



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

(In)visibilidade do povo cigano no currículo escolar

Bruno Eduardo Souza Oliveira (1); Benedito Bráulio Pinheiro Gomes (1); Eriwelton Antonio de Holanda (2); Maria Nathália Costa Barros (3); Everaldo Fernandes da Silva (4).

Universidade Federal de Pernambuco. brunoufpe2015@gmail.com (1); bbraulio8@gmail.com (1); eriweltonantonio.360@gmail.com (2); barros.nc1@gmail.com (3); everaldofernandes.silva@gmail.com (4).

Resumo: O presente trabalho em desenvolvimento pretende mostrar a existência do povo cigano, há mais de duas décadas, na cidade Altinho-PE, cuja presença mostra-se desconhecida para a população local e para a Escola de Referência desse município. Servindo-nos da abordagem decolonial latino-americana (MIGNOLO, 2005, 2011; QUIJANO, 2005, 2007; WALSH, 2005, 2007; SANTOS, 2007; FREIRE, 1968), trazemos aspectos histórico-culturais e etnicorraciais que favorecem a compreensão dos mecanismos de invisibilização dessa etnia, bem como os processos de resistência cultural dos ciganos no interior de Pernambuco. Para tanto, utilizamos os aportes metodológicos da pesquisa participante e das entrevistas semi-estruturadas como estratégias de autonarrativas desses sujeitos sociais. Na coleta de dados adquiriram relevância as marcas da não existência desse povo nas circunscrições dos altinenses e, em especial, no currículo e cotidiano da escola de referência.

Palavras-chave: Currículo, Povo Cigano, Estudos Pós-Coloniais.

(In)visibilidade do povo cigano no currículo escolar

Bruno Eduardo Souza Oliveira (1); Benedito Bráulio Pinheiro Gomes (1); Eriwelton Antonio de Holanda (2); Maria Nathália Costa Barros (3); Everaldo Fernandes da Silva (4).

Universidade Federal de Pernambuco. brunoufpe2015@gmail.com (1); bbraulio8@gmail.com (1); eriweltonantonio.360@gmail.com (2); barros.nc1@gmail.com (3); everaldofernandes.silva@gmail.com (4)



III CONEDU
CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

(83) 3322.3222
contato@conedu.com.br
www.conedu.com.br

Introdução

No atual cenário nacional temos acompanhado um vertiginoso recrudescimento da política centralizadora de Brasília, da economia confessadamente neoliberal, com significativas bandeiras da privatização das estatais. Segue, nesse diapasão, a organização das bancadas parlamentares conservadoras em prol da família nuclear, do agronegócio e dos ideários do Estado mínimo.

Acrescentam-se a esta lista de retrocesso dos direitos sociais, os intentos da “Escola Sem Partido”, com sua agenda de negação das questões da ordem do dia, tais como: a crescente estatística de mortalidade de jovens negros nas periferias dos grandes centros urbanos, de violência contra as mulheres e camponeses, de práticas acintosas aos travestis, de desconsiderações às demarcações das terras indígenas e à cidadania das populações ciganas.

Neste proscênio desconcertante, visualizamos sinais de resistência política e identitária de um povo cigano no interior de Pernambuco, cuja presença teimosa tem provocado reflexões desafiadoras a um grupo de licenciandos em Física da Universidade Federal de Pernambuco - Campus Caruaru.

Este texto inicia situando o/a leitor/a nas bases teóricas que cunham as leituras interpretativas dos embates históricos que os ciganos têm enfrentado e resistido. São os Estudos Pós-Coloniais que cumprem essa tarefa, conforme a escolha dos autores/a. Em seguida, daremos a conhecer, introdutoriamente, a trajetória histórica dessa etnia no Brasil e no agreste pernambucano. Por fim, trataremos as questões relativas aos desafios educacionais que a presença cigana tem produzido nos liames do currículo e da formação docente.

Bases Compreensivas do Pensamento Decolonial.

O processo de colonização na América do Sul não termina com a independência das ex-colônias. A independência do Brasil foi importante em nossa história, porém não um ato revolucionário, pois como já diz Gabriel O Pensador¹: “O Brasil proclamou sua independência, mas o filho do rei que assumiu a gerência”. No Brasil, além dos portugueses sugarem, ao seu bel prazer, as riquezas naturais foram aos poucos impondo sua visão de mundo, saberes, valores, isto é, todo conjunto simbólico de perspectiva exclusivista e superior de conhecimento e de vida. Desse modo, classificaram os nativos de índios, de selvagens, de pagãos e incultos. Povos foram dizimados e os saberes postos no esquecimento e na estigmatização de credices, superstições, bruxarias e não-ciência.

¹ Música: “é pra rir ou pra chorar?”, álbum: “seja você mesmo(mas não seja sempre o mesmo)”, 2001.

As grandes navegações dos séculos XV e XVI tiveram como objetivo não somente “descobrir” novas terras, mas anexá-las e transformá-las em uma parte da Europa, fora da Europa. Este continente idealizado foi incorporado não somente na cartografia, mas no imaginário coletivo das ex-colônias. Percebe-se que ao perguntar um lugar que as pessoas têm desejo em conhecer, em grande parte será evocado algum país da Europa. Outro exemplo ilustrativo é a notícia do atentado terrorista, recente, que ocorreu em Paris², quando na noite de 13 de novembro de 2015, grande parte dos brasileiros sentiu-se ferida, chorava, não apenas porque vidas inocentes foram perdidas, mas, sobremaneira, por se sentir afetivamente parte integrante da Europa. Em pouco tempo após, outro atentado terrorista aconteceu numa universidade no Quênia, país da África Oriental³, tão brutal quanto o de Paris, porém não teve uma repercussão midiática, muito menos uma comoção social, assim como ocorreu no atentado aos franceses. Tratamos de dois atentados terroristas, envolvendo pessoas inocentes perante a ideologia extremista do estado islâmico, porém o da Europa o mundo sentiu na pele; o da África tratou como algo comum, em meio a tantas desgraças que existem neste continente. Nossa sensibilidade, nossos sentimentos perante o terror foram sequestrados, importando vidas humanas europeias em detrimento do apreço da vida estendido aos africanos.

Alguns movimentos literários como o modernismo, pós-modernismo, buscaram uma identidade nacional, numa perspectiva burguesa e não a partir das experiências de povos que tiveram seus conhecimentos de mundo inferiorizados e subalternizados pela monocultura européia. Com isso, os estudos pós-coloniais Latino Americanos preconizam a proposta de pensar a América Latina não exclusivamente a partir da visão européia, mas de um reconhecimento e valorização das culturas locais que foram silenciadas secularmente e, que agora, reverberam, conclamam autonomia e dialogicidade. Noutras palavras, conforme Santos:

A ideia central é, como já referimos, que o colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas

² Essa série coordenada de ataques deixaram 112 mortos, segundo a prefeitura de Paris. Dezenas de pessoas ficaram feridas em outros pontos da cidade, segundo a polícia parisiense. Mais informações em: <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2015/11/tiroteios-e-explosoes-sao-registrados-em-paris-diz-imprensa.html>

³ Terroristas islâmicos invadiram uma universidade no Quênia, país da África Oriental, e assassinaram 147 pessoas, depois de perguntar entre as vítimas quais eram cristãs. Mais informações em: <http://g1.globo.com/jornal-da-globo/noticia/2015/04/terroristas-islamicos-matam-147-pessoas-em-universidade-no-quenia.html>

formas de saber próprias de povos e/ou nações colonizados. As epistemologias do Sul são o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam essa supressão, valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre os conhecimentos (2009, p.13).

O processo de colonização teve também como propósito a homogeneização do mundo: obliterando as diferenças culturais (Meneses 2007), o genocídio e o epistemicídio das populações nativas⁴, além da assimilação dos territórios sob o pretexto da modernização, do desenvolvimento. Numa palavra, a implantação extremada do padrão modernidade/colonialidade⁵ nas terras “descobertas” pelos europeus como sendo o novo mundo. Outra vertente de dominação européia foi a imposição do cristianismo através das missões jesuíticas em que a prática do batismo e a assimilação do catecismo católico materializaram-se de forma imposta e ameaçadora às populações indígenas. Deste modo, o cristianismo tornou-se base ideológica da extensão capitalista nos moldes da modernidade/colonialidade.

Para Quijano (2007), o colonialismo foi um padrão de dominação e de exploração que exercia o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma determinada população com identidades diferentes e situadas em jurisdição territorial diferente. A colonialidade vai surgindo às margens da colonização, indo além da dominação territorial. A colonialidade⁶ é apontada por Quijano (2005), Mignolo (1996), Cajigas-Rotundo (2007) e Walsh (2005) em quatro eixos que os processos de dominação instalaram-se nas terras tidas como dependentes e inferiores: a Colonialidade do poder, Colonialidade do ser, Colonialidade do saber e a Colonialidade da Mãe-natureza.

A colonialidade do poder expressou-se pela voz de mando erigida pelos poderes constituídos e expressos pelas autoridades, pelo varão, pelo branco, pelo cristão e pela razão. Esses processos e estratégias de dominação foram sendo instalados e, com o passar do tempo, adquirindo grande alcance de credibilidade, de ausências de suspeitas e, portanto, de parcas resistências das gerações que se sucederam. Neste processo de dominação, os ideais da razão,

⁴ A colonização não promove somente um assassinato em massa da resistência nativa, mas também a supressão dos conhecimentos locais perpetrada por um conhecimento alienígena (Santos: 1998, p. 208).

⁵ “Tomo como ponto de partida a metáfora sistema-mundo moderno proposta por Wallerstein (1974). A metáfora tem a vantagem de convocar um quadro histórico e relacional de reflexões que escapam à ideologia nacional sob a qual foi forjado o imaginário continental e subcontinental, tanto na Europa quanto nas Américas, nos últimos duzentos anos.” (Mignolo, 2005, p.36)

⁶ A colonialidade está atrelada à dominação subjetiva, que vai além da territorial, ou seja, ela diz que produz/não produz conhecimento, quem tem/não poder, quem é/não feliz. Segundo Mignolo (2005) “conceito de “colonialidade” como o outro lado (o lado escuro?) da modernidade”. (pag.36).

do controle sexual e o horizonte do progresso linear, desenvolvimentista, tiveram prevalência e exerceram fascínios aos olhos também dos colonizados.

Este esquema idealizado de poder, de possível controle sobre os “não-capazes”, as mulheres e indígenas, foi alcançando as subjetividades coletivas, mediante os estilhaços da naturalização, do prestígio de alguns e dos discursos conformistas para aqueles/as que por “sorte”, a biologia limitou-os e os impediu. Trata-se da colonialidade do ser, isto é, dos mecanismos de subalternização dos sujeitos nativos, tentando imobilizá-los, convencê-los das suas “incapacidades” e insuficiências perante as exigências do padrão da modernidade/colonialidade.

A construção dos saberes foi fortemente atingida por esses esquemas de dominação dos brancos europeus que, com bases racionais coligadas à ideia de raça, elegeram a ciência moderna como o único conhecimento credível, confiável, mediante a imponência da retórica, a promessa de exatidão dos cálculos e dos meandros da empiria. Tudo isto produzindo certezas, constituindo-se num paradigma ocidental nas formas de pensar, de conhecer e de produzir avanços. Essa culminância foi alcançada pela tecnociência e pela depreciação histórica dos saberes populares, ancestrais indígenas, quilombolas e espirituais.

Soma-se a tudo isto, o domínio da natureza que associado à noção patriarcal estipulou como racional e responsável o desenvolvimento desvinculado da preservação ambiental, dos cuidados com as gerações futuras. Em nome do progresso justificou-se o desmatamento, a poluição dos mares, dos rios e a desconsideração da memória coletiva de povos nativos que têm suas lembranças e afetividades atreladas aos territórios que ultrapassam a noção de mera espacialidade dos racionalistas citadinos e universitários. A colonialidade da mãe-natureza estrutura-se nesses segmentos de compreensão, de atitudes e práticas que constituem um *modus vivendi* e todo o aparato ideológico que subalterniza sujeitos, saberes, cultura local e hierarquiza as relações, produzindo um *apartheid* mental, social, econômico, político e entre povos.

Enfim, o pensamento decolonial caracteriza-se pelo entendimento crítico e autocrítico dos mecanismos sutis e expressos de dominação sob diferentes formatos, bem como evidencia manejos internos e materiais de resistência, produzidos pelos sujeitos sociais desfavorecidos, na busca incessante de superação dos esquemas de subserviência, de descrença, de humilhação e de inibições recursivas.

Os ciganos no Brasil: Origem e chegada.

Ao longo da história nos deparamos com um povo que foi forçosamente enviado para o Brasil, desde o período colonial, na condição de degredados, tendo que adaptar-se a cada nova região e situação adversa, buscando sobreviver em um mundo que se estrutura numa cosmovisão do branco europeu, da moral cristã, da concepção ordeira de vida preconizada pela monarquia portuguesa e pela economia de coeficiente acumulativo dos nobres. Não obstante, tal cenário geopolítico e cultural, essas populações resistiram com suas crenças, costumes, leituras de mundo, com seus idiomas e rituais. Essas populações são denominadas de ciganas por suas trajetórias marcadas pelo nomadismo, pela moralidade da sobrevivência e pela força das suas tradições.

Suas antigas histórias e lendas misturam-se às suas fantasias produzindo múltiplas narrativas e cartografias sobre suas origens, acrescentando-se ainda aos limites dos registros históricos produzidos pelos brancos dominadores que os classificam pela estranheza, pelo exotismo e pela quebra dos padrões morais. Em geral, passam a ser vistos pelos estereótipos da vadiagem, do roubo, da frouxidão moral e do nomadismo que dificultava o controle social do modelo citadino, urbano. Segundo Teixeira, nos registros históricos os ciganos eram descritos, em 1726, em São Paulo, como “aqueles que apareceram na cidade e que eram prejudiciais, [pois,] andavam com jogos e outras formas de perturbações” (2008, p.19). Além do mais, “as crianças andavam nuas, homens expunham barrigas e peitos cabeludos, enquanto as mulheres não se constrangiam em amamentar publicamente seus filhos; a nudez cigana era indecente...” (idem, p 68).

Estas posturas contradiziam os costumes e moralidades dos nobres marcados pela cobertura do corpo feminino como expressão de decência e pelo rigor do trabalho enquanto ideologia apregoada para os escravos e pobres sinalizando obediência a Deus, civilidade e responsabilidade. Aspectos úteis à ordenação social e cultural que a Coroa Portuguesa impunha sob o bastião da ordem e da segurança.

Há quem defenda que os ciganos originalmente eram conhecidos como: rom, roma e romani.⁷ Eram divididos em três grupos distintos: o primeiro grupo Rom ou Roma, são

⁷ Há vários historiadores que situam as origens espanhola e portuguesa dos ciganos que chegaram ao Brasil, porém, quanto às suas nascentes culturais e geográficas, há controvérsias. Ver Henry Koster. *Viagens ao Nordeste do Brasil*, 2ed. Recife: Secretaria de Educação e Cultura de Pernambuco, 1978; Panish Daniel Kidder. *Reminiscências de viagens e permanências nas províncias do Norte do Brasil*: compreendendo notícias históricas e geográficas do Império e das diversas províncias. Belo Horizonte: Itatiaia. São Paulo: EDUSP, 1980 (Tradução da primeira parte do original de: 1845).

predominantes nos países balcânicos e no leste europeu, que a partir do século XIX migraram para outros países da Europa e para as Américas e eles também eram divididos em outros sub-grupos: (kalderash, matchuaia, lovara, curara, horahanei etc.) A língua predominante dessa ramificação era o romani; o segundo grupo era conhecido como Sinti, sua língua predominante era o sintó e foram encontrados em países como Alemanha, Itália e França a depender do país e sua localização era também conhecida como Manouch; e, por fim, o terceiro grupo e o que teve maior influência no Brasil, esses conhecidos como Calon ou Kalé, tendo como sua língua predominante o caló. Essas populações são conhecidas como ciganos ibéricos que migraram da Espanha, de Portugal para a América do Sul a partir do século XVI.

Nas entrevistas com a população cigana residente, atualmente, em Altinho-PE⁸, esses sujeitos sociais identificam-se como sendo da tradição Kalón e se orgulham de manterem ainda resistente a sua língua materna, exibindo-a como mecanismo de defesa da execração social e como estratégia de sobrevivência cultural para garantirem-se como povo vivo e resistente.

O Povo Cigano de Altinho e Educação

Há vinte e cinco anos reside em Altinho no Agreste de Pernambuco, o povo cigano Kalón e mesmo após esse tempo de vivência fixa na cidade, eles ainda são bastante invisibilizados no município ao ponto de as pessoas que moram no mesmo bairro não saberem suas origens. Nosso grupo de pesquisa⁹ esteve com esse povo em alguns momentos, ouvindo seus relatos, escutando-os atentamente para que possam narrar-se perante esse padrão modernidade/colonialidade que visa à homogeneização social. Que eles possam dizer-se como forma de resistência à monocultura dominante. Em um dos relatos podemos perceber a dor da invisibilização: “Se chegar ao hospital e o povo souber que você é cigano eles deixam você morrer na fila, deixa pra lá: é cigano” (liderança cigana de Altinho).

A chegada e fixação desse povo na cidade não foram diferentes de outros grupos ciganos que hoje são residentes em algumas cidades de Pernambuco. Segundo esses

⁸ Município pernambucano distante de Recife em média de 190 km, atualmente, com 35 mil habitantes e entre esses, encontram-se um grupo cigano que, apesar de mais de uma década de presença nessa cidade, ainda são bastante desconhecidos pelo restante dos habitantes locais. Falaremos melhor nos próximos itens dessa pesquisa em andamento.

⁹ Todos que realizaram esse trabalho e mais alguns estudantes, temos um grupo de estudo/pesquisa, que faz parte do programa de extensão e pesquisa da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, sobre os estudos pós-coloniais latino-americanos. Encontramo-nos quinzenalmente para discutir textos, analisar dados da nossa pesquisa, etc.

narradores, eles percorreram grandes distâncias, passando por Recife, Rio doce-PE, Bezerros-PE, por último em Bonito-PE. Quando saiam de uma cidade pra outra, recebiam do delegado um documento por escrito que significava que aquele grupo tinha boa conduta, ficha limpa na delegacia. Quando chegaram em Bonito, na década de noventa, seu Abel, liderança local, nos revela que: “O delegado de Bonito não gostava de cigano! Ele pegou, rasgou o papel e falou: vocês têm vinte e quatro horas pra saírem daqui”(entrevista em 09/05/16).

Há mais de duas décadas, esse grupo cigano chega e fixa residência na cidade de Altinho, alegando a hospitalidade dos altinenses e a não perseguição policial do delegado de então. Com o passar dos anos, esse grupo foi se instalando, comercializando pássaros e produtos agrícolas. No entanto, escondendo suas identidades ciganas para os demais sujeitos altinenses como estratégia de sobrevivência física e simbólica. Comunicam-se no interior da comunidade mediante a língua Kalón, principalmente, em situações de vulnerabilidade dos seus membros nos contatos sociais diários.

No desenvolvimento da presente pesquisa, percebemos que as práticas educativas dessa população configuram-se na transmissão das experiências, nos rituais, por ocasião das refeições, tudo isto marcadamente pela oralidade, não tendo o registro escriturístico destaque e relevância nessa sociedade posta no esquecimento, nos escombros da invisibilidade sociocultural.

Em sintonia com o itinerário da pesquisa, isto é, compreender os processos de invisibilização dessa população, detectamos a imperiosa necessidade de contatos com a direção da escola de referência¹⁰ da cidade, focando, sobretudo, os modos de presença dessa população no espaço escolar, alunos/as matriculados/as e sobre suas possíveis influências nesse mesmo currículo. Em diálogo com a coordenação dessa escola de referência, foi notável que as atividades curriculares perfazem-se nas atenções sobre as questões dos direitos humanos, dos povos indígenas, afro-brasileiros, de gênero entre outras, mas nada relacionado ao povo cigano, habitando na própria cidade.

Na conversa com o gestor, quando perguntado sobre como esse tema era explorado na escola, ele respondeu: “... *Eu fico até surpreso, né? É uma pesquisa bastante interessante por que é uma temática pouco estudada, poucas pessoas daqui, não só de Altinho, mas aqui da região, não tem conhecimento sobre o povo cigano, até por que na minha concepção, o pouco*

¹⁰ A Educação Integral em Pernambuco tornou-se Política Pública de Estado em 2008. O modelo fundamenta-se na concepção da educação interdimensional, como espaço privilegiado do exercício da cidadania e o protagonismo juvenil como estratégia imprescindível para a formação do jovem autônomo, competente, solidário e produtivo. Saiba mais em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=70>

que sei, sou da área de geografia, o povo cigano é um povo nômade, que eles não se estabeleceram, não fixaram-se ali em uma única localidade. Eles vivem buscando muitos lugares, até conseguirem o que desejam: alimento, dinheiro, prestam algum tipo de serviço para sobreviverem; sei que há um preconceito grande de muitas pessoas para com o povo cigano, mas pra mim é novidade, é surpresa saber que em Altinho há uma fixação permanente desse povo...”(entrevista em 09/05/16).

Podemos perceber o quanto ainda é forte a ideia que os povos ciganos são nômades, que cigano, só é cigano, aquele que vive viajando de cidade em cidade. Esse povo, como muitos outros que foram subalternizados/invisibilizados durante a história, é tratado com uma representação estática, ou seja, um povo que não passa por adaptações, reconfigurações, no decorrer da sua história; se seus antepassados eram nômades, é de se mostrar curioso que essa geração passe do nomadismo para uma vida residente com endereço fixo. Isso ficou claro quando levantamos a questão se haveria a possibilidade de haver um estudante cigano na escola?! A responsável pela realização das matrículas fez os seguintes comentários: “... Não! aqui no colégio não! desconheço essa informação...”, “... Por que até no ato da matrícula, eles teriam que me contar, por que eles são, ficam sempre de lugar em outro, é uma matrícula diferente, que passa um tempinho em uma escola, um tempinho em outra, é super complicado o sistema pra quem é cigano, pra quem é de circo, entendeu? então a gente deveria ser informada no ato da matrícula e ninguém nos informou isso...”, “... Todos têm endereço fixo, todos nossos alunos têm endereço fixo...”. (entrevista em 09/05/16).

Na fala da secretária, a negação da presença cigana na escola é sintomática porque também “inexistente” na rotina da cidade. Em sendo assim, essa etnia não tem sua narrativa histórica, conhecida, tampouco reconhecida, sua identidade invalidada, tornando-se assim motivo de envergonhamento do eu social e das suas tradições. Isso foi umas das questões levantadas na conversa com o gestor de que na escola existem diversos trabalhos em relação aos povos indígenas, quilombolas, afro-brasileiros, mas não com o povo cigano. Ele fez o seguinte comentário: “... A escola não tem essa informação. É muito importante essa pesquisa de vocês porque vocês estão buscando informações, irão relatar algo sobre a vida desse povo e vai servir até para as escolas, para que tomem conhecimento disso, se apropriem dessas informações e a partir daí possamos inserir esse povo dentro do contexto racial que deve ser trabalhado, abordado, para a gente desmitificar um monte de questão que prejudicam esse povo...”. (entrevista em 09/05/16).

Com isso, podemos perceber que a invisibilização desse povo é notada no desconhecimento das ruas vizinhas e que se estende ao currículo escolar ao ponto da escola receber tais estudantes e não se importar com as especificidades dos seus currículos que poderiam se materializar no cotidiano e nos conteúdos de sala de aula no intento de desconstruir os preconceitos históricos que marcam esse povo de origem e tradição ancestral, longeva.

Algumas Questões dos Ciganos para o Currículo

O olhar itinerante dessa pesquisa acerca das possíveis influências do povo cigano no cotidiano e na escola de referência de Altinho tem suscitado reflexões e ensejos de algumas iniciativas junto às comunidades local e escolar.

Em termos de reflexão, a questão curricular vem à tona de modo expressivo, relevante, tais como: há uma legislação educacional que demanda das escolas uma atenção e estudo das relações etnicorraciais na educação básica e na formação de professores¹¹, no entanto, percebemos que estas discussões têm assento no currículo, na maioria das vezes, de modo transversal ou, até mesmo, pontual, no cumprimento de uma data festiva. Outra questão é a relação entre currículo e contextualização; ou ainda: as implicações epistemológicas para a formação docente.

Compreendemos currículo segundo Sacristán(2013) que o entende como “um texto que representa e apresenta aspirações, interesses, ideais e formas de entender sua missão e um contexto histórico muito concreto sobre o qual são tomadas decisões e escolhidos caminhos que são afetados pelas opções políticas gerais, as econômicas, o pertencimento a diferentes meios culturais, etc.” (p. 12). Consoante esse entendimento sobre currículo, trata-se de um terreno de disputas, de constantes escolhas e tensões.

Por este viés conceptual, os aspectos legal e vivencial das intencionalidades do ensino-aprendizagem coincidem e dialogam em vez de colidir e intransigir. A prescrição do MEC de incluir as questões étnicas e raciais na educação básica parece não ser suficiente para a sua

¹¹ O Presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 2003, levando em conta as lutas empreendidas por vários movimentos sociais marcadamente etnicorraciais, sancionou a Lei 10. 639 como uma medida afirmativa que obriga o ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos da rede pública e das escolas particulares da educação básica. Ver esse estudo em: Antonio Flávio Moreira e Vera Maria Candau (Orgs.) *Multiculturalismo - Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas*. Vozes: Petrópolis, 2008, p.67-90.

materialização. Os aspectos culturais e a força dos estereótipos produzem uma certa cegueira contextual e o não convencimento de que tais realidades humanas rejeitadas podem ser elevadas ao patamar de conteúdo de sala de aula.

Nos posicionamentos do referido gestor, salientamos o seu espanto tanto em saber da existência de ciganos ao redor da escola, bem como do interesse dos graduandos em Física por essas questões “estranhas” aos seus objetos de estudo em se tratando, particularmente, de pessoas e situações quase invisíveis e pouco prestigiosas.

Torna-se notável o abismo entre a realidade cigana e a presença e ritmo da escola. Muito mais por se tratar de uma unidade educativa que privilegia tempo integral do alunado no seu interior, embora menos atento ao seu entorno, contexto e função social. Mesmo se vislumbrando a possibilidade da presença de alguns estudantes ciganos nessa escola, a sua existência é autonegada por eles e a sua etnia passa ao largo de ser considerada.

Essa realidade evoca o desafio da multiculturalidade e da transculturalidade nas práticas educativas, uma vez que “a educação é instância propícia e espaço privilegiado para a realização da convivência e das trocas entre as diferentes culturas, o que torna possível com a criação de espaços interculturais em que a multiculturalidade se fará presente”. (PADILHA, 2004, p. 78).

Em sendo assim, a vivência curricular é dinâmica, continuamente aberta às vicissitudes e às lógicas outras por demais enfatizadas pela abordagem decolonial que elege a autonarração dos subalternizados e a relação horizontal entre os saberes produzidos nas escolas e os de matriz ancestral e extraescolar. Para tanto, o caminho da aproximação e abertura da escola é fundamental, buscando vias de troca de experiências, de valorização dos saberes ciganos que ultrapasse a retórica e se configure como práticas educativas, conforme um desenho curricular de claras e decididas escolhas. Um dos diálogos de Paulo Freire bem ilustra: “o conteúdo estava lá, embora não tão fácil de ver, às vezes. Por causa disso, foi possível desafiar o grupo a pensar de uma maneira diferente e também a entender a necessidade de obter um novo caminho” (2003, p.171).

Para os estudantes de Física, participantes da pesquisa, estes impactos do tamanho desconhecimento da presença cigana, tanto na cidade como na escola de referência, tem suscitado entusiasmo e, simultaneamente, senso crítico em relação à formação docente, ao currículo do curso que ora está sendo vivenciado. Essas questões têm sido trazidas para as

discussões nas disciplinas ministradas, especialmente, aquelas de natureza pedagógica, por se tratar de uma licenciatura.

Esse movimento de entusiasmo e de questionamentos dos estudantes tem resultado em algumas atividades de extensão que ora começam a ser pensadas, como exemplo: a realização de uma roda de diálogo trazendo os ciganos para o interior da escola de referência; outra iniciativa é inserir os ciganos para universidade pelo viés do observatório social e das atividades de extensão.

Ao término desse trabalho, emergem as inquietações que este estudo sobre os ciganos tem despertado na população altinense, na escola de referência da cidade e nos participantes da presente pesquisa. Esse ensaio de aproximação entre a escola e a comunidade local tem gestado questões pertinentes às epistemologias outras e às práticas educativas de alcance omnilateral, humanizador e decolonial.

REFERÊNCIAS:

FERREIRA, M. G. **Sentidos da educação das relações étnico-raciais nas práticas curriculares de professores(as) de escolas localizadas no meio rural**, Caruaru, 21 junho 2013.

GOMES, F. D. M. As epistemologias do Sul de Boa Ventura de Sousa Santos: por um resgate do Sul global. **Revista Páginas de Filosofia**, São Paulo, v. 4, p. 30-54, Julho/Dezembro 2012.

HORTON, Myles; FREIRE, Paulo. **O Caminho se Faz Caminhando**: Conversas sobre Educação e Mudança Social. Organizado por Brenda Bell, John Gaventa e John Peters; tradução de Vera Lúcia Mello Josceline. Petrópolis: Vozes, 2003.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo. **A Colonialidade do Saber**: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. 1ª edição. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLASCO, 2005. P. 71-103.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo Intertranscultural**: novos itinerários para a educação. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. Tradução de Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

TEIXEIRA, Rodrigo Corrêa. **História dos Ciganos no Brasil**. Núcleo de Estudos Ciganos, Recife, 2008.