

Comunidade Cigana Calon na educação básica de Ouricuri – PE. Uma Proposta de Intervenção Intercultural Decolonial

Calon Gypsy Community in Basic Education in Ouricuri – PE. A Proposal for Decolonial Intercultural Intervention

Débora Barros dos Santos¹ 

1. Mestranda em Ensino de História (PROFHISTORIA - URCA)
Universidade Regional do Cariri (URCA)
E-mail: debora.barros1986@urca.br

Dossiê - II Encontro de Egressos do Mestrado Profissional em Educação (URCA)

Resumo: O presente texto apresenta uma discussão acerca das implicações geradas em torno da comunidade cigana Calon do Município de Ouricuri- PE, no que se refere as práticas pedagógicas que se desenvolvem no cotidiano escolar. Procura-se analisar a ausência do povo cigano no currículo de história local, e como este fator pode influenciar no processo de ensino-aprendizagem. À luz dos conceitos de decolonialidade/ interculturalidade discutidos por Mignolo (2005), Dussel (2016), Lander (2005) e Walsh (2018), propõem-se uma nova perspectiva de ensino que valorize a diversidade étnica presente na localidade.

Palavras-chave: Povos ciganos; Ensino de História; Decolonialidade.

Abstract: This text presents a discussion about the implications generated around the Calon gypsy community in the Municipality of Ouricuri-PE, with regard to the pedagogical practices that develop in everyday school life. The aim is to analyze the absence of the gypsy people in the local history curriculum, and how this factor can influence the teaching-learning process. In light of the concepts of decoloniality/interculturality discussed by Mignolo (2005), Dussel (2016), Lander (2005) and Walsh (2018), a new teaching perspective is proposed that values the ethnic diversity present in the locality.

Keywords: Gypsy people; Teaching History; Decoloniality.

Introdução

A pesquisa aqui apresentada resulta da minha pesquisa no curso de Mestrado ProfHistória na Universidade Regional do Cariri, e reflete sobre as relações sociais presentes no Sertão pernambucano, uma região marcada pela

diversidade étnica em que podemos destacar a presença de pessoas pretas, povos indígenas e povos ciganos, contexto no qual não se faz impossível considerar a existência de conflitos de ordem racista e discriminatória.

Este texto tem como temática principal a análise da ausência da história e cultura cigana nas atividades pedagógicas do município de Ouricuri - PE. O interesse no tema surgiu em um momento da minha trajetória como docente da rede municipal desde o ano de 2016: ao ouvir relatos a respeito da presença desta etnia na cidade, senti a necessidade em compreender as especificidades da história e cultura cigana.

A presença dos povos ciganos na região, seja a partir da itinerância, ou de forma fixa, é possível ser constatada, pela memória da população, desde a década de 1970 do século XX. Na visão da população não cigana, a presença destes grupos sempre era marcada por medo, desconfiança e superstição.

No ano de 2019, lecionando no programa de Educação do Campo do Estado de Pernambuco, tive a oportunidade de participar de uma formação direcionada a professores de Ciências Humanas cuja temática abordada se refere aos povos ciganos. Neste momento pude conhecer algumas especificidades da rica cultura cigana. Esta formação também me proporcionou uma mudança no olhar para aquelas etnias.

A Educação como instrumento de transformação social deve ser permeada por diretrizes que, através de uma pedagogia intercultural, possibilitem o surgimento de novos debates a fim de se estabelecerem práticas pedagógicas cada vez mais significativas e conectadas às necessidades da sociedade atual. Para Perez Gómez (1994; 2001), a escola deve ser concebida como um espaço ecológico de cruzamento de culturas com o objetivo de possibilitar abordagens mais precisas às vivências dos educandos. Identidade e cultura se entrelaçam para a elaboração de estratégias mais significativas.

Assim, é relevante considerar a elaboração de propostas de ensino que, a partir da visão dos povos subalternizados, atuem com consonância à diversidade cultural. Considerando este espectro, o estudo acerca dos povos ciganos se manifesta de forma iminente diante da invisibilidade destas etnias nas produções historiográficas.

Partindo do pressuposto de que a aprendizagem também se configura a partir da significância, é preciso considerar e refletir como os alunos das diversas etnias ciganas se comportam diante do ensino de História, uma vez que seus ancestrais são ignorados nas diversas coleções de livros/materiais didáticos presentes no sistema educacional brasileiro. Esta pesquisa configura-se teoricamente a partir de uma intervenção decolonial, ancorada na perspectiva do movimento modernidade/colonialidade com enfoque principal na pedagogia decolonial e na interculturalidade crítica defendida por Catherine Walsh.

Revisão da Literatura

A história das etnias ciganas no Brasil, principalmente no que se refere à Educação Básica, está praticamente excluída dos materiais didáticos utilizados na rede de ensino. Se faz interessante saber que as comunidades ciganas permeiam a sociedade brasileira desde o início da colonização. De acordo com Teixeira (2009, p. 27), os primeiros ciganos que desembarcaram no Brasil foram oriundos de Portugal, e estes não vieram voluntariamente, mas foram expulsos daquele país.

Os ciganos eram indesejados no continente europeu. Isto acontecia pela sua pele escura e cultura distintas, como também por um discurso de ordem religiosa¹ que condicionava os ciganos à vida nômade. Estes passaram a desempenhar uma dupla função para os colonizadores: degradados por serem considerados indesejáveis em Portugal, por outro lado desempenham um

¹ Um dos mitos propagados no continente europeu descrevia os ciganos como um povo amaldiçoado por vagar na terra, por ter negado abrigo à Sagrada Família em sua passagem pelo Egito.

importante papel na conquista do Novo Mundo. O primeiro dado sobre os ciganos no Brasil colonial data do ano de 1574, com o degredo de João de Torres e sua mulher que, de acordo com Teixeira (2009, p. 27): “foram presos apenas pelo fato de serem ciganos”. Deste modo, percebe-se que o degredo se transformou no principal mecanismo para a migração dos povos ciganos no período colonial.

Por muito tempo, no imaginário social brasileiro, se considerou que os ciganos não eram um grupo étnico com traços culturais comuns, mas sim várias comunidades de pessoas desobedientes ao sistema, que viviam em situação de itinerância. Desta forma, muitos direitos lhe foram negados, como também a sua história e a de todos os outros povos acabou sendo segregada das narrativas oficiais.

Os diferentes povos ciganos presentes no Brasil (Rom, Sinti e Calon) se estabeleceram no nosso país em diferentes ondas migratórias. Acredita-se que o primeiro grupo étnico cigano a chegar ao Brasil teria sido os Calon, ainda no século XVI, na condição de degredados, mas desempenhado um importante papel no processo de colonização.

Os ciganos da etnia Rom teriam chegado ao Brasil no século XIX. Alguns relatos citam a sua presença junto à corte de D. João VI, outros os descrevem junto à política de imigração promovida no Segundo Reinado.

No que se refere aos ciganos Sinti, não há documentos que mencionam a sua chegada, entretanto acredita-se que estes chegaram ao Brasil também durante a política migratória promovida no Segundo Reinado, período no qual europeus de diferentes etnias foram atraídos para o trabalho nas lavouras de café da região do Centro-Sul do país

O grupo Calon é originário dos países ibéricos. Os representantes dessa etnia migraram em grandes números para o continente americano (dos Estados Unidos à Argentina) e possuem concentrações na França, Alemanha e Grã-Bretanha. Falam geralmente espanhol ou português, chib e caló. Foram os

primeiros a chegarem ao Brasil, como deportados de Portugal, a partir do século XVI, na condição de degredados e compõem um grupo numeroso no país.

Se apresentam, neste trabalho, na cidade de Ouricuri – PE, as implicações relacionadas à presença de ciganos Calon. Localizado na região do sertão do Araripe pernambucano, o município de Ouricuri tem suas origens no início do século XIX, com a formação de uma fazenda de gado que gradativamente passou a atrair várias famílias ao seu entorno. A partir de meados da década de 1920 vários ciganos da etnia Calon migraram para as redondezas, onde posteriormente se tornaram sedentários.

Método

Em relação aos métodos, esta pesquisa tem um caráter qualitativo, que se baseará primeiramente na análise de documentos como os currículos prescritos, livros didáticos utilizados na rede de ensino do município e leis que pautem as diretrizes para uma educação antirracista.

Diante do fato da cultura cigana ser baseada na tradição oral, e levando em consideração a invisibilidade imposta às comunidades ciganas do Brasil, o que infere diretamente na produção e preservação de documentos escritos, a oralidade se torna determinante para a construção desta pesquisa. Através da coleta de depoimentos dos professores não ciganos e de pais e alunos ciganos procuraremos analisar as problemáticas que envolvem essa delicada relação e quais são as implicações resultantes deste processo.

Se faz necessário inferir que esta pesquisa se estabelece a partir de meu olhar de pessoa não cigana, cabendo, então, na observação e na escuta atenta de suas narrativas, que muitas vezes desembocam em desabafos das suas insatisfações, em uma mistura de português com a chibi, enriquecendo todo o processo de construção desta escrita.

Tendo em vista as particularidades da educação tradicional das comunidades ciganas, a pesquisa se envereda pela ideia da educação escolar como uns caminhos viáveis, mas não como a única opção. Deste modo defende-se o propósito de uma educação escolar mais sensível às diversidades étnicas, a fim de se proporcionar um acolhimento físico e epistêmico à comunidade Calon, de Ouricuri-PE.

Ao analisar a trajetórias destes grupos, é indiscutível a marginalização e invisibilidade impostas ao povo cigano de Ouricuri em vários contextos, entre eles nos currículos destinados ao ensino de História na Educação Básica. A ideia deste trabalho não é apenas apresentar os ciganos como subalternizados, mas sobretudo, reconhecê-los como sujeitos históricos e como contribuintes para a formação histórica e cultural do município.

Resultados e discussões

Os currículos prescritos, que geralmente são aqueles pré-determinados pelos sistemas educacionais, são assim considerados por serem idealizados fora do cotidiano de uma sala de aula, precedendo o contato efetivo entre professores e estudantes. Podemos exemplificá-los nas diversas formas de diretrizes curriculares nacionais, estaduais e de educação especial. Constitui-se como um conjunto de conhecimentos que a escola e o sistema de ensino acreditam ser indispensáveis para os estudantes em determinadas disciplinas ou em um ambiente escolar específico.

Dentro deste contexto, observamos que os currículos prescritos para o ensino de História apontam uma imensa diversidade de temáticas que nos norteiam nas atividades didáticas cotidianas. O grande questionamento acerca dessa oferta é se tal robustez de tantos currículos, pelo menos na grande maioria das situações, chega a surtir o objetivo esperado em relação ao ensino de História.

No estado de Pernambuco, o documento norteador para as atividades docentes em História é o Currículo Pernambuco. Neste documento são determinadas as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelo educando. Tal documento foi construído em um momento no qual a maior parte dos estados construía seus respectivos currículos à luz do que enseja a BNCC.

O Currículo Pernambuco, procura oferecer a sua função pedagógica ao proporcionar um o caminho que direcione os estudantes à apreensão de si enquanto sujeitos históricos capacitados a interferir no seu próprio contexto e espaço, e a se relacionarem com o outro de forma democrática, solidária, aceitando as diversidades, promovendo a dignidade e os direitos humanos e ajudando a produzir uma sociedade mais justa, solidária e digna (CURRÍCULO PERNAMBUCO, 2018, p.520).

Tendo em vista as mudanças propostas a partir do processo de redemocratização, e fortificadas com a criação da LDB e dos documentos norteadores (PCNS, DCRS, BNCC), observa-se que a perspectiva para o ensino de História ainda parte de uma visão do colonizador, na qual os caminhos percorridos pelas produções epistemológicas se voltaram a uma perspectiva baseada na existência de grupos superiores que deteriam o privilégio de ocupar as mais ilustres páginas da História. Neste contexto, constata-se a exclusão de vários grupos étnicos subalternizados, entre eles os ciganos, que são negligenciados das narrativas oficiais, mesmo ofertando igual significância para a constituição da história e cultura mundial.

A História tradicionalmente ensinada na cidade de Ouricuri parte de uma perspectiva eurocêntrica e elitista ao afirmar uma razão universal a partir da Europa e estabelecer uma conquista epistêmica na qual o etnocentrismo europeu representou o único modelo que impôs uma identificação com a “universalidade-mundialidade” (Dussel, 2005). É comum, em muitos momentos, em formações continuadas, docentes em História fazerem afirmações elitistas e dotadas de

preconceitos para com determinadas etnias. O ensejo da grande maioria parte de uma perspectiva de estudo e ensino elitista, privilegiando as narrativas de memórias das famílias tradicionais, políticos e heróis locais e nacionais.

Partindo do ponto de vista de que a escola necessita de contínuas inovações perante a diversidade cultural, e tendo em vista a existência de grupos étnicos subalternizados (afrodescendentes, indígenas e ciganos) que historicamente foram negligenciados nas narrativas oficiais, se torna urgente a promoção de estratégias a fim de se minimizar as desigualdades existentes.

Segundo Candau (2005), parece consensual a necessidade de se reinventar a educação escolar para que se possam oferecer espaços e tempos de ensino-aprendizagem significativos, condizentes com as realidades sociais de cada grupo étnico presente em determinado contexto social. Neste sentido, emerge a temática da interculturalidade que se propõe a oferecer estratégias de ensino que se adequem às necessidades de uma sociedade tão vasta e desigual.

Forquin afirmou que o espaço escolar se manifesta como padronizador e monocultural de forma geral (Forquin, 1993). Seguindo esse raciocínio, as instituições de ensino tendem a eleger uma cultura ideal a ser trabalhada e, a partir dela, são geradas as expectativas referentes às práticas pedagógicas. Contudo, este mesmo espaço é permeado por múltiplas identidades que, em suas relações, acabam por gerar estranhamentos e conflitos. A identidade, neste contexto, pode se manifestar como elemento definidor da permanência ou evasão das atividades escolares.

Dentro desta conjuntura, emerge a problemática da sociedade ouricuriense que, no decorrer da sua história, sempre procurou marginalizar historicamente as minorias em favor da valorização histórica das famílias tradicionais. Negros, indígenas e, sobretudo, ciganos, não constam nas suas narrativas, uma vez que não são considerados como merecedores da produção epistemológica, como também não se fazem presentes nas aulas de História, e

em nenhuma outra atividade escolar. Datas comemorativas como desfiles cívicos, festas de São João e aniversários da cidade e das escolas sempre enveredam para as histórias das elites locais, figuras com um determinado prestígio político são consideradas elementos para estudo e rememoração dos seus feitos. Por outro lado, datas como Dia da Consciência Negra e a recente data para a rememoração dos povos ciganos são desconsideradas como eventos culturais no calendário escolar.

Também se torna relevante a problematização acerca de estratégias que procurem não apenas a diminuição de preconceitos, mas também metodologias e práticas que transformem o ambiente escolar mais atrativo aos povos de cultura cigana. Levando em consideração as particularidades presentes na cultura Calon, se torna imprescindível que o ambiente escolar ofereça elementos que possam contribuir para a permanência destes alunos nas instituições de educação formal.

Neste sentido, uma pedagogia decolonial² atrelada a uma perspectiva intercultural se expressa como campo epistemológico a romper com as práticas excludentes. Entendemos que a educação oferece os mecanismos necessários para a emancipação dos grupos subalternizados, sejam eles afrodescendentes, ciganos ou indígenas. As práticas pedagógicas são imprescindíveis para que os indivíduos consigam romper as barreiras impostas historicamente pela perspectiva eurocêntrica de ensino.

Portanto, o pensamento decolonial caracteriza-se pela necessidade de rompimento com o padrão epistemológico determinado pelo colonizador. Percebe-se a necessidade de um entendimento crítico e autocrítico das estruturas de dominação que se manifestam sob diferentes formas e estratégias de resistência, na busca da superação dos esquemas de submissão, a fim de que se

² Pedagogias que dialogam com os antecedentes crítico-políticos que, por sua vez, se originam nas lutas e práxis de orientação decolonial [...]; pedagogias que se esforcem para transgredir, deslocar e incidir uma negação ontológica, epistêmica e cosmogônica-espiritual que tenha sido - e é - estratégia, fim e resultado do poder da colonialidade. Quer dizer, 'pedagogia(s) decolonial(is)' (WALSH, 2009, p. 15).

produzam novas narrativas que privilegiam o olhar dos subalternizados sobre a própria história.

A partir da constatação de que, em inúmeras sociedades, no decorrer do tempo, os caminhos percorridos pelas produções epistemológicas se voltaram para uma perspectiva baseada na existência de grupos superiores que deteriam o privilégio de ocupar as mais ilustres páginas da história, constata-se a exclusão de grande parte da população mundial que ofertava igual significância na constituição da história mundial.

Neste sentido, a decolonialidade se expressa como campo epistemológico a romper com as práticas excludentes da historiografia, a fim de emancipar narrativas e sujeitos, possibilitando o despertar de um sentimento de legitimidade daqueles que foram excluídos da sua própria história.

Considerações Finais

Nesta seara tão diversa que nos deparamos nas diferentes instituições de ensino se torna imprescindível conhecer para depois desconstruir os falsos estereótipos sobre os povos ciganos. Todavia, somente com ações políticas e pedagógicas contínuas e incisivas é que se pode pensar em consideráveis alterações. É necessário se permitir ao assombro e sensibilidade para reconhecer o (s) outro (s) como sujeitos de direitos.

É preciso pensar uma educação que incida em possibilidades do convívio com o diferente e nos fazer apreender com sua pertença identitária, confirmada a partir da diferença. Desta forma se torna crucial a necessidade de possibilitar diálogos com autoridades presentes na comunidade escolar, para que se efetive a representatividade dos ciganos e suas lideranças nos espaços de educação escolar, visando uma educação intercultural, de alteridade e de reconhecimento de distintas maneiras de sermos humanos, e, em especial de ser ciganos.

Neste contexto vale salientar um famoso provérbio cigano que diz: “não se pode ir reto quando a estrada é curva”. Neste sentido, não se pode teorizar uma educação homogênea, multicultural e a favor da diversidade quando ainda temos coletivos tão diversos, que continuam a ser segregados culturalmente dos ambientes escolares. É preciso repensar a formação docente, a fim de se propor uma real inserção da representatividade das diversas etnias nos espaços escolares, que objetive uma educação transformadora a todos os povos.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. Lei 9394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. *In*: LANDER, Edgardo. (Org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires, Argentina: Perspectivas latino-americanas, Colección Sur Sur, CLACSO, setembro 2005.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

KARPOWICZ, Débora Soares. **Ciganos: História, Identidade e Cultura**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

LANDER, Edgardo. **ORG A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires, Argentina: Perspectivas latino-americanas, setembro 2005.

MIGNOLO, W. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In*: Lander, E. (Org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires, Argentina: Perspectivas latino-americanas, Colección Sur Sur, CLACSO, setembro 2005.

MOONEN, Frans. **Anticiganismo: os ciganos na Europa e no Brasil** 3ª edição digital revista e atualizada Recife: Núcleo de Estudos Ciganos, 2007.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. *In*: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco: ensino fundamental**. Área de Ciências Humanas. Recife:2018.

QUIJANO, A. 1992. Colonialidad y Modernidad-racionalidad. *In*: H. BONILLO (org.) **Los conquistados**. Bogotá: Tercer Mundo Ediciones, p. 437-450.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Resende Martins. **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Editora da UFPR, 2019.

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

Walsh, C.; Candau, V.; Fernandes, L. Colonialidade e pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra. **Education policy analysis archives**, [S.l.], v. 26, p. 83, July 2018.

Revista Interdisciplinar Encontro das Ciências – ISSN: 2595-0959, V. 7, N. 2, 2024

Conflito de interesses

Os autores declaram não haver conflito de interesses.

Contribuição dos autores

Concepção e conceitualização: DBS
Redação do manuscrito original: DBS
Curadoria de dados: DBS
Análise de dados: DBS
Redação textual: DBS
Supervisão: DBS

Financiamento

Não houve financiamento.

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

Aprovação, ética e consentimento

CAAE: 73058123.3.0000.5055.
