

SOCIOLINGUÍSTICA: POR UM CURRÍCULO INTERCULTURAL E INCLUSIVO PARA POVOS CIGANOS

Maria Marlene Rodrigues da Silva¹

Alexandre José da Silva Conceição²

RESUMO

O presente trabalho resultou de uma pesquisa com ciganos da etnia Calon de dois acampamentos localizados na região de Sobradinho, no Distrito Federal. O objetivo da pesquisa foi identificar, mediante procedimentos da pesquisa de cunho etnográfico, o contexto sociocultural, linguístico, identitário e de letramentos ciganos capazes de sustentar a ideia de uma proposição curricular que atenda comunidades ciganas considerando sua diversidade. Este é um estudo qualitativo e que adota pressupostos do método etnográfico para a elaboração de pesquisa colaborativa situada em uma perspectiva êmica, construída com base na triangulação dos pontos de vista: colaboradores, pesquisadora e teóricos que fundamentam este estudo. Os dados foram gerados a partir de observações, entrevistas abertas, conversas informais com as lideranças de dois acampamentos, professoras alfabetizadoras e demais ciganos em momentos de interação.

Palavras-Chave: Sociolinguística; Letramentos; Currículo intercultural; Etnografia; Ciganos.

ABSTRACT

SOCIOLINGUÍSTIC: FOR AN INTERCULTURAL AND INCLUSIVE CURRICULUM FOR THE GYPSIES

The paper resulted from a research with the Gypsies of the Calon ethnic of two camps located in the region of Sobradinho, in Distrito Federal, Brazil. The general objective of the research was identify, through ethnographic research procedures, the Gypsies' sociocultural, linguistic, identity, and of literacy context, and the contribution of the Sociolinguistic, of the Literacy theories and the Multiculturalism for the creation of a proposal of an intercultural and inclusive curriculum that (atenda) the peoples of Romani communities considering their diversity. This paper is a qualitative study that adopts assumption of the ethnographic method for the elaboration of collaborative research situated in a collaborative perspective, built based in the triangulation of points of view: collaborators, researchers and

¹ Maria Marlene Rodrigues da Silva, Dra. em Linguística, Universidade de Brasília.

maria_marlene_s@hotmail.com

² Alexandre José da Silva Conceição, Mestrando em Tradução, Universidade de Brasília.

xande.jose.sc@gmail.com

theorists that base this study. The data was generated through observation, open interviews, informal talks. The *corpus* investigated was composed in interviews made with the leaders of the two camps, alphabetization teachers and other Gypsies in moments of interaction, beyond the register in diaries and field notes.

Keywords: Sociolinguistic; Letramentos; Intercultural curriculum; Ethnography; Gypsies.

SOCIOLINGUÍSTICA: POR UM CURRÍCULO INTERCULTURAL E INCLUSIVO PARA POVOS CIGANOS

1. Introdução

A motivação para a realização deste trabalho surgiu de uma inquietação particular por conhecer um pouco mais de comunidades itinerantes, sua história de vida, sua cultura, enfim, conhecer quem são essas pessoas que muitas vezes são vistas como ‘elementos exóticos’ no sentido de serem colocados fora do olhar do outro, ou seja, ainda que sendo brasileiros são vistos como estrangeiros e, muitas vezes, vivem à margem da sociedade, não tendo acesso às políticas públicas e ao ensino formal.

Alexandre chegou depois e entrou na carruagem. De tanto me ouvir falar das pesquisas sobre ciganos, sentiu o desejo de conhecer mais de perto uma comunidade cigana e, assim, após conhecer um pouco mais e com o término de seu curso de graduação em Tradução pela UnB, conversou com sua orientadora da graduação e resolveu traduzir uma parte de um material bibliográfico sobre ciganos norte-americanos, escritos pela Prof. Susan Sutherland. A tradução foi autorizada pela autora, que teve uma história um pouco parecida com a dele ao ter a mãe pesquisadora da cultura cigana.

Existem muitas histórias ao redor dos ciganos, histórias que povoam o imaginário da população que muitas vezes são alimentadas pela literatura. Já li textos que afirmavam que os ciganos eram descendentes dos homens que crucificaram Jesus e que, por isso passaram a andar sem destino e sem paradeiro como castigo por esse ato.

Outras histórias contavam que os ciganos eram descendentes de Caim, que nos relatos bíblicos foi responsável pela morte de seu irmão, Abel. Isso os fez viver como peregrinos para sempre. Existe também o relato de que foram os ciganos que acolheram a Virgem Maria, assim como Maria Madalena e Santa Sara Kali, esta considerada a santa

dos ciganos. Existem muitas histórias que trazem uma visão romântica sobre os ciganos ou que tendem a marginalizá-los.

E assim foi crescendo o desejo de conhecer um pouco mais de perto o povo cigano. O que será que existe de verdade ou de imaginação em todas estas histórias que leio e que me contam? Esse desejo por conhecer os ciganos casou muito bem com a ideia de desenvolver o trabalho de alfabetização em acampamento dos ciganos da etnia CALON, que surgiu por meio de um convite da Regional de Ensino de Sobradinho para uma visita a um acampamento cigano para conhecer o trabalho das alfabetizadoras, uma vez que esta foi a primeira turma de alfabetizados de etnia CALON no Brasil quando a realidade tem mostrado, que devido a uma série de fatores, o povo cigano ainda não tem tido acesso ao ensino.

Nesse sentido, tornou--se imprescindível lançar nosso olhar sobre os problemas de grupos marginalizados, principalmente os relacionados ao ensino de língua materna, esta é uma forma de evocar “meios para a superação e o resgate da dívida histórica com os excluídos da participação social, cultural e política do Brasil” (MORTATTI, 2004). As comunidades dos assentados, ribeirinhos, quilombos, terreiros e tantas outras, caminham em busca da manutenção de seus antecedentes sociolinguísticos e culturais e têm lutado e resistido bravamente ao processo hegemônico de dominação. Nesse sentido, a escola precisa estar atenta e incluída nessa dinâmica social e precisa rever seu processo de ensino-aprendizagem. O primeiro passo há de ser o de dar ouvido a esses segmentos sociais, antes inaudível, e agora emergentes como sujeitos de direito.

A escola cigana constituiu um marco para o povo cigano da comunidade atendida, uma vez que foi por meio dela que foram geradas possibilidades de novos caminhos e oportunidades. Ler e escrever para eles é marcante, estudar para que possam participar de encontros, conferências, enfim para participar efetivamente de decisão para a comunidade da qual fazem parte.

O foco principal da leitura e escrita nas práticas sociais considerando-se a diversidade étnica da educação de jovens e adultos é um passo importante para a garantia dos direitos dos povos ciganos e como superação dos grandes desafios para a diminuição da invisibilidade, do preconceito e da discriminação social. Assim, foi imprescindível conhecê-los, saber quem são e conhecer sobre sua cultura e vivências.

2. Os procedimentos da pesquisa etnográfica em comunidades ciganas

A etnografia é um método que visa realizar a descrição dos significados pertencentes ao grupo pesquisado, uma vez que todo grupo social atribui significados às suas experiências de vida. Nesse sentido, a etnografia, neste trabalho, atua enfatizando a exploração da natureza e de um fenômeno social particular, realiza entrevistas, inicia observação, analisa o discurso dos informantes, investiga os detalhes de um fato e interpreta os significados de práticas sociais.

Segundo André (2012), uma das características da pesquisa etnográfica é a ênfase que se dá ao processo (naquilo que está acontecendo) e não no produto (nos resultados). Além disso, a pesquisa etnográfica preocupa-se com o significado, uma vez que o pesquisador busca compreender como os participantes veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca. Em diversos momentos, muitos em conversas espontâneas acontecidas no rancho, foi possível compreender essas experiências.

Na presente pesquisa, os colaboradores foram alguns dos alunos da Tenda-escola, os professores alfabetizadores do Projeto DF Alfabetizado e um grupo de ciganos da Rota do Cavalo, em Sobradinho/DF.

A escolha por estes colaboradores teve como objetivo permitir uma reflexão crítica acerca da percepção de questões voltadas à manutenção das tradições culturais do grupo diante do modelo de escola formal apresentada como alternativa para o início ou continuação dos estudos, à percepção dos professores quanto ao desenvolvimento das atividades na Tenda-escola cigana, dos professores que lecionam para as crianças e jovens ciganos e dos próprios ciganos residentes no acampamento, que não têm e nunca tiveram experiências em escolas regulares, uma vez que, historicamente, o conhecimento a que tiveram acesso era repassado oralmente por ciganos mais idosos.

Esta pesquisa de campo se deu em duas etapas e em dois diferentes acampamentos ciganos. A primeira foi desenvolvida no Acampamento Córrego do Arrozal, Chácara Sálvia, localizado na RA (Região Administrativa) de Planaltina no ano de 2014 e início de 2015. Minha participação, inicialmente, se deu como observadora das aulas do Projeto Tenda-escola, ministradas pelos professores alfabetizadores e depois fui convidada a participar com os professores no desenvolvimento das aulas.

O Projeto Tenda-escola foi uma iniciativa pioneira no Brasil destinada a alfabetizar um grupo de ciganos formado por 150 pessoas distribuídas em 21 famílias. A primeira turma de alfabetização foi formada com 50 alunos. As aulas eram oferecidas pela Secretaria de Educação do Distrito Federal em parceria com a Secretaria de Promoção da Igualdade Racial (SEPIR).

A segunda etapa ocorreu no acampamento localizado na Rota do Cavalo, chácara Canaã, pertencente à região de Sobradinho no final de 2016, durante o ano de 2017 e nos meses de janeiro a maio de 2018. Neste local, participei de diversos momentos de interação: rituais de casamento, festas, palestras, conversas informais com ciganos, entre outros.

3. O contexto intercultural e inclusivo na educação dos ciganos

3.1. A educação intercultural para povos ciganos

A interculturalidade constitui uma concepção que apresenta algumas particularidades como, por exemplo, a promoção da interrelação entre os diferentes grupos sociais que coexistem na sociedade, o rompimento com a visão essencialista das culturas e das identidades culturais e com a crença de uma hibridização cultural bastante intensa e a consciência dos diversos mecanismos que perpassam as relações culturais. De acordo com Candau (2013, p. 23):

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas.

Nesse contexto, a escola surge como espaço de discussão dessa realidade, uma vez que é na escola que crianças e jovens de distintos costumes e culturas se encontram e interagem, mas nem sempre se dá uma interação de sucesso. Por vezes, inúmeras histórias de preconceitos de classe social, de etnia, entre outras, surgem no cenário escolar.

Surge daí a necessidade de se repensar a escola como palco de formação cultural, assim como a realidade de cada povo. Moreira (2001) já chamava a atenção para a necessidade de a educação multicultural estar inserida no currículo pedagógico das instituições de ensino de nível superior tanto públicas quanto privadas, pois considera importante fator na formação de professores. Sobre este assunto, Moreira (2001, p. 43) traz um importante questionamento:

Que professores estão sendo formados, por meio de currículos atuais, tanto na formação inicial quanto na formação continuada? Que professores deveriam ser formados? Professores sintonizados com os padrões dominantes ou professores abertos tanto à pluralidade cultural da sociedade mais ampla como a pluralidade de identidades presentes no contexto específico em que se desenvolve a prática pedagógica? Professores comprometidos com o arranjo social existente ou professores questionadores e críticos? Professores que aceitam o neoliberalismo como a única saída ou que se dispõem tanto a criticá-lo como a oferecer alternativas a ele? Professores capazes de uma ação pedagógica multiculturalmente orientada?

É urgente que na educação se leve em conta a diversidade cultural brasileira, caso contrário, é possível que surjam pelo menos dois problemas apresentados por Bastos (2017, p. 115):

A discriminação e o preconceito excluem as pessoas da sociedade, privando-as de um direito que lhes é devido, tornando-as alheias ao exercício intelectual e profissionalizante. São ações anti-humanas que desencadeiam estímulos horripilantes, subtraindo do sujeito as suas possibilidades de reconhecimento e mérito, despersonalizando-o como cidadão.

Durante a pesquisa de campo, esse fato ficou mais evidente. A partir das palavras dos ciganos, a escola da forma como se apresenta não tem considerado a grande

diversidade cultural dos brasileiros e acaba ofertando uma educação monocultural, conforme as palavras da cigana DR no excerto a seguir:

DR: *“Por que a gente entende que é muito importante o conhecimento, a gente respeita a escola, com certeza, mas a gente gostaria que o governo respeitasse nosso ... nossas necessidades. Por isso, seria importante uma escola dentro do acampamento, por que nós somos um povo que a gente costuma dizer que o céu é o nosso teto, às vezes a gente dorme e tem o privilégio de dormir olhando a lua. Então é muito difícil, eu observei isso, eu estudei na escola pública, na escola tradicional, e sei o como foi difícil pra mim, é ::: me acostumar. **Imagina meu pai, meus tios que não se acostuma a ficar dentro de um quadrado fechado. Eu percebi várias vezes ali fazendo o EJA, é::: jovens e adultos, eu percebi quantas vezes ele foi lá fora, não por que ele é mal educado, mas por que ele se sente realmente preso** (grifo nosso), pra nós começou a engatilhar agora, que as nossas crianças pela primeira vez, estão todas estudando, começou nessa escola formal agora, o que acontece, pra nós é muito diferente, **às vezes a gente se ::: sente até inferior aos outros alunos** (grifo nosso)”*

Entendo que as paredes de que fala DR não se restrinja apenas ao contorno da sala de aula, mas sobretudo, às paredes que cerceiam todo aquele que é diferente, que não se adapta ao que que é proposto para todos. Muitas vezes, torna-se muito difícil transpor esta barreira e perceber a alteridade. Daí sobressai a vertente multicultural conservadora. E este aspecto tem afastado, sobremaneira, o acesso e/ou permanência dos ciganos nas escolas da rede pública de ensino. Estas pessoas têm uma forte necessidade de afirmar sua identidade diante dos demais grupos sociais, pois há muito tempo eles têm camuflado sua existência em detrimento de oportunidade de sobreviver em uma sociedade marcada pela discriminação.

Nesse contexto, torna-se essencial repensarmos os currículos tomando por base as raízes históricas da formação do povo brasileiro. É preciso que a escola seja reinventada. Arroyo (2012, p. 9), se pauta no pensamento do historiador Eric Hobsbawm para expor as dificuldades de se fazer uma escola para todos. Segundo Hobsbawm “É a tomada de

consciência política das populações primitivas que tornou nosso século (XX) o mais revolucionário da história”. Mais adiante, Arroyo questiona:

Quem são essas populações que tomaram consciência política a ponto de tornar o século XX e continuar tornando o início do século XXI os mais revolucionários de nossa história? Em nossas sociedades latino-americanas são os grupos sociais que se fazem presentes em ações afirmativas nos campos, nas florestas, nas cidades, questionando as políticas públicas, resistindo à segregação, exigindo direitos. Inclusive o direito à escola e à universidades. São os coletivos sociais de gênero, etnia, raça, camponeses, quilombolas, trabalhadores empobrecidos que se afirmam sujeitos de direitos. Outros sujeitos. São seus filhos e suas filhas que se fazem presentes nas escolas públicas e que exigem o acesso às universidades. São os outros educandos.

É emergente uma pedagogia que considere os coletivos populares, seus saberes e cultura. É preciso mudar o rumo da história de uma “pedagogia desumanizante, destrutiva de suas culturas, valores, memórias, identidades coletivas” Arroyo (2012, p. 12) e esse pensamento é compartilhado por Santos (2009, p. 17) quando diz que “A epistemologia que conferiu à ciência a exclusividade do conhecimento válido traduziu-se num vasto aparato institucional – universidades, centros de pesquisa, sistemas de peritos, pareceres técnicos – e foi ele que tornou mais difícil ou mesmo impossível o diálogo entre ciência e os outros saberes”. Diante disso, é urgente repensar essas pedagogias, é urgente abrir as escolas para os outros saberes, para os outros sujeitos.

3.2. A educação inclusiva para povos ciganos

Diante da realidade dos ciganos apresentadas até aqui, há de se considerar que este povo faça jus a um currículo diferenciado, um currículo que atenda suas necessidades. Mas o que é um currículo intercultural?

De acordo com Moreira e Silva (2009, p. 8):

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada de conhecimento social. O currículo está implicado

em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares. O currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Ao se tratar de um currículo que considere as questões multiculturais, deve-se ter em mente que a inserção da multiculturalidade em um projeto pedagógico, promova uma identidade multicultural e garanta igualdade de oportunidade para todos. Diante deste cenário, Candau (2008), estabeleceu alguns elementos curriculares que devem se materializar em práticas pedagógicas para que as diferenças multiculturais possam ser identificadas, trabalhadas e valorizadas no cotidiano escolar:

a) A promoção do reconhecimento de nossas identidades culturais

É preciso que a escola possibilite a existência de espaços onde possa ser construída a identidade cultural de seus alunos considerando-se o contexto sociocultural. Nesse sentido, as práticas educativas são traduzidas no exercício, que objetivam identificar as raízes culturais das famílias dentro de sua comunidade, identificando as diferenças e as valorizando como possibilidades de “ser” na sociedade.

b) O desvelamento do daltonismo cultural presente no cotidiano escolar

Daltonismo Cultural é uma expressão de Stoer e Cortesão (1999, p. 56), para definir a não-conscientização da diversidade cultural que nos rodeia. Incorpora-a à vivência educacional quando esta está desprovida das experiências socioculturais dos alunos, do reconhecimento de suas diferenças étnicas, de gênero e de origens regionais e comunitárias.

c) A busca pela alteridade

Diz respeito às representações que são feitas dos “outros”, incluindo questionamentos a respeito de quem são esses grupos de “nós” e de “outros”. Para se compreender quem são esses “outros”, é importante que haja a mediação de relações interculturais positivas, enfrentando-se os desafios e conflitos, questionando-se a própria

cultura como sendo a única verdadeira e válida, para que se possa chegar a um reconhecimento da relevância deste cruzamento cultural.

d) A concepção da prática pedagógica como processo de negociação cultural

A negociação cultural implica em afastar o conceito de conhecimento escolar como uma seleção inquestionável de fatos e conceitos, que, muitas vezes, são vistas como verdades absolutas e imutáveis. É importante explicitar que os conhecimentos incluídos no currículo escolar têm ancoragem histórica e foram produzidos em contextos sociais específicos e, muitas vezes, provenientes de uma cultura ocidental e europeia, considerada portadora da universalidade do conhecimento.

Nesse sentido, a escola deve ser um lugar onde ocorra a construção do conhecimento necessário para a vida em sociedade. Assim, é preciso inovar para atender as mais variadas manifestações culturais e sociais presentes no âmbito escolar. Para se construir uma educação de qualidade, deve-se repensar os conteúdos e programas a serem ensinados e aprendidos.

No entanto, muitas vezes, a diversidade cultural não é respeitada nas escolas, uma vez que seus currículos não atendem à diversidade cultural. E isso deveria ser de máxima relevância, uma vez que a formação cultural do Brasil teve origem nos diversos processos migratórios, que ensejaram sua diversidade cultural, mas ainda assim, adotam os currículos escolares homogêneos. A busca pelo respeito à diversidade cultural dos ciganos é constante entre os estudantes. Utilizamos o termo 'diversidade' no sentido atribuído por Skliar (2006), o da diversidade em que o "eu" faz parte junto com o "outro", no sentido de compreender que as diferenças consistem "[...] simplesmente – porém não simplificarmente – diferenças". Skliar (2006, p. 23)

No excerto a seguir, quando o Sr. WR diz que eles precisam se adaptar à escola pode significar que exista aí um processo de assimilação cultural. No entanto, a comunidade busca sobreviver à homogeneização cultural tão presente na escola por meio de ações afirmativas de sua identidade cultural e, para isso, é necessário que haja uma escola de ensino fundamental no próprio acampamento.

Excerto 26

*DR. ... seria muito importante que fosse aqui dentro do acampamento que também tivesse pessoas ciganas é::: dando aula também, que junto fosse capacitado pra isso, pelo menos pra tá ensinano ... [(ao fundo ouve-se a voz do Sr. WR pouco compreensível)] [“nossa historia na área de educação se adapta, nos se adapta a eles, eles não se adapta a nossa cultura, as especificidades” “por que senão não vai ter cigano mais, só vai ter a sociedade comum civil”] [(neste momento há sobreposições de falas de WR e DR)] **“a gente quer sim estudar na escola pública, a gente não quer se sair do mei do povo, a gente quer se juntar com eles, mas que a escola se adapta a nós ciganos, a nossa cultura”** [(fala do Sr. WR)] (grifo nosso) “e vai entender e vai tá preparado prá o ensino médio com muita, muito orgulho, e não vai se sentir inferior aos demais que estão lá estudando e que não são ciganos, a gente vai se sentir equiparado e pronto prá fazer o ensino médio, mas que o ensino fundamental seja no acampamento” [(fala de DR)] “assim como nos estatutos dos indígenas fala, se não me falha a memória, do 229, no artigo 78 tá escrito, no estatuto dos indígenas no artigo 78 que tem uma escola típica, respeitando, a senhora sabe que existe.” / [(fala do Sr. WR)].*

E, neste cenário, grande número das minorias étnicas têm a sua disposição escolas tradicionais às quais devem adaptar-se, incluir-se para não serem excluídas. Entretanto, pelo próprio processo alienante a que são submetidos, crianças e jovens pertencentes a essas minorias, acabam por abandonar o ambiente escolar, por não encontrarem nele, nenhum “atrativo”. Nas falas de DR e WR, “a gente quer sim estudar na escola pública, a gente não quer se sair do mei do povo, a gente quer se juntar com eles, mas que a escola se adapte a nós ciganos, a nossa cultura” é possível constatar que eles não pretendem se isolar do contato com os não-ciganos, mas desejam que a escola esteja preparada para compreender seu *modus vivendi*. Na continuação de sua fala, a escola “típica” é a escola inclusiva, escola que acolhe, aquela em que ele não seja visto como o “estranho”, “o diferente”, mas aquela que seja uma extensão do acampamento. Nesta entrevista e em outros momentos interativos, é comum ouvi-los falar em ter uma escola de ensino fundamental no acampamento.

Este é o caso dos ciganos jovens e crianças, que ao serem interrogados sobre o que acham da escola e como se sentem quando a frequentavam, são enfáticos: “a escola é muito chata”. Diante disso, é urgente rever os currículos que são adotados em nossas

escolas. É preciso que nossas escolas sejam realmente democráticas e que a educação deve ser digna para todos.

Diante deste cenário, como incluir os estudantes ciganos nas escolas?

De maneira geral, as crianças e jovens ciganos têm muitas dificuldades em permanecer nas escolas tradicionais por serem vistos pelas outras crianças como “diferentes”, por uma série de fatores como, por exemplo, ter idade superior ao da maioria das crianças da turma ou porque a escola não aborda temas de suas vivências. Não é raro ver que crianças ciganas acreditam que esta ou aquela escola não é para elas porque nada lhes diz. Esse fato acaba por gerar o abandono escolar.

Arroyo (2012, p.15) sabiamente afirma que é preciso que a escola seja diferente. É necessário pensar diferente, é imprescindível ter outras pedagogias (a de libertação e emancipação) para estes outros sujeitos:

Reconhecer ou ignorar essas pedagogias de libertação, de emancipação passa a ser uma questão político-epistemológica para as teorias pedagógicas. Nada fácil a uma tradição pedagógica que ainda pensa os grupos populares e seus (suas) filhos (as) como inferiores, ignorantes, incultos, sem valores, com problemas morais e de aprendizagem a serem civilizados, moralizados. Quando essa visão ainda prevalece, a chegada de crianças e adolescentes, dos jovens e adultos nas escolas será vista com receio, os tratos serão pautados por preconceitos inferiorizantes. Até as experiências de resistências que levam do seu sobreviver para as escolas serão temidas ou classificadas como violências.

Ao confrontar o que dizem os teóricos aqui apresentados, minhas observações em campo e a fala dos colaboradores da pesquisa, podemos constatar que o abandono escolar pelos ciganos decorre de alguns fatores:

(i) a vida nômade impossibilita que frequentem regularmente a escola. No entanto, é bom lembrar que o cigano não é nômade porque assim o quer, mas porque, muitas vezes, é obrigado a circular pela cidade ou para fora dela por ordem das autoridades locais, é o que se denominou por muito tempo ‘colocar os ciganos em movimento’;

(ii) as condições de vida nos acampamentos geralmente são bastante precárias. Não há saneamento básico, assim como não há escolas só para as crianças, jovens e adultos ciganos. Quando há escolas pelas redondezas, estas atendem a crianças pequenas e quando chegam os adolescentes ciganos, ainda em fase de alfabetização, a situação causa um certo estranhamento e desconforto tanto para os estudantes ciganos quanto para os não-ciganos;

(iii) Existe muito preconceito e discriminação para com as crianças e adolescentes ciganos, que são manifestadas nas escolas por meio de agressão, rejeição ou hostilidades. Essas situações podem se relacionar a atitudes de professores, diretores, pais de alunos não-ciganos ou até pelos próprios estudantes;

(iv) As crianças ciganas costumam ser penalizadas nas escolas com notas baixas e outras atitudes e, também, pela ridicularização de sua cultura. Assim, o ensino escolar resultará em mudanças de valores culturais das crianças ciganas, que aprenderão os valores não-ciganos. Desse modo, os pais evitam que seus filhos frequentem tais escolas.

4. As Contribuições do Multiculturalismo e da Interculturalidade para uma educação cigana

Candau (2012) já alertava sobre a articulação da igualdade e diferença no contexto escolar. Para ela, durante muito tempo na cultura escolar se enfatizou a questão da igualdade, afirmando a hegemonia e silenciando a pluralidade de vozes, estilos e sujeitos socioculturais. Neste cenário, as vozes silenciadas começaram a fazer o movimento contrário e, por meio, dos movimentos sociais passam a defender o direito à diferença, a uma cultura educacional mais plural, busca-se, assim, “reinventar a escola”.

No meio deste processo de reinvenção da escola, surge a interculturalidade como elemento capaz de articular a igualdade e a diferença. Candau (2012, p. 46) afirma que, se quisermos promover uma educação intercultural crítica e emancipatória, precisamos considerar algumas atitudes sintetizadas nas ações a seguir: desconstruir, articular, resgatar e promover. Estas atitudes são importantes para subsidiar uma proposta de um currículo inclusivo e intercultural.

(i) DESCONSTRUIR

Penetrar no universo de preconceitos e discriminações presentes na sociedade brasileira – consiste no reconhecimento do caráter desigual, discriminador e racista de nossa sociedade. Esta realidade se apresenta entre nós de maneira difusa, sutil e está presente em todas as relações sociais. Nesse sentido, devemos questionar o caráter monocultural, assim como o etnocentrismo que estão presentes nas políticas educativas e, em consequência disso, na escola. Diante dessa realidade, devemos nos perguntar quais os critérios utilizados para a seleção dos conteúdos escolares.

(ii) ARTICULAR

Articular igualdade e diferença – devemos articular as políticas educativas e práticas pedagógicas o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural em nossas escolas.

(iii) RESGATAR

Resgatar os processos de construção de nossas identidades culturais – é importante para a construção de um currículo inclusivo e intercultural que se considere as histórias de vida das diversas identidades culturais que permeiam nossa sociedade, evitando, desse modo, a visão das culturas como universo fechado, puro e genuíno.

(iv) PROMOVER

Promover experiências de interação sistemática com os ‘outros’ - ao se promover a interação entre as diversas culturas de modo a romper com a ‘guetificação’, presente nas instituições educativas, um desafio para a educação, é necessário experimentarmos a interação entre as diversas formas expressão, assim como dos modos de viver de toda a comunidade escolar. De igual modo, devemos ter o cuidado para não transformarmos a proposta de uma educação intercultural a meros momentos, atividades ou situações específicas ou ainda privilegiar um grupo em detrimento dos demais, pois nossas escolhas podem afetar, sobremaneira, a seleção curricular, as atividades extraclasse, o papel do professor para com a comunidade escolar, as linguagens e também a própria organização escolar.

Ao se promover as experiências dos diversos membros da comunidade escolar, estamos favorecendo a construção do empoderamento de grupos silenciados e marginalizados ao longo da história de nosso país como é o caso dos ciganos.

De acordo com Fleuri (1999, p. 280):

A educação intercultural se configura como uma pedagogia do encontro até suas últimas consequências, visando promover uma experiência profunda e complexa, em que o encontro/confronto de narrações diferentes configura uma ocasião de crescimento para o sujeito, uma experiência não superficial e incomum de conflito/acolhimento. No processo ambivalente da relação intercultural, é totalmente imprevisível seu desdobramento ou resultado final. Trata-se de verificar se ocorre, ou não, a "transitividade cognitiva", ou seja, a interação cultural que produz efeitos na própria matriz cognitiva do sujeito; o que constitui uma particular oportunidade de crescimento da cultura pessoal de cada um, assim como de mudança das relações sociais, na perspectiva de mudar tudo aquilo que impede a construção de uma sociedade mais livre, mais justa e mais solidária.

Nesse sentido, a proposta de uma educação intercultural visa promover uma educação dialógica entre os diversos grupos e suas culturas de modo a favorecer a construção de uma educação plural, articulando-se políticas de igualdade com políticas de identidade.

Considerações Finais

Quando nos propusemos conhecer os ciganos em seus aspectos históricos, culturais, políticos e sociais, foi possível observar e registrar o quanto este povo é ávido por manter viva sua cultura, além de ver diminuir sua invisibilidade, preconceito e discriminações de toda uma história de vida no decorrer de séculos.

Buscamos com este estudo, inicialmente contribuir para a diminuição da invisibilidade e preconceitos por que passam os ciganos diariamente nas mais diversas esferas sociais e também para contribuir para revelar um pouco de suas vivências, sentimentos, sonhos e desejos desse povo no sentido de lançar um olhar diferenciado sobre as especificidades desses grupos, assim como mostrar as possibilidades de se repensar um currículo educacional que atenda suas demandas.

Constatamos, por meio deste estudo, que se faz necessário uma mudança substancial no contexto educacional para se mudar o caráter monocultural para uma proposta multi e intercultural de educação, haja vista a realidade da formação intercultural de nosso país. Neste cenário, o papel dos educadores, do diálogo da Universidade com a formação de professores e de um trabalho conjunto entre as Universidades e as comunidades tradicionais no sentido de realizar um trabalho consistente no interior dos acampamentos respeitando as especificidades dos ciganos, será de suma importância para a mudança que se faz necessária e urgente no contexto de uma educação intercultural.

No contexto do Distrito Federal, onde se localizam os acampamentos das duas comunidades ciganas desta pesquisa, acreditamos que a presença dos mediadores pode contribuir, sobremaneira, para a definição de estratégias de intervenção social mais eficazes, além de facilitar a comunicação entre os professores, dos demais profissionais que trabalham nas escolas, alunos ciganos e suas famílias e, também, proporcionar equidade em relação aos restantes dos alunos.

No Distrito Federal existem os educadores sociais, acredito que estes profissionais, após curso de formação em educação intercultural, poderiam atuar como mediadores socioculturais. Outra ideia é aproveitar os próprios ciganos com formação mínima em nível médio para trabalhar tanto como mediadores socioculturais como ajudar na formação dos demais mediadores não-ciganos no intuito de explicar questões relativas à cultura cigana.

Referências Bibliográficas

- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. *Etnografia na prática escolar*. 18º. Ed. Campinas, SP, Papirus, 2012.
- ARROYO, Miguel. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BASTOS, Manoel de Jesus. *Multiculturalismo e Educação*. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 2, Vol. 14. pp 110-118, jan., 2017.
- CANAU, Vera Maria, (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- CANAU, Vera Maria. *Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas*. Currículo sem Fronteiras, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

- CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M., (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural e movimentos sociais: implicações epistemológicas e pedagógicas. Santa Catarina, s.n., 1999.
- MOREIRA, Antonio F. B.; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução*. In: MOREIRA, Antonio F. B.; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, cultura e sociedade*. – 11. ed. – São Paulo: Cortez, 2009.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil: avanços, desafios e tensões. *Revista Brasileira de Educação*. 2001.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Educação e Letramento. São Paulo: UNESP, 2004.
- SANTOS, Boaventura de Sousa & MENEZES, Maria Paula (Orgs.) (2009). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009, 532 pp.
- SKLIAR, C. *A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”*. In: RODRIGUES, David (org.). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006. p.15-34.
- STOER, S. R.; CORTESÃO, L. *Levantando a pedra: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Afrontamento, 1999.