Os dados apontam, portanto, que a maioria dos docentes confirma haver sempre um trabalho voltado para as práticas multiculturais na escola, o que denota que tais práticas fazem parte da cultura da escola.

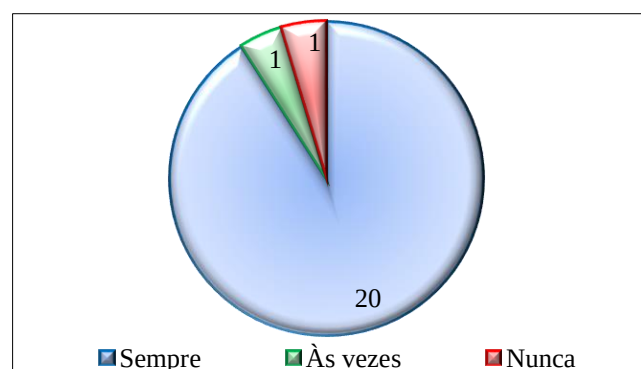
Gráfico 2 – Docentes quanto a percepção das práticas multiculturais trabalhadas na escola

Fonte: Pesquisa direta.

Destarte Moreira (2001, p. 41), aponta que em uma sociedade onde se percebe cada vez mais o multicultural, a “pluralidade de culturas, etnias, religiões, visões de mundo e outras dimensões das identidades infiltra-se, cada vez mais, nos diversos campos da vida contemporânea”, “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.”

Na **Q3 – A escola trabalha a diversidade cultural com os discentes?** Baseado nos dados coletados no que se refere a escola trabalhar a diversidade cultural com os discentes, 20 dos respondentes do universo dos docentes, afirmaram, que sempre trabalharam enquanto 1 docente escolheu a opção às vezes e 1 nunca trabalharam. Como há um distanciamento nas respostas dos docentes, percebe-se que os dois docentes que responderam que a escola nunca trabalha a diversidade cultural, a possibilidade desses professores não conhecerem ou não reconhecerem o que envolve o conceito de diversidade cultural. Haja vista que a diversidade cultural é um dos eixos propostos pelos documentos oficiais, deveria ser um tema mais explorado na escola, de forma que todos os docentes fossem envolvidos nessas práticas e tivessem consciência da intencionalidade dessas práticas. Observando o Gráfico 3 é possível identificar o percentual dos docentes que na sua percepção a escola trabalha a diversidade cultural com seus discentes.

Gráfico 3 – Docentes quanto à percepção da diversidade cultural com os discentes



Fonte: Pesquisa direta.

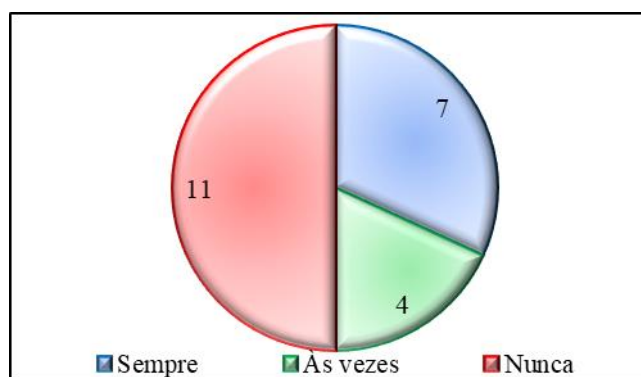
De acordo com as informações dadas pelos docentes, temos um lado positivo, uma vez que os dados, como demonstrados no gráfico, revelam que a maioria dos docentes entrevistados tem sempre um olhar voltado para diversidade cultural na escola.

Um dos princípios pedagógicos básicos do PPP da EEEFM Celso Mariz – PB, faz menção ao “Respeito à diversidade” – Promover a cultura de respeito às diferentes formas de identidade dos povos, diferenças: étnicas culturais e de gêneros

De acordo com Ambrosetti (1999, p. 92), “trabalhar com a diversidade não é, portanto, ignorar as diferenças ou impedir o exercício da individualidade”. Pelo contrário, esse trabalho envolve o favorecimento do diálogo. Neste sentido, constitui imperativo “dar espaço para a expressão de cada um e para a participação de todos na construção de um coletivo apoiado no conhecimento mútuo, na cooperação e na solidariedade”.

A Q 4 foi direcionada a colher informações **sobre a percepção dos Docentes quanto a interdisciplinaridade na socialização da cultura cigana**. Verificou-se que dos 22 docentes questionados, 11 afirmaram que nunca se aperceberam de que a cultura cigana fizesse parte da interdisciplinaridade enquanto 7 percebem que sempre houve essa preocupação, em contrapartida 4 docentes, afirmaram que somente às vezes essa interdisciplinaridade acontece. Dados estes mostrados no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Docentes quanto a percepção da interdisciplinaridade na socialização da cultura cigana



Fonte: Pesquisa direta.

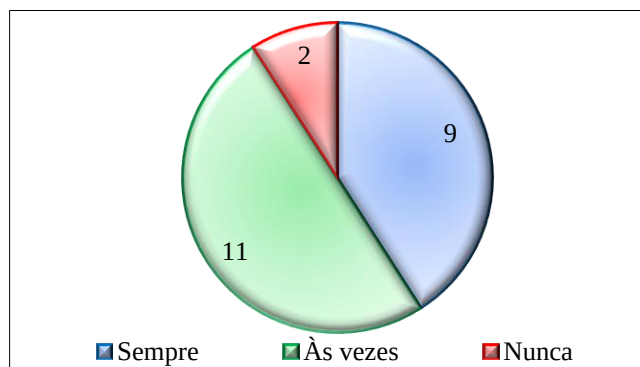
A percepção dos docentes quanto à interdisciplinaridade na socialização divide opiniões; há uma contradição quanto a percepção da interdisciplinaridade na socialização da cultura cigana. De acordo com os resultados, entendemos que há uma divisão de opiniões sobre se a socialização da cultura cigana faz parte das atividades interdisciplinares, por metade ter respondido que “Nunca” aconteceu a cultura cigana fazer parte do projeto interdisciplinar, a outra metade concordar que sempre ou às vezes esse fenômeno acontece.

Flores e Flores (2000, p. 90) lembram que “A elaboração de projetos curriculares presentes numa articulação de conteúdos, estratégias, objetivos e formas de avaliação, numa lógica inter e transdisciplinar, favorecedora de uma aprendizagem significativa por parte dos alunos, será um importante via para melhorar a qualidade da educação.”

Na **Q 5 - A escola realiza atividades voltadas para a valorização da etnia cigana?** O Gráfico 5 mostra que dos 22 docentes entrevistados, 11 percebem que às vezes as atividades estão voltadas para a valorização da etnia cigana, 09 docentes, afirmam que sempre estão voltadas para a etnia cigana, e apenas 2 dos docentes, afirmam que nunca perceberam atividades voltadas para a valorização da etnia cigana.

Baseando-se no resultado dos dados recolhidos nas perguntas, podemos afirmar que existem atividades voltadas à valorização da etnia cigana uma vez que, uma minoria, apenas 2 afirmam “Nunca” se terem apercebido dessas atividades (ver Gráfico 5)

Gráfico 5 – Docentes quanto a percepção de atividades voltadas à valorização da etnia cigana



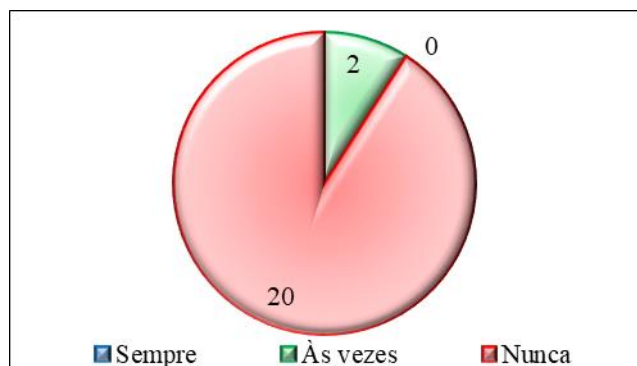
Fonte: Pesquisa direta.

Canen e Moreira (1999) asseguram que: a sensibilização daqueles que integram a comunidade escolar para o trabalho com as diferenças, nesse contexto, é condição indispensável para a prática de uma educação inclusiva. É preciso modificar olhares, rever posições pessoais e profissionais, mudar posturas e romper barreiras de atitudes, se quisermos realmente empreender uma educação que se efetive nas suas concepções e práticas como articuladora e valorizadora dessa diversidade.

Na **Q6 - As relações docentes x discentes ciganos são abaladas por divergências?** Observou-se que a maioria dos docentes 20, optou por escolher “nunca” nas relações entre docentes e discentes foram abaladas por divergências 2 docentes disseram que às vezes isso

ocorre e nenhum dos respondentes sinalizou, sempre. Dessa forma, sente-se uma postura firme e consciente no exercício de sua profissão sobre um crivo de perspectiva desprovida de preconceitos e estereótipos. Esses dados são apresentados no Gráfico 6.

Gráfico 6 – Docentes quanto a percepção de divergências nas relações com discentes ciganos



Fonte: Pesquisa direta.

Os resultados demonstrados no gráfico evidenciam que na percepção docente há uma boa relação entre docentes e discentes, o que mostra que esses docentes convivem harmoniosamente com a diversidade, pois uma grande maioria de docentes afirmaram nunca terem divergência.

Para Buber (1979, p. 150-151),

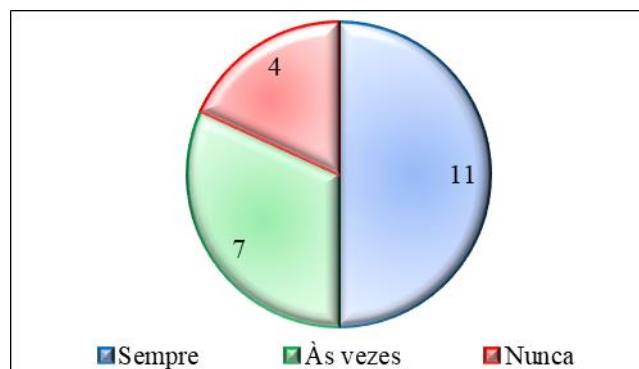
O professor deverá saber escutar e respeitar perspectivas distintas, ser imparcial e não ter preconceitos, ter em atenção as alternativas existentes, refletir sobre a forma de melhorar o já existente, questionar-se quanto às possibilidades de erro e procurar razões para os problemas, ter o espírito aberto e aceitar a complexidade.

As relações professor e aluno são de fundamental importância para uma convivência harmoniosa, de respeito mútuo, fortalecendo a interação entre as diferentes culturas. Nesse contexto, implica a responsabilidade da neutralidade no comportamento sociocultural no professor, e uma postura flexível e comprometida com a aceitação e compreensão do universo de cada grupo.

Na Q7 – **Existem diferenças do dia a dia entre aluno cigano e não ciganos?** Os dados revelam que, 11 docentes metade dos pesquisados afirma perceberem que sempre existem diferenças entre discentes ciganos e não ciganos seguidos de 7 docentes, que se aperceberam dessas diferenças no cotidiano, às vezes e 4 docentes, disseram que nunca.

Para uma metade dos docentes existe diferença entre discentes ciganos e não ciganos, já que somando o “Sempre” e “Às vezes” o resultado confirma essa diferença. Porém, ao mesmo tempo, os resultados mostram que a metade dos respondentes docentes não se apercebem de nenhuma desigualdade, ou de relações diferenciadas entre os dois grupos de discentes.

Gráfico 7 – Docentes quanto a percepção das diferenças entre discentes ciganos e não ciganos



Fonte: Pesquisa direta.

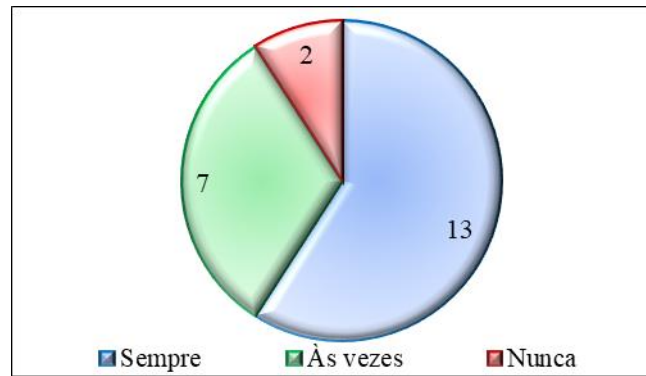
De acordo com Costa (2006, p. 3),

A convivência entre os diferentes tem se constituído em um dos maiores desafios das sociedades contemporâneas. O acelerado processo de complexidade das sociedades passou a exigir outro olhar sobre os processos inter-relacionais em face do agravamento de conflitos e tensões emergidos dessas relações. A escola é um dos lugares no qual mais se evidenciam esses conflitos.

Na **Q8 - A escola proporciona eventos que valorizam a cultura cigana?** Dos 22 entrevistados 13 dos docentes afirmam que sempre percebem que existe a promoção de eventos envolvendo a cultura cigana, 7 docentes percebem que isso ocorre apenas, às vezes, e, apenas 2 afirmam que nunca se aperceberam de haver promoção de eventos na cultura cigana na escola. Os resultados desses dados podem ser observados no Gráfico 8.

De acordo com os resultados recolhidos nesta questão, e demonstrados do Gráfico 8, verificou-se que a maioria dos docentes percebe que existem na escola atividades que valorizam a etnia cigana, o que denota a valorização dessa cultura. Há um engajamento dos professores para adequar as práticas educacionais à diversidade cultural.

Gráfico 8 – Docentes quanto a percepção da escola na promoção de eventos na cultura cigana



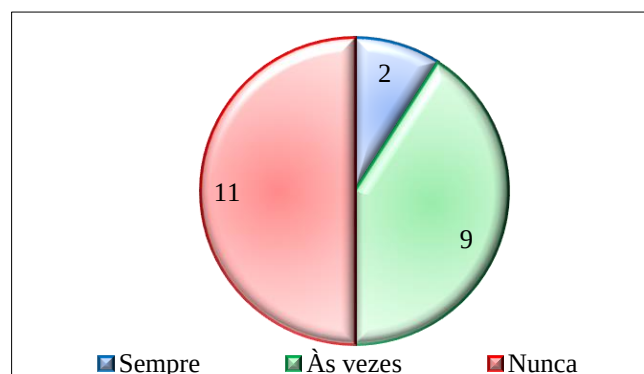
Fonte: Pesquisa direta.

Franco (2006, p. 56) afirma que o professor deve:

Adequar as práticas pedagógicas à questão da diversidade cultural que é um desafio ao qual todos os agentes da comunidade educativa deveriam se propor a atingir. Mas, para isso, é essencial, alterar as suas representações e atitudes (...) e criar oportunidades que minimizem as práticas monoculturais.

Na **Q9 – Existem preconceitos de discentes não ciganos para com os discentes ciganos?** Quanto à existência de preconceito de discentes não ciganos com discentes ciganos, metade dos docentes, 11 docentes afirmaram, que nunca perceberam preconceitos seguidos de um percentual bem próximo de 9 docentes que informaram às vezes, e apenas 2 afirmaram que sempre. Estes dados demonstrados no Gráfico 9, a seguir, revelam que de alguma maneira a escola trabalha em prol da erradicação de preconceitos.

Gráfico 9 – Docentes quanto a percepção de preconceitos entre discentes ciganos e não ciganos



Fonte: Pesquisa direta.

Observou-se que há uma predominância na categoria “Nunca” o que denota que para a metade dos docentes não existe preconceito. Diante do exposto, os docentes em suas percepções

possuem uma percepção positiva, afirmando não perceber manifestação preconceituosas por parte dos discentes ciganos e não ciganos.

Para Carrington e Short (1982, *apud* CARDOSO, 1998, p. 9),

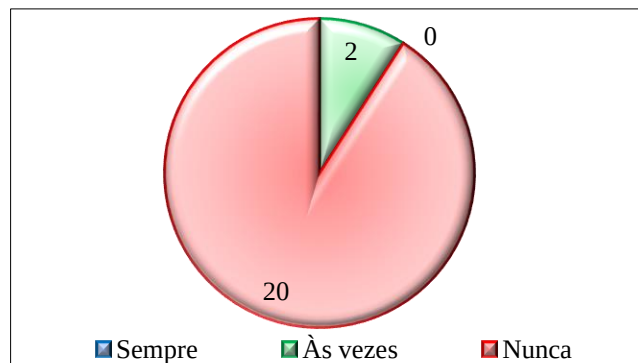
A prática da educação multicultural consiste num conjunto de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas ao nível do sistema, de escola e de classe, cujo objetivo é promover a compreensão e tolerância entre indivíduos de origens étnicas diversas, através da mudança de percepções e atitudes com base em programas curriculares, que expressem a diversidade de culturas e estilos de vida.

Quanto a Q10 - Existe desistência dos discentes ciganos e não ciganos no ano letivo?

De acordo com 20 docentes nunca houve desistência dos discentes durante o ano letivo apenas uma minoria de 2 docentes disse às vezes portanto, ninguém informou, sempre. O Gráfico 10, a seguir, explicita esses números.

Observou-se que somando-se o percentual de “às vezes” e “nunca”, os dados revelam que na percepção dos docentes a desistência de alunos ciganos e não ciganos no ano letivo é mínima. Esses dados revelam que existe pouca evasão escolar nesta instituição de ensino.

Gráfico 10 – Docentes quanto a percepção da desistência dos discentes ciganos e não ciganos



Fonte: Pesquisa direta.

De acordo com Moura (1999, p. 127),

Essas concepções e as formas de proceder baseada nos métodos, desnudando as práticas escolares que são de certo modo responsáveis pelo fracasso e pela sua expulsão da escola, transformando-as em analfabetos funcionais que, no futuro, em alguns casos, transformam-se nos adultos que voltam à escola em busca do conhecimento não adquirido.

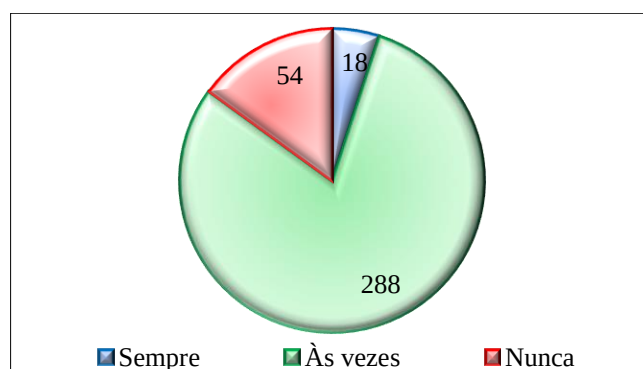
4.2 PERCEPÇÃO DOS DISCENTES CIGANOS E NÃO CIGANOS EM RELAÇÃO ÀS PRÁTICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL NA EEEFM CELSO MARIZ

No segundo momento da pesquisa, foi levada em consideração a percepção dos discentes ciganos e não ciganos, no que concerne às práticas de inclusão educacional vivenciadas na EEEFM, conforme exposição, a seguir:

Na **Q11 – A escola trabalha com a inclusão educacional?** Na percepção de 288 discentes equivalente a maioria afirmou que a escola, às vezes, trabalha com a inclusão educacional 54 discentes afirmaram que nunca trabalharam e apenas 18 discentes informaram que sempre trabalharam. Neste contexto, as práticas de inclusão não são percebidas pelos discentes.

De acordo com o demonstrado no gráfico, a maioria dos discentes opinam que a escola promove uma educação inclusiva. As respostas dos discentes foram divergentes da dos docentes (Questão1) na qual a maioria dos docentes disseram que nunca há inclusão. Todavia, como as respostas eram fechadas, não há como saber se os alunos entenderam o conceito de inclusão. (ver Gráfico 11).

Gráfico 11 – Discentes quanto a percepção da inclusão educacional

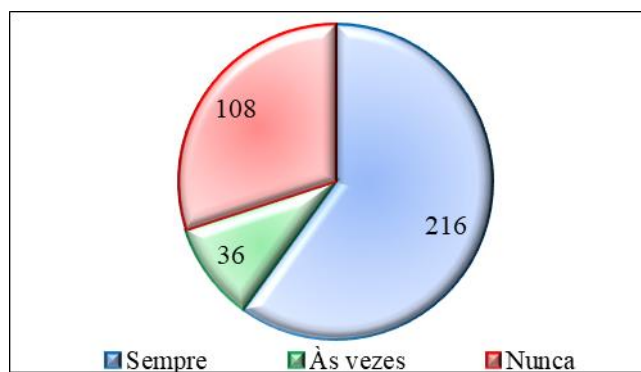


Fonte: Pesquisa direta.

De acordo com Stainback e Stainback (1999), o ensino inclusivo e a prática da inclusão de todos os alunos só acontecem em escolas e/ou salas de aula que garantam a satisfação das suas necessidades educativas independente das suas capacidades, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural.

Na **Q12 – Professores x alunos convivem harmoniosamente?** Verificou-se na análise dos dados, que a maioria dos discentes 216, respondeu que sempre é harmoniosa, 108 discentes disseram nunca a relação entre docentes e discentes é harmoniosa e 36 discentes afirmaram que em “às vezes” essa convivência é harmoniosa. (Ver Gráfico 12, a seguir).

Gráfico 12 – Discentes quanto a percepção da convivência docentes x discentes



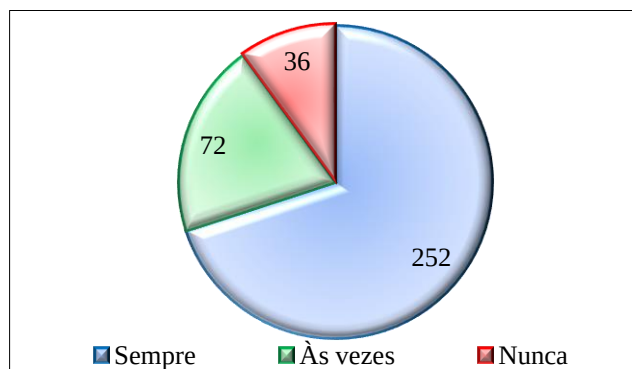
Fonte: Pesquisa direta.

Quanto à percepção dos discentes sobre a convivência entre discentes ciganos e não ciganos em relação a seus professores, os discentes afirmam que tal relação é harmoniosa. Os dados somados entre “Sempre” e “Às vezes” apontam para essa harmonia.

Os resultados recolhidos com os docentes (Questão 6) evidenciam que na percepção docente há uma boa relação entre docentes e discentes ciganos, o que mostra que esses docentes convivem harmoniosamente com a diversidade, o que vem a corroborar com a resposta dos discentes onde a maioria respondeu que esta convivência é sempre harmoniosa, e apenas uma pequena minoria afirmaram o contrário.

Na **Q13 - O acolhimento escolar é igual para todos os discentes?** Em relação a esta questão, 252 discentes, escolheram a opção sempre 72 discentes optaram por às vezes e 36 discentes afirmam que nunca perceberam ou se sentiram acolhidos. (ver Gráfico 13).

Gráfico 13 – Discentes quanto a percepção do acolhimento escolar



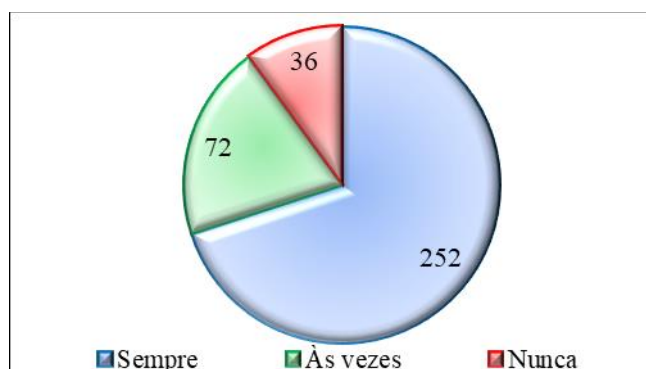
Fonte: Pesquisa direta.

Quanto ao acolhimento os discentes têm uma percepção de positividade, que existe acolhimento igualitário já que somando o “sempre” e “às vezes”, o percentual confirma que a maioria dos alunos se sente igualmente acolhido. Infelizmente, não pudemos identificar se no grupo dos que nunca se sentem acolhidos há algum aluno cigano.

Segundo Fleuri (1998, p. 19), “o processo de educação, enfim, implica mudanças profundas na prática educativa [...] pela necessidade de oferecer oportunidades educativas a todos, respeitando e incluindo a diversidade de sujeitos e de seus pontos de vista.”

Na **Q14 – Os professores trabalham a diversidade cultural na escola?** A maioria dos discentes 252, respondeu que sempre os docentes trabalham a diversidade na escola 72 discentes responderam às vezes e 36 escolheram que nunca se aperceberam se os docentes trabalham a diversidade. (Ver Gráfico 14).

Gráfico 14 – Discentes quanto a percepção da diversidade cultural na escola



Fonte: Pesquisa direta.

Para a maioria dos discentes ciganos e não ciganos, os dados mostram que há práticas educacionais no sentido de promover a diversidade cultural na escola observando que a afirmativa “Sempre” e “Às vezes” predomina.

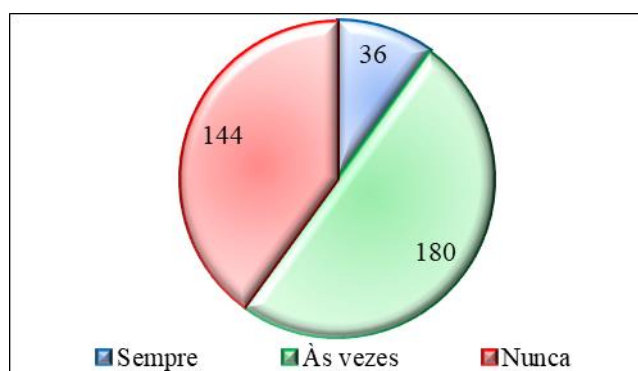
Os dados recolhidos das respostas dos discentes convergiram com o que foi identificado a partir dos dados recolhidos na resposta dos docentes (Questão 3), onde a maioria dos docentes opinaram que sempre há atividades voltadas para a diversidade cultural.

Para Leite (2002, p. 126),

Não é possível pensar a educação sem, simultaneamente, pensar a cultura e as relações existentes entre ambas. A educação enquanto processo dialógico, formativo e transmissivo, supõe necessariamente um contato, uma transmissão e uma aquisição de conhecimentos e um desenvolvimento de competências, hábitos e valores que constituem aquilo a que se designa por conteúdo da educação.

Na **Q15 - Atividades culturais são realizadas com frequência na escola?** Dos 360 alunos entrevistados, 180 dos discentes escolheram a opção *às vezes*, a propósito de atividades culturais realizadas na escola, 144 dos discentes afirmam que isso nunca ocorre e 36 discentes afirmaram que sempre acontecem as atividades culturais. (ver Gráfico 15).

Gráfico 15 – Discentes quanto a percepção das atividades culturais realizadas na escola



Fonte: Pesquisa direta.

Fica evidente nos resultados dos dados, que os discentes ciganos e não ciganos acham que as atividades culturais acontecem, mesmo sendo *às vezes*, como opinaram a metade dos docentes 180, e 36 que disseram que sempre. Porém, o fato de 144 discentes apontarem que “nunca” há estas atividades, demonstra que há muitos alunos que não se apercebem das práticas culturais que valorizam a diversidade e que acontecem na sua escola.

No entanto, observou-se dos dados recolhidos dos docentes (Questão2) que a maioria dos docentes afirmam que práticas multiculturais são realizadas na escola.

De acordo com Cortesão (2006, p. 35), a questão está na forma como a escola foi concebida e de como se deu a socialização do professor que, “não foi preparado para lidar com a diferença sociocultural, cada vez mais presente nas salas de aula.”

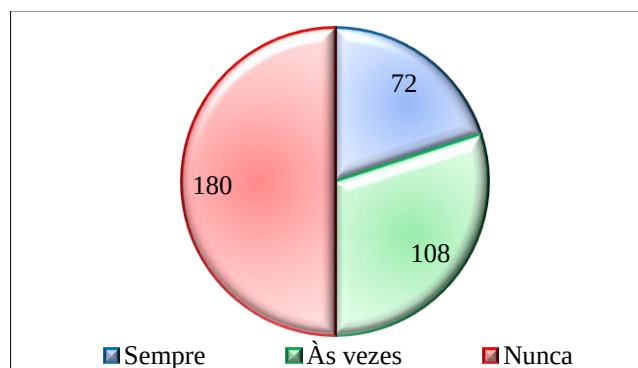
Na Q16 – As atividades culturais realizadas na escola trabalham a cultura cigana?

Esse questionamento, completa a análise dos dados do anterior quanto às práticas culturais. Metade dos discentes entrevistados 180, respondeu que nunca 108 discentes disseram que às vezes trabalham a cultura cigana e 72 discentes afirmaram sempre. Portanto, trabalhar atividades culturais envolvendo a cultura cigana ficou despercebida ou talvez, mal atestada (ver Gráfico 16).

Quando questionados sobre as atividades realizadas pelos discentes ciganos e não ciganos envolvendo a cultura cigana o “Nunca” e “Às vezes” prevaleceram demonstrando a escassez de práticas educacionais na escola que envolvam a cultura cigana, na percepção dos discentes, haja vista que na escola tem uma parcela dessa etnia.

A percepção dos discentes é diferente da dos docentes neste aspecto. Os dados recolhidos dos docentes (Questão 5) sobre a valorização da etnia cigana na escola, identificou-se que a maioria dos docentes percebem a realização desta prática, apenas 2 docentes opinaram não haver valorização da etnia cigana.

Gráfico 16 – Discentes quanto a percepção de atividades envolvendo a cultura cigana.



Fonte: Pesquisa direta.

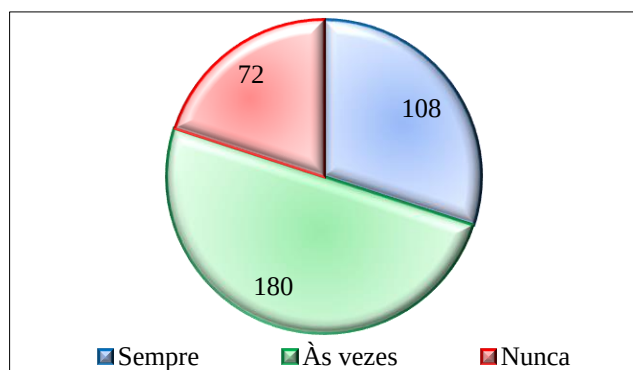
Paulo Freire, (2006) aponta:

que exercer a consciência é ter clareza sobre o aspecto dialético da educação. (...) A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. (2006, p. 30)

Na Q17 – Os discentes ciganos e não ciganos executam atividades escolares juntos?

De acordo com os resultados obtidos, a metade dos discentes 180, afirmou que às vezes percebem a realização das atividades em grupo 108 discentes disseram que sempre realizaram atividades juntos 72 discentes disseram que alunos ciganos e não ciganos realizaram atividades juntos (ver Gráfico 17, a seguir).

Gráfico 17 – Discentes quanto a percepção das atividades realizadas pelos discentes ciganos e não ciganos



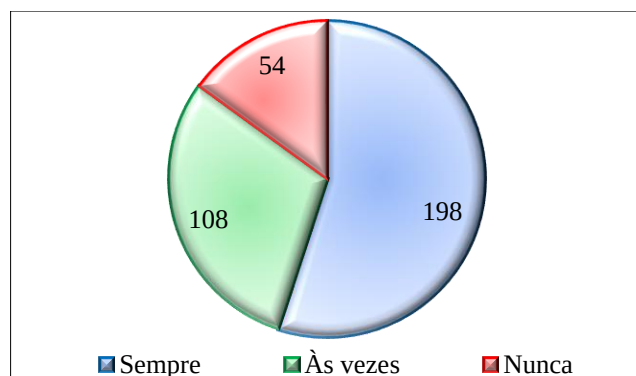
Fonte: Pesquisa direta.

Os dados apontam que os discentes ciganos e não ciganos executam atividades juntos, o que promove a sua socialização, os dados mostraram que na opinião dos mesmos, a metade dos discentes disse que às vezes realizam atividades juntos. Em relação ao total dos entrevistados 360 docentes, apenas 72 indicaram que nunca há atividades que eles realizam juntos.

Segundo Touraine (1999, p. 326), “a função da escola não é somente uma função de instrução tem também uma função de educação, que consiste em, ao mesmo tempo, encorajar a diversidade cultural entre os alunos e favorecer as atividades através das quais se forma e se afirma a sua personalidade”.

Na Q18 – A convivência diária é harmoniosa entre discentes ciganos e não ciganos?

A maioria dos discentes ciganos e não ciganos 198, afirmaram que a convivência é sempre harmoniosa 108 discentes, informaram que às vezes e 54 discentes, optaram por escolher nunca para afirmar que nunca é uma convivência harmoniosa. Sabe-se que a convivência pacífica e harmoniosa entre os grupos no mesmo espaço simboliza um processo de educação, aceitação e respeito às diferenças (ver Gráfico 18).

Gráfico 18 – Discentes quanto a percepção da convivência diária entre discentes ciganos e não ciganos

Fonte: Pesquisa direta.

A maioria dos discentes afirma haver uma boa convivência entre discentes ciganos e não ciganos. O número de discentes (54) que afirmam que essa convivência “nunca” é pacífica demonstra que no todo há uma convivência harmoniosa entre os dois grupos de discentes, o que demonstra não haver preconceitos na percepção discente.

Os dados encontrados, nesta questão, se aproximam dos dados encontrados nos questionários dos docentes (Questão 7) no que se referem a percepção que os professores possuem em relação à convivência dos dois grupos de docentes. Há uma convergência de opiniões entre os docentes e discentes, pois a maioria dos docentes também opinaram não haver divergências entre os dois grupos.

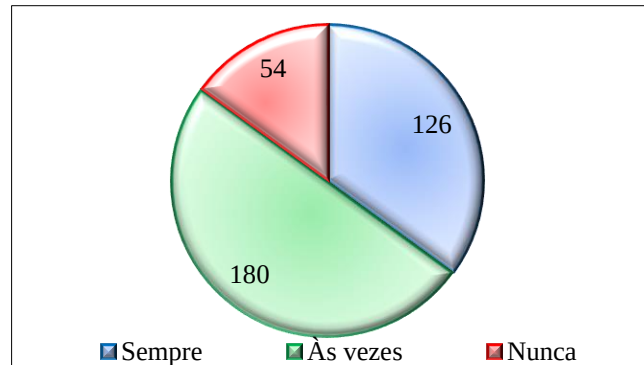
Destarte, Sá (2001, p. 13), diz que:

À escola competirá a organização de um ambiente cultural que permita a maturação de cada indivíduo no respeito pelos aspetos éticos, cívicos e técnicos, harmoniosamente interligados, humanizando o ensino de modo a que faça evoluir o processo cognitivo e relacional.

Na **Q19 - Os docentes incentivam os discentes a estudarem?** Os dados revelaram que, na percepção discente, não há uma convicção de que os docentes se empenhem em incentivar os discentes a estudar. Metade dos discentes 180, afirmou que às vezes incentivam 126 discentes disseram que sempre incentivam e 54 que nunca perceberam o incentivo por parte dos docentes. (Ver Gráfico 19).

Quanto ao incentivo dos docentes para com os discentes em relação aos estudos, os discentes percebem que existe, porém em relação ao todo, há menos alunos que têm essa percepção clara. Pois, somados o percentual dos alunos que afirmam que só “Às vezes” ou “nunca” vemos que a percepção não é clara.

Gráfico 19 – Discentes quanto a percepção em relação a incentivos ao estudo



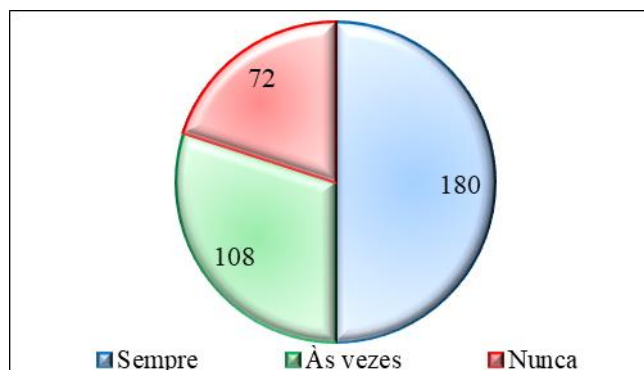
Fonte: Pesquisa direta.

Desse modo Cardoso (1996 p. 14),

Pretende-se que as minorias adquiram os conhecimentos e as competências necessárias para participar na cultura cívica nacional e para adquirirem os ideais democráticos, da igualdade, da justiça e da liberdade e deve permitir também a manutenção e afirmação com liberdade dos aspetos importantes da cultura do indivíduo.

Na **Q20 - Sinto-me satisfeito em estudar nessa escola?** Nesta pergunta, metade dos discentes, 180 respondeu que sempre 108 discentes afirmaram que às vezes e 72 discentes ciganos e não ciganos percebem que nunca estão satisfeitos em estudar nessa escola. (Ver Gráfico 20, a seguir.).

Gráfico 20 – Discentes quanto a percepção em relação a satisfação em estudar nessa escola



Fonte: Pesquisa direta.

Os resultados dos dados evidenciam que somadas as respostas sobre a percepção dos discentes ciganos e não ciganos sobre a satisfação em estudar na escola, de acordo com as alternativas “Sempre” e “Às vezes”, há sim, uma satisfação em estudar na escola.

Para Stainback e Stainback (1999, p. 26-27),

a razão mais importante para escola é “o ensino inclusivo é o valor social da igualdade”. Ensinando os alunos através do exemplo de que, apesar das diferenças, todos nós temos direitos iguais. Em contraste com as experiências passadas de segregação, a inclusão reforça a prática da ideia de que as diferenças são aceites e respeitadas.

Os dados obtidos a partir das respostas do questionário nos mostram a necessidade de repensar como as políticas públicas educacionais, nas práticas estão sendo realizadas na escola, para que de fatos todos em sua diversidade possam perceber que elas existem e estão sendo aplicadas para que possam se sentirem incluídos no contexto educacional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Constituição Federal de 1988 é embasada em quatro princípios fundamentais (Art. 3º) para a dignidade humana entre eles destacamos o objetivo de construir uma sociedade livre, justa e solidária, erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais, bem como promover o bem a todos sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Ainda tem como direito e garantia fundamental para todo brasileiro a igualdade de todos perante a lei, o direito a educação, à saúde entre outros.

O direito a educação é um dos direitos fundamentais da Constituição Brasileira, e para que este direito alcance a todos, ao longo das décadas, esse direito tem sido regulamentado em leis. A LDB de 1996 que alterou a de 1971 inclui a educação inclusiva para todos aquele que possuem algum tipo de necessidade especial. A criação de políticas públicas e educacionais foi implementada pouco a pouco.

No que diz respeito à minoria étnica do povo cigano, como vimos em documentos e leis do governo ainda há muito pouco para a inclusão real desse povo. É uma luta que vem galgando degraus com muito esforço. A minha inquietação em identificar práticas educacionais que estejam atendendo a essa minoria, vem de dois lados, de um o fato da minha origem étnica cigana, de outro a minha postura como educadora. Por ser de etnia cigana, quando criança e adolescente sempre senti certo preconceito, e isso me marcou. Como educadora, hoje, sinto a necessidade de que o povo cigano não seja mais estigmatizado e que as crianças ciganas possam se inserir no contexto educacional, levando-se em consideração toda sua cultura, inclusiva e para aqueles que ainda vivem em situação de itinerância. A preocupação constante em saber se a escola tem modificado suas práticas educacionais para atender a esta minoria étnica, me instigou a realizar esta pesquisa em uma instituição de ensino no município de Sousa, na Paraíba, onde existe uma comunidade de ciganos, com o objetivo de identificar, na percepção dos docentes e discentes ciganos e não ciganos, as práticas educacionais inclusivas existentes na instituição.

Para identificar se há práticas educacionais inclusivas e interdisciplinar e multiculturais e práticas educacionais no contexto da diversidade e etnia cigana, realizamos um questionário com dez questões para aplicar tanto aos docentes quanto aos discentes dessa instituição de ensino. Fazendo uma análise comparativa das respostas obtidas dos docentes e discentes pudemos inferir alguns dados importantes.

Em relação ao questionamento sobre o trabalho da escola com inclusão educacional houve uma distorção entre os dois grupos de respondentes quanto à frequência com que é feito este trabalho. Na percepção dos docentes a escola não trabalha para a inclusão educacional, identificamos por meio da análise dos dados que um número significativo de docentes (15 docentes) afirmou que a escola nunca trabalha a inclusão educacional. No entanto, 18 docentes afirmam que as práticas multiculturais são trabalhadas bem como a diversidade cultural. Percebe-se que existe uma contradição por parte dos docentes, pois a inclusão educacional não pode ser dissociada das práticas multiculturais, bem como da diversidade. Na percepção dos discentes, a escola trabalha com a inclusão educacional, haja vista que a maioria dos discentes opinaram que às vezes a escola trabalha com a inclusão social.

Em relação ao trabalho multicultural e a diversidade cultural na escola, foi interessante observar que os resultados dos dados entre a percepção docente e discente se aproximaram bastante ao opinarem que existe, e que a escola trabalha a multiculturalidade e a diversidade cultural. Dos docentes, na Q2, a grande maioria dos docentes, no que diz respeito ao trabalho com a multiculturalidade optaram pelo sempre, bem como na Q3 sobre a diversidade cultural, a grande maioria dos docentes afirmaram que sempre trabalham. Ao cruzar estes resultados com os dos discentes, observou-se que esses dados se aproximam, pois a grande maioria dos alunos se aperceberam deste trabalho, eles opinaram que sempre há atividades multiculturais.

Contudo, quando o questionamento tratou especificamente das percepções dos docentes e dos discentes no que diz respeito às atividades da escola voltada para os povos ciganos, percebem-se resultados contraditórios nas Q8 dos docentes e Q16 dos discentes. As atividades culturais da cultura cigana não são percebidas pelos discentes. Os alunos não percebem este trabalho da mesma forma que os professores. Enquanto mais da metade dos docentes responderam que sempre há trabalhos voltados para este grupo minoritário, a metade dos discentes acham que nunca existe este trabalho. Apenas uma minoria dos discentes percebe este trabalho voltado para a etnia cigana.

As respostas das questões Q5 e Q8 feitas aos docentes foram dados que nos chamaram a atenção. A primeira perguntava acerca da percepção docente sobre atividades voltadas para a valorização da etnia cigana e a Q8 se a escola proporcionava eventos que valorizassem a cultura cigana. Levando-se em consideração que as perguntas eram bem similares, surpreendeu a diferença nas respostas. Apenas os 2 docentes que responderam “nunca” e mantiveram sua opinião nas duas questões. Porém houve oscilação significativa nos respondentes de “sempre” e “às vezes”. Optaram por “sempre” na Q5, menos da metade dos docentes e na Q8, mais da

metade dos docentes, enquanto na Q5, metade dos docentes optaram por “às vezes” mudando de opinião ao responderem a Q8, cujo número de optantes por “às vezes” baixou para menos da metade. Esses dados revelam que ainda há pouca valorização da etnia cigana na escola na visão docente.

Percebe-se ainda, que a interdisciplinaridade e socialização da cultura cigana, na opinião dos docentes, não é trabalhada na escola, considerando que somados os “nunca” e “às vezes” são bastante elevados, o que também se contradiz no que se refere às atividades voltadas para a valorização da etnia cigana. Com isso pode-se perceber que os docentes não têm uma opinião consistente sobre o assunto em tela.

As relações docentes e discentes ciganos não são abaladas e nem tão pouco divergentes. Os docentes parecem ser da opinião de que existem diferenças entre discentes ciganos e não ciganos. A escola proporciona eventos que valorizam a cultura cigana e, na percepção dos professores, não existem preconceitos entre discentes ciganos e não ciganos. Com isso percebe-se que apesar das diferenças entre discentes ciganos e não ciganos não existem preconceitos entre eles. Diante dessas circunstâncias, a integração entre os discentes é boa e não existe desistência de discente cigano no ano letivo.

Um dado bastante relevante quanto à preconceitos entre os discentes ciganos e não ciganos – Q9 dos docentes – e a convivência harmoniosa entre os dois grupos – Q18 dos discentes – foi que na percepção dos alunos a maioria 198 discentes acham que a convivência é harmoniosa, sem preconceito, o que está em consonância com as respostas dos docentes onde 11 deles acham que não há preconceito. Mas, um número significativo de docentes 9, percebem que há preconceito entre os dois grupos. Entre os docentes este número um pouco mais abaixo 108 discentes acham que só às vezes havia uma convivência harmoniosa.

Identificamos, também, que os discentes ciganos e não ciganos afirmam que às vezes realizam atividades juntos. Além disso a convivência harmoniosa entre professores e alunos é percebida pela maioria dos respondentes, bem como a convivência diária entre discentes ciganos e não ciganos. Em relação aos docentes incentivarem os alunos a estudarem, esse fato é percebido como às vezes. Quanto a satisfação em estudar na escola os dados mostraram que metade dos alunos sempre sentem satisfação em estudar na escola, uma minoria dos discentes nunca se sentem satisfeitos na escola.

É importante, mais uma vez, mencionar que a instituição de ensino não permitiu que identificássemos os alunos ciganos, por entender que isso seria uma segregação. Porém, teria

sido de grande valia identificar como os ciganos percebem a inclusão do seu povo no contexto dessa instituição.

Percebe-se uma divergência significativa entre o PPP (Projeto Político Pedagógico) e as ações desenvolvidas pelos docentes, mostrando, com isso, falta de compreensão dos docentes em relação ao que se refere às práticas educacionais inclusivas. Sendo, portanto, necessário rever suas práticas educacionais, oportunizar uma atualização no processo de formação continuada para professores objetivando a maturação e atualização dos conhecimentos no que se refere ao processo de inclusão. Analisar, questionar e reelaborar PPP (Projeto Político Pedagógico) da instituição, com o objetivo de desenvolver projetos que visem inserir a diversidade étnica cigana no processo qualitativo de inclusão da escola possibilitando resgatar a cidadania dos grupos de ciganos existente na escola promovendo o processo de interculturalidade buscando integrar as políticas públicas em prol da sociedade escolar. Uma vez que no PPP (Projeto Político Pedagógico) estejam explícitas quais práticas inclusivas e educacionais estão inseridas no documento eles terá obrigação de executá-las.

Os alunos parecem não saber o que são práticas educacionais inclusivas, considerando que a maioria docentes afirmarem que não trabalham as práticas educacionais inclusivas, e os discentes informaram que tais práticas são trabalhadas. Com isso, percebe-se a ingenuidade dos discentes.

Face a esse exposto, respondendo aos objetivos da pesquisa, conclui-se que nesta Escola Ensino Fundamental e Médio foram identificadas junto dos docentes e discentes ciganos e não ciganos, práticas educacionais inclusivas multiculturais, tanto na percepção docente quanto discente. Identificou-se que no contexto da diversidade cultural a grande maioria dos docentes quanto dos discentes afirmaram que sempre ocorrem práticas inclusivas da diversidade. Porém, no que concerne especificamente a valorização da cultura cigana, percebe-se uma divergência, a metade dos discentes acham que essas práticas às vezes ocorrem, e metade dos docentes opinaram que nunca ocorrem. O percentual de docentes e discentes que responderam que sempre ocorrem são quase equivalentes. poucos discentes não se apercebem desta prática. Então podemos dizer que elas ocorrem esporadicamente. Muito importante, foi identificar que na percepção dos discentes não há preconceitos entre alunos ciganos e não ciganos.

Considerando que práticas educacionais inclusivas são práticas que têm como objetivo assegurar que todos tenham direito a educação, sejam pessoas que possuam alguma deficiência física ou cognitiva, sejam pessoas de diferentes etnias, cor, etc., o que inclui promoção ao respeito à diversidade, à multiculturalidade, pode-se dizer que identificou-se que em certo grau

a instituição realiza práticas educacionais inclusivas, embora estas são percebidas de forma diferente entre docentes e discentes.

A prática da educação inclusiva consiste em lutar, através do reconhecimento da diversidade, por uma maior justiça social, o que se pode conseguir com o aplicar de um “conjunto de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas ao nível do sistema, de escola e de classe, cujo objetivo é promover a compreensão e tolerância entre indivíduos de diferentes origens étnicas” (CORTESÃO, 1993, p. 3). O ensino, numa perspectiva multicultural, deve consistir num conjunto de definições, antirracistas, no sentido de promover a igualdade e o respeito pela diversidade cultural.

Percebe-se no PPP (Projeto Político Pedagógico) da instituição, explicitamente que a instituição é comprometida com respeito à diversidade. Na percepção dos discentes ciganos, não ciganos e docentes fica clara a necessidade de rever a construção de um novo documento incluindo práticas educacionais sólidas e criteriosamente elaboradas.

As instituições de ensino por meio do seu Projeto Político Pedagógico (PPP) têm autonomia para incluir práticas educacionais que envolvam a inclusão da diversidade, dos grupos minoritários. É um dos instrumentos que viabiliza a escola inclusiva e democrática para todos. O PPP da instituição poderia ter sido ajustado de acordo com as normas das políticas públicas propostas pelo MEC, revendo os objetivos, metas e estratégias, para primar pela qualidade nas práticas educacionais inclusivas, levando em consideração os aspectos sociopolíticos, administrativos e didático-pedagógicos, respeito pela inclusão de minorias de alunos que estudam na Instituição.

Diante do exposto, entendemos que a Instituição, objeto de estudo desta pesquisa, tendo em seu núcleo estudantil, estudantes oriundos do povo cigano da região, poderia ter posto em seu PPP práticas educacionais adequadas para desconstruir o preconceito e estereótipos existente contra os povos dessa etnia, de forma que todos os discentes e docentes percebessem a valorização da etnia cigana, da cultura e costumes desse povo.

Os resultados encontrados no que concerne à valorização do povo cigano na escola é o retrato da falta de uma lei que normatize a inclusão dessas práticas, a exemplo do que foi feito com os indígenas, com os quilombolas. É a partir da importância da pluralidade cultural e do reconhecimento de uma sociedade diversificada que se aponta a existência das riquezas culturais latentes, podendo e devendo estas ser partilhadas por todos através de uma educação multicultural nomeando objetivos para alargar a compreensão, respeito, e valores das culturas.

Promovendo desta forma interação e flexibilidade de na comunicação buscando compreender a importância de cada indivíduo de diferentes culturas.

A pesquisa documental e bibliográfica aponta que apesar de esforços no sentido de implementar políticas públicas e educacionais para os processos de inclusão de todos os brasileiros para abranger toda a diversidade social, econômica, de gênero, de raça e etnia, no Brasil, no que concerne às políticas públicas direcionadas ao povo cigano em relação a outros grupos minoritários ainda é incipiente.

A partir da análise dos dados observa-se que é necessário que não apenas os docentes, mas também os discentes tenham conhecimento das políticas públicas inclusivas e percebam que as práticas educacionais inclusivas são realizadas na escola.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, Fernando Luiz. Uma breve história da educação como política pública no Brasil. *In: DALMON, D.L; SIQUEIRA; C BRAGA, (Orgs). **Políticas educacionais no Brasil: o que podemos aprender com casos reais de implementação?** São Paulo: Editora SM, 2018. p. 37-58.*
- AMBROSETTI, N. B. O “Eu” e o “Nós”: trabalhando com a diversidade em sala de aula. *In: ANDRÉ, Marli. (Org.). **Pedagogias das diferenças na sala de aula.** São Paulo: Editora Papirus, 1999.*
- ARAGÃO, W. H. Exclusão e Etnia: A defesa das cotas para reparação e inclusão social. *In: RICHARDSON, R. Jarry (Org.). **Exclusão, Inclusão e Diversidade.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.*
- ARANHA, M. S. F. A. (Org.). **Educação inclusiva: A Escola.** Coordenação geral SEESP/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Brasília, 2004 a., V. 3, 26p.
- ARANHA, M. F. A. (Org.). **Educação inclusiva: a fundamentação filosófica.** Coordenação geral SEESP/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Brasília, 2004b. v. 1, 28p.
- ARANHA, M. S. F. (2004 c). Educação inclusiva: transformação social ou retórica? *In: OMOTE, S. **Inclusão: intenção e realidade.** Marília, SP: FUNDEPE, 2004c. Publicações.*
- ARAÚJO, S.; FARIA, A. G. de. Lundu à Cigana? *In: **Revista de História da Biblioteca Nacional, Dossiê Ciganos no Brasil.** Ano 2, n. 14, p. 26-28. Nov. 2006.*
- BOBBIO, N. **A Era dos direitos.** 7ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1992.
- BORGES, Elisabeth M de F. A Inclusão da História e da Cultura Afro-brasileira nos Currículos da Educação Básica. **Rev. Mest. Hist.** Vassouras, v. 12, n. 1, p. 71-84, jan./jun. 2010. Disponível em: https://revistacientifica.facmais.com.br/wpcontent/uploads/2015/08/artigos/cultura_africana.pdf Acesso em: 10 out. 2010.
- BORGES, Elisabeth M de F. Inclusão da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da educação básica e superior: momento histórico ímpar. Disponível em: https://revistacientifica.facmais.com.br/wpcontent/uploads/2015/08/artigos/cultura_africana.pdf.
- BORGES, A. C. *et al.* **Reflexões sobre a inclusão, a diversidade, o currículo e a formação de professores.** 2014. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT01-2013/AT01-040.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2014.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 22 jan. 2014.

BRASIL. Agência Senado. **Estatuto dos Povos Ciganos é aprovado e vai à Câmara**. 2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/05/02/estatuto-dos-povos-ciganos-e-aprovado-e-deve-seguir-para-a-camara>. Acesso em: 26 jul. 2015.

BRASIL. Agência Câmara. **Projeto de Lei de _____ de 2020 que institui o Estatuto do Cigano**. 2020. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1894362. Acesso em: 08 jun. 2015.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 dez. 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. Disponível em: [lei 9394.pdf \(mec.gov.br\)](#). Acesso em: 05 jan. 2015.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 ago. 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. [Lei das cotas]. Acesso em: 02 jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 dez. 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (MEC). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 15 fev. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.824, de 11 out. 2012**. Regulamenta o ingresso na universidade públicas brasileiras. (MEC) Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm. Acesso em: 05 jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.234, de 19 jul. 2010** dispõe sobre o Plano Nacional de Assistência estudantil - PNAES. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 12 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**. Adaptações curriculares. Estratégias para educação de alunos como necessidades educacionais especiais. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento final da Conferência Nacional da Educação Básica**, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc_final.pdf. Acesso em: 03 maio 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educar na diversidade: material de formação docente**. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educarnadiversidade2006.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares para a educação básica**. 2013. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. ARANHA, M.S.F. (Org) **Educação Inclusiva: a Escola**. 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão. **Ciganos documento orientador para os sistemas de ensino**. 2014. Disponível em: http://static.paraiba.pb.gov.br/2016/05/copy_of_secadi_ciganos_documento_orientador_para_sistemas_ensino-1-1.pdf. Acesso em: 20 jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. MEC. **Parecer CNE/CP nº 03/2004** - DCN para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 07 jan. 2008. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, Ministro da Educação.

BRASIL. Ministério da Educação. **Brasil Cigano: Guia de políticas públicas para povos ciganos**. 2013. Disponível em: https://comunicacao.mppr.mp.br/arquivos/File/Direitos_Humanos/GuiaCiganoFinal.pdf. Acesso em: 13 mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Documento Subsidiário à Política de Inclusão**. 2005. Brasília. Acesso em: 22 jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais**. 2006. Brasília: SECAD. Acesso em: 30 mar. 2015.

CANEM, Ana MOREIRA, Antônio F. Barbosa. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. **Revista Educação em Debate**. Fortaleza. Ano 21, v.2, n. 38 p. 12-23, 1999. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/14398>. Acesso em: 25 abr. 2015.

COSTA, E. M. I. da. Ciganos em Terras Brasileiras. **Revista de História da Biblioteca Nacional, Dossiê Cigano no Brasil**, ano 2, n.14, novembro de 2006, p16-19.

DORNAS FILHO, J. **Os ciganos em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Movimento Editorial Panorama, 1948.

DECLARAÇÃO de Salamanca. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 21 out. 2009.

BUBER, M. **Eu e Tu**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

BUBER, M. **Eu e tu**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1989.

CANDAU, V. M. *et al.* **Escola e violência**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

CANDAU, V. M. Somos tod@as iguais? **Escola, discriminação e educação em direitos humanos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CARDOSO, C. M. **Educação multicultural**: percursos para práticas reflexivas. Lisboa: Texto Editora, 1996.

CARDOSO, C. M. **Gestão Intercultural do Currículo – 1º ciclo**. Lisboa: LuviPrinte, 1988.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos is. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO, R. T. **Discurso pela interculturalidade no campo curricular da educação de jovens e adultos no Brasil nos anos de 1990**. Recife: Edições Bagaço, 2004.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2005.

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

COSTA, E. M. L. da. Ciganos em Terras Brasileiras. **Revista de História da Biblioteca Nacional**, Dossiê Ciganos no Brasil, ano 2, n. 14, p. 16-19, novembro, 2006.

CURY, C. R. J. Temas em destaque: políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, Vol. 35 no.124 jan/abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Sf9vRvx9f3TkJp4nLXn9ZrR>.

DECLARAÇÃO DE INCHEON. Disponível em [Declaração de Incheon: Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos - UNESCO Digital Library](#) acessado: setembro 2022

FAZITO, Dimitri. A identidade cigana e o efeito de "nomeação": deslocamento das representações numa teia de discursos mitológico-científicos e práticas sociais. **Revista de Antropologia**. São Paulo, USP, v. 49, nº 2, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/27248>. Acesso em: 8 dez. 2015.

FEDERAÇÃO DE ÓRGÃOS PARA ASSISTÊNCIA SOCIAL E EDUCACIONAL (Fase). **Estudo sobre os indicadores de desenvolvimento humano**. Rio de Janeiro. (Projeto “Brasil 2000: novos marcos para as relações raciais”), 2000.

FERNANDEZ-ERGUITA, M. **O magistério numa sociedade em mudança**. 1996. Disponível em:

http://www.academia.edu/1061644/O_magiste_rio numa_sociedade_em_mudanc_a_Veiga_Caminhos.1996. Acesso em: 12 maio 2016.

FERREIRA, F. H. G. Os determinantes da desigualdade de renda no Brasil: luta de classes ou heterogeneidade educacional? *In*: HENRIQUES, R (Org.). **Desigualdade e Pobreza no Brasil**. Rio de Janeiro: IPEA, 2000.

FERREIRA, J. R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. *In*: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e Educação - Doze Olhares sobre a Educação Inclusiva**. São Paulo. Editora Summus, 2006.

FEITOZA, I. J. A. **As políticas educacionais inclusivas no Brasil**: reflexos da educação inclusiva em uma Escola Estadual do Estado de São Paulo Brasília. 2015, 35f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) - Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED/IP – UnB/UAB, par a obtenção do título de Especialista, orientado pela professora Dra. Viviane Neves Legnani, 2015.

Disponível em:

https://bdm.unb.br/bitstream/10483/15722/1/2015_IgorJeffersonAlvesFeitoza_tcc.pdf. Acesso em: nov. 2015.

FLEURI, R. M. Educação Intercultural: desafios emergentes na perspectiva dos movimentos sociais. **Intercultura e movimentos sociais**. Florianópolis: MOVER: NUP, 1998

FLEURI, R. M. Multiculturalismo e interculturalismo nos processos Educacionais. *In*: V. M. Candau (Org) **Ensinar e aprender**: sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro, 2001.

FLEURI, R. M. Educação intercultural, gênero e movimentos sociais no Brasil. **Educar em Revista**. 2003 V. 19 n especial. Disponível em:

<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2144>. Acesso em: 25 mar. 2016.

FLORES, M. A.; FLORES, M. Do Currículo Uniforme à Flexibilização Curricular: algumas reflexões. *In*: PACHECO, J. A.; MORGADO, J. C.; VIANA, I. C. (Orgs.). Políticas Curriculares: Caminhos de Flexibilização e Integração. **Atas do IV Colóquio sobre Questões Curriculares**, IEP/Universidade do Minho, Braga. 83-92p. 2000.

FONSECA, S. G.; SIMAN, L. M. de C. Representações e memórias sociais compartilhadas: desafios para os processos de ensino e aprendizagem da História. **Cadernos Cedes. Ensino de História: novos horizontes**. Vol. 1, nº 1. São Paulo: Cortez/CDES, pp. 348-364, 2005.

FONSECA, S. G.; SIMAN, L. M. de C. **Didática e prática de ensino em História**. São Paulo: Pairus, 2007.

FRANCO, A. **Práticas multiculturais na educação pré-escolar**: um estudo de caso. Universidade do Algarve, Faro, 2006.

FRASER, A. **História do Povo Cigano**. Lisboa: Editorial Teorema, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Paz e Terra, Rio de Janeiro, Brasil, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Paz e Terra, Rio de Janeiro: Brasil, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, Brasil, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

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

GOMES, N. L. (org.). *et al.* **Indagações sobre currículo, diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2007.

GONÇALVES, A. L. Fazer o quê? **Revista de História da Biblioteca Nacional, Dossiê Ciganos no Brasil**, ano 2, n. 14, p. 20-21, novembro 2006.

GONÇALVES, Fernandes. **Nova política de educação**. Secretária de Educação Infantil e Fundamental do MEC, 2009.

LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projetos e relatório, publicações e trabalhos científicos**. São Paulo: Atlas. 2007.

LEAL, L.; SANTOS, Lucíola (orgs.). **Convergências e Tensões no campo da formação e do trabalho docente: Educação de Jovens e Adultos, Educação de Pessoas com Deficiências, Altas Habilidades e Conduas Típicas, Educação do Campo, Educação, Gênero e Sexualidade, Educação Indígena e coesões Raciais e Educação**. Coleção Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte: Autêntica. pp. 269-291. 2010.

LEITE, C. **O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português**. S.l.: Fundação Calouste Gulbenkian – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Lisboa, 2002.

LIBÂNEO, J. B. **Ideologia e cidadania**. São Paulo: Moderna, 1995.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar, políticas, estruturas e organização**. 2. ed. Campinas – SP: Cortez, 2005.

LIÉGEOIS, J. P. **Minoría y escolaridad: el paradigma gitano**. Madrid: Editorial Presencia Gitana, 1987.

LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, 606 p.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna. (Coleção cotidiano escolar), 2003.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. V. **Metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

MASCARENHAS, J. C. *et al.* (Orgs.). **Projeto cadastro de fontes de abastecimento por água subterrânea**. Diagnóstico do município de Sousa, estado da Paraíba/ CPRM - Serviço Geológico do Brasil. Recife: CPRM/PRODEEM, 2005.

MATISKEI, A. C. R. M. Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. **Educar em revista**. Curitiba, PR: Ed. UFPR, 2004, n.23, p. 185-202.

MELLO, M VEIGA, F. **Os ciganos e as Políticas de Reconhecimento**: Desafios contemporâneos. Rio de Janeiro: Periódicos da ABA – Associação Brasileira de Antropologias, 2009. Disponível em: https://static1.squarespace.com/static/5d38e623b83acd0001723688/t/5ef7d1ecbcd92c70db4cf9d3/1593299436939/9+noticias_aba_ciganos.pdf. Acesso em: 03 maio 2015.

MOONEN, F. **Anticiganismo**: Os ciganos na Europa e no Brasil. 3ª ed. digital, revista e atualizada. Recife. 2008/2011.

MOONEN, F. **Rom, Sinti e Calon**: Os assim chamados ciganos. 2011. Recife: Núcleo de Estudos Ciganos. Disponível em: www.dhnet.org.br/direitos/sos/ciganos/index.html. Acesso em: 12 maio 2016.

MORAIS FILHO, M. **Os ciganos no Brasil e o cancionário dos ciganos**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1981

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, p. 7-37, 1994

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2000.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. Currículo, cultura e formação de professores. **Revista Educar**, Curitiba: Editora da UFPR, n. 17, p. 39-52, 2001.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. 6. ed., São Paulo: Cortez, 2002

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminho. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, nº. 23, p. 156-168, mar/ago. 2003.

MOSCOVICI, S. Des représentations collectives aux représentations sociales. In: JODELET, D. (Org.) **Représentations Sociales**. Paris: Presses Universitaires de France, 1989, p. 62-86.

MOURA, D. G. **Dimensão lúdica no ensino de ciências**. Faculdade de Educação da USP, São Paulo, Brasil, 1999.

NERY, Inalva B.; ARAÚJO, R. P. A. de. Políticas de currículo e diversidade: desafios no processo de inclusão escolar de educandos ciganos. In: **Anais do V Colóquio Internacional Políticas Públicas: Práticas Curriculares** João Pessoa, 2011. V.1, p. 688 -701, CD-ROM.

NERY, Inalva; LACERDA, Yeda Silveira M. Os ciganos e a exclusão social no Brasil. *In: IV Congresso Internacional de Estudos Comparativo. GT Culturas, religiões e sexualidade os tempos modernos*, 2009, Campina Grande – PB. V.1, p. 61-62.

PASSOS, J. C. dos. Discutindo as relações raciais na estrutura escolar e construindo uma pedagogia multirracial e popular. *In: NOGUEIRA, J. C. (Org.). Multiculturalismo e a pedagogia multirracial e popular*. Florianópolis: Editora Atilênde, 2002.

PEREIRA, Cristina da Costa. **Povo cigano**. Gráfica MEC: Rio de Janeiro, 1985.

PIERONI, G. **Vadios e ciganos, heréticos e bruxas**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1993.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar**. Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. Editora UFPR. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000100010>. Acesso em: 21 abr. 2015.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. O ensino itinerante como suporte para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino: uma abordagem etnográfica. **Revista Iberoamericana De Educación**, 41(2), 1-10, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.35362/rie4122476>.

ROSE, A. M. A origem dos preconceitos. **Unesco, Raça e Ciência II**. São Paulo, Perspectiva, 1972. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/ciganos/ciganos03.html> . Acesso em: 14 mar. 2014.

RICHARDSON, R. J. Marginalidade, Pobreza e Exclusão Social: uma questão histórica. *In: RICHARDSON, R. J. (Org.). Exclusão, Inclusão e Diversidade*. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2009.

SÁ, L. L. Z. R. Reis. Pedagogia Diferenciada: Uma forma de aprender a aprender. **Cadernos do CRIAP**, n.º 19. Asa Editores, Porto, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. *In: Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 56.

SANTOS, Boaventura de S. (Org.) **Conhecimento prudente para uma vida decente**: “Um discurso sobre as ciências” São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de S. Para uma Concepção Intercultural dos Direitos Humanos. *In: SARMENTO, D.; IKAWA, D.; PIOVESAN, F. Igualdade, Diferença e Direitos Humanos*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

SANTOS, M. P.; OLIVEIRA, R. J. Além da visão liberal de tolerância: Um passo na construção de uma ética que inclua o portador de deficiências e demais excluídos na escola e na sociedade. **Contexto & Educação**. Universidade de Ijuí. Ano XIV, nº 56, outubro/dezembro de 1999.

SANTOS, M. P.; OLIVEIRA, R. J. Formação de Professores no Contexto da Inclusão. *In: Anais do II Congresso Internacional do INES e VIII Seminário Nacional do INES: Surdez e Escolaridade: Desafios e Reflexões.* p. 63-70, setembro de 2003.

SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. (orgs). **Inclusão em educação:** Culturas, Políticas e Práticas. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, M. P.; SILVA, A. P. da; FONSECA, M. P. de S. **Universidade e Participação:** os ecos das pesquisas. Rio de Janeiro: UFRJ/PR5. 2010a.

SAUNDERS. P.; TSUMORI, K. Poor Concepts, 'Social Exclusion', Poverty and the Politics of Guilt'. **Policy Issue**, Vol 18, No. 2, pp. 32-37, 2002. Disponível em: <http://www.Cis.org.auqpolicyqwinter02qpwin02-6.htm>. Acesso em: 9 set. 2015.

SAVIANI, D. **PDE - Plano de Desenvolvimento educacional:** Análise crítica da política do MEC. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2009.

SAWAIA, B (Org.). **As artimanhas da Exclusão:** análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2008.

SAWAIA, B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. *In: As artimanhas da Exclusão:* análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2008 p. 94-118.

SECADI. (2014). Disponível em: <http://www.ufpb.br/cia/contents/manuais/a-consolidacao-da-inclusao-escolar-no-brasil-2003-a-2016.pdf>. Acesso em: 12 maio 2016.

SILVA, T. T. da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política na política da pedagogia. *In: GENTILI, P. Silva, T. T. da (Orgs). Neoliberalismo, qualidade total e educação:* visões críticas. (2. ed.) Petrópolis: Vozes, 1995, p. 09-29.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade:** Uma introdução às teorias de currículo. 2. ed., 5ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SIMAN, L. M. de C. Representações e memórias sociais compartilhadas: desafios para os processos de ensino e aprendizagem da História. **Cadernos Cedes. Ensino de História: novos horizontes.** São Paulo: Cortez/CDES, 2005, Vol. 1, nº 1. p. 348-364.

SIMÕES, S. R. C. de F. **Educação Cigana:** Entre-lugares entre Escola e Comunidade Étnica. 2007. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Departamento de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2007. Acesso em: 20 jun. 2016.

SOUSA, C. J. S. Os Tios Ciganos: Entrevista à jornalista Catarina Pires. **Notícias Magazine**, nº 494. Lisboa, 2001.

SOUZA. M. A.; MELLO, M. A. S. Meirinhos aristocráticos. **Revista de História da Biblioteca Nacional, Dossiê Ciganos no Brasil**, ano 2, n. 14, p. 29-32, novembro de 2006.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: Um guia para educadores. (Trad. Magda França Lopes). Porto Alegre: Artes Médicas Sul, Brasil, 1999.

TEIXEIRA, R. C. **Correrias de Ciganos pelo Território Mineiro (1808-1903)**. Belo Horizonte: FAFICH/UFMG, 1998. 111f. Dissertação (Mestrado em História da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas) – Universidade Federal de Minas Gerais. 1998. Disponível em: <https://www.amsk.org.br/imagem/pdf/2disRodrigoCTeixeira.pdf> Acesso em: 15 jun. 2014.

TEIXEIRA, R. C. **História dos ciganos no Brasil**. (3 ed. digital ampliada). Recife: Núcleo de Estudos Ciganos, 2008.

TEIXEIRA, R. C. **História dos Ciganos no Brasil**. Recife: Núcleo de Estudos Ciganos, Coleção Estudos Ciganos, 1999.

TEIXEIRA, R. C. **Ciganos em Minas Gerais**: breve história. Belo Horizonte: Crisálida., 2000.

TOURAINÉ, A. A escola do sujeito. In: TOURAINÉ, A. **Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes**. (Trad. Jaime A. Clasen e Epfrain F. A.). Petrópolis: Vozes, 1999, p. 317-343.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais. In: MACHADO, A. M. (et al.) **Psicologia e direitos humanos**: educação inclusiva, direitos humanos na escola. São Paulo: Casa do Psicólogo: Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2005. pp. 125-155.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 12. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

VIEIRA, R. Ser inter/multicultural. **A página da Educação**. 1999., nº 78. Disponível em: https://www.apagina.pt/Download/PAGINA/SM_Doc/Mid_2/Doc_7627/Doc/P%C3%A1gina_7627.pdf. Acesso em: 24 fev. 2013.

WILLEMS, W.; LUCASSEN, L. The Church of Knowledge: Representati on of Gypsies in Dutch Encyclopedias and Their Sources (1724-1984). In: SALO, M. (ed.). **100 Years of Gypsy Studies**. Maryland, Gypsy Lore Society, North American Chapter, 1990

XIBERRAS, M. **As teorias da exclusão**. Lisboa. Instituto Piaget, 1993

APÊNDICES

APÊNDICE A

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Campina Grande, _____ de _____ de 2015.

O (À) Gestor (a) EEEFM Celso Mariz Sousa PB

Prezado (a) Gestor (a),

Ao saudá-lo (a), apresentamos a acadêmica **Inalva Bezerra Nery**, regularmente matriculada no Programa de Mestrado em Ciências Educação da Universidade Lusófona, Portugal/PT, que tem como requisito desenvolver uma pesquisa para o desenvolvimento da sua Dissertação. Este estudo tem como objetivo: Verificar as práticas de inclusão dos discentes ciganos, onde os colaboradores serão os docentes e discentes ciganos e não ciganos que compõe uma Instituição sob sua responsabilidade.

Através do exposto, solicita-se a autorização para que a acadêmica realize sua coleta de dados nesta instituição através de observações, entrevistas e análise de documentos, mediante consentimento dos colaboradores. Será garantido que as informações não serão vinculadas à identificação dos participantes.

Certos(as) de contar com a acolhida de nosso pedido agradecemos a sua compreensão e atenção, colocando-nos à disposição para maiores esclarecimentos.

Orientadora Drº Oscar Sousa C. Sousa

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Prezado(a) Colaborador(a):

Meu nome Inalva Bezerra Nery, sou acadêmica do Programa de Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Lusófona, Portugal/PT e estou desenvolvendo meu trabalho de conclusão de curso Dissertação, sob a orientação Doutor Oscar C. de Sousa -, tendo como objetivo verificar as práticas de inclusão dos discentes ciganos. Com os dados obtidos nesta pesquisa, pretendo contribuir para estudos sobre a formação profissional, ampliando as opções para consulta de futuros pesquisadores.

Para que este trabalho possa ser construído, gostaria de contar com sua autorização para que eu possa observar alguns atendimentos e aulas, além de pedir-lhe colaboração para a realização de entrevistas.

POR FAVOR, LEIA COM A TENÇÃO AS INFORMAÇÕES ABAIXO:

1. Ao assinar este documento, estou consentindo formalmente em ser observado e entrevistado de acordo como objetivo apresentado anteriormente.
2. As observações dizem respeito ao funcionamento dos atendimentos especializados e na sala de aula.
3. A entrevista será uma conversa entre a pesquisadora e eu, sendo realizada e num lugar isolado e privativo, ocorrendo a sua gravação.
4. As informações coletadas durante a entrevista serão transcritas pela pesquisadora e devolvidas para eu confirmar e corrigir o conteúdo transcrito.
5. Terei garantido a confidencialidade o sigilo referente a minha pessoa, vinculados às informações das observações e da entrevista, não implicando qualquer identificação.
6. A minha participação na pesquisa será voluntária. Concordando ou recusando em participar, não obterei vantagem ou serei prejudicado no meu trabalho. Não serei obrigado a responder todas as perguntas, podendo interromper ou cancelar a entrevista qualquer momento. Não haverá qualquer tipo de ônus para nenhuma das partes.
7. Necessitando de outros esclarecimentos sobre a minha participação na pesquisa, ou querendo cancelar a entrevista realizada, entrarei em contato pessoal com a pesquisadora ou pelo telefone (83)999273750.
8. Este termo é assinado em duas vias, permanecendo uma comigo e outra com a pesquisadora.

Nome do Colaborador (a): _____

Data: ____/07/2015.

Assinatura: _____

APÊNDICE C
QUESTINÁRIOS
QUESTIONÁRIO DE PESQUISA - DOCENTES

Prezados(as) professores(as), solicitamos a sua participação nas respostas deste questionário, e o mesmo não terá a sua identificação pessoal. O objetivo dessa pesquisa é identificar a existência de práticas de inclusão educacional na EEEFM.

A sinceridade das suas respostas muito irá contribuir para elaboração desse trabalho de mestrado, onde a partir de suas respostas muitas serão as contribuições científicas. Atenciosamente, agradecemos.

Inalva Bezerra Nery – Mestranda
Oscar C. de Sousa – Orientador

QUESTIONÁRIO

1 - A escola trabalha a inclusão social?

() Nunca () Às vezes () Sempre

2 - Práticas multiculturais são trabalhadas nessa escola?

() Nunca () Às vezes () Sempre

3 - A escola trabalha a diversidade cultural com os discentes?

() Nunca () Às vezes () Sempre

4 - A interdisciplinaridade é trabalhada no processo de socialização da cultura cigana?

() Nunca () Às vezes () Sempre

5 - A escola realiza atividades voltadas para a valorização da etnia cigana?

() Nunca () Às vezes () Sempre

6 - As relações docentes x discente cigano é abalada por divergências?

() Nunca () Às vezes () Sempre

7 - Existem diferenças no dia a dia entre discentes ciganos e não ciganos?

() Nunca () Às vezes () Sempre

8 - A escola proporciona eventos que valorizam a cultura cigana?

☐ Nunca ☐ Às vezes ☐ Sempre

9 - Existem preconceitos de discentes não ciganos para com os discentes ciganos?

☐ Nunca ☐ Às vezes ☐ Sempre

10 - Existe desistência dos alunos ciganos no ano letivo?

☐ Nunca ☐ Às vezes ☐ Sempre

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA - DISCENTES

Prezados alunos(as), solicitamos a sua participação nas respostas deste questionário, e o mesmo não terá a sua identificação pessoal. O objetivo dessa pesquisa é identificar a existência de práticas de inclusão educacional na EEFM.

A sinceridade das suas respostas muito irá contribuir para elaboração desse trabalho de mestrado, onde a partir de suas respostas muitas serão as contribuições científicas.

Atenciosamente, agradecemos.

Inalva Bezerra Nery - Mestranda

Oscar C de Sousa Orientador

QUESTIONÁRIO

1 - A escola trabalha com a inclusão social?

☐ Nunca ☐ Às vezes ☐ Sempre

2 - Docentes x discentes convivem harmoniosamente?

☐ Nunca ☐ Às vezes ☐ Sempre

3 - O acolhimento escolar é igual para todos os discentes?

☐ Nunca ☐ Às vezes ☐ Sempre

4- Os docentes trabalham a diversidade cultural na escola?

☐ Nunca ☐ Às vezes ☐ Sempre

- 5 - Atividades culturais são realizadas com frequência na escola?
() Nunca () Às vezes () Sempre
- 6 - As atividades culturais realizadas na escola trabalham a cultura cigana?
() Nunca () Às vezes () Sempre
- 7 - Os discentes ciganos e não ciganos dessa escola executam atividades escolares juntos?
() Nunca () Às vezes () Sempre
- 8 - A convivência diária é harmoniosa entre discentes ciganos e não ciganos?
() Nunca () Às vezes () Sempre
- 9 - Os docentes incentivam os discentes a estudarem?
() Nunca () Às vezes () Sempre
- 10 - Sinto-me satisfeito em estudar nessa escola?
() Nunca () Às vezes () Sempre

APÊNDICE D

FOTOGRAFIAS





Fotos tiradas na ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO, em Sousa-PB.

ANEXOS

ANEXO A

**ESTADO DA PARAÍBA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
10º REGIÃO DE ENSINO
ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO CELSO MARIZ**

PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR**ÍNDICE**

Mensagem

Dedicatória

Apresentação

Identificação

Histórico de Celso Marques Mariz

Histórico da Escola

Diagnose

Objetivos

Princípios Pedagógicos

Missão

Fundamentos Filosóficos

Fundamentos Metodológicos

Fundamentação da Proposta Curricular

Políticas, Estratégias e Solicitações

Avaliação

Referencial Bibliográfico

Anexos

Mensagem

“Pensar na escola de qualidade significa acreditar no potencial das pessoas, especialmente quando trabalham em grupo, adotam pensamentos estatísticos, planejam a longo prazo e buscam melhoria no processo educacional.”

Dedicatória

“Dedicamos este trabalho a todos que fazem este educandário e tem como missão integrar-se aos trabalhos e desenvolver ações voltadas para o progresso educacional.”

APRESENTAÇÃO

O presente Projeto Pedagógico Curricular da EEEFM CELSO MARIZ é fruto de um trabalho coletivo, procurando superar as dificuldades e atingir os objetivos proposto pelo conjunto: a capacitação do aluno em exercer a cidadania.

O desafio maior nesta comunidade escolar é contribuir para um novo rumo: o desenvolvimento, onde todos tenham condições de progredir, construir um futuro melhor, moderno e com ética.

Na perspectiva da construção do Projeto Pedagógico Curricular desenvolveu-se um trabalho com base na LDB, PCNEM, conteúdos da Base Nacional Comum e Regimento das Escolas Estaduais. Esse processo veio caracterizar fundamentos que validassem a pluralidade dos saberes e contasse com a participação de toda a comunidade escolar frente as representações de seus membros.

Nesse caso nossa proposta se evidencia numa prática pedagógica comprometida em dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização, a interdisciplinaridade, o encontro do raciocínio e a capacidade de aprender, garantir a formação intelectual e profissional do educando.

Diante do exposto procuramos analisar os resultados obtidos, listando nossas forças e fraquezas, bem como, apontando objetivos e estratégias para a melhoria de nossa prática de atendimento.

IDENTIFICAÇÃO

Título

Projeto Pedagógico Curricular

Unidade Escolar

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Celso Mariz

Entidade Mantenedora

Secretaria de Educação do Estado da Paraíba

Modalidades de Ensino

Ensino Fundamental

Ensino Médio

Comissão de Elaboração

Supervisor

Professores

Gestores

Supervisor

Márcia Estrela dos Santos

Gestores

Gildenaria Soares da Silva (Diretora Escolar)

Maria Rejane Marques e Silva (Vice Diretora)

Execução

Corpo Docente

Corpo Discente

Corpo Técnico Administrativo

Órgãos de Apoio

MEC

SEE

CME

Conselho Escolar

Conselho Tutelar

Programas

PDDE

PDE

PNAE

BOLSA ESCOLA

PROINFO

PAA

Projetos

SEXTA POÉTICA

A INFLUÊNCIA DA LÍNDUA INGLESA EM NOSSA CIDADE

MUSICART

GRAFITAGEM

ALUNO MONITOR

Estrutura:

Área Física da Escola _____

Área construída da Escola _____

Dependências

Salas de Aula (16)

Secretaria (01)

Cantina (01)

Pátio Coberto (01)

Almoxarifado (02)

Biblioteca (01)

Sala de Leitura (01)
Sala de Professores (01)
Depósito (02)
Almoxarifado (02)
Sala de Vídeo (01)
Laboratório de Informática (01)
Laboratório de Ciências (01)
Banheiros para Especiais (02)
Banheiros para Funcionários (02)
Banheiros Masculinos com 04 divisões (02)
Banheiros Femininos com 04 divisões (02)
Quadra Esportiva (não coberta /não iluminada) (01)
Vestiários (02)

Mobiliários

Birôs (04)
Carteiras (380)
Geladeiras (02)
Quadro Negro (18)
Freezer (01) (01com defeito)
Fogão (03) (02 com defeito)
Ventiladores (25)
Ar Condicionado (02)
Impressora (05)
Computadores (20)
Microfone (03)
Bebedouro Elétrico (02)
Gelágua (02)
Liquidificador (03) (01com defeito)
Microsistem (04)
Telas para Projeção (02)
DataShow (01)
Caixa Amplificada (02)
TV20 polegadas (05)

Aparelho de DVD (02)
 Mesas Plástico (04)
 Cadeiras Plástico (16)
 Estantes de Aço Aberta
 Armário com Duas Portas (18)
 Armário com Duas Gavetas (02)
 Mesas de madeiras (07)
 Cadeiras Giratórias
 Câmera Digital (01)
 Vídeo Cassete (01)
 Armário Roupeiro (01)
 Grampeador de Parede (01)
 Carrinhos de TV (02)
 Escada móvel (02)
 Furadeira (01)
 Tesoura para Poldação (01)
 Massarico (01)

Quadro Demonstrativo

- 1 - Quadro Técnico Pedagógico
- 2 - Quadro Docente
- 3 - Quadro Discente
- 4 - Quadro Técnico Administrativo

Quadro 1 - Técnico Pedagógico

Nome	Função	Formação	Matrícula	Data Admissão	Carga Horária
Gildenária Soares da Silva	Diretora Escolar	Pedagogia	171.034-6	2011	40h
Maria Rejane Marques e Silva	Vice-Diretora	Geografia	171.129-6	2002	40h
Márcia Estrela dos Santos	Supervisora	Pedagogia Especialização Supervisão Escolar/Orientadora	669.143-9	2011	30h

Quadro 2 - Técnico Pedagógico (Docentes do Fundamental I)

Nome	Função	Formação	Matrícula	Data Admissão	Série	Turno	Carga Horária
------	--------	----------	-----------	---------------	-------	-------	---------------

Edileusa Dias Ferreira	Professora	2º Grau-normal	671.383-1	2009	1º Ano	Manhã	25 h
Silvana Neves da Silva	Professora	2º Grau-normal	653.231-4	2009	2º Ano	Manhã	25h
Francisca Eufláusia dos Santos	Professora	2º Grau-normal		2011	3º Ano	Manhã	25h
Maria dos Remédios	Professora	2º Grau-normal	643.355-3	2009	4º Ano	Manhã	25h
Francisca Judirlene da Silva	Professora	Lic. Letras	692.602-5	1999	5º Ano	Manhã	25h

Quadro 3 - Docentes (Professores do Fundamental II e Médio)

Nome	Formação	Disciplina	Matrícula	Data Admissão	Série / Turma	Turno	Carga Horária
Josefa Irismar A. Cruz	História	História	82.002-4	1983	6ºB,C/7ºB/8ºB/1ºA e B	Manhã Tarde	20h
Francisca Sarmento Silva	Pedagogia	-----	84.530-2		Aguardando Aposentadoria	-----	-----
Glória de Fátima P. Cavalcante	Pedagogia	Língua Portuguesa	85.807-2		6º A,B e C / 7ºA	Manhã Tarde	20h
Sônia Maria Pereira	Ciências	-----	87.523-6		Aguardando Aposentadoria	-----	-----
Egberto Guedes de Oliveira	História	História	91.949-7		9ºA e B, 2ºA e B e 3ºA e B	Manhã Tarde	20h
Valdeci Raimundo de Sá	História	Geografia	134.268-1		6º A,B e C, 7ºA e 8º A	Manhã Tarde	20h
Francisca Miraci Martins	História		138.219-5	1989	Sala de recurso	Manhã Tarde	20h
Francisca das Chagas Alves	História e Especialização em Geo-política	Geografia Matemática	142.264-2	1994	6º A e C e 9º A e B	Manhã Tarde	18h
Rildo Araújo Rodrigues	Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia		142.265-1	1992	Professor readaptado	Manhã Tarde	30h
Maria de Fátima A. Rodrigues	Pedagogia	Ensino Religioso Arte Ed. Física	142.277-4	1987	6º A, B e C, 7º A e B 8º A e B e 9º A e B	Manhã Tarde	20h
Tânia Gomes	Logos II e Bacharel em Direito	Ed. Física	142.307-0	1994	6º A e B, 7º A e B	Manhã Tarde	20h
Josefa Formiga de Sá	História	História Geografia	142.341-0	1994	6ºA,7ºA e B e 8º A e B	Manhã Tarde	20h
Maria de Fátima de S. Sarmento	Letras e Especialização em Literatura	Língua Portuguesa Arte	154.460-4	2006	1ºA e B, 2ºA e B e 3ºA e B	Manhã Tarde	20h
Maria de Melo da Silva	Química	Química Matemática	158.856-7	2007	8º B, 1ºB, 2ºB e 3ºB	Tarde	14h
Paulo Ricardo F. Pordeus	Cursando Matemática	Matemática Física	645.955-2	2009	6ºB, 7ºB, 9ºB e 1ºB	Tarde	18h
Maria do Desterro P. Linhares	Cursando Matemática	Matemática	652.104-5	2009	1ºB, 2ºA e B e 3º A e B	Manhã Tarde	23h
Suely Sobreira T. Santos	Letras Especialização Educação Básica	Língua Portuguesa e Inglesa	682.498-6	1992	8º A e B,9º A e B, 1ºA e B,2ºA e B e 3º A e B	Manhã Tarde	20h
Ires M. Ferreira Soares	Cursando Matemática	Matemática	688.828-3	1997	7ºA, 8ºA, 9ºA e 1ºA	Manhã	20h

Maria Aparecida de S. Lima	Letras	Língua Portuguesa	690.474-2	1999	8ºA e B e 9ºA e B	Manhã Tarde	20h
Valdiza da C. Rodrigues	Biologia	Biologia	692.432-8	1999	9ºA, 1ºA e B, 2ºA e B e 3ºA e B	Manhã Tarde	21h
Lucicleide Duarte de Sousa	Biologia	Ciências	693.407-2	1999	6ºA, B e C, 7ºA e B, 8ºA e B e 9ºA e B	Manhã Tarde	24 h

Continuação...

Nome	Formação	Disciplina	Matrícula	Data Admissão	Série / Turma	Turno	Carga Horária
Maria de Fátima T. Santos	Biologia	Química Física	693.690-3	1999	1ºA, 2ºA e B e 3ºA e B	Manhã Tarde	24h
Célia Maria da Silva	Letras	Língua Inglesa	697.063-0	2002	6ºA, B e C, 7ºA e B, 8ºA e B e 1ºA B	Manhã Tarde	19h
Romero Celestino de Sá	Geografia e Especialização em Geo-política	Arte Geografia	697.067-2	2002	9ºA e B, 1ºA e B, 2ºA e B e 3ºA e B	Manhã Tarde	20h
Maria Benedita de Macena	Educação Física	Educação Física	697.072-9	2002	8ºA, 9ºA, 1ºA, 2ºA e 3ºA	Manhã	20h
Alcir Barros da Silva	Direito	Educação Física	697.075-3	2002	8ºB, 9ºB, 1ºB, 2ºB e 3ºB	Tarde	20h

Quadro 4 - Técnico Administrativo

Nome	Função	Matrícula	Data Admissão	Formação	Horário de Trabalho
Rita Maria Barbosa	Aux. Serviço	74.904-4	1981	Logos II	Manhã Tarde
Maria do Socorro da Conceição	Aux. Serviço	74.920-6	1981	1º Grau Incompleto	Licença para tratamento de saúde
Francisca dos Santos Figueiredo	Aux. Secretaria	94.732-6	1986	Logos II	Manhã Tarde
Raimunda L. Da Silva	Aux. Secretaria	127.289-3	1987	Ens. Médio Completo	Manhã Tarde
Karinelly Mendes Leite Antunes	Digitadora	630.143-6	2011	Ens. Médio Completo	Manhã Tarde
Francisco das Chagas Lopes	Vigilante	630.807-4	2011	Analfabeto	Diurno
Jonas Pereira da Costa	Aux. Serviço	630.846-5	2011	Ens. Médio Incompleto	Manhã Tarde
Aline Sibelle S. Duarte	Digitadora	643.455-0	2011	Ens. Médio Completo	Manhã Tarde
Anderson Rodrigues Monteiro	Vigilante	643.488-6	2011	Ens. Médio Completo	Diurno
Francinaldo José da Silva	Vigilante	658.427-6	2009	Ens. Fund. Incompleto	Noturno
Edivan Lins da Silva	Aux. Biblioteca	669.438-1	2004	Ens. Médio Completo	Manhã Tarde
Rita de Cássia J da Silva	Aux. Biblioteca	671.579-6	2007	Ens. Médio Completo	Manhã Tarde
Antônio Alcivan Fernandes	Aux. Disciplina	679.112-3	2004	Ens. Médio Completo	Manhã Tarde
Maria Goreti da Silva	Aux. Secretaria	679.936-1	2004	Ens. Médio Completo	Manhã Tarde
Maria José B. de Almeida	Aux. Serviço	682.499-4	1992	Ens. Fund. Incompleto	Manhã Tarde
Lindalva Pereira da Silva	Aux. Serviço	682.500-1	1992	Ens. Fund.	Manhã

				Incompleto	Tarde
Vana Ceres de Oliveira	Aux. Disciplina	682.509-5	1991	2º Grau Normal	Manhã Tarde
Maria das Graças do Regô	Aux. Serviço	684.299-2	1993	Ens. Fund. Incompleto	Manhã Tarde
Maria Luciene da Silva Marinho	Aux. Serviço	684.328-0	1993	Ens. Fund. Incompleto	Manhã Tarde
Maria Auxiliadora Alves Mendes	Aux. Secretária	692.329-1	2002	Letras	Licença para tratamento de saúde

Continuação...

Continuação...

Nome	Função	Matrícula	Data Admissão	Formação	Horário de Trabalho
Francisca Lúcia B. dos Santos	Aux. Serviço	699.551-9	2003	Ens. Fund. Incompleto	Manhã Tarde
Cibela Sobreira da Silva	Aux. Serviço	632.503-3	2011	Ens. Fund. Incompleto	Manhã Tarde
Marileide Paulino de Sousa	Secretária	169.998-9	2011	Ens. Médio Completo	Manhã Tarde
Jadson Neves Pereira	Aux. Secretária	630.553-9	2011	Ens. Médio Completo	Manhã Tarde

Quadro 5 - Corpo discente

ANO	TURMA	TURNO	NÚMERO DE ALUNOS
1º ANO	“A”	MANHÃ	23
2º ANO	“A”	MANHÃ	22
3º ANO	“A”	MANHÃ	19
4º ANO	“A”	MANHÃ	18
5º ANO	“A”	MANHÃ	25
6º ANO	“A”	MANHÃ	35
6º ANO	“B”	TARDE	25
6º ANO	“C”	TARDE	23
7º ANO	“A”	MANHÃ	27
7º ANO	“B”	TARDE	39
8º ANO	“A”	MANHÃ	19
8º ANO	“B”	TARDE	21
9º ANO	“A”	MANHÃ	27
9º ANO	“B”	TARDE	37
TOTAL FUNDAMENTAL	360		
1º ANO	“A”	MANHÃ	34
1º ANO	“B”	TARDE	46
2º ANO	“A”	MANHÃ	49
2º ANO	“B”	TARDE	40
3º ANO	“A”	MANHÃ	23
3º ANO	“B”	TARDE	15
TOTAL ENSINO MÉDIO	207		
TOTAL GERAL	567		

Quadro Técnico Administrativo:

TOTAL DE DIRETORES: 01

TOTAL DE DIRETOR ADJUNTO: 01

TOTAL DE SUPERVISORES: 01

TOTAL DE SECRETÁRIO: 01

TOTAL DE AUX. DE SECRETARIA: 05
TOTAL DE AUXDE DISCIPLINA: 02
TOTAL DE PROFESSORES: 31
TOTAL DE ALUNOS: 560
TOTAL DE DIGITADORES: 02
TOTAL DE VIGILANTES:04
TOTAL DE AUX. DE BIBLIOTECA: 02
TOTAL DE AUXILIARES DE SERVIÇO: 08
TOTAL GERAL: 58

HISTÓRICO DE CELSO MARQUES MARIZ



CELSO MARQUES MARIZ: Nasceu no sítio Escadinha, município de Sousa, Estado da Paraíba, em 17 de dezembro de 1885 e faleceu em João Pessoa, a 03 nov. 1982. Era filho do Dr. Manuel Maria Marques Mariz e D. Adelina de Aragão Mariz ficando órfão de pai aos três anos de idade, foi criado pelo Dr. Félix Joaquim Daltro Cavalcante, seu padrinho e Juiz Municipal de Piancó, passando a residir em Taperoá, onde frequentou a escola do Professor Minervino Cavalcante, matriculando-se, depois, como ouvinte, no Seminário Diocesano da Paraíba, na capital do Estado.

Iniciou a sua carreira jornalística como redator de O Comércio, ao lado de Arthur Achilles, e como colaborador do Jornal A União. Atraído pela tão decantada beleza amazônica, viajou até o norte do país, visitando Belém e Manaus, retornando ao seu Estado em 1907, quando passou a integrar a equipe do Jornal O Norte, fundado pelos irmãos Orris e Oscar Soares, assumindo por algum tempo a gerência desse órgão. Nessa condição, viajou por alguns municípios do Estado, tendo a oportunidade de colher dados que, mais tarde lhe serviriam de subsídios para a elaboração dos seus livros. Nomeado professor público, com exercício em Catolé do Rocha, lá, casou-se com D. Santana Henriques de Sá.

Algumas funções exercidas por Celso Mariz: Inspetor Regional do Ensino, Conselheiro Municipal, em Taperoá Diretor da Secretaria da Assembleia Legislativa, 1914/1930 Deputado Estadual (1924/1928) Diretor do Jornal A União Secretário de Governo, na Administração de

Argemiro de Figueiredo. Em 1915, fundou A Notícia, jornal que representava o pensamento dos "jovens turcos", grupo que pretendia firmar-se como vanguarda do epitacismo. Era membro do Instituto Histórico e Geográfico Paraibano, do qual chegou a ser presidente por um período, integrou, também, o Conselho Estadual de Cultura e foi um dos fundadores da Academia Paraibana de Letras. Escreveu e publicou: Através do sertão, 1910 Apanhados históricos da Parahyba, 1922 Evolução econômica da Paraíba, 1939 Ibiapina, um apóstolo do nordeste, 1942 Carlos Dias Fernandes, 1943 Cidades e homens, 1945 Areia e a rebelião de 1946 Memória da Assembleia Legislativa, 1946 Pilões, antes e depois do termo, 1948 Notícia histórica de Catolé do Rocha, 1956 Figuras e fatos, 1976.

HISTÓRICO DA ESCOLA

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Celso Mariz foi fundada no ano de 1975 com a denominação de Escola Polivalente Modelo Celso Mariz, através do ato governamental N° 6442, de funcionamento no ano seguinte da criação – 1976. A nomenclatura desta unidade de ensino recebeu esse nome de homenagem ao Senhor

CELSO Marques MARIZ, nascido no sítio Escadinha, município de Sousa, Estado da Paraíba, em 17 de dezembro de 1885 e faleceu em João Pessoa, a 03 nov. 1982.

Localizada na zona Sul da cidade de Sousa – Bairro Jardim Sorrilândia, à margem da BR-230 sentido João Pessoa – Cajazeiras – PB (progressivo), recebe uma clientela oriunda de bairros adjacentes de nossa cidade, na sua maioria periféricos o que se constitui em pessoas carentes na maioria famílias de baixa renda e por grande números desestruturadas.

Oferecendo um atendimento educacional nos turnos manhã e tarde com Ensino Fundamental e Médio. Atualmente encontra-se matriculados aproximadamente 560 alunos, distribuídos em diferentes níveis de ensino. Considerando a procura por atendimento ao Fundamental, foi reativado no ano de 2009 o funcionamento de turmas desse nível. Neste ano em curso atendemos a turmas de 1º Ano, 2º Ano, 3º Ano, 4º ANO, 5º Ano, 6º Ano, 7º ANO, 8º ANO, 9º ANO do Ensino Fundamental e 1º, 2º, 3º ANO DO Ensino Médio.

DIAGNOSE DA ESCOLA

Essa instituição possui uma área física satisfatória, com terreno propício a quaisquer ampliações que fizer necessária. Composta de 42 dependências a nossa escola vem passando

por pequenas reformas. Este ano foi restaurado os banheiros com adaptações para acessibilidade, construção de rampas e adequação de uma sala leitura e recursos audiovisuais. Destacamos nossa preocupação com relação a área coberta no telhado), portas, janelas (grande parte está comprometido pelo cupim).

Para torná-la mais acolhedora, almejamos a cobertura e iluminação quadra esportiva e construção de um refeitório, tornando assim um ambiente mais acolhedor a toda clientela.

Seu corpo de funcionários é constituído de 61 funcionários distribuídos conforme quadro demonstrativo em páginas anteriores neste documento.

Não houve a realização de eleição para a escolha do diretor e vice-diretor, em 29 de Abril de 2011 foi indicada pelo Governador Gildenária Soares da Silva e Maria Rejane Marques e Silva, como Diretora e Vice-diretora, que terão uma carga horária de 40 horas semanais distribuídos nos dois turnos.

Também temos em pleno funcionamento em nossa escola o Conselho da Escola Estadual de Ensino Fundamental Celso Mariz. Instituído sob forma democrática através de votação, foi empossado em 09/05/2011 os seguintes conselheiros Suely Sobreira de Paula Santos:(presidente), Rildo Araújo Rodrigues (vice presidente), Maria do Desterro Pereira Linhares (secretária), Francisca dos Santos Figueiredo e Antônio Alcivan Fernandes (representante dos funcionários), Lucicleide Fernandes de Araújo e Maria das graças Ferreira (representante dos pais), José Oliveira da Silva e Patrícia Felix da Silva (representante dos alunos).

Nossa clientela de alunos é composta na sua maioria de alunos fora de faixa etária nos níveis de ensino, fato este que chamou atenção da Secretária de Educação e como forma de correção implantou neste ano letivo, nas turmas de Ensino Fundamental, Projetos Educativos visando um melhor nivelamento desses níveis. Convém relatar que ano passado (período de reabertura das séries iniciais) tivemos uma grande procura de alunos que apontam em suas fichas individuais muitas repetências e desistências nas escolas por onde passaram. Vale ressaltar que grande parte de nossos alunos do 5º ANO em especial do turno tarde são oriundos de escolas localizadas na zona rural advindos de turmas multisseriadas o que nos condiz um diagnóstico de pouca leitura e conhecimento

A EEEFM CELSO MARIZ vem sendo assistida pelo Programa PAA (PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA AO ALUNO) regido pela EMATER local onde recebemos semanalmente gêneros alimentícios da agricultura familiar.

Hoje contamos com abastecimento de água tratada, saneamento básico necessitando de

revisão na rede de esgotamento e instalações elétricas com urgência.

No que se refere a ações pedagógicas a escola vivencia na sua prática pedagógica estudos fundamentados em dados, experiências vividas pelos professores, análise dos resultados. Os Projetos que vem sendo trabalhados atualmente são: Sexta Poética (coordenação professor Romero Celestino), Influência Inglesa em nossa cidade, Grafitar Ação contra Pichação (coordenação professora Suely Santos), Prevenção: a melhor opção para reduzir a gravidez na adolescência (Coordenação dos Professores: Maria do Desterro Pereira Linhares, Rildo Araújo Rodrigues e Suely Sobreira de Paula Santos), Drogas: Curtir e Prevenir (Coordenação Suely Sobreira de Paula Santos).

OBJETIVO GERAL

- Garantir a participação de todos os envolvidos no processo de ensino – aprendizagem, possibilitando integração da escola na comunidade, valorizando o conhecimento do aluno, sua história de vida, de modo que possa inseri-lo ao conteúdo programático tendo como referência uma educação de qualidade.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Operacionalizar a prática pedagógica, preparando os educadores para efetuar mudanças
- Enriquecer o processo de gestão escolar
- Assegurar competência aos professores em comunhão com os princípios fundamentais da escola.
- Resgatar a qualidade do ensino público com projetos pedagógicos que atendam as necessidades do aluno.
- Estabelecer critérios que possam desenvolver compromissos, confiança, solidariedade, ordem ética e respeito mútuo, num ambiente saudável e propício.

PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS

- Respeito a diversidade – Promover a cultura de respeito as diferentes formas de identidade dos povos, diferenças etno culturais e gêneros

- Criatividade- Facilitar a construção do conhecimento a partir dos valores dos saberes populares x científicos
- Autonomia – Cultivar a confiança em delegar as funções e exercê-la com sensatez
- Interação – Construir uma cultura de convivência social alicerçado nos princípios éticos e esforço coletivo
- Cooperação – Incentivar a participação de vários segmentos sociais tendo como meta o compromisso com a educação em parceria
- Formação continuada – Garantir tempo para estudos dos educadores possibilitando uma ação reflexiva na sua área de atuação funcional
- Valores – Estimular o uso de metodologias voltadas para a descoberta do homem enquanto SER, agente de transformação e construtores de valores.

MISSÃO

- Oferecer uma educação de qualidade formando cidadãos críticos capazes de interagirem na transformação da sociedade.

METAS

- Diminuir o índice de evasão nas turmas do 6º ano
- Trabalhar a coleta seletiva nas dependências da escola
- Adquirir materiais para laboratório de ciências
- Implantação de projetos nas áreas: Linguagem Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias.

FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS

Comprometidos com a formação do educando, completaremos ações que venham proporcionar o reconhecimento do “eu” como parte integrante desse processo.

Para tanto, estimularemos a concepção de mudança de cada segmento da escola, primando pelas inovações metodológicas fundamentadas na pedagogia de projetos. Investindo na função social e no fazer pedagógico, destacamos os valores, relações e interações pautadas em princípios como o diálogo, respeito mútuo, solidariedade, a justiça e a transparência na busca de desenvolver entre a comunidade escolar competências fundamentais no exercício da cidadania, que exigem cada vez mais habilidades na execução das atividades que farão dos

envolvidos protagonistas da sua própria história.

No Artigo 29, a LDB 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases), determina que a Educação Infantil, sendo a primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Interessante assinalar que a educação em valores se fundamenta no respeito mútuo no desafio, requerendo dos pais, alunos professores a utilização do diálogo interativo.

No que se refere ao fundamental, a LDB aponta a educação em valores como principal objetivo desta etapa da educação básica, identificar as deficiências no que se refere à leitura e escrita, diminuir a indisciplina escolar, promover a integração da família com a escola criando o ciclo de pais e mestres, tornar as aulas mais atrativas e conseqüentemente mais produtivas.

Portanto, a instituição buscará ministrar seu ensino com base nís princípios estabelecidos no Título II, Art. 2º e 3º da Lei 9394/96 e capítulo III, sessão I Art. 206, da Constituição Federal República Federativa do Brasil de 1988.

Essa filosofia de Educação é resultado de uma ação educativa a nível nacional e contempla: “A Educação é dever da família e do estado, inspirada nos princípios de liberdade em ideais de solidariedade humana e tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

Considerando a escola como espaço de organização dos saberes, nosso marco inicial frente aos objetivos pretendidos, constitui-se de um processo democrático, fertilizados na troca de conhecimentos, gerando sempre homogeneidade de resultados.

O histórico de nossa proposta curricular visa estabelecer uma ruptura frente ao individualismo, mantendo acesso a recursos culturais relevantes sempre com intervenção e participação social dos meios onde à comunidade escolar está inserida.

Na busca de assegurar a complexidade de metodologias, pretendemos trabalhar o domínio da língua falada e escrita, os princípios da reflexão matemática, as coordenadas espaciais e temporais que organizam a percepção de mundo, organização dos saberes presentes nas diferentes concepções do papel da educação do mundo democrático e outras tantas exigências do mundo contemporâneo.

FUNDAMENTAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL

O Ensino Fundamental é a etapa inicial da educação básica no Brasil, com a nova proposta de duração de nove anos, envolvendo crianças e adolescentes com idade entre 06 a 14 anos. Este foi reformulado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996, tomando o lugar do então chamado de Ensino de primeiro Grau.

A duração obrigatória do Ensino Fundamental foi ampliada de oito para nove anos pelo Projeto de Lei nº. 3.675/04 passando a abranger a classe de Alfabetização (fase anterior a 1ª série) com matrícula obrigatória aos seis anos) que até então não fazia parte do ciclo obrigatório. A Lei posterior (1.114/05) ainda deu prazo até 2010 para que estados e municípios se adaptem as novas técnicas.

- O respeito à dignidade a aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômica, culturais, étnicas, religiosas, etc.
- O direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil
- O acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e a estética
- A socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma
- O atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade

DOS COMPONENTES CURRICULARES DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 1º AO 5º ANO

Quadro 6 - Organização Curricular

DISCIPLINA	NÚMERO DE AULAS SEMANAIS
Língua Portuguesa	05 aulas
Matemática	05 aulas

História	02 aulas
Geografia	02 aulas
Ciências	03 aulas
Arte	01 aula
Ensino Religioso	01 aula

BASE NACIONAL COMUM

Linguagem, Códigos e Suas Tecnologias:

- Língua Portuguesa: deve garantir a todos os educandos o acesso aos saberes lingüísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos
- Arte: deve propiciar desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido a experiências humanas
- Educação Física: deve possibilitar aos educandos tem, desde cedo, a oportunidade de desenvolver habilidades corporais e de participar de atividades culturais, como jogos, esportes, lutas, ginásticas e danças, com finalidade de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções.

Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias:

- Matemática: deve garantir ao educando a aquisição da capacidade de compreender o trabalho da matemática através de representações gráficas, desenhos, construções, aprender como organizar e tratar dados
- Ciências: deve desenvolver competências á aquisição da capacidade de compreender o mundo e atuar como individuo e como cidadão, utilizando conhecimento de natureza científica e tecnológica.

Ciências Humanas e suas Tecnologias:

- Geografia: deve possibilitar ao educando conhecer o processo histórico e a formação das sociedades humanas e o funcionamento da natureza em suas múltiplas relações, de modo a compreender o papel das sociedades em suas construções e na produção do território, da paisagem e do lugar
- História: deve levar o aluno a distinguir o saber histórico, como um campo de pesquisa e produção de conhecimento do domínio e especialista e o saber histórico como um conhecimento no espaço escolar
- Ensino Religioso: desenvolver a espiritualidade de forma ampla e abrangente, abordando

problemas sociais e discutindo valores que orientem as relações coletiva.

DOS COMPONENTES CURRICULARES DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 6º AO 9º ANO

Quadro 7 - Organização Curricular

DISCIPLINA	NÚMERO DE AULAS SEMANAIS
Língua Portuguesa	05 aulas
Matemática	05 aulas
História	04 aulas
Geografia	04 aulas
Ciências	03 aulas
Arte	02 aulas
Ensino Religioso	01 aula
Língua Inglesa	03 aulas
Educação Física	03 aulas

BASE NACIONAL COMUM

Linguagem, Códigos e Suas Tecnologias:

- Língua Portuguesa: deve garantir a todos os educandos o acesso aos saberes lingüísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos
- Língua Estrangeira: deverá permitir ao educando aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciar sua integração no mundo globalizado.
- Arte: deve propiciar desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido a experiências humanas
- Educação Física: deve possibilitar aos educandos tem, desde cedo, a oportunidade de desenvolver habilidades corporais e de participar de atividades culturais, como jogos, esportes, lutas, ginásticas e danças, com finalidade de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções.

Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias:

- Matemática: deve garantir ao educando a aquisição da capacidade de compreender o trabalho da matemática através de representações gráficas, desenhos, construções, aprender como organizar e tratar dados
- Ciências: deve desenvolver competências á aquisição da capacidade de compreender o mundo e atuar como individuo e como cidadão, utilizando conhecimento de natureza

científica e tecnológica

Ciências Humanas e suas Tecnologias:

- Geografia: deve propiciar aos educandos o funcionamento da natureza em suas múltiplas relações, de modo que compreenda o papel das sociedades na construção do território, da paisagem e do lugar, valorizando o patrimônio Sociocultural, e respeitando a sócio diversidade, reconhecendo-os como direitos dos povos e indivíduos e elementos de fortalecimento da democracia
- História: garantir ao aluno conhecimento da realidade nas suas diversas e múltiplas dimensões, destacando os compromissos e as atitudes e indivíduos, grupos e povos na construção e reconstrução da sociedade.
- Ensino Religioso: desenvolver a espiritualidade de forma ampla e abrangente, abordando problemas sociais e discutindo valores que orientem as relações coletivas.

DOS COMPONENTES CURRICULARES DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 1º AO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

Quadro 8 - Organização Curricular

DISCIPLINAS	TURMAS COM NÚMEROS DE AULAS		
	1º ANO	2º ANO	3º ANO
Língua Portuguesa	05 aulas	05 aulas	04 aulas
Língua Inglesa	02 aulas	02 aulas	02 aulas
Matemática	05 aulas	04 aulas	05 aulas
História	02 aulas	03 aulas	03 aulas
Geografia	02 aulas	03 aulas	03 aulas
Arte	01 aula	*****	*****
Educação Física	02 aulas	02 aulas	02 aulas
Física	03 aulas	03 aulas	03 aulas
Química	03 aulas	03 aulas	03 aulas
Biologia	03 aulas	03 aulas	03 aulas
Sociologia	01 aula	01 aula	01 aula
Filosofia	01 aula	01 aula	01 aula

BASE NACIONAL COMUM

Linguagem, Códigos e Suas Tecnologias:

- Língua Portuguesa: deve garantir a todos os educandos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos
- Língua Estrangeira: deverá permitir ao educando aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciar sua integração no mundo globalizado.
- Arte: deve propiciar desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido a experiências humanas
- Educação Física: deve possibilitar aos educandos tem, desde cedo, a oportunidade de desenvolver habilidades corporais e de participar de atividades culturais, como jogos, esportes, lutas, ginásticas e danças, com finalidade de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções.

Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias:

- Biologia: deve capacitar o aluno para julgar as intervenções do homem no meio ambiente e o aproveitamento dos recursos naturais.
- Física: deve contribuir para formação de uma cultura científica, efetiva que permita ao indivíduo a interpretação dos fatos e fenômenos naturais
- Química: deve contribuir para a memorização indiscriminada de símbolos, fórmulas e nomes de substâncias que contribui para formação de competências e habilidades no Ensino Médio.
- Matemática: deve levar o educando a compreender que a mesma é essencial para o cidadão agir como consumidor prudente ou tomar decisões na sua pessoal e profissional.

Ciências Humanas e suas Tecnologias:

- Geografia: sendo a “Ciência do presente”, deve contribuir para pensar o espaço enquanto uma totalidade na qual se passa todas as relações cotidianas.
- História: proporcionar aos alunos o contato ativo e crítico para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa.
- Filosofia: deve buscar a compreensão profunda da realidade, empreendendo um trabalho de reflexão rigoroso e integral sobre os aspectos fundamentais teóricos e práticos, tendo em vista o sentido e o valor da vida humana.
- Sociologia: deve fornecer instrumentos teóricos para que o aluno entenda o processo de mundialização do capital, em correspondência com as sucessoras revoluções tecnológicas.

DAS POLÍTICAS E ESTRATÉGIAS

1. Realizar encontros pedagógicos no intuito de trocar experiências, aprofundar conteúdos e melhorar o desenvolvimento das atividades
2. Definir o calendário das avaliações bimestrais
3. Programar os encontros de pais e mestres, reuniões do conselho da escola, de classe e de professores. Implantar Associação de Pais e Mestres
4. Montar oficina com finalidade de incentivar e fortalecer a ação pedagógica
5. Agir de forma democrática e participativa buscando a interdisciplinariedade
6. Enfatizar a leitura e a escrita
7. Elaborar a agenda cultural para as datas comemorativas, de acordo com as condições que a escola oferece
8. Promover campanha educativas, voltadas aos problemas que assolam nossa comunidade, fazendo relação aos temas transversais
9. Desenvolver projetos de pesquisa junto ao aluno baseando na sua realidade e nas informações por eles concebidas
10. Implementar os instrumentos e formas de avaliação, priorizando as competências e habilidades do aluno, através de estudos continuados
11. Assegurar ao educando o direito da aula de reforço visto suas necessidades
12. Repensar os objetivos do Projeto Paz, Sonho de Todos Nós, alimentando suas ações e desempenhando-as durante o ano letivo em curso
13. Advertir o aluno quanto ao não cumprimento dos seus deveres através de documentação escrita e em caso de expulsão essa decisão seja tomada junto ao conselho escolar
14. Programar semanas pedagógicas e formações continuadas
15. Favorecer maior incentivo aos trabalhos realizados nos laboratórios de ciências
16. Implantar o caixa escolar nas turmas do ensino médio conforme eleição e aprovação através do conselho escolar
17. Fortalecer ações voltada para o desenvolvimento do projeto de leitura.

DA AVALIAÇÃO

Na observação final deste documento ressaltamos a importância do desempenho de todos os envolvidos na aplicação prática das atividades a serem executadas.

A forma de operacionalização do Projeto Político Curricular vem elevar em grande proporção o desenvolvimento no processo de ensino aprendizagem, bem como momentos reflexivos sobre a realidade de nossa escola, nossa execução profissional, as mudanças de

consciências humanas, a aceitação de nosso trabalho diante do contexto social no qual estamos inseridos.

É gratificante a participação de todos os seguimentos da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Celso Mariz. O trabalho em grupo é um ponto de partida de qualquer etapa que se sinaliza na situação de todos os envolvidos na arte de educar.

BIBLIOGRAFIA

DIRETRIZES DO ENSINO MÉDIO.

FASCÍCULOS DO PROJETO RAÍZES E ASAS.

FERREIRA NETO, Augusto. PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA. *In: Revista AMAE*. Belo Horizonte – MG, 1996.

LBD – LEI DE DIRETRIZES BASE DA EDUCAÇÃO.

MANUAL DE GESTÃO DEMOCRÁTICA.

MANUAL DE ORIENTAÇÃO DE PROJETO POLÍTICO CURRICULAR.

PCNEM – PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAL DO ENSINO MÉDIO.

PERES, José Augusto. ELABORAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO CURRICULAR.