



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE CARUARU
DEPARTAMENTO DE FÍSICA
CURSO LICENCIATURA EM FÍSICA

BRUNO EDUARDO SOUZA OLIVEIRA

**PRESENÇA DOS CIGANOS EM ALTINHO-PE: PONDERAÇÕES PARA
EDIFICAÇÃO DE UM CURRÍCULO INTERCULTURAL**

Caruaru
2019

BRUNO EDUARDO SOUZA OLIVEIRA

**PRESENÇA DOS CIGANOS EM ALTINHO-PE: PONDERAÇÕES PARA
EDIFICAÇÃO DE UM CURRÍCULO INTERCULTURAL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Licenciatura em
Física da Universidade Federal de
Pernambuco, como requisito parcial para
a obtenção do título de Graduado em
Licenciatura em Física

Área de concentração: Física

Orientador: Profº. Dr. Everaldo Fernandes da Silva

Caruaru

2019

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Simone Xavier - CRB/4 - 1242

O48p

Oliveira, Bruno Eduardo Souza.

Presença dos ciganos em Altinho-PE: ponderações para edificação de um currículo intercultural. / Bruno Eduardo Souza Oliveira. – 2019.
33 f. il. : 30 cm.

Orientador: Everaldo Fernandes da Silva.

Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Licenciatura em Física, 2019.
Inclui Referências.

1. Ciganos. 2. Currículos. 3. Confronto interpessoal. I. Silva, Everaldo Fernandes da (Orientador). II. Título.

CDD 371.12 (23. ed.)

UFPE (CAA 2019-020)

Bruno Eduardo Souza Oliveira

**PRESENÇA DOS CIGANOS EM ALTINHO-PE: PONDERAÇÕES PARA
EDIFICAÇÃO DE UM CURRÍCULO INTERCULTURAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Física-licenciatura da Universidade federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de licenciado em Física.

Aprovada em: 30 de janeiro de 2019.

BANCA EXAMINADORA:

Profº. Dr. Everaldo Fernandes da Silva (Orientador)

Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Me. Girleide Tôrres Lemos (Examinadora Interna)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Me. William Francisco da Silva (Examinador Externo)

FAFICA

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Sr. Alexandre e Sr. Abel e toda comunidade cigana por toda disponibilidade, pois, durante nossos encontros, através de suas narrativas, aprendemos e crescemos juntos. Ao professor e orientador desse trabalho que esteve presente durante todo processo de graduação, enriquecendo de diversas maneiras minha formação enquanto licenciado em física. A todo Núcleo de Formação Docente (NFD) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – Centro Acadêmico do Agreste que, diretamente ou indiretamente, ajudaram nessa caminhada que resultou na concretização desse trabalho. A toda minha família que me apoiou durante essa jornada.

RESUMO

O presente trabalho 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 nas práticas curriculares da 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, seguido da ausência dos seus respectivos conhecimentos no currículo da instituição escolar frequentada pelos(as) jovens ciganos(as), 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 invisibilidade desse povo nas circunscrições dos altinenses e, em especial, no currículo e cotidiano da escola de referência local.

Palavras-chave: Povo Cigano. Estudos pós-coloniais. Currículo. Identidades em Confronto.

ABSTRACT

The present work intends to show the existence of the gypsy people, for more than two decades, in the city of Altinho-PE, whose presence is unknown for the local population and in the curricular practices of the School of Reference of this municipality. Latin American decolonial approach (MIGNOLO, 2005, 2011, QUIJANO, 2005, 2007, WALSH, 2005, 2007, SANTOS, 2007; FREIRE, 1968) brings historical-cultural and ethno-racial aspects that favor the understanding of mechanisms of invisibilization of this ethnic group followed by the absence of their respective knowledge in the curriculum of the school attended by the young gypsies as well as the processes of cultural resistance of the gypsies in the interior of Pernambuco. For that, we used the methodological contributions of the participant research and the semi-structured interviews as strategies of autonomy of these social subjects. In the collection of data, the invisibility marks of this people acquired relevance in the districts of Altinenses and, especially, in the curriculum and daily life of the local reference school.

keywords: Gypsy people. Postcolonial studies. Curriculum. Identities in Confronto.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	08
2	FUDAMENTAÇÃO TEÓRICA	10
2 1	OS CIGANOS NO BRASIL: ORIGEM E CHEGADA.....	10
2 1 1	OS CIGANOS EM ALTINHO-PE.....	12
2 2	BASES COMPREENSIVAS DO PENSAMENTO DECOLONIAL.....	13
2 3	EDIFICAÇÃO DE UM CURRÍCULO INTERCULTURAL.....	17
3	METODOLOGIA.....	
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS.....	16
5	CONCLUSÃO	25
	REFERÊNCIAS	26

1 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, a reformulação do Ensino Médio, que trata os componentes curriculares de sociologia e filosofia como eletivos. Ademais, a tramitação do projeto de lei (PL) 71180/14 intitulado como: “Escola Sem partido”. A recente eleição para o cargo mais elevado do poder executivo da nossa república, do representante de todos(as) brasileiros(as), que faz declarações surpreendentes, perpetuando a ideia que as minorias devem se adaptar às majorias ou afugentar-se, além dos anúncios de desmerecer as lutas dos povos indígenas por demarcações de terras, entre tantas outras ideias marcadamente liberais que contrapõem as agendas políticas dos últimos anos.

O presente texto socializa um caminho reflexivo e de intervenção que, através de um projeto de extensão, propeliu a ideia de criar um grupo de estudos intitulado: *Os estudos pós-coloniais latino americanos*. Esse projeto, inicialmente era composto por discentes das licenciaturas em física, química e matemática da Universidade Federal de Pernambuco no Centro Acadêmico do Agreste. Ao decorrer dos encontros, através de leituras de textos para apropriação de conceitos do pensamento decolonial, fizemos inúmeras discussões que resultou em experiências de ressignificação de conceitos/ideias e de repaginação do senso comum marcado pela colonização. No viés da percepção decolonial, visualizamos sinais de resistência política e identitária de um povo cigano no interior de Pernambuco, cuja presença teimosa nos incitou reflexões desafiadoras.

Esta investigação inicia-se 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 envolvidos na construção deste trabalho. Em seguida, daremos a conhecer, introdutoriamente, a trajetória histórica dessa etnia no Brasil e no agreste pernambucano. Traremos narrativas de ciganas jovens e de uma idosa acerca dos

seus olhares nos embates forçosos dos preconceitos dentro e fora da escola. Por fim, versaremos as questões relativas aos desafios educacionais que a presença cigana tem produzido nos liames do currículo e da formação docente.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 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.¹ Eram divididos em três grupos distintos: o primeiro grupo Rom ou Roma, são 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 Kalon ou Kalé, tendo como sua língua predominante o kaló. 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-PE², 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.

2 1 1 OS CIGANOS EM ALTINHO-PE

Reside em Altinho no Agreste de Pernambuco, há cerca de três décadas, 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 das suas origens. Em nossas visitas domiciliares este dado ficou evidenciado, causando estranheza e perplexidade. Nas entrevistas com os sujeitos ciganos, isto foi adquirindo sentido, quando em um dos relatos

¹ 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).

² 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.

percebemos 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 narradores, eles percorreram grandes distâncias há décadas atrás, passando por Recife, Rio Doce-PE, Bezerros-PE, por último em Bonito-PE. Costumavam migrar de uma cidade pra outra e que, forçosamente, solicitavam do delegado local um documento por escrito que atestasse a boa conduta daquele grupo cigano. 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).

Na década de 1990, 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

2.2 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 Pensador³: “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, eles 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.

³ Música: “é pra rir ou pra chorar?”, álbum: “seja você mesmo (mas não seja sempre o mesmo)”, 2001.

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 crendices, superstições, bruxarias e não-ciência.

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 isso quando ao perguntar um lugar que as pessoas têm desejo em conhecer, em grande parte, rapidamente, será evocado algum país da Europa.

Outro dado ilustrativo é a notícia do atentado terrorista que ocorreu em Paris⁴, 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 atrás, outro atentado terrorista aconteceu numa universidade no Quênia, país da África Oriental⁵, 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.

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 nativas⁶, além da assimilação dos territórios sob o pretexto da modernização, do desenvolvimento. Numa palavra, a implantação

⁴ 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>

⁵ 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-kenia.html>

⁶ 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).

extremada do padrão modernidade/colonialidade⁷ nas terras “descobertas” pelos europeus como sendo o novo mundo. Outra vertente de dominação europeia 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 colonialidade⁸ 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 estranhamentos e, portanto, de parcas resistências das gerações que se sucederam. Neste processo de dominação, os ideais da razão, 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

⁷ “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)

⁸ 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, p. 36) “conceito de “colonialidade” como o outro lado (o lado escuro?) da modernidade”.

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 foi produzindo certezas, constituindo um paradigma ocidental nas formas de pensar, de conhecer, de sentir e de produzir bens, relações e serviços. Essa culminância foi alcançada pela tecnociência e pela depreciação histórica dos saberes populares, ancestrais, indígenas, quilombolas e ciganos.

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.

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 europeia. Com isso, os estudos pós-coloniais Latino Americanos preconizam a proposta de pensar a América Latina não exclusivamente a partir da visão europeia, 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 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).

Enfim, o pensamento decolonial caracteriza-se pelo entendimento crítico e autocrítico dos mecanismos sutis e expressos de dominação através de diferentes formatos, bem como evidência 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 historicamente plantadas e herdadas.

2.3 EDIFICAÇÃO DE UM CURRÍCULO INTERCULTURAL

No olhar itinerante desse estudo, observamos que a presença e cultura ciganas são invisibilizadas nas ruas e na escola de referência de Altinho o que nos suscita reflexões acerca de um currículo que, pela força da padronização branca europeia, outras expressões culturais não constam nos cuidados e atenção pedagógicos e escolares. Até mesmo por desconhecer-las como existentes no interior da cidade e da comunidade escolar.

Antes de levantar provocações e reflexões no âmbito curricular, faremos uma breve incursão semântica, entendendo currículo como um: “Documento com os dados pessoais, a formação escolar ou acadêmica, a experiência profissional ou os trabalhos prestados por quem pretende se candidatar a um emprego, cargo etc.”⁹. Etimologicamente, currículo vem do latim *curriculum* que implica no “ato de correr; corrida, curso.” Visando a prática educativa, currículo é:

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 (SACRISTAN, 2013, p.12).

Uma das funções do currículo é selecionar e organizar as parcelas de conhecimentos que devem ser ensinados pelos docentes e apreendidos pelos discentes. Além da tarefa organizativa, o currículo planeja como os conhecimentos serão expostos e qual será seu público alvo. Em outras palavras, de forma ampla, toda e qualquer atividade desenvolvida no cotidiano escolar faz parte do currículo, por isso não faz sentido falar em atividades “*extracurriculares*”. Consoante esse entendimento sobre currículo, trata-se de um terreno de disputas, de constantes escolhas e tensões.

⁹Significado segundo dicionário online, encontrado em: <https://www.dicio.com.br/>

O currículo, desde sua origem, é percebido com uma ferramenta que regula as relações de ensino-aprendizagem, impondo regras e normas como o tempo de cada aula, a segregação do conhecimento em disciplinas, o tempo mínimo de escolarização, formação dos professores etc. Os conhecimentos que o compõem são eleitos como “conhecimento escolar” e passam a ter certo grau de superioridade em relação a formas-outras de conhecimento. Além dos muros construídos historicamente pelo currículo - e, por isso, é comum ouvir certas declarações como, por exemplo: “Quem não frequentou/frequenta a escola é burro” -, cria-se a ideia que só a instituição escolar é capaz de extinguir a ignorância da humanidade. Em nosso entendimento, o currículo não se resume à organização programática dos conteúdos em que existem objetivos implícitos à sua realização enquanto projeto sócio-político; tornam-se indispensáveis reflexões profundas e minuciosas que ressaltem a parcialidade das compreensões e práticas curriculares dos professores que defendem sua visão e presença no mundo.

Quais são esses conhecimentos constituintes do currículo? Qual a sociedade que ele pretende construir? Como que ele se posiciona em relação a conhecimentos-outras? Para refletir sobre tais questionamentos, temos que conhecer três perspectivas de currículo¹⁰: a tradicional, a crítica e a pós-crítica.

Está intrínseco, em qualquer perspectiva de currículo, o modelo de sujeito, sociedade, cultura, religiosidade, educação, que se pretende edificar. Na perspectiva tradicional a construção dos humanos enquanto sujeitos reflexivos e cidadãos está fortemente relacionada à forma de produção de bens materiais/imateriais de certo espaço-tempo de cada população. O currículo humanístico clássico¹¹ começa a ser repensado e reestruturado a partir da construção da ideia de que as grandes massas populares deveriam ser escolarizadas. Essa universalização da educação tem um forte interesse econômico de manutenção do capitalismo, que institucionaliza a escola como espaço social onde crianças e jovens são treinados para desenvolver competências e habilidades, deixando-os aptos a participar da ampla concorrência presente no mercado de trabalho.

¹⁰Vale ressaltar que existem outras formas de conceber tal conceito, porém vamos nos ater a esses três caminhos.

¹¹Curriculum adotado no período da idade média com origem greco-romana, composto por sete artes que visavam a formação do homem livre, mais informações em: http://www.gostodeler.com.br/materia/15254/trivium_e_quadrvium__as_artes_liberaes.html

O idealizador primogênito desse currículo foi Franklin John Bobbitt, que publicou em 1918 a obra intitulada *"The Curriculum"*. Influenciado pelo *taylorismo*¹², defendeu que a escola deveria seguir os moldes empresariais, tendo como objetivo preparar as crianças para a vida adulta economicamente ativa, industrial e urbana. Justificando que dessa forma teríamos uma sociedade desenvolvida.

Definindo "como" e "o quê" deve ser ensinado nas escolas, no viés eficientista, o currículo alimenta e naturaliza um padrão hierárquico que classifica como superiores os alunos que dominam os conteúdos expostos e inferioriza aqueles que não os dominam. Em outras palavras, temos um currículo meritocrático que atribui o sucesso/fracasso ao esforço individual do sujeito, entendendo a sociedade como espaço onde todos têm as mesmas condições de aprender negando as especificidades dos sujeitos e, assim, torna o discurso da equalização social um verniz caricatural. Os conhecimentos integrantes desse currículo também são elevados a um patamar superior de utilidade, verdade e importância social em relação a conhecimentos-outros, ou seja, esse currículo não valoriza e não dialoga com os conhecimentos que os educandos trazem consigo, porque não os vê como produtores de conhecimento e sim como sujeitos que precisam ser educados, humanizados e civilizados pelo conhecimento escolar. Essa perspectiva visa a adaptação dos sujeitos à escola, instituindo padrões homogeneizadores com intuito de rechaçar as diversas subjetividades que instituem a dinâmica escolar.

A I conferência sobre currículo realizada nos anos 70 nos Estados Unidos, liderada por William Pinar, alastrou críticas sobre a teoria curricular de Bobbitt e Tyler. No âmbito tradicional do currículo, não há espaços para refletir e criticar sua construção e implementação, muito menos, como as relações políticas e sociais estão articuladas com as práticas escolares. Isolando a escola da sociedade e os conteúdos das realidades dos educandos, reafirma-se a intencionalidade da formação dos sujeitos para vida econômica ativa, porém desprovida de autonomia e cidadania desses sujeitos sociais. A perspectiva crítica desconstrói a ideia de neutralidade presente no currículo, mostrando, através de duas tendências: A Nova Sociologia da Educação (NSE) e o Movimento de Reconceptualização, as parcialidades políticas, econômicas e sociais.

¹² Ideia desenvolvida pelo economista clássico Frederick Winslow Taylor, que visava organizar e controlar a força de trabalho, otimizando tempo e movimento para que a eficiência na produção fosse a máxima possível.

A NSE, idealizada por Michael Young, nos anos 70 na Inglaterra, foi a primeira corrente sociológica voltada para a discussão e problematização sobre currículo, consequentemente recebendo contribuições de autores como Basil Bernstein (1986), Pierre Bourdieu (1964,1970), entre outros.

Michael Young, junto com seus colegas do departamento de sociologia do Instituto de Educação da Universidade de Londres, tomou o currículo como objeto de pesquisa da NSE. O objetivo deles era compreender as formas que os conhecimentos eram disseminados nas escolas, percebendo que a educação era uma forte ferramenta de manejo social para a solidificação do *status quo*. Em sua obra “A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado”, Louis Althusser (1970, p.32) nos adverte que: “[...] a escola contribui para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir, através das matérias escolares, as crenças que nos fazem vê-la como boa e desejável”.

Paulo Freire, durante sua vida de reflexões e militância, manteve sua postura crítica acerca da concepção tradicional de currículo. Quando se comprometeu a discutir sobre as práticas progressistas, afirmou que “[...] ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. (FREIRE, 1996, p. 21). A compreensão freireana de educação acerca da construção de um currículo crítico preconiza que:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “Bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos guardá-los e arquivá-los (FREIRE,1968, p. 80-81).

Ideias desenvolvidas em movimentos como o pós-modernismo¹³ e o pós-estruturalismo¹⁴ influenciaram na construção do currículo pós-crítico. Complementando a perspectiva crítica, que baseava suas análises no âmbito econômico e político, esse modelo de currículo implementa reflexões sobre como as relações socioculturais, étnicas e de gênero, estão ligadas à construção do saber escolar. Essa perspectiva ajuda a escola encarar um dos seus maiores problemas:

¹³ Corrente ideológica que surge como crítica aos valores do modernismo. A ideia de progresso e verdade passa a ser questionada, por conta da complexidade do mundo real, não considerada nas teorias desenvolvidas racionalmente. O que importa é o aqui e o agora, o imediato. Ver mais em: <https://conceitos.com/pos-modernidade/>

¹⁴ Seu desenvolvimento se dá como uma tentativa de superação do estruturalismo, que defendia ideia que as ações dos seres-humanos eram condicionadas por estruturas inconsciente e por modelos deterministas e estruturalmente fechados.

reconhecer e respeitar as diferenças. Não por um viés homogeneizador, mas por um currículo intercultural.

Os estudos pós-coloniais trouxeram duas discussões primordiais para as teorias curriculares: a primeira consiste em reconhecer a existência de experiências sociais produzidas por povos historicamente silenciados, em outras palavras, “reivindica a inclusão das formas culturais que refletem a experiência de grupos cujas identidades culturais e sociais são marginalizadas pela identidade europeia dominante” (SILVA, 2011, p.126); A segunda está relacionada a como o *outro* é representado diante o padrão europeu dominante no currículo vigente.

O processo de independência das colônias não teve força suficiente para romper com o processo de colonização, por isso observamos nos dias atuais um currículo colonizado, que propaga a visão do colonizador determinando qual conhecimento é válido, civilizar os bárbaros (educar os empobrecidos), hierarquização cultural (silencia conhecimentos-outros). Influenciados pela revolução industrial e pelo iluminismo, pensadores europeus dos séculos XVIII e XIX desenvolveram um amplo sistema de observação, descrição e explicação do mundo não-europeu. As teorias como racismo¹⁵ e evolucionismo¹⁶ são o berço da produção do outro-subjugado.

Na perspectiva pós-crítica, o desenvolvimento e implementação de uma pedagogia decolonial compromete-se em promover o diálogo entre as diferentes culturas, desconstruindo a supremacia de alguns modos de pensar o mundo, cortando definitivamente nosso “cordão umbilical” com a cultura dominante do colonizador, mudando o *locus* de enunciação para os povos que sofreram historicamente com a submissão, o silenciamento e/ou assepsia cultural. Ou seja, as narrativas dos povos ciganos, camponeses, indígenas, quilombolas, grupos LGBT’s etc. devem fazer parte de um currículo descolonizado/intercultural. Nas palavras de Walsh (2017, p.8):

É uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à

¹⁵ Teoria desenvolvida na Europa por volta do séc. XIX, que advogava a existência de uma hierarquia na capacidade intelectual entre os povos. São essas ideias que, nos dias atuais, dão sustentação as discriminações raciais.

¹⁶ Noção na qual todos os grupos de seres humanos partem de um estado de organização social elementar até uma crescente complexidade em todos os aspectos sociais.

racionalidade ocidental, e quem lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, de saber e ser muitos diferentes.

Na tentativa de repensar a história a partir de 1960, parte dos historiadores constituem um movimento que ficou conhecido como a 'Historia vista de baixo'¹⁷, contos de guerras, reinados, dinastias, passam a dar espaços para o cotidiano das pessoas marginalizadas da história até então, concluindo que a complexidade nessas relações é maior do que se acreditava. A construção de um currículo intercultural não se deve “[...] apoiar-se em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença” (SILVA, 2000, p.73), mas deve ser embasada numa teorização sobre como as identidades foram/são construídas, quais são as relações entre culturas, diferenças e identidades, levando em conta como as relações de poder transformam as diferenças em desigualdades, etc. Identidade e diferença coexistem intrinsecamente, pois a identidade é a afirmação das diferenças do mesmo modo que as diferenças forjam as identidades. As diferentes identidades não podem ser entendidas como algo natural/essencialista, mas como processos sociais ligados ao contexto histórico, por isso a construção identitária está permeada pelas relações de poder. Através do empoderamento dos grupos subalternizados e da construção de um currículo intercultural, a supremacia cultural europeia, imposta ao mundo não-europeu pelos processos de colonização, colapsará, pois “até que os leões tenham seus próprios historiadores, as histórias de caçadas continuarão glorificando o caçador” (provérbio africano).

Antropológico e historicamente somos resultados de uma complexa miscigenação, nossas raízes são multiculturais. Partindo deste pressuposto existem defensores da consumação de um currículo multicultural, que não se apresente apenas no ambiente escolar, mas expanda-se para inúmeros espaços sociais. O currículo intercultural deve edificar-se permeado por métodos dialógicos, para tanto é emergente elaborar compreensões e metodologias, estratégias didático-pedagógicas, que possibilitem espaços de compreensão do “outro” enquanto sujeito e não como uma ameaça aos valores e crenças que o “eu” presume como verdades

¹⁷Termo usado pela primeira vez por Edward Thompson em seu artigo: “theHistoryFromBelow” no ano de 1966. Abrindo novos horizontes de pesquisas e interpretações da história a partir da perspectiva dos homens e mulheres que foram invisibilizados das histórias contadas pelas elites. (Burke, Peter. A Escrita Da História: Novas perspectivas. In: Sharpe, Jim. A História Vista De Baixo. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992. Cap. 2, pag. 39 – 62.)

universais, pois ser diferente não implica ser desigual. Nas ilustres palavras de Paulo Freire:

“É nesse sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos.” (FREIRE,1996, p.15)

Reconhecer a complexidade gerada pelas diferenças, como uma riqueza da trajetória humana é um dos passos para a construção de uma sociedade intercultural. De um lado, seres humanos biologicamente quase iguais, por outro, os mesmos seres subjetivamente tornam-se extremamente diferentes. Entender visões de mundos que divergem daquelas que acreditamos ser corretadas é um desafio a ser superado através dos espaços dialógicos que um currículo intercultural busca propiciar. Nas palavras de um dos entrevistados da pesquisa de Antônio Flávio Moreira:

O multiculturalismo implica o reconhecimento dessas diferenças culturais, ou seja, o mesmo ato, a mesma ação pode adquirir significados diferentes, a partir de diferentes referenciais culturais. (...) Os conflitos de entendimento de significação ocorrem a partir de diferentes referenciais. O que acontece na escola é que há um pressuposto monocultural, ou seja, pressupõe-se que há uma única cultura universal que pode ser traduzida e assimilada pelo conjunto de estudantes (Moreira, 2002, p.25).

Há uma legislação educacional que demanda das escolas uma atenção e estudo das relações etnicorraciais na educação básica e na formação de professores¹⁸; 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.

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 materialização. Os aspectos culturais e a força dos estereótipos produzem uma certa cegueira contextual e o não convencimento de

¹⁸ 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.

que tais realidades humanas rejeitadas podem ser elevadas ao patamar de conteúdo de sala de aula.

3 METODOLOGIA

A partir do suposto que as interações entre os sujeitos sociais são uma fonte infinita e complexa de conhecimentos, adotamos métodos da pesquisa participante, fundamentada por (BRANDÃO, BORGES, 2007; GARJADO, LE BOTERF, 1985; etc.) para ouvir os sujeitos ciganos, suas queixas, adversidades, experiências de vida, passando a conviver com e na comunidade com intuito de desconstruir a relação pesquisador-objeto fortemente presente nos métodos científicos da produção de conhecimento para construir uma nova relação: sujeito-sujeito.

A pesquisa participante não tem origem de uma única teoria, nem possui método definido, ela se desenvolve de acordo com as especificidades do local onde é vivenciada por esse motivo é adotado o termo: experiências de pesquisa participante, tais experiências são experimentadas em partes geográficas da América Latina nas décadas de 60 e 80, conseqüentemente, com o tempo espalham-se por todo continente. A pesquisa participante desenvolve-se ou afirma-se a disposição das comunidades populares, das etnias subalternizadas, das minorias oprimidas. A harmonização entre os métodos da pesquisa participante e científicos, tem por objetivo a construção de um novo conhecimento essencialmente transformador e emancipatório, empoderando tanto os movimentos sociais quanto os sujeitos envolvidos.

Através das entrevistas semi-estruturadas tivemos a oportunidade de conhecer suas histórias de vida, dificuldades enfrentadas tanto no passado quanto no presente, analisando como os processos de subalternização se interlaçavam como seus pronunciamentos, suas ações coletivas e individuais, pois nosso objetivo se concretiza na anunciação das realidades vividas por esses sujeitos, assim como nos aclama BRANDÃO:

“Deve-se partir da realidade concreta da vida cotidiana dos próprios participantes individuais e coletivos do processo, em suas diferentes dimensões e interações – a vida real, as experiências reais, as interpretações dadas a estas vidas e experiências tais como são vividas e pensadas pelas pessoas com quem inter-atuamos” (2007, pág.54)

A pesquisa participante se materializa na e com a comunidade, ou seja, o pesquisador não poderá estar desconectado dos problemas enfrentados pelos sujeitos. Em outras palavras, há uma formação política, através da educação

popular, de sujeitos críticos que consigam resolver seus desacordos, hostilidades, atritos, tanto no âmbito individual quanto no coletivo.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Nos relatos da cigana mais idosa dessa população, ela destaca aspectos vivenciais do grupo, aventuras e desventuras, tais como: “Era uma vida solta, livre... A gente andava pelas estradas afora, montadas em burros, parando nas cidades e armava as tendas... lá a gente ficava por uns dias: comida, sanfona, repartia a comida, andando e brincando...”; “os brasileiros ficavam olhando a gente e admirando...” (entrevista 17/03/2017). Os aspectos da liberdade, da vida comunitária, da repartição dos alimentos adquirem relevo na descrição dessa cigana idosa, bastante experiente nas estradas do agreste e sertão de Pernambuco.

Ademais, ela salienta, também, os seus modos de vida e cultura: “Recordo os vestidos cumpridos, como três ou quatro babados, roupas coloridas, enfeitadas...”. “A gente lia as mãos das pessoas, mais as mulheres, por causa dos maridos perigosos e a gente lia os destinos, descobria tantas coisas dos maridos! ...”. “Elas davam porco, galinhas, um dinheirinho... era uma festa e alegria”. “Mas tem uma coisa, cigano não rouba, não engana; vivemos de trocar, de negociar”; “Ninguém ouviu falar que um cigano fosse preso por roubar...” (Diário de campo em 30/03/17).

A ambiência de festa parece caracterizar o cotidiano cigano, das roupas às formas de sobrevivência e, até mesmo, em se tratando dos dramas humanos alheios, o riso de liberdade frente às essas questões morais dos brasileiros (conforme eles denominam os não-ciganos) adquire lugar para os subalternizados. Noutros termos, dá-nos a entender que as questões da moral ocidental, de matriz branca e cristã, não lhes causam medos ou constrangimentos ao tratá-las. No entanto, uma questão de honra, no rol axiológico dessa população, é o princípio da honestidade. Eles enfatizam nas várias entrevistas e diários de campo que o “os ciganos não roubam... Um cigano pode ser preso por vingança, mas nunca por roubo...” (Líder dessa população em Altinho em 30/10/16). Outra fala anuncia o orgulho de pertencer a essa etnia, segundo uma jovem cigana: “Eu acho assim, a união da gente! O povo cigano ele é muito unido, a gente não tem esse negócio de se apegar às coisas: eu dei essa blusa a uma menina cigana, uma pessoa quando alguém quiser ela vai dar também...” (Entrevista 30/03/17). A capacidade de compartilhar, bem como a fidelidade ao doador do presente assumem destaque e valoração.

Ainda sobre as vivências culturais, o uso da língua Kalón é utilizado entre eles, sobremaneira, pelos mais velhos, bem como as músicas específicas do grupo, especialmente, nas festas de casamento são trazidas à tona, numa festa que tem duração de três dias consecutivos. Os parentes consanguíneos e não-consanguíneos (ciganos de outros estados) são convidados e têm assento de forma acolhedora e fortalecedora dessa cultura secular.

Quanto ao ensino das tradições dessa população, configura-se a transmissão das experiências através dos rituais, das refeições, das festas, tudo isto marcado pela oralidade; o registro escriturístico não tem relevância nessa sociedade posta no esquecimento, nos escombros da invisibilidade sociocultural. Mesmo nos dias atuais, o que se sabe dessa tradição é pelo ensinamento diário e sentencial das lideranças, mas não por meio de escritos, de memória escrita desse povo. No entanto, registra-se a dificuldade da transmissão e assimilação dessas mesmas tradições pelas gerações mais jovens.

Percebemos que os moradores das ruas vizinhas em Altinho não reconhecem esses sujeitos sociais em suas identidades originárias. Os processos de invisibilização dessa população são notórios: ora por esconderem-se na convivência; ora pela autonegação, especialmente, os jovens estudantes por medo de exclusões nos espaços escolares. Detectamos tal realidade nos contatos com a direção da escola de referência¹⁹ da cidade, focando, sobremaneira, os modos de presença dessa população no espaço estudantil, quando verificamos suas ausências na comunidade escolar. 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*

¹⁹A 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>

cigano, até por que na minha concepção, o pouco 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).

Pudemos 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 identidade congelada, 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. Foi ilustrativo 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 supercomplicado 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 e vida 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 conteúdos 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 atestada no desconhecimento no bairro local e que se estende ao currículo escolar ao ponto da unidade escolar 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, longa.

Torna-se notável o abismo entre a realidade cigana e o cotidiano e cultura da escola. Muito mais por se tratar de uma unidade educativa de tempo integral, permanece-se ainda desatenta ao seu entorno, contexto e função social em relação à realidade cigana, diferenciada e local. 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. Segundo uma estudante cigana, “Comecei a estudar e todo mundo me excluía. Eu me levantei lá na frente da sala de aula e expus quem eu era, que eu era igual a todo mundo...” (entrevista em 30/03/17).

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).

Essa inexorável luta para edificar espaços sociais da autonarração da identidade cigana tem resultado em algumas possíveis atividades de natureza formativa que começam a ser pensadas e concretizadas, por exemplo: A realização da roda de diálogo trazendo os ciganos para o interior da escola de referência; outra iniciativa foi adentrar as problematizações e os mecanismos de resistências identitária dos povos ciganos na universidade pelo viés do Observatório dos Movimentos Sociais²⁰ e das atividades de extensão universitária.

No final dessa atividade extensionista em Altinho, realizamos uma roda de diálogos no interior da escola de referência local. Apesar da não presença física das lideranças ciganas, a apresentação e as discussões, nessa ocasião, despertaram a participação e interesses de docentes, especialmente, das disciplinas de História, Direitos Humanos e Filosofia, bem como dos estudantes dos últimos anos do ensino médio. As questões em torno da presença e cultura ciganas, em Altinho, revelaram espantos, admiração e curiosidades. Não foram observados questionamentos que ressoassem intolerâncias, rechaços ou ostracismo social.

²⁰O Observatório dos Movimentos Sociais na América Latina da Universidade Federal de Pernambuco, localizado no Campus Agreste, foi criado em 2007. Trata-se de um projeto de extensão, pesquisa e ensino, inter e transdisciplinar que tem por temática central os processos de luta, resistência e de educação dentro dos movimentos sociais populares, ONGs e projetos sociais. Mais informações no site: <http://observatorioufpecaa.blogspot.com/>

5 CONCLUSÃO

Constatamos que nas vivências e trocas de experiências, tanto com a comunidade cigana quanto com a escola de referência, a colonialidade do ser e a colonialidade do saber se articulam com intuito de manter essa lógica perversa de subalternização/invisibilização de epistemologias-outras e como elas norteiam a subjetividade dos jovens ciganos(as), despertando-lhes apatia por seus costumes, simbologias e crenças ancestrais que foram acumuladas e transmitidas pelas gerações. A partir da ação decolonial, repensamos o papel da universidade na sociedade, levando-a para o cotidiano dessa etnia invisibilizada/esquecida, para ouvir suas queixas e anseios, para em seguida trazer para o âmbito universitário reflexões sobre tais injustiças epistemológicas, cognitivas e morais cometidas historicamente contra essa etnia, possibilitando espaços de auto-narração desses sujeitos com intuito de valorizar seus conhecimentos, sua cultura milenar, sendo assim, dessa maneira, indo contra a lógica positivista, hoje naturalizada, que é papel, único e exclusivo, da universidade produzir conhecimentos válidos e universais. Uma limitação relevante foi não conseguir encontrar mecanismos que auxiliassem a conscientização da importância dos jovens ciganos se afirmarem, não terem vergonha de seus parentes ciganos(as), muito menos de si, pois tais processos de afirmação configuraria um cenário de resistência e desconstrução ao/do padrão modernidade/colonialidade que vem estruturando-se desde o séc. XV.

Ao término desse trabalho, emergem conclusões parciais/incompletas em relação a essa comunidade cigana que, ao passar dos tempos perdeu aos poucos e sem perceber costumes/traços que forjam sua existência; por outro lado, antagonicamente, há sinais de processos de resistência aos processos de equalização cultural que foram construídos e estão presentes na dedicação dos(as) ciganos(as) mais velhos em transmitir às novas gerações os costumes, crenças e simbologias, bem como a cosmovisão e felicidade da vida cigana. Defendemos a construção e execução de um currículo intercultural que opunha-se contra qualquer e toda forma de discriminação, propiciando espaços onde os sujeitos aprendam e cresçam juntos na diferença, tanto dentro, quanto fora do espaço escolar, contribuindo para a construção de um novo mundo, tendo como fundamento irrefutável: a vida e dignidade de todas as populações humanas e dos demais seres vivos que compõem essa sinfonia coletiva e planetária.

REFERÊNCIAS:

ARROYO, Karina Nova Sociologia do Currículo: Um Ensaio de Conceito, 2014, <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0418.html>, acesso em: 12/11/2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa **Pesquisa Participante: um momento de educação popular** Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007.

EDUARDO, Galeano A desmemória. Uma Crônica de Eduardo Galeano, 2015, <https://www.redebrasilatual.com.br/revistas/106/a-desmemoria-uma-cronica-de-eduardo-galeano-5452.html>, acesso em: 13/09/2018.

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.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários as Práticas Educativas**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 59. ed. rev. e atual. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GOMES, F. D. M. As Epistemologias do Sul de Boaventura 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.

Ribeiro, Márden De Pádua. **Teorias Críticas e Pós-Críticas: Pelo encontro em detrimento do radicalismo**. Movimento. Rio de Janeiro, 3, 5, p. 284-317, 2016.

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, **CURRÍCULO, DIFERENÇA CULTURAL E DIÁLOGO**. Educação & Sociedade, ano XXIII, no 79, 2002.

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.

SILVA, Tomas Tadeu. **Identidade e diferença**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000 p. 73-102.