

**CURRÍCULO E INTERCULTURALISMO, DIÁLOGOS ENTRE AS
CULTURAS CIGANA E QUILOMBOLA: CAMINHOS POSSÍVEIS
PARA UMA JUSTIÇA CURRICULAR**

**CURRICULUM AND INTERCULTURALISM, DIALOGUES BETWEEN
GYPSY AND QUILOMBOLA CULTURES: POSSIBLE WAYS FOR A
CURRICULAR JUSTICE**

**CURRICULUM E INTERCULTURALISMO, DIÁLOGOS ENTRE LAS
CULTURAS GITANO Y QUILOMBOLA: VÍAS POSIBLES PARA UNA
JUSTICIA CURRICULAR**

Marina Graziela Feldmann

Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora Titular da Faculdade de Educação da PUC-SP. E-mail: feldmnn@uol.com.br

Andréia Regina Silva Cabral Libório

Doutoranda em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Campus Registro. E-mail: andrea.rsc20@gmail.com

Henrique Souza da Silva

Doutorando em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Vice-reitor do Seminário Maior São José – Etapa Configurativa, Diocese de Osasco, São Paulo. E-mail: pehenriquesds@gmail.com

Maria Aparecida Custódio Marcolino

Doutoranda em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). E-mail: marcolino.maria28@gmail.com

DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/notandum.vi57.60176>

Recebido em 19/07/2021

Aceito em 09/08/2021

Resumo

Este artigo apresenta discussões e reflexões acerca do currículo e da interculturalidade, por meio de um diálogo entre as culturas cigana e quilombola, partindo-se da seguinte questão: Como as diferentes culturas podem se inter-relacionar no currículo? O objetivo central é compreender as possibilidades de interpelação entre as culturas cigana e quilombola no currículo escolar, com fundamento teórico nos seguintes autores: Andrade (1997); Sacristán (1999; 2002; 2007); Geertz (2008); Feldmann (2009); Candau (2013); Arroyo (2011, 2013); Santos (2011); Silva (2016); Ponce (2017; 2018); Pérez-Tapias (2013); entre outros. A abordagem é de cunho qualitativo com base no levantamento bibliográfico a partir dos teóricos e legislações. Como resultados, evidenciamos que tanto a cultura cigana, quanto a quilombola são marcadas pela desigualdade e invisibilidade nos processos educacionais, sobretudo no currículo escolar. É necessária que essa diversidade cultural seja respeitada e reconhecida nos currículos e o interculturalismo pode ser um caminho para essa busca incessante pela justiça curricular, de modo que todos os sujeitos curriculares sejam coparticipantes desse processo de repolitização do currículo e de uma prática educativa que valorize as diferentes culturas.

Palavras-chave: Interculturalidade; Currículo; Culturas Cigana e Quilombola; Justiça Curricular.

Abstract

This article presents discussions and reflections about the curriculum and interculturality, through a dialogue between Roma and Quilombola cultures, starting from the following question: How can different cultures interrelate in the curriculum? The central objective is to understand the possibilities of interpellation between gipsy and quilombola cultures in the school curriculum, with theoretical foundation in the following authors: Andrade (1997); Sacristán (1999; 2002; 2007); Geertz (2008); Feldmann (2009); Candau (2013); Arroyo (2011, 2013); Santos (2011); Silva (2016); Ponce (2017; 2018); Pérez-Tapias (2013); among others. The approach is of a qualitative nature based on a bibliographic survey based on theorists and legislation. As a result, we show that both gipsy and quilombola culture are marked by inequality and invisibility in educational processes, especially in the school curriculum. It is necessary that this cultural diversity is respected and recognized in the curricula and interculturalism can be a path to this incessant search for curricular justice, so that all subjects are co-participants in this process of repoliticizing the curriculum and an educational practice that values different cultures.

Keywords: Interculturality; Resume; Gypsy and Quilombola cultures; Curricular Justice.

Resumen

Este artículo presenta discusiones y reflexiones sobre el currículo y la interculturalidad, a través de un diálogo entre las culturas gitana y quilombola, partiendo de la siguiente pregunta: ¿Cómo pueden interrelacionarse diferentes culturas en el currículo? El objetivo central es comprender las posibilidades de interpelación entre las culturas gitana y quilombola en el currículo escolar, con fundamento teórico en los siguientes autores: Andrade (1997); Sacristán (1999; 2002; 2007); Geertz (2008); Feldmann (2009); Candau (2013); Arroyo (2011, 2013); Santos (2011); Silva (2016); Ponce (2017; 2018); Pérez-Tapias (2013); entre otros. El enfoque es de carácter cualitativo basado en una encuesta bibliográfica basada en teóricos y legislación. Como resultado, mostramos que tanto la cultura gitana como la quilombola están marcadas por la desigualdad y la invisibilidad en los procesos educativos, especialmente en el currículo escolar. Es necesario que esta diversidad cultural sea respetada y reconocida en los currículos y la interculturalidad pueda ser un camino hacia esta incesante búsqueda de la justicia curricular, para que todas las asignaturas sean copartícipes en este proceso de repolitización del currículo y una práctica educativa que valore diferentes culturas.

Palabras clave: Interculturalidad; Reanudar; Culturas Gitana y Quilombola; Justicia curricular.

Introdução

A aproximação dos temas centrais aqui discutidos emergiu por meio dos debates e discussões durante as aulas do Curso de Doutorado em Educação: Currículo, na disciplina “Formação de educadores e contextos: diversidade curricular e desigualdade social”, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e no Grupo de Pesquisa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CNPq) “Formação de

Professores e Cotidiano Escolar” (PUC/SP). Espaços ricos e muito importantes em que temos realizado diversos debates e estudos acerca dos temas tais como: diversidade curricular, contextos, culturas e desigualdades, especialmente no âmbito da formação de professores. A partir dessas reflexões, entendemos que as diversidades existentes são complexas, porém não podemos nos furtar de reconhecê-las, assim como de compreendê-las em suas especificidades.

Outrossim, percebemos que, embora se assuma a idealização acerca da presença das diversidades no cotidiano escolar, há a necessidade de entendê-las e acolhê-las como um posicionamento de reafirmação e de instrumento de luta política e inclusão dos sujeitos. Ainda existem muitos desafios e barreiras a serem enfrentados, bem como o desconhecimento das diversas culturas que são invisibilizadas nos currículos das instituições de ensino, como é o caso das culturas ciganas e das comunidades remanescentes de quilombo, e tal fato perpassa pela formação docente, tanto a inicial quanto a permanente.

Candau (2013) sublinha a prevalência do “daltonismo cultural”, que é o fato de o professor não conseguir reconhecer as diferentes culturas no âmbito escolar e da sala de aula, tratando, por conseguinte, todos os estudantes como iguais em suas diferenças. Desse modo, esse daltonismo não reconhece as diferenças e necessita ser desvelado:

O daltonismo cultural tende a não reconhecer as diferenças étnicas, de gênero, de diversas origens regionais e comunitárias ou a não colocá-las em evidência na sala de aula por diferentes razões: a dificuldade e falta de preparo para lidar com estas questões, o considerar que a maneira mais adequada de agir é centrar-se no grupo “padrão”, ou, em outros casos, por, convivendo com a multiculturalidade quotidianamente em diversos âmbitos, tender a naturalizá-la, o que leva a *silenciá-la* e não considerá-la como um desafio para a prática educativa [...]. (CANDAU, 2013, p. 27-28 – grifo nosso).

Portanto, ressaltamos que somente é possível discutir diversidades se essas forem entendidas como complexas, conflituosas e diversas, assim como o reconhecimento de que não existe somente uma cultura. Nesse sentido, adotamos o termo “culturas” e suas diferentes significações. Ademais, é preciso reconhecer a coexistência da violência e da opressão contra algumas culturas e povos que secularmente são subalternizados.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1948, p. 1) reconhece a dignidade humana a todos os seres humanos e os “[...] direitos iguais e inalienáveis constitui o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo”.

Em contraponto ao “daltonismo cultural”, Candau (2013, p. 28) propõe que é necessário que as práticas cotidianas educativas escolares compreendam o “arco-íris das

culturas”, o que “[...] supõe todo um processo de desconstrução de práticas naturalizadas e enraizadas no trabalho docente para sermos educadores/as capazes de criar novas maneiras de situar-nos e intervir no dia a dia de nossas escolas e salas de aula”.

A metodologia empregada é de abordagem qualitativa por meio da técnica do tipo bibliográfico. De acordo com Chizzotti (2000, p. 79), um dos pressupostos da pesquisa qualitativa “[...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre sujeito e objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e subjetividade do sujeito”. E o conhecimento não se restringe a dados isolados, mas ganha significado a partir da interpretação do pesquisador integrante desse processo. Assim, consideramo-nos sujeitos integrantes da nossa realidade, com a qual aqui dialogamos e a interpretamos atribuindo significações.

Por conseguinte, analisamos legislações, documentos com base no referencial teórico acerca da temática em evidência. Assim, procuramos compreender as especificidades atinentes a essas duas culturas e verificar as possibilidades de um intercruzamento por meio do interculturalismo, como um caminho na busca cotidiana pela justiça curricular nas instituições escolares.

1. Interculturalismo: um caminho para a justiça curricular

As discussões acerca do interculturalismo remetem-nos às diversas reflexões no tocante ao tratamento da diversidade cultural na educação escolar, especialmente no currículo. A DUDH (1948) realça que o ser humano tem o direito à liberdade em assumir a vida cultural em comunidade.

Nesse sentido, Pérez-Tapias (2013, p. 126) assinala que o respeito é a base para que seja possível a vida em comunidade e para a dignidade humana. O significado desse respeito é o reconhecimento do outro, exigindo-se cuidados para que seus direitos sejam garantidos e “[...] não sejam menosprezados, recebendo-o no espaço comum da convivência enquanto possibilitamos a expressão de sua alteridade”. Também é necessário o devido reconhecimento da existência das desigualdades.

O autor realça a importância de uma educação para a convivência e para a cidadania como um papel educacional. Logo, “[...] a aprendizagem do respeito por meio da aprendizagem do reconhecimento é peça fundamental”, o que é imprescindível em uma sociedade em que o pluralismo se intensifica e há diversidade cultural. Ademais, a educação será verdadeiramente democrática se for intercultural (PÉREZ-TAPIAS, 2013, p. 126).

Compreendemos o currículo como um artefato histórico e cultural que está em constante movimento, flutuações, transformações e não é neutro, permeado por relações de poder, constituindo-se como um território em disputa e contestável, conforme destaca Silva (2016) e realça Arroyo (2011, p. 40):

Nessa luta ética pela liberdade e a autoria, pelo direito a um conhecimento que liberte, o currículo aparece como o território de disputa. É ético questionar por que o currículo passou a ser o território onde o conhecimento acumulado se afirma como único, legítimo, onde a racionalidade científica se legitima como a única racionalidade. É ético garantir o direito à diversidade de conhecimentos e de formas de pensar o real.

Nesse sentido, concordamos com o autor ao dizer que essa luta ética também é um processo de resistência aos currículos que não valorizam as diversidades culturais, isto é, contestam as pulverizações que deslegitimam e são determinadas por culturas consideradas legítimas em detrimento de outras, ancoradas em “[...] rituais e processos que julgam, condenam e segregam milhões de crianças, adolescentes, jovens ou adultos populares por não apreenderem a única racionalidade e o único saber legítimos, no tempo e nos rituais legítimos” (ARROYO, 2011, p. 40).

Assim, apresentam-se as seguintes indagações: Os professores estão preparados para o trabalho com as diversidades e diferenças culturais? Será que a formação inicial e permanente desses docentes discute sobre a cultura cigana e a quilombola?

É sabido que secularmente alguns povos e culturas tendem a ser inferiorizados, discriminados, oprimidos e até mesmo alvos de violência, como é o caso dos povos ciganos e quilombolas. Nesse sentido, compreendemos a importância do conhecimento, do diálogo e do respeito das diferentes culturas, de modo a contribuir com novas epistemes, olhares e posturas em face das diversidades e no combate a quaisquer tipos de violência, discriminação, preconceito, opressão ou racismo, principalmente no âmbito das instituições de ensino, currículo e formação de professores.

Só é possível falar em culturas sem excluir a desigualdade social predominante em nosso país. No tocante à educação, quanto mais igualitário o acesso a esse direito público subjetivo para todos(as), mais contribuir-se-á para a igualdade de direitos à educação de qualidade, para a formação humanística, cidadã e ontológica do sujeito, para a vida e para o mundo do trabalho, conseqüentemente, uma justiça curricular. Essa escolarização possibilitará benefícios também para culturas menos favorecidas, como os povos ciganos e os quilombolas

que têm historicamente violações no âmbito do direito e acesso à educação de qualidade e que abarque suas especificidades e riquezas culturais.

Feldmann (2009) salienta que na contemporaneidade o professor encontra cada vez mais desafios para o desenvolvimento de seu trabalho, das mais diversas naturezas, política, social, econômica, cultural, entre outras, assim como a compreensão dos diferentes contextos que permeiam a prática educativa.

Arroyo (2013) alude que os “coletivos empobrecidos” não têm voz nas práticas curriculares, como pobres, indígenas e quilombolas, e acrescentamos a esses grupos excluídos os povos ciganos.

Ponce (2018, p. 795) apresenta acerca da justiça curricular três dimensões que necessitam ser buscadas e construídas cotidianamente no seio das instituições de ensino, de modo que se consolidem na prática:

1. **O conhecimento** – compreende um plano que visa à “produção da existência digna”.
2. **O cuidado** – pleno com todos os sujeitos do currículo, para o acesso efetivo ao direito à educação de “qualidade social” e à “afirmação de direitos”.
3. **A convivência** – escolar “democrática e solidária”, para a consolidação de valores “[...] humanitários e se crie uma cultura de debate democrático e de respeito ao outro. À escola cabe, portanto, o cultivo de uma cultura de participação e de formação” (PONCE, 2018, p. 795).

Nesse segmento, Ponce e Neri (2017, p. 1223) salientam que a justiça curricular não se restringe ao acesso às salas de aula, todavia para a vida:

[...] O educando pode ser excluído dos seus direitos e ser injustiçado em relação ao conhecimento emancipatório, a um futuro trabalho dignamente remunerado, a alimentação adequada etc., mesmo ocupando bancos escolares. A justiça curricular prevê a permanência exitosa do educando na escola e na vida e toma por currículo todo o processo de ensino-aprendizagem-convivência-cuidado na construção do conhecimento significativo para a vida, que vai sendo subjetivamente apropriado pelo educando ao longo do processo e vai permitindo a ele compreender o mundo e a si mesmo de modo crítico e reflexivo.

Isso posto, para uma justiça curricular, como elucida Ponce (2018, p. 795): “O currículo escolar pode assumir papel central na discussão sobre a busca da justiça social por meio da educação. A justiça pode e deve ser buscada cotidianamente por todos os meios possíveis, e um deles, com bastante potencial, pode ser a escola”.

Entendemos assim, a luz de Sacristán (1999) que a justiça curricular pode despontar-se quando o projeto educativo que enaltece a cultura dominante, colonialista e eurocêntrica é reconhecido como um valor apócrifo e contestável, distante do povo e um meio de alienação desse mesmo povo. Por esse motivo, um currículo justo não se limita meramente à crítica dessa cultura que inferioriza outras, mas é capaz de apresentar o diagnóstico minucioso do sistema cultural comumente predominante que fomenta o todo e, dessa maneira, desvela o protagonismo e o empoderamento da verdadeira gênese cultural de um povo, contribui para a intervenção da realidade e modificação de práticas excludentes cristalizadas.

“A justiça curricular é uma construção coletiva do currículo baseada nas experiências históricas significativas de educação/currículo, que visa dignificar todos os sujeitos da escola no presente e no futuro para além da escola” (PONCE, 2018, p. 796).

Sacristán (2002) expressa a construção de um projeto curricular cultural que possibilite diversos enfoques na aspiração de igualdade e diferença em que se compreenda o multiculturalismo como promoção de interpretações e linguagens diversas no que tange às diferenças e singularidades humanas, que também são contraditórias em termos de significados, nos quais podem-se encerrar as consequências que se deixam para a educação e para o senso de justiça. O autor salienta que o critério da justiça se fundamenta em uma escolarização de qualidade e inclusiva para todos(as) sem excluir ninguém. Então, a educação obrigatória tem como papel primordial a inclusão social a fim de construir um bem-estar do indivíduo e coletivo em uma sociedade plural. Desse modo, compreendemos que o interculturalismo pode contribuir significativamente na busca por uma justiça curricular.

2. Concepções sobre culturas: um breve diálogo

A amplitude e a multiplicidade do conceito *cultura* podem expressar-se por meio das mais diversas relações e interações que o ser humano estabelece com a natureza, a sociedade e o mundo que o cerca. É a manifestação da atividade humana que expressa sua afetividade, sua racionalidade, seus costumes e todas as implicações éticas dessa simbiose de atitudes. A cultura de um povo massificada, destruída e desvalorizada pelo enfraquecimento ou pela perda de identidade cultural possibilita um arcabouço privilegiado para práticas desumanizantes advogado pela lógica mercadológica como garantia do conceito de liberdade do povo (SACRISTÁN, 1999).

É inegável que a humanidade tem manifestado grandes avanços e aprimoramento de vários talentos nas esferas culturais, porém verificam-se no atual cenário global tantas

negações e violações da dignidade humana diante de um imperativo de uma “cultura comum”, importada, comercializada e tida como superior. Dessarte, as grandes desigualdades, intolerâncias, violências que afetam diretamente a humanidade demonstram como as identidades culturais se tornam um pressuposto imprescindível na educação democrática.

Nos estudos referentes à cultura, é notório que se trata de um termo polissêmico, pois não é conceito unívoco e unísono. Nesse sentido, compreendemos que as culturas existem, persistem nas mais diversas formas e significações, assim como transformam-se de forma dinâmica e se inter-relacionam.

Toda cultura tem direito à existência, e nenhum Estado, instituição, organismos, mídia e redes podem legitimar que uma particular expressão cultural não é digna de existir. É por meio da cultura de um povo que se exprime e defende sua soberania singular.

Isso posto, educar as novas gerações para viver sua própria identidade na diversidade é uma tarefa prioritária perante as influências de políticas e ideologias excludentes. Essa educação visa afirmar a dignidade da pessoa humana, filtrando da vida social as feridas da violência, da injustiça, do racismo, do feminicídio e todas as expressões e formas de desigualdades sociais que perpetuam na sociedade e nas instituições escolares. Isso contribuirá para combater os efeitos negativos da globalização, especialmente no campo econômico, e a perda dos valores das culturas locais pela nociva homogeneização cultural.

Desse modo, o papel da educação, do currículo, das práticas educativas e das culturas é preponderante para o acolhimento das diversidades e o combate à invisibilidade, apagamento e de práticas esvaziadas, conforme destaca Sacristán (1999, p. 148 – grifo do autor):

É importante considerar o tema da cultura para entender a educação e para projetá-la; esquecendo-o, estaríamos falando de ações e de práticas esvaziadas, de certa maneira, de seu sentido. Sem conteúdos culturais *densos*, considerados como substanciais e relevantes, a escolaridade perde sua significação moderna de elevação dos sujeitos e uma de suas mais fundamentais funções de socialização. O debate essencial da educação é, então, aquele que gira em torno de qual projeto cultural queremos que ela sirva.

Essas questões levantadas pelo autor oferecem considerações acerca das consequências negativas do empobrecimento do conceito de cultura, tornando evidente o caráter imprescindível para o sistema educacional revigorar o que se entende por cultura na Escola. Mencionamos anteriormente que a expressão *cultura* tem uma multiplicidade de

significados e sua polissemia pode se desdobrar então, principalmente nos campos da antropologia e da sociologia. O destaque dado a uma análise socioanalítica da cultura privilegiou um discurso de mobilização diante das lutas de mudança das desigualdades sociais e econômicas, generalizando a concentração massiva do povo de forma passiva, o que desprende a atenção que deveria ser constituída pela cultura desse povo. Por essa razão, quando distantes da cultura do povo, as mobilizações sociais ficam muito empobrecidas. Nesse sentido, Sacristán (1999) assinala como algo muito negativo que as pesquisas em educação têm focado demasiadamente os aspectos de ensino-aprendizagem, deixando de lado os aspectos culturais que também são centrais e inerentes a esse processo. Eis, então, a necessidade de associar e integrar os conceitos de história, culturas e sociedade nas dimensões singulares dos sujeitos.

A partir dessa noção de cultura, permite-se abrir o entendimento da pessoa humana pela sua abrangência e visibilidade articulada com seu pertencimento histórico e sua cultura escrita, não numa classe social estabelecida, mas como sujeito de uma história de experiências concretas, que possui consciência coletiva e um projeto de sociedade a ser reconhecido.

De qualquer forma, é conveniente destacar que, na educação, é preciso partir sempre de algum *texto* cultural. Sem isso, a educação será qualquer outra coisa (atendimento ao menor, terapia, conselho, intercâmbio pessoal etc.), mas não educação, no sentido que comumente o consideramos sob o legado da modernidade. Pode haver textos incompletos, alternativos, discutíveis, errôneos e inadequados, mas sempre existirá algum, porque, do contrário, estaríamos movendo-nos no vazio (SACRISTÁN, 1999, p. 156 – grifo do autor).

Sacristán (2007) realça que algumas culturas tendem a ser inferiorizadas em detrimento de outras, salientando, assim, a imprevisibilidade como uma consequência da globalização, um dos princípios que orientam as sociedades contemporâneas ocidentais, o que tem contribuído para a perpetuação das desigualdades sociais e o afastamento das culturas:

[...] ou seja, não possuem caminhos traçados, trazendo contrastes de um mundo em que a relação entre cultura e povos mostra-se de maneira tão desigual, marcada pela globalização. [...] Tomamos consciência da existência de um mundo globalizado no qual se produzem aproximações e afastamentos da cultura, mas onde também se aproximam os contrastes e os motivos para os enfrentamentos que são consequência das desigualdades [...]. (SACRISTÁN, 2007, p. 19).

No entanto, para que a prática educativa associe e integre esses conceitos, podemos recorrer às noções que Geertz (2008) elabora por cultura. O autor contextualiza o conceito de cultura advindo da antropologia cultural e filosófica, embasando o entendimento de integrar a unidade básica de cada indivíduo, com respeito às suas diferenças sem dissociá-las das dimensões que compõem o ser humano na vida social. A cultura, portanto, é desenhada e conceituada a partir das variações e das nuances simbólicas, dos significados expressos de cada pessoa com seus valores e padrões, relacionados à vida social dos diversos grupos estabelecidos, seja consciente ou inconscientemente perpassando gerações que conservam ou transformam tais tradições.

Ademais, a respeito desse conceito de cultura, entendemos como Geertz (2008, p. 15), que nos revela a partir das concepções de Marx e Weber, que percebe o homem como um sujeito amarrado em “teias de significados”, as quais teceu. O autor assume, assim, a cultura como teias e sua análise com base na ciência interpretativa, que busca significados.

De tal modo, no sentido de que essas “teias” são criadas e transformadas pelo homem, inferimos que as culturas podem se inter-relacionar com os seus mais diferentes símbolos e significados, bem como ser interpretadas, reinterpretadas, com a possibilidade de serem recriadas e ressignificadas em um determinado contexto, por exemplo, no currículo escolar.

2.1 As culturas cigana e quilombola: diálogos possíveis

2.1.1 Cultura cigana

A cultura dos povos ciganos é desconhecida em nosso país em diversos aspectos, muitas pessoas não têm o conhecimento acerca da existência, assim como os dados oficiais sobre eles ainda são insuficientes. Estudos apontam que os ciganos são originários da Índia, dos quais muitos têm uma visão errônea pelo fato de que eles não têm casa fixa, documentos, conta em banco e trabalho fixo. Diante desses fatores, a cultura cigana passa despercebida, como se não existisse, gerando o preconceito, o medo, as injustiças ao longo de sua interminável caminhada pelo mundo que é constituída também pela riqueza cultural, pela alegria e fascínio. No Brasil, o primeiro registro oficial da chegada de ciganos data de 1574:

De acordo com dados da Pesquisa de Informações Básicas Municipais (MUNIC), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2011 foram identificados 291 acampamentos ciganos, localizados em 21 estados, sendo que os estados com maior concentração de acampamentos ciganos são: Bahia (53) Minas Gerais (58) e Goiás (38). Os municípios com 20 a 50 mil habitantes apresentam mais alta concentração de acampamentos. (BRASIL, 2013, p. 6).

Os ciganos em seus diversos grupos têm uma cultura rica e heterogênea, com diferentes línguas, religiões, regras, tradições e normas. Possuem hábitos pouco ortodoxos, o que trouxe preconceito contra a cultura desse povo.

É notório que os ciganos têm uma história de vida, uma cultura rica a descobrir, e para fundamentar essa reflexão é de suma importância enfatizar o documento norteador para os sistemas de ensino publicado pelo Ministério da Educação a respeito da constituição dos povos ciganos:

Entre as populações consideradas em situação de itinerância estão os ciganos, os indígenas, os trabalhadores itinerantes, os acampados, os artistas e demais trabalhadores em circos, parques de diversão e teatro mambembe. Participantes do processo civilizatório nacional desde o século XVI, vários foram os estudos que procuraram definir a origem dos povos ciganos. A teoria mais aceita na atualidade afirma que os ciganos são originários da Índia e há cerca de mil anos começaram a se dispersar pelo mundo, espalhando-se pela Europa, África do Norte, América e Austrália, e se constituem como nômades, seminômades e sedentários, conservando seus hábitos e costumes. A maioria atuando em várias áreas profissionais, principalmente no comércio, na música e na dança, como também na *buena ditcha*, ou seja, a leitura das linhas das mãos. Muitos, por falta de melhor oportunidade educacional, não conseguem avançar em outras profissões. (BRASIL, 2014, p. 5 – grifo do autor).

Portanto, uma das características da cultura cigana está centrada na condição de itinerância. Existem alguns documentos que garantem os direitos dos povos ciganos, porém por vezes são violados, principalmente no que tange o acesso à educação. A maioria dos ciganos não tem acesso à educação que respeite suas especificidades.

Segundo Goldfarb, Toyansk e Chianca (2019) os ciganos carregam em suas veias o apreço da convivência fraterna entre seus grupos *roma*, *sinti*, *romanichal* e *calon*, mas entendemos que essa convivência abalizada pela diversidade étnica e heterogeneidade cultural dos diferentes grupos, não dispensa de estarem inseridos nos ambientes escolares com crianças de outras culturas e principalmente com todos os sujeitos que atuam na escola.

A história e cultura cigana estão marcadas, talvez como nenhuma outra, pela experiência do desterro, do estranhamento e da imigração. Ao lado da fascinante história coletiva de mais de mil anos no Ocidente, caracterizada pela importante contribuição cultural, a trajetória dos ciganos traz também a indelével marca da perseguição pelas sociedades mais amplas [...] (GOLDFARB, TOYANSK e CHIANCA, 2019, p. 6)

Acreditamos que seja de extrema importância elaborar um currículo cigano que atenda aos pressupostos da educação em itinerância “[...], com qualidade social e que garanta a liberdade de consciência e de crença” (BRASIL, 2013, p. 14).

É possível evidenciar que as escolas ainda não têm professores preparados para receber a criança de cultura cigana e, por essa razão, não a incluem no currículo escolar nem atendem a sua necessidade de vida nômade e à inserção no ambiente escolar, limitando-se à aprendizagem da língua culta.

Sendo assim, faz-se necessária uma reflexão a respeito da educação das crianças ciganas sobre “[...] as condições que os impedem de frequentar regularmente uma escola e a consequente descontinuidade na aprendizagem, levando-os ao abandono escolar, impedindo-lhes a garantia do direito à educação” (BRASIL, 2014, p. 8).

A Resolução n.º 3, de 16 de maio de 2012, que define as diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância, estabelece:

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

Art. 3.º Os sistemas de ensino, por meio de seus estabelecimentos públicos ou privados de Educação Básica, deverão assegurar a matrícula de estudante em situação de itinerância *sem a imposição de qualquer forma de embarço, preconceito e/ou qualquer forma de discriminação, pois se trata de direito fundamental,* mediante autodeclaração ou declaração do responsável. (BRASIL, 2012b, p. 1 – grifos nossos).

O documento supracitado e as reflexões com base nos autores Goldfarb, Toyansk e Chianca (2019), despontam que os quatro grupos pertencentes à cultura cigana, *roma, sinti, romanichal e calon*, possuem uma língua própria, mas este não é o fator principal que impede que as crianças ciganas sejam incluídas no currículo, assim como suas vidas em situação de itinerância é condição fundamental para o acesso à educação de qualidade e adequada a suas singularidades sem um tipo de discriminação ou preconceito. Portanto, os professores precisam de preparação para o devido acolhimento e respeito à criança cigana, cientes de que ela não vai terminar seu estágio em uma determinada escola, pois a qualquer momento vai mudar de cidade ou de Estado, em razão de sua vida itinerante. O currículo escolar e as práticas educativas precisam ser diferentes e basear-se em seu contexto de vida e a partir do conhecimento que chega à escola.

2.1.2 Cultura quilombola

No Brasil, de acordo com informações do portal da Fundação Palmares (FCP), existem mais de 3.500 comunidades de remanescentes de quilombo em todo o Brasil e há cerca de 3.315 com certidões expedidas às comunidades remanescentes de quilombos (CRQS), atualizadas até a Portaria n.º 171/2020, publicada no *DOU* de 29.10.2020.

Por muito tempo, o conceito de quilombo esteve atrelado ao binômio fuga e isolamento, conforme destacado por Santos (2011). Até a promulgação da Constituição Federal de 1988, há uma lacuna no que se refere à conceituação de quilombo, e essa definição precisa ser constantemente ressemantizada de modo a desconstruir estereótipos baseados no período colonial. Cabe salientar que a fuga era uma estratégia de resistência e luta contra a escravidão, na busca de melhores condições de vida, constituindo-se, assim, diversos quilombos pelo País, com suas formas de organização e subsistência. Os mesmos apagamento e opressão ocorrem no âmbito da discussão sobre educação, currículo e formação docente.

A respeito das comunidades remanescentes de quilombo, assim como da população cigana, há um grande desconhecimento sobre a existência desse povo, bem como de seus diferentes contextos e modos de vida na situação presente ligados ao sentimento de pertença a um lugar específico.

Mário Covas, no texto de apresentação do livro *Quilombos em São Paulo: tradições, direitos e lutas*, organizado por Andrade (1997), destaca:

Os africanos. Retirados à força de sua terra natal e vieram e aqui foram mantidos a ferro e fogo numa das maiores violências que se pode cometer contra o ser humano. Privados por séculos de seus direitos mais elementares tratados como “coisas” e comercializados como animais, serviram ao jugo de seus senhores e se viram despojados de qualquer elemento que lhes conferisse a mínima dignidade. (COVAS, *In* ANDRADE, 1997, p. 7).

Nesse sentido, entendemos que há necessidade de desconstrução e ressignificação do conceito de quilombo na contemporaneidade. A centralidade da cultura, luta e resistência dos remanescentes das comunidades de quilombo está na terra e no território. E a Constituição Federal (CF) de 1988 traz uma nova conceituação e significação na história dos quilombos, porque lhes são garantidas as terras ocupadas de acordo com o artigo 68 da CF e a Lei n.º 12.288, de 20 de julho de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial (EIR), art. 31: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (BRASIL, 1988, p. 138; 2010, p. 21).

De acordo com o art. 2.º do Decreto n.º 4.887, de 20 de novembro de 2003, os remanescentes das comunidades de quilombos são:

“[...] os grupos étnico-raciais, segundo os critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida” (BRASIL, 2003, p. 1).

A cultura quilombola é assegurada de acordo com o Estatuto da Igualdade Racial, o qual enfatiza que as comunidades remanescentes de quilombo têm direito ao acesso às políticas para o desenvolvimento sustentável e suas tradições devem ser respeitadas, bem como a proteção ambiental e a preservação de seus usos, costumes, tradições e manifestações religiosas.

As práticas de cultivo e manejo sustentáveis das comunidades quilombolas são reconhecidas como patrimônio cultural, símbolos seculares de seu modo de vida e relação com a terra e território por meio de uma cultura de subsistência.

Na atualidade, essas comunidades enfrentam muitas questões relacionadas à ausência de políticas públicas e conflitos fundiários, conforme destacado por Furtado, Pedroza e Alves (2014, p. 9):

As comunidades remanescentes de quilombos são grupos que passaram a contar com um reconhecimento oficial de sua cultura e identidade, porém continuam em conflitos fundiários e nos remetem a um passado associado às lutas por suas terras. Território negro, mocambos, terras de preto, entre outras denominações, são acepções que buscam uma definição coerente com a realidade dessas comunidades e que ultrapassam a definição de quilombos históricos e descendência. A forma de se relacionar com a terra, a produção coletiva, as relações sociais comunitárias e a valorização positiva de traços culturais ressaltam a importância da categoria “território” a esses sujeitos impregnados de significações identitárias.



Imagem 1. Quilombolas de Peropava/ SP – produzindo farinha de mandioca, símbolo secular de cultura de subsistência

Fonte: Acervo dos autores (2020).

No tocante à educação das crianças e jovens quilombolas e, ao direito à educação diferenciada, fruto de uma luta política, foi referendada e garantida a Educação Escolar Quilombola (EEQ) por meio da Resolução n.º 8, de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, a qual precisa fundamentar-se a alimentar-se de:

a) da memória coletiva; b) das línguas reminiscentes; c) dos marcos civilizatórios; d) das práticas culturais; e) das tecnologias e formas de produção do trabalho; f) dos acervos e repertórios orais; g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; h) da territorialidade. (BRASIL, 2012a, p. 3).

Portanto, a EEQ necessita, além desses elementos fundamentais, construir um currículo aberto e flexível constituído por meio de um Projeto Político Pedagógico (PPP) que compreenda as especificidades das comunidades quilombolas, bem como de suas culturas, com a participação efetiva dos sujeitos curriculares, sobretudo dos membros e lideranças das comunidades. O direito à EEQ precisa ser efetivado tanto nas escolas quilombolas quanto nas escolas localizadas nos territórios quilombolas ou mesmo naquelas que atendam aos estudantes oriundos dessas comunidades.

3. Intercruzamento entre culturas no currículo: possibilidades de interculturalismo e repolitização

A questão da diversidade cultural está presente no seio das instituições escolares e na sociedade, e Pérez-Tapias (2013, p. 127) realça: “[...] Nossa sociedade abriga em seu seio uma extraordinária diversidade cultural, que incrementou exponencialmente sua pluralidade interna”. Tal diversidade compreende as diferenças culturais dos mais variados grupos.

Para Candau (2013, p. 26), a perspectiva intercultural precisa ter como objetivo a promoção de uma educação em que se reconheça o “outro” para assim possibilitar “[...] diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais”. A autora propõe desta forma, uma educação pautada na:

“[...] negociação cultural, que enfrenta os desafios provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pela qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas” (CANDAU, 2013, p. 26).

De acordo com Serrano (2002, p. 26), é preciso estar aberto às diferentes realidades e culturas:

A educação multicultural e intercultural converteu-se em um dos temas prioritários no mundo sociopolítico, com uma grande incidência no campo educativo. Partimos do pressuposto de que, se desejamos conhecer bem nossa cultura e potencializar nossa identidade, precisamos abrir-nos a realidades diferentes. Uma das maneiras mais válidas de conhecer a si mesmo consiste em conhecer as culturas dos demais.

Ressaltamos, assim, que no currículo e na prática pedagógica é preciso um olhar atento para os diferentes contextos, culturas e realidades em que os educandos e a instituição de ensino estão inseridos e para a importância do diálogo. Nesse sentido, Freire (1981, p. 39) destaca a predominância de dois contextos que se correlacionam dialeticamente: “[...] o contexto do autêntico diálogo entre educadores e educandos, enquanto sujeitos de conhecimento. É o contexto teórico. O outro é o contexto concreto, em que os fatos se dão – a realidade social em que se encontram [...]” os indivíduos. Destarte, o autor enfatiza que o verdadeiro humanismo deve fundamentar-se no diálogo e age contra quaisquer formas de “invasão cultural” (verticalizada e forjadora) acometida pelo antidiálogo.

Freire (1981, p. 29) propõe assim em contraponto a “síntese cultural”, em que deve ocorrer o diálogo desde o começo da ação. A “[...] ação cultural que se orienta no sentido da síntese tem seu ponto de partida na investigação temática ou dos temas geradores [...], em que é preciso possibilitar-se a reflexão crítica, sobre si e acerca da realidade que envolve os sujeitos”.

Desse modo, concordamos com Freire (1981) a respeito da importância do papel do diálogo na constituição de uma educação e de um currículo intercultural que dialogue, assim como reconheça as diferentes culturas, para o processo de humanização dos sujeitos.

Na EEQ, o currículo precisa compreender as especificidades das comunidades, principalmente referentes às culturas e ao território e, na educação cigana realçam-se as questões de itinerância e dos aspectos culturais. E, por essa razão, salientamos a necessidade de os currículos escolares reconhecerem as diferentes culturas.

A Convenção n.º 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre povos indígenas e tribais, art. 27, estabelece:

1. Os programas e os serviços de educação destinados aos povos interessados *deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles*

a fim de responder às suas necessidades particulares, e deverão abranger a sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais. (BRASIL, 2019, p. 424 – grifos nossos).

Enfatiza-se, assim, a participação efetiva dos sujeitos na construção do currículo, de modo que estes tenham suas vozes consideradas nesse processo. A questão dos aspectos relacionados aos contextos, bem como às diversidades e culturas, precisa perpassar o currículo e a formação de professores, porque ainda há muito desconhecimento sobre os diferentes povos. De acordo com Feldmann e Masetto (2017, p. 566), a formação de professores compreende a tríade currículo, culturas e contextos “[...] na busca de se dar voz aos diferentes sujeitos da e na educação”.

Logo, enfatizamos a importância de a formação de professores compreender o estudo acerca das diversidades culturais, assim como o reconhecimento destas no currículo e prática educativa. O EIR, dentre outros aspectos, em seu art. 13 assinala que:

O Poder Executivo federal, por meio dos órgãos competentes, incentivará as instituições de ensino superior públicas e privadas, sem prejuízo da legislação em vigor, a:

I – *incorporar nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores temas que incluam valores concernentes à pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira;*

[...]

IV – estabelecer programas de cooperação técnica, nos estabelecimentos de ensino públicos, privados e comunitários, com as escolas de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino técnico, para a formação docente baseada em princípios de equidade, de tolerância e de respeito às diferenças étnicas. (BRASIL, 2010, p. 18 – grifos nossos).

Em vista disso, reafirma-se o valor de uma educação multicultural e intercultural em uma sociedade pluralista, mas que tanto menospreza as diversidades culturais que tampouco são reconhecidas no ambiente escolar, entre elas, a cultura cigana e a quilombola.

Sacristán (2002) expressa que a escola deveria assumir uma atitude plural e democrática que valorize todas as culturas e ideias numa perspectiva de inclusão social. Para além de um “currículo comum”, que assuma como condição essencial a igualdade, a equidade e o respeito as diferenças dos sujeitos nos ambientes educativos.

3.1. Possíveis intersecções entre as culturas: cigana e quilombola

Os grupos étnicos, como os ciganos e os quilombolas, têm assegurado, de acordo com o EIR, o direito ao acesso à educação e à permanência, entre outros. Conforme a legislação no

“Eixo 2”, no tocante à educação, destacam-se diversas garantias que necessitam ser efetivadas:

I – estimular o acesso, a permanência e a melhoria do desempenho de crianças, adolescentes, jovens e adultos das populações negras, quilombolas, indígenas, ciganas e demais grupos discriminados, em todos os níveis, da educação infantil ao ensino superior, considerando as modalidades de educação de jovens e adultos e a tecnológica;

II – promover a formação de professores e profissionais da educação nas áreas temáticas definidas nas diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena;

III – promover políticas públicas para reduzir a evasão escolar e a defasagem idade-série dos alunos pertencentes aos grupos étnico-raciais discriminados;

IV – promover formas de combate ao analfabetismo entre as populações negra, indígena, cigana e demais grupos étnico-raciais discriminados;

V – elaborar projeto de lei com o objetivo de garantir às comunidades ciganas a equivalente prerrogativa de direito contida no art. 29 da Lei n.º 6.533, de 24 de maio de 1978, que garante a matrícula nas escolas públicas para profissionais que exercem atividade itinerante;

VI – promover a implementação da Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e do disposto no art. 26-A da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, do Parecer CNE/CP n.º 3, de 2004, e da Resolução do CNE n.º 1, de 2004, garantindo seu amplo conhecimento pela população brasileira (BRASIL, 2010, p. 78 – grifos nossos).

É possível observar entre os povos ciganos e quilombolas aspectos que marcam a desigualdade deles na sociedade, na educação e no currículo e que se inter-relacionam de forma a negativá-los, invisibilizá-los e, até mesmo apagá-los e silenciá-los, conforme salienta Santomé (2013). Tais elementos sintetizamos na figura a seguir:



Figura 1: Aspectos referentes à desigualdade acerca da diversidade cultural dos povos ciganos e remanescentes de quilombo
Fonte: os autores (2020).

No tocante à desigualdade no acesso à educação, Sacristán (2002) discute que nem todos os estudantes partem do mesmo lugar e, nesse sentido, a educação não pode ser a mesma para todos, porque assim causaria mais desigualdade e exclusão. Desta forma, destaca-se a importância do reconhecimento dos diferentes sujeitos no processo educativo.

Com relação aos aspectos culturais, assinalamos alguns referenciais que podem se inter-relacionar entre as culturas dos povos ciganos e dos quilombolas:

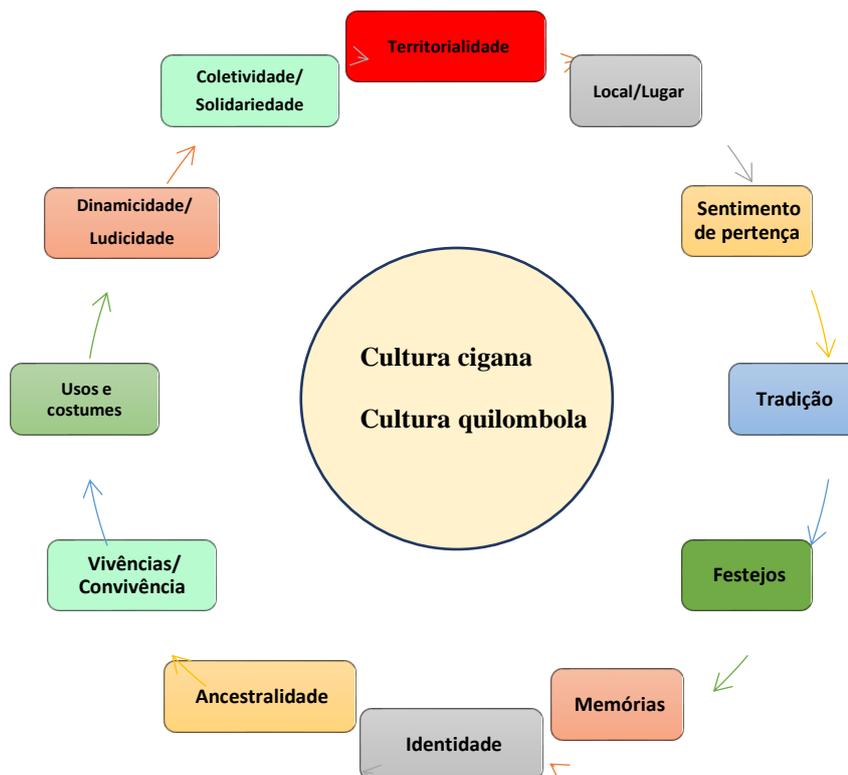


Figura 2: Aspectos referentes à inter-relação entre os povos ciganos e remanescentes de quilombo
Fonte: os autores (2020).

Consideramos, deste modo, esses referenciais como centrais na constituição dos currículos escolares que contemplem e evidenciem as culturas dos povos ciganos e dos remanescentes de quilombo.

Considerações finais

Evidenciamos que, embora haja um avanço em matéria de legislação, tanto para os povos ciganos quanto para os remanescentes de quilombo, eles carecem de efetividade nas políticas públicas, principalmente no âmbito educacional, bem como ainda não são contempladas suas singularidades no currículo escolar, em virtude das injustiças, preconceitos e falta de formação dos professores que não têm o preparo necessário para acolher de forma adequada a diversidade em sala de aula e abarcar o “arco-íris das culturas”.

Na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente são estabelecidos os direitos da criança e do adolescente, entre eles que a escola deve ser um ambiente de proteção e respeito às diversidades, onde todos devem ser tratados com dignidade, porém os povos ciganos e quilombolas, assim como outros, nem sempre têm esses direitos resguardados, conforme contidos na Carta Magna e demais dispositivos legais vigentes, de

modo que a educação vise ao desenvolvimento integral do sujeito e ao preparo para cidadania, solidariedade e uma sociedade mais justa e democrática.

A questão da abordagem das culturas cigana e quilombola no currículo escolar constitui-se um desafio em razão a pluralidade de identidades étnicas, todavia compreendemos que as culturas são dinâmicas e se inter-relacionam na construção da sociedade pluriétnica e, nesse sentido, é possível que os currículos escolares compreendam as diversas culturas, e interculturalismo pode ser um caminho para essa interlocução entre as culturas.

Este estudo não se encontra acabado, pois compreendemos a inconclusão e o inacabamento do conhecimento que está em constante transformação, logo, são necessários, ainda, muitas reflexões e um investimento em formação, sobretudo dos professores, para a compreensão dessas culturas em suas especificidades, bem como para sua valorização, imbuídas de suas riquezas e contradições e, principalmente, das diversidades existentes entre elas. Em vista dessa concepção, a convivência humana é fundamental na relação entre as culturas, de modo que o conhecimento possibilite sentido por meio das relações éticas e sociais. Isto posto, tanto a cultura cigana quanto a quilombola precisam ser conhecidas, reconhecidas e ganhar seu devido espaço na sociedade e nas instituições de ensino, pois não existe cultura superior ou inferior em relação a outra. Quem sabe assim contribuimos para uma justiça curricular.

A educação intercultural implica o acolhimento do diferente, mas não basta conhecer, e sim respeitar e contribuir para a preservação de seus costumes, valores e caminhar no sentido do interculturismo entre as diversas culturas, estabelecendo relações positivas de intercâmbio mútuo entre os múltiplos componentes culturais de um país e, dignificando todos os sujeitos por meio da justiça curricular.

Ademais, ao se discutir a respeito de interculturalismo, é imprescindível a compreensão dos fatores que os norteiam, tais como: contextos sociais, culturais, éticos, políticos, econômicos, históricos, sociológicos, administrativos e tecnológicos, entre outros. Por meio de reflexões pertinentes, nota-se que a igualdade é entendida como um direito de todos, sem distinção de culturas, pela qual os indivíduos podem aproveitar dos bens na mesma medida e condições, porém, como nos revela Sacristán (2002), existe um fator que dificulta os sujeitos de usufruírem igualmente seus direitos, por exemplo, o acesso à educação. Tal fato ocorre em razão da difícil conjunção do princípio de igualdade, considerando toda a diversidade e desigualdade existentes. Assim, torna-se preciosa a concepção de um currículo

mais justo e transformador de indivíduos comprometidos com essa sociedade injusta que segrega determinados grupos sociais em detrimento de outros.

É necessária, portanto, maior efetividade nas políticas públicas, especialmente no campo da educação, para a devida satisfação dos anseios e reivindicações de uma educação que atenda às diferenças culturais e suas especificidades, na tentativa de interromper e reconstruir o ciclo vicioso e histórico de exclusão social e de violação de direitos vivenciado pelos povos ciganos e quilombolas, principalmente no currículo escolar que os tem silenciado.

Referências

ANDRADE, T. (Org.). **Quilombos em São Paulo: tradições, direitos e lutas**. São Paulo: IMESP, 1997.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, M. G. Educar a partir da interculturalidade: exigências curriculares para o diálogo entre cultura. *In*: SACRISTÁN, J. G. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo** [recurso eletrônico]. Tradução Alexandre Salvaterra. Revisão técnica Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 1.º dez. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 12 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto n.º 4.887, de 20 de novembro de 2003**. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Ano 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4887.htm>. Acesso em: 18 nov. 2020.

BRASIL. **Estatuto da igualdade racial**. Estatuto da igualdade racial [recurso eletrônico]: Lei n 12.288, de 20 de julho de 2010, e legislação correlata. 4. ed. 1. reimpr. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. (Série Legislação, n. 171.) Disponível em: <http://mariadorosario.com.br/wpcontent/uploads/2017/09/estatuto_igualdade_racial_4ed_rei mp.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2020.

BRASIL. MEC. **Resolução n.º 8, de 20 de novembro de 2012a**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. 2012. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>>. Acesso em: 6 dez. 2020.

BRASIL. MEC. **Resolução n.º 3, de 16 de maio de 2012b**. Define diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância. Disponível em: <<https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/220129-define-diretrizes-para-o-atendimento-de-educao-escolar-para-populaes-em-situacao-de-itinerancia.html>>. Acesso em: 12 fev. 2021.

BRASIL. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Brasil Cigano. **Guia de Políticas Públicas para Povos Ciganos**. 2. ed. Brasília/DH: [s.e.], 2013. Disponível em: <http://amsk.org.br/imagem/marcosLegais/SEPPIR_Brasil_2013.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020

BRASIL. MEC. **Ciganos**. Documento orientador para os sistemas de ensino. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília-DF. 2014. Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2016/05/copy_of_secadi_ciganos_documento_orientador_para_sistemas_ensino-1-1.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto n.º 10.088, de 5 de novembro de 2019**. Consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo Federal que dispõem sobre a promulgação de convenções e recomendações da Organização Internacional do Trabalho – OIT ratificadas pela República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20192022/2019/Decreto/D10088.htm#anexo72>. Acesso em: 18 nov. 2020.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. PUC-Rio. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CHIZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. Biblioteca da educação. (Série 1. Escola, v. 16.)

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/udhr/documents/udhr_translations/por.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2020.

FELDMANN, Maria Graziela (org.). Formação de professores e cotidiano escolar. In: FELDMANN, Maria Graziela. **Formação de professores e a escola na contemporaneidade**. São Paulo. Editora Senac São Paulo, 2009. p. 71-81.

FELDMANN, M. G.; MASETTO, M. T. Formação de educadores: currículo, culturas e contextos. Apresentação do dossiê temático. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 566-574, jul./set.2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2017v15i3p566-574>>. Acesso em: 19 nov. 2020.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. **Quilombos ainda existem no Brasil**. Fundação Cultural Palmares (FCP), 2008. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/?p=3041#:~:text=Levantamento%20da%20Funda%C3%A7%C3%A3o%20Cultural%20Palmares,pode%20chegar%20a%20cinco%20mil>>. Acesso em: 18 nov. 2020.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. **Certidões expedidas às comunidades remanescentes de quilombos (CRQS)** atualizada até a Portaria n.º 171/2020, publicada no *DOU* de 29.10.2020. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/?page_id=37551>. Acesso em: 18 nov. 2020.

FURTADO, M. B.; PEDROZA, R. L. S.; ALVES, C. B. Cultura, identidade e subjetividade quilombola: uma leitura a partir da psicologia cultural. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, jan./abr. 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000100012>>. Acesso em: 18 nov. 2020.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008. Disponível em: <<https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/10/geertz-a-interpretac3a7c3a3oo-das-culturas.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2020.

GOLDFARB, M. P. L.; TOYANSK, M.; CHIANCA, L. de O. (orgs.) **Ciganos: Olhares e perspectivas** João Pessoa: Editora UFPB, 2019.

PÉREZ-TAPIAS, J. A. Educar a partir da interculturalidade: exigências curriculares para o diálogo entre cultura. In: SACRISTÁN, J. G. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo** [recurso eletrônico]. Tradução Alexandre Salvaterra. Revisão técnica Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013.

PONCE, B. J.; NERI, J. F. A justiça curricular, a violência sexual intrafamiliar (VSI) e o direito à aprendizagem. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 1208-1233, out./dez. 2017. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/35125>>. Acesso em: 11 nov. 2020.

PONCE, B. J. O currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 785-800, set./dez. 2018. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/ponce.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2020.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis na educação**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SACRISTÁN, J. G. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SACRISTÁN, J. G. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas. In: SACRISTÁN, J. G. **A educação que ainda é possível**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. (org.). **Alienígenas na sala de aula**. 11. ed. Petrópolis: Vozes 2013. p. 155-172.

SANTOS, P. S dos. **Relatório Técnico Científico – RTC – Quilombo de Peropava**. Instituto de Terras do Estado de São Paulo – ITESP. 2011.

SERRANO, G. P. **Educação em valores: como educar para a democracia**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SILVA, T. T da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed; 8 reimp; Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2016. 156 p.