



Centro Universitário de Brasília - UniCEUB

Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais - FAJS

Curso de Bacharelado em Direito

TATIANE TORCATO DE OLIVEIRA

**OBRIGATORIEDADE DA TEMÁTICA "HISTÓRIA E CULTURA DOS POVOS
CIGANOS" NO CURRÍCULO OFICIAL DA REDE DE ENSINO BRASILEIRA**

BRASÍLIA

2022

TATIANE TORCATO DE OLIVEIRA

**OBRIGATORIEDADE DA PRESENÇA DA TEMÁTICA "HISTÓRIA E
CULTURA DOS POVOS CIGANOS" NO CURRÍCULO OFICIAL DA REDE
DE ENSINO BRASILEIRA"**

Proposta de projeto de lei como requisito para obtenção do título de Bacharel em Direito pela Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais - FAJS do Centro Universitário de Brasília (UniCEUB).

Orientadora: Professora Msc. Ana Carolina Figueiro Longo

BRASÍLIA

2022

TATIANE TORCATO DE OLIVEIRA

**OBRIGATORIEDADE DA PRESENÇA DA TEMÁTICA "HISTÓRIA E CULTURA
DOS POVOS CIGANOS" NO CURRÍCULO OFICIAL DA REDE DE ENSINO
BRASILEIRA"**

Proposta de projeto de lei como requisito para obtenção do título de Bacharel em Direito pela Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais - FAJS do Centro Universitário de Brasília (UniCEUB).

Orientadora: Professora Msc. Ana Carolina Figueiro Longo

BRASÍLIA, 01 DE ABRIL DE 2022

BANCA AVALIADORA

Professora Orientadora

Professor(a) Avaliador(a)

RESUMO

O termo “cigano”, em realidade, não expressa os diversos grupos multiétnicos que são erroneamente representados por esse substantivo. No Brasil, as três maiores etnias ciganas existentes são os *Rom*, *Sinti* e *Calon*. Sujeitos de pleno Direito e com acampamentos por todo o Brasil, segundo o IPEA, tais etnias têm sido atingidas por práticas sociais excludentes que afetam seu acesso aos direitos básicos (2016, p. 35 - 36), entre essas condutas está a prática do racismo. De acordo com a análise histórica, pode-se afirmar que os estereótipos negativos surgiram devido ao processo de incorporação de aspectos mitológicos ao discurso científico formado sobre a própria história da formação da ordem mundial: a colonialidade do poder associada a racialização: dominantes/europeus e dominados/não-europeus. Sob essa perspectiva, tem-se o racismo historicamente construído contra as etnias estigmatizadas como “ciganas” no imaginário popular (ALLIANCE AGAINST ANTIGYPSYISM, 2017, p. 3 e 5, tradução nossa). A Lei nº 10.639 de janeiro de 2003, incluiu a obrigatoriedade da abordagem da temática “História e Cultura Africana e Afro-brasileira” e sob o olhar da política educacional, ela teve como meta combater o racismo e a discriminação (CANEGUIM e SANTANA, 2017, p. 30). Dessa maneira, o presente trabalho utiliza a referida lei como marco teórico para também implementar a história da cultura cigana a fim de conscientizar e promover o entendimento da pluriétnicidade existente no Brasil. Consequentemente, combater a perpetuação de estereótipos negativos e futuras práticas discriminatórias contra esses grupos.

Palavras-chaves: ciganos, colonialidade, educação, racismo.

1 INTRODUÇÃO

A questão sobre o papel da escola e a questão racial são temas observados desde antes da promulgação da Constituição de 1988. Um exemplo, é a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961, que coibia o tratamento discriminatório na escola com base em critérios de raça (NEGREIROS, 2017, p. 61).

Entretanto, não ocorreram significativas ações que contribuíssem para tal causa, muito menos foi visto um reflexo nas legislações educacionais posteriores, como: (i) na Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média; (ii) na Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixava as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus (DIAS *apud* NEGREIROS, 2017, p. 62). Segundo Andrade (2019):

Ao longo de nossa história, várias constituições federais foram promulgadas; em 1946, Eurico Gaspar Dutra, promulgou a 5ª Constituição Brasileira e nela está a ideia de que o Estado Brasileiro não toleraria o preconceito de raça: “Não será, porém, tolerada propaganda de guerra, de processos violentos para subverter a ordem política ou social, ou de preconceito de raça ou classe” (1946, p. 281). Mais tarde, em 1967, durante a ditadura militar, promulgou-se uma nova Constituição e lá encontramos o seguinte inciso: “todos são iguais perante a lei, sem distinção de sexo, raça, trabalho, credo religioso e convicções políticas. O preconceito de raça será punido pela lei” (1967, p. 404).[...] Além da Constituição, promulgou-se também na esfera do Estado a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que definiu os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, e a Lei nº 9.459, de 13 de maio de 1997, que, dentre as providências, inseriu o seguinte parágrafo no Código Penal: “§ 3º - Se a injúria consiste na utilização de elementos referentes a raça, cor, etnia, religião ou origem. Pena: reclusão de um a três anos e multa (ANDRADE, 2019).

Tem-se que a Constituição de 1988, trouxe uma nova etapa no desenvolvimento das políticas de educação ao colocar a educação com respeito à diversidade como uma meta. Essa última também foi reforçada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (NEGREIROS, 2017, p. 62).Veja-se os dispositivos:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

[...]

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

[...]

Art. 4º A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios:

[...]

VIII - repúdio ao terrorismo e ao racismo;

[...]

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência

de instituições públicas e privadas de ensino;

[...]

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

[...]

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.¹

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

[...]

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

[...]

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.²

Nesse sentido, verifica-se que o processo educacional voltado à diversidade é amparado pelo texto constitucional e possui seu reflexo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Inobstante, é importante ressaltar a determinação de que o currículo escolar contemple uma base comum que condiga com os valores culturais do Brasil, bem como, em respeito às características regionais no currículo específico de cada região. Destaca-se, assim, a necessidade de que o ensino da história do Brasil

¹ Constituição Federal/1988.

² Lei nº 9.394/1996.

inclua e contemple a participação de pessoas negras e indígenas em sua formação (NEGREIROS, 2017, p. 62).

Do ponto de vista doutrinário, Celso Antônio Bandeira de Mello, registra que é inadmissível, sob a lógica do princípio da isonomia, discriminar pessoas ou situações ou coisas mediante traço diferencial que não seja nelas mesmas residentes (2000, p. 29 - 30). Ou seja, por fatores alheios que não sejam extraídos delas mesmas.

Então, não pode ser deferido aos magistrados ou aos advogados ou aos médicos que habitem em determinada região do País — só por isto — um tratamento mais favorável ou mais desfavorável juridicamente. Em suma, discriminação alguma pode ser feita entre eles, simplesmente em razão da área espacial com que estejam sediados. Poderão, isto sim — o que é coisa bastante diversa — existir nestes vários locais, situações e circunstâncias, as quais sejam, elas mesmas, distintas entre si, gerando, então, por condições próprias suas, elementos diferenciais pertinentes. [...] Em conclusão: tempo, só por só, é elemento neutro, condição do pensamento humano e por sua neutralidade absoluta, a dizer, porque em nada diferencia os seres ou situações, jamais pode ser tomado como o fator em que se assenta algum tratamento jurídico desuniforme, sob pena de violência à regra da isonomia. Já os fatos ou situações que nele transcorreram e por ele se demarcam, estes sim, é que são e podem ser erigidos em fatores de discriminação, desde que, sobre diferirem entre si, haja correlação lógica entre o acontecimento, cronologicamente demarcado, e a disparidade de tratamento que em função disto se adota (MELLO, 2000, p. 30 e 32).

Dessa maneira, em respeito ao princípio da isonomia, a diferença que as coisas possuem em si e a correlação entre o tratamento de desequiparação e os dados diferenciais radicados nas coisas é que autoriza o tratamento discricionário (MELLO, 2000, p. 34). Sob esse último aspecto destacam-se a participação dos movimentos sociais na proposição de políticas públicas. Por exemplo, na segunda metade da década de 1990, ocorreu a revisão de livros didáticos ou sua eliminação quando retratavam negros de forma estereotipada e racialmente inferiores (BRASIL, 2005, p. 25). Nesse sentido, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (2005, p. 25 - 26), por meio do Ministério da Educação, registra:

Alguns municípios passaram a impedir a adoção de livros didáticos que disseminavam preconceito e discriminação raciais. As Leis Orgânicas dos Municípios de Salvador e Belo Horizonte, por exemplo, estabelecem no artigo 183, § 6^a e no artigo 163, § 4^a, respectivamente, que “é vedada a adoção de livro didático que dissemine qualquer forma de discriminação ou preconceito” (Leis Orgânicas dos Municípios de Salvador e Belo Horizonte apud Silva Junior, 1998: 115 e 173). Este mesmo objetivo é buscado na Lei Orgânica do Município de Teresina, promulgada em 26 de julho de 1999, artigo 223, inciso IX,

que estabelece a “garantia de educação igualitária, com eliminação de estereótipos sexuais, racistas e sociais dos livros didáticos, em atividades curriculares e extracurriculares” (Lei Orgânica do Município de Teresina apud SOARES, 2001). Também percebemos esta preocupação na Lei Orgânica do Município do Rio de Janeiro, promulgada em 5 de abril de 1990, no artigo 321, inciso VIII, a qual estabelece que o ensino será ministrado com base no princípio de uma “educação igualitária, eliminando estereótipos sexistas, racistas e sociais das aulas, cursos, livros didáticos ou de leitura complementar e manuais escolares” (Lei Orgânica do Município do Rio de Janeiro apud SILVA JUNIOR, 1998: 212).

Faz-se necessário ressaltar, que o debate racial iniciado na primeira metade do século XIX e com o final em meados do século XX influenciou a forma como a sociedade nacional via os ciganos:

É interessante notar que os primeiros escritos sobre ciganos no Brasil foram publicados entre o fim do século XIX e meados do século XX, período de grande efervescência nos “estudos raciais” que articularam o mito da democracia racial no pensamento brasileiro. Com um ideal unirracional e unicultural, vozes da intelectualidade brasileira “previam” e esperavam que a sociedade nacional fosse “construída segundo o modelo hegemônico racial e cultural branco ao qual deveriam ser assimiladas todas as outras raças e suas respectivas culturas”, em que “em nenhum momento se discutiu a possibilidade de consolidação de uma sociedade plural em termos de futuro” (MUNANGA, 1999, p. 90). Nesse período a mestiçagem é debatida e grupos étnicos “não brancos”, especialmente os negros, foram classificados como “problemas sociais”. [...] No que diz respeito às questões étnicas esse período histórico foi marcado por uma ideologia assimilacionista, em que o branco era visto como superior, dotado de maior inteligência e capacidade para tornar o Brasil um país civilizado.[...] A construção dessa ideologia e das políticas racistas afetou de alguma forma a visão nacional sobre os ciganos. A divulgação de seus estereótipos através da literatura em português no referido período não parece ser uma coincidência, mas um reflexo dos debates correntes sobre “raça” naquele contexto histórico, em que havia uma conexão ideológica entre os intelectuais europeus e brasileiros, tais como Nina Rodrigues (1862-1906), que alicerçava ideias eurocêntricas na academia brasileira. Nessa mesma época Cesare Lombroso (1835-1909) publicava ensaios que difundiam ideias racistas sobre “tendências criminógenas dos ciganos” (GOLDFARB, TOYANSK, e OLIVEIRA; ARAÚJO, 2019, p. 103 - 104).

Percebe-se, portanto, que o debate racial envolve a formação da sociedade nacional e pelo o que foi exposto, tem-se que a busca pelo pluralismo étnico e a redução do racismo por meio de políticas públicas educacionais possuem amparo constitucional e devem ser alvo de propostas legais diferenciadas sob o viés do princípio da igualdade.

Ademais, quando se trata da formação do ser integral e da educação para a cidadania, faz-se necessário elucidar os graves efeitos que o racismo causa no desenvolvimento infantil. O Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância (2021, p. 10), aponta que o racismo é uma das variáveis que compõem as chamadas Experiências Adversas na Infância (CDC, 2019) e que pode afetar a sua construção da identidade, socialização de saberes e acesso a direitos básicos, como, condições de moradia, saneamento, alimentação, saúde, etc.:

Ao observar uma creche pública no interior de São Paulo, o pedagogo Flávio Santiago (2014) constatou que uma criança negra de 3 anos tinha seu sono alternado pelas vivências negativas experimentadas em um ambiente que desqualificava suas características físicas, associando seus cabelos aos de uma bruxa. O pesquisador notou que a professora tentava consolar a criança, porém, ao fazê-lo, reforçava uma visão negativa em relação ao seu cabelo, afirmando que “não fica armado sempre” e que “existem muitas coisas que deixam ele baixinho”. Ou seja, a educadora não buscou negar a semelhança do cabelo da criança com o “cabelo de bruxa” (COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA, 2021, p. 33).

Sendo assim, vê-se, portanto, que o financiamento à educação infantil precisa considerar, além das diferenças sociais e regionais, as diferenças raciais, a formação de docentes e uma gestão educacional adequada (COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA, 2021, p. 48). Por esse ângulo, é que o Projeto de Lei nº 259/99 e a Lei nº 10.639/2003, podem ser considerados como marcos teóricos para a implementação de uma educação anti racista. Sendo essa última, que inclui não apenas os negros, mas também os indígenas e as diversas etnias ciganas.

1.1 ETNICIDADE E ENSINO

Objetivar instituir o ensino da história e cultura dos grupos multiétnicos ciganos é uma necessidade de reestruturação da estrutura educacional do Estado. É fato que as chamadas “comunidades ciganas” existem dentro do território brasileiro e os denominados genericamente como “ciganos” são sujeitos de pleno direito. Eles vêm sendo atingidos por práticas sociais excludentes e discriminatórias que afetam o seu

acesso aos direitos básicos e ao próprio direito de existir conforme suas tradições (IPEA, 2016. p. 35 - 36).

Nesse sentido, ignorar a epistemologia do conhecimento quanto aos denominados “ciganos”, ou seja, a formação histórica e relacional das diversas etnias ciganas, é retroalimentar uma dinâmica social consolidada em estereótipos negativos e políticas de exclusão. Fala-se em grupos porque o termo cigano designa uma abstração de diversas comunidades historicamente diferenciadas, mas em relações de semelhança cultural (HILKNER, 2008, p. 59).

Há uma diversidade de etnias ciganas e, por consequência, variáveis dinâmicas relacionais que geram simbolismos sobre elas (IPEA, 2016, p. 35). Principalmente, quando considerados os efeitos do preconceito e da discriminação na construção e dessas dinâmicas. Segundo o IPEA (2016, p. 35):

No âmbito do diálogo com o Estado brasileiro, fazem-se representar três etnias: os Sinti, os Rom (ou Roma) e os Calons. Sua distinção dá-se sobre bases linguísticas, de práticas, de modos de vida e de origem. Enquanto os Rom possuem uma proximidade maior com o tronco linguístico vlx romani, os Calons possuem um distanciamento maior, dada sua trajetória histórica mais intensa na península ibérica. Desta forma, embora as línguas romanês – falada pelos Rom – e chibi – atribuída aos Calon – sejam próximas, apresentam diferenças relevantes. Já os Sinti, também chamados Manouch, falam a língua sintó. Para além disso, destaca-se a subdivisão dos Rom entre “grandes famílias” (natsii) ciganas e que, no Brasil, são identificadas como Kalderash, Matchuaia, Lovara, Hororrané e Rudari (Moonen, 2011).

Dessa maneira, considera-se a existência de três grandes grupos multiétnicos ciganos: Rom, Sinti e Calon/Kalon. Segundo Graça Portela (2019), a maioria no Brasil é pertencente ao grupo Kalon.

Em 2014, o Grupo de Trabalho Povos e Comunidades Tradicionais instituído no âmbito do Ministério da Educação, estimou que no Brasil há 419 municípios com presença de ciganos. Sendo que em 2011, o IBGE havia registrado uma população variando entre 20 a 50 mil habitantes (GODOY, 2016, p. 9). Dos 92 municípios do Rio de Janeiro, 16 possuem acampamentos de “ciganos” e, no Estado de São Paulo, das 645 cidades existentes, somente 33 possuem acampamentos, e apenas oito destinam uma área específica para esse devido fim (PORTELA, 2019).

Além disso, boa parcela das comunidades ciganas se encontra em situações de exclusão e desigualdade social, em locais insalubres, sem acesso a saneamento básico, ou serviços de saúde, transporte e educação, o que acaba reverberando em várias doenças relacionadas à pobreza (PORTELA, 2019). Coradini & Souza (2014), afirmam que muitos os órgãos e associações ciganas estão em situação de confronto pelo reconhecimento legal das demandas associadas às ações políticas na promoção e no desenvolvimento sustentável dessas sociedades ditas tradicionais.

Conforme Andrade Júnior (2013, p. 97) os ciganos estão sempre dependendo das parcas políticas públicas de inclusão e de reconhecimento. Sob uma perspectiva histórica a população cigana sofre, desde sua origem, por sua criminalização. Nesse sentido, é essencial tratar do preconceito de origem epistêmica como suporte para práticas discriminatórias.

Isso ocorre porque as representações místicas dos assim chamados “ciganos” foram acopladas ao discurso científico e utilizadas como base para sua exclusão e extermínio (GODOY, 2016, p. 74). Tais discriminações foram registradas em livros de cunho científico, principalmente, por meio do trabalho dos seguintes ciganólogos: o alemão Heinrich Grellmann (1753-1804) e o inglês George Borrow (1803-1881) (MOONEN, 2011, p. 131).

A conclusão final de Grellmann era que entre os ciganos predominavam o ócio e a preguiça, e que se sustentavam principalmente mendigando e roubando, e para isto inventaram os mais diversos truques. Mas, acrescenta Grellmann, como os ciganos eram medrosos e covardes, evitavam roubos perigosos e o uso da violência, e normalmente só furtavam coisas pequenas. Sobre o caráter dos ciganos ele informa ainda que eles tinham uma inteligência infantil e uma alma rude e selvagem, eram guiados mais pelo instinto do que pela razão e usavam seu cérebro apenas para satisfazer suas necessidades primárias, animais. Eram ainda tagarelos, inconstantes, infieis, ingratos, medrosos, submissos, cruéis, orgulhosos, superficiais, preguiçosos, sem sentimento de vergonha ou honra. Desnecessário dizer que Grellmann não realizou nenhuma pesquisa entre os ciganos para saber se tudo isto era verdade ou apenas fantasia ou invenção. Nem tampouco perguntou aos ciganos porque, eventualmente, eles agiam desta ou daquela maneira, numa tentativa de entender melhor o seu comportamento e sua personalidade. Numa atitude pouca científica, Grellmann apenas reproduziu os estereótipos que em sua época existiam sobre os ciganos (Willems 1995). [...] Borrow (1857/1996) fez questão de auto-intitular-se “romany rye” (romani rai), ou seja, um não-cigano que conhece bem e goza da

amizade íntima dos ciganos que, por isso, facilmente lhe contam todos os seus segredos. [...] Em *The Zincali Borrow* apresentou uma imagem altamente negativa e estereotipada dos ciganos espanhóis: degenerados, vigaristas, ladrões, que precisavam ser „civilizados”, iguais aos „selvagens” de outras partes do mundo. Logo no segundo capítulo de *The Zincali*, ele informa que os ciganos chegaram na Espanha “com uma predisposição para qualquer espécie de crime e vilania” “sua presença era uma maldição e uma desgraça seja para aonde eles se dirigiam”.....”A verdade é que eles não hesitariam em atacar ou até assassinar os viajantes desarmados e indefesos desde que estivessem seguros de poderem pilhar sem muito risco para si mesmos” “(os ciganos, em qualquer parte) exibem as mesmas tendências ... como se não fossem de espécie humana mas antes animal, e em lugar de razão são dotados de um tipo de instinto que lhes auxilia até um certo limite e nada mais” (MOONEN, p. 134 - 135).

Necessário dizer que ambos os livros tiveram uma crítica positiva (MOONEN, 2011, p. 133 - 137). Mas também, outros dois ciganólogos merecem destaque na difusão de discursos raciais que se misturam ao científico, são eles: o linguista romeno Serboianu e o antropólogo português Nunes (MOONEN, 2011, p. 137).

Serboianu (1930) lembra aos leitores que os ciganos são canibais: depois de informar que viu um grupo de ciganos Netotsi comer carne de animais já em estado de putrefação, conta que no ano anterior, em Praga, vinte e dois Netotsi foram acusados de terem assassinados doze pessoas, que depois teriam comido. Ele não informa que, pouco depois, as acusações foram consideradas improcedentes. [...] Mais adiante Serboianu inclui um capítulo sobre “Os costumes dos ciganos”, no qual afirma que os ciganos são mentirosos e no contato com estranhos são prudentes e nunca dizem a verdade. São ladrões que fazem do roubo uma arte, ajudados por seus filhos e suas mulheres. [...] Parece inacreditável, mas cinquenta anos depois, este infame capítulo de Serboianu sobre os “costumes ciganos” seria em sua quase totalidade plagiado pelo antropólogo português Nunes (1981), que dá a entender que se trata de costumes dos ciganos portugueses, por ele observados em suas pesquisas de campo. [...] Em 1989, Nunes foi agraciado com um prêmio internacional atribuído, na Espanha, a não ciganos que contribuem “para a defesa da causa cigana e pelo respeito de seus direitos e liberdades” (Revista Interface 1996, n. 21). [...] E assim, os estereótipos, as calúnias e as difamações sobre os ciganos se perpetuam nos livros de “ciganólogos” ou “pseudo-ciganólogos” que, por preguiça ou incapacidade intelectual, se contentam em plagiar, sem o menor espírito crítico, antigos autores que supõem desconhecidos ou esquecidos pelos leitores. É este, sem dúvida alguma, um dos motivos pelos quais, até hoje, as imagens anticiganas persistem até na assim chamada “ciganologia”, que na verdade, na maioria das vezes, não passa de uma fajuta “pseudo-ciganologia”, ou até de uma “anticiganologia” (MOONEN, 2011, p. 137 - 140).

Durante o renascimento, mais especificamente, ao longo dos séculos XVI e

XVII, essa visão foi reforçada por representações literárias, que se estenderam até o período romântico por meio dos romances pitorescos. No Brasil, o termo “ciganos”, provavelmente apareceu registrado pela primeira vez em 1521 na obra “A farsa das ciganas” de Gil Vicente, mas era utilizado como ofensa desde o século XV (GODOY, 2016, p. 74).

Fazito aponta que (2006, p. 691), desde os primeiros contatos no Ocidente, eles foram identificados como não apenas “selvagens”, mas maus-selvagens, nesse sentido, imorais, ignorantes e covardes. De acordo com o IPEA, os estereótipos negativos e as práticas discriminatórias estão bastante presentes no cotidiano das populações ciganas e vêm sendo denunciados nos mais diversos fóruns e espaços de participação e controle social (IPEA, 2016. p. 35).

Essas práticas englobam o denominado “anticiganismo”, termo originado nos debates acadêmicos durante as décadas de 70 e 80 e que delineou um importante paralelo com o antisemitismo. Pode ser definido como o racismo historicamente construído contra os Roma, Sinti ou outras etnias estigmatizadas como “ciganas” no imaginário popular. Ele incorpora em suas práticas: (i) uma descrição homogeneizante dos grupos; (ii) a atribuição de características específicas a eles e (iii) tanto estruturas sociais discriminatórias quanto práticas violentas que possuem caráter degradante e reproduzem desvantagens estruturais, gerando ostracismo (ALLIANCE AGAINST ANTIGYPSYISM, 2017, p. 3 e 5, **tradução nossa**).

No prefácio do livro “O povo invisível: os ciganos e a emergência de um direito libertador”, o Dr. Edmundo Antonio Dias Netto Junior explicita o Parecer nº 0805/2011/CJU-MG/CGU/AGU proferido dia 27.07.2011. Nele, o Coordenador-Geral da Consultoria da União em Minas Gerais, citou definições do dicionário para reforçar a natureza nômade dos ciganos e sugeriu que o povo *Calon* do bairro de São Gabriel poderia ter sua territorialidade garantida por programas habitacionais padrões, aplicados à generalidade dos cidadãos (GODOY, 2016, p. 12 - 13).

Historicamente, a peregrinação cigana ocorreu devido às migrações forçadas pelas perseguições da Igreja Católica. Entretanto, nem todos os Rom, Sinti ou Calon praticam o nomadismo. Um exemplo é justamente o povo *Calon*, localizado no Estado de Minas Gerais, mais especificamente no município de São Gabriel. Dessa

maneira, o parecer citado anteriormente, por atribuir homogeneamente uma característica específica, que é a de que ser cigano é ser nômade, negou a proteção territorial outorgada pela Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (GODOY, 2016, p. 12 - 13).

A fim de combater o anticiganismo, faz-se necessário entendê-lo como fenômeno multifacetado, e, a partir disso, enfrentá-lo com diversos instrumentos, o que inclui a conscientização. De fato, ser capaz de reconhecer o anticiganismo em suas diferentes formas, compreender sua semântica e as relações entre discurso e prática é o primeiro passo para a formulação de estratégias adequadas para combatê-lo (ALLIANCE AGAINST ANTIGYPSYISM, 2017, p. 13, *tradução nossa*).

2. CONTEXTO HISTÓRICO

O anticiganismo ou denominado racismo contra os povos ciganos decorreu de uma história que envolve a construção do conhecimento com bases eurocêntricas e as representações das etnias ciganas que ganharam espaço científico, mas originaram-se de discursos fantasiosos (GODOY, 2016, p. 71 - 72). Portugal foi um dos países que deportou muitos ciganos para as suas colônias, como África e Brasil (SIQUEIRA, 2007, p. 13).

Por ausência de registros formais, a origem dos ciganos ainda é incerta, mas estima-se que tenham migrado do norte da Índia para o Oriente Médio há aproximadamente mil anos. Foram para o norte no séc. XIV, depois de passarem pela Pérsia e viverem por um longo período no Império Bizantino (SIQUEIRA, 2007, p. 13 - 14). Em muitos países foram escravizados, como no Egito e na Romênia e apenas libertados dessa condição em meados do século XIX na Romênia (SIQUEIRA, 2007, p. 14 e 18).

Ao final do séc. XIX, houve uma terceira migração de Roms do leste Europeu para os Estados Unidos (SIQUEIRA, 2007, p. 13). Godoy aponta que, durante a

metade do século XX, ocorreu a construção de uma ciência racista e positivista pela constante distorção de representações sociais diversas que acoplaram-se a formação de um discurso mitológico-científico a respeito das etnias ciganas (2016, p. 71 - 72).

Inobstante, sofreram com práticas de expulsão e holocausto: o *Porrajmos* é considerado o “Holocausto Cigano” e ocorreu durante a 2ª Guerra Mundial em que mais de 500 mil “ciganos” foram assassinados pelos nazistas . Ou seja, o povo judeu não foi o único dizimado durante essa guerra. Em realidade, uma proclamação do Partido Nazista (1938) afirmou que o “cigano” era um problema racial e deveria ser tratado desta maneira e, logo depois, outra declaração surgiu no sentido de eliminar toda a população cigana (HANCOCK, 1987, p. 65 *apud* GODOY, 2016, p. 43 - 44). Sendo assim, foi com base no critério da raça que além de perseguidos, muitos foram assassinados, torturados e deportados aos campos de concentração alemães e poloneses (GODOY, 2016, p. 43).

Na Europa, os também denominados “viajantes” se espalharam, devido, principalmente, a sua difícil integração social. Em primeiro lugar, devido ao tom escuro de sua pele, eram vistos como malditos ou enviados pelo demônio e a prática da adivinhação ou quiromancia gerou intensa perseguição por parte da Igreja Católica durante o período da Inquisição. Foram proibidos de vivenciar a sua cultura, vedados os usos de seus trajes típicos, falar seu idioma, viajar e até casar entre si (SIQUEIRA, 2007, p. 13 - 14). Como resultado, os traços fisionômicos dos ciganos se alteraram e por isso, hoje é comum encontrar ciganos de olhos e cabelos claros (SIQUEIRA, 2007, p. 14).

Conseqüentemente, ao chegarem ao Brasil, as etnias ciganas já vieram marcadas com esses estereótipos consumidos fora do país, mas que teve também sua repercussão pelos ciganólogos brasileiros:

Tais estereótipos, popularizados, foram construídos e estão ancorados em interpretações geradas em atritos e tensões interétnicas entre ciganos e não ciganos, bem como em produções amadoras ou acadêmicas publicadas sobre os ciganos ao longo da história. Como já vimos, tais estereótipos não foram construídos no Brasil, mas aqui chegaram prontos, resultantes de uma gradativa construção conceitual europeia. [...] No Brasil, os ciganos como objeto de estudo das ciências sociais, estão ainda na lista das

“novidades acadêmicas” já que as produções são crescentes, mas sinalizam para as inúmeras lacunas bibliográficas evidentes nos estudos ciganológicos. [...] Escritores pioneiros no Brasil, tais como Melo de Moraes Filho (1885/1886) e José Baptista Oliveira China (1936), publicaram os primeiros ensaios tratando da história, crenças, língua e culturas ciganas. Todavia, é o teor do artigo de João Dornas Filho (1948) que chama a atenção para tratarmos das identidades atribuídas ao cigano. Em “Os Ciganos em Minas Gerais” ele relaciona roubos, saques, sequestros e assassinatos, pretensamente praticados por ciganos (GOLDFARB, TOYANSK, e OLIVEIRA; ARAÚJO, 2019, p. 103).

Moonen (2011, p. 130), concorda que a xenofobia e os estereótipos frente as etnias ciganas podem ter surgido por conta de competição econômica e política:

Os primeiros bandos ciganos que apareceram na Europa eram liderados por condes e duques, ou seja, pessoas nobres ou supostamente nobres, mas que, de qualquer forma, se comportavam como tais. Acontece que estes “nobres” ciganos não tinham terras próprias e, embora afirmassem estarem apenas de passagem, “em peregrinação”, aparentemente eles vieram para ficar, ou seja, ameaçando ocupar para sempre parte das terras de um outro nobre não-cigano qualquer. Os documentos atestam que os ciganos dificilmente saíam de um determinado lugar por livre e espontânea vontade, mas apenas quando pressionados ou obrigados para tal. [...] Com isto, evidentemente, os ciganos se tornavam uma ameaça política para a classe dominante local, seja rural ou urbana, que desejava ver-se livre deles o mais rápido possível. Na Alemanha e na Holanda as autoridades municipais pagavam para que os ciganos não entrassem na cidade, ou para que nunca mais voltassem. [...] Os ciganos não eram agricultores, simplesmente porque não possuíam terras, mas consta que eram bons comerciantes de equinos e também de objetos fabricados por eles mesmos, ou eventualmente furtados. Exerciam também atividades que concorriam com as profissões urbanas, como as de ferreiros, caldeireiros e artesões de um modo geral, profissões então ainda controladas pelas corporações locais (as “guildas”, semelhantes aos sindicatos de hoje) que dificilmente aceitavam concorrência econômica de pessoas de fora, e menos ainda de estrangeiros exóticos que aparentemente vieram para ficar. Muitos ciganos, também, eram exímios artistas, músicos, dançarinos e acrobatas, ou então apenas mendigos. Assim sendo, os ciganos constituíam uma ameaça de concorrência econômica também para os artistas e até para os mendigos não-ciganos que, na época, pelo menos nas grandes cidades, também costumavam ter seus “sindicatos” corporativistas para defender os seus interesses.

Sendo assim, apesar de, antropologicamente, o termo cigano ser amplamente citado, em determinadas comunidades “ciganas”, esta não é uma nomenclatura plenamente aceita, justamente pela variedade de subgrupos existentes (HILKNER, 2008, p. 59).

De maneira geral, temos um cenário alarmante, uma etnia extremamente diversificada, com forte tradição oral, artística, peculiaridades linguísticas e costumeiras e poucas informações a respeito de como são desenvolvidas as políticas públicas e de que forma o ordenamento jurídico está atuando a favor ou contra os mesmos (HILKNER, 2008, p. 47-49).

Ainda que estimada a mudança para uma sociedade plural, pode-se afirmar que os processos constituintes levados a cabo nos últimos anos nos países latinoamericanos, em realidade, ampliaram as desigualdades sociais e os mecanismos de exclusão de sujeitos e discursos étnicos:

A relação entre o cosmopolitismo e as raízes negras e indo-americanas passa a ser representada teoricamente pela clássica oposição entre metrópole e colônia, atraso e modernidade, burguesia e proletariado. Com estes referenciais, perde-se justamente o que há de mais rico e fecundo na América Latina. O desenvolvimento apresenta-se ora como uma acumulação e ampliação de valores materiais, que não atendem às necessidades básicas da maioria absoluta da população, ora como um desafio cujo obstáculo a ser suprimido é justamente a diversidade das demandas sociais. [...] Atualmente, o caso da Bolívia é o mais representativo ao ter a maioria da população indígena alijada dos benefícios econômicos, seja como produtores ou consumidores, embora constituam o principal acervo étnico e cultural do país (GARCIA e RAIZER; MENDONÇA, 2013, p. 117)

Nesse sentido, é necessário analisar as práticas discriminatórias contra os grupos multiétnicos ciganos por meio da compreensão histórica sobre as dinâmicas de construção do poderio social e econômico, o que pode ser feito sob com o binômio da colonização e formação da ideia de raça.

2.1 A LEI Nº 10.639/2003 COMO REFERÊNCIA NO DEBATE SOBRE ENSINO ÉTNICO RACIAL

Construiu-se, argumenta Lander (2005), a Europa/Ocidente como o lugar privilegiado de enunciação, associado ao poder imperial e, conseqüentemente, tenta-se retirar a fala desse "outro" pela constituição do "ponto zero" [...] como sendo

"o ponto de vista que se esconde e, escondendo-se, se coloca para lá de qualquer ponto de vista, ou seja, é o ponto de vista que se representa como não tendo um ponto de vista" (NAZARENO e CARDOSO, 2013).

Mendes e Reis (2016) explicitam que o modelo de ensino tecnicista tem sido completamente insatisfatório frente ao desempenho dos estudantes, principalmente quando observamos os do provão do Inep/MEC, como destaca Bittar (2001), além do Exame Nacional de Cursos (Lei no 9.131/1995) e do Exame da OAB.

Após a Constituição de 88, diversos debates ocuparam o cenário acadêmico e social, entre eles, a ruptura com o mito da democracia racial e discussões no campo das ações afirmativas (OLIVEIRA e CANDAU, 2010). Nascimento, acrescenta como essa mudança interferiu na própria concepção da territorialidade dos povos originários:

Após a Constituição de 1988 e a partir dela, pressupôs-se a ocorrência de ruptura paradigmática, superação do etnocentrismo e, certamente, modificação dos procedimentos até então utilizados para as demarcações. A inclusão das diretrizes para o reconhecimento dos direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam foi realizada em uma conjuntura do processo constituinte relativamente favorável, na medida em que constitucionalizou a diversidade étnica (2016, p. 75).

Soma-se às mudanças, as reformas educacionais dos anos 90, o Ministério de Educação elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e neles se incorporaram os chamados "temas transversais", como, a diversidade cultural (OLIVEIRA e CANDAU, 2010).

A abordagem pós-colonial reflete que todo o conhecimento deriva de algum lugar e por isso estabelece uma crítica ao processo de produção do conhecimento científico que ao privilegiar matrizes eurocêtricas, reproduziu a lógica da relação colonial e manteve as relações sociais por meio de uma semelhança ou divergência em relação a um sujeito ou discurso ideal que estaria no "centro" (COSTA, 2006). A ideia desse centro uniforme e universal advém também de um excesso de funcionalismo jurídico e de tecnicismo do saber.

Entre as situações que expressam essa situação estão aquelas em que a sociedade nacional e os agentes estatais recusam o reconhecimento do valor jurídico aos elementos da organização

social, entre os quais o de vivenciar suas tradições de maneira distinta da sociedade nacional, assim como aquelas que se opõem a que os indígenas desfrutem do direito às terras e aos territórios fora da lógica ocidental do mérito e do trabalho. A suspensão da condição étnica permite ao Estado e à sociedade nacional manipular as situações em que o elemento étnico tem relevância e quando não tem (NASCIMENTO, 2016, p. 24).

Nesse sentido, a integridade étnica entendida a partir das singularidades sociopolíticas e culturais de cada povo vem sendo ameaçada pela negligência de perspectivas teóricas e disciplinares que não sejam euro-norte centradas e que acabam por não considerar esses povos como interlocutores legítimos, bem como suas cosmologias úteis à objetificação científica (RAMOS, 2011 *apud* NASCIMENTO, 2016).

Dessa maneira, é que é necessário não apenas garantir que existam espaços para a denúncia do anticiganismo, mas que as manifestações culturais ciganas sejam entendidas em si mesmas e por isso, com igual validade frente aos outros conhecimentos:

Ao tentar compreender perspectivas ciganas (“vozes ciganas”) e discuti-las no contexto da sociedade civil no Brasil, torna-se necessário colocar a luta pelo reconhecimento dos ciganos no Brasil no contexto da interpretação de suas ações. Significa compreendê-los em suas possibilidades de desenvolver, nas interações sociais, os componentes de reconhecimento num dado contexto sociocultural, promovendo a autoconfiança, o autorrespeito e a autoestima (GOLDFARB, TOYANSK, e OLIVEIRA; TEIXEIRA, 2019, p. 338).

Segundo Andrade (2019), a Lei nº 10.639, de janeiro de 2003, foi um dos marcos legais significantes para o incremento de uma educação antirracista. Por meio dela, foi incluído no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade de abordagem da temática “História e Cultura Africana e Afro-brasileira”. Segundo Canegim e Santana (2017, p. 30), a promulgação da referida lei contribui para educar a população em relação ao seu pertencimento étnico racial, mas sob o olhar da política educacional, tem como meta combater o racismo e a discriminação, *vide*:

A necessidade da comunidade afro-brasileira de reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser apoiada com a promulgação da referida lei, que está destinada a todas as escolas, educadores, estudantes e também a família dos estudantes, tornando-se uma política curricular que tem como meta combater o racismo e a discriminação (BRASIL, 2004).

Com esses objetivos a lei propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que contribuam para educar a população com relação a seu pertencimento étnico-racial, sendo que os descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes europeus e asiáticos, devem ter igualmente seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004).

Mais especificamente, no parecer da Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados, que foi sentido da aprovação do Projeto de Lei nº 259/99, originário da Lei nº 10.639/2003, ficou registrado como tal iniciativa contribui para a igualdade de condições e integração social (BRASIL, 1999, p. 36740):

Em boa hora surgiu esta iniciativa do legislador ordinário, que certamente servirá para que num futuro próximo, a civilização negra deixe de ser discriminada, permitindo-lhe usufruir seus direitos, em igualdade de condições com outras raças. Só assim, creio que o negro possa vir a ter maior integração na sociedade brasileira, buscando oportunidades de ascender com desenvoltura a cargos importantes no contexto político, destinado ao exercício dos poderes governamentais federal, estadual e municipal.

É necessário, contudo, pontuar que os liames encontrados na questão racial sucedem-se e multiplicam-se em xenofobias, etnicismos e intolerâncias. O que ocorreu no começo das grandes navegações, com as conquistas e colonizações e repetia o século 21 pela compreensão do que seriam as nacionalidades e das etnias que se constituem (IANNI *apud* GODOY, p. 66 - 67, 2016). Pela formação da ordem de poder mundial, advinda do modelo de força de trabalho capitalista, tem-se um cenário de colonialidade do poder associado a racialização: dominantes/superiores sendo “europeus” e dominados/inferiores sendo “não europeus” (QUIJANO *apud* GODOY, p. 69, 2016).

O cenário não é apenas brasileiro, mas também latinoamericano e sob esse viés é que a colonização se faz como alicerce para o debate sobre o racismo:

A estrutura colonial latino-americana traduziu-se sob a forma de pluralidade étnica não só primordialmente no interior de cada nação, mas também entre os diversos países latinos. A identidade indígena, africana e europeia se deu em diferentes graus, fazendo com que cada povo se identifi que mais com essa ou aquela origem. Por exemplo, para os países andinos e da América Central a contribuição cultural e étnica dos povos indígenas é preponderante; para o Brasil, Cuba e Haiti a importância africana é maior; para os países do cone

sul a miscigenação dos povos europeus com os índios, e em menor escala com os negros, é mais uniforme. Portanto, a América latina constitui um amálgama, a partir de um conjunto de heranças comuns expresso pelo multiculturalismo de seus povos. Esta diversidade é fruto do processo histórico-estrutural imposto pela colonização e constitutiva do caráter étnico-cultural do povo autóctone (GARCIA e RAIZER; MENDONÇA, 2013, p. 112 -113).

Por isso, de acordo com Quijano (GODOY, p. 22, 2016), raça é tanto um fenômeno mental quanto colonial, pois a ideia de raça não era conhecida antes da América. Conseqüentemente, a construção da identidade social de determinada raça depende de um contexto histórico de colonização, invisibilização e marginalização - o exato cenário que as etnias ciganas enfrentam.

Segundo Siqueira (p. 24, 2007), na IX Conferência Nacional Direitos Humanos e na I Conferência Nacional de Promoção de Igualdade Racial, foi aprovado que “em toda ação humanitária ou lei que beneficie as comunidades indígenas, negras e outras, inclua-se, explicitamente, a etnia cigana”.

Percebe-se que esse também é um movimento internacional, em matéria para o jornal *The Guardian*, Sally Weale registrou que quarenta instituições de caridade escreveram ao governo da Inglaterra para que pedindo que o genocídio de ciganos seja incluído como parte obrigatória do ensino do Holocausto nas escolas (2022, **tradução nossa**). A demanda surgiu após uma piada discriminatória sobre o incidente fornecido por um famoso comediante.

Nesse sentido, ainda que o anticiganismo seja um fenômeno multifacetado, abordar a história cigana no currículo nacional possibilita o entendimento da construção da história nacional, ou seja, suas origens e contribui para desmistificação de estereótipos frente aos diversos grupos étnicos existentes.

2.2 CONTEXTO E COMPETÊNCIA LEGISLATIVA

O processo legislativo pode ser classificado em três espécies: processo

legislativo ordinário (comum); processo legislativo sumário; processo legislativo abreviado e especial (SAITO, 2021, p. 62).

No presente caso, a obrigatoriedade da abordagem temática da história e da cultura cigana no currículo oficial da rede de ensino brasileira requer a alteração da Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Tendo em vista que o processo legislativo ordinário se destina a elaborar leis ordinárias e leis complementares, observadas as especificidades formais e materiais (SAITO, 2021, p. 62), tem-se que o modelo de tramitação deve ser o ordinário (art. 151, III, do Regimento Interno da Câmara dos Deputados).

Há três fases de tramitação para o projeto de lei, a primeira, introdutória ou inicial, em que o projeto de lei é apresentado por aquele que tem iniciativa constitucionalmente outorgada (SAITO, 2021, p. 63).

Considerando o sistema bicameral ou bicameralismo do Poder Legislativo, quando uma das casas - Senado ou Câmara dos Deputados - figura como iniciadora, conseqüentemente, a outra será a revisora nos termos do art. 65 da CF/1988. Nesse sentido:

Propostas de Emenda à Constituição (PECs), projetos de lei, de decreto legislativo e de resolução, além de indicações, são matérias que só podem ser apresentadas em Plenário, jamais em comissões. Após a leitura, essas matérias vão para uma ou mais comissões, onde serão examinadas e receberão um parecer. Posteriormente, retornam ao Plenário para votação. Se aprovada pelo Senado ou pela Câmara, a matéria é remetida à outra Casa, na condição de órgão revisor. Caso esta o modifique, a proposição retorna à Casa de origem (SENADO, 2021).

A fim de que o devido processo legislativo seja respeitado, é necessário que o projeto de lei, ao ser submetido para apreciação, seja discutido nas comissões especiais, principalmente, na Comissão de Educação, Cultura e Desporto (CEC) e na Comissão de Constituição e Justiça. Revela-se também, essencial a inclusão no debate, sua consulta ou questionamento, contar com a participação das associações ciganas existentes, como, a Associação Internacional Mayle Sara Kali (AMSK).

Com o que foi exposto, tem-se que a presente sugestão de Projeto de Lei,

procura tornar a obrigatoriedade do ensino da temática da história e da cultura cigana na rede de ensino nacional. A fim de ter como uma das práticas educacionais bases a promoção de uma educação antirracista.

2.4. PROJETO DE LEI

É essencial que um projeto de lei tenha três partes: preliminar, normativa e final. Em síntese, na parte preliminar, se delimita a aplicação da norma. É nela que temos: (i) a epígrafe e a autoria, consta o nome que identifica o tipo de lei que pretende ser criada futuramente, ou o número do projeto ou a proposição e ano de apresentação, e o nome do autor(a) da proposta, respectivamente; (ii) a ementa, seção em que o projeto é relatado de maneira concisa; (iii) preâmbulo: nele é indicado o órgão que propõe a lei; (iv) o enunciado do objeto e âmbito de aplicação da norma, parte em que deve-se indicar o objeto de lei, o âmbito de aplicação da norma, sua validade e o prazo (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2022).

Em segundo lugar, tem-se a parte normativa, e que trata-se da matéria da proposição, podendo ser dividido em parágrafos, alíneas e artigos. Em terceiro e último lugar, a parte final registra os casos em que há necessidade de complementação da parte anterior. É nessa seção que encontra-se o prazo de vigência, a justificativa, o fecho, e, caso seja necessário, a existência de cláusula revogatória (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2022).

Pelo exposto, sugere-se o seguinte projeto de lei:

PROJETO DE LEI Nº _____, DE 2022

(Autoria)

Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão da temática da história e cultura cigana

na rede de ensino oficial e dá outras providências.

O Congresso Nacional decreta:

Art. 1º Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura dos Povos Ciganos.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o *caput* incluirá o estudo do *Porajmos* ou *Porraimôs*, denominado o “Holocausto Cigano”, bem como, a história de formação e migração das diversas etnias ciganas, principalmente, dos *Rom*, *Sinti* e *Calon*, além da validade de suas cosmologias.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura das Etnias Ciganas devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial, nas disciplinas de História, Literatura e Artes.

§ 3º As disciplinas de História e Literatura deverão dedicar 10% do conteúdo programático anual para a reflexão sobre o tema.

Art. 2º Os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de associações que lutam pelos direitos dos povos ciganos, das universidades, institutos ou quaisquer outras instituições de pesquisa relevantes à matéria.

Art. 3º O calendário escolar incluirá o dia 24 de maio como “Dia Nacional dos Povos Ciganos”, conforme Decreto de 25 de maio de 2006, que instituiu o Dia Nacional do Cigano.

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Justificativa

Este projeto de lei tem por objetivo implantar o estudo da História e Cultura dos Povos Ciganos a fim de contribuir para a fundação de uma base educacional antirracista em estreita observância aos objetivos fundamentais da República

Federativa do Brasil constantes no art. 3º, IV, da CF.

Sabe-se que os estereótipos negativos e as práticas discriminatórias estão presentes no cotidiano das populações ciganas e englobam o denominado "anticiganismo". A compreensão histórica sobre as dinâmicas de construção de discursos excludentes e racistas, favorece a conscientização e a saída de uma visão dicotômica e colonial do mundo, ou seja, entre dominantes e superiores .

Nesse sentido, por meio deste procedimento constituinte, procura-se não excluir os sujeitos de Pleno de direito, que são as etnias ciganas, e suas cosmologias, a fim de combater a origem das práticas discriminatórias que sustentam o anticiganismo.

À vista do exposto, contamos com o apoio dos Nobres Pares nessa iniciativa.

(Fecho)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como abordado, o racismo, mais especificamente, o anticiganismo é um fenômeno multifacetado, explicado historicamente pela formação da ordem social moderna que incluiu a europa como centro do mundo e com o auxílio de discursos científicos, revestido de mitologias e pouco embasamento, contribuiu para a disseminação de informações culturalmente errôneas sobre as etnias ciganas e estereótipos negativos.

Do ponto de vista constitucional e em observância ao princípio da igualdade, tem-se que é devido às etnias ciganas a proteção, promoção de seus direitos básicos e o combate ao racismo sofrido. Pelo o que foi exposto, nota-se também, que a prática discriminatória, principalmente, existente na educação infantil, gera

efeitos danosos que ferem a proteção integral infantil e que influenciam em todo o contexto social.

O Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância, (2021, p. 33) registra que existem resultados positivos, quando ocorrem formações dos professores voltadas à educação das relações étnico-raciais, com mudança de práticas e necessidades pedagógicas que respeitem a identidade racial negra:

A este respeito, a pedagoga e pesquisadora Lucimar Rosa Dias afirma que, depois das formações, as professoras passaram a solicitar aos gestores a compra de materiais como bonecas negras e livros com personagens negros positivamente representados. “Essas atitudes se constituíram em novas práticas no trato da diversidade étnico-racial, o que, sem dúvida, é um avanço na construção de uma educação infantil que promova a igualdade racial” (2012, p. 673).

De igual maneira, espera-se que a presente sugestão de projeto possa contribuir para um maior conhecimento sobre a cultura das etnias ciganas e a partir da seu estudo, como parte obrigatória do currículo da rede de ensino, que esses sujeitos sejam vistos e respeitados em seu direito de existir e como parte integrante de uma sociedade nacional pluriétnica que objetiva combater a perpetuação do racismo.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, W. F. **Por uma Educação antirracista: a importância da Lei nº 10.639/03**. Revista Educação Pública, v. 19, nº 30, 19 de novembro de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/30/por-uma-educacao-antirracista-a-importancia-da-lei-n-1063903>. Acesso em: 20 março2022.

ALLIANCE AGAINST ANTIGYPSYISM. **Antigypsyism - a reference paper**, 2017, disponível em: <https://secureservercdn.net/192.169.221.188/abv.a52.myftpupload.com/wp-content/uploads/2017/07/Antigypsyism-reference-paper-16.06.2017.pdf>. Acesso em: 20 março2022.

ANDRADE JÚNIOR, L. **Os ciganos e o processo de exclusão**. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 33, n. 66, p. 95-112, 2013.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 março2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: março/2022. Acesso em: 20 março2022.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 259-A, de 11 de março de 1999**. Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências. Diário Oficial da Câmara dos Deputados, Brasília, p. 36738 – 36741, 25 ago.1999.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Como elaborar uma proposta em formato de Lei**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/a-camara/programas-institucionais/educacao-para-a-cidadania/parlamentojovem/sou-estudante/material-de-apoio-para-estudantes/como-elaborar-uma-proposta-de-solucao-em-formato-de-lei>. Acesso em: 20 março2022.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Modelo de Projeto de Lei**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/a-camara/programas-institucionais/educacao-para-a-cidadania/parlamentojovem/sou-estudante/material-de-apoio-para-estudantes/modelo-de-projeto-de-lei>>. Acesso em: 20 março2022.

CANEGUIM, J. F. C. SANTANA, S. B. **O ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no ensino fundamental**. Pedagogia em Foco: Ituarã, v. 12, n.8, p. 27-43, 2017.

COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. **Racismo, educação infantil e desenvolvimento na primeira infância**. Disponível em: <<https://ncpi.org.br/publicacoes/wp8-educacao/>>. Acesso em: 20 março2022.

CORADINI, L., SOUZA, V. A. **Os ciganos do Rio Grande do Norte: caminhos e trânsitos.** 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/soc/nematico4/nematico4a12.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2021.

COSTA, Sérgio. **Desprovincializando a Sociologia: a contribuição pós-colonial.** Revista Brasileira de Ciências Sociais, Campinas, v. 21, n. 60, p. 117-134, 2006.

FAZITO, D. **A identidade cigana e o efeito de "nomeação": deslocamento das representações numa teia de discursos mitológico-científicos e práticas sociais.** Revista de Antropologia, São Paulo, v. 49, n. 2, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-77012006000200007>. Acesso em: 11 abril 2022.

GOLDFARB, M. P. L. TOYANSK, M. OLIVEIRA (Org.). **Ciganos: olhares e perspectivas.** In: TEIXEIRA, R. C. Por uma história dos ciganos no Brasil: políticas anti-ciganas e vivências libertárias. João Pessoa: Editora UFPB, 2019.

GOLDFARB, M. P. L. TOYANSK, M. OLIVEIRA (Org.). **Ciganos: olhares e perspectivas.** In: ARAÚJO, M. C. Ser cigano: contatos interculturais e reelaboração identitária. João Pessoa: Editora UFPB, 2019.

GODOY, P. P. **O povo invisível: os ciganos e a emergência de um direito libertador.** Belo Horizonte: D'Plácido Editora, 2016.

HILKNER, R. A. R. **Ciganos, peregrinos do tempo: ritual, cultura e tradição.** Campinas, SP: 2008. Tese. Programa de Pós Graduação Multimeios do IA. Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP. Instituto de Artes. Campinas. SP. 2008.

IPEA. **O Estatuto da Cidade e a Habitat III: um balanço de quinze anos da política urbana no Brasil e a nova agenda urbana,** 2016, disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7121/1/O%20Estatuto%20da%20Cidade%20e%20a%20Habitat%20III.pdf?msckid=7a4e06f6b21b11ec887cb55658f71731>> . Acesso em: 10 nov. 2021.

MENDES, R. N. REIS, J. T. **Entre a formação humanista e a tecnicista: perspectivas do ensino jurídico e do bacharelismo no Brasil – do auge ao declínio.** Revista da Faculdade de Direito da UERJ, Rio de Janeiro, n. 30, p. 297-321, 2016.

NASCIMENTO, Sandra. **Colonialidade do poder no direito e povos indígenas na América Latina: as faces da subordinação/dominação jurídica frente ao direito de retorno às terras ancestrais dos povos indígenas Kaiowá do Tekohá Laranjeira Ñande'Rú no Brasil e Mapuche do Lof Temucuicui no Chile.** 2016. 514 f., il. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) —Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

NEGREIROS, D.F. **Educação das relações étnico-raciais: avaliação da formação de docentes.** São Bernardo do Campo, SP: Editora UFABC, 2017, 172 p. ISBN: 978-85-68576-94-6. Disponível em <<https://doi.org/10.7476/9788568576946>>. Acesso em: março/2022.

MELLO, C. A. B. **O conteúdo jurídico do princípio da igualdade.** São Paulo: Malheiros Editores, 2000.

GARCIA, M. L. T., RAIZER, E. C. (Org). **A questão social e as políticas sociais no contexto latino-americano.** In: MENDONÇA, L, J. V. P. A América Latina: da desigualdade social à desigualdade econômica ou características e variações de um mesmo tema. Vitória : EDUFES, 2013, p. 284.

MOONEN, F. **Anticiganismo: os Ciganos na Europa e no Brasil,** 2011. Disponível em:
http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pacto_nacional_em/anticiganismo.pdf. Acesso em: março/2022.

OLIVEIRA, L. F. CANDAU, V. M. F. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil.** Educação em revista, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p.15-40, 2010.

PEREIRA, C. H. C. **Breves Considerações Sobre a Formação Humanística dos**

Operadores do Direito: reflexões sobre o ensino jurídico (tecnicista) no Brasil e o necessário papel (humanista) do operador do direito na sociedade contemporânea. Lex Magister. 2019. Disponível em: http://www.lex.com.br/doutrina_24987422_BREVES_CONSIDERACOES SOBRE_A_FORMACAO_HUMANISTICA_DOS_OPERADORES_DO_DIREITO_REFLEXOES_SOBRE_O_ENSINO_JURIDICO_TECNICISTA_NO_BRASIL_E_O_NECESSARIO_PA_PEL_HUMANISTA_DO_OPERADOR_DO_DIREITO_NA_SOCIEDA.aspx. Acesso em: 20 out. 2020.

PORTELA, G. **Ciganos no Brasil: saúde e preconceito.** FioCRUZ: 2019. Disponível em: <https://www.icict.fiocruz.br/content/ciganos-no-brasil-saude-e-preconceitos>. Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03.** Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SENADO. **Dados sobre a população cigana precisam ser atualizados, dizem debatedores.** Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2018/05/29/dados-sobre-a-populacao-cigana-precisam-ser-atualizados-dizem-debatedores>. Acesso em: 15 nov. 2021.

SENADO. **Tramitação.** Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/tramitacao>. Acesso em: 20 março 2022.

SAITO, T. **Processo legislativo.** Curitiba: InterSaberes, 2021.

SIQUEIRA, M. S. B. **Povo Cigano: o Direito em suas mãos.** Brasília, 2007. Disponível em < <https://epuca.files.wordpress.com/2013/02/cartilha-ciganos.pdf>. Acesso em: 20 março 2022.

WEALE, S. **Add genocide of Gypsies to national curriculum, say charities.**

Disponível em <<https://www.theguardian.com/world/2022/feb/09/add-genocide-of-gypsies-to-national-curriculum-say-charities>>.

WOLKMER, A. C. **Introdução ao pensamento jurídico**. São Paulo: Saraiva, 2002.