

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS SUL – MORRINHOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM HISTÓRIA

TATIANA APARECIDA VILELA FARIA

**CULTURA E EDUCAÇÃO DAS COMUNIDADES CIGANAS: A OFERTA DO
ENSINO PÚBLICO GRATUITO PARA AS SUAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES
EM ITUMBIARA/GO**

**MORRINHOS/GO
2024**

TATIANA APARECIDA VILELA FARIA

**CULTURA E EDUCAÇÃO DAS COMUNIDADES CIGANAS: A OFERTA DO
ENSINO PÚBLICO GRATUITO PARA AS SUAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES
EM ITUMBIARA/GO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em História da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Sul, sede Morrinhos, como requisito para a obtenção do título de Mestra em História.

Orientador: Prof. Dr. Júlio Cesar Meira.

Linha de Pesquisa: Cultura e Relações de Poder.

**MORRINHOS/GO
2024**

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UEG
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

c Vilela Faria , Tatiana Aparecida
CULTURA E EDUCAÇÃO DAS COMUNIDADES CIGANAS: A OFERTA
DO ENSINO PÚBLICO GRATUITO PARA AS SUAS CRIANÇAS E
ADOLESCENTES EM ITUMBIARA/GO / Tatiana Aparecida
Vilela Faria ; orientador Júlio Cesar Meira. --
Morrinhos , 2024.
172 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
Mestrado Acadêmico em História) -- Câmpus Sul - Sede:
Morrinhos, Universidade Estadual de Goiás, 2024.

1. Cultura. 2. Direito . 3. Ensino Público. 4.
Alfabetização. 5. Etnia Cigana. I. Cesar Meira, Júlio
, orient. II. Título.

TATIANA APARECIDA VILELA FARIA

**CULTURA E EDUCAÇÃO DAS COMUNIDADES CIGANAS: A OFERTA DO
ENSINO PÚBLICO GRATUITO PARA AS SUAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES
EM ITUMBIARA/GO**

Relatório preliminar apresentado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em História da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Sudeste, sede Morrinhos, como requisito para a obtenção do título de Mestra em História.

Orientador: Prof. Dr. Júlio Cesar Meira.

Linha de Pesquisa: Cultura e Relações de Poder.

Aprovado em 07 / 03 / 2024.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Júlio Cesar Meira
(Orientador – PPGHIS/UEG)

Prof. Dr. Robson Mendonça Pereira
(Membro Interno – PPGHIS/UEG)

Prof. Dr. Tadeu Pereira dos Santos
(Membro Externo – Departamento de História/Câmpus Rolim de Moura-UNIR
Fundação Universidade Federal de Rondônia)

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Coordenação do Programa de Mestrado em História

ATA DA SESSÃO DE JULGAMENTO DA DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE

TATIANA APARECIDA VILELA FARIA.

Aos sete dias do mês de março do ano de dois mil e vinte e quatro (07/03/2024), às quatorze horas (14h), na Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Sul – Sede Morrinhos, teve lugar a Sessão Pública de Julgamento da Dissertação de Mestrado de **Tatiana Aparecida Vilela Faria**, intitulada “**Cultura Cigana e Educação das Comunidades Ciganas: A oferta de ensino público para as suas crianças e adolescentes em Itumbiara/GO**”. A Banca Examinadora foi composta pelos Professores: **Dr. Júlio Cesar Meira** (Orientador e Presidente da Banca), **Prof. Dr. Tadeu Pereira dos Santos** (Membro Externo) e **Prof. Dr. Robson Mendonça Pereira** (Membro Interno). Os examinadores arguíram na ordem citada. A mestranda respondeu satisfatoriamente às questões apresentadas. Às **16 horas e 06 minutos** a Banca Examinadora passou ao julgamento, em Sessão Secreta, estabelecendo os seguintes resultados:

Documento assinado digitalmente

Prof. Dr. Júlio Cesar Meira – Ass.



JULIO CESAR MEIRA

Data: 07/03/2024 17:49:20-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Aprovada (X) Reprovada ()

Prof. Dr. Tadeu Pereira dos Santos – Ass.

Tadeu Pereira dos Santos

Aprovada (X) Reprovada ()

Prof. Dr. Robson Mendonça Pereira – Ass.

Robson M. Pereira

Aprovada (X) Reprovada ()

OBS: A banca recomenda realizar a revisão gramatical e a atualização conceitual.

Documento assinado digitalmente

Presidente da Banca – Prof. Dr. Júlio Cesar Meira - Ass.



JULIO CESAR MEIRA

Data: 07/03/2024 17:49:20-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Resultado final: APROVADA (X) REPROVADA ()

Reaberta a Sessão Pública, o Presidente da Banca Examinadora proclamou o resultado e encerrou a Sessão, da qual foi lavrada a presente Ata, que segue assinada pelos membros da Banca Examinadora, Mestranda examinada e pelo Coordenador do curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em História.

Documento assinado digitalmente



TATIANA APARECIDA VILELA FARIA

Data: 07/03/2024 17:12:37-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Mestranda:



Documento assinado digitalmente

RODRIGO JURICE MATTOS GONCALVES

Data: 11/03/2024 10:37:04-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Coordenador:

Obs: O(a) aluno(a) deverá encaminhar, no prazo de até 60 dias, a contar da data da Defesa Pública, os exemplares definitivos da Dissertação, para arquivamento e devidos encaminhamentos

A experiência, não a verdade, é o que dá sentido à escritura. Digamos com Foucault que escrevemos para transformar o que sabemos, e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo. Também a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. E de que se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa além do que vimos sendo.

(Larrosa; Kohan, 2014 s./p.)

À minha família: meu esposo Cristiano, minhas filhas, Ana Júlia e Maria Eduarda, aos meus pais, Ademir e Maria Aparecida, aos meus mestres, que compartilharam comigo o saber; e principalmente a Deus, que permitiu que eu trilhasse esse caminho e vivesse tudo o que vivi em todos os meus anos de estudo.

AGRADECIMENTOS

O processo de aprender, crescer; exige de cada um: tempo, serenidade, resignação, força e renúncia. O percurso fica mais difícil quando não temos com quem contar. Portanto, para chegar até aqui, muitos vieram comigo. É com esse sentimento de gratidão que quero aqui lembrar e registrar.

Em primeiro lugar a Deus, que me abrigou nos momentos mais difíceis, me sustentando com força e muita fé.

Ao Cristiano, meu esposo e companheiro de todas as horas, aquele que muitas vezes me levantou e me encorajou.

Aos maiores tesouros da minha vida, minha verdadeira razão de lutar e existir. Minhas filhas; Ana Júlia e Maria Eduarda Vilela. Sem vocês não teria conseguido, vencemos juntas!!

Meus pais Ademir e Maria Aparecida, que desde muito cedo me encorajaram a ser estudiosa e independente.

A Secretária da Educação de Itumbiara, Silvana Fernandes Matos Macêdo, por todo o apoio e colaboração durante o processo de elaboração desta dissertação.

As minhas colegas de trabalho Pâmella e Priscilla, que me mostraram o significado do trabalho em conjunto, na minha ausência uniram esforços e colaboraram efetivamente para tudo fluir e funcionar bem. Gratidão!!

Ao meu estimado orientador Júlio Cesar Meira, que com todo respeito, cuidado e paciência, não hesitou em me orientar e trilhar comigo esse desafiador percurso. Meu muito obrigado!!

De modo muito especial, a Tânia, secretária do curso do mestrado, que sensivelmente, me acalentou e não me deixou desistir. Meu carinho!!

Aos meus colegas de trabalho, professores e gestores da Rede Municipal de Educação de Itumbiara, em particular as unidades: Alexandre Arcipretti, Joaquim Mariano, Rotary Club, Professor Alaor e Vinícius de Aquino, que permitiram que eu adentrasse as unidades para desenvolver a pesquisa. Tudo isso, foi possível com a contribuição de vocês. Carinhosamente agradeço!!

Também preciso agradecer aos povos de etnia cigana do nosso município. Vocês são integrantes importantes da nossa comunidade, fazem a diferença na cultura de Itumbiara. Pesquisar, conhecer um pouco mais sobre vocês me possibilitou enxergar o que ainda buscar, lutar na qualidade da educação. Temos muito a fazer!!

FARIA, Tatiana Aparecida Vilela. **Cultura e Educação das Comunidades Ciganas: A Oferta do Ensino Público Gratuito para as Suas Crianças e Adolescentes em Itumbiara/GO.** 2024. 173 f. Relatório de Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Sul – Morrinhos/GO, 2024.

RESUMO

Esta pesquisa aborda as relações étnicas dos ciganos que se estabeleceram em Itumbiara e matricularam seus filhos na rede pública municipal, tendo como principal problema a não alfabetização dos estudantes de etnia cigana no município, caracterizando o descumprimento da estratégia 3.4 do Plano Municipal da Educação (PME). Os objetivos incluem identificar o processo de alfabetização dos estudantes de etnia cigana conforme a estratégia 3.4 do PME, compreender a inclusão de suas particularidades nas práticas educativas, explorar a contribuição da formação dos professores para a alfabetização e levantar os fatores que impedem esse processo. A metodologia adotada é o estudo de caso exploratório, acompanhado por uma revisão bibliográfica sobre a trajetória histórico-cultural dos povos ciganos, com enfoque em heterogeneidade, cultura, identidade, e história dos ciganos no Brasil. A pesquisa delimita-se a cinco unidades escolares municipais em diferentes localidades de Itumbiara, todas com estudantes pertencentes à etnia cigana. Os estudos sobre a etnia cigana abrangem diversas temáticas, incluindo questões históricas, sociais, dinâmicas étnicas e suas interações, com referências de autores como: (Teixeira, 1998; Moonen, 2011; Fazito, 2000; Woodward, 2004; Nisbet, 1967; Agamben, 2015; Renan, 1997; Rodriguez, 2011; Donovan, 1992; Costa, 1997; Le Goff, 2013; Rodrigo Teixeira, 2008). Para embasar a importância da garantia da gratuidade da educação pública, o pleno exercício da cidadania e a alfabetização como elemento crucial para o empoderamento cultural e participação ativa na sociedade, utilizou-se (Libâneo, 2004; Cury, 2002; Carvalho, 2002; Soares, 2020; Mortatti, 2016). A análise dos dados será conduzida por meio dos autores, (Yin, 2005; Flick, 2004; Stake, 1999; Dooley 2002; Minayo, 2001). As informações históricas sobre as comunidades ciganas em Itumbiara são escassas, aumentando o interesse, especialmente no contexto do ensino público e do direito à alfabetização dessas crianças. A pesquisa é altamente relevante para a sociedade, a academia e as escolas, evidenciando a necessidade de políticas eficazes para superar os desafios enfrentados pelos alunos ciganos.

Palavras-chave: Cultura; Direito; Ensino Público; Alfabetização; Etnia Cigana.

FARIA, Tatiana Aparecida Vilela. **Culture and Education of Gypsy Communities: The Offer of Free Public Education for Their Children and Adolescents in Itumbiara/GO.** 2024. 173 f. Dissertation Report (Master's in History) – State University of Goiás, South Campus – Morrinhos/GO, 2024.

ABSTRACT

This research addresses the ethnic relations of gypsies who settled in Itumbiara and enrolled their children in the municipal public network, with the main problem being the non-literacy of gypsy students in the municipality, characterizing non-compliance with strategy 3.4 of the Municipal Education Plan (PME). The objectives include identifying the literacy process of Roma students according to PME strategy 3.4, understanding the inclusion of their particularities in educational practices, exploring the contribution of teacher training to literacy and identifying the factors that impede this process. The methodology adopted is an exploratory case study, accompanied by a bibliographic review on the historical-cultural trajectory of gypsy people, focusing on heterogeneity, culture, identity, and history of gypsies in Brazil. The research is limited to five municipal school units in different locations in Itumbiara, all with students belonging to the gypsy ethnicity. Studies on the gypsy ethnicity cover diverse themes, including historical, social issues, ethnic dynamics and their interactions, with references from authors such as: (Teixeira, 1998; Moonen, 2011; Fazito, 2000; Woodward, 2004; Nisbet, 1967; Agamben, 2015; Renan, 1997; Rodriguez, 2011; Donovan, 1992; Costa, 1997; Le Goff, 2013; Rodrigo Teixeira, 2008). To support the importance of guaranteeing free public education, the full exercise of citizenship and literacy as a crucial element for cultural empowerment and active participation in society, we used (Libâneo, 2004; Cury, 2002; Carvalho, 2002; Soares, 2020; Mortatti, 2016). Data analysis will be conducted through the authors, (Yin, 2005; Flick, 2004; Stake, 1999; Dooley 2002; Minayo, 2001). Historical information about gypsy communities in Itumbiara is scarce, increasing interest, especially in the context of public education and these children's right to literacy. The research is highly relevant to society, academia and schools, highlighting the need for effective policies to overcome the challenges faced by Roma students.

Keywords: Culture; Law; Public Education; Literacy; Gypsy Ethnicity.

LISTA DE SIGLAS

- AMI-** Associação ao Menor de Itumbiara
- CAED-** Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
- CEB-** Câmara de Educação Básica
- CNE-** Conselho Nacional de Educação
- CEI-** Centro de Educação Infantil
- CMEI-** Centro Municipal de Educação Infantil
- CMETI-** Centro Municipal de Educação em Tempo Integral
- DPE-GO-** Defensoria Pública do Estado de Goiás
- ECA-** Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)
- EJA-** Educação de jovens e adultos
- IBGE-** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
- INAF-** Indicador de Alfabetismo Funcional
- LDB-** Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MEC-** Ministério da Educação
- MPF-** Ministério Público Federal
- MPOG-** Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão
- OIT-** Organização Internacional do Trabalho
- OSCEOS-** Obras Sociais do Centro Espírita Obreiros do Senhor
- PARC-** Programa de Alfabetização em Regime de Colaboração
- PCNs-** Parâmetros Curriculares Nacionais
- PME-** Plano Municipal da Educação
- PNAIC-** Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
- PNDH-** Programa Nacional de Direitos Humanos
- PNPCT-** Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais
- PNE-** Plano Nacional de Educação
- PPP-** Projeto Político Pedagógico
- PROFA -** Programa de Formação de Professores da Educação Básica
- SAEGO-** Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás
- SEF-** Secretaria de Ensino Fundamental
- SEPPIR-** Secretaria de Políticas de Promoção para a Igualdade Racial
- TAC-** Termo de Ajustamento de Conduta

UNESCO- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Estados com acampamento cigano no Brasil.....	56
Figura 2: Municípios com acampamentos ciganos no Brasil.....	57
Figura 3: Municípios de Goiás com população cigana.....	66
Figura 4: Dimensão do Município de Itumbiara-GO.....	86
Figura 5, 6 e 7: Comunidade cigana – Avenida Doutor Celso Maeda.....	91
Figura 8: Comunidade cigana – Bairro Nossa Senhora da Saúde.....	94
Figura 9 e 10: Comunidade cigana – Conjunto Habitacional Juca Arantes.....	97
Figuras 11 e 12: Assinatura da sanção da lei dos povos ciganos.....	105
Figura 13: Vídeo sobre a assinatura da TAC.....	107
Figura 14: Escola Municipal Alexandre Arcipretti.....	124
Figura 15: Escola Municipal Professor Alaor Dias Machado.....	124
Figura 16: Escola Municipal de Tempo Integral Joaquim Luiz de Miranda.....	125
Figura 17: Escola Municipal Rotary Club.....	126
Figura 18: Escola Municipal Vinícius de Aquino Ramos.....	126

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Percentual de não nascidos no Brasil por continente de nascimento.....	60
Gráfico 2: Evolução Populacional de Itumbiara-1980 a 2022.....	74
Gráfico 3: Resultado da avaliação em alfabetização de Itumbiara SAEGO-Alfa 2022.....	116
Gráfico 4: Experiência docente-2023.....	129
Gráfico 5: Povos tradicionais que trabalham.....	130
Gráfico 6: Conhecimento sobre a cultura cigana.....	131
Gráfico 7: Desigualdade cultural na escola.....	133
Gráfico 8: Adequação do currículo.....	135
Gráfico 9: Inserção da cultura cigana na prática educativa.....	136
Gráfico 10: Taxa de analfabetismo -Unidades da Federação -2017.....	143
Gráfico 11: Taxa de analfabetismo- Brasil e Goiás-2013 a 2017.....	144
Gráfico 12: Nível de escolaridade.....	151
Gráfico 13: Ocupação profissional dos pais das crianças de etnia cigana.....	152
Gráfico 14: Importância da escola.....	152
Gráfico 15: Distribuição dos alunos ciganos por sexo.....	156
Gráfico 16: Escola para ter uma boa profissão.....	157
Gráfico 17: Na escola para aprender.....	158
Gráfico 18: Ler e escrever para.....	159

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Turmas, modalidades de ensino e quantidade de alunos.....	19
Tabela 2 Períodos da Infância na cultura cigana.....	25
Tabela 3: População cigana no mundo.....	49
Tabela 4: População residente não nascida em Goiás por região de nascimento...	60
Tabela 5: Existência de acampamento cigano.....	68
Tabela 6: Unidades Escolares que atendem estudantes de 0 a 5 anos.....	81
Tabela 7: Unidades Escolares que atendem estudantes de 6 a 14 anos.....	82
Tabela 8: Unidades Escolares que atendem EJA.....	82
Tabela 9: Unidades Escolares integrais.....	83
Tabela 10: Unidades Escolares que atendem alunos de etnia cigana.....	85
Tabela 11: Localidade/ Logradouro cigano.....	98
Tabela 12: Evolução do Sistema Educacional Brasileiro.....	108
Tabela 13: Resultado da Avaliação Formativa de Fluência Leitora-2023.....	117
Tabela 14: Estudantes de etnia cigana matriculados em 2023.....	118
Tabela 15: Desempenho dos alunos ciganos – 2º ano/2023.....	120
Tabela 16: Quantitativo das Unidades (1º ao 5º ano) – 2023.....	128
Tabela 17: Situação dos alunos ciganos ao final de 2023.....	145

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
1.1 A Criança Cigana: São Todas Crianças Aqui?	20
2. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DOS “POVOS” CIGANOS: DIVERSIDADE ÉTNICA E CULTURAL	37
2.1 A Importância da Identidade na Compreensão de Comunidades, Povos e Grupos Étnicos	38
2.2 Ciganos: “Grupos” Heterogêneos Nômades, Constituídos de Diferentes Etnias e Organizados em Clãs	46
2.3 Ciganos no Brasil: Origens dos Primeiros “Grupos”, Estabelecimento, Expansão e Distribuição no Território Nacional	51
2.4 Distribuição das “Comunidades” Ciganas no Estado de Goiás	57
3. COMUNIDADE CIGANA NO MUNICÍPIO DE ITUMBIARA/GO: IDENTIDADE, CULTURA E EDUCAÇÃO	71
3.1 História do Município de Itumbiara/GO e a Oferta do Ensino Público Gratuito.....	71
3.2 Identidade, História e Cultura da “Comunidade” Cigana de Itumbiara/GO	86
3.3 Alfabetização das Crianças e Adolescentes Ciganos em Itumbiara/GO	107
4. GARANTIA OU NEGLIGÊNCIA DO ESTADO NA OFERTA DE EDUCAÇÃO PARA AS POPULAÇÕES ITINERANTES: CONCEPÇÕES DOS SUJEITOS DA PESQUISA	122
4.1 Profissionais da Educação e Garantia da Alfabetização de Crianças Nômades e a Valorização de sua Identidade Cultural em Itumbiara/GO	122
4.2 Pais Ciganos e a Alfabetização de seus Filhos no Ensino Público Municipal	146
4.3 Estudantes Ciganos: Entendimento sobre a Importância (ou não) da escola para a sua Comunidade.....	154
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	162
6. REFERÊNCIAS	165

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está vinculada à linha de pesquisa "Cultura e Relações de Poder" do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em História da Universidade Estadual de Goiás, no Campus Sul, sediado em Morrinhos (PPGHIS/UEG). Seu percurso é delineado pela análise de diversos elementos que caracterizam a comunidade étnica cigana, especialmente no que diz respeito à cultura e educação das crianças.

O início da investigação sobre a interação entre sociedade, cultura, educação e comunidade escolar surgiu da necessidade de compreender como é oferecida e acontece a educação dos estudantes de etnia cigana. Inicialmente, o foco incidiu sobre a Escola Municipal de Educação Infantil Professor Moacir Pereira Borges, no período de 2013 a 2022. Após o fechamento da sala multisseriada nessa escola em 2022, a análise se estendeu para as unidades educacionais municipais Alexandre Arcipretti, Joaquim Mariano, Rotary Club, Vinícius de Aquino e Professor Alaor, que atualmente atendem alunos dessa etnia.

Por meio da pesquisa, verificou-se que a atenção dada à aprendizagem e realidade das crianças ciganas em trabalhos acadêmicos e práticas educacionais em todo o mundo, reflete um cenário preocupante. A diversidade de etnias, culturas, estilos de vida e métodos de aprendizagem destas, permanece amiúde desconhecida por muitos professores e educadores, tanto no Brasil quanto em outros países.

É relevante, abordar que entre os povos itinerantes que participaram do processo civilizatório nacional, estão os ciganos: povo identificado na história a partir do ano III a. C. A, cuja origem ainda hoje, é objeto de estudo. Os ciganos se constituem como nômades, seminômades e sedentários, conservando seus hábitos e costumes. Tais como: a virgindade feminina, o casamento, a atenção ao mais velho, a valorização da música, canto e dança, o respeito ao tempo de luto.

Teixeira (1998)¹ revela que os primeiros documentos sobre os ciganos no Brasil, são do século XVI, estes são "relatórios, correspondências, ofícios e

¹ Este ensaio foi apresentado como dissertação de Mestrado em História, com o título *Correrias de ciganos pelo território mineiro (1808-1903)*, Belo Horizonte, UFMG, 1998. Desde o ano 2000 uma versão digital, modificada e sem os anexos, está disponível, gratuitamente, com o título *História dos ciganos no Brasil, na Enciclopédia Digital Direitos Humanos* (<http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/ciganos/index.html>).

telegramas de Chefia de Polícia e de delegacias” (Teixeira, 1998, p.82) e apresentavam os ciganos como um inimigo da ordem. Uma breve definição para entender sobre os ciganos no Brasil, nos é dada pelo holandês Frans Moonen (2011), estudioso que teve enorme contribuição para os estudos iniciais da ciganologia² no país. De acordo com o autor:

Apesar de todas estas dificuldades, baseando-nos na definição antropológica de índio adotada no Brasil, definimos aqui cigano como cada indivíduo que se considera membro de um grupo étnico que se auto-identifica como Rom, Sinti ou Calon, ou um de seus inúmeros subgrupos, e é por ele reconhecido como membro. O tamanho deste grupo não importa; pode ser até um grupo pequeno composto de uma única família extensa; pode também ser um grupo composto por milhares de ciganos. Nem importa se este grupo mantém reais ou supostas tradições ciganas, se ainda fala fluentemente uma língua cigana, ou se seus membros têm características físicas supostamente “ciganas” (Moonen, 2011, p. 21).

Trazidos inicialmente como degredados, desembarcaram no Brasil nos primeiros anos da colonização portuguesa, no século XVI. Estabeleceram-se primeiramente no Nordeste e, em seguida, expandiram-se gradualmente para outras regiões do país. Ao longo do tempo, estas comunidades têm sido caracterizadas por valores sociais específicos. Grupos heterogêneos, predominantemente nômades, residem em moradias móveis, localizadas em lugares precários. Suas atividades envolvem práticas como a mendicância, participação em misticismo, como a leitura de mãos e cartas, e engajamento em vendas ambulantes.

Esses elementos não apenas os singularizam, mas também os diferenciam de maneira significativa de outras populações. O resultado desse desconhecimento leva a segregação social enfrentada por eles, pois as sociedades frequentemente os discriminam devido à falta de compreensão profunda de suas culturas e identidades essenciais.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas o (IBGE), no Brasil, a presença cigana é identificada em quase todos os estados brasileiros. Segundo Borges (2007, citado por Rodrigues, 2019, p. 18), “a explicação para os medos, desconfianças e estereótipos que as sociedades alimentam em relação às etnias ciganas”, reside na visão estereotipada desse grupo, por parte daqueles que não têm conhecimento da trajetória e contribuição dos ciganos para a formação das riquezas materiais e culturais do Brasil.

² Ciganologia e ciganólogo são termos usados por Frans Moonen para designar os pesquisadores que trabalham com a temática cigana.

O direito a Educação plural, que valorize a identidade do povo cigano é previsto na Resolução do Conselho Nacional da Educação/Conselho Pleno:

A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (Brasil, 2004, p.1).

O cumprimento do direito a educação dos povos ciganos ainda ocorre de maneira bastante limitada. Isso pode estar relacionado à ausência da cultura letrada em sua tradição, bem como à resistência que esse grupo demonstra em relação aos estudos, devido à carência de uma abordagem educacional específica que respeite suas crenças, costumes e tradições.

É nessa perspectiva que situamos esta pesquisa na cidade de Itumbiara, a maior cidade da região Sul do estado de Goiás, na divisa com Minas Gerais, atualmente com uma população de 107.970 habitantes, de acordo com o último censo³. Composto o cenário populacional, temos as comunidades de etnia cigana, localizadas em vários pontos da cidade, algumas fixadas em locais específicos há muitos anos.

A narrativa acerca dos ciganos é identificada em relatos históricos e documentos examinados por estudiosos de diversas disciplinas, como sociólogos, geógrafos, psicólogos, historiadores, educadores, entre outros. No entanto, a documentação referente às comunidades ciganas de Itumbiara é escassa, com poucos estudos científicos em formato de tese, dissertação ou mesmo publicações de livros sobre a região. Isso intensifica nosso interesse por essa comunidade, especialmente no contexto da educação das crianças a serem alfabetizadas, com uma abordagem histórico-crítica.

Com base na Resolução nº 012 do Conselho Municipal de Educação de Itumbiara, em conformidade com as diretrizes estabelecidas pela Lei Federal 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, pela Lei Municipal nº 2.888/03 e pelo Parecer AT nº 002/10 de 08 de setembro de 2010, a Secretaria Municipal de Educação, em colaboração com a Escola Municipal Dom Velloso⁴, implementou o Projeto Seriedade em 2013. Um projeto com o objetivo de corrigir, regularizar, aprovar e oferecer

³ IBGE, Censo 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/itumbiara/panorama>.

⁴ Em 25 de fevereiro de 2019 um novo decreto de lei, com o nº 4.937/2019 altera o nome da escola para Escola Municipal de Educação Infantil Professor Moacir Pereira Borges.

condições necessárias aos alunos com defasagem série/idade da rede municipal de ensino, visando o desempenho satisfatório na série/ano em curso.

Para atingir esse propósito, optou-se por criar uma sala multisseriada destinada aos níveis de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Naquele ano, 19 alunos ciganos, com idades entre 7 e 14 anos, integravam essa sala. Dois anos depois, em 2015, por não haver mais na rede alunos não ciganos em distorção idade/série, o projeto se encerra e a escola passa a oferecer Educação Infantil, Ensino Fundamental I e atender na sala multisseriada apenas alunos ciganos. E a partir de 2019, somente Educação Infantil e a sala multisseriada.

Durante um período de 9 anos, de 2013 a 2022, os alunos de etnia foram matriculados e atendidos em uma única escola, em sala destinada a eles. No último ano de atendimento, de acordo com dos dados emitidos pela escola Moacir, a turma mais numerosa era a da etnia, o que é possível constatar pela tabela retirada do PPP da referida escola.

Tabela 1: Turmas, modalidades de ensino e quantidade de alunos

TURMA	CURSO/MODALIDADE DE ENSINO	QUANTIDADE DE ALUNOS
Maternal	Educação Infantil – Integral	24
Pré I A	Educação Infantil – Integral	26
Pré I B	Educação Infantil – Integral	26
Pré I C	Educação Infantil – Vespertino	24
Pré II A	Educação Infantil – Integral	20
Pré II B	Educação Infantil – Integral	22
Etnia Cigana Multisseriada	Ensino Fundamental – Matutino	30

Fonte: PPP (Projeto Político Pedagógico) da Escola Municipal de Educação Infantil Professor Moacir Pereira Borges.

No ano de 2022, visando efetivar a inclusão e melhor atender aos princípios de igualdade estabelecidos na Constituição Federal, decidiu-se encerrar a sala multisseriada. Como resultado, em 2023, a responsabilidade de oferecer vagas para estudantes ciganos foi distribuída entre as 14 unidades escolares municipais. Devido à proximidade dos acampamentos, matricularam-se nas seguintes escolas: Alexandre Arcipretti, Joaquim Mariano, Rotary Club, Vinícius de Aquino e Professor Alaor.

1.1 A Criança Cigana: São Todas Crianças Aqui?

Conhecer, descobrir e enxergar a criança cigana é uma tarefa no mínimo desafiadora, porque não há na literatura, na área das Ciências Sociais do Brasil, referências sobre o tema. São inúmeras lacunas a serem preenchidas. Muito do que se tem são ideias universais, definições “pré-concebidas” de criança e infância. De acordo com as palavras de Toren (1993), ao examinarmos os conceitos dos adultos à luz dos processos de aprendizagem das crianças, somos desafiados a empreender uma investigação sobre a infância que é, no mínimo, intrigante.

Implica dizer que compreender um contexto social, iniciando pelo ponto de vista das crianças, possibilita captar os valores e a dinâmica cotidiana, entendendo a maneira como estão sendo educadas e instruídas ao longo da vida. Esse pressuposto legitima as pesquisas com crianças, considerando, no entanto, a compreensão do que representa a infância para o Estado brasileiro.

O Estado preconiza, com base na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a base para o desenvolvimento de qualquer tipo de política pública destinada a esse grupo. Essa legislação define as diretrizes para corrigir e orientar a abordagem em relação às crianças e adolescentes e define no Art. 2º.

Considera-se criança, para os efeitos desta lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos; e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. Parágrafo único. Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade (Brasil, ECA, 1990, p.1).

Essa representação da criança alinhada à idade expressa em anos, meses, dias, ou seja, a idade cronológica, torna-se real a partir da sanção desta lei. Significa afirmar que, para toda a sociedade brasileira, a concepção de idade e a representação da criança serão essas. No entanto, cabe questionar: seria possível mensurar com precisão numérica a fase da infância nos diversos contextos sociais e culturais?

Neste momento, a definição de história dada por Rüsen, corrobora para entender historicamente como esse processo se dá. “A história é uma forma elaborada de memória. Ela trama as peças do passado rememorado em uma unidade temporal, aberta para o futuro, oferecendo às pessoas uma interpretação da mudança temporal” (Rüsen, 2009, p.164).

Assim como ocorre em diversos grupos étnicos, as crianças ciganas são altamente valorizadas em sua comunidade. Essa valorização, entre diversos

aspectos, advém do papel crucial que desempenham como preservadoras da continuidade das gerações mais antigas e como uma fonte de segurança ao longo do tempo.

Nessa cultura, o nascimento de uma criança é um acontecimento muito importante, pois significa que naquele momento, nasce também uma família. A partir dali o jovem casal deve assegurar a sua subsistência e a do filho. Fato que é levado muito a sério pelo homem cigano. Segundo Moraes (1986 apud Simões, 2007, p.82), “Como corolário da cerimônia nupcial, o nascimento de alguma criança revestia-se de um caráter obrigatório a deveres restritos”.

Importa dizer ainda com relação ao nascimento, que é uma ocasião regada a muita religiosidade, já que na ocasião acontecem as “promessas”. Caso ao nascer a criança apresente uma deficiência, um problema de saúde, é comum a família fazer uma promessa voltada a um santo específico na intenção de sua cura. Geralmente a santos padroeiros dos locais onde vivem. A cada aniversário essa promessa é lembrada pelos pais. Outro momento marcante para a nova família é a escolha dos padrinhos e o batizado. Constitui-se em algo bastante sério, em face das responsabilidades de que se reveste o apadrinhamento. A cerimônia geralmente acontece na igreja católica, a relação com as instituições religiosas se restringe somente ao batismo.

A educação das crianças ciganas tem sido conduzida ao longo de mais de cinco séculos dentro do seio da comunidade adulta cigana. Esse processo ocorre em um ambiente envolvente, estável e protetor, amplamente facilitado pela presença abundante de irmãos, proximidade de parentes, convivência entre gerações, valorização do ócio e pela relação estabelecida com o trabalho. As atividades específicas, como venda ambulante, cestaria, recolha de papel, ferro e, por vezes, trabalho sazonal, desempenham um papel significativo nesse contexto educacional.

As comunidades ciganas não abdicam da sua função educativa e fazem-na de uma forma integradora, interdependente e global. Parece não existir distinção entre o trabalho, produção e consumo, entre aprendizagem e lazer, entre coesão familiar, assunção de responsabilidades perante o grupo e socialização. A função educativa do grupo é indispensável para a manutenção da coesão familiar: as crianças e jovens são assunto de todos: avós, primos, tios, irmãos. Cada um é necessário e contribui para o todo. As aprendizagens fazem-se gradualmente e integradas nas funções socioeconômicas da família” (Montenegro, 2003, p.73 apud Ventura 2004, p.6).

Na estrutura social da maioria dos grupos ciganos, é comum o engajamento no trabalho autônomo, proporcionando a chance de estar em convívio com seus

companheiros durante suas atividades e, ao mesmo tempo, possibilitando o cuidado das crianças pequenas.

Essa abordagem viabiliza a integração, quando considerada apropriada ou necessária, da colaboração das crianças mais velhas nas tarefas funcionais. Uma característica cultural cigana que reflete a significativa ênfase dada à coletividade, à preservação da unidade familiar e à transmissão de habilidades e valores ao longo das gerações. Modo de vida que contribui para a coesão e identidade da comunidade, fortalecendo laços familiares e comunitários, especialmente ao enfatizar a participação de todas as idades nas atividades cotidianas, evidenciando o cuidado dedicado às crianças dentro desse contexto cultural.

A criança é tida como sagrada! É comum possuir um lugar de destaque e circular pelos espaços do grupo sem muita comunicação. À medida que amadurecem vão aprendendo a forma de se relacionar com os ciganos e os não ciganos.

O período dos 0 aos 7 anos, representa para o cigano, uma etapa onde se reproduz toda cultura e costumes. Fase de proteção, preparação e aprendizagem, oportunidade de fortalecimento da identidade pessoal e cultural. É o cigano pela educação cigana. Como apresentado na tabela 2, da página 25, o convívio diário nessa fase ocorre entre familiares e parentes da comunidade.

Raramente, em alguns grupos ciganos, em decorrência e imposição da lei no 12.796/2013 a qual estabelece que as crianças brasileiras devem ser matriculadas na educação infantil a partir dos 4 anos de idade, a presença de alguns estudantes é notada. De acordo com os dados averiguados na pesquisa, essa imposição legal não é vivenciada em Itumbiara, já que não temos nas unidades municipais de educação infantil, nenhuma criança cigana. O que reafirma o pensamento cigano aqui mencionado de que a partilha dessa fase; 4 aos 7 anos com a escola é vista pelos pais como uma “perda”. Segundo Liégeois (2001, p.15) “os pais podem pensar que se a escola [a Ed.In.] se propõe formar os seus filhos pode também deformá-los, ou seja, retirar-lhes e perdê-los do ponto de vista cultural” (apud Ventura 2004, p.8).

Levinson (2005) destaca a importância da brincadeira na comunidade cigana, desempenhando um papel crucial ao preparar as crianças para o futuro, transmitindo ferramentas informativas e instrucionais essenciais ao contexto socioeconômico. As crianças, frequentemente integradas em grupos de idades variadas, compartilham seu tempo, impactando não apenas a quantidade, mas também o tipo de atividades lúdicas em que se envolvem. Durante momentos recreativos e de trabalho, é comum

a participação em atividades intergeracionais, facilitando a internalização de práticas diversas de maneira não linear, ampliando as interações para além dos pares da mesma idade cronológica.

Ao participarem de processos de socialização, as crianças ciganas enfrentam o risco de assimilação pela cultura dominante, podendo ser integradas a um sistema de princípios, regras e valores no qual não encontram uma conexão significativa com seus contextos de vida — uma realidade presente nos dias de hoje. No entanto, sua participação ativa e envolvimento em atividades contribuem para a introdução de novos elementos de compreensão da realidade na cultura de sua geração. Esse processo não apenas reflete a dinâmica contemporânea, mas também impulsiona a expansão e evolução qualitativa da cultura em que estão inseridos, em comparação com as gerações anteriores.

Com base nas observações realizadas, compreendemos que, para os ciganos, a fase e as características da infância não permanecem estáticas. Ao contrário, estão intrinsecamente ligadas aos processos internos individuais e se desenvolvem à medida que interagem com os não-ciganos, o que pode ocorrer durante suas paradas em diversas cidades, àqueles nômades ou de diferentes formas, a depender da característica de cada grupo.

As crianças agem no seu próprio processo de desenvolvimento e de socialização, que ocorre em interação com outros num contexto sócio cultural. Assim, o desenvolvimento, sendo individual, é também coletivo por quanto está ao abrigo de influências várias (Ventura, 2004, p.30).

Nesse cenário, fatores como localização geográfica, local e duração das paradas, situação econômica etc., tem papel significativo na evolução e formação das concepções de infância, evidenciando como a socialização exerce uma influência direta nesse processo evolutivo.

Os processos psicológicos da pessoa são referidos a contextos sociais e culturais particulares, embora não se relacionem com eles de modo linear. As trajetórias de desenvolvimento, ao mesmo tempo, traduzem os valores da cultura e diferenciam-se deles, não sendo possível encontrar um único sentido para os diferentes processos de desenvolvimento em curso (Campolina; Oliveira, 2009, p. 371 apud Jardim, 2020, p.8).

Isso implica que ao considerar a infância na perspectiva cigana, é necessário abandonar conceitos predefinidos que tenham sido estabelecidos por leis e decretos dos não ciganos, os quais definem limites de idade para compreender essa fase da vida. Portanto, é crucial adotar uma abordagem reflexiva que destaque a diversidade das experiências infantis, levando em conta as constantes mudanças de contextos

que afetam os direitos e responsabilidades do Estado em relação a essas crianças. Seguindo a visão da antropóloga Clarice Cohn, que define infância para o povo indígena, é valioso examinar essa geração em diferentes momentos e cenários:

[...] a experiência da infância (e seu valor), é diversa para cada sociedade indígena. Por isso não podemos confundir suas concepções de infância com as nossas. Nem umas com as outras. Por isso, a cada vez que nos dedicarmos a estudar com e sobre as crianças indígenas, temos que nos debruçar primeiro sobre como as crianças, e a infância são pensadas nestes lugares. Não podemos pressupor uma criança e uma infância universais, mas talvez não possamos também pressupor uma noção de infância, particular, mas sempre válida (Cohn, 2013, p. 227).

Partindo dessas afirmações, na cultura cigana, não é viável reduzir a experiência de vida a simples categorias, baseadas em faixas etárias, já que a infância não pode ser rigidamente demarcada por períodos, amparando-se na idade. Quando exatamente um cigano deixa de ser considerado criança é uma questão que não pode ser facilmente estabelecida, uma vez que isso depende de uma série de fatores subjetivos e individuais dentro da sua cultura.

Dentro desse contexto, é crucial ressaltar que, alinhado a diversas abordagens para entender a dinâmica social, os métodos educacionais e o processo de assimilação cultural de algumas comunidades ciganas, é essencial iniciar pelo entendimento de como eles concebem as distintas etapas da vida.

Não há uma regra única que determine exatamente quando uma menina ou um menino cigano é considerado adulto, visto que as tradições podem variar entre diferentes grupos étnicos. Em algumas comunidades ciganas, a transição para a idade adulta pode ser marcada por eventos específicos, como rituais, celebrações, ou a primeira menstruação, além de responsabilidades adicionais que conferem prestígio, como é o caso para os homens. Em certos contextos, a maturidade pode estar associada a elementos como o casamento, a participação em decisões comunitárias ou a assunção de papéis de responsabilidade. A “idade adulta” muitas vezes é alcançada por meio do casamento e do estabelecimento de uma nova família, legitimada pela chegada dos filhos. Contextualizando a questão do se tornar adulto Monteiro (2017) aborda:

[...] como consideração, termos ou categorias que fecham a racionalidade do modo de vida Calon⁵ nesse processo de construção da masculinidade. Os

⁵ Os Calon são ciganos que vieram da Península Ibérica e foram degredados para o Brasil na segunda metade do século 16. Esse grupo foi dividido em Gitanos na Espanha, Calão em Portugal e Calon no Brasil. Os ciganos calon, “proveniente dos países Ibéricos [...] Foram os primeiros a chegar ao Brasil, como deportados de Portugal a partir do século 16” (Toyansk, 2019, p. 16). TOYANSK, Marcus.

valores derivados da honra poderiam ser, então, resumidos na Prosperidade, Promoção e Provimento da família, vistos como prioridade na produção da vida de um homem Calon. No que se refere à Prosperidade, por exemplo, o Calon, além de possuí-la, deverá mostrá-la nas mais variadas situações: ostentando na organização de uma grande festa (casamento, batizado ou aniversário), na posse de bens valorizados pelos ciganos (terrenos, casas, carros, motos, ouro, etc.), no número de afilhados e nas “competições” de canto e de animais. O Provimento é o elemento básico da honra. É o mínimo que se espera de um homem cigano, que ele consiga prover as necessidades básicas de sua família; por fim, a Promoção, que pode ser considerada como o resultado das suas ações. Se o homem cigano for honrado e prestigiado, sua família será elevada a níveis mais altos dentro do status social dos Calons (Monteiro, 2017, p. 64).

Portanto, fundamentando as reflexões desta fase inicial nas premissas mencionadas, a Tabela 2 esclarece aspectos significativos relacionados à infância na cultura cigana. De maneira concisa, ela apresenta os diferentes períodos da infância, as atividades autorizadas, aquelas efetivamente realizadas e com quem as crianças interagem socialmente.

Tabela 2: Períodos da infância na cultura cigana

Períodos da Infância	Atividades Permitidas	Por onde circulam
Bebezinho 0 até 03 anos	Brincadeiras com os pais e familiares consanguíneos. São totalmente dependentes dos pais. Já compreendem algumas palavras.	Entre familiares consanguíneos, mas a presença da mãe sempre é mais efetiva.
Menino Pequeno (03 até 07 anos)	Brincadeiras e atividades com outras crianças da comunidade. Realizam pequenas atividades, como cuidar de um passarinho, colocar comida do galo. Já falam algumas palavras. Meninos e meninas ganham objetos de ouro.	Entre familiares e parentes da comunidade.
Menino e Menina Crescido(a) (07 até 11 anos)	Meninas e meninos já podem frequentar a escola; Meninas já ajudam em alguma atividade doméstica se assim quiser; Meninos já têm cuidados maiores com seus galos; Meninas e meninos já efetivam suas trocas dentre as comunidades.	Circulam no local do núcleo de sua comunidade e pela escola, caso frequente. Existe a possibilidade os pais ficarem na porta da escola esperando seus filhos, nos primeiros anos deste período da vida.

Mocinha e Rapaz (11 anos até o período a se tornarem aptos ao casamento)	Este período para as meninas é formalizado com a menarca. Para elas quando este momento da vida chega, as atividades domésticas são mais presentes no seu cotidiano. Meninos começam realizar pequenos negócios com pessoas que fazem parte da comunidade, com o passar do tempo e o acúmulo do sucesso, este rapaz já pode se fazer negócios maiores e a pensar em um matrimônio.	Circulam no local do núcleo de sua comunidade e pela escola, caso frequente e em localidade próximas, os meninos. As meninas geralmente só saem da localidade da sua comunidade acompanhada por outra pessoa cigana.
--	--	--

Fonte: produzido pela autora, 2023.

Resumidamente, na cultura cigana, a compreensão da infância transcende meras categorias e pontos temporais específicos. É uma fase rica em significados, marcada por rituais e valores que moldam as trajetórias individuais. É um período de aprendizado, preparação e responsabilização, onde as experiências são vivenciadas de maneira única por cada criança.

Aprofundar-se nesse entendimento nos permite apreciar a riqueza e complexidade dessa cultura e, ao mesmo tempo, ressaltar a importância de respeitar e valorizar as diversas formas de vivenciar a infância ao redor do mundo.

Parafraseando as palavras de Dewey, (1967, p. 47) “A única liberdade de importância duradoura é a liberdade de inteligência, isto é, liberdade de observação e de julgamento com respeito a propósitos intrinsecamente válidos e significativos.” No contexto da infância cigana, podemos observar como a cultura e os rituais não apenas desafiam nossas concepções, mas também enriquecem e aprofundam nossa compreensão dessa fase da vida.

Isso nos lembra da necessidade de valorizar e celebrar a diversidade cultural, reconhecendo que as experiências individuais são elementos cruciais para o enriquecimento de nossa visão de mundo. Ao explorar as nuances da infância cigana, somos instados a questionar nossos próprios estereótipos e preconceitos, o que nos conduz a uma apreciação mais profunda das diversas formas como as crianças ao redor do mundo crescem, aprendem e se desenvolvem.

Com base nessas reflexões, o problema geral que nos importa é saber em que bases se dá a alfabetização de crianças nômades na cidade de Itumbiara, particularmente as de etnia cigana, e se nesse processo sua identidade cultural é valorizada.

A partir desse enredo, construímos os seguintes questionamentos, que compõem a problemática da pesquisa. Do ponto de vista das etnias ciganas, aprender a ler e escrever é importante para seus filhos? Como acontece o processo de alfabetização dos estudantes de etnia cigana? Seria a causa das dificuldades de ensino/aprendizagem, em suma de alfabetização, a falta de práticas pedagógicas inclusivas, interculturais? A falta de conhecimento do professor sobre a identidade cultural cigana impede o ensino e por consequência o aprender dos alunos dessa etnia? Considerando o local selecionado para a pesquisa de campo, as cinco escolas municipais (Alexandre Arcipretti, Joaquim Mariano, Rotary Club, Vinícius de Aquino e Professor Alaor), qual é o perfil do professor alfabetizador nas unidades investigadas?

Historicamente a etnia cigana, por ter em sua essência valores sociais específicos da sua cultura, por possuir marcas que a identifica e a diferencia de outras populações, por adotar práticas culturais diferentes das da sociedade dominante, é sentida como um grupo étnico que não se adequa aos padrões socioculturais. Suas práticas culturais diferenciadas, aliadas ao desconhecimento pela sociedade em geral, da realidade, da cultura desse povo, reforça estereótipos negativos, tendo como resultado a discriminação, a segregação social dos ciganos.

Em virtude disso, por muito tempo, essa minoria étnica foi desconsiderada e menosprezada, sofrendo a invisibilidade social. A cultura, o modo de viver, como leem, como escrevem, quais são suas aprendizagens, ou seja, o modo como aprendem, ainda são elementos desconhecidos por muitos professores que atuam no Brasil. A escolarização precária, a incidência significativa de analfabetismo, e as elevadas taxas de insucesso e abandono escolar entre as crianças e jovens pertencentes a essa minoria étnica são temas debatidos em trabalhos científicos acadêmicos e nas produções acadêmicas. No entanto, é observado que há uma carência de abordagem dessas questões, nas práticas pedagógicas cotidianas das escolas.

Partimos da ideia, de que é inconcebível não enxergar a necessidade da alfabetização para o aluno de etnia. Considerados como grupos sociais em risco de exclusão, a alfabetização, significa instrumentalizá-los para entender aspectos sociais e culturais que os rodeiam. Temos como hipótese que não saber ler, escrever, interpretar uma sociedade que não inclui, que discrimina, os impede de compreender seus direitos e deveres, como cidadãos brasileiros que são.

Outra hipótese importante a se considerar, é que esses alunos, tem dificuldade de ensino-aprendizagem, não se alfabetizam, porque no interior da

comunidade escolar não há práticas pedagógicas inclusivas, interculturais, falta aos docentes esvaziar-se dos estereótipos da sociedade cultural dominante, para modificar a sua prática pedagógica.

Supõe como proposição também, que a falha se dá pela falta de entendimento da relação dos alunos ciganos com a escola, para eles essa escola que os põem em contato com outros saberes e contextos, também traz a possibilidade de desconstrução, de desaparecimento de sua cultura, talvez seja, pela ausência de práticas pedagógicas educativas, que incluam as particularidades e singularidades das crianças ciganas.

Estabelecidas as problemáticas e hipóteses norteadoras da pesquisa, salientamos que nosso objetivo geral é identificar como acontece o processo de alfabetização dos estudantes de etnia cigana, conforme o estabelecido na estratégia 3.4 do Plano Municipal da Educação de Itumbiara⁶, GO, (PME) que prevê alfabetizar crianças nômades valorizando a sua identidade cultural.

Desse objetivo geral desdobramos, como objetivos específicos:

- Entender como são incluídas as particularidades e singularidades dos estudantes de etnia cigana, nas práticas educativas;
- Levantar os fatores que impedem a alfabetização dos estudantes de etnia cigana;
- Descobrir como a formação dos professores pode contribuir para a alfabetização dos estudantes de etnia cigana.

Orientar o homem no espaço e no tempo, ajudá-lo a compreender os acontecimentos passados, por meio de documentos, registros, vestígios, pelas formas de expressão, fontes orais ou patrimônios materiais, imateriais e culturais, é o importante papel, que a história se ocupa: ciência que estuda as ações humanas ao longo do tempo. E se a cultura está relacionada, com a mudança da realidade, posto que através da “conquista de uma consciência superior [...] cada qual consegue compreender seu valor histórico, sua própria função na vida, seus próprios direitos e deveres” (Gramsci, 1975, p. 24). Descobrir a realidade, perceber a contribuição cultural da etnia cigana, significa enxergá-los historicamente como cidadãos.

⁶ O Plano Municipal de Educação de Itumbiara foi ratificado pela Lei nº 4.555/2015, sancionada pelo prefeito em exercício, Francisco Domingues de Faria. Este documento está alinhado com as diretrizes do Plano Estadual de Educação e contempla as metas estipuladas no âmbito do Plano Nacional de Educação.

O Documento do Ministério da Educação (Brasil, 2014), intitulado de Pesquisa de Informações Básicas Municipais (MUNIC) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2011), descreve que os acampamentos ciganos estão distribuídos em 21 das 27 Unidades Federativas brasileiras. Ainda segundo o instrumento Ciganos – Documento Orientador para os Sistemas de Ensino, elaborado em atenção à Resolução CNE/CEB nº 3/2012, hoje, mais de quatrocentos municípios, possuem populações ciganas em seus domínios. São cidadãos possuidores de direitos constitucionais: à vida, à saúde e não menos importante à educação. Há espalhado por todo território brasileiro, alunos ciganos necessitando ter suas características incorporadas ao cotidiano das escolas.

Como importante marco regulatório, na relação do Estado com os diferentes grupos sociais que contribuíram para a formação social e cultural do Brasil, a Constituição Federal de 1988 informa, em seu Artigo 215, Seção II que: “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais” (Brasil, 1988, p. 97).

Essa legislação constitucional representou enorme benefício para as mudanças de mentalidade na sociedade. Apesar de a Constituição de 1988 declarar que toda pessoa nascida no Brasil possui direitos iguais, no caso dos ciganos e de algumas outras minorias étnicas, esses direitos ainda são menosprezados. Barbosa observa que é imperativo “[...] induzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, aptas a subtrair do imaginário coletivo a ideia de supremacia e de subordinação de uma raça em relação à outra” (Barbosa, 2001, p. 6-7).

O Plano Nacional de Educação (PNE)⁷ Lei no 13.005/2014, determina diretrizes, metas e estratégias, que nortearão as políticas educacionais, no período de 2014 a 2024. Em sua meta 5, diz: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental. A estratégia 5.5 reafirma: apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver

⁷ O Plano Nacional de Educação (PNE) é um instrumento normativo instituído por meio da Lei Nº 13.005, que foi promulgada em 25 de junho de 2014. Esse plano estabelece um conjunto de 20 metas, cujo propósito é assegurar o acesso à educação de excelência no Brasil até o ano de 2024. Adicionalmente, o PNE também apresenta um total de 254 estratégias que visam garantir a concretização desses objetivos em todas as etapas e modalidades de ensino.

instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas.

De acordo com Ferreiro (2001, p. 43), “a escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade”. Assim, em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE), e entendendo a importância social da alfabetização, o Plano Municipal da Educação de Itumbiara (PME), na estratégia 3.4 reitera o já asseverado no documento nacional, assegurar a alfabetização de crianças do campo, nômades, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, valorizando a identidade cultural de cada um.

Nesse contexto, como previamente mencionado, o foco desta pesquisa estará centrado em cinco escolas da rede municipal de ensino, a saber: Alexandre Arcipretti, Joaquim Mariano, Rotary Club, Vinícius de Aquino e Professor Alaor. Essas instituições educacionais encontram-se em estreita proximidade com as residências da maioria das comunidades ciganas do município, considerando que essas estão distribuídas em diversos pontos da cidade.

Um dos principais desafios que a sociedade contemporânea enfrenta reside na promoção da convivência, um processo dinâmico que envolve a interação e a troca de informações entre culturas diversas. Essa abordagem tem como objetivo primordial fomentar a coexistência pacífica e a colaboração entre diferentes culturas, com pleno reconhecimento e respeito às suas particularidades. Simultaneamente, busca-se identificar e valorizar elementos compartilhados que possam propiciar uma compreensão mútua e contribuir para a integração, almejando, assim, um ambiente mais harmonioso e inclusivo. A intercultura, se apresenta eficaz, conforme enfatiza Fleuri:

A perspectiva intercultural de educação, enfim, implica mudanças profundas na prática educativa pela necessidade de oferecer oportunidades educativas a todos, respeitando e incluindo a diversidade de sujeitos e de seus pontos de vista. Pela necessidade de desenvolver processos educativos, metodologias e instrumentos pedagógicos que deem conta da complexidade das relações humanas entre indivíduos e culturas diferentes. E pela necessidade de reinventar o papel e o processo de formação de educadores(as) (Fleuri, 1998, p. 78).

Acreditamos que o respeito às diferenças, à cultura e a diversidade deve ser a marca da escola pública democrática, e que “as crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância deverão ter garantido o direito à matrícula em escola pública, gratuita, com qualidade social e que garanta a liberdade de consciência e de crença” (SEPPIR, 2013, p.14). Portanto, a presente pesquisa pretende compreender como a

alfabetização dos alunos nômades pode ser garantida, mediante a sua identidade cultural, cumprindo o direito estabelecido na Lei de diretrizes e bases da educação nacional, que define como princípio e fins da educação LDB, Art.3º II – “Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (Brasil, 2017, p.9).

Logo, destacamos a escolha pela alfabetização de crianças ciganas, o objeto principal dessa pesquisa, pois propomo-nos a perceber como os estudantes de etnia cigana, matriculados nas cinco(5) escolas municipais, previamente mencionadas, são alfabetizados e letrados, e qual importância eles atribuem a esse processo, uma vez que ler e escrever de forma competente são necessidades da vida cotidiana, item indispensável tanto para aquisição de novas conhecimentos, quanto para inserção social dos indivíduos no âmbito das sociedades letradas. Segundo Soares, “toda criança pode aprender a ler e a escrever” (Soares, 2020, p.13).

Dessa maneira, buscaremos por meio de uma perspectiva histórico-cultural, metodológica, dialógica, compreender as rupturas e transformações, no que tange as especificidades da etnia cigana e as mudanças de paradigmas da proposta do como alfabetizar. Para fundamentar teoricamente esse trabalho, apresentam-se os principais conceitos que sustentarão nossa investigação, tendo como fundamento as acepções de intercultura, alfabetização e letramento, formação docente e prática pedagógica, baseados nas pesquisas de Fleuri (1998), Soares (2020), dentre outros.

Segundo esses autores, as modificações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho, os desafios que a escola vem sofrendo, na árdua tarefa de formar um novo cidadão, são em virtude da globalização. Como nos afirma Junior:

E nisto reside a capacidade criadora: construir, a partir do existente, um sentido que norteie nossa ação enquanto indivíduos. Ou seja: reside na busca de nossos valores, dentre os inúmeros provenientes da estrutura cultural. A educação que pura e simplesmente transmite valores asfixia a valoração como ato. O ato de valoração e significação somente se origina na vida concretamente vivida; valores e significados impostos tornam-se, portanto, insignificantes. A educação é, fundamentalmente, um ato carregado de características lúdicas e estéticas. Nela procura-se que o educando construa sua existência ordenadamente, isto é, harmonizando experiências e significações. Símbolos desconectados de experiências são vazios, são insignificantes para o indivíduo. Quando a educação não leva o sujeito a criar significações fundadas em sua vida, ela se torna simples adestramento: um condicionamento a partir de meros sinais (Duarte Junior, 1981, p.56).

Na constituição da natureza humana a escola, ocupa um papel preponderante de provocar mudanças, quebrar, paradigmas, provocar transformação social. Evidenciando o poder transformador que só a educação tem, salienta Freire:

Por isso, tomar posse da língua escrita – pela via de um processo de construção do conhecimento – se dá num contexto discursivo de interlocução e interação, por meio do desvelamento crítico da realidade, como uma das condições necessárias ao exercício pleno da cidadania: exercer seus direitos e deveres frente à sociedade global (Freire, 1996, p. 59).

Yin (2005) e Flick (2004) destacam a relevância de empregar dados qualitativos e quantitativos em determinados métodos de pesquisa. A integração de dados qualitativos e quantitativos em uma única investigação tem como objetivo promover a complementaridade dessas metodologias, ao invés de vê-las como abordagens opostas ou concorrentes. Ainda para Stake:

Em qualquer investigação não existe descoberta de conhecimento, como é pretensão da investigação quantitativa, mas sim construção de conhecimento. Desta forma, a investigação quantitativa procura a lógica da descoberta e a investigação qualitativa a lógica da construção do conhecimento (Stake, 1999, p. 23).

Uma das vantagens da metodologia do estudo de caso, reside em sua capacidade de ser aplicado a situações humanas e a contextos da vida real contemporânea. Dooley (2002) refere ainda que:

Investigadores de várias disciplinas usam o método de investigação do estudo de caso para desenvolver teoria, para produzir nova teoria, para contestar ou desafiar teoria, para explicar uma situação, para estabelecer uma base de aplicação de soluções para situações, para explorar, ou para descrever um objecto ou fenómeno (Dooley 2002, p. 343-344).

Ao propormos pesquisar as crianças ciganas matriculadas nas escolas municipais: Alexandre Arcipretti, Joaquim Mariano, Rotary Club, Vinícius de Aquino e Professor Alaor, em Itumbiara, julga-se estar alinhado com essa ideia, a qual se procura perceber se a alfabetização se dá pela inserção de práticas pedagógicas educativas, que valorizem a identidade cultural e os façam aprender a ler e escrever.

Assim, considerando a importância de uma análise aprofundada dos contextos educacionais em que as crianças ciganas estão inseridas, abrangendo tanto a educação intra-étnica quanto a escola formal, com foco especial na alfabetização, e diante da ausência de um padrão teórico e metodológico estabelecido para o procedimento de investigação, o estudo irá explorar questões que orientarão todo o desenvolvimento da pesquisa. Em outras palavras, este projeto, à luz de autores especializados na pesquisa sobre a etnia cigana e alfabetização, buscará questionar os direitos da criança cigana e avaliar o que está efetivamente sendo oferecido, visando atender a Estratégia 3.4 do Plano Municipal de Educação (PME) de Itumbiara, Goiás: alfabetizar crianças nômades, valorizando a sua identidade cultural.

A particularidade do caso, em que preceitua os 38 alunos ciganos matriculados nas cinco escolas municipais em Itumbiara, legitima a utilização dessa metodologia de pesquisa, uma vez que se considera a multiplicidade de aspectos que caracterizam o caso e efetivam a necessidade desse estudo. O desenvolvimento metodológico dessa pesquisa se dará, primeiramente, em realizar levantamentos bibliográficos em obras que apresentem envolvimento ao tema, para melhor elaboração do alicerce teórico-metodológico, constituído de argumentos conceituais vinculados às áreas temáticas dos direitos ciganos, educação e alfabetização, na procura da constituição de um texto científico que apoie a compreensão da realidade pesquisada.

De acordo com Yin (2005), o estudo de caso pode ser categorizado em três abordagens distintas: (1) exploratória, (2) descritiva e (3) explanatória (ou explicativa). Na abordagem exploratória, busca-se aprofundar o entendimento de questões pouco conhecidas. A abordagem descritiva, por sua vez, concentra-se na narrativa detalhada da situação em análise. A abordagem explanatória dedica-se à análise das possíveis explicações e causas subjacentes.

No contexto desta pesquisa, optou-se por adotar o caráter explanatório (ou explicativo) no estudo de caso. A metodologia da pesquisa compreenderá três etapas fundamentais: a base explanatória (ou explicativa), a coleta e análise sistemática dos dados. A primeira etapa envolve a seleção da unidade de análise (caso) e o estabelecimento do contato com o objeto de estudo, permitindo a confirmação ou não das questões iniciais. O plano inicial é delineado de forma aberta, tornando-se mais claro à medida que o estudo progride.

A etapa segunda consistirá na busca variada de fontes, instrumentos e fenômenos que possam ajudar na compreensão do caso. A terceira etapa estará presente nas etapas anteriores, tornando-se mais intensa após a coleta total dos dados, resultando na apresentação do trabalho final.

É sabido que toda pesquisa necessita de fontes para subsidiar o seu percurso. Assim, a presente pesquisa, a fim de garantir sua execução, contará com diversas fontes.

Primeiramente, se preocupará em realizar um arrolamento bibliográfico em livros, teses disponíveis em repositórios, sites, obras que apresentem envolvimento ao tema, compondo a elaboração de um consistente alicerce teórico-metodológico, composto de argumentos conceituais vinculados às áreas temáticas da etnia cigana,

da alfabetização e da educação. Autores como: Teixeira que fala historicamente da realidade de vida dos ciganos, Moonen que contribuiu para os estudos iniciais do estudo da ciganologia no Brasil, Fleuri que aborda a importância da intercultural na educação, para mudanças nas práticas educativas, de modo a respeitar a diversidade dos sujeitos, Ferreiro que defende a escrita como um objeto de empoderamento cultural, Soares que trata da perspectiva da alfabetização letrando⁸ e defende que toda criança pode aprender a ler e escrever, bem como outros autores que surgirão e apoiarão a pesquisa.

Para constituir o escopo investigativo deste estudo, serão realizadas visitas presenciais. Essas visitas abrangerão a exploração da realidade da unidade escolar, a rotina dos alunos pertencentes à etnia cigana, compreendendo as atividades pedagógicas e o processo de alfabetização. Além disso, serão examinadas as estratégias adotadas para integrar as particularidades e singularidades culturais dos alunos ciganos nas atividades em sala de aula, bem como será avaliada a prática docente.

O plano de aula diário do professor, as atividades em grupo, os exercícios, fotos, vídeos, contribuirão com a pesquisa e permitirão compreender como se dá o processo de alfabetização e intercultural. Conforme afirma a autora “nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (Minayo, 2001, p. 17).

Do ponto de vista da organização do texto, escolhemos o formato de seções, sendo a introdução e a conclusão numeradas como seções 1 e 5, respectivamente.

Nesse sentido, o que seria o capítulo inicial corresponde à seção 2, que foi intitulada “Contextualização Histórica dos Povos Ciganos: Diversidade Étnica e Cultural”. Nessa etapa da pesquisa, estabelecemos pontos a serem explicitados para uma compreensão íntima do objeto de pesquisa – a etnia cigana – no intuito de se fazer entender a trajetória desse grupo no decorrer do tempo, analisar seus anseios e desafios.

⁸ Letrando/Letramento está relacionado às capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita. O que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos- para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória etc.; habilidades de interpretar e produzir tipos e gêneros de textos.

A seção 2 está subdividida em quatro subseções. Na primeira, destacamos o papel da interação social na vida humana, fator que permite a troca de experiências, aperfeiçoamento de habilidades, conhecimento profundo de si e de suas crenças. Trabalhamos o conceito de identidade, a fim de propiciar a compreensão de comunidades, povos e grupos étnicos, bem como a sua influência nas escolhas individuais. Na segunda subseção, nomeada de “Ciganos: “Grupos” Heterogêneos Nômades, Constituídos de Diferentes Etnias e Organizados em Clãs”, abordamos detalhadamente a história do povo cigano. Trouxemos para discussão tópicos que vão desde suas raízes a dispersão pelo mundo. Sua origem, composição grupal, identidade, surgimento do nome, deportação para o Brasil, enfim, analisamos as características culturais, sociais e linguísticas, que explicitam essa etnia, realçando suas especificidades.

Na terceira subseção apresentamos como foi a chegada dos ciganos no Brasil no século XVI e em que condições aportaram em terras brasileiras, bem como os desafios enfrentados e o papel que tiveram na colonização. De modo que, de acordo com dados apresentados nessa seção, os povos se encontram em quase todos os estados brasileiros, com uma população estimada de 800.000 ciganos. Finalmente, na quarta subseção abordamos tópicos a respeito da demografia de Goiás, como a evolução temporal, tamanho e distribuição espacial. Em seguida, realizamos um panorama histórico da migração que marcou o estado desde o período do colonialismo.

Na terceira seção e subseções afins, a partir do título “Comunidade Cigana no Município de Itumbiara/GO: Identidade, Cultura e Educação”, nos debruçamos na análise da presença cigana no município de Itumbiara, apresentando, inicialmente, dados do município, como os aspectos históricos, demográficos, econômicos, políticos e sociais, com ênfase nas questões educacionais e de que forma são tratados, nas normatizações e nos currículos os grupos étnicos como os ciganos.

Para melhor explicar nossas reflexões, lançamos mão de gráficos e tabelas, contribuindo para a compreensão do leitor do retrato da educação da rede municipal de ensino: número de escolas e estudantes por segmento, percentual de estudantes alfabetizados no ciclo de alfabetização, quantidade de estudantes de etnia matriculados na rede e em que unidade de ensino.

Na quarta seção, abordamos os ambientes da pesquisa e a metodologia adotada para investigação. Detalhamos o método utilizado, delineando a amostra

composta pelas seguintes escolas: Escola Municipal Alexandre Arcipretti, Escola Municipal de Tempo Integral Joaquim Luiz de Miranda, Escola Municipal Rotary Club, Escola Municipal Vinícius de Aquino e Escola Municipal Professor Alaor. A partir das pesquisas de campo realizadas nessas instituições, discutimos a relação entre as políticas educacionais e as práticas pedagógicas, além de promover diálogos com professores, alunos e pais sobre a percepção e a eficácia do modelo de educação oficial para crianças de etnia cigana.

Nossa premissa central é que a visão de um aluno de etnia cigana, em relação à escola pode variar consideravelmente, influenciada por uma série de fatores, como sua experiência pessoal, a postura de sua família em relação à educação e a dinâmica cultural da comunidade cigana à qual pertence.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DOS “POVOS” CIGANOS: DIVERSIDADE ÉTNICA E CULTURAL

O propósito desta seção é apresentar uma contextualização histórica dos povos ciganos, sua diversidade étnica e cultural. A princípio, traz os conceitos teóricos relacionados à interação social, a fim de destacar sua relevância para as relações humanas. Influenciamos ativamente a formação de identidades pessoais, culturais e sociais através da interação e da troca de experiências com os outros. Essa influência mútua é uma parte fundamental do processo de construção da nossa identidade e do nosso senso de pertencimento. Ancorado na compreensão de que a identidade social abrange diferentes categorias sociais e pode ser interseccional, ao longo do texto, há a aclaração do que é comunidade, grupo e povo, a partir de alguns teóricos.

O objetivo deste entendimento é facilitar a compreensão da história do povo cigano e sua diáspora⁹ pelo mundo. Ao longo dos séculos, migraram para diversas regiões, formando grupos asiáticos e europeus. Sua autodenominação como oriundos do "Pequeno Egito" levou os europeus a chamá-los de "egípcios" ou "egitanos", originando a palavra "cigano". Sua identidade é complexa e diversificada, com três grupos principais reconhecidos: Sinti, Calon ou Kalé, e Ron ou Roma, além da categorização que inclui nômades, seminômades e sedentários.

As seções subsequentes exploram a história dos ciganos no Brasil, com foco nas evidências a partir do século XVIII devido às deportações por Dom João V de Portugal. No estado de Goiás, destaca-se sua migração ao longo dos séculos, diversidade étnica e cultural. Também apontamos lacunas no que tange ao reconhecimento e direitos dos ciganos, juntamente com a falta de pesquisas e políticas públicas. Em suma, a seção enfatiza a importância de compreender e documentar a história dos ciganos para promover sua inclusão e garantir seus direitos como cidadãos brasileiros.

⁹ O sociólogo Robin Cohen delineou as características de uma diáspora. Seriam: a) dispersão de uma terra original, geralmente de forma traumática, para duas ou mais regiões estrangeiras; b) alternativamente, a expansão de uma pátria em busca de trabalho, comércio ou outras ambições coloniais; c) uma memória coletiva e mitos sobre uma pátria; d) idealização de uma casa ancestral e compromisso coletivo com a sua manutenção, restauração, segurança e prosperidade, até a sua criação; e) o desenvolvimento de um movimento de retorno; f) uma forte consciência étnica sustentada por muito tempo e baseada no senso de diferença, uma história comum e uma crença num destino comum. (COHEN, 1997, p. 26).

2.1 A Importância da Identidade na Compreensão de Comunidades, Povos e Grupos Étnicos.

A interação social tem papel basilar na vida humana, traz uma série de benefícios. O sociólogo, Erving Goffman (1959), em sua obra "A Apresentação do Eu na Vida Cotidiana", afirma que "a interação pode ser definida, em linhas gerais, como a influência recíproca dos indivíduos sobre as ações uns dos outros" (GOFFMAN, 1959, p. 23).

O indivíduo ao inter-relacionar-se com diferentes grupos e culturas, tem a possibilidade de trocar experiências; uma vez que se comunica, expressa suas ideias, sentimentos, compartilha informações e institui conexões significativas. Dessa maneira, constrói relações: pessoais, familiares, profissionais, comunitárias. O seu desenvolvimento pessoal, suas habilidades cognitivas, emocionais e sociais são aperfeiçoadas, favorecendo uma compreensão mais profunda de si mesmo, de suas crenças e valores.

A priori, vale ressaltar que para compreensão do mundo atual é imprescindível reconhecermos a rica diversidade cultural. Para tanto se faz urgente definir as identidades intrínsecas a esse meio, os debates sobre multiculturalismo evidenciaram essa necessidade. Atrelada a noção de identidade, emergiram diferentes conceitos: identidade nacional, étnica e social. Como conceitos inter-relacionados de identidades temos a pessoal, a social e a cultural, são análises que descrevem diferentes aspectos da forma como os indivíduos se percebem e se relacionam com os outros e com o mundo ao seu redor.

Segundo Dominique Wolton (1999), a identidade, fundamentada em conceitos psicológicos e antropológicos, refere-se à capacidade de um indivíduo de permanecer consistente consigo mesmo, mantendo a continuidade de seu ser ao longo do tempo. A identidade pessoal, por sua vez, é a habilidade de um indivíduo se perceber como o mesmo ao longo do tempo, preservando semelhanças consigo mesmo e distinguindo-se dos outros. Isso implica na percepção individual em relação ao mundo ao seu redor ao longo de um período específico, envolvendo características, valores, crenças, experiências e aspirações pessoais. Esses elementos moldam a maneira como o indivíduo se enxerga e se posiciona na sociedade em um contexto histórico determinado.

A identidade cultural, conforme definida pelo Dicionário de Conceitos Históricos (2009), é caracterizada pela partilha de elementos culturais comuns entre

um grupo de indivíduos. Está intrinsecamente ligada à forma como as pessoas se identificam com um conjunto de valores, tradições, costumes, crenças, práticas e expressões artísticas específicas de um grupo cultural. Esse processo de formação de identidade cultural ocorre por meio da socialização dentro de uma comunidade ou grupo particular. À medida que os indivíduos crescem em um ambiente cultural específico, eles internalizam os padrões e valores desse grupo, desenvolvendo uma vinculação emocional e um senso de pertencimento a essa identidade coletiva.

O compartilhar entre diferentes indivíduos de uma mesma experiência cultural pode ocorrer em diferentes níveis. Pode ser sentido em níveis locais, regionais, nacionais ou até mesmo transnacionais, dependendo da extensão e do alcance da cultura compartilhada. Essa experiência cultural tem papel fundamental na formação da autoimagem e da autoestima de um indivíduo. Influencia a forma como ele se relaciona com outros grupos culturais, determina a maneira como percebe e interpreta o mundo ao seu redor, como também interfere nas suas escolhas de estilo de vida, práticas religiosas, preferências alimentares, vestimentas e expressões artísticas.

A identidade cultural de um indivíduo pode sofrer mudanças ao longo do tempo devido a influências externas, contato com outras culturas e processos de globalização. Além disso, ele pode ter múltiplas identidades culturais, uma vez que pode pertencer a diferentes grupos ou adotar elementos de diferentes culturas, em suma, essa realidade não é estática.

Em muitas comunidades e grupos, a valorização da identidade cultural tem sido uma preocupação importante, na medida em que ela desempenha uma função capital na preservação e promoção da diversidade, em um mundo cada vez mais globalizado. Se configura fator-chave, para construção do senso de comunidade, fortalecimento das relações sociais, promoção do respeito e compreensão entre diferentes culturas.

Por último, embora não menos importante, temos a identidade social, um dos conceitos interdependentes de identidades, aspecto fundamental da vida humana, por ditar a maneira como nos vemos e nos relacionamos com os diferentes grupos sociais aos quais pertencemos. Acontece através das interações sociais, das normas e valores compartilhados dentro desses grupos, por meio das experiências de vida que moldam nossa percepção de quem somos, dentro de uma determinada sociedade. Está associada à nossa noção de pertencimento e à forma como nos identificamos

com diferentes categorias sociais, como: gênero, etnia, classe social, religião, nacionalidade, orientação sexual e outros grupos aos quais nos associamos.

Essas identidades sociais podem ser múltiplas e interseccionais, o que constitui que uma pessoa pode se identificar com várias dimensões sociais simultaneamente. Exemplificando: alguém pode se identificar como mulher, negra, de classe média, muçulmana e imigrante. Essas identificações influenciam a forma como a pessoa se percebe e é percebida pelos outros, bem como as experiências e os desafios que ela pode enfrentar em diferentes contextos sociais.

O Dicionário de Conceitos Históricos (2009) ilustra que a identidade social desempenha uma atribuição decisiva na nossa vida diária, afeiçoando nossas interações e relacionamentos com os outros. Posto que, influencia nossas escolhas, comportamentos, preferências e até mesmo nossas aspirações e objetivos na vida, podendo afetar de maneira particular: nossa linguagem, nossas crenças e valores, e até mesmo nossa visão de mundo.

As questões de poder, desigualdade e justiça social, estão linearmente atreladas à identidade social. O modo como são vistas e reconhecidas na sociedade pode propiciar privilégios para alguns grupos e discriminação e exclusão para outros. A importância e o enaltecimento das desiguais identidades são ativas para promover uma sociedade mais justa e equitativa. De acordo com o material aqui já citado, a identidade social foi construída para permitir a manutenção das relações sociais de dominação.

É fundamental destacar que a identidade social não é estática nem imutável. Está em evolução contínua, porque à medida que experimentamos novas experiências, obtemos conhecimentos sobre nós mesmos e submergimos em diálogos e interações com pessoas de diferentes origens e perspectivas. A avaliação e a exploração da nossa identidade social são processos contínuos que nos permitem penetrar na compreensão de nós mesmos e do mundo ao nosso redor.

Sinteticamente, a identidade social é uma parte essencial da experiência humana, envolve como nos percebemos, nos relacionamos e nos identificamos com os grupos sociais aos quais pertencemos. Tem papel básico na influência de nossas interações, escolhas e perspectivas, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária. Entender a natureza fluida e complexa da identidade social, nos permite adotar a diversidade e fomentar o respeito e a compreensão mútua entre as pessoas, promovendo um mundo mais tolerante e

harmonioso. Kathryn Woodward (2004) apoia essa perspectiva, ao considerar a identidade como uma construção relacional, ou seja, sua existência depende de algo externo a ela, que é outra identidade.

Para promover o respeito à diversidade cultural às minorias étnicas, em particular aos povos de etnia cigana, é fundamental compreender a complexa noção de identidade e seu enorme impacto na construção da cidadania. A identidade desempenha um papel crucial não apenas em comunidades, mas também em povos e grupos étnicos. Envolve a troca de informações, ideias, valores e normas entre os indivíduos que constituem essas diversas entidades sociais. Para compreender totalmente sua importância, é essencial explorar os significados atribuídos por diversos autores, buscando obter uma compreensão abrangente desses conceitos.

É interessante dizer que o significado de comunidade, embora não possua uma definição consensual, vários aspectos teóricos e expressivas abordagens cooperam para a compreensão desse fenômeno social complexo e diversificado. Conforme pontua conceituado sociólogo, Nisbet (1967), a comunidade pode ser entendida como um grupo de indivíduos que compartilham interesses, valores, objetivos ou características comuns e que interagem de forma significativa entre si.

Aceitando-se essa premissa, é preciso considerar que a comunidade proporciona um senso de pertencimento e identidade, fornecendo um espaço onde os indivíduos se sentem reconhecidos, apoiados e conectados a outras pessoas que compartilham suas experiências e perspectivas. Esse sentimento de pertencer a uma comunidade pode promover a solidariedade, a cooperação e a formação de redes de apoio mútuo.

Ainda segundo Nisbet (1967), comunidade tem um papel importante no desenvolvimento social e individual, pois através das interações comunitárias, as pessoas têm a oportunidade de aprender, trocar conhecimentos, adquirir habilidades e ampliar sua visão de mundo. Além disso, oferecem recursos e oportunidades para o crescimento pessoal, como programas educacionais, atividades culturais e espaços de engajamento cívico. No entanto, é essencial reconhecer que nem todas as comunidades são positivas. Algumas comunidades podem estar marcadas por divisões, desigualdades, exclusão ou conflitos internos.

De outro modo, ainda que a definição de comunidade não seja unânime, compreende-se que essa concepção, envolve a interação social entre indivíduos que compartilham características comuns. A comunidade proporciona um espaço de

pertencimento, apoio mútuo e desenvolvimento pessoal e coletivo. Embora, levando em conta as contribuições teóricas de Nisbet, autora outrora citada, é fundamental considerar a diversidade de comunidades existentes e os diferentes contextos em que elas se manifestam.

O termo "comunidade" no uso comum e cotidiano, é compreendido como um estado ou qualidade compartilhada por diferentes indivíduos, envolvendo uma sensação de comunhão; uma concordância, concerto ou harmonia entre pessoas ou elementos; um conjunto de indivíduos que se organizam em um todo ou demonstram algum tipo de união consciente; um conjunto de habitantes de uma mesma área geográfica, sob um governo comum, unidos por um legado cultural e histórico compartilhado.

Essas definições concisas, provenientes do dicionário Houaiss, destacam a ideia de compartilhamento, união e pertencimento presentes no conceito de comunidade. Elas sugerem que a comunidade é formada por pessoas que se relacionam de alguma maneira, seja por interesses, valores, localização geográfica ou história em comum. É importante ressaltar que o conceito pode variar de acordo com o contexto em que é utilizado. Diferentes comunidades podem apresentar características distintas e formas específicas de interação social. A definição, portanto, é flexível e sujeita a interpretações diversas, adaptando-se às necessidades e particularidades de cada situação.

Comunidade é uma fusão de sentimentos e pensamentos, de tradição e compromisso, de adesão e volição. Pode ser encontrado em, ou expressar simbolicamente, localidade, religião, nação, raça, idade, ocupação ou cruzada. Seu arquétipo, tanto historicamente e simbolicamente, é a família, e em quase todo tipo de verdadeira comunidade a nomenclatura da família é importante. Fundamentais para a força do vínculo da comunidade é a antítese verdadeira ou imaginada formada no mesmo tecido social, pelas relações não-comunais de concorrência ou conflito, utilidade ou aceitação contratual. Estes, por sua relativa impessoalidade e anonimato, destacam os laços pessoais estreitos da comunidade (Nisbet, 1967, p. 48).

Uma clássica formulação da ideia de comunidade (Gemeinschaft), foi dada por Ferdinand Tönnies, em sua obra, intitulada "Comunidade e Sociedade" (1995). Na visão de Tönnies, é uma forma de organização social caracterizada por laços sociais primários e relações pessoais. As comunidades são marcadas por um alto grau de proximidade, intimidade e solidariedade entre os membros. Os laços são baseados em sentimentos de pertencimento, confiança. Suas normas sociais são abalizadas em costumes, tradições e valores compartilhados, e o senso de identidade é fortemente ligado à comunidade local e suas tradições culturais.

Segundo Tönnies (Apud Miranda,1995, p.239), a comunidade se desenvolve a partir de três instâncias distintas: o parentesco, a vizinhança e a amizade. O parentesco surge da vida familiar, sendo fundamentado na autoridade dos membros da família, que é assentada em fatores como idade, força e sabedoria. A vizinhança surge da convivência em um território compartilhado. Nesse contexto, as necessidades de trabalho e a necessidade de uma organização comum promovem o compartilhamento de hábitos, conhecimentos e o surgimento de tradições. Já a amizade surge da semelhança de interesses e formas de pensar. Ela nasce da afinidade de atividades e é alimentada por encontros frequentes, sendo mais comum em aldeias e pequenas cidades.

Essas diferentes instâncias da comunidade (parentesco, vizinhança e amizade) estão interligadas e coexistem, mesmo sendo nomeadas como comunidades distintas. Tönnies destaca que as comunidades de sangue, de lugar e de espírito podem ser encontradas em conjunto e possuem fortes ligações entre si. Diferentes formas de comunidade representam díspares modos pelos quais os indivíduos estabelecem laços sociais e constroem relações de pertencimento.

Assim, Tönnies enfatiza a importância das relações familiares, geográficas e afetivas na formação da comunidade. Instâncias que contribuem para o desenvolvimento de uma forte coesão social, compartilhamento de valores e costumes, e uma sensação de pertencimento que a caracteriza.

Como outra importante forma de interação social, temos o "grupo". A origem alemã da palavra remete à ideia de um conjunto de coisas ou pessoas, como cacho, molho, pilha ou saco, sugerindo uma noção de reunião ou aglomeração. No entanto, uma análise mais aprofundada revela que um grupo vai além de ser simplesmente uma coleção de indivíduos. Conforme a abordagem de Lewin (1988), ele não é caracterizado simplesmente pela proximidade física ou pela soma de seus membros, mas sim como um conjunto de pessoas interdependentes.

Nesse sentido, é considerado um organismo em si, e não apenas uma agregação ou coleção de indivíduos. Isso implica que as interações e as relações estabelecidas entre os membros do grupo são fundamentais para sua dinâmica e funcionamento. Portanto, se configura como uma entidade complexa, na qual as interdependências e influências mútuas entre os seus membros desempenham um papel significativo.

Kurt Lewin (1988), destaca também a importância da interdependência nos grupos. Em seus estudos, ele observou que, apesar das variações de tamanho, estrutura e atividades, todos se baseiam na interdependência entre seus membros. Assim, a sua essência não reside nas semelhanças ou diferenças entre os indivíduos que os compõem. É a interdependência que o transforma em um todo dinâmico, de modo que qualquer mudança em uma de suas partes afeta o estado de todas as outras. Essa interconexão e influência mútua entre os membros são fundamentais para compreender o funcionamento e as dinâmicas do grupo. Em vez de focar nas características individuais, Lewin ressalta a importância da relação entre os membros do grupo e como essa interdependência influencia o seu funcionamento coletivo.

Cartwright e Zander (1968) também destacam a ideia de interdependência como um elemento central na compreensão de um grupo. De acordo com esses estudiosos, um grupo é uma coletividade de indivíduos que estabelecem relações uns com os outros, de modo que essas relações são significativamente interdependentes. Essa interdependência implica que as ações, comportamentos e decisões de um membro afetam e são afetados pelas ações, comportamentos e decisões dos outros membros. Em outras palavras, a dinâmica do grupo é moldada pelas interações e influências mútuas entre seus membros.

Tal definição ressalta que um grupo vai além da simples agregação de indivíduos. Não é apenas a soma de pessoas, mas sim a existência de conexões e relações que criam um sistema de interdependência. Os membros desse são afetados pelas ações e contribuições uns dos outros e essa interação é fundamental para a identidade e funcionamento do grupo como um todo.

É bom acrescentar ainda que, a definição de Cartwright e Zander (1968), não enfatiza apenas as semelhanças ou diferenças entre os membros, mas sim o padrão de interdependência que une e define o grupo. Isso significa que a existência e natureza das relações interdependentes são fundamentais para a identificação e compreensão deste. Duas características são fundamentais para definir um grupo: a interdependência/interação e a pertença/identidade.

Essa definição proporciona uma base para a compreensão das dinâmicas sociais, dos processos de influência mútua, da cooperação, da coordenação de esforços e da formação de identidades coletivas. Reconhecem a importância das interações entre os membros como um fator-chave na formação e funcionamento dos

grupos, permitindo uma compreensão mais abrangente e completa dos fenômenos grupais.

Ao estabelecer a distinção entre comunidade, povos e grupos étnicos, também podemos recorrer às reflexões do filósofo italiano Giorgio Agamben (2015). Ele caracteriza o termo "povo" de acordo com duas perspectivas: aquela que nomeia o sujeito político e aquela que se refere a uma classe politicamente excluída. Segundo Agamben, o conceito de "povo" possui uma polaridade que envolve um duplo movimento e uma complexa reorganização entre dois extremos. Por sua própria natureza de fratura biopolítica, o "povo" para Giorgio Agamben (2015), é aquilo que não pode ser completamente incluído no todo do qual faz parte e, ao mesmo tempo, não pode pertencer plenamente ao conjunto no qual já está incluído desde sempre.

Em seu famoso ensaio intitulado "O Que é uma Nação?", o filósofo e historiador francês do século XIX, Ernest Renan (1997), abordou a questão do povo sob uma perspectiva relevante. Ele discute os elementos que definem a identidade coletiva de um povo ou nação, destacando que não se trata apenas de uma mera agregação de indivíduos, mas sim de um grupo unido por laços históricos, linguísticos, culturais e sociais compartilhados. Argumenta que esses elementos compartilhados são fundamentais para a formação de uma identidade coletiva e para a construção de uma nação, enfatizando a importância da história, memória coletiva e herança histórica na criação de um senso de continuidade e pertencimento.

No entanto, o historiador também reconhece a natureza mutável das identidades coletivas. Ele destaca que as identidades de um povo podem evoluir ao longo do tempo e serem influenciadas por fatores externos, como migração, assimilação cultural e interações com outras comunidades. Sua definição de povo está intrinsecamente ligada à noção de nação, entendida como um grupo de pessoas que compartilham uma história comum e uma consciência coletiva de sua identidade. As suas ideias tiveram um impacto significativo no campo dos estudos nacionais e influenciaram as discussões subsequentes sobre identidade nacional e pertencimento coletivo.

Portanto, a abordagem de Renan (1997) ressalta a importância dos laços históricos, linguísticos, culturais e sociais compartilhados na definição e formação de um povo. Sua visão amplia a compreensão da identidade coletiva, reconhecendo tanto a sua natureza dinâmica quanto a sua ligação com a história e a consciência compartilhada.

No contexto cigano, a questão da identidade é complexa e multifacetada. Os povos ciganos são uma comunidade étnica diversa, espalhada por diferentes regiões do mundo, com uma história, cultura e línguas próprias. Sua identidade étnica é construída a partir de experiências compartilhadas, histórias de vida e tradições culturais transmitidas ao longo das gerações. No entanto, é importante reconhecer que não existe uma identidade cigana homogênea, pois há variações regionais, linguísticas e culturais dentro dessa comunidade.

É certo que essa identidade é frequentemente marcada por estigmas, discriminação e marginalização social. Historicamente, enfrentaram desafios e violações de direitos humanos, resultando em uma luta contínua pela preservação de sua cultura, tradições e valores. A luta pela afirmação da identidade cigana está intrinsecamente ligada à busca por justiça social, igualdade e inclusão.

Não se pode deixar de lembrar que para os povos ciganos, a valorização de sua identidade étnica e cultural é capital para promover o respeito, a valorização da diversidade e a luta contra o preconceito e a discriminação. A construção de uma identidade cigana forte e empoderada contribui para fortalecer a coesão comunitária, a autoestima e a resiliência diante dos desafios enfrentados.

Também não devemos esquecer-nos de destacar que estes povos não são apenas uma comunidade marginalizada, têm contribuições significativas para a sociedade como um todo. Sua cultura rica, tradições artísticas, música, dança e conhecimentos tradicionais são parte do patrimônio cultural da humanidade. Valorizar e reconhecer essas contribuições são essenciais para a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

De modo que, compreender e valorizar a identidade cigana é um passo importante na promoção da justiça social, na superação de estereótipos prejudiciais e na construção de sociedades mais igualitárias e respeitadas. Isso requer o reconhecimento das diversidades dentro dessa comunidade e o envolvimento ativo de todos os setores da sociedade na luta contra a discriminação e pela inclusão plena dos povos ciganos em todas as esferas da vida social, econômica e política.

2.2 Ciganos: “Grupos” Heterogêneos Nômades, Constituídos de Diferentes Etnias e Organizados em Clãs.

O povo cigano tem uma história que remonta ao ano III A.C., e há indícios que apontam sua origem ao norte da Índia, especificamente nas regiões de Punjab e

Rajastão, entre os séculos VI e XI. Apesar da escassez de registros, existem informações que corroboram com a ideia de que os ciganos migraram em várias ondas a partir do norte e noroeste da Índia, e que, a partir do século XII, se dividiram em dois grupos: o asiático e o europeu, que se espalharam pelo mundo todo, incluindo a Europa. Eles se denominavam oriundos do "Pequeno Egito", que, na verdade, era uma região da Grécia confundida pelos europeus da época com o Egito na África.

Em virtude, da suposta origem egípcia, os ciganos passaram a ser chamados de "egípcios" ou "egitanos". Sendo assim, a palavra "cigano", nome dado aos imigrantes Roma¹⁰ na Europa, nada mais é que uma abreviação de "egípcio", bem como, dessa mesma etimologia a palavra Gitan (francesa), Gitano (espanhola), e a Cigano (portuguesa). São termos coletivos, cognomes dados pelos europeus a esses exóticos e intrigantes imigrantes. É certo que os detalhes desta diáspora inicial ainda são desconhecidos e irrigados com inúmeras teorias conflitantes, mas que, conforme aponta Teixeira (2008, p.10), "o povo cigano começou a se dispersar pelo mundo há cerca de mil anos".

Em consenso com o raciocínio anterior, torna-se importante mencionar que nada consta de como os ciganos se autodefiniam. Grande parte dos estudiosos considera o termo "cigano", genérico para nomear este grupo. Seguindo a linha de pensamento dos autores, observa Fazito (2000):

O termo cigano é, na realidade, um estereótipo que incorpora vários significados e interpretações preconceituosas que, de certo modo, impõem àqueles assim identificados, determinadas formas de comportamento e valores. Por outro lado, o termo cigano também não é uniforme ou fixo no tempo e espaço, pois depende das percepções individuais e coletivas, do contexto das interações e dos sentidos ou das interpretações elaboradas pelos atores (Fazito, 2000, p. 89).

No entanto, conforme indicado pela literatura, as pesquisas realizadas por ciganólogos não ciganos e pelos próprios ciganos, atualmente distinguem pelo menos três grupos distintos: os Sinti, que falam a língua sintó e são encontrados na Alemanha, Itália e França, também conhecidos como Manouch. Os Calon ou Kalé, que falam o caló e vivem em Portugal e na Espanha, lá conhecidos como Gitanos. E

¹⁰ Como ainda não existe um acordo formal sobre a grafia das autodenominações ciganas, também se aplicou a elas a "Convenção para a Grafia dos Nomes Tribais". De acordo com esta convenção, esses nomes serão escritos com letra maiúscula, e é permitido o uso de minúscula quando usados como adjetivos. Além disso, os nomes tribais não sofrerão flexão de número ou gênero em português, seja em seu uso substantivo ou adjetivo. Essas diretrizes foram estabelecidas na "Convenção para a Grafia dos Nomes Tribais", que foi publicada na Revista de Antropologia, São Paulo, volume 2, número 2, em 1954.

os Ron ou Roma, grupo composto por ciganos extra-ibéricos vindos da Iugoslávia, Romênia, Rússia, Alemanha, França, Itália, Grécia, Hungria, Turquia, e que atualmente são predominantes nos países balcânicos, localizados no sudeste da Europa, falam a língua romani, são divididos segundo a origem étnica e habilidade para o trabalho em sub-grupos com denominações próprias. São eles: os Kalderash, os Matchuaia, os Lovara, os Tchurara, que embora apresentem diferenças em alguns aspectos específicos, inclusive de linguagem, se assumem e se admitem como Rom.

Para Moonen (2011), essa ideia surge da ampliação da diversidade étnica, que engloba as diferenças culturais, linguísticas, dialetais e, inclusive, as origens geográficas. No entanto, muitos ciganos não se entendem conforme essas descrições teóricas sobre seus povos.

Reiterando a classificação étnica e procurando evidenciar o diálogo, a partir da teoria histórico-cultural, são mais estudados e descritos, principalmente os kalderash e os lovara, por se autodenominarem como ciganos “autênticos”, “nobres”, de primeira categoria considerando os demais como “espúrios” ou “falsos ciganos”. Infeliz postura discriminatória dos próprios ciganos. O que leva muitos se intitularem Rom ou Kalderash, sem o serem.

Outro aspecto relevante que contribui para a segregação do povo cigano é a sua divisão em três grupos: sedentários, nômades e seminômades. Os nômades têm o costume de viajar com frequência e vivem em barracas, enquanto os seminômades ou semisedentários, têm residência fixa em acampamentos ou casas, mas também viajam durante parte do ano para negócios. Já os sedentários possuem uma residência fixa e apresentam um nível econômico melhor. Historicamente, os ciganos nômades e seminômades, exercem profissões como tacheiros de cobre, quiromantes, cartomantes, violinistas e artistas de circo, mas atualmente, predominam como comerciantes de automóveis, tapetes, colchas, joias e bijuterias.

Infecundos debates ocorrem com o intuito de quantificar e conceituar quem é, e quem não é cigano, legitimamente tarefa difícil, uma vez que não existem critérios aceitos ou aceitáveis, universalmente. Como categorizá-los? Pela característica cultural? Pela língua, cor ou vestimenta? Compreende-se então, que não existe nem nunca existiu, em nenhum lugar do mundo, uma raça cigana. Estabelecer critérios físicos ou biológicos, a partir do fenótipo de ciganidade é impossível.

Calcula-se que cerca de quinze milhões de indivíduos façam parte dessa

comunidade global, com aproximadamente dez milhões na Europa e quase quatro milhões no continente americano. As maiores concentrações de comunidades ciganas nas Américas são observadas nos Estados Unidos, Brasil e Argentina. E é nesse cenário, que lá em 2011, há exatamente 12 anos atrás, segundo levantamento e percepção de Rodriguez (2011), já estimava-se uma população mundial, de 10 milhões de pessoas ciganas, conforme a tabelas 3, a seguir:

Tabela 3: População cigana no mundo

País	População
Albânia	115.000
Alemanha	105.000
Argentina	300.000
Áustria	25.000
Belarus	40.000
Bélgica	30.000
Bósnia-Herzegovina	50.000
Brasil	1.000.000
Bulgária	750.000
Colômbia	8.000
México	15.850
Croácia	35.000
Dinamarca	5.500
Equador	1.000
Eslováquia	500.000
Estados Unidos	1.000.000
Espanha	650.000
França	400.000
Finlândia	11.000
Grécia	265.000
Países Baixos	40.000
Hungria	700.000
Irlanda	35.000
Itália	140.000
Letônia	14.500
Lituânia	3.000
Luxemburgo	300
Macedônia	197.750
Polônia	37.500
Portugal	40 000 a 60 000
Reino Unido	225.000
Romênia	1.850.000
Rússia	825.000
Sérvia	600.000
Suécia	42.500
Turquia	2.0005.000
República Tcheca	200.000
Ucrânia	260.000
Uruguai	400.000
Chile	15.000 a 20.000

Fonte: Rodrigues (apud Godoy, 2016, p. 34).

Costa (1997), juntamente com outros estudiosos, sugere que a primeira migração aconteceu nos séculos XIV e XV, abrangendo um grupo diversificado que incluía trabalhadores agrícolas, ferreiros, soldados, músicos, adivinhos e artistas. Ao percorrerem a Europa, Portugal e Espanha se destacaram como os países que mais receberam comunidade cigana. Sobre a chegada desses ciganos a Portugal antes do período de degredo, o autor esclarece que:

Em Portugal, as fontes mais remotas (de cariz literário) até hoje conhecidas que aludem a ciganos datam dos alvares do século XVI, mas do nosso ponto de vista é prudente encarar a possibilidade de a sua chegada ao extremo ocidental do continente europeu ter acontecido em época anterior. Em abono desta hipótese o facto de entre 1407 e 1422 estar comprovada a sua passagem em vários países da Europa, desde a Alemanha até Itália. Ao contrário, temos um longo período de quase um século para que se desloque de Espanha a Portugal, haja em vista o ano 1425, data mais antiga prova documental para o país vizinho. A dispersão inicial pelo espaço continental parece-nos resultar não só da óbvia entrada pela fronteira terrestre, mas também da sua chegada pela via marítima. Atente-se na primeira lei portuguesa, decidida nas Cortes de 1525 e que está datada do ano imediato, a visá-los sem qualquer dúvida: “[...] os ditos egitianos assim homens como mulheres ora sejam poucos ora muitos não entrem da feitura deste em diante em meus Reinos e Senhorios [...] E mando aos corregedores cujas correições tiverem lugares de porto ordenados por onde entram as pessoas que vêm de fora do Reino para estes meus Reinos que neles especialmente mandareis fazer a sobredita diligência de pregões e notificação [...]” (Costa, 1997, p. 27-28).

A princípio eram bem aceitos, no entanto, logo eram hostilizados pelo Estado, que deseja que tivessem nome, endereço fixo e pagassem os impostos; a igreja incomodada com as práticas divinatórias consideradas hereges; e as guildas¹¹, que não gostavam da difícil concorrência com os recém-chegados, que trabalhavam todas as horas do dia e da noite.

Outros fatores contribuíram para com descrédito desse povo: a pele escura, suspeita de serem espiões, indícios de problemas com os muçumanos do império. Não tardou muito, a reação, provinda dos sentimentos de hostilidade e desconfiança. Em 1482, a assembleia do Sacro Império Romano outorgou leis para excluir os ciganos do seu território. Outros mais tarde, assim também o fazem.

Entre os fins dos séculos XVI e XVII, a coroa portuguesa relega ciganos Calons para as suas colônias, em especial o Brasil. Degredo caracterizado como

¹¹ Pode-se caracterizar a definição de guilda como sendo uma organização medieval de pessoas de certa profissão ou então uma corporação de ofício. As primeiras guildas medievais foram formadas por artesãos, geralmente pedreiros, mas as mais poderosas foram as corporações de mercadores/comerciantes. Também existiram guildas sem caráter econômico, como as religiosas, de lazer ou guildas beneficentes (LE GOFF, 2016).

nítido rito de purificação, valendo-se da expansão de suas navegações, os mesmos deportavam os ciganos em situação humilhante. Antes de partirem eram submetidos ao corte de pedaço de uma de suas orelhas, denunciando, sua condição miserável de “degredados perigosos” e “marginais”.

A internalização da colônia e sua inserção no conjunto dos mitos edênicos elaborados pelos europeus caminharam juntas. Céu e Inferno se alternavam no horizonte do colonizador, passando paulatinamente a integrar, também o universo dos colonos e dando ainda espaço para que, entre eles, se imiscuisse o Purgatório. Durante todo o processo de colonização, desenvolveu-se, pois, uma justificação ideológica ancorada na Fé e na sua negação, utilizando e reelaborando as imagens do Céu, do Inferno e do Purgatório. [...] a visão paradisíaca foi, neste momento histórico, instrumentalizada pelas camadas dirigentes, convertendo-se em chamariz de gente e em elemento constitutivo da ideologia colonizadora. Povoar a colônia significava, também, purgar a metrópole: não apenas dos elementos humanos doentes, mas ainda das formas de exploração compulsória do trabalho [...] (Souza, 1986, p.372).

A resolução Real de 1686, proporcionou a deportação de muitos ciganos para o Brasil. De acordo com a história das mentalidades atual, estes degredados; sejam eles ciganos ou não, foram vítimas, agentes de um processo coletivo de limpeza do Reino. O que podemos perceber através destas narrativas é que tinham a possibilidade de refazer a vida, ainda que sofressem suas penas.

Sua Majestade D. Pedro, rei de Portugal e Algarves, preocupadíssimo com “a inundação de gente tão ociosa e prejudicial por sua vida e costumes, andando armados para melhor cometerem seus assaltos”, decidiu determinar, por decreto, que, além do degredo para a África já estabelecido nas Ordenações Filipinas de 1603, eles (os ciganos) seriam também degredados para o Brasil: “Tendo resoluto que os ciganos e ciganas se pratique a lei, assim nesta corte, como nas mais terras do Reino; com a declaração que os anos que a mesma lei lhes impõem para África, sejam para o Maranhão, e que os Ministros que assim o não executarem, lhes seja dado em culpa para serem castigados, conforme o dolo e omissão que sobre este particular tiverem” (Pierone *apud* Coelho, 1892, p. 253, documento 23).

2.3 Ciganos no Brasil: Origens dos Primeiros “Grupos”, Estabelecimento, Expansão e Distribuição no Território Nacional

É importante notar que a chegada dos ciganos nos Brasil, segundo alguns autores, data no século XVI, muito embora sejam quase impossíveis dados histórico-demográficos exatos, sobre a vinda e vida dos ciganos para cá, nas atuais fontes históricas. As informações sobre esses imigrantes nos séculos XVI e XVII, são escassas.

Somente a partir do longo reinado de Dom João VI em Portugal (1706 a 1750), essa realidade se modifica, ocorreram grandes perseguições aos ciganos, e estes foram deportados para colônias próximas, inclusive o Brasil. Assim, no século XVIII

essa documentação torna-se menos deficiente. Não existe dúvida nenhuma, de que os primeiros ciganos que desembarcaram no Brasil, vieram de Portugal, oriundos de deportação, e é praticamente impossível precisar o número de pessoas ciganas que adentraram as terras brasileiras até 1822. Segundo Donovan:

Como uma forma de expor publicamente sua determinação João V ordenou a deportação imediata de uma pequena comunidade cigana consistindo de cinquenta homens, quarenta e uma mulheres e quarenta e três crianças, então detidos na prisão municipal de Limoeiro. Seu banimento foi um procedimento cuidadosamente planejado, servindo como um ato de Estado. A justiça do início do período moderno era praticada de uma forma deliberadamente cerimonial. Oficiais publicizavam o evento antes através de anúncios boca a boca ou públicos. Nesse caso o embarque do navio brasileiro, que sempre atraía grandes multidões, forneceu o palco. A visão dos ciganos partindo acorrentados demonstrava para os espectadores o esforço da coroa pelo controle social. Isso é a publicação dos banimentos subsequentes assinalavam, sem dúvida, que a assimilação não era mais uma opção dos ciganos para escapar de seu status criminoso (Donovan,1992, p.35).

Consta que em 1574, o casal João Torres e Angelina foi preso e condenado, apenas por serem ciganos; Angelina a deixar o país em dez dias e ele, condenado às galés¹². A seu pedido, alegando ser “fraco”, a pena foi modificada para exílio de 3 a 4 anos no Brasil, levando sua mulher e filhos. Compreende-se então, que em razão deste documento, João Torres é sempre mencionado como o primeiro cigano a entrar no país. Todavia, não se sabe se ele efetivamente embarcou, se sobreviveu à longa viagem, onde desembarcou, se quiçá chegou ao destino. Em outras palavras, definitivamente, nada consta sobre o real destino dele e de sua família.

A razão pela qual os ciganos foram expulsos de Portugal para o Brasil, se deu por conta da legislação, a qual tinha como objetivo limitar e reprimir os ciganos para obrigá-los ao sedentarismo, os proibindo de: andar em bandos, usar seus trajes chamativos, utilizar a sua linguagem e manter seus hábitos culturais. Como repreensão, eram obrigados a trabalhar nas galés ou eram presos e mortos. Enviá-los ao Brasil, por conseguinte, era uma forma de higienizar Portugal daquele povo desprovido de tudo; de hábitos diferentes e ameaçadores da ordem pública.

Naquela época do Brasil Colônia, segundo a pesquisadora portuguesa Elisa Maria Lopes da Costa (1997), era necessário um povo corajoso para enfrentar os

¹² Galés, compreende-se uma pena inserida no Código Criminal brasileiro de 1830, pela qual o condenado deveria ficar recluso na prisão e sair diariamente para prestar serviços públicos forçados, com calcetas nos pés e correntes de ferro, juntos ou separados, estando sob vigilância de um guarda. SANTOS, Alex de Jesus. The penalty of galleys in the Paulista Capital (1830-1850): free and enslaved condemned to a penalty of forced labor in the city of São Paulo. Dissertation (Master in Social History) - Postgraduate Studies in History Program, Pontifical Catholic University of São Paulo, 2021.

índios e os negros que lá habitavam, então os ciganos eram uma ótima opção para servir de “escudo humano”. Relatos históricos sinalizam dessa forma, a chegada dos primeiros ciganos ao Brasil, aproximadamente no ano de 1574, na cidade do Rio de Janeiro. Desse período em diante, começa o processo de migração dos ciganos para outras regiões do País.

Havia a necessidade de povoar as terras descobertas pelos portugueses ou que, dominadas por outros povos, ficaram submetidas em regra pela força das armas, a Portugal. Assim, era necessário encontrar gentes destemidas, aventureiras ou audazes, dispostas a arriscar tudo, a começar pela própria vida, a fim de que os territórios dominados pela coroa pudessem render o máximo (Costa, 1997, p.38).

E é nesse cenário, material e histórico, que segundo Perpétuo (2017), os ciganos Calons chegaram ao Brasil; de forma obrigatória e em caráter de trabalho escravo, correndo sérios riscos de vida, nas longas viagens, nos confrontos e nas formas de adaptação climática, social e cultural. Para sobreviverem a todas as dificuldades, tiveram que fazer muito esforço e artimanhas no sentido de interagir com o meio, até então desconhecido. Após o reinado de D. João VI, venceram os desafios da expulsão, obtendo posição de destaque na cidade carioca, usando das práticas comerciais escravistas e da função de meirinhos ou oficiais de justiça. Como apontam Marco Antônio da Silva Mello, Felipe Berocan Veiga, Patrícia Brandão Couto e Mirian Alves de Souza.

O degredo sistemático para as colônias, entretanto, teve como consequência um novo lugar social reservado aos ciganos na hierarquia da sociedade colonial brasileira, onde eram os escravos negros africanos que ocupavam o seu nível mais baixo. No Brasil, os ciganos gradualmente foram se incorporando à sociedade local entre os brancos da classe baixa, diluindo fronteiras étnicas e culturais. Não tiveram dificuldades em encontrar ocupação, participando de atividades tanto da vida urbana quanto do comércio interprovincial, sobretudo aquelas ligadas ao tráfico de escravos e ao comércio de animais de montaria (Mello et al., 2009, p.80-81).

A guisa de exemplo, dois documentos portugueses daquele ano informam que os ciganos deveriam ser deportados para o Maranhão e, ao que tudo indica, isso só iniciou mesmo em 1686. Mello Moraes Filho (1981) cita dois documentos de 1718, segundo os quais, os ciganos foram degredados para as Capitânicas: de Pernambuco, Bahia, Ceará e Sergipe. A partir desse ponto na narrativa, observa-se a dispersão dos ciganos por terras brasileiras.

Até o presente momento, não dispomos de documentos que registrem a quantidade exata de ciganos deportados para o Brasil, conforme apontado por Rodrigo Teixeira (2006). No entanto, há registros da presença de ciganos em Minas

Gerais e São Paulo no século XVIII. A disseminação abrangente dos grupos nômades ocorreu por vastas áreas no interior do Brasil.

A partir dos registros das atas da Câmara Municipal de São Paulo, foi documentada a presença de ciganos nos anos 1726, 1760 e 1768. Em Minas Gerais, a entrada desses grupos na capitania deu-se através do vale do São Francisco. Segundo Teixeira (2006), apesar da existência de numerosas estradas e caminhos em Minas, as características físicas do território indicam que os vales fluviais desempenhavam a função primordial de ser a principal via para adentrar o sertão.

Durante o período imperial, o Rio de Janeiro era reconhecido como a "capital da ciganada", atribuindo um prestígio particular aos ciganos que ali viviam. A presença habitual de artistas ciganos incluía suas performances na Corte Imperial. Além disso, os ciganos desempenhavam um papel ativo no comércio de escravos.

De modo geral, os documentos da época relacionam os ciganos à criminalidade local, embora não haja comprovação efetiva. Ademais, hospedar ciganos era considerado crime, sujeito à deportação para Angola, e qualquer pessoa tinha o poder de prende-los e entregá-los às autoridades.

No século XIX, nas províncias percorridas pelos ciganos, a repressão, intolerância e perseguições eram frequentes. As práticas comerciais, quiromancia e "feitiçaria cigana" eram mal vistas e desafiavam a ordem estabelecida. O nomadismo dos grupos também gerava desconfiança por parte das autoridades locais, que interpretavam tal prática como uma tentativa de escapar dos delitos cometidos pelos ciganos. Com o advento do nacionalismo e do projeto de modernização do país, intensificados pela Proclamação da República, os ciganos foram considerados uma espécie de ameaça aos ideais progressistas da época, embora não fossem os únicos,

[...] eram considerados um obstáculo à implementação desse projeto modernizante, gerando fortes reações tanto por parte das autoridades quanto à população do período, fator que contribuiu muito o agravamento de um processo de isolamento destes ao longo das décadas e, sobretudo, para concretização de uma situação contemporânea de perceptível invisibilidade política, econômica, social e cultural dos ciganos no Brasil (Borges, apud Durante, 2021, p. 5).

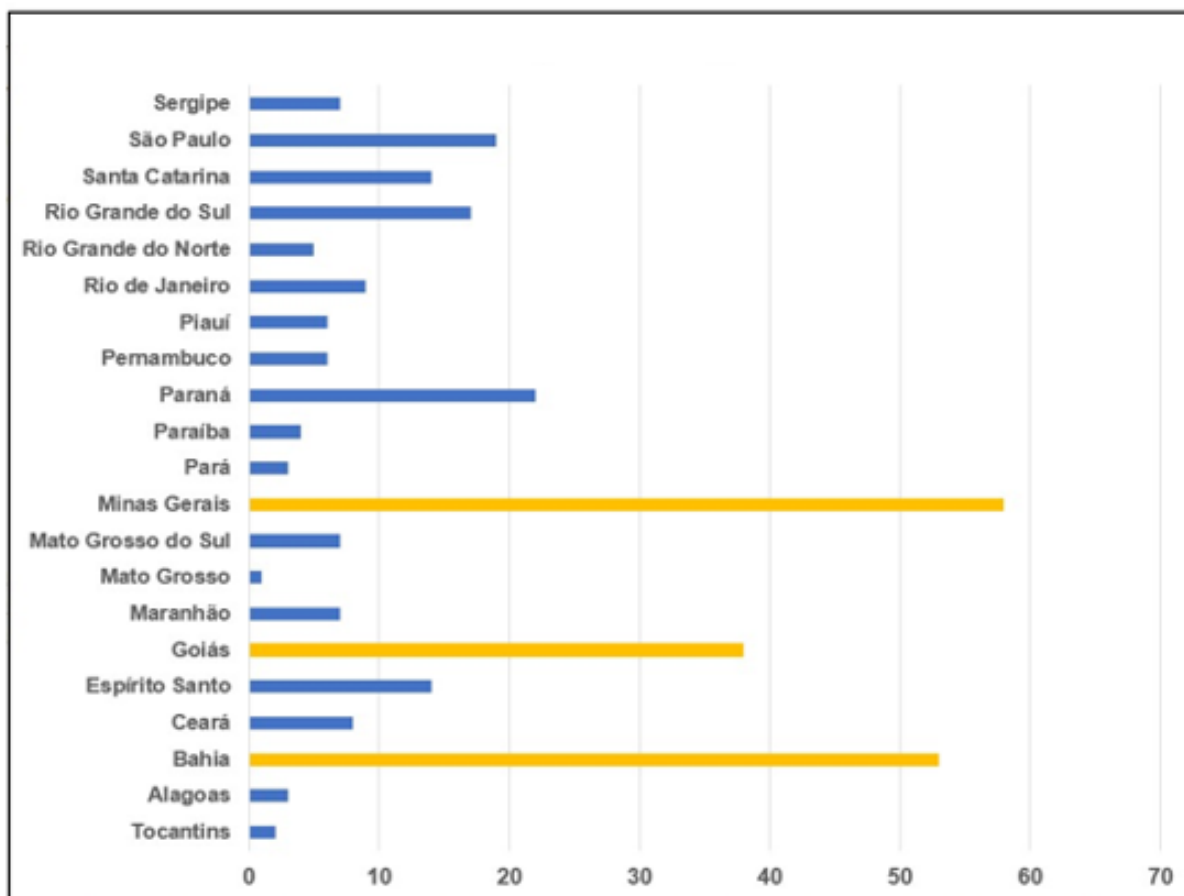
No final do século XIX, houve um aumento na criminalização dos grupos ciganos, resultando em uma repressão policial mais sistemática. As diligências policiais eram frequentemente noticiadas nos jornais, registrando prisões e mortes de ciganos. Rodrigo Teixeira destaca que, no Oitocentos, a criminalização dos grupos

ciganos tornou-se mais acentuada, influenciada pelo emergente conceito de civilização e progresso.

O impulso que a política de construção de uma identidade nacional teve, a partir da Independência, gerou um cerceamento cada vez maior tanto dos deslocamentos quanto da própria identidade dos ciganos. Tal fato se deu pelo crescimento da importância da ideia de modernização e civilização dos costumes juntos às elites brasileiras, que pretenderam estabelecer um reordenamento físico das cidades, higienizar as vias públicas e excluir dos centros urbanos todos os indivíduos que não se adequem à nova ordem. Embora “civilização” e “progresso” fossem expressões fundamentais na cultura europeia desde o fim dos setecentos, no Brasil foi no transcurso do século XIX que se almejavam tais metas, cada vez mais. Desse momento em diante intensificou-se a repressão das populações marginalizadas, entre elas os ciganos. Eles tanto não se enquadravam na nova ordem como, também, segundo a sociedade acreditava, a ameaçavam. Assim, a segregação ou expulsão dos ciganos da cidade passa a integrar o projeto “civilizador” das autoridades imperiais (TEIXEIRA, apud Durante, 2021, p. 05).

Para que se compreenda melhor esse processo, faz-se necessário destacar que até o ano de 2010, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) não reconhecia os ciganos como uma etnia específica em seus censos. Foi somente em 2011, por meio da colaboração dos gestores municipais, que o IBGE começou a mapear e registrar os mesmos pela primeira vez, como vemos na figura 1. A partir desse ano, os ciganos passaram a ser identificados em muitos estados brasileiros, conforme os dados fornecidos.

Figura 1: Estados com acampamento cigano no Brasil

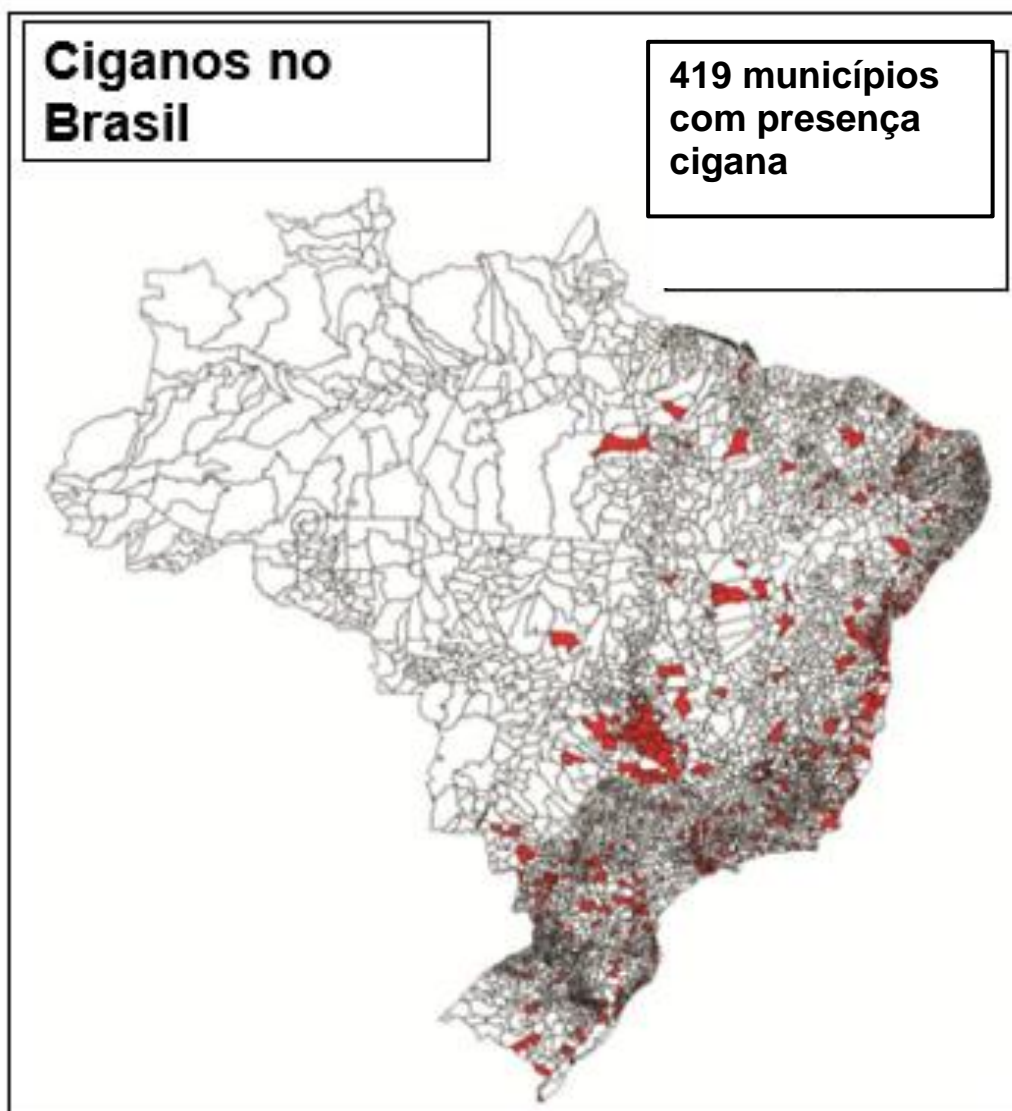


Fonte: Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial de Presidência da República (SEPIR), IBGE/2011 e GT/Ciganos/2014.

E, completando os estudos realizados sobre os dados da etnia cigana, a Pesquisa de Informações Básicas Municipais (MUNIC), o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), contextualiza que em 2011, foram identificados 291 acampamentos ciganos no Brasil, estes localizados em 21 Estados, sendo, Minas Gerais, Bahia e Goiás, os de maior concentração.

Estima-se que há hoje de 800 mil a 1 milhão de pessoas ciganas distribuídas nos Estados e Municípios do Brasil. Conforme apresenta a figura 2:

Figura 2: Municípios com acampamento cigano no Brasil



Fonte: Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Pesquisa de Informações Básicas Municipais- IBGE/2011, GT-Ciganos/SECAD.

Entretanto, ainda é comum, visão estereotipada desse povo, por parte daqueles que desconhecem a trajetória e contribuição do cigano, para a constituição das riquezas materiais e culturais do Brasil.

2.4 Distribuição das “Comunidades” Ciganas no Estado de Goiás.

A palavra demografia de origem grega significa (*dêmos* população e *graphein* expressa estudo), se refere ao estudo das populações humanas de acordo com sua evolução temporal, seu tamanho, sua distribuição espacial, sua composição e características gerais. (CARVALHO; SAWYER; RODRIGUES, 1994). Diante desse conceito, vale elucidar que o Manual VI das Nações Unidas, define como migração, a

mudança de lugar de residência ou de residência habitual, desde que se tenha cruzado divisões territoriais administrativas, com o fim de estabelecer uma nova residência. A migração internacional e interna; é quando os movimentos ocorrem entre países ou se dão dentro do mesmo país.

É relevante, primeiramente, abordar que na época do colonialismo, precisamente, a partir do século XVI, a migração em Goiás inicia-se. A formação da população do estado é resultado de uma diversidade de povos e culturas, incluindo indígenas, negros, brancos e mestiços. A região era habitada pelos índios da etnia Goya ou Goyazes. Se constituíam de xavantes, caiapós, carajás, acroás e possuíam cultura rica e diversa, com práticas de caça, pesca e a agricultura, além de rituais e cerimônias religiosas, eles já habitavam a região antes da chegada dos europeus.

Em 1682, o “Anhanguera pai” Bartolomeu Bueno da Silva, esteve no território sul de Goiás, onde encontra vestígios de ouro na região do Rio Vermelho. Retorna a São Paulo, com o intuito de formar uma nova bandeira e retornar a Goiás, para melhor investigar o descoberto “ouro”. No entanto, morre antes de realizar desejado feito e seu filho de mesmo nome; Anhanguera Filho, traz para si a promessa do pai. Volta à terra dos Goyazes em 1722, fixando-se na região onde hoje é a cidade de Goiás, região central do território goiano.

A datar do século XVIII, a *constituição* de pousos e vilas urbanas, paulatina a migração, se intensifica. Devido ao período conhecido como o *ciclo do ouro*, a região se tornou atrativa para muitos colonos portugueses, espanhóis e africanos, que migraram para Goiás em busca de riqueza. Esse momento foi marcado por intensa exploração mineral, principalmente nas regiões de Goiás Velho e Pirenópolis. Os colonos em sua maioria eram homens solteiros, o que levou a um intenso processo de mestiçagem entre esses migrantes e as populações indígenas e africanas locais.

Considerando esse contexto, reitera-se que entre os séculos XIX e XX, com a escassez do ouro, Goiás parou de atrair novos mineradores, surgem assim, novos interesses, a pecuária e a agricultura se desenvolvem na região, novos imigrantes aparecem com objetivos afins. E no tocante as condições do solo e vegetação de Goiás, o Governador das Armas, José da Cunha Mattos, em sua biografia Histórica da Província de Goiás (1824), descreve de maneira pormenorizada a sua “riqueza”:

A natureza do terreno da comarca de Goiás é em extremo variável; em uma parte é riquíssimo, e mui criador; em outros é árido, e pouco próprio para a agricultura. As margens dos rios têm grandes matas: o Corumbá, o Paranaíba, S. Bartolomeu, o Rio das Almas, e em geral uma zona, [...] do sul, esteve coberta de espesso arvoredo que tem sido em grande parte derrubado

para se fazerem plantações de milho de que ordinariamente se sustenta o povo de todas as classes, e com que se cria um sem número de porcos, principal riqueza dos habitantes. A falta de polícia a respeito das derrubadas de matas, e ainda mais a respeito das queimadas dos campos tem de qual forma estragado as terras da comarca que antigamente eram um contínuo bosque, que dentro de poucos anos será necessário lançar mão (já se devera há muito ter lançado) dum novo sistema de agricultura (Mattos, 1975, p.63).

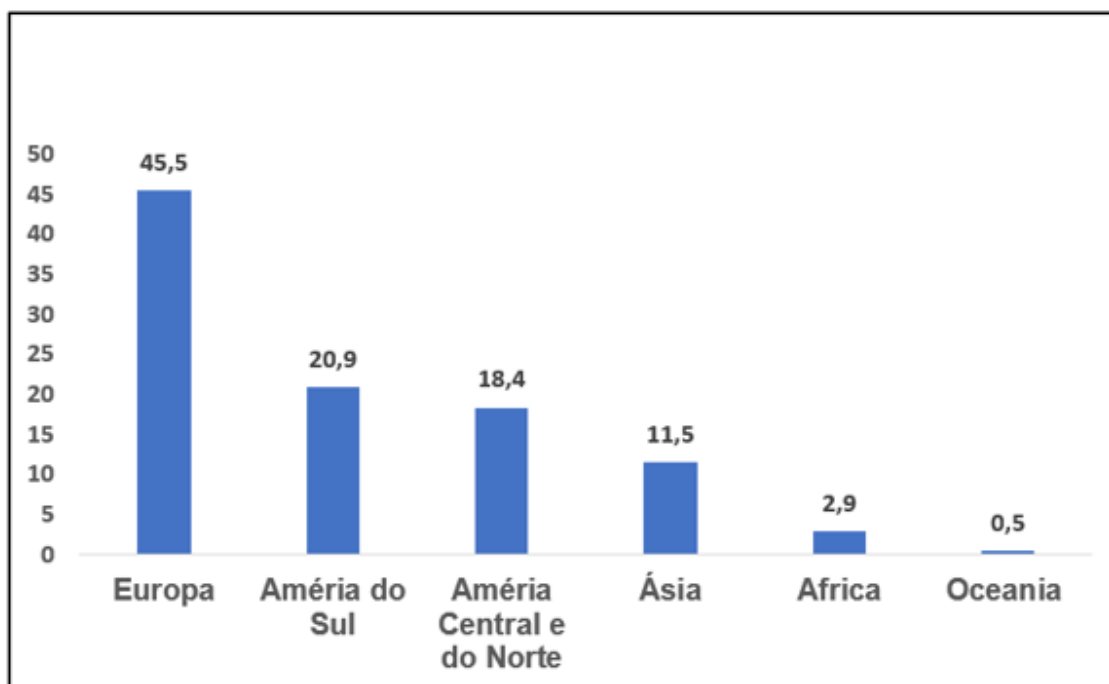
Para evidenciar a riqueza das terras goianas para o cultivo e criticar os lavradores que a subestimavam, em outra passagem Cunha Mattos diz que:

As vastas campinas que existem cobertas de pastagens excelentes ficam áridas no tempo das secas por causa dum sol abrasador: em conclusão, o terreno da comarca de Goiás é quase todo rico, e mui próprio para agricultura e criação; mas os braços úteis, e os homens não procurarão maneiras de aproveitar as vantagens que espontaneamente lhe oferece a natureza sempre com eles liberal. Uma grande parte do terreno está coberto de arvoredo baixo [...] dizem que não é bom para agricultura, mas, não é bom porque requer trabalho para se cultivar: e isto é que o povo evita quando pode (Mattos, 1975, p.63-4).

Até a década de 1930, esta situação se manteve, com períodos de estagnação migratória. Entretanto, com a campanha “Marcha para o Oeste”, esse panorama foi alterado. Chegou à cidade de Anápolis, a estrada de ferro e começou a construção da nova capital, Goiânia. O que ocasionou um surto migratório, promovendo um grande crescimento populacional nas regiões centro e sul do estado.

Assim, mediante tais pressupostos, torna-se imperioso ressaltar que, por causa da vantajosa localização do Estado de Goiás; ser o centro do país, em distintos momentos o fez alvo de políticas territoriais nacionais. A Marcha para o Oeste, a Edificação de Goiânia, os Projetos de Colonização Federal, o Plano Rodoviário Nacional seguido da edificação de Brasília, a criação do Estado do Tocantins, dentre outros, demonstram a importância desse território. De modo que o atributo principal de sua formação é a migração.

A chegada de imigrantes nacionais e estrangeiros, continua muito relevante para a sociedade goiana. De acordo com os dados do Censo Demográfico do Instituto de Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, de 2010, apresentados no gráfico 1, é bastante diversificada a composição populacional no estado de Goiás. Dos que nasceram em país estrangeiro, oriundos de outros continentes. A Europa, de acordo com a pesquisa, tem a maior participação.

Gráfico 1: Percentual de não nascidos no Brasil por continente de nascimento

Fonte: Censo Demográfico 2010. Elaboração Instituto Mauro Borges/ Segplan- GO, Gerências de Estudos Socioeconômicos e Especiais

Desde o século XVIII, quando teve início o processo de colonização, a dinâmica migratória no estado de Goiás continua a atrair migrantes de diversos países e de todas as partes do Brasil, especialmente das regiões Nordeste e Sudeste. Essa afirmação é corroborada pelos dados do IBGE/SEGPLAN, apresentados na tabela abaixo. Demonstram a significativa contribuição dessas regiões para a formação demográfica do estado. De fato, o Nordeste e o Sudeste são as regiões de maior representatividade, nesse processo migratório.

Tabela 4: População residente não nascida em Goiás por região de nascimento

Região	Total	%	% Universo
Nordeste	676.064	41,8	11,3
Sudeste	419.240	25,9	7
Centro-Oeste - Exceto Gc	294.460	18,2	4,9
Norte	171.593	10,6	2,9
Sul	49.474	3,1	0,8
País estrangeiro	8.278	0,5	0,1

Fonte: Censo Demográfico 2010. Elaboração Instituto Mauro Borges/ Segplan- GO, Gerências de Estudos Socioeconômicos e Especiais

Em consenso com o raciocínio anterior, torna-se importante mencionar que de fato, de acordo com os dados aqui mensurados, a população do estado de Goiás é resultado de uma rica diversidade cultural e étnica, com influências históricas que remontam ao período pré-colonial. E se de acordo com o trajeto histórico até então apresentado, os povos de etnia cigana, partiram da Índia e que em seguida se espalharam por toda a Europa, é certo, evidente que compõem sim, o nosso “caldeirão étnico cultural”, corroboraram para a miscigenação e formação da identidade do povo goiano.

No século XVIII, em Goiás, há registros da presença de grupos ciganos armados na estrada que conectava a Capitania a São Paulo. Esses grupos foram reprimidos por Luís da Cunha de Meneses, um administrador colonial português que desempenhou papéis significativos no Brasil durante o período colonial. Ele teve uma função crucial na administração da Capitania de Goiás, enfrentando diversos desafios, incluindo a repressão aos grupos ciganos mencionados anteriormente. A história de Luís da Cunha de Meneses está intrinsecamente ligada aos eventos e desafios enfrentados no contexto colonial brasileiro.

No século XIX, a presença dos ciganos é registrada nos relatos de viajantes estrangeiros, como o francês Saint-Hilaire (1975, p. 97) que diz: “Embora o governo tenha imposto restrições a essa casta de gente, eles vagueiam em bandos pelo interior do Brasil, roubando porcos e galinhas por onde passam” e (apud Oliveira 2006, p. 38) e o austríaco Pohl (1818), que relata:

Levam, como em toda parte, vida errante, praticam quiromancia e ocupam-se com a cura ou exorcismo de doenças e, em ocasiões favoráveis, furtam cavalos e burros que encontram no mato. Fizeram-se tão temidos nas fazendas e engenhos, que neles entram sem pedir licença. Contudo, habitualmente aí se conservam em paz e nada furtam (Pohl, 1976, p.11 apud Oliveira, 2006, p. 39).

Portanto, não é surpreendente que termos como “feiticeiros” e “ladrões” tenham sido empregados como elementos fundamentais que alimentavam o medo em relação aos ciganos em várias regiões. Em Goiás, durante o século XIX, esse temor era acentuado pelo afastamento dos proprietários rurais e pela disseminação de superstições. É razoável presumir que o medo experimentado nessa região tenha sido mais intenso do que em outros locais do Brasil. Muitos dos estigmas associados aos ciganos, devem ter se manifestado nesse contexto específico.

Assim, percebe-se que a população goiana é realmente uma mistura de influências históricas, configurando o estado como um local com grande diversidade

cultural e étnica. Logo, em 2010, segundo o IBGE, a população do estado já era composta por 47% de brancos, 47% de pardos, 4% de pretos e 2% de outras etnias. Mas, em qual categoria se enquadraria o cigano? Qual seria a raça?

De acordo com Cashmore 2007(apud Miranda, 2010, p.8), “Raça é um significante mutável, que significa diferentes coisas para diferentes pessoas em diferentes lugares da história e desafia as explicações definitivas fora de contextos específicos.” Um povo não pode ser distinguido por suas características. Cor e traços fenotípicos não podem ser usados como marcadores genéticos de raça. Para mitigar, o preconceito que ainda é latente entre os seres humanos, o que precisa ficar claro é que biologicamente, a única divisão coerente fundamentada é a de em bilhões de indivíduos e não em uma porção de raças.

Sob essa ótica vale aqui ressaltar que de fato, a população cigana na sociedade, é evidente, em virtude das características sociais e culturais que os diferenciam. Povo heterogêneo, em sua maioria nômade, moram em habitações móveis, em lugares precários, trabalham com mendigações, misticismo, como a leitura de mãos, cartas e com vendas ambulantes. Costumes que os identificam, mas os distinguem de outras populações. Todavia, apesar de pertencerem a um grupo étnico próprio, ao longo da história, e após séculos de migrações, eles não são um povo homogêneo.

De acordo com Cashmore (2007, apud Miranda, 2010, p.5) “em sociedades multirraciais, em especial com histórico de escravidão, membros de diferentes raças sociais, frequentemente são parentes próximos um dos outros, ou seja, raças sociais não são subespécies geneticamente ligadas entre si”.

Diante do arcabouço analítico apresentado acerca da história dos povos ciganos, percebemos a complexidade e a riqueza dessa cultura que se estende por séculos. A diáspora cigana, marcada por sua trajetória tumultuada, é um testemunho da resiliência e da adaptabilidade desse grupo étnico ao longo do tempo. Sem dúvida, fica claro que a análise histórica proporciona uma visão que nos permite entender como as etnias ciganas se formaram, suas características étnicas distintas e como elas se posicionam socialmente em relação a outras culturas.

A sociedade brasileira tem fortemente presente em sua estruturação política organizacional, o racismo como elemento balizador das relações interpessoais, elemento este, responsável por estabelecer barreiras a determinados grupos raciais e étnicos, impossibilitando o acesso a direitos, bens e serviços.

Embora os dados oficiais sejam escassos, é fato que muitos membros da comunidade romani (ciganos), identificados no Brasil como; Rom, Sinti e Calon vivem à margem da sociedade, sem documentos, enfrentando desafios que incluem discriminação, estigmatização e dificuldades no acesso a serviços básicos como saúde, educação e emprego.

Os ciganos sofrem com altos índices de pobreza e exclusão social, forma severa de racismo, base para atos de discriminação racial e étnica, manifestada em diferentes esferas da vida. São frequentemente alvos de diversos tipos de preconceito e discriminação, os quais comprometem suas chances de acesso à educação, emprego, saúde e moradia, bem como sua segurança física e emocional. Essas atitudes discriminatórias prejudicam de forma significativa o bem-estar e a qualidade de vida dessas comunidades.

A declaração do senhor Ademir Gomes da Silva, representante dos povos ciganos no Conselho Estadual da Igualdade Racial, durante a reunião realizada em 18 de julho de 2022, na sede da Procuradoria da República em Goiás, para discutir as questões que afetam os povos ciganos em Itumbiara e região, assim como no estado de Goiás, confirma o conteúdo da conversa anterior.

Ele descreveu Goiás como um estado "ruim pra acampar, se embarracar, a polícia vai e tira". O Conselho Tutelar vê as crianças brincando na terra, sujas, e "já quer tomar". Esclarece que, para os povos ciganos, a terra é nossa mãe, fonte de vida e de saúde, mas as "autoridades só veem o conforto e não deixam o povo viver do jeito da gente". Que as pessoas são obrigadas a ir pra o aluguel e passam dificuldades, porque "já não tem liberdade". Que há cerca de 3 mil ciganos em Trindade, município no qual os ciganos costumavam "embarracar" na região da Samara, mas "a polícia vai lá e tira". Que em Guapó há 32 famílias vivendo no aluguel, mas que são gente pobre, que vivem com muita dificuldade e não tem condição de pagar aluguel. Que o senhor Natal, com 70 anos de idade e cego, é uma das pessoas que vivem de aluguel em Guapó e que precisam de uma casa, ou de "um cantinho pra poder "embarracar". Que, pela idade avançada, o senhor Natal entende que a casa seria melhor para ele, sua esposa e seu neto de 07 anos. Que outro problema enfrentado pelas comunidades é a questão do casamento dos jovens, que sempre enfrentam resistência do Conselho Tutelar. Que, na cultura cigana, os jovens se casam a partir dos 13 anos, que isso é bom pra "não cair no mundo, não fazer coisa errada, que já é idade em que é possível o rapaz e a moça assumirem uma responsabilidade e começarem a cuidar da família. Que esse é o jeito, o modo de vida dos ciganos". Que a cultura cigana respeita e considera o consentimento e a escolha dos jovens, não existindo casamento imposto pelas famílias ou pela comunidade. Que, durante a menoridade, os pais do rapaz assumem a responsabilidade pelo sustento do jovem casal. Que, a partir dos 18 anos, os dois passam a ser plenamente responsáveis pela família constituída. Que os jovens costumam interromper os estudos cedo, para "evitar más influências que os tirem da cultura" (Procedimento 11.18.005.000037/2018-35, Documento 45, Página 1 e 2).

Algumas das formas mais comuns de preconceito contra os ciganos no Brasil incluem:

- Estereótipos negativos: muitas vezes, os ciganos são retratados como ladrões, trapaceiros ou pessoas sem moralidade. Falsas características que são prejudiciais e não correspondem à realidade da maioria dos ciganos.
- Discriminação no acesso a serviços: muitos ciganos enfrentam dificuldades para acessar serviços básicos como saúde, educação e emprego, devido à discriminação por parte de profissionais e instituições.
- Preconceito na moradia: vivem em condições precárias, sem acesso a água potável, saneamento básico ou eletricidade, devido à discriminação dos proprietários de terra e das autoridades locais.
- Violência e ameaças: enfrentam ameaças e violência física, incluindo ataques a acampamentos, ameaças de morte e agressões.
- Preconceito na mídia: a mídia muitas vezes reproduz estereótipos negativos sobre os ciganos, o que pode levar à disseminação de preconceitos e discriminação.

Todas essas formas de preconceito afetam profundamente a qualidade de vida deles no Brasil. Por meio de políticas públicas que promovam a igualdade e o respeito à diversidade cultural e étnica, essas formas de preconceito são combatidas. Para a elaboração e implantação de políticas públicas adequadas às condições de vida dessa parcela da população brasileira, a geração de dados é fundamental. Simbolizaria uma ação afirmativa, à promoção da cidadania, contra o preconceito, a discriminação, e o racismo dessa minoria étnica.

Para analisar as razões da “invisibilidade” social e histórica, da marginalização do ciganos perante sociedade, e almejando encontrar as respostas para tamanho desconforto, temos a História como importante ponto de partida. No entanto, White (1994), destaca que um mero conjunto de informações não forma uma narrativa; não constitui uma história, são os elementos fornecidos ao historiador que lhe possibilitam construir essa trama.

Para entender como se dão os dados estatísticos em um país, abro seguinte parêntese explicativo. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em sua Pesquisa de Informações Básicas Municipais (MUNIC) revela o perfil dos municípios brasileiros, a partir de temas relativos à administração pública municipal: informações sobre o atual prefeito; legislação e instrumentos de recursos para a gestão; recursos

humanos; educação; esporte; transporte; comunicação e informática; cultura; habitação; saúde; direitos humanos; segurança e acesso à justiça; gestão da política de gênero e meio ambiente.

Por meio das mais de 500 agências do IBGE distribuídas no país, é realizada a coleta de dados. As Prefeituras Municipais das 27 Unidades Federativas brasileiras são previamente contactadas pelos técnicos do IBGE. O município indica uma pessoa na administração municipal para coordenar a coleta das informações nos vários setores, tornando-se responsável: pelo encaminhamento do Questionário Básico, preenchido aos técnicos do IBGE, pelo processo de apuração dos dados, bem como explicação, quando solicitado, dos itens respondidos.

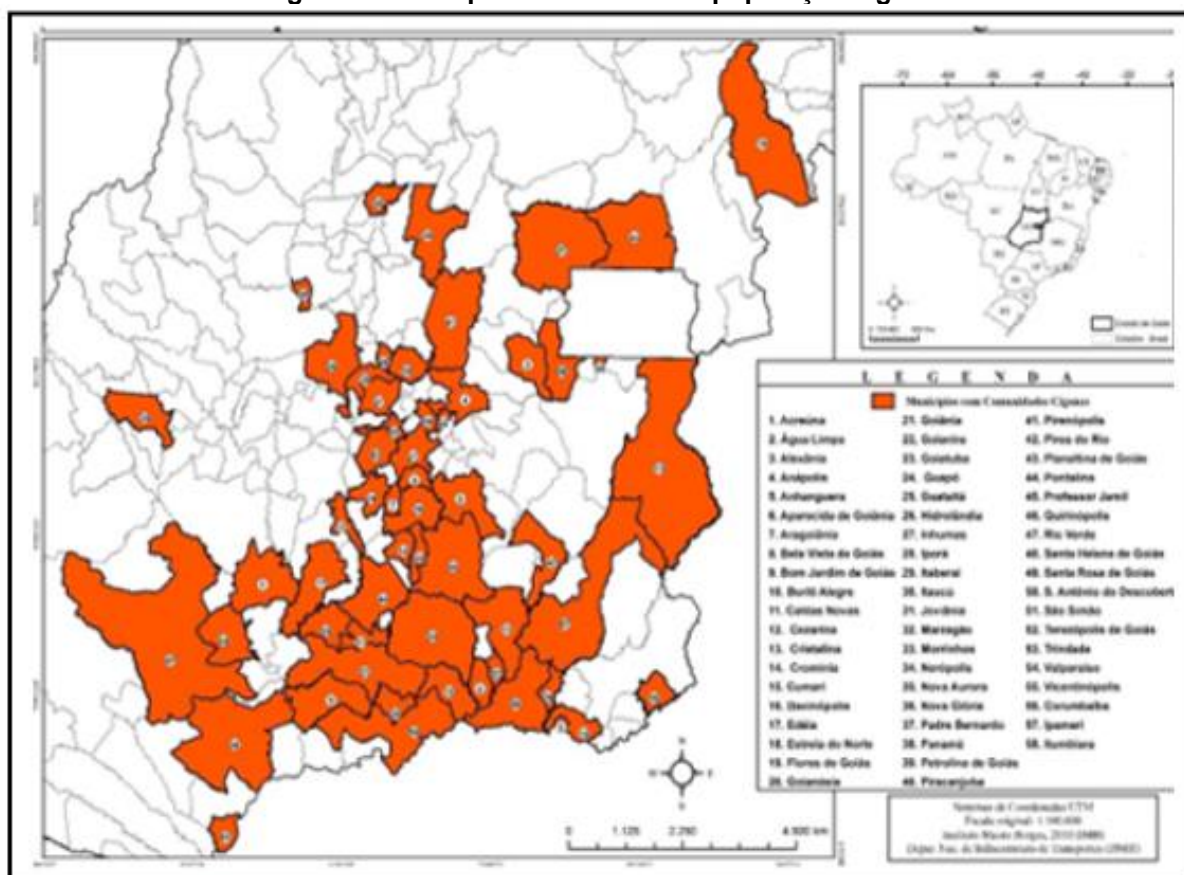
Foi em 2009, que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) introduziu pela primeira vez, duas perguntas relacionadas aos ciganos no questionário sobre Direitos Humanos. Essas perguntas abordavam se o órgão responsável pelos direitos humanos implementava programas e ações para a comunidade cigana, bem como a existência acampamentos ciganos.

A pesquisa realizada pela MUNIC em 2014, indicou a presença de acampamentos ciganos nas diversas Unidades Federativas do Brasil, com uma taxa de 36,2% na região sudeste, 34,7% na região nordeste, 14,8% na região sul, 11,0% na região centro-oeste e 3,3% na região norte.

Em virtude da carência de pesquisas na área, os dados oficiais sobre os povos ciganos no Brasil, ainda são embrionários. Os grupos ciganos estão historicamente divididos e distribuídos no Brasil, devido a suas diferentes trajetórias. Os pesquisadores Rodrigo Corrêa Teixeira e Moacir Antônio Locatelli (2008), admitem que não é possível trazer uma exatidão da quantidade e distribuição geográfica dos ciganos.

No estado de Goiás, em conformidade com a mesma pesquisa, há presença de comunidades ciganas em 58 municípios com ações e programas, destinados a eles. Os municípios apontados na pesquisa, estão em destaque na figura 3.

Figura 3: Municípios de Goiás com população cigana



Fonte: IBGE/ Pesquisa de Informações Básicas Municipais – MUNIC 2014.

Se o objetivo dos órgãos reguladores das pesquisas é avançar em políticas públicas com base em quantitativo demográfico e item geográfico, o Cadastro Único (CadÚnico), é outra importante fonte de dados sobre os ciganos, no país. O Cadastro Único é um instrumento de coleta de informações socioeconômicas das famílias brasileiras em situação de pobreza e extrema pobreza. Ele é utilizado pelo governo federal e pelos governos estaduais e municipais para identificar as necessidades de famílias e oferecer programas sociais e políticas públicas que possam atendê-las.

Em novembro de 2015 foram registradas 4.243 famílias ciganas, das quais 74% beneficiárias do Programa Bolsa Família, sendo o total de 13.203 pessoas atendidas e beneficiadas pelo programa. O que ainda é muito pouco!

De acordo com o sistema, as unidades federativas com maior frequência de família cigana cadastradas são: Bahia (1.376), Goiás (572), Minas Gerais (503), Maranhão (192), e Paraíba (191).

Quando analisamos se discutimos estatísticas, estamos (re)conhecendo cidadãos e cidadãs, enxergando as necessidades e possibilidades, como brasileiros

que são. Este Brasil de tantas cores e raças, é um Brasil cigano também! É urgente que esta realidade seja desnuda! Trata-se de municípios com a presença desta população, seja em situação de itinerância (acampamento) ou em domicílio/residência fixa (casas, apartamentos, ranchos).

Nos termos do artigo 3º, da Constituição Federal de 1988. Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

- I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II - garantir o desenvolvimento nacional;
- III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (Brasil, 1988, p. 2).

Vale dizer que o Decreto nº 7.177, de 12 de maio de 2010, que instaura o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3 – destaca e legitima importantes direitos.

Eixo Orientador III: Universalizar direitos em um contexto de desigualdades,
Diretriz 7: Garantia dos Direitos Humanos de forma universal, indivisível e interdependente, assegurando a cidadania plena.

Objetivo estratégico III: Garantia do acesso à terra e à moradia para a população de baixa renda e grupos sociais vulnerabilizados.

Ações programáticas: k) Garantir as condições para a realização de acampamentos ciganos em todo o território nacional, visando à preservação de suas tradições, práticas e patrimônio cultural. (PNDH, 2009, p.58)

Simbolizam marcos legais existentes, garantem e salvaguardam o patrimônio cultural dessa categoria da população. Todavia, as esferas da sociedade responsáveis por executar e cumprir mencionados direitos acima citados, ignoram. Os ciganos vivem à margem da sociedade, às vezes na observância de tais direitos ou na ignorância, dado à baixa instrução escolar e acesso às informações. Os dados do MUNIC 2009, 2011 e 2014, comprovam que os gestores municipais identificam os acampamentos ciganos em seu município, mas não cumprem o estabelecido no PNDH-3. Através da tabela 5 é possível perceber e quantificar, no território brasileiro, os acampamentos ciganos em área pública designada a este fim:

Tabela 5: Existência de acampamento cigano

MUNIC	Acampamento Cigano	
	Existência no Município	Em área pública destinada a esse fim
2009	290	22
2011	291	40
2014	337	73

Fonte: Vasconcelos et al (2013). Dados oficiais sobre os povos (romani) ciganos no Brasil. IBGE. Pesquisas de Informações Básicas Municipais MUNIC 2014.

Ainda de acordo com o MUNIC de 2014, no Brasil, há 195 órgãos gestores municipais dos direitos humanos executando programas e ações destinadas a etnia cigana. Dos quais 7,7% destes municípios com existência de acampamento cigano em áreas públicas, com índice de 36,4% na região sudeste, 32,8% na região nordeste, 15,4% na região sul, 13,3% na região centro-oeste e 2,1% na região norte.

Em Goiás, estado aporte da pesquisa, 23 municípios executam programas e ações destinadas a etnia cigana: Água Limpa, Anápolis, Aparecida de Goiânia, Aragoiânia, Cromínia, Estrela do Norte, Flores de Goiás, Goianésia, Guaraíta, Inhumas, Itaberaí, Itauçu, Itumbiara, Marzagão, Morrinhos, Padre Bernardo, Petrolina de Goiás, Pires do Rio, Professor Jamil, Santa Rosa de Goiás, Santo Antônio do Descoberto, Trindade, Valparaíso de Goiás.

Com relação à pergunta relacionada à existência de acampamento cigano, em áreas públicas destinadas ao acampamento, fica notório que em todo Brasil, tem somente 337 municípios garantindo tal direito, número oficial gerado por um organismo do governo brasileiro, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (IBGE/MPOG).

Tem em Goiás, 31 municípios com acampamentos ciganos, Acreúna, Água Limpa, Anápolis, Aparecida de Goiânia, Aragoiânia, Bom Jesus de Goiás, Buriti Alegre, Caldas Novas, Cezarina, Corumbaíba, Cromínia, Edéia, Goiânia, Goiatuba, Guapó, Ipameri, Iporá, Itaberaí, Itumbiara, Morrinhos, Nerópolis, Panamá, Piracanjuba, Pires do Rio, Pontalina, Professor Jamil, Quirinópolis, Rio Verde, Santa Helena de Goiás, São Simão, Trindade. Entretanto, somente em Aragoiânia, Caldas

Novas, Corumbáiba, Goiânia, Ipameri, Morrinhos, Pires do Rio, Santa Helena de Goiás e recentemente Itumbiara, garantem acampamentos em área pública específica, a este fim.

A efetivação dos marcos legais na área da Educação, da saúde e dos direitos humanos, por parte dos agentes públicos, se mostra como ação preponderante para o bem viver dos ciganos.

Diante do exposto, é impossível compreender que os ciganos ainda permanecem como um grupo não (re) conhecido pela sociedade brasileira. Não são legitimados como minoria nacional, nem minoria étnica, imputando-se como cidadãos nacionais, sem direitos, garantias ou proteção de caráter especial. A inexistência de reconhecimento, incorreto conhecimento e até mesmo falta de registros escritos, os tornam absortos à memória e à oralidade. São sujeitos que sofrem com a incerteza histórica em relação às suas origens. Operando assim, imagens limitativas, deformadas, de inferiorização e desprezo, se traduzindo em desigualdades sociais, quanto o acesso aos principais direitos da cidadania, atingindo negativamente a vida destas pessoas.

Se para Rüsen (2010), fato histórico, são fatos que surgem de uma carência de orientação, ou seja, partem da necessidade de respostas à vida prática dos indivíduos, há na trajetória cigana, muito a se contar, muito a se descobrir, uma vez que são inúmeras as carências de orientação, que se articulam com o interesse cognitivo pelo passado, em síntese, interesse pelo conhecimento histórico desse povo.

Na história dos chamados ciganos, também experimentamos e imaginamos uma tradição cultural complexa com base em representações, memórias e impressões cristalizadas em uma consciência coletiva – está o produto de disputas e dissensões no campo das relações interétnicas –, que em muito se assemelham a emblemas entre emblemas constantemente reformulados em um zodíaco de fantasmas da mente (Fazito, 2006, p. 691).

Em consenso com o raciocínio anterior, torna-se imprescindível destacar que considerando sua imensa diversidade de culturas, o Brasil se constitui historicamente como uma sociedade multiétnica. Assumir essa diversidade étnica, acarreta ter clareza de que os fatores constitutivos de nossas identidades sociais, não se caracterizam por uma conservação e imobilidade natural. Alguns aspectos característicos da identidade cultural, que se dá a partir do nosso pertencimento a culturas: étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e nacionais, sofrem contínuos deslocamentos ou descontinuidades.

Pesquisar a etnia cigana significa tentar desvendar o mistério que milenarmente envolve esse povo. As atitudes despreziosas, o desapego aos bens materiais, a alegria irradiante, o amor, a música, a dança, são elementos instigantes que aliados à necessidade de respeitar, de acolher a diversidade, se faz imperioso.

3 COMUNIDADE CIGANA NO MUNICÍPIO DE ITUMBIARA/GO: IDENTIDADE, CULTURA E EDUCAÇÃO

Nesta seção, buscamos explorar como os elementos da cultura cigana exercem influência sobre o sentimento de pertencimento na perspectiva das pessoas não-ciganas. Para atingir esse objetivo, realizamos uma revisão histórica bibliográfica sobre a fundação do município de Itumbiara. Durante essa análise, examinamos o processo migratório que levou à formação de uma população diversificada em termos étnicos e culturais, bem como os fatores que impulsionaram o seu desenvolvimento em aspectos estruturais, políticos, sociais e econômicos.

O texto também aborda a complexa construção da identidade cigana, considerando a diversidade cultural e histórica, que moldou esse grupo étnico ao longo dos séculos. Exploramos o papel crucial da oralidade na preservação e transmissão da cultura cigana, destacando como as tradições são transmitidas de geração para geração, por meio de narrativas, canções e memória compartilhada. Discutimos também o encontro entre os ciganos e os não-ciganos, analisando o fenômeno do etnocentrismo e como a identidade cigana se forma.

Utilizando dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), destacamos indicadores significativos que confirmam o progresso do município. Além disso, por meio de uma pesquisa de campo, coletamos informações pertinentes sobre a qualidade da educação municipal, com ênfase na educação oferecida aos alunos de origem cigana, particularmente no que diz respeito à alfabetização.

Em síntese, esta seção explora a complexidade da identidade cigana, destacando elementos como a oralidade, memória e interações culturais. Para contextualizar o leitor, são apresentados dados bibliográficos do município de Itumbiara, assim como um panorama da realidade do seu sistema educacional.

3.1 História do Município de Itumbiara/GO e a Oferta do Ensino Público Gratuito.

A comunidade cigana em estudo está localizada na zona urbana do município de Itumbiara, cidade situada na porção sul do Estado de Goiás. Sua história começa no final do século XIX, por volta de 1824, quando o Deputado Imperial Marechal Raymundo José da Cunha, autorizou a votação de uma lei para aprovar a abertura de uma estrada ligando a localidade denominada Anhanguera, ao então povoado de Uberaba. Os pontos iniciais e terminais da estrada forçaram a passagem sobre no

Rio Paranaíba, o que oportunizou a criação de um porto de passagem em balsa. O Governo Estadual de então, no local, fez instalar um posto de arrecadação de rendas.

Por efeito do fato mencionado, aliado à fertilidade das terras da região, que favorecia enormemente a agricultura em especial a produção de arroz e milho, como também a pecuária, através da criação de gado, aos poucos fez surgir ali uma pequena povoação. Os primeiros moradores ergueram uma capela e elegeram Santa Rita como padroeira do povoado. Posteriormente em homenagem à sua santa, o lugarejo, em 1852, recebeu a denominação de Porto de Santa Rita. Em 21/08/1852, foi elevado a distrito de Santa Rita, em 16/07/1909, a Município e à cidade pela Lei Estadual número 518, em 27/10/1915.

Em 1943, o Engenheiro Inácio Pais Lemes, construtor da “Estrada Itumbiara”, que ligava Santa Rita do Paranaíba a Cachoeira Dourada, sugeriu dar ao município “Santa Rita do Paranaíba”, o nome da estrada. Foi realizada uma consulta pública para trocar o nome da cidade, e em 1943, através do Decreto Lei n. 8305, passa a se chamar Itumbiara, nome indígena que significa “caminho da cachoeira”. Portanto, pode-se dizer que a região onde hoje se localiza Itumbiara, teve diferentes nomes ao longo de sua história, sendo que o nome atual foi adotado somente após a emancipação do município. “Porto de Santa Rita” foi o nome que Itumbiara recebeu durante o período em que se destacou como um importante porto fluvial na região sul de Goiás, entre as décadas de 1950 e 1970.

A partir da década de 1950, a cidade passou por um intenso processo de desenvolvimento, impulsionado pela construção da Usina Hidrelétrica de Itumbiara, que foi inaugurada em 1980. A usina, que fica no Rio Paranaíba é uma das maiores do país e é responsável por boa parte da energia elétrica consumida na região. Com a construção da Usina Hidrelétrica, houve um novo influxo de pessoas para a região, incluindo: engenheiros, técnicos e trabalhadores das empresas responsáveis pela construção e operação da usina. Esse fluxo migratório contribuiu para o crescimento da população local e para o desenvolvimento econômico da região.

Naquela época, a cidade de Itumbiara era um importante centro de produção agrícola, e o transporte de grãos, como soja e milho, era feito principalmente por meio de barcaças pelo Rio Paranaíba e pelo Rio Grande, que passam pela região. Para facilitar esse transporte, foram construídas estruturas portuárias que permitiam a carga e a descarga das barcaças, além de armazenamento temporário dos grãos antes do seu transporte para outros destinos. Essas estruturas portuárias foram

responsáveis pelo desenvolvimento econômico da região e atraíram investimentos e novos empreendimentos para a cidade.

Com o tempo, a cidade se desenvolveu de tal forma que os portos deixaram de ter a mesma importância que tinham antes, mas o nome "Porto de Santa Rita" permaneceu como uma referência histórica da época em que Itumbiara era um dos principais portos fluviais de Goiás.

A população desta cidade foi formada ao longo de sua história, por diferentes grupos étnicos e culturais, com presença significativa de migrantes de outras regiões do país. No final do século XIX, a região começou a ser colonizada por fazendeiros que se estabeleceram na área e desenvolveram diferentes atividades. O local começou a ser densamente povoado com a chegada de várias famílias vindas de diversas localidades do país, esses fazendeiros atraíram mão de obra de outras regiões, sobretudo de Minas Gerais e São Paulo. As famílias tinham como objetivo explorar, através da agricultura e agropecuária, as terras férteis do Vale do Paranaíba.

Desde então, o município se tornou um importante centro urbano e econômico do sul de Goiás, com papel fundamental na produção agropecuária, na geração de energia elétrica, no comércio e nos serviços. Atualmente possui uma população crescente, é a sétima maior economia do estado, com destaque para a produção agrícola (principalmente soja e milho), a pecuária, a indústria e o comércio, considerada uma das cidades mais importantes do estado de Goiás.

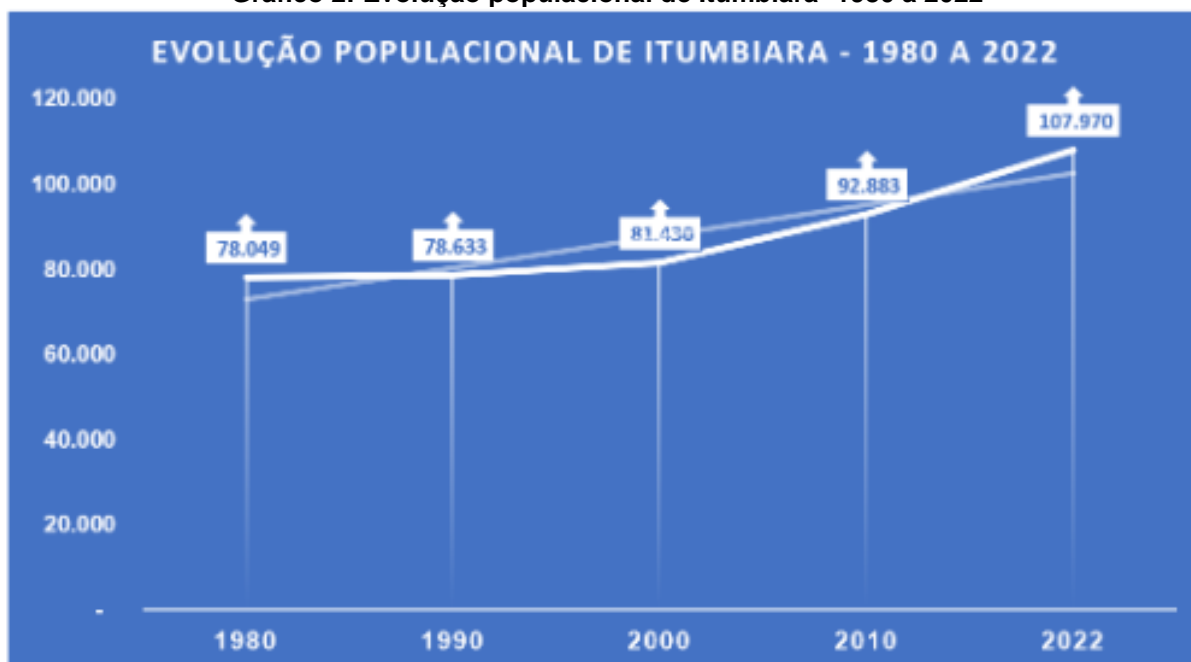
É relevante mencionar que Itumbiara está situada a uma distância de 203 km da capital do estado; Goiânia. De acordo com os dados de (IBGE) lá em 2010, o crescimento populacional já era bastante expressivo, uma taxa de 1,5% ao ano, acima da média brasileira; que era de 1,3%, mas menor do que a taxa de crescimento de Goiás, que estava em 1,83% ao ano na época.

De acordo com o mesmo órgão, a população do município era de 92.883 pessoas em 2010, estimada em 106.845 para 2021 e confirmada em 2022, totalizando 107.970 pessoas. Nessa estimativa, inclui-se a comunidade cigana residente em Itumbiara, composta por aproximadamente 800 a 1000 pessoas, representando cerca de 1% da população total e estabelecida aqui há várias décadas. Pertencentes ao grupo Calon, os ciganos estão dispersos por diversas localidades geográficas do município, mantendo acampamentos em algumas dessas áreas por mais de 30 anos.

Esses números possibilitam uma comparação e visualização no gráfico a seguir, considerando a estimativa populacional do DataSUS-Tecnologia da

Informação a serviço do SUS, da década de 1980 aos dias atuais.

Gráfico 2: Evolução populacional de Itumbiara- 1980 a 2022



Fonte: DataSUS Tecnologia da Informação a serviço do SUS.

Deve-se pontuar, que de acordo com o relato dos participantes ciganos na audiência pública realizada em 15 de setembro de 2022, no Palácio 12 de outubro, sede da prefeitura de Itumbiara/GO, cujo propósito era ouvir e discutir as demandas das comunidades ciganas de Itumbiara/GO e região, com ênfase na discussão sobre o acesso à moradia e políticas públicas adequadas nas áreas de saúde, saneamento básico, assistência social e educação, foi destacado que os ciganos estão presentes em Itumbiara há mais de 100 anos.

Essa comunidade que se estabeleceu gradualmente em Itumbiara por volta de 1923, vem deixando uma marca significativa na cidade. Ao longo dos anos, sua presença colaborou para a riqueza cultural e social local, compartilhando tradições, costumes e modos de vida característicos de sua identidade étnica. A integração dos ciganos à comunidade foi marcada pelo desenvolvimento de laços e pela contribuição para a diversidade cultural da região.

Com mais de um século de presença, embora ainda sujeita a discriminação, os ciganos demonstraram integração e convivência com a cidade, enriquecendo seu panorama sociocultural ao longo das décadas.

No âmbito das atividades, a comunidade cigana desempenhou papéis diversos na vida econômica e cultural da cidade. Entre as atividades comuns,

destacam-se o comércio ambulante, as expressões artísticas e artesanais, além da participação em festividades locais. Vale ressaltar que as práticas são moldadas pela diversidade de talentos, tradições familiares e expressões culturais específicas de cada grupo cigano, contribuindo para a pluralidade cultural do município.

Considerando esse contexto, nos últimos anos, a cidade tem apresentado um crescimento populacional constante, impulsionado pela expansão de atividades econômicas na região, especialmente as ligadas ao agronegócio e à geração de energia elétrica. Além disso, a mesma tem uma localização estratégica, próxima a importantes rodovias e hidrovias, o que tem atraído investimentos e empreendimentos para o local.

A agroindústria tem grande destaque na cidade, graças à presença de importantes empresas do setor agrícola, como usinas de cana-de-açúcar, fábricas de adubos e fertilizantes, entre outras. O setor é um dos maiores empregadores, principalmente no que diz respeito a atividades relacionadas à produção e ao processamento de alimentos.

A área da construção civil também tem sua relevância na cidade, com a realização de obras residenciais, comerciais e industriais, além de grandes empreendimentos imobiliários que contribuem para o desenvolvimento econômico e para geração de empregos.

Compreende-se então que, Itumbiara apresenta um mercado de trabalho diversificado, com oportunidades em diversos setores: o comércio, serviços, agroindústria e construção civil.

Para o bom desenvolvimento estrutural, político, social e econômico de uma cidade, é vigente investir na instrução, no conhecimento de sua população. A educação, desempenha um papel fundamental no pleno desenvolvimento humano, sendo um pilar essencial à garantia dos direitos e da cidadania. O artigo 206, inciso IV da Constituição Federal de 1988, estabelece os princípios pelos quais o ensino deve ser ministrado, destacando a importância da gratuidade do ensino público em instituições oficiais. Esse dispositivo constitucional reforça a obrigatoriedade de que as instituições de ensino públicas, sejam acessíveis a todos sem cobrança de taxas ou mensalidades.

A garantia da gratuidade da educação pública está intimamente ligada ao exercício pleno da cidadania, uma vez que é um processo que visa desenvolver o

potencial humano. Por meio dela, os indivíduos adquirem conhecimentos, habilidades e competências necessárias para exercer seus direitos civis, políticos e sociais.

No âmbito dos direitos civis, a garantia da gratuidade do ensino público assegura que todos os indivíduos tenham o direito de acessar a educação sem discriminação ou restrição financeira. Isso promove a igualdade de oportunidades, permitindo que cada pessoa possa buscar o conhecimento necessário para seu desenvolvimento pessoal e profissional, independentemente de sua condição social ou econômica.

No campo dos direitos políticos, a gratuidade do ensino público contribui para fortalecer a participação ativa dos cidadãos na sociedade. Ao terem acesso gratuito à educação, os indivíduos podem adquirir conhecimentos e habilidades que são essenciais ao pleno exercício da cidadania. A educação capacita os cidadãos a compreenderem seus direitos e deveres, a participarem do processo democrático e a se envolverem de forma consciente e crítica, na tomada de decisões políticas.

No aspecto dos direitos sociais, a gratuidade do ensino público é um pilar fundamental para a promoção da justiça social. Ela busca reduzir as desigualdades socioeconômicas, ao garantir que todas as pessoas tenham acesso igualitário à educação. Sua gratuidade proporciona oportunidades de ascensão social, rompendo barreiras e possibilitando que indivíduos de diferentes origens e camadas sociais, tenham acesso aos mesmos recursos educacionais, ampliando suas perspectivas de vida e contribuindo para a construção de uma sociedade mais equitativa.

O cumprimento do que está asseverado na Constituição Federal, no artigo 6º que diz “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (Brasil, 1988, p. 8) é crucial para a promoção da igualdade de oportunidades. Essa medida garante que todas as pessoas, independentemente de sua condição socioeconômica, tenham acesso à educação, com o objetivo de construir uma sociedade mais justa e igualitária.

A Lei nº. 9.394/1996, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), também exerce um papel efetivo na organização e regulamentação do sistema educacional brasileiro. Ao ser sancionada em 1996, essa lei estabeleceu princípios, diretrizes e normas que norteiam a educação no país, abrangendo todas as etapas educacionais, desde a educação infantil até a educação superior.

Esta lei define as bases e diretrizes fundamentais ao sistema educacional brasileiro, enfatizando o ensino público. Além disso, realça que é responsabilidade do Estado, assegurar o acesso de todos os brasileiros a uma educação básica de qualidade, compreendendo a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. O Estado tem a incumbência de garantir vagas suficientes e implementar políticas educacionais que visem à equidade e ao aprimoramento da qualidade do ensino.

Para assegurar esse direito social, a educação pública no Brasil, se motiva em princípios fundamentais, essenciais para a sua organização e funcionamento. O primeiro desses princípios é a universalidade, que estabelece que o acesso à educação deve ser garantido a todas as pessoas, sem qualquer tipo de discriminação ou exclusão. A igualdade é outro princípio fundamental, que busca assegurar que a educação seja oferecida de maneira equitativa, proporcionando oportunidades iguais para todos os indivíduos, independentemente de suas origens ou condições socioeconômicas. A qualidade, que estabelece que o ensino público deva ser de excelência, voltado para o global desenvolvimento do indivíduo e o exercício pleno da cidadania.

Por fim, a gestão democrática, princípio que enfatiza a participação da comunidade escolar na gestão das escolas públicas, envolvendo estudantes, pais, professores e funcionários, visando à construção de um ambiente educacional participativo e inclusivo. São princípios que norteiam ou deveriam nortear a educação pública no Brasil e são essenciais para garantir uma educação de qualidade, igualitária e acessível a todos. Mas, na prática, estariam todos os Estados, municípios garantindo esses direitos?

José Carlos Libâneo, um educador pedagogo brasileiro, reconhecido por suas contribuições teóricas e práticas no campo da educação, percebe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) como um marco legal essencial para orientar o sistema educacional do Brasil. O autor ressalta a importância da formação integral do indivíduo, levando em consideração não apenas o aspecto cognitivo, mas também o emocional, social e ético. Grifa que a educação básica desempenha um papel básico nesse processo, servindo como alicerce para o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes. Libâneo (2004) menciona que a “Educação é o conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos, na sua relação ativa com o meio natural e social, num

determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais” (LIBÂNEO, 2004, p.30).

Ao longo dos anos de sua vigência, a (LDB), passou por várias alterações, principalmente no âmbito da Educação Básica, em suas diferentes etapas e modalidades. A partir da promulgação da Lei nº 9.475/1997, que modificou o artigo 33 da mesma, para estabelecer a obrigatoriedade do respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil, outras legislações também trouxeram modificações à LDB, surgiram diversos pareceres que complementaram e interpretaram os dispositivos dessa legislação, oferecendo diretrizes mais detalhadas sobre sua aplicação.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão responsável por assessorar o Ministério da Educação (MEC) em questões educacionais, emitiu pareceres importantes que contribuíram para a compreensão e implementação desse documento nacional. Alguns desses pareceres são:

Parecer CNE/CEB nº 7/2010, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, estabelecendo orientações para a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos de duração. Ele aborda aspectos como a organização curricular, a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes.

Parecer CNE/CEB nº 11/2010. Esse parecer trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Ele estabelece orientações para a organização curricular do Ensino Médio, destacando a importância da contextualização dos conteúdos, da interdisciplinaridade, do protagonismo estudantil e da articulação entre teoria e prática.

Parecer CNE/CEB nº 7/2011. Esse aborda as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ele estabelece diretrizes para a organização curricular e pedagógica da Educação Infantil, enfatizando a importância da brincadeira, do cuidado e da interação social no processo de aprendizagem das crianças.

Parecer CNE/CEB nº 22/2017. Versa a respeito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Ele estabelece as diretrizes para a elaboração da BNCC, que define os conhecimentos, habilidades e competências que devem ser desenvolvidos pelos estudantes ao longo da Educação Básica.

Esses pareceres, entre outros emitidos pelo CNE, desempenham um papel fundamental na interpretação e implementação da LDB, fornecem orientações mais detalhadas sobre aspectos específicos da educação, como currículo, organização escolar e formação de professores. Eles ajudam a garantir a coerência e a qualidade das políticas educacionais no país, assegurando que a LDB seja efetivamente aplicada nas diferentes etapas e modalidades de ensino.

Em consenso com o raciocínio anterior, torna-se importante mencionar, que o município de Itumbiara, por meio da Secretaria Municipal de Educação, em consonância com os documentos nacionais que normatizam a educação, aqui já citados quanto à oferta do ensino público e amparando em Cury (2002), acredita que:

Seja por razões políticas, seja por razões ligadas ao indivíduo, a educação foi tida historicamente como um canal de acesso aos bens sociais e à luta política e, como tal, também um caminho de emancipação do indivíduo. Pelo leque de campos atingidos pela educação, ela tem sido considerada, segundo o ponto de vista dos diferentes grupos sociais, ora como síntese dos direitos civis, políticos e sociais, ora como fazendo parte de cada um desses direitos (Cury, 2002, p.245-246).

E, respondendo ao questionamento outrora feito, o estado de Goiás, em particular, a cidade de Itumbiara, oferta uma educação pública, um ensino fundamentado nos princípios de liberdade e solidariedade humana, buscando promover o pleno desenvolvimento do educando, o preparando para exercer a cidadania e o qualificando para o mercado de trabalho. Inspirada no 2º artigo do Capítulo II da LDB, aqui já por várias vezes citada, a educação tem como propósito não apenas o crescimento individual do educando, mas também sua preparação para se tornar um cidadão ativo e consciente. Isso implica na capacidade de compreender e participar dos processos políticos, respeitar direitos e deveres individuais e coletivos, e contribuir para o aprimoramento da comunidade em que está inserido.

A Educação Básica, se legitima como uma etapa essencial do desenvolvimento educacional dos estudantes e desempenha papel determinante na formação dos indivíduos, ao garantir os seus direitos universais e ao fornecer uma base sólida para que estes possam exercer plenamente sua cidadania. Acreditando que é por meio desse processo, que os sujeitos têm a oportunidade de explorar, construir e reconstruir sua identidade, enfrentando as transformações em diferentes aspectos de sua vida: como corpo, emoções, relações socioemocionais, conhecimentos cognitivos e contextos socioculturais. É imprescindível que essa

educação ocorra em um ambiente que respeite e valorize as diferenças, promovendo a liberdade e a pluralidade como elementos essenciais do projeto educacional.

Importa aqui destacar a importância das dimensões do educar e cuidar, como ações interdependentes e essenciais à função social da Educação Básica, a qual coloca o estudante como partícipe central do processo. A necessidade de cuidar e educar começa desde a Educação Infantil, com a implementação de ações voltadas para crianças desde os primeiros anos de vida, e deve se estender ao Ensino Fundamental, Médio e além. Cuidar e educar significa entender que o direito à educação, se baseia na formação integral da pessoa em sua essência humana.

Para corroborar com esse raciocínio, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) aludem que:

[...] e no contexto da estrutura federativa brasileira, em que convivem sistemas educacionais autônomos, faz-se necessária a institucionalização de um regime de colaboração que dê efetividade ao projeto de educação nacional. União, Estados, Distrito Federal e Municípios, cada qual com suas peculiares competências, são chamados a colaborar para transformar a Educação Básica em um conjunto orgânico, sequencial, articulado, assim como planejado sistemicamente, que responda às exigências dos estudantes, de suas aprendizagens nas diversas fases do desenvolvimento físico, intelectual, emocional e social (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, 2013, p.17).

Considerando que a criança é um sujeito inserido em um contexto histórico, social e cultural, dotado de direitos e responsabilidades, além de ser um protagonista ativo e criativo, construtor de conhecimentos e produtor de cultura, reconhecer sua importância em todas as etapas do processo educacional, é basilar. Em Itumbiara, cumpre-se a responsabilidade atribuída aos Municípios pela LDB, de garantir e oferecer a Educação Infantil por meio de creches e pré-escolas, bem como priorizar o Ensino Fundamental. Entendendo que os sujeitos da Educação Básica, em suas especialidades, são cidadãos de direitos e deveres em construção, ativos social e culturalmente, fruto do resultado do que aprendem e da interação.

O município se preocupa com esses compartícipes do processo de cultura, arte, ciência e esporte, atende em 40 Unidades Escolares Municipais cerca de 12 000 estudantes distribuídos logisticamente e quantitativamente nas etapas da seguinte forma:

- Em 31 Unidades Escolares são atendidas crianças de zero a cinco anos de idade, totalizando 4.633 alunos matriculados.

Tabela 6: Unidades Escolares que atendem estudantes de 0 a 5 anos

UNIDADES ESCOLARES COM ATENDIMENTO A CRIANÇAS DE 0 A 5 ANOS
CMEI Adelino Lopes de Moura
CMEI Antônia Fernandes Araújo
CMEI Antônio Fernandes Teixeira
CMEI Augusto Andrey de Carvalho Soares
CMEI Casulo
CMEI Maria do Carmo Soares Carvalho
CMEI Dona Perolina Coelho
CMEI Elvira Dias Faria
CMEI Eunábio Coutinho
CMEI Isbéria Gomes Toledo
CMEI José Flávio Soares (Juca Flávio)
CMEI Orestes Borges Guimarães
CMEI Professora Suely Marza de Melo
CMEI Rogério Queiroz Carvalho Haddad
CMEI Santo Ângelo
CMEI Vila Mutirão
AMI - Assistência ao Menor de Itumbiara
OSCEOS- Educandário Maria de Lourdes
CEI- Gera Vida
Escola Municipal de Educação Infantil Rogério Ribeiro Mendonça
Escola Municipal de Educação Infantil Professor Moacir Pereira Borges
Escola Municipal Educação Infantil Maria Suave dos Santos
Escola Municipal de Tempo Integral Amadeu Pedro de Oliveira
Escola Municipal Alexandre Arcipretti
Escola Municipal de Tempo Integral Dona Venância Magalhães Cotrim
Escola Municipal Tempo Integral Maria Leopoldina de Carvalho
Escola Municipal Peixoto da Silveira
Escola Municipal Tempo Integral Quim Machado
Escola Municipal Rosa Arantes
Escola Municipal Rotary Club
Escola Municipal Vinícius de Aquino Ramos

Fonte: produzido pela pesquisadora, 2023.

- Em 14 Unidades Escolares são atendidas crianças do Ensino Fundamental 1 e 2, de 6 a 14 anos, totalizando 7.300 alunos matriculados.

Tabela 7: Unidades Escolares que atendem estudantes de 6 a 14 anos

UNIDADES ESCOLARES COM ATENDIMENTO A CRIANÇAS DE 6 A 14 ANOS
Escola Municipal Alexandre Arcipretti
Escola Municipal de Tempo Integral Amadeu Pedro de Oliveira
Escola Municipal de Tempo Integral Dona Venância Magalhães Cotrim
Escola Municipal Floriano de Carvalho
Escola Municipal Tempo Integral Joaquim Luiz de Miranda (Joaquim Mariano)
Escola Municipal Manoel Teodoro Ribeiro
Escola Municipal Maria Leopoldina de Carvalho
Escola Municipal Oscar Domingos da Costa

Escola Municipal Peixoto da Silveira
Escola Municipal Professor Alaor Dias Machado
Escola Municipal Tempo Integral Quim Machado
Escola Municipal Rosa Arantes
Escola Municipal Rotary Club
Escola Municipal Vinícius de Aquino Ramos

Fonte: produzido pela pesquisadora, 2023.

- Em 2 Unidades Escolares atendendo a EJA, há matriculados 28 alunos.

Tabela 8: Unidades Escolares que atendem EJA

UNIDADES ESCOLARES COM ATENDIMENTO A EJA
Escola Municipal Floriano de Carvalho
Escola Municipal Professor Alaor Dias Machado

Fonte: produzido pela pesquisadora, 2023.

A educação desempenha um papel fundamental no desenvolvimento humano, ao proporcionar a todas as pessoas a oportunidade de adquirir os recursos necessários para participar de uma sociedade educacionalmente inclusiva. Essa importância foi destacada no Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, encomendado pela UNESCO. A educação brasileira tem sido beneficiada pelos avanços alcançados nos últimos anos, resultado de compromissos importantes, como os estabelecidos na Constituição de 1988, na Conferência de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, sob os auspícios da UNESCO, e na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996.

No contexto brasileiro, a ampliação da carga horária escolar para o regime de tempo integral é uma meta estabelecida no artigo 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96). Essa diretriz está em sintonia com o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, que também promove a expansão da jornada escolar como um dos seus principais princípios, como também no PME (Plano Municipal de Educação), de Itumbiara, aprovado pela lei nº 4.555/2015.

Ambos os documentos reconhecem os benefícios da educação em tempo integral, como orientação no cumprimento das atividades escolares, à prática de esportes, à participação em atividades artísticas e à garantia de uma alimentação adequada, com pelo menos duas refeições diárias. Essa abordagem representa um avanço significativo na redução das desigualdades sociais e ampliação democrática das oportunidades de aprendizagem.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, redigido por Fernando Azevedo (1884-1974), enfatizava a importância da educação integral como um direito fundamental e inalienável de todos os indivíduos. Nesse manifesto, a educação integral é considerada não apenas uma concepção educacional, mas também um direito biológico, que deve ser garantido pelo Estado. Os pioneiros da Escola Nova defendiam a ideia de que a educação integral deveria ser um direito universal de todas as pessoas.

[...] do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais [...]. Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo.¹³

Dentro desse raciocínio, faz-se interessante esclarecer que em Itumbiara, a educação em tempo integral é realidade. Temos 6 Unidades que atendem em Tempo Integral a 8.000 estudantes.

Tabela 9: Unidades Escolares integrais

UNIDADES COM ENSINO EM TEMPO INTEGRAL MUNICÍPIO DE ITUMBIARA
Escola Municipal de Tempo Integral Amadeu Pedro de Oliveira
Escola Municipal de Tempo Integral Dona Venância Magalhães Cotrim
Escola Municipal Tempo Integral Joaquim Luiz de Miranda (Joaquim Mariano)
Escola Municipal Tempo Integral Quim Machado
Centro Municipal de Educação em Tempo Integral Juca Andrade
Centro Municipal de Educação em Tempo Integral José Gomes Pereira

Fonte: produzido pela pesquisadora, 2023.

A gestão e organização da educação infantil e do ensino fundamental, que compreende os primeiros anos de escolaridade, são de competência municipal. Conforme Constituição Federal no seu “**Art. 30. Compete aos Municípios: VI - manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental**” (Vita, 1989, p.122). Cabe aos municípios garantir a oferta de vagas nas creches e pré-escolas, bem como a qualidade do ensino fundamental nas escolas municipais.

Essa responsabilidade em relação à educação infantil e ao fundamental, prevista no inciso VI do artigo 30 da Constituição Federal, tem como objetivo garantir

¹³ Documento original com ortografia, então em uso, conservada. Divulgado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP/INEP), Brasília, 65(150):407-25, maio/ago, 1984. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf

o acesso à educação de qualidade para todos os cidadãos, desde a primeira infância até os primeiros anos de escolaridade. Vai muito além de apenas fornecer infraestrutura física, professores e materiais escolares. Ela abrange a promoção de políticas públicas que visem o pleno desenvolvimento das crianças e dos jovens, levando em consideração suas necessidades educacionais, sociais, emocionais e culturais.

Ao assumir esse compromisso, se encarrega de assegurar a igualdade de oportunidades educacionais, buscando combater desigualdades socioeconômicas e garantir que todas as crianças e jovens tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de sua origem, condição socioeconômica ou local de residência. Devem também promover a inclusão e a diversidade, respeitando as diferenças individuais e culturais dos estudantes, oferecendo suporte adequado para aqueles que possuem necessidades especiais.

Para fundamentar o suporte àqueles considerados "diferentes", destaca-se o Parecer CNE/CEB nº 14/2011. Este parecer aborda as diretrizes voltadas para o atendimento educacional de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância. Emitido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pela Câmara de Educação Básica (CEB), esse documento visa fornecer diretrizes para assegurar o acesso, a permanência e o sucesso educacional de indivíduos em situação de itinerância, como é o caso das comunidades ciganas.

Os principais pontos abordados nesse parecer incluem:

1. Acesso e Permanência: Destaca a importância de garantir que crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância tenham acesso à escola e condições adequadas para permanecerem nela.
2. Respeito à Identidade Cultural: Reconhece a necessidade de respeitar e valorizar a identidade cultural das comunidades itinerantes, promovendo a interculturalidade no ambiente escolar.
3. Flexibilidade nos Processos Educativos: Recomenda a adoção de práticas flexíveis nos processos de matrícula, avaliação e progressão, levando em consideração as particularidades desses grupos.
4. Formação de Profissionais: Propõe a realização de ações de sensibilização e formação para os profissionais da educação, visando uma compreensão mais abrangente das necessidades e realidades das comunidades itinerantes.

5. Articulação de Políticas Públicas: Destaca a importância da integração entre órgãos responsáveis pela educação, assistência social e outras políticas públicas para garantir um atendimento educacional abrangente.

Este parecer busca promover a inclusão educacional, respeitando a diversidade cultural e superando os desafios específicos enfrentados por essas populações em situação de itinerância.

De maneira ilustrativa, as escolas listadas na Tabela 10 possuem alunos de origem cigana como parte de seu corpo discente, sendo, portanto, o foco da pesquisa. Essa abordagem permite a análise da proporção de estudantes ciganos dentro dessas instituições.

Tabela 10: Unidades Escolares que atendem alunos de etnia cigana

Unidades Municipais Pesquisadas		
Nome	Número de Matrículas	Alunos de Etnia
Escola Municipal Alexandre Arcipretii	488	8
Escola Municipal Professor Alaor Dias Machado	403	4
Escola Mul. T. I. Joaquim Luiz de Miranda (Joaquim Mariano)	259	3
Escola Municipal Rotary Club	1022	19
Escola Municipal Vinícius de Aquino Ramos	508	4

Fonte: produzido pela pesquisadora, 2023.

Compreende-se então que o dever do município para com a educação está intrinsecamente ligado à formação de cidadãos conscientes e participativos na sociedade. Isso implica em promover uma educação que estimule o pensamento crítico, a cidadania ativa, o respeito aos direitos humanos e a valorização da democracia. Portanto, representa um compromisso fundamental com o desenvolvimento integral dos cidadãos, contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa, inclusiva e igualitária.

O mapa disposto na figura 4 evidencia o município de Itumbiara em proporção ao estado de Goiás.

Figura 4: Dimensão do Município de Itumbiara- GO



Fonte: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Goiás_MesoMicroMunicip.svg

A área territorial de Itumbiara, que é de aproximadamente 2.447.014 km², representa 0,7237 % da área total do estado de Goiás, 0,1538 % do território da Região Centro-Oeste e 0,029 % da extensão brasileira, com uma área urbanizada de a 38,93km². Considerando que Goiás é um estado brasileiro com uma área de aproximadamente 340.242.086 km², a área de Itumbiara é relativamente pequena.

Tendo como pressupostos as afirmações, é possível afirmar que a cidade conta com excelentes índices de desenvolvimento humano, acesso à educação e serviços de saúde. Além disso, possui uma infraestrutura bem desenvolvida, com diversas opções de comércio, serviços e lazer. Considerada um lugar tranquilo e agradável para se viver configura-se em um município vibrante e diversificado, que combina uma rica história com um forte dinamismo econômico e cultural.

3.2 Identidade, História e Cultura da “Comunidade” Cigana de Itumbiara/GO.

A compreensão da identidade do povo cigano revela-se complexa e multifacetada, refletindo uma rica e diversificada história que abrange séculos, variadas culturas e regiões. A análise e delineamento dessa identidade não pode prescindir da atribuição de significado a elementos como: práticas comerciais,

vestuário, aparência física, hábitos de higiene, linguagem, nomadismo e religião. Nesse contexto, o choque cultural se manifesta de maneira inequívoca, à medida que se depara com "indivíduos tão distintos", gerando uma gama de sentimentos que incluem curiosidade, repulsa e, especialmente, um senso de superioridade cultural.

A partir do contato entre os ciganos e os não ciganos, emerge o fenômeno identificado na Antropologia Cultural como etnocentrismo. Conforme explicado por Everardo Rocha (1998), essa concepção implica na análise da cultura alheia através das lentes da própria cultura. Esse choque cultural, em certo sentido, impacta a própria identidade, pois ao se deparar com a cultura do outro, surge uma reflexão sobre a própria cultura. Embate, que em parte, justifica o olhar valorativo da grande maioria, para com a sua cultura. Ampliando a explicação do conceito:

Etnocentrismo é uma visão do mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência. No plano intelectual, pode ser visto como a dificuldade de pensarmos a diferença; no plano afetivo, como sentimentos de estranheza, medo, hostilidade, etc. Perguntar sobre o que é etnocentrismo é, pois, indagar sobre um fenômeno onde se misturam tanto elementos intelectuais e racionais quanto elementos emocionais e afetivos. No etnocentrismo, estes dois planos do espírito humano – sentimento e pensamento – vão juntos compondo um fenômeno não apenas fortemente arraigado na história das sociedades como também facilmente encontrável no dia-a-dia das nossas vidas (Rocha, 1988, p.5).

No encontro com os ciganos a dinâmica não será dissimilar, pois é precisamente no momento do contato com o “outro” que a construção de uma etnicidade começa a se evidenciar. Para Cuche “O que importa não é a cultura interna da identidade, mas os mecanismos de interação que utilizando a cultura de maneira estratégica e seletiva, mantêm ou questionam as fronteiras coletivas” (Cuche, 1999, p.201).

Em outras palavras, quando os ciganos entram em contato com grupos sociais diferentes, começa a surgir uma compreensão mais nítida de sua própria identidade étnica. Esse processo é influenciado pelas representações coletivas que se desenvolvem nas interações com o “outro” e são moldadas pelo contexto social. Para Roberto Cardoso (1976) as experiências de confronto e competição entre sociedades distintas desempenham um papel fundamental na formação e na definição dessa identidade étnica. Essa identidade funciona através da negação da presença do “outro”, pois, segundo o autor:

[...] a identidade contrastiva parece se constituir na essência da identidade étnica, isto é, a base da qual esta se define. Implica a afirmação do nós diante dos outros. Quando uma pessoa ou um grupo se afirmam como tais, o fazem

como meio de diferenciação em relação a alguma pessoa ou grupo com que se defrontam. É uma identidade que surge por oposição. Ela não se afirma isoladamente. No caso da identidade étnica ela se afirma negando a outra identidade, etnocentricamente por ela visualizada (Cardoso, 1976, p. 5-6.)

Nesse sentido, compreender nossa própria cultura requer que nos deparemos com outras culturas. Stuart Hall (2002), um dos principais pensadores da cultura contemporânea, em seu livro "A identidade cultural na pós-modernidade", propõe uma reflexão sobre a forma como as identidades culturais são construídas na era pós-moderna. Ele coloca que as identidades culturais ocupam a zona intermediária entre o "interior" e o "exterior", entre o âmbito pessoal e o público. Essas identidades atuam como um elo que conecta o indivíduo à estrutura, proporcionando estabilidade tanto para os sujeitos quanto para os ambientes culturais em que vivem. Ainda segundo Hall (2002), a concepção de uma identidade totalmente unificada, completa, segura e coerente é uma ilusão.

No contexto da formação da identidade cigana, esse processo não difere dessa teoria, segundo Rodrigo Teixeira (2008). Reforçando a noção de identidades múltiplas e tomando o exemplo dos ciganos, o autor sustenta:

Historizar os ciganos nos remete a compreendê-los na sua pluralidade e no seu excepcionalismo. Há uma generalidade reducionista ao se chamar de ciganos indivíduos e/ou comunidades com diferenças significativas entre si. Precisa-se, assim, tomar cuidado ao denominar cigana a identidade de grupos que chegaram ao Brasil deportados de Portugal desde o século XVI e, ao mesmo tempo, a identidade de famílias oriundas dos Balcãs e da Europa central, que chegaram ao país no final do século XIX. Trata-se de uma enganosa generalização, sem dúvida, pois que o espaço e o tempo modificam sensivelmente a constituição desse sujeito (Teixeira, 2008, p. 20).

A identidade étnica cigana não é uma característica fixa ou inata, mas sim, uma construção social que emerge e evolui em resposta a contextos de interação cultural e competição entre diferentes grupos sociais. Esse entendimento destaca a complexidade e a fluidez característica da identidade étnica, sublinhando sua natureza dinâmica moldada por forças sociais, culturais e históricas.

Com base na análise de Teixeira (2008), podemos concluir que a identidade cigana insurge de diversas perspectivas. Os próprios ciganos a constroem por meio de uma abordagem mosaico étnica, enquanto os pesquisadores e não ciganos, também contribuem para essa formação, muitas vezes classificando-os e definindo-os inadequadamente, devido à diversidade e singularidade cultural. Essas categorizações são frequentemente feitas sem considerar a identidade e a cultura

inerente dos ciganos, mas sim, através da lente daqueles que os observam. Simultaneamente, Teixeira (2008) esclarece que:

No domínio dos ciganos, não existem senão múltiplas identidades. Daí que o termo cigano não designa as comunidades por nomes que elas próprias dão para si. Ela designa, isto sim, uma abstrata imbricação de comunidade ciganas. A diferença é muito grande, pois na realidade não existem ciganos, mas sim diversas comunidades (historicamente diferenciadas) chamadas de ciganas mantendo relações de semelhança e/ou dessemelhança com as outras (Teixeira, 2008, p. 20-21).

Devido às variadas identidades que aproximam e também distinguem os ciganos, torna-se inviável conduzir uma análise detalhada de suas características. Portanto, a investigação se restringirá ao estereótipo dos ciganos residentes na cidade de Itumbiara. Embora a análise não considere as diferenças internas entre os grupos, é evidente, que a concepção da identidade cigana engloba uma complexidade étnica, notavelmente mais complexa do que a que este estudo apresenta.

A princípio, falaremos da comunicação, uma necessidade inerente ao ser humano, que emerge como uma importante ferramenta de integração social. A linguagem, entendida como um processo que transcende a simples signos linguísticos e que desempenha função decisiva nesta relação. Devido a posição de destaque que ocupa em várias esferas da vida, por representar a forma mais antiga e eficaz de interação, e se configurar como uma ferramenta essencial à transmissão de informações e ideias.

Ela permite que pessoas interpretem as emoções e intenções dos que os cercam, ajudando a estabelecer relações interpessoais mais fortes. É uma das formas mais importantes de aprendizado e transmissão de conhecimento. A tradição oral, em muitas culturas, é a principal forma de transmitir histórias, conhecimentos e costumes. E sob essa ótica, entende-se que ela ocorre através da interação social do indivíduo, que neste dialogismo, traz consigo uma bagagem cultural, histórica e social.

A oralidade é a forma não escrita de se repassar os conhecimentos, os domínios e a cultura de determinados povos. Para os ciganos, essa forma de comunicação exerce um papel extremamente significativo na transmissão de saberes e valores culturais. Dada a ausência de uma tradição cultural escrita ou uma língua escrita específica, já que utilizam o idioma romani, também conhecido como romanês, língua ágrafa; sem sistema de escrita.

Consolida-se então, como a principal fonte de conhecimento desse povo, transmitido de uma geração para outra, por meio de narrativas, canções, lendas, mitos

e provérbios. Tem papel crucial na preservação da história e da cultura, se legitima especialmente valiosa, às comunidades ciganas que carecem da escrita, que a alfabetização é limitada. Valorizam profundamente a tradição oral, como meio de compreender o mundo e transmitir sua cultura.

Nessa tradição, o tempo, a memória, os fatos históricos são primordiais, pois enfatizam as características intrínsecas à cultura cigana, por meio da troca de experiências entre os grupos. Hall (2002) argumenta e reforça que as identidades não são fixas ou essenciais, mas sim construídas socialmente através de práticas culturais e discursivas.

Compreende-se então que as tradições e costumes, ou seja, a cultura cigana, sempre foi repassada de geração para geração, por meio da oralidade, um modo de transmissão de conhecimento que se mantém o mesmo há séculos, sem se perder no tempo através de uma oralidade coletiva. Portanto, a tradição oral expressada, carrega todas as marcas representativas de sua história e ancestralidade. A preservação da cultura deste povo se dá pela tradição oral, modo pelo qual se defende da aculturação. De acordo com vários estudiosos e, fundamentado por, Goody (apud Le Goff, 2013, p. 427) fica evidente que, “na maior parte das culturas sem escrita, e em numerosos setores da nossa, a acumulação de elementos na memória faz parte da vida cotidiana”.

Isso explica o respeito dos ciganos para com os mais idosos, uma vez que estes representam verdadeiros “livros” para todos do grupo. Como já viveram bastante, acreditam que estes já adquiriram capacidade de ensinar os mais novos o segredo da vida. Por meio de suas histórias, ensinam os verdadeiros valores que o cigano deve ter ou saber para compreender o mundo que o cerca.

Para o grupo étnico-cultural romani residente em Itumbiara, a importância da oralidade e da memória é inegável. Esses elementos desempenham um papel fundamental na construção da identidade dessa comunidade minoritária. E a memória, decisiva para esse processo, especialmente nas narrativas compartilhadas pelos anciãos da comunidade. Por meio de pesquisa documental e investigação local em diversas comunidades ciganas espalhadas pela cidade, como na Avenida Doutor Celso Maeda com a Rua K, na Avenida Doutor Celso Maeda com a Rua T, no Bairro Nossa Senhora da Saúde e no Conjunto Habitacional Juca Arantes, é possível identificar alguns idosos que são mencionados com grande respeito. Entre eles,

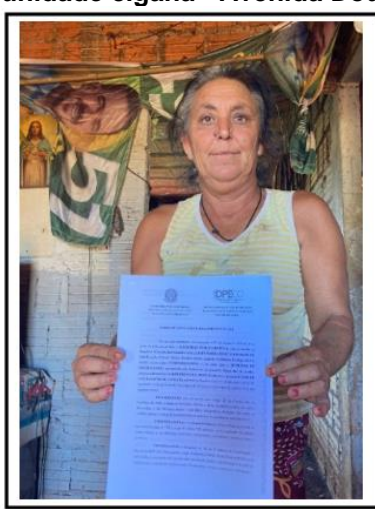
destacam-se os senhores: João dos Reis Fernandes, Horácio Alves da Silva, Carlos Gonçalves Dias, João Dias, e a senhora Vilma Dias da Silva.

Nas imagens abaixo, estão segurando o Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) emitido à prefeitura de Itumbiara. Esse documento resultou de um Inquérito Civil iniciado para investigar relatos de terceiros sobre tratamento discriminatório por parte do Município de Itumbiara-GO na garantia de direitos básicos, especialmente o direito à moradia, destinado às famílias pobres pertencentes à comunidade cigana Calon que residem no município há mais de 30 anos.

Figura 5, 6 e 7: Comunidade cigana - Avenida Doutor Celso Maeda



Senhor Rocha



Senhora Dias



Senhor Silva

Fonte: Arquivo MPF/Inquérito (2023).

Nesse cenário, a memória social desempenha um papel crucial ao armazenar informações relevantes e filtrar o que já não tem significado, possibilitando o acesso ao passado por meio de uma diversidade de narrativas compartilhadas pelos idosos. Estas narrativas têm como objetivo transmitir conhecimento histórico e cultural às gerações vindouras, assegurando, assim, a contínua preservação da tradição oral cigana.

A preservação e transmissão da história têm sua base na memória, pois é por meio dela que acessamos informações e eventos do passado. A falta da memória resultaria na ausência da história, levando à perda do acesso aos conhecimentos e experiências acumulados ao longo do tempo. Tradições, valores, costumes, crenças e culturas de um povo desapareceriam com o passar das eras.

Para a compreensão do presente a memória é decisiva, uma vez que muitos dos desafios e problemas atuais têm raízes em acontecimentos do passado. Ao

desvendar as origens dessas questões, podemos identificar soluções mais pertinentes para resolvê-las. Além disso, é essencial para formação da identidade de uma comunidade, permite a conexão com as raízes e singularidades do grupo cultural.

Segundo Collingwood (1981), a memória é um aspecto fundamental da consciência histórica. Ele argumenta que, ao nos lembrarmos do passado, estamos sempre fazendo uma reinterpretação dos eventos e das experiências que vivemos. Isso ocorre porque a memória não é uma simples gravação de fatos, mas sim uma construção ativa da nossa percepção do passado. Conhecer a história de um país, região ou comunidade, nos ajuda a compreender a nossa origem e a nossa cultura, o que nos permite desenvolver um senso de pertencimento e de identidade mais forte. Também defende, que a memória é um processo criativo e dinâmico, que está sempre em constante evolução. Isso ocorre porque a nossa percepção do passado é influenciada pelo presente, e vice-versa. Assim, é uma dimensão primordial da nossa identidade e da nossa compreensão do mundo.

Então, não se deve esquecer, que reconhecidos como povos de tradição oral, os ciganos e em particular, a maioria dos da comunidade aqui analisada, fazem uso de mnemônicas¹⁴ e fórmulas, com intuito de organizar o pensamento para posteriores recordações:

Na cultura oral, o conhecimento, uma vez adquirido, devia ser constantemente repetido ou se perderia: padrões de pensamentos fixos, formulares, eram essenciais à sabedoria e à administração eficiente. Mas, por volta da época de Platão (427-347 a.C.), uma mudança se iniciara: os gregos finalmente haviam interiorizado a escrita [...] A nova maneira de estocar conhecimento não estava em fórmulas mnemônicas, mas no texto escrito. Este libertava a mente para um pensamento mais original, mais abstrato (ONG, 1998, p. 33).

E se tratamos da memória e da oralidade, como forma de transmissão da cultura cigana, Jacques Le Goff (2013), destaca a conexão entre memória e história ao enfatizar: “Tal como o passado não é a história, mas o seu objeto, também a memória não é a história, mas um dos seus objetos e, simultaneamente, um nível elementar de elaboração histórica.” (Le Goff, 2013, p. 51). Aceitando essa premissa, é preciso considerar que o passado, é que estrutura e justifica o presente, e a memória

¹⁴ Técnica para desenvolver a memória e memorizar coisas, que utiliza exercícios e ensina artifícios, como associação de ideias ou fatos difíceis de reter a outros mais simples ou mais familiares, combinações e arranjos de elementos, números etc.; mnemotecnia, mnemotécnica. ETIM (1858) fem. subst. de mnemônico. Disponível em: https://www.google.com/search?q=mnem%C3%B4nicas+significado&oq=mnem%C3%B4nicas&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUqBwgBEAAYgAQyCQgAEEUYORiABDIHCAEQABIAB.

travestida de oralidade se mostra imperiosa na construção e preservação da cultura dos povos de etnia cigana.

Através do processo natural de observação e assimilação, por parte dos membros dessa comunidade pesquisada, a visão de mundo, os sentimentos de valor, dignidade, visão de trabalho e vocação são transmitidos. Logo, a cultura por meio da memória, da oralidade, sendo usada para falar não apenas do passado, mas também para transmitir às novas gerações um arsenal explanatório da vida e da essência do ser cigano. Uma maneira de criar seu mito de origem, de explicar a razão de sua peregrinação como povo cigano, a razão do sofrimento, bem como a força e a resiliência que esse sofrimento gerou, tornando-os mais fortes e resistentes. Segundo Le Goff (2003).

A relação dos homens com a memória passou por diversas fases. A primeira seria a memória étnica, que o autor designa como coletiva, das sociedades sem escrita; a segunda seria a passagem da oralidade à escrita, na Antiguidade; a terceira seria o lugar onde a memória adquire uma maior profundidade e fluidez psicológica – esta aconteceu no ocidente medieval, com o Cristianismo; a quarta representa os progressos da memória escrita e figurada desde a Renascença até a Modernidade, chegando até os nossos dias, apoiada, primeiro, pelo surgimento da imprensa, em que passa a configurar-se a diferença entre transmissão oral e escrita (apud Santos, 2015, p.50).

A cultura desempenha um papel crucial na construção da memória e na identificação de uma nação. Considerando o pensamento de Halbwachs (apud Santos, 2015, p.53) de que “as memórias individuais são tecidas em conformidade com as memórias dos grupos ao quais fazemos parte”. Entendemos que por meio da memória e da cultura, as características distintas de um povo, se manifestam e se solidificam ao longo do tempo, no contexto dos ciganos, essa rica cultura, tem com frequência sido marginalizada ou estigmatizada pela sociedade em geral. É de extrema importância conferir valor e respeito ao registro histórico da comunidade cigana de Itumbiara, como meio de preservar e honrar sua valiosa cultura.

Ao reconhecer a essa cultura como parte integrante da identidade nacional regional e municipal, estamos promovendo a inclusão e a valorização de um povo historicamente marginalizado e discriminado. Além disso, o registro histórico das suas tradições e práticas culturais, fornecem importantes *insights* sobre a diversidade cultural e histórica do país, contribuem para uma maior compreensão e tolerância entre as diferentes comunidades.

Vale destacar que a preservação da cultura cigana não se limita apenas à documentação histórica, mas, inclui a promoção e o incentivo das práticas culturais

ciganas em si, tais como: música, dança, artesanato, culinária, entre outras expressões. A diversidade cultural é uma riqueza que deve ser celebrada e preservada, e a cultura cigana, vista como parte vibrante, vital do patrimônio cultural brasileiro. Sua valorização e respeito não devem ser vistos apenas como um ato de caridade ou tolerância, mas sim, uma obrigação moral e social, que ao fazê-lo, estaremos não apenas preservando uma importante tradição cultural, mas enriquecendo a vida cultural e artística de uma cidade, uma nação.

Figura 8: Comunidade cigana- Bairro Nossa Senhora da Saúde



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

Quanto às significativas contribuições culturais desses indivíduos para a formação da identidade itumbiareense, é relevante destacar que sua presença remonta a muitos anos atrás. Há mais de três décadas, várias famílias dessa etnia escolheram estabelecer-se na cidade e em seus arredores, enriquecendo a paisagem sociocultural da região com suas tradições, valores e práticas peculiares. Essa influência cultural é evidenciada na figura 6 apresentada anteriormente, onde uma barraca simples em termos de conforto revela uma riqueza de detalhes coloridos. Os tecidos coloridos, adornados com padrões emaranhados, franjas e bordados, criam uma atmosfera visualmente cativante.

Muitas vezes, são utilizadas cores intensas, como vermelho, laranja, azul e verde, com elementos vibrantes e simbólicos, característicos dessa cultura. A

decoração meticulosa desses espaços não apenas acrescenta beleza estética, mas também carrega consigo significados culturais profundos, conectando-se à espiritualidade, tradições e histórias transmitidas ao longo das gerações.

Sobre as significativas contribuições culturais desses para formação da identidade itumbiareense, cabe ressaltar que sua presença remonta a muitos anos atrás. Há mais de três décadas, diversas famílias dessa etnia optaram por estabelecer-se na cidade e em seus arredores, enriquecendo a paisagem sociocultural da região com suas tradições, valores e práticas peculiares.

Como referência documental que sustenta a afirmação, dispomos do material previamente mencionado na pesquisa, incluindo relatos dos membros ciganos que participaram de reuniões durante a revisão do Plano Diretor de Itumbiara-2021. Além disso, há documentos como ofícios, portarias e registros de entrevistas que fundamentam o Inquérito Civil nº 1.18.005.000037/2018-35. Relatório das escutas comunitárias realizadas nas comunidades:

Revisão do Plano Diretor de Itumbiara
Relatório: Reunião Setorial
Escuta Comunitária: Comunidade Romani (ciganos) do Bairro da Saúde
Data: 08/12/2021
Horário: 19h
Local: Rua Azulão esquina com Rua Canário, Itumbiara
Liderança: João dos Reis Fernandes
A classe cigana, tem muito preconceito. A gente é classe pobre e depende muito dos outros, muitos não tem onde morar. A situação é precária.
Tem 30 anos que moram em Itumbiara, sob o tronco da família Fernandes.
A família fica mais no Dona Sínica, mas já passou pelo Buriti I. As vezes as pessoas tiram a gente de um local e nem precisam do terreno (Procedimento 1.18.005.000037/2018-35, Documento 36.1, Página1)

Esse legado cultural cigano, que se integrou harmoniosamente à diversidade já existente, tornou-se parte inerente do tecido cultural de Itumbiara, contribuindo para a construção de uma comunidade única e multifacetada.

A comunidade cigana aqui residente é composta por diversas famílias, que na sua maioria, vivem em acampamentos situados na periferia da cidade. Possuem uma cultura rica e diversificada, com tradições que se mantêm vivas há muitos séculos. São de origem Calon, também conhecidos como Calon ou Kalé, um dos subgrupos do povo romani. Os Calons são conhecidos por suas habilidades em artesanato e música, muitos deles trabalham vendendo esses produtos em feiras e festas em toda a região. Entre suas atividades, destacam-se o comércio ambulante de uma variedade de produtos: roupas, calçados e artesanato. Além disso, muitos são excelentes

trabalhadores com cavalos, o que lhes conferem habilidade e experiência única, nesse ramo.

Apesar dos desafios enfrentados, notadamente a falta de acesso a serviços fundamentais como saúde, cultura e educação, os ciganos residentes em Itumbiara demonstram notável resiliência e perseverança. Esses indivíduos permanecem firmes na preservação de suas tradições culturais, contribuindo de maneira significativa para enriquecer a tapeçaria cultural da região.

As figuras abaixo ilustram essa realidade: na 1ª figura, uma barraca de chão batido é adornada com tecidos coloridos, refletindo a forte expressão da cultura cigana. Este tipo de barraca sugere uma abordagem artística na construção de abrigo, utilizando materiais disponíveis na natureza ou adquiridos localmente. Já na 2ª figura, um acampamento de barracas de lona coloridas, em meio à vegetação, denota condições mais básicas e, possivelmente, precárias, evidenciando desafios enfrentados pelos ciganos em termos de infraestrutura e acesso a serviços essenciais, como banheiro e água potável. Ambas representam um acampamento em área pública não legalizada.

É importante notar que a diversidade nas formas de abrigo reflete a adaptabilidade dos ciganos em diferentes contextos e ambientes. Suas barracas não são apenas estruturas físicas; representam a preservação de tradições culturais e a capacidade de se ajustar a condições desafiadoras.

Ainda que com as condições diversas representadas nas figuras, a resiliência dos ciganos é evidente na maneira como mantêm suas tradições culturais e contribuem para a vida econômica local. Essas barracas são mais do que simples moradias; são símbolos de uma comunidade que enfrenta desafios com determinação e mantém viva sua identidade cultural única. Por meio de suas atividades e presença vívida, conferem um valor inestimável à cidade, desempenhando um papel significativo na dinâmica econômica local. Reconhecer e respeitar a contribuição única dos ciganos para a sociedade pode servir como base para a implementação de medidas que visem melhorar as condições de vida e promover uma maior inclusão social.

Figura 9 e 10: Comunidade cigana- Conjunto Habitacional Juca Arantes

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

De acordo com o último censo do IBGE (2010), em que houve a mensuração desse povo, 420 pessoas se declararam ciganas na cidade. Todavia, acredita-se que o número real possa ser maior, já que de acordo com as informações obtidas pela Secretaria Municipal de Planejamento, em ocasião da elaboração do Plano Diretor do nosso Município de 2021, estima-se que tenha entre 800 e 1.000 pessoas pertencentes ao grupo étnico-cultural Calon (popularmente conhecidos como ciganos), em Itumbiara, representando aproximadamente quase 1% da população.

A declaração é importante, pois ressalta a possibilidade de subnotificação da população cigana no censo do IBGE. Isso pode acontecer por vários motivos, medo de discriminação ou falta de confiança nas autoridades. Por isso, é importante que políticas públicas sejam criadas, para que essa população seja mais bem atendida e para que ações de combate ao preconceito e à discriminação, sejam implementadas.

Os acampamentos das comunidades ciganas, estão concentrados na periferia da cidade, distribuídos em diferentes áreas. Alguns dos acampamentos mais numerosos, estão situados: na Avenida Doutor Celso Maeda com a Rua K e na Avenida Doutor Celso Maeda com a Rua T, bem como no Bairro Nossa Senhora da Saúde. Também existem comunidades menores com apenas uma ou duas famílias acampadas, como é o caso do Conjunto Habitacional Juca Arantes, como também outras localidades conforme comprovamos com a tabela 11 a seguir:

Tabela 11: Localidade/Logradouro cigano

Logradouro	Bairro/Distrito	Localidade UF	CEP
Rua Amadeu Pedro de Oliveira	Afonso Pena	Itumbiara GO	75513-455
Rua Benedito de Paula Silva	Vila Mutirão	Itumbiara GO	75535821
Rua Benedito de Paula Silva	Dom Veloso	Itumbiara GO	75535761

Rua Eleócia Pereira de Oliveira	Jardim Morumbi	Itumbiara GO	75524475
Rua José Porcino Lopes	Olinda Soares Guimarães	Itumbiara GO	75535174
Rua Leôncio Pires Vasconcelos	Dom Veloso	Itumbiara GO	75535716
Rua Manoel Paulino de Araújo	Jardim América	Itumbiara GO	75523300
Rua Oscar Pereira Cardoso	Karfan	Itumbiara GO	75516485
Rua P	Parque Vale dos Buritis I	Itumbiara GO	75514015
Rua P	Parque Vale dos Buritis II	Itumbiara GO	75513878
Rua Teodózio Paulino de Araújo	Juca Arantes	Itumbiara GO	75528065
Rua Vilmar Pires Vilela	Dom Veloso	Itumbiara GO	75535722

Fonte: CEP- Localidade/logradouro(ciganos)/ Público, 12/11/2022.

Salienta-se que, por serem seminômades, muitos ciganos em Itumbiara se deslocam para outras cidades da região a fim de vender seus produtos em feiras e eventos. Essa é uma característica cultural importante deles, se movimentam em busca de trabalho e sustento para suas famílias.

Por outro lado, no CadÚnico (Cadastro Único para Programas Sociais), há 135 famílias ciganas cadastradas na cidade. Esse número é importante porque demonstra que uma parcela significativa da população cigana pode estar em situação de vulnerabilidade social e, portanto, pode precisar de apoio do Estado para ter acesso a direitos básicos como: saúde, educação, moradia e trabalho.

O Cadastro Único, programa já aludido é uma ferramenta fundamental para o planejamento e execução de políticas sociais, permitindo que o governo conheça melhor a realidade socioeconômica das famílias mais vulneráveis e possa desenvolver programas e projetos mais eficazes. O cadastramento das famílias ciganas contribui para uma maior inclusão social desse grupo, combatendo a discriminação e o preconceito que muitas vezes afetam essa população.

Ter programas sociais que sejam acessíveis e eficazes, que levem em conta as características culturais e necessidades específicas das famílias ciganas, é importante. Como também, conscientização e sensibilização por parte dos profissionais que trabalham nesses programas e o envolvimento dessas famílias na construção de soluções que atendam às suas demandas.

Foram apresentados dados referentes a outro programa social de transferência direta e indireta de renda na pesquisa. No âmbito do Auxílio Brasil, constatou-se que 104 pessoas pertencentes ao grupo étnico-cultural Romani estão recebendo o benefício em Itumbiara. Este programa, promovido pelo Governo Federal, visa oferecer auxílio às famílias em situação de pobreza e extrema pobreza, assegurando o acesso a uma renda mínima para garantir seu sustento.

A inclusão das famílias ciganas ao “Programa” é significativa, porque pode contribuir para a melhoria de suas condições de vida, proporcionando um acesso mínimo a recursos financeiros para a aquisição de alimentos e outros bens básicos. No entanto, é importante destacar que o benefício não é suficiente para garantir a superação da pobreza e a inclusão social dessas famílias.

No âmbito do Programa Criança Feliz, implementado em 2016 pelo Governo Federal com o propósito de favorecer o desenvolvimento integral de crianças de zero a seis anos, 22 famílias com crianças ciganas nessa faixa etária em Itumbiara, são objeto de acompanhamento contínuo e sistemático. Esse acompanhamento visa promover o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, proporcionando um ambiente mais acolhedor e estimulante para seu crescimento. Além disso, busca-se auxiliar essas famílias ciganas no acesso a serviços de saúde, educação e assistência social, contribuindo para o fortalecimento dos vínculos familiares.

No entanto, é crucial ressaltar que a assistência oferecida a essas famílias, seja por meio do Programa Criança Feliz ou de qualquer outro benefício, não deve se limitar a uma abordagem meramente culturalmente imparcial. É de extrema importância que os profissionais envolvidos possuam formação adequada e uma sensibilidade cultural aguçada, a fim de interagir com as mesmas considerando suas características culturais distintas e respeitando suas tradições e práticas. Essas iniciativas, inseridas no contexto das comunidades ciganas, visam promover não apenas o desenvolvimento infantil, mas também a inclusão social das famílias. No entanto, é imperativo estabelecer uma colaboração efetiva entre os profissionais do programa, as famílias e a comunidade em geral para garantir um ambiente mais acolhedor e inclusivo aos envolvidos.

As famílias ciganas Fernandes Alves e Da Silva, estão estabelecidas em Itumbiara e fazem parte do grupo étnico-cultural Calon. Os dados compilados pela equipe encarregada pelo Plano Diretor da cidade, revelam que ambas as famílias possuem uma presença considerável na área, embora não haja informações exatas acerca do total de integrantes pertencentes em cada uma delas. Contudo, a presença contínua destes, nos acampamentos nas localidades onde estão situadas, indica têm uma dimensão expressiva.

Não diferente de outras comunidades ciganas, as famílias Fernandes Alves e Da Silva enfrentam desafios relacionados ao acesso a serviços básicos de saúde,

educação e moradia, além de enfrentarem situações de discriminação e preconceito por parte da população local. Para garantir a inclusão social e o respeito aos direitos dessas famílias, é preciso que haja um esforço conjunto dos poderes públicos, da sociedade civil e das próprias comunidades ciganas. Políticas públicas que garantam o acesso aos direitos básicos e ações de combate à discriminação e preconceito.

Com o propósito de investigar relatos de tratamento discriminatório por parte do Município de Itumbiara-GO na oferta de direitos fundamentais, especialmente no que diz respeito ao direito à moradia, às famílias economicamente desfavorecidas pertencentes à comunidade cigana Calon, residentes no município por mais de 30 anos, o Ministério Público Federal conduziu reuniões e audiências com a comunidade cigana da cidade desde 2022. Essas iniciativas visaram ouvir e debater as demandas das comunidades ciganas da cidade, com ênfase no acesso à moradia e políticas públicas adequadas nas áreas de saúde, saneamento básico, assistência social e educação.

Em resposta ao inquérito civil instaurado contra o município, houve a revisão do Plano Diretor de Itumbiara, e órgãos da prefeitura realizaram reuniões in loco (nos acampamentos) com diversos representantes ciganos para compreender a situação e os objetivos almejados. Após uma análise contundente de ambas as partes, o MPF e o Município de Itumbiara/GO firmaram um Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) relacionado ao inquérito.

No que diz respeito a religião dos ciganos, no intuito de entender as forças que os regem, em que e quem acreditam, precisamos primeiramente esclarecer que suas crenças religiosas variam de acordo com a região, cultura e contexto histórico em que vivem. Contudo, em Itumbiara, muitos ciganos são conhecidos por acreditar em uma força divina que é responsável pela criação e manutenção do universo, e que muitas vezes é associada a diferentes deuses e deusas em diferentes culturas e tradições religiosas.

Entre as divindades que são frequentemente mencionadas pelos ciganos estão a Virgem Maria, Jesus Cristo, São Jorge, Santa Sara Kali, Nossa Senhora do Rosário e Santo Exedito, entre outros. Essas divindades são muitas vezes associadas a diferentes aspectos da vida, como proteção, cura, prosperidade, fertilidade, amor e sabedoria.

Além disso, muitos acreditam em espíritos e forças da natureza, como árvores, rios, montanhas e animais, que são reverenciados e respeitados como

sagrados. Eles também usam amuletos e talismãs para se protegerem contra influências negativas, e frequentemente recorrem à leitura de cartas e outras formas de adivinhação para obter orientação e *insights* sobre o futuro. A religião dos ciganos é baseada em uma forte conexão com a natureza e com os elementos da terra, água, ar e fogo, e muitas vezes envolve uma combinação de crenças cristãs, pagãs e espirituais.

No município, é observável que muitos ciganos se identificam como católicos e demonstram inclinação para o ecumenismo. No entanto, a participação regular na missa não é uma prática comum. Vale ressaltar que a Folia de Reis, uma festividade cristã popular, também é comemorada entre os ciganos da região. Essa celebração é uma manifestação vívida da cultura cigana e brasileira, honrando os três reis magos – Melchior, Gaspar e Baltazar – que visitaram o Menino Jesus. Essa festa representa uma rica expressão de fé, coletividade e diversidade cultural, unindo elementos da tradição cigana com o contexto cultural brasileiro.

O artigo 3º, inciso I, do Decreto nº. 6.040/2007, que estabelece a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável para Povos e Comunidades Tradicionais, oficialmente reconhece os povos ciganos como grupos culturalmente distintos que se identificam como tais. Esses povos possuem formas próprias de organização social, ocupam e utilizam territórios e recursos naturais como elementos essenciais para a sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica. Eles também empregam conhecimentos, inovações e práticas que são gerados e transmitidos por tradição.

Com base nesses princípios, através da Defensoria Pública do Estado de Goiás (DPE-GO), o Ministério Público Federal (MPF) emitiu, em 2 de setembro de 2021, uma recomendação à administração municipal de Itumbiara. O propósito dessa recomendação é assegurar o direito à moradia adequada para a comunidade cigana local. Essa iniciativa está fundamentada nos princípios da Convenção n. 169 da OIT¹⁵ (Organização Internacional do Trabalho) e está em conformidade com os preceitos

¹⁵ Adotada em Genebra, em 27 de junho de 1989; aprovada pelo Decreto Legislativo nº 143, de 20 de junho de 2002; depositado o instrumento de ratificação junto ao Diretor Executivo da OIT em 25 de julho de 2002; entrada em vigor internacional em 5 de setembro de 1991, e, para o Brasil, em 25 de julho de 2003, nos termos de seu art. 38; e promulgada em 19 de abril de 2004. Consolidada pelo art. 2º, inciso LXXII, do Decreto nº 10.088/2019. Conferência Geral 169 da OIT – **Organização Internacional do Trabalho**, convocada em Genebra pelo Conselho Administrativo da Repartição Internacional do Trabalho. Essa convenção possui a definição de quem são os povos indígenas e tribais mencionados no documento, além de afirmar a obrigação dos governos em reconhecer e proteger os valores e práticas sociais, culturais religiosos e espirituais próprias desses povos.

estabelecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, no Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, bem como em diversos instrumentos internacionais que visam prevenir a discriminação.

O artigo 2º, inciso LXXII, do Decreto nº 10.088/2019 trata da promulgação de convenções e recomendações da Organização Internacional do Trabalho – (OIT), dentre outros aspectos, reconhece o direito à consulta prévia, livre, informada e de boa-fé, bem como os direitos relacionados à propriedade e posse das terras historicamente ocupadas, com especial enfoque na situação das comunidades nômades. É incumbência dos Estados adotar as medidas essenciais para identificar as áreas tradicionalmente ocupadas pelos povos interessados e garantir a proteção concreta de seus direitos de propriedade e posse.

Artigo 6º

1. Ao aplicar as disposições da presente Convenção, os governos deverão:
 - a) consultar os povos interessados, mediante procedimentos apropriados e, particularmente, através de suas instituições representativas, cada vez que sejam previstas medidas legislativas ou administrativas suscetíveis de afetá-los diretamente;
 - b) estabelecer os meios através dos quais os povos interessados possam participar livremente, pelo menos na mesma medida que outros setores da população e em todos os níveis, na adoção de decisões em instituições efetivas ou organismos administrativos e de outra natureza responsáveis pelas políticas e programas que lhes sejam concernentes;
 - c) estabelecer os meios para o pleno desenvolvimento das instituições e iniciativas dos povos e, nos casos apropriados, fornecer os recursos necessários para esse fim.
2. As consultas realizadas na aplicação desta Convenção deverão ser efetuadas com boa fé e de maneira apropriada às circunstâncias, com o objetivo de se chegar a um acordo e conseguir o consentimento acerca das medidas propostas.

[...]

Artigo 8º

1. Ao aplicar a legislação nacional aos povos interessados deverão ser levados na devida consideração seus costumes ou seu direito consuetudinário.
2. Esses povos deverão ter o direito de conservar seus costumes e instituições próprias, desde que eles não sejam incompatíveis com os direitos fundamentais definidos pelo sistema jurídico nacional nem com os direitos humanos internacionalmente reconhecidos. Sempre que for necessário, deverão ser estabelecidos procedimentos para se solucionar os conflitos que possam surgir na aplicação deste princípio.
3. A aplicação dos parágrafos 1 e 2 deste Artigo não deverá impedir que os membros desses povos exerçam os direitos reconhecidos para todos os cidadãos do país e assumam as obrigações correspondentes.

[...]

PARTE II - TERRAS

Artigo 13

1. Ao aplicarem as disposições desta parte da Convenção, os governos deverão respeitar a importância especial que para as culturas e valores espirituais dos povos interessados possui a sua relação com as terras ou

territórios, ou com ambos, segundo os casos, que eles ocupam ou utilizam de alguma maneira e, particularmente, os aspectos coletivos dessa relação.

2. A utilização do termo "terras" nos Artigos 15 e 16 deverá incluir o conceito de territórios, o que abrange a totalidade do habitat das regiões que os povos interessados ocupam ou utilizam de alguma outra forma.

[...]

Artigo 14

1. Dever-se-á reconhecer aos povos interessados os direitos de propriedade e de posse sobre as terras que tradicionalmente ocupam. Além disso, nos casos apropriados, deverão ser adotadas medidas para salvaguardar o direito dos povos interessados de utilizar terras que não estejam exclusivamente ocupadas por eles, mas às quais, tradicionalmente, tenham tido acesso para suas atividades tradicionais e de subsistência. Nesse particular, deverá ser dada especial atenção à situação dos povos nômades e dos agricultores itinerantes.

2. Os governos deverão adotar as medidas que sejam necessárias para determinar as terras que os povos interessados ocupam tradicionalmente e garantir a proteção efetiva dos seus direitos de propriedade e posse.

3. Deverão ser instituídos procedimentos adequados no âmbito do sistema jurídico nacional para solucionar as reivindicações de terras formuladas pelos povos interessados.

[...]

Artigo 19

Os programas agrários nacionais deverão garantir aos povos interessados condições equivalentes às desfrutadas por outros setores da população, para fins de:

- a) a alocação de terras para esses povos quando as terras das que dispunham sejam insuficientes para lhes garantir os elementos de uma existência normal ou para enfrentarem o seu possível crescimento numérico;
- b) a concessão dos meios necessários para o desenvolvimento das terras que esses povos já possuam (Convenção nº 169 da OIT (apud MPF, 2022, p.4-5).

Importa dizer que corroborando com os decretos e os documentos legais aqui aludidos, o Ministério Público Federal (MPF) e a Defensoria Pública do Estado de Goiás (DPE-GO), chegaram a um consenso com a administração municipal de Itumbiara, por meio de um acordo de ajustamento de conduta, assinado no dia 24 de fevereiro de 2023. O propósito primordial deste acordo é assegurar à população cigana que reside na localidade o direito social à habitação digna, condições de vida adequadas e uma integração social integral, mediante o acesso a áreas urbanizadas.

Essa iniciativa reflete a preocupação das instituições envolvidas em promover a equidade e a justiça social para a comunidade cigana em Itumbiara. O Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) destaca a importância de garantir não apenas a moradia digna, mas também condições de vida que respeitem a cultura e as particularidades desse grupo étnico. A busca por áreas urbanizadas é uma forma de permitir que os ciganos tenham acesso a serviços básicos, infraestrutura e oportunidades, contribuindo assim para sua plena inclusão na sociedade.

A assinatura deste termo para garantia o direito da população cigana à moradia digna em Itumbiara (GO) representa um marco importante na busca pela equidade e pelo respeito às tradições culturais desse grupo étnico. Pois, para os ciganos, a moradia não é apenas um local de abrigo, mas também um espaço que reflete a sua identidade e modo de vida. Visto que, a comunidade cigana possui laços profundos com a terra e valoriza a conexão com seu território ancestral, onde práticas culturais, tradições e vínculos familiares são preservados e celebrados. A moradia digna não apenas proporciona um ambiente seguro e saudável para viver, mas também contribui para a preservação e transmissão das tradições ciganas de geração em geração.

Além disso, uma boa moradia desempenha um papel crucial para inclusão social dos ciganos. Ao garantir que eles tenham acesso a condições de vida adequadas, esta comunidade pode participar ativamente da sociedade, interagindo com outros grupos e contribuindo para o enriquecimento da diversidade cultural local. Isso ajuda a combater o estigma e a discriminação que muitas vezes os cercam e permite que eles desfrutem plenamente dos direitos e oportunidades que todos os cidadãos merecem.

A assinatura do TAC ¹⁶(Termo de Ajustamento de Conduta), registrada nas figuras 9 e 10, é um passo significativo em direção à valorização da cultura cigana, ao reconhecimento de seus direitos e à promoção da igualdade e inclusão em uma sociedade diversificada. Isso não apenas impacta positivamente a vida dos ciganos em Itumbiara, mas também envia uma mensagem poderosa sobre a importância de respeitar e proteger os direitos de todas as comunidades tradicionais.

¹⁶Termo de Ajustamento de Conduta, referente ao Inquérito Civil nº 1.18.005.000037/2018-35. O qual requer Zona(s) Especial(is) de Interesse Social, destinada(s) a assegurar à população cigana do município o direito social à moradia digna, às condições de vida adequadas e à plena inclusão social, por meio do acesso à terra urbanizada.

Figuras 11 e 12: Assinatura da sanção da lei dos povos ciganos (25/05/2023)



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

Essa clara colaboração entre o Ministério Público Federal, a Defensoria Pública e a administração municipal refletem um compromisso coletivo em honrar os princípios fundamentais dos direitos humanos e em promover a igualdade para todos os cidadãos, independentemente das suas origens étnicas ou culturais. A busca ativa por uma moradia e por condições de vida adequadas, não apenas reconhece a relevância da diversidade cultural, mas também, reafirma a obrigação de garantir que cada membro da comunidade, possa viver com dignidade e prosperar plenamente.

A fim de comprovar o já dito, importa citar a Recomendação Geral nº. 27, datada de 16 de agosto de 2000, emitida pelo Comitê para Eliminação da Discriminação Racial da Organização das Nações Unidas (ONU). Ela traz à tona uma série de diretrizes cruciais que os Estados devem adotar com o objetivo de combater a discriminação enfrentada pelas comunidades ciganas. Essas diretrizes estabelecem um conjunto de ações concretas, incluindo:

- (i) promover o respeito e a superação de preconceitos e estereótipos negativos contra a comunidade cigana;
- (ii) implementar medidas adequadas para garantir que os membros de comunidades ciganas tenham acesso a medidas judiciais efetivas em casos relacionados a violações dos seus direitos e liberdades fundamentais;
- (iii) desenvolver e implementar políticas e projetos voltados a evitar a segregação das comunidades ciganas no que se refere à habitação, considerando as comunidades e associações ciganas como parceiras no desenvolvimento dos projetos habitacionais de construção, restauração e manutenção;
- (iv) evitar a instalação de comunidades ciganas em acampamentos isolados e sem acesso a assistência médica e outras necessidades básicas;
- (v) assegurar aos ciganos igualdade no acesso à assistência médica e outros serviços de segurança social, eliminando qualquer prática discriminatória nessa seara;
- (vi) iniciar e implementar programas e projetos no campo da saúde para os ciganos, especialmente para mulheres e crianças, tendo em vista a situação

de vulnerabilidade por eles vivida, devido à extrema pobreza, baixo nível de escolaridade e diferenças culturais ONU (apud MPF, 2022, p. 7).

Esses esforços coletivos marcam um passo significativo em direção a uma sociedade mais inclusiva, justa e respeitosa não apenas para a comunidade cigana em Itumbiara, mas também para todo o país. A parceria entre as entidades governamentais, alinhada com diretrizes internacionais, representa um compromisso concreto com a construção de um futuro em que todos possam desfrutar plenamente de seus direitos, contribuindo para um desenvolvimento sustentável e harmonioso da sociedade como um todo.

Explorar a intrincada história da diáspora cigana ao redor do mundo e sua jornada até o Brasil, em particular em Itumbiara, é uma empreitada de amplas proporções. Os esclarecimentos apresentados oferecem uma visão preliminar da trajetória desses indivíduos nessa cidade. Contudo, compreender integralmente a história desse povo e sua cultura levanta questões que transcendem os limites de uma pesquisa.

Há um vasto universo de conhecimento a ser desvendado sobre os ciganos, que têm enriquecido a população itumbiarensense por décadas, com sua presença tão marcante e significativa. Conhecer e valorizar essa herança cultural é essencial para promover a diversidade, a equidade e o respeito mútuo em nossa sociedade.

O vídeo intitulado "Município de Itumbiara (GO) deve garantir os direitos da população cigana residente na cidade - IP 934", mencionado a seguir é uma produção do Ministério Público Federal e representa uma ação persuasiva direcionada à Prefeitura Municipal de Itumbiara. O objetivo é destacar a urgência de implementar uma política pública voltada para a comunidade cigana na cidade, evidenciando uma das muitas realidades enfrentadas por esse grupo. A reportagem destaca o acampamento dos ciganos "Rocha", localizado no setor Santa Rita, onde as condições mínimas para uma vida digna estão ausentes a falta de energia elétrica, água tratada e saneamento básico. A comunidade utiliza um fogão a lenha para preparar alimentos, sendo impossível fazê-lo durante períodos chuvosos. Além disso, as instalações improvisadas para pia e banheiros também são mencionadas na reportagem.

Tanto "Dalila", uma criança de 10 anos entrevistada, que ainda não aprendeu a escrever seu próprio nome, quanto seu avô, o senhor "Ibrain" de 74 anos, compartilham as mesmas preocupações e queixas em relação à situação precária

enfrentada pela comunidade cigana em Itumbiara. Dalila (2022, n.p) “Eu não sei porque fica tirando, aí não tem jeito de estudar. Eu queria virar uma professora mais não tem jeito. O meu pai me põe na escola, aí tira, tira do lugar e fica mudando, aí eu não vou aprender nada.” Já o seu Ibrain (2022, n.p), para a realidade de falta de lugar específico para o acampamento diz “mudei umas 10 ou 15 vezes já, porque parece que quer fazer casa, outros... aqui mesmo o terreno é da prefeitura, queria me tirar daqui”.

No vídeo, o Procurador da República Wilson Rocha (2022) destaca que, após dialogar com a comunidade cigana, foram identificadas duas prioridades. A primeira e mais urgente é a questão da moradia, incluindo a regularização de um território cigano que permita às famílias terem condições mínimas de habitação para construir suas casas. A segunda prioridade é a educação, com o intuito de compreender as razões para a baixa procura e adesão ao ensino público. Segundo análise, a maioria da população adulta é analfabeta.

Em resposta a essas constatações, o Ministério Público Federal formulou um pedido à 6ª Câmara, solicitando a elaboração de um laudo antropológico para aprofundar a compreensão das razões por trás dessa realidade específica.

Figura 13: Vídeo sobre a assinatura da TAC (2023)



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=LWsU_vZPC8k&t=147s

3.3 Alfabetização das Crianças e Adolescentes Ciganos em Itumbiara/GO.

Na busca pela compreensão da qualidade de educação ofertada aos alunos de etnia cigana em Itumbiara, em especial, como se dá e está a alfabetização dos mesmos, é de suma relevância fazer um levantamento histórico das políticas de expansão e universalização da escolarização, bem como das políticas públicas educacionais, que surgiram a partir do entendimento de que a alfabetização é uma questão social que envolve fatores político-econômicos e culturais. Também se faz

necessário, apresentar os conceitos e as mudanças históricas relacionadas à alfabetização e ao letramento no Brasil.

Para uma compreensão completa da história da alfabetização, é essencial analisar as políticas públicas educacionais ao longo dos diferentes períodos históricos, pois estas têm impacto significativo, no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Com base na percepção de Teixeira, políticas públicas educacionais:

[...] são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos (Teixeira, 2002, p. 2).

Isto posto, é possível conceber as políticas públicas, como um conjunto de medidas e procedimentos organizados, que exprimem a direção política do Estado, os quais objetivam regular as atividades governamentais e as tarefas de interesse público. O seu processo de elaboração, implantação e resultados, se legitimam como formas de exercício do poder público, logo não são neutras, revelam as percepções, princípios, valores e visões de mundo, daqueles que detém o poder.

O Brasil experimentou significativas transformações no âmbito da educação, sendo impulsionado por mudanças políticas, sociais e econômicas. Vamos entender a evolução da educação nesse período e como essas mudanças modelaram o sistema educacional brasileiro, com base nas informações apresentadas na tabela 12:

Tabela 12: Evolução do Sistema Educacional Brasileiro

1500-1822	1822-1889	1889-1930	1930-1970	1970-1980
A escolaridade não era preocupação dos dominantes da época.	- Educação era responsabilidade do Estado, de caráter religioso, organizada e disponibilizada a elite; - Priorização da educação dos intelectuais, visando representatividade política; - Não tem escola básica pública; - Educação para 1,8% da população, 85% era analfabeta.	- Proclamação da República; - Reforma João Luiz Alves (Leia Rocha Vaz) criação do Departamento Nacional do Ensino, estabelecimento da seriação e frequência obrigatória na escola, reformas no ensino secundário e superior; - Na Primeira República, a	- Revolução de 1930; - Movimento Escalanovista, luta pela democratização da educação pública e pela qualidade e acesso a todos; - Transição ditatorial e elaboração da Constituição de 1934, com referência às Diretrizes Educacionais;	- Fim do Regime Militar; - Luta pela liberdade política, social e pela democratização da educação; - Definição da escolarização como direito de todos; - Consolidação da Lei 5692 (ensino de 1º e 2º graus, voltado para o desenvolvimento de potencialidades do educando/

		<p>Constituição Republicana, tira do Estado a obrigação da educação primária posta pela constituição de 1824, no artigo 179, incisos XXXII e XXXIII;</p> <p>- Instituição da instrução pública (práticas sociais de leitura e escrita passam a ser ensinadas em espaço público);</p> <p>- Ensino organizado, metódico, sistemático e intencional importante para formação do cidadão e desenvolvimento político e social do país.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração do Plano Nacional de Educação; - Concurso para professores; - Obrigatoriedade do ensino primário gratuito, como dever do Estado; - Implantação do Estado Novo; - Aprovação da Constituição de 1946; - Criação de um documento com as diretrizes para a educação, 10 anos depois, as Diretrizes de Bases da Educação Nacional; - Regulamentação de porcentagem oriunda dos impostos, a manutenção e desenvolvimento do ensino; - Constituição de 1967, estabelece o aumento da faixa etária obrigatória até 14 anos. 	<p>qualificação para o mercado de trabalho e para o exercício da cidadania.</p>
--	--	---	---	---

Fonte: produzido pela pesquisadora, 2023.

Conforme a urbanização e a industrialização avançaram, a sociedade passou a demandar cada vez mais acesso à educação e ao ensino. O desenvolvimento da sociedade deu início, aos poucos, a um processo de democratização da educação no país. Esse movimento resultou em mudanças progressivas no cenário educacional, embora, em alguns aspectos, tenha ocorrido de maneira gradual. E é nesse cenário que, segundo Carvalho (2002):

A década de 1970 a 1980 os estudos acerca da alfabetização o progresso mais importante se deu na área da educação fundamental, que é fator decisivo para a cidadania. O analfabetismo da população de 15 anos ou mais caiu de 25,4 % em 1980 para 14,7% em 1996. A escolarização da população de sete a 14 anos subiu de 80% em 1980 para 97% em 2000. O progresso se deu, no entanto, a partir de um piso muito baixo e refere-se sobretudo ao número de estudantes matriculados. O índice de repetência ainda é muito alto. Ainda são necessários mais de dez anos para se completarem os oito

anos do ensino fundamental. Em 1997, 32% da população de 15 anos ou mais era ainda formada de analfabetos funcionais, isto é, que tinham menos de quatro anos de escolaridade (Carvalho, 2002, p. 206).

A Constituição Federal de 1988, surge nesse contexto de grandes mudanças sociais e traz consigo muitos avanços para díspares áreas da sociedade, não diferente, para a educação. Prevê no seu art. 205, a educação como direito de todos, dever do Estado e da família, no artigo 211, determina a função dos entes federados (União, Estados, Distrito Federal e Município), a responsabilidade de organização e oferta dos diferentes níveis de ensino, definiu também, o mínimo a ser aplicado em educação por ente federado.

No que concerne à educação brasileira, pode-se dizer, que historicamente tem garantido em leis, importantes conquistas. O século XX, significou a oportunidade de acesso à escola pública, por meio de ações voltadas para o aumento do número de escolas e pelo acréscimo de oferta de matrículas no ensino fundamental. O que resultou na ampliação da taxa de escolarização da população. Soares (2020) comenta que:

A taxa de escolarização da população cresceu significativamente, em um processo contínuo que nos trouxe à atual universalização do ensino fundamental; em 2015, a taxa de escolarização de pessoas de 6 a 14 anos atingiu 98,6 %. Assegurou-se a todos o direito à educação, mas pode-se dizer que se atingiu a democratização de educação? (Soares, 2020, p.9).

Na realidade educacional brasileira, o fracasso da alfabetização, é uma constante, um desafio que é comprovado por diversos dados e indicadores. Como instigador à elevação do nível de alfabetismos, temos a escolaridade. Todavia, estatísticas comprovam que um grande número de pessoas, não têm o alfabetismo consolidado, mesmo tendo escolaridade.

De acordo com o INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional), estatisticamente, há uma expressiva diminuição no número de analfabetos plenos, caindo de 12% em 2001-2002, para 8%, em 2015. Contudo, de acordo com o mesmo instituto de pesquisa, na edição de 2018, sete em cada dez brasileiros, dos que cursaram os anos iniciais do ensino fundamental, continuam como analfabetos funcionais.

O que implica dizer, que no ciclo de alfabetização, período compreendido entre o 1º e 3º ano, metade das crianças, repetem por não serem alfabetizadas, em suma não serem capazes de ler (decodificar) e escrever(codificar). E o não domínio dessas habilidades, leva ao “fracasso” ao longo da escolarização, quer seja pela

reprovação, quer seja por avançar sem as reais condições, alargando o percentual de analfabetos funcionais aqui já citado.

Esse contínuo insucesso na aprendizagem inicial reforça as conclusões da pesquisadora em alfabetização Magda Soares (2020):

[...] a universalização do ensino fundamental, na verdade, não resultou em democratização da educação: ter acesso à escola, mas não ter acesso a um ensino de qualidade significa não conquistar igualdade de direitos e de possibilidades- bases da democracia (Soares, 2020, p.9).

Se o número de alunos matriculados e frequentando vem crescendo, como resolver a grande quantidade de crianças e adolescentes, no final do ensino fundamental sem o domínio da fluência leitora e da escrita? Mortatti (2016, p.169) afirma que “se temos tantas crianças que não conseguem ler e escrever, há algo de errado com o sistema de ensino.”

Compreende-se então, que mesmo com uma Constituição amplamente discutida, com direitos assegurados, o contexto da sociedade brasileira, e por extensão, a educação, se apresenta com uma série de desafios e inquietações, uma vez que as suas disposições, não estão alcançando todos os cidadãos, conforme o idealizado. Talvez devido à complexa e persistente história de exclusão econômica, política e social que caracteriza o Brasil.

O poder público como estratégia ao difícil fato, através de periódicas avaliações, mede a qualidade da alfabetização e do letramento ofertado e valendo-se do velho discurso neoliberalista da década de 90, de que a responsabilidade desse fracasso estaria na figura do professor, implanta formações aos professores alfabetizadores com intuito de mitigar a repetida constatação de baixa qualidade.

As políticas públicas de educação passaram a colocar ênfase na valorização do professor e em sua formação, reconhecendo o papel fundamental dos educadores na promoção da educação, como um valor estratégico para o desenvolvimento social e econômico do país. Esse compromisso se refletiu na criação de programas específicos com essa finalidade.

Em 1999, foi introduzido os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), uma iniciativa liderada pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Ensino Fundamental (SEF). Esses parâmetros tinham como objetivo disseminar e aprofundar os referenciais curriculares, oferecendo diretrizes para o planejamento e a implementação das práticas educacionais em todo o país.

Além disso, em 2001, o governo federal lançou o Programa de Formação de Professores da Educação Básica (PROFA). Esse programa tinha como meta principal combater a repetência e a evasão escolar, promovendo a formação continuada de professores. Ele representou uma mudança significativa ao abandonar as metodologias tradicionais de alfabetização, por uma abordagem educacional emergente. Essa abordagem enfatizava a construção ativa do conhecimento pelo aluno, incentivando a participação ativa do estudante em seu próprio processo de aprendizado. O construtivismo:

[...] trabalho de investigação que desencadeou intensas mudanças na maneira de os educadores brasileiros compreenderem a alfabetização foi o coordenado por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, publicado no Brasil com o título *Psicogênese da língua escrita*, em 1985. A partir dessa investigação, foi necessário rever as concepções nas quais se apoiava a alfabetização. E isso tem demandado uma transformação radical nas práticas de ensino da leitura e da escrita no início da escolarização, ou seja, na didática da alfabetização. Já não é mais possível conceber a escrita exclusivamente como um código de transcrição gráfica de sons, já não é mais possível desconsiderar os saberes que as crianças constroem antes de aprender formalmente a ler, já não é mais possível fechar os olhos para as consequências provocadas pela diferença de oportunidades que marca as crianças de diferentes classes sociais. Portanto, já não se pode mais ensinar como antes... (BRASIL/PROFA, 2001a, p. 8).

No ano de 2005, Tarso Genro, que ocupava o cargo de Ministro da Educação, tomou uma decisão importante ao revogar a controversa Portaria nº. 1403, de 9 de junho de 2003. Esta portaria, dentre outras medidas, instituía o Exame Nacional de Certificação de Professores. Em seu lugar, foi promulgada uma nova portaria que estabeleceu o Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Essa iniciativa foi integrada ao Plano de Qualidade para a Educação brasileira, proposto pelo então ministro Tarso Genro.

No âmbito desse contexto, destacou-se o programa Pró-Letramento, uma iniciativa do governo brasileiro que visava aprimorar a aprendizagem em leitura, escrita e matemática, além de promover a formação continuada de professores que ensinavam nos primeiros anos do ensino fundamental. Um dos aspectos distintivos desse programa foi a implementação do pagamento de bolsas aos tutores, indivíduos encarregados de receber a formação nas universidades e, em seguida, repassá-la aos professores.

O Pró-Letramento foi incluído no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o qual estabelecia como meta fundamental, a alfabetização de todas as crianças, até no máximo, oito anos de idade. Como resposta a essa necessidade,

surgiu em 2008, a Provinha Brasil, uma avaliação aplicada no 2º ano do ensino fundamental, focada nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Essa avaliação representou um esforço adicional para monitorar e melhorar a qualidade da educação nas séries iniciais, contribuindo para o alcance das metas de alfabetização e aprendizado estabelecidas pelo governo brasileiro.

Considerando esse cenário e a necessidade de avançar na concretização dos princípios estabelecidos: na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei no 9394/96), bem como atender às Metas 2, 5 e 7 do Plano Nacional de Educação (PNE), que demandavam ações para além da formação continuada; foi criado em 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Esse programa reuniu esforços em quatro principais eixos de ação: 1) Formação continuada presencial para professores alfabetizados e seus orientadores de estudo; 2) Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3) Avaliações sistemáticas; 4) Gestão mobilização e controle social (Brasil, 2012 b).

Por meio de seus quatro eixos de ação, o programa visou não apenas à formação de professores, mas também à disponibilização de recursos educacionais, monitoramento do progresso dos alunos e a promoção de uma gestão mais eficaz na educação básica. O PNAIC fundamentado na portaria nº. 1458, de 14 de dezembro de 2012, tinha como parecer a padronização dos modos de ensinar nas salas de aula, com as referências curriculares e pedagógicas do Mec.

Art. 1º A Formação Continuada de Professores Alfabetizadores tem como objetivo apoiar todos os professores que atuam no ciclo de alfabetização, incluindo os que atuam nas turmas multisseriadas e multietapa, a planejarem as aulas e a usarem de modo articulado os materiais e as referências curriculares e pedagógicas ofertados pelo MEC às redes que aderirem ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e desenvolverem as ações desse Pacto (Brasil, 2012c, p.15).

Desde o ano 2000, temos seguidos programas que foram concebidos com base em estudos e pesquisas no campo das ciências da linguagem, incluindo a Fonética e a Fonologia, bem como nas áreas da Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia Cognitiva. Esses programas se concentram na compreensão da relação entre a fala e a escrita, além de explorar o processo de aprendizagem da língua escrita.

Em 2021, o Estado de Goiás implementou o programa AlfaMais Goiás, uma iniciativa voltada para a alfabetização em âmbito estadual, com o objetivo de atender

a mais de cinco mil estudantes com idades entre 8 e 14 anos, que ainda não tinham alcançado a habilidade de ler e escrever. Este programa tem como público-alvo 246 municípios, 1633 escolas, 8359 professores e cerca de 206.000 estudantes.

A missão central do AlfaMais Goiás é garantir que todas as crianças no território goiano, aprendam a ler e escrever na idade adequada. Para atingir esse objetivo, adota várias estratégias, incluindo a formação continuada dos professores, a disponibilização de materiais pedagógicos, como o "LEIA", e a avaliação e monitoramento da aprendizagem em alfabetização, por meio da Avaliação SAEGO-Alfa e da Avaliação de Fluência Leitora.

O programa goiano se destaca por estabelecer um regime de colaboração entre o Estado e os municípios, promovendo a responsabilidade compartilhada no processo de alfabetização. Além disso, abrangem todos os alunos e professores dos níveis Pré I e Pré II, 1º e 2º anos, envolvendo tanto a Educação Infantil quanto o Ensino Fundamental. Essa abordagem holística, visa assegurar que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade desde os estágios iniciais de sua jornada educacional. É um programa que está em funcionamento.

Durante várias décadas, apesar dos investimentos em diversas políticas públicas de educação, como o aprimoramento da infraestrutura, avaliações externas, gestão democrática e melhorias nas condições de trabalho, fica evidente que a solução para o problema persistente da não alfabetização e dos altos índices de analfabetismo ou analfabetismo funcional, está fundamentalmente ligada a função do professor e à necessidade de formação continuada.

No entanto, é importante reconhecer que a resposta pedagógica nas salas de aula, ao longo do tempo, tem sido marcada por uma sucessão de diferentes métodos, que embora sigam diferentes abordagens, frequentemente mantêm a mesma concepção tradicional de alfabetização. Essa concepção tradicional se concentra em ensinar os alunos a decodificar a leitura (ou seja, associar sons da fala às letras) e a codificar a escrita (relacionando letras aos sons da fala). No entanto, essa abordagem tende a negligenciar a compreensão mais profunda do sistema de escrita e a importância de ir além da simples decodificação e codificação.

Nesse contexto, é de extrema importância que as políticas educacionais promovam uma mudança substancial na concepção tradicional de alfabetização. E reconhecer que o processo de alfabetização se torna mais eficaz quando os alunos compreendem profundamente o sistema de escrita, incluindo suas regras e padrões,

e são estimulados a desenvolver habilidades de leitura crítica e escrita expressiva, desde a fase inicial de sua formação. Essa abordagem mais ampla e contextualizada da alfabetização, conhecida como alfabetização e letramento, é fundamental para fomentar a verdadeira capacidade de leitura e escrita dos estudantes.

A educação em Itumbiara, em particular, a alfabetização, caminhou por todo esse relato histórico aqui feito, vivenciou e vive todos os programas. E não muito diferente de outros lugares do Brasil, também busca resolver o problema das crianças e adolescentes não alfabetizados ou alfabetizados funcionais. Não obstante, também tem professores alfabetizadores, que apesar de muita formação, trabalham o ensinar a ler e escrever pela decifração e cifração, longe da compreensão do alfabetizar letrando, defendida por Soares (2001, p.18), “letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais da leitura e escrita: e também o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de se ter apropriado da escrita e de suas práticas sociais”.

Conforme os resultados da avaliação SAEGO-Alfa, aplicada em dezembro de 2022, aos alunos do 2º ano da rede municipal de ensino de Itumbiara, na disciplina de Língua Portuguesa, dos 1.311 matriculados, 1.187 alunos participaram da avaliação. Observou-se o seguinte cenário: 20 estudantes (2%) foram classificados no nível abaixo do básico; 39 estudantes (3%) no nível básico; 336 (28%) atingiram a proficiência, enquanto 792 (67%) foram avaliados no nível avançado. A interpretação dos níveis segue a abordagem estabelecida pelo PARC CAED (Digital/SAEGO 2021, n.p.)

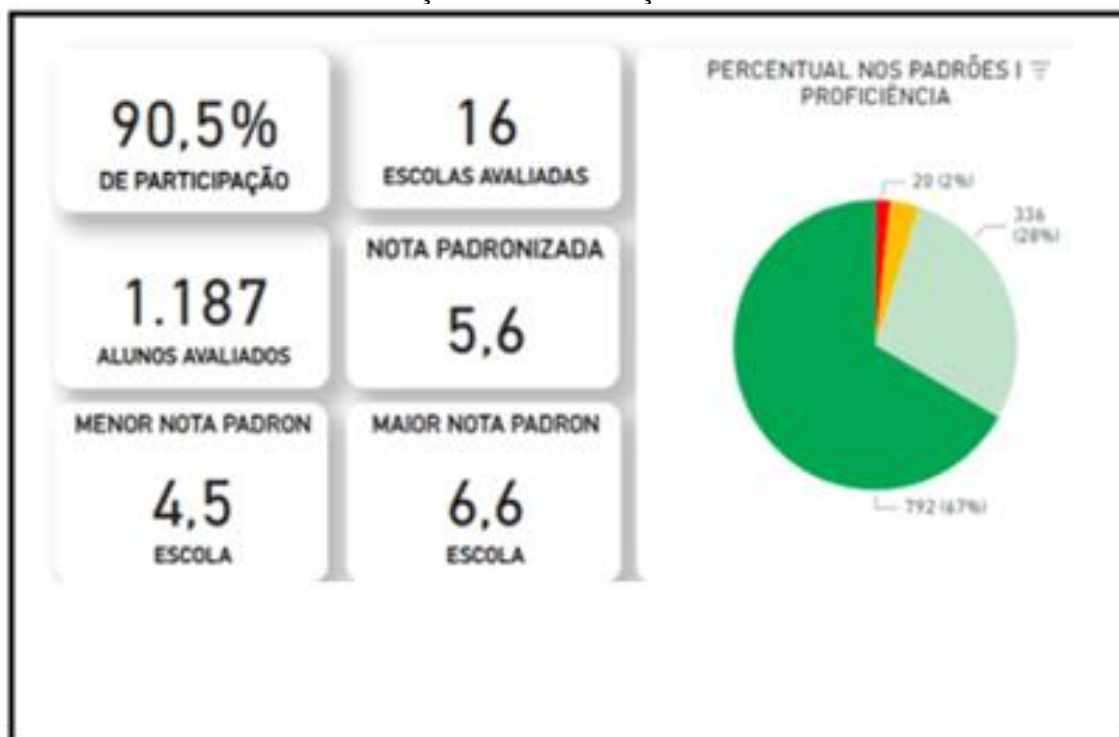
Abaixo do básico: Padrão de desempenho muito abaixo do mínimo esperado para a etapa de escolaridade e a área do conhecimento avaliadas, revelando carência de aprendizagem. Para os estudantes que se encontram neste padrão, deve ser dada atenção especial, exigindo uma ação pedagógica intensiva por parte da instituição escolar.

Básico: Padrão considerado básico para a etapa e a área de conhecimento avaliadas. Os estudantes que se encontram neste padrão caracterizam-se por um processo inicial de desenvolvimento de competências e habilidades correspondentes à etapa de escolaridade em que estão situados.

Proficiente: Padrão considerado adequado para a etapa e a área do conhecimento avaliadas. Os estudantes que alcançaram este padrão demonstram ter desenvolvido as habilidades essenciais referentes à etapa de escolaridade em que se encontram, demandando ações para aprofundar a aprendizagem.

Avançado: Padrão de desempenho desejável para a etapa e a área de conhecimento avaliadas. Os estudantes alocados neste padrão demonstram desempenho além do esperado para a etapa de escolaridade em que se encontram, necessitando de estímulos para continuar avançando no processo de aprendizagem.

A fim de comprovar o que foi dito, temos a ilustração do gráfico 3 a seguir:

Gráfico 3: Resultado da avaliação em alfabetização de Itumbiara SAEGO-Alfa 2022¹⁷

Fonte: Parc (Parceria pela alfabetização em Regime de Colaboração).

Na Avaliação Formativa de Fluência Leitora, um outro instrumento diagnóstico vinculado ao Programa AlfaMais, destaca-se pela análise do desempenho em alfabetização. Esse método envolve a categorização em perfis, conforme definido pela PARC CAED Digital (2023, n.p), os quais são compreendidos como:

Pré-leitor: estudante não dispõe de condições para realizar uma leitura oral e, quando o faz, isso exige muito esforço.

Nível 1: estudante não realizou a leitura OU disse letras, sílabas ou palavras que não constavam no item.

Nível 2: estudante nomeou letras isoladas das palavras constantes no item, ou seja, identifica letras.

Nível 3: estudante silabou ao realizar a leitura das palavras constantes no item.

Nível 4: estudante leu até 10 palavras e 5 pseudopalavras constantes no item.

Iniciante: estudante leu corretamente, no tempo de 60 segundos, 11 ou mais palavras e 6 ou mais pseudopalavras; ainda que consiga ler fragmentos de texto, não chega a 65 palavras com até 90% de precisão.

Fluente: estudante leu corretamente, no tempo de 60 segundos, mais de 65 com precisão superior a 90%, considerando-se o texto narrativo do teste.

¹⁷ No ano de 2022 havia em Itumbiara 16 escolas municipais que atendiam o 1º e 2º ano. As escolas de Tempo Integral José Gomes Pereira e Juca Andrade, se tornaram CMETI (Centro Municipal de Educação em Tempo Integral em 2023.

Compreende-se que, entre os 1.265 alunos matriculados nos 2º anos da rede municipal, previstos para a realização da avaliação, um total de 1.219 alunos efetivamente participaram do processo, como indicado na Tabela 13.

Tabela 13: Resultado da Avaliação Formativa de Fluência Leitora-2023



Fonte: <https://parc.caeddigital.net>

Considerando a análise desses dados, torna-se evidente que essas avaliações colaboram para evolução do sistema educacional, uma vez que auxiliam na identificação das áreas de fragilidade e força do processo de aprendizagem dos estudantes, apontando onde é necessário fazer melhorias. No entanto, retornando às questões a que esta pesquisa se propôs a responder, surgem questionamentos cruciais: Existem estudantes de etnia cigana no ciclo de alfabetização? Os números 1187 e 1219 incluem estudantes de etnia cigana? Esses estudantes de etnia cigana participam dessas avaliações externas? Eles apresentam proficiência na leitura e escrita?

Essas são indagações essenciais para compreender a inclusão e o desempenho dos alunos de etnia, no contexto da alfabetização e, por conseguinte,

garantir que todas as crianças, independentemente de sua origem étnica, tenham acesso a uma educação de qualidade.

A pesquisa de campo e análise documental, trouxe as seguintes respostas às indagações. De acordo com a tabela 14, temos hoje matriculado na rede 38 alunos, distribuídos em cinco escolas.

Tabela 14: Estudantes de etnia cigana matriculados em 2023

ESCOLA MUL. ALEXANDRE ARCIPRETTI	
ALUNO	ANO
1. Dezirrê Fernandes Fagundes	3º Ano
2. Isabel Gama	4º Ano
3. Renato Fernando Feitosa Rocha	4º Ano
4. Pérola Dias Fernandes	4º Ano
5. Samyra Fernandes	5º Ano
6. Ray Fernandes	5º Ano
7. Wesley Machado	5º Ano
8. Henrique de Jesus Dias Fagundes	5º Ano
ESCOLA MUL. JOAQUIM MARIANO	
ALUNO	ANO
9. Juliana Naza Fernandes da Silva	1º Ano
10. Renan Fernandes Feitosa	1º Ano
11. Renata Aparecida Fernandes	2º Ano
ESCOLA MUL. ROTARY	
ALUNO	ANO
12. Adrimar Alves da Rocha	1º Ano
13. Amanda Alves Gomes	4º Ano
14. Ana Clara Fernandes	3º Ano
15. Aylla Aparecida Gomes Alves da Silva	3º Ano
16. Bianca Fernandes	5º Ano
17. Bianca Nogueira Santos	1º Ano
18. Cairones Gama Fernandes	4º Ano
19. Cecilia Fernandes Costa	5º Ano
20. Cecilia Fernandes Machado	4º Ano
21. Erica Alves Dias	4º Ano
22. Grazielly Fernandes da Silva	5º Ano
23. José Bryan Fernandes Gama	1º Ano
24. Khaique Omar Fernandes	2º Ano
25. Larissa Nogueira Santana	3º Ano
26. Pollyana Gomes Fernandes	3º Ano
27. Renata Fernandes Silva	4º Ano
28. Sabrina Fernandes Silva	1º Ano
29. Tainara Gomes Fernandes	3º Ano
30. Theomar Fernandes	2º Ano
ESCOLA MUL. PROFESSOR ALAOR	
ALUNO	ANO

31.Welton Fernandes da Silva	3º Ano
32.Dandara Moreira Fernandes	1º Ano
33.Aparecida Diana Fernandes Silva	4º Ano
34.Amadeu Fernandes Silva	4º Ano
ESCOLA MUL. VINÍCIUS DE AQUINO	
ALUNO	ANO
35.Wellis Dias Machado	2º Ano
36.Adrian Dias Machado	3º Ano
37.Isadora Fernandes Dias	3º Ano
38.Andressa Aparecida Dias Machado	4º Ano

Fonte: produzido pela pesquisadora, 2023.

Nesse contexto, no período abrangido pelo ciclo de alfabetização, que engloba do 1º ao 3º ano, identificamos a presença de 20 alunos ciganos. Com base nos diagnósticos sistemáticos realizados pelas unidades escolares e nos resultados nas avaliações externas, observa-se que esses alunos enfrentam consideráveis desafios na leitura e na escrita. Eles não demonstram fluência na leitura, têm dificuldades na interpretação de textos e têm maior afinidade com a matemática.

No Saego-Alfa, os estudantes ciganos que participaram da avaliação foram enquadrados no nível abaixo do básico, revelando um desempenho inferior ao mínimo esperado para a etapa da escolaridade correspondente. Quanto à Avaliação Formativa de Fluência Leitora, esses alunos estão incluídos no grupo total de 545, sendo classificados no perfil pré-leitor. Enfrentam dificuldades ao realizar leituras orais, uma atividade que exige um esforço considerável por parte deles. Não possuem domínio das sílabas canônicas¹⁸ e não conseguem reconhecer pseudopalavras¹⁹. Essa situação é destacada na tabela de desempenho obtido da plataforma, conforme indicado a seguir.

¹⁸ Sílabas canônicas são as sílabas constituídas por uma consoante (C) e por uma vogal (V) - nesta ordem. Ela é também conhecida como sílaba CV e ocorre, por exemplo, nas duas sílabas da palavra mato (ma-to). Estudos apontam a sílaba CV como sendo a mais frequente de todas as estruturas silábicas da língua portuguesa, razão pela qual ela recebe o nome de *canônica*. Além da sílaba CV, vale notar que a língua portuguesa apresenta outras estruturas ou padrões silábicos não canônicos, tais como: V (*a-bacate*), VC (*es-ca-da*), CVC (*por-ta*), CCV (*pro-va*). MARTINS. Raquel Márcia Fontes. Universidade Federal de Lavras-UFLA / Departamento de Ciências Humanas-DCH / Curso de Letras. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/silaba-canonica>.

¹⁹ As pseudopalavras (palavras sem valor léxico e semântico), consistem em cadeias fonológicas que respeitam as regras da língua, podendo ser repetidas, lidas e escritas, mas que não apresentam qualquer valor semântico, isto é, não têm significado conceitual, no léxico corrente da língua. Castro Caldas, A. (2000). A herança de Franz Joseph Gall: o cérebro ao serviço do comportamento humano. Lisboa: McGraw-Hill.

Tabela 15: Desempenho dos alunos ciganos- 2º ano/2023

Avaliação Formativa-2023							
Escola	Aluno	Participação	Perfil de leitor	Palavras (sílabas canônicas)	Palavras (sílabas global)	Pseudo palavras	Texto (palavras corretas)
Joaquim Mariano	Renata Aparecida Fernandes	Sim	Pré-leitor-Nível 1	0 de 20	0 de 60	0 de 40	-----
Rotary Club	Khaique Omar Fernandes	Não	-----	-----	-----	-----	-----
	Theomar Fernandes	Sim	Pré-leitor-Nível 1	0 de 20	0 de 60	0 de 40	-----
Vinicius de Aquino	Wellis Dias Machado	Sim	Pré-leitor-Nível 1	0 de 20	0 de 60	0 de 40	-----

Fonte: <https://parc.caeddigital.net>

Importa aqui ressaltar que esses alunos, devido às dificuldades enfrentadas, estão incluídos tanto no grupo daqueles que ainda não adquiriram plenamente as habilidades de alfabetização, quanto no grupo que não participou das avaliações. Essa situação decorre das informações fornecidas pelas escolas pesquisadas, nas quais esses alunos estão matriculados. As mesmas indicam uma taxa significativa de infrequência escolar entre esses estudantes.

No entanto, conforme dados fornecidos durante a pesquisa, os 18 estudantes listados na tabela e que frequentam os 4º e 5º anos não são considerados alfabetizados. Isso se deve ao fato de que esses alunos não possuem domínio das habilidades necessárias para o nível correspondente ao qual estão matriculados. Esse dado evidencia a existência de lacunas no processo de aprendizagem desses estudantes, destacando a importância de abordar e atender às suas necessidades educacionais de maneira mais específica e personalizada.

Este cenário reforça que a não alfabetização dos alunos ciganos em Itumbiara, assim como em diversas outras regiões, representa um desafio considerável no que concerne à inclusão e ao atendimento de grupos minoritários. Alguns dos principais elementos que contribuem para esse problema foram observados na rotina pedagógica das escolas, no planejamento diário dos professores pesquisados e na participação e presença dos alunos nas atividades educacionais.

- **Cultura e Identidade:** Os alunos ciganos muitas vezes pertencem a uma cultura que difere da cultura predominante, isso cria barreiras de comunicação e compreensão entre eles e a escola, afetando a motivação e participação no processo de alfabetização.

- **Infrequência Escolar:** Como mencionado anteriormente, a infrequência escolar entre os alunos ciganos é significativa. Atrasa seriamente o processo de aprendizagem, especialmente na fase da alfabetização.
- **Desigualdade Socioeconômica:** Muitas vezes, as comunidades ciganas enfrentam condições socioeconômicas desfavoráveis, o que limita o acesso a recursos educacionais, como livros, materiais e apoio fora da escola.
- **Estratégias de Ensino:** As estratégias de ensino adotadas nas escolas não levam em consideração as necessidades específicas dos alunos ciganos. É fundamental que as escolas tomem atitudes mais inclusivas e culturalmente afetuosas para acolher a essa população.
- **Preconceito e Discriminação:** O preconceito e a discriminação são desafios adicionais para os alunos ciganos, afetando sua autoestima e motivação para aprender.

A realidade desses alunos em relação participação escolar e a alfabetização reflete a urgente necessidade, de abordar os desafios específicos que esse grupo enfrenta no sistema educacional. Para evitar esse problema e promover equidade e igualdade de oportunidades educacionais, necessita que o sistema educacional de Itumbiara, pratique políticas e programas de inclusão que avaliem as especificidades culturais dos alunos ciganos.

Para tanto, incluir a formação de professores em competência intercultural, adaptar materiais didáticos e estratégias de ensino sensíveis à cultura cigana e propiciar um ambiente escolar acolhedor, envolvendo as comunidades ciganas, de forma que se sintam pertencentes ao processo educacional.

4 GARANTIA OU NEGLIGÊNCIA DO ESTADO NA OFERTA DE EDUCAÇÃO PARA AS POPULAÇÕES ITINERANTES: CONCEPÇÕES DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Na quarta e última seção desta pesquisa, apresentamos as percepções resultantes das visitas explanatórias às unidades escolares, proporcionando uma compreensão mais aprofundada das atividades e documentos pedagógicos bem como da realidade cotidiana dos alunos de etnia cigana. Nosso foco principal é examinar e expor como se manifesta a garantia ou negligência do Estado na oferta de educação para as populações itinerantes. Destacamos, de maneira especial, o papel crucial dos profissionais da educação na alfabetização dessas crianças, reconhecendo não apenas a importância do acesso à educação, mas também a necessidade de valorizar e reconhecer suas identidades culturais.

Ao longo da seção, demonstramos como os professores reconhecem a cultura cigana e abordam a educação dessas comunidades, além de investigar as percepções dos pais ciganos sobre a alfabetização de seus filhos no ensino público municipal. Além disso, examinamos como os estudantes ciganos percebem a importância da educação para suas comunidades e a relevância desse processo. Essas percepções oferecem *insights* valiosos sobre os desafios enfrentados pelos alunos ciganos em Itumbiara, apontando possíveis áreas de melhoria. Esta perspectiva é importante para abordar lacunas existentes e implementar medidas eficazes de inclusão e valorização da cultura cigana no ambiente escolar.

4.1 Profissionais da Educação e a Garantia da Alfabetização de Crianças Nômades e a Valorização de sua Identidade Cultural em Itumbiara/GO

A cada novo ano escolar, nas salas de aula, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental, acontece o encontro de crianças provenientes de distintas origens e diversas culturas. Nestes ambientes nos deparamos com crianças que trazem consigo diferentes realidades sociais, biológicas, psicológicas, socioeconômicas e culturais. Essas podem pertencer a populações indígenas, quilombolas, nômades e itinerantes, apresentando modos, normas e atitudes que podem parecer estranhos para alguns. Todavia, diferenças não que só acrescentam valor à experiência educacional, mas também promovem a valorização de todos.

É preciso considerar que esse é um dos desafios impostos às escolas pela sociedade multicultural atual. Segundo Perotti, (1997 apud Gabriel 2007 p.1) “num meio intercultural a transmissão do saber não pode ser suficiente, a criança deve descobrir na sua relação com o outro, ao mesmo tempo a alteridade e a semelhança”.

Legitimada como um espaço de encontro, a escola deve ser um ambiente onde a autonomia, a solidariedade e o respeito mútuo imperem, uma vez que é um lugar de interação, de aprendizagem, análise da dessemelhança e inclusão do próximo.

Para alcançar este desejado nível de proficiência na educação, há um percurso a ser trilhado. Há que se promover uma mudança de mentalidade! As escolas precisam desenvolver a capacidade de gerenciar a transformação e incorporar novas formas de aprendizado, capacitando-se a se reorganizar e agir diante dos novos contextos socioculturais.

Ao longo desse caminho, vários participantes desempenham um papel significativo, em especial os professores, interagindo diariamente e exercendo influência decisiva na formação de um ambiente acolhedor e colaborativo.

Direcionamos nossa atenção para a avaliação dos níveis de aceitação e conhecimento dos professores em relação à cultura cigana. Para isso, utilizamos instrumentos que possibilitam a quantificação e qualificação desses aspectos. De acordo com Yin (2005), as diversas fontes de informação, ou evidências, englobam entrevistas, observações, documentos e reportagens.

De partida, para situar nossos procedimentos, fornecemos informações detalhadas sobre cada escola, com o objetivo de familiarizar o leitor com as instituições e aprofundar a compreensão do perfil dos professores da Rede de Ensino Público de Itumbiara, que atendem alunos de etnia cigana. Todos os professores envolvidos participaram voluntariamente das etapas da pesquisa.

A Escola Municipal Alexandre Arcipretti está situada na Rua Duque de Caxias, 227, no Setor Nossa Senhora da Saúde. A mesma abrange os três segmentos educacionais: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II. Com o intuito de atender a esse público de 488 alunos, a escola conta com aproximadamente 30 professores distribuídos em: 3 salas de Educação Infantil (Pré I e Pré II), 12 salas do 1º ao 5º ano e 3 salas do Ensino Fundamental II (2 de 6º ano e 1 de 7º ano). Destaca-se que, em alinhamento com o foco da pesquisa, a etnia cigana, na escola há três salas que têm alunos desse grupo.

Figura 14: Escola Municipal Alexandre Arcipretti



Fonte: produzido pela pesquisadora, 2024.

Já a Escola Municipal Professora Alaor Dias Machado está localizada na Avenida Portugal, 376, Quadra 15, no Conjunto Habitacional Dona Norma Gibaldi. A instituição atende aos segmentos educacionais: Ensino Fundamental I e II e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), totalizando 403 alunos. Para atender a essa diversidade, a escola conta com 16 turmas e 20 professores distribuídos em: 11 salas destinadas do 1º ao 5º ano, 4 salas de fundamental II para atender 2 (6º anos) e 2 (7º anos) e 1 sala dedicada à EJA.

Três salas abrigam com estudantes pertencentes à etnia cigana. Os professores encarregados dessas turmas demonstraram engajamento significativo com a condução da pesquisa.

Figura 15: Escola Municipal Professora Alaor Dias Machado



Fonte: produzido pela pesquisadora, 2024.

Dentre as instituições educacionais investigadas, destaca-se a singularidade da Escola Municipal de Tempo Integral Joaquim Luiz de Miranda - **Joaquim Mariano**, sendo a única de caráter integral. Sua localização é na Rua 210, número 65, no bairro Santa Maria. Essa escola concentra suas atividades exclusivamente no Ensino Fundamental I, contando com 12 professores distribuídos em 10 salas, abrangendo do 1º ao 5º ano, um público de 259 alunos.

Importante ressaltar que na instituição possui duas salas, onde alunos ciganos estão matriculados. Os 2 educadores responsáveis por essas turmas participaram da pesquisa.

Figura 16: Escola Municipal Joaquim Luiz de Miranda



Fonte: produzido pela pesquisadora, 2024.

Localizada na Rua Divinópolis, 320, no bairro Jardim Liberdade. A Escola Municipal Rotary Club, se destaca como uma das maiores unidades da rede municipal de ensino em Itumbiara. A instituição acolhe 1.022 alunos, distribuídos entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Para atender a essa diversidade, a escola dispõe de um total de 34 salas e a atuação de 40 professores. Dessas salas, 3 são destinadas à Educação Infantil (Pré II) e 31 para o 1º ao 5º ano. É relevante ressaltar que 4 dessas salas possuem alunos ciganos. Dos 4 professores regentes convidados a responderem ao questionário, 3 participaram ativamente.

Figura 17: Escola Municipal Rotary Club



Fonte: produzido pela pesquisadora, 2024.

A Escola Municipal Vinicius de Aquino Ramos, localizada na Rua 76, n. 135, no Setor Buritys, abarca os três níveis educacionais: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, computando 508 alunos. Com o desígnio de atender a essa diversidade, dispõe de 22 salas e conta com 34 professores. Esses profissionais ministram aulas em 2 salas de Educação Infantil (Pré II), 18 salas do 1º ao 5º ano, e mais 2 salas destinadas ao Ensino Fundamental II (6º ano).

Tem três salas com alunos ciganos, nessa unidade e os educadores responsáveis por essas turmas participaram da pesquisa, envolvendo-se ao responder ao questionário e a participar das demais atividades propostas; análise das propostas pedagógicas e do planejamento diário.

Figura 18: Escola Municipal Vinícius de Aquino Ramos



Fonte: produzido pela pesquisadora, 2024.

Considerando que adotamos o método estudo de caso em nossa pesquisa, é pertinente destacar a definição de Creswell (1997, p.61), que caracteriza o estudo de caso como a "exploração de um sistema limitado ou um caso (ou múltiplos casos) [...] que envolve coleta de dados em profundidade e múltiplas fontes de informação em um contexto". No questionário elaborado para este estudo, incorporamos perguntas que abordavam tanto dados quantitativos quanto qualitativos.

As questões foram previamente formuladas para obter informações por escrito que nos permitissem compreender as opiniões dos participantes da pesquisa. Com esse propósito em mente, utilizamos tanto questões objetivas quanto questões subjetivas abertas. Os dados coletados incluíram informações pessoais, como nome completo, formação, ano que leciona e tempo de serviço na educação no município. Além disso, foram incluídas questões mais subjetivas, como: com quais etnias os professores costumam trabalhar em sua prática pedagógica? Quais conhecimentos possuem sobre a cultura cigana? Já participaram de alguma formação sobre a cultura cigana? Se sim, qual? A escola trabalha com a diversidade cultural? Se sim, de que maneira? O currículo escolar contempla os povos ciganos? E o trabalho com a diversidade cultural?

Outra dimensão das perguntas buscou explorar a perspectiva dos professores sobre a inserção da cultura dos povos ciganos em seus planejamentos e prática

educativa. Em suas concepções, foi questionado o que consideram fundamental para promover essa inserção de maneira efetiva.

Quanto à introdução da proposta do questionário aos professores no início de outubro de 2023, realizamos uma reunião com os gestores das cinco escolas para apresentar e compartilhar a proposta. Em conjunto, decidimos direcionar o questionário, especificamente aos professores que tinham alunos ciganos em suas salas de regência. Considerando que nessa fase do estudo, já acompanhávamos o planejamento semanal e as propostas pedagógicas dos professores, promovemos em cada escola um encontro para apresentar o questionário e explicar seus objetivos. Todos manifestaram prontidão para responder, na ocasião. Contudo, ao término, em uma das unidades, uma professora não pôde participar devido a razões pessoais

A tabela 16 proporciona uma compreensão visual das escolas e dos profissionais envolvidos na pesquisa, sintetizando parte das informações relatadas anteriormente.

Tabela 16: Quantitativo das Unidades (1º ao 5º ano) - 2023

Nome	Turmas/ Professor	Turmas com cigano	Professores que responderam à pesquisa
Escola Municipal Alexandre Arcipretii	12	3	3
Escola Municipal Professor Alaor Dias Machado	11	3	3
Escola Mul. T. I. Joaquim Luiz de Miranda	10	2	2
Escola Municipal Rotary Club	31	4	3
Escola Municipal Vinícius de Aquino Ramos	18	3	3

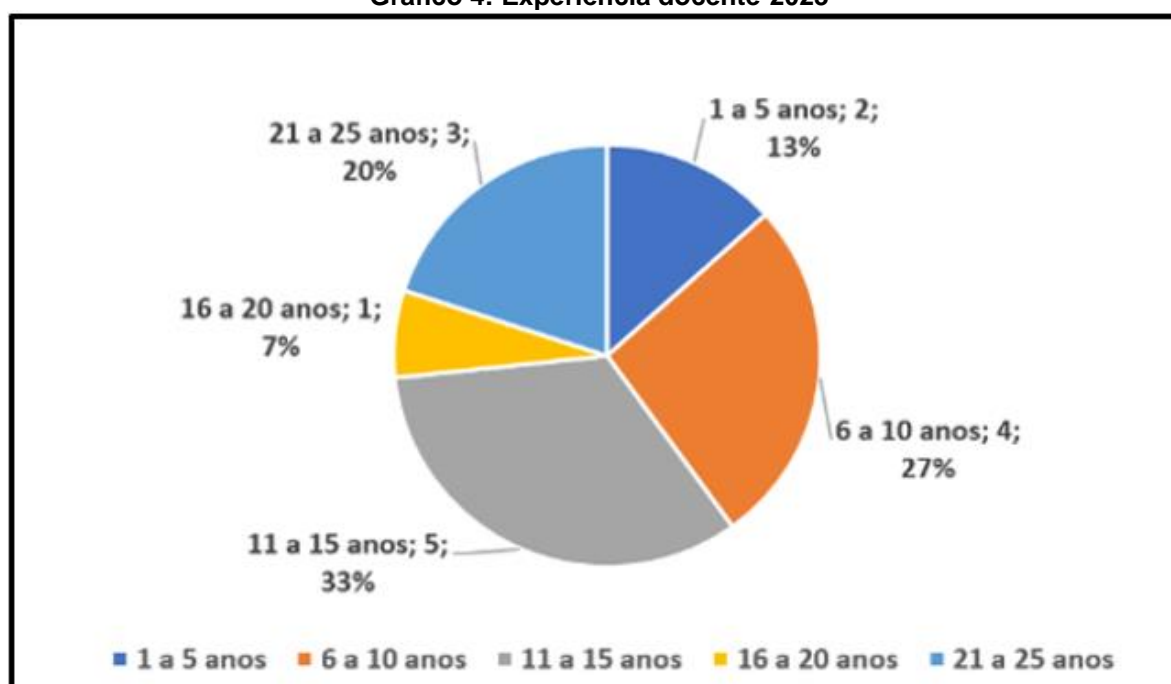
Fonte: produzido pela pesquisadora, 2024.

Considerando a análise descritiva de cada escola e os dados apresentados na tabela anterior, que incluem o número de turmas, o total de professores do 1º ao 5º ano e os profissionais que responderam ao questionário nas cinco escolas, prossigamos com a tabulação das respostas por eles assinaladas. Cabe ressaltar que, a partir deste ponto, os resultados compilados abrangem as cinco unidades participantes da pesquisa, refletindo as análises e considerações provenientes dos questionários, do acompanhamento sistemático das atividades pedagógicas e do

planejamento diário dos professores. Em resumo, esses resultados representam de maneira detalhada a realidade cotidiana de cada unidade.

No que diz respeito ao tempo de experiência na docência, conforme evidenciado no gráfico a seguir, todos possuem uma trajetória nesse campo. Essa análise é importante para compreender a expertise e a bagagem profissional dos docentes na pesquisa, fornecendo entendimentos valiosos sobre como suas experiências podem influenciar suas percepções e práticas no contexto educacional.

Gráfico 4: Experiência docente-2023



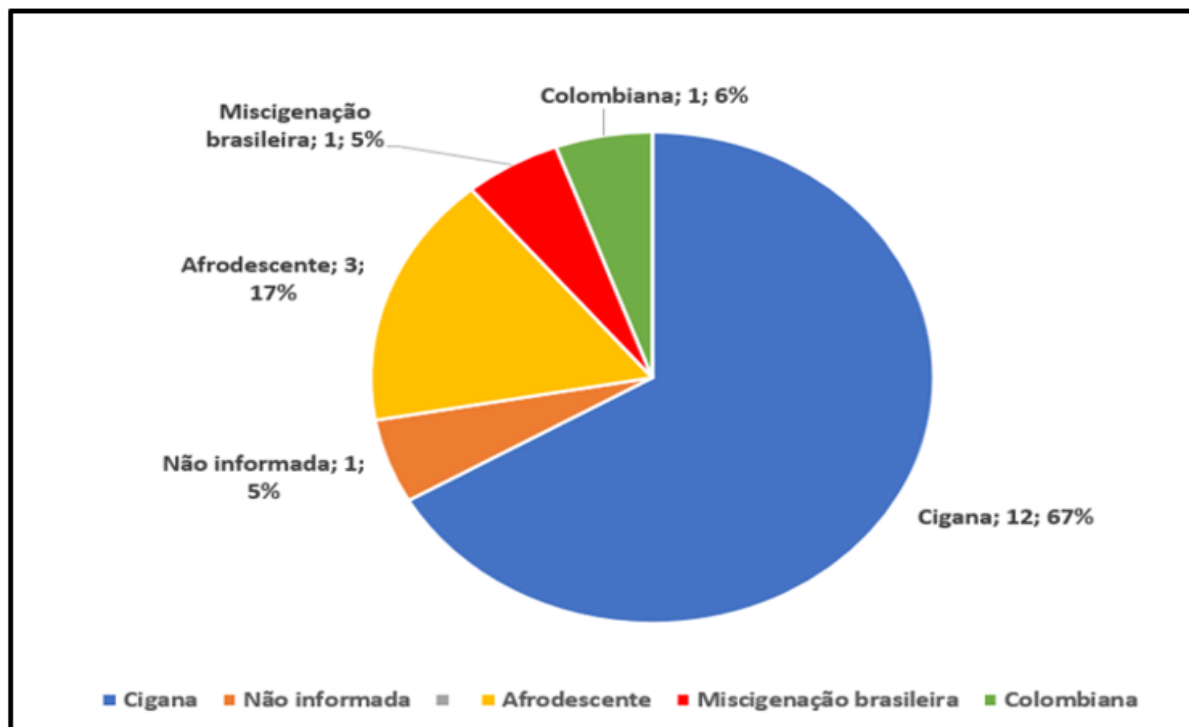
Fonte: produzido pela pesquisadora, 2024.

É preciso considerar que o professor é importante para o trabalho com a diversidade cultural, todavia, a colaboração de todos os envolvidos no ambiente escolar é indispensável. Cada indivíduo deve acreditar no valor de suas contribuições. A escola, atuando como agente de transformação, deve ser o espaço propício para conceber, implementar e avaliar iniciativas inovadoras destinadas a aprimorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

A resposta das unidades à crescente diversidade étnico-cultural entre os alunos é determinante para atingir esse objetivo. Isso implica favorecer a igualdade de oportunidades, no acesso ao conhecimento e ao êxito educacional, proporcionando respostas específicas e adequadas às suas condições sociais e necessidades educativas particulares. Os professores quando questionados sobre as

etnias com as quais costumam trabalhar em sua prática pedagógica, as respostas foram as seguintes:

Gráfico 5: Povos tradicionais que trabalham



Fonte: produzido pela pesquisadora, 2024.

A predominância de afrodescendentes e ciganos entre os alunos destaca a disparidade étnico-cultural que permeia a atmosfera escolar. Diversos fatores influenciam essa representação proeminente, sendo decisivo reconhecer o papel fundamental do professor, nesse contexto.

Ele, como facilitador do ambiente educacional, tem papel central na promoção da inclusão e respeito à diversidade. Ao compreender as origens étnicas variadas dos alunos, os educadores podem enriquecer o currículo, incorporando perspectivas culturais diversas, nas práticas pedagógicas. Sua sensibilidade e a consciência cultural são essenciais para mudança. Ao integrar práticas pedagógicas sensíveis à desigualdade étnica, não apenas enriquece a experiência educacional, mas também cria um ambiente de aprendizagem que valoriza e respeita “os diferentes”, presentes em sala de aula.

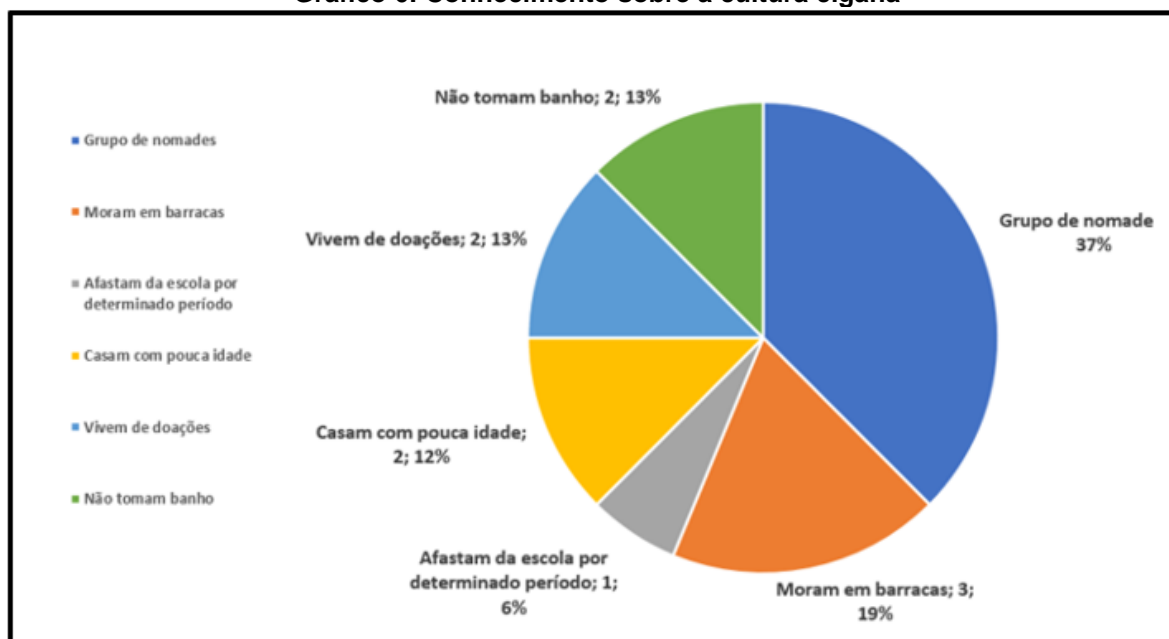
O acompanhamento de diversas atividades, tanto em grupo quanto individuais, nas escolas Alexandre Arcipretti, Joaquim Mariano, Rotary Club, Vinícius de Aquino e Professor Alaor, destacou a falta de consideração pela cultura e individualidade dos alunos ciganos. Durante as aulas, não há inclusão de referências

à sua cultura, e as atividades tendem a promover a uniformidade curricular. A prática pedagógica nessas instituições, parece seguir um padrão estabelecido, sem levar em conta as necessidades específicas desses alunos.

O discurso proposto pela interculturalidade, que desafia os professores a construir suas práticas pedagógicas atendendo às necessidades dos diferentes elementos culturais presentes na escola, não se concretiza. Há uma clara falha na implementação desse princípio, impedindo a criação de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo e sensível à diversidade cultural.

Seguindo esse raciocínio e fundamentando-nos na afirmação de que o entendimento da cultura é basilar para uma atuação assertiva, é pertinente esclarecer, que ao questionarmos os 15 professores acerca de seus conhecimentos sobre a etnia cigana, obtivemos a seguinte resposta.

Gráfico 6: Conhecimento sobre a cultura cigana



Fonte: produzido pela pesquisadora, 2024.

Ao examinar as respostas é perceptível que há certo entendimento, entretanto, notamos a presença de estereótipos culturalmente adquiridos. Os professores compartilharam percepções que associam os ciganos a um grupo nômade, caracterizado por habitar em barracas, adotar práticas matrimoniais precoces, depender de doações e se afastar da escola por períodos determinados.

Cabe destacar que esses rótulos podem perpetuar visões simplificadas e distorcidas sobre a comunidade cigana. A generalização de características específicas pode resultar em uma compreensão superficial e limitada, negligenciando

a diversidade e a complexidade intrínseca às diferentes vivências dentro da comunidade cigana. Ressalta-se, portanto, a partir das respostas, a necessidade de uma conduta mais abrangente e culturalmente sensível, com o objetivo de desafiar e superar percepções simplificadas, favorecendo atitudes pedagógicas mais consistentes.

A busca por essa igualdade de oportunidades, por meio da diversificação das abordagens escolares, é, na nossa perspectiva, o maior desafio enfrentado pelo sistema educativo. Os professores, nesse contexto, peças-chave desse processo, devem refletir sobre suas práticas e orientar suas decisões reconhecendo tais pormenores.

Para que se compreenda melhor esse processo, faz-se necessário mencionar Tereza Mantoan. Em sua obra *“Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?”* (2003), a autora levanta questões interessantes sobre o que é inclusão e exclusão, fazendo um paralelo de como está o trabalho na educação no século XXI, no que cerne à crise e quebra de paradigma, que envolve o ensinar, o educar dos ditos “diferentes”, respeitando suas particularidades.

As diferenças culturais, sociais, étnica, religiosas, de gênero, enfim a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos (Mantoan,2003 p.12)

O nosso modelo educacional, há tempos aponta a um desgaste ideário, atrelado a crise no padrão de educação então realizada. Estamos testemunhando no século XXI, um novo paradigma do conhecimento, ocasionado das interfaces e das novas conexões que se estabelecem entre saberes dantes isolados. Esse cenário é moldado pelos encontros da subjetividade humana, com as esferas: do cotidiano, do social e do cultural.

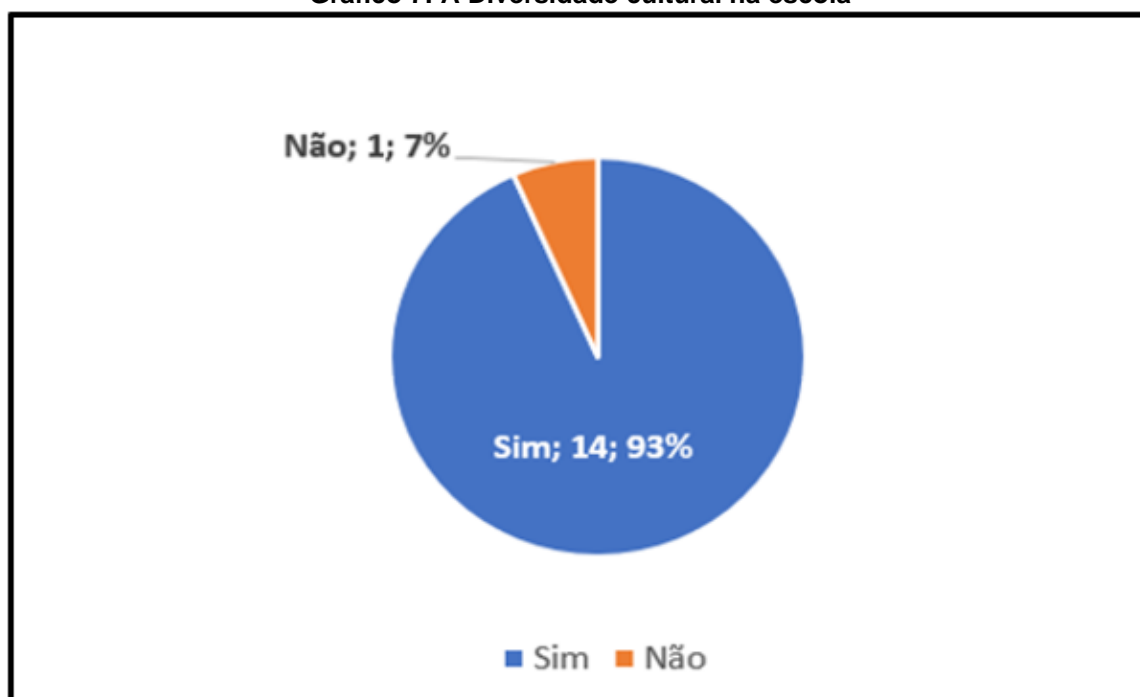
Diante esse contexto e de tantas novidades, cabe a escola repensar o seu papel e suas práticas, já não pode seguir desconsiderando a realidade ao seu redor, suprimindo e excluindo a diversidade nos métodos pelos quais forma e educa os seus alunos. Sabido que a insistência nesses modelos pedagógicos padronizados, é atualmente, ineficiente e que a promoção da diversidade é inegociável.

No questionário, com o propósito de avaliar a presença ou ausência de práticas inclusivas nas escolas e nas atividades realizadas pelos professores, de forma específica, questionamos se ocorre na escola um trabalho voltado para a diversidade cultural e se os professores a exploram em sua prática pedagógica. Em

caso afirmativo, solicitamos detalhes sobre como essa abordagem é conduzida. Adicionalmente, também buscamos informações sobre a participação dos professores em formações específicas acerca da cultura cigana.

Os professores, de maneira unânime, conforme evidenciado no gráfico, corroboraram sobre o envolvimento da escola no trabalho com a diversidade. Além da concordância geral, destacaram que a instituição promove diversas atividades para sensibilizar a comunidade escolar quanto a esse tema. Entre as práticas mencionadas, estão a realização de palestras, a condução de rodas de conversa e a exibição de vídeos que ressaltam a importância da diversidade.

Gráfico 7: A Diversidade cultural na escola



Fonte: produzido pela pesquisadora, 2024.

A abordagem por meio de palestras e rodas de conversa proporciona espaços para a reflexão e o diálogo, enquanto os vídeos sensibilizantes contribuem para ampliar a compreensão dos alunos e dos profissionais da educação, sobre a diversidade em suas diversas manifestações. Essa abordagem holística demonstra o esforço da escola em cultivar um ambiente que, valoriza as diferenças. Mantoan (2003, p.6) chama a atenção para como deve ser desenvolvido o trabalho educacional dentro das escolas, atendendo a realidade de uma sala rica na diversidade, o que está de acordo com a BNCC, conforme lemos:

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade,

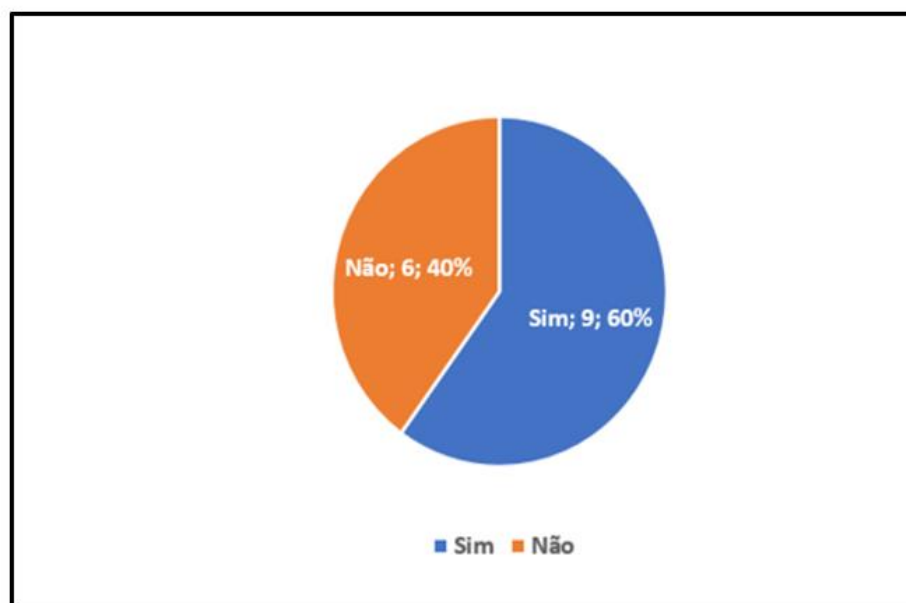
continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BNCC, 2017 p.9)

Para romper com o “velho” modelo escolar, padronizado a partir do recorte da realidade da sociedade que segrega em: modalidades de ensino regular, professor especialista nessa ou naquela área, e que infimamente categoriza os alunos em normais e deficientes, esta visão lógica organizacional arquetipo mecanicista, formalista, reducionista que desconsidera o afetivo e o subjetivo, precisa acabar. Nesse sentido, Perrenoud (2001, p. 51) diz que:

a diferenciação do ensino significa inevitavelmente romper com a forma de equidade, interessar-se mais por alguns alunos, atendê-los mais, propor-lhes atividades diferentes, julgá-los de acordo com exigências proporcionais às suas possibilidades.

A exclusão, as perseguições aos ciganos, comprovadas em documentos históricos, fazem parte do dia a dia desse povo, que ainda encara estigmatização e discriminação, devido a estereótipos historicamente enraizados. No contexto do Brasil Império, foram vistos como comerciantes de escravos, uma escolha de vida. Nos dias atuais, a imagem associada a eles, inclui a falsa ideia de nomadismo, além da injusta representação de criminosos, ladrões, trapaceiros e adeptos de um estilo de vida extravagante, místico; além da percepção de baixa educação.

Neste momento, é oportuno salientar que, se almejamos uma escola inclusiva, torna-se imperativo redefinir os planos educacionais em direção a uma formação centrada na cidadania global, livre de preconceitos e que reconheça e valorize as diferenças. Até o presente momento, observamos que tanto a escola quanto os professores, estão engajados embora a passos lentos, em abordar a diversidade, evidenciando uma carência, mas também um desejo por parte deles de aprofundar seus conhecimentos sobre seus alunos ciganos. No entanto, o questionamento que surge é: "O currículo escolar contempla os povos ciganos?"

Gráfico 8: Adequação do currículo

Fonte: produzido pela pesquisadora, 2024.

Pelas respostas dadas, apresentadas no gráfico anterior, acreditamos que neste questionamento, ocorreu um desencontro em relação ao entendimento sobre o que seria uma adequação curricular. Conforme mencionado por Pamplona (2023, n.p.), professora de uma das cinco escolas, “no referencial curricular da rede municipal de Itumbiara, há disciplinas que abordam as diferentes culturas, porém sem enfoque específico nas etnias”. Cândida (2023) acredita que sim, quando enfatiza o respeito, a diversidade e esclarece sobre as vivências culturais. Já Silva(2023), diz que sim, quando não ultrapassa as normas da cultura deles. Mas o que de fato é ou deveria ser essa adequação curricular?

Conforme a legislação em vigor, a liberdade de organização curricular nos sistemas educacionais, está atrelada à existência de diretrizes que os orientem, possibilitando a definição de conteúdo, alinhados à base nacional comum do currículo. Tal preceito é estabelecido pelo Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estipula:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Brasil, 1996. Art. 26).

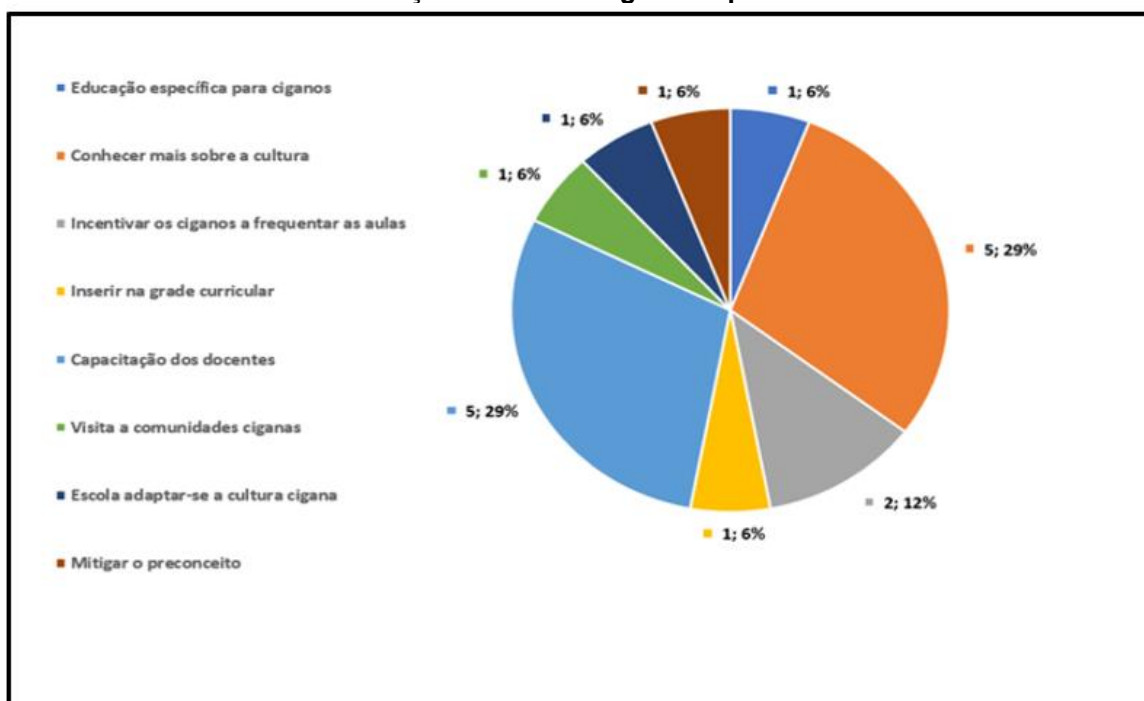
A adequação curricular é um processo complexo que deve considerar diversos aspectos, para atender às necessidades específicas dos estudantes. Isso inclui o reconhecimento e valorização da diversidade cultural e étnica, a incorporação de temas contemporâneos relevantes, a inclusão de estratégias diferenciadas para

alunos com necessidades especiais, um currículo sensível à realidade local e integrado à tecnologia, a formação contínua dos professores, para promoção de uma educação mais contextualizada e inovadora, a participação da comunidade, uma abordagem interdisciplinar dos conteúdos, para uma compreensão mais ampla do mundo, e a avaliação constante desse currículo para manter a sua eficácia

Considerando esses elementos, alinhado às respostas dos questionários, à observação do planejamento dos professores e ao cotidiano das escolas analisadas, fica evidente que a adequação curricular, para acolher os alunos ciganos, ainda não ocorre efetivamente. Há um longo caminho a ser percorrido, para que essa adaptação se concretize.

Na concepção dos entrevistados, inserir a cultura cigana em seu planejamento e práticas pedagógicas, demanda uma atenção especial e cuidadosa de diversos pontos. Entre os principais destaques para legitimar tal objetivo, estão a capacitação dos professores e o conhecimento da cultura, seguidos pelo incentivo à frequência escolar. Esses aspectos podem ser observados no gráfico 9.

Gráfico 9: Inserção da cultura cigana na prática educativa



Fonte: produzido pela pesquisadora, 2024.

A repetência, a expulsão e evasão escolar são problemas das escolas, muitas vezes causados pela ausência de adequação curricular. Os estudantes são amplamente reconhecidos pelas instituições educacionais, graças a essas situações,

resultando em sua estigmatização, por comportamentos que não se alinham ao padrão da educação formal.

Ao considerar a aprendizagem dos estudantes ciganos, em especial sua alfabetização, é importante destacar que essa condição, “alinhamento ao padrão formal”, pode ser ainda mais desafiadora. Eles enfrentam não apenas as dificuldades educacionais comuns, mas também marcas adicionais associados à sua identidade étnica. Os rótulos conferidos a eles, agravam a exclusão social, impactando negativamente seu desempenho escolar.

O problema educacional cigano não está resolvido apenas com a matrícula das crianças ciganas em escolas públicas ou particulares, ou seja, não está resolvido garantindo-se aos ciganos somente o direito à educação, embora isto já seja uma grande conquista. Para garantir o direito a uma educação cigana, inúmeros outros problemas terão de ser discutidos e, na medida do possível, resolvidos. E para isto será necessária a colaboração de todos os interessados e entendidos na problemática cigana, e principalmente dos ciganos, que deverão ser os protagonistas do seu próprio destino. (MOONEM,2011, p.33)

A Educação das Relações Étnico-Raciais, continua constituindo um desafio expressivo para educadores e para a sociedade. Para propiciar uma compreensão mais aprofundada sobre a situação educacional dos ciganos e a legitimação dos direitos já conquistados, é proeminente mencionar e relembrar os documentos e debates intensos ocorridos em todo o território nacional, que de sobre maneira ditaram mudanças significativas.

Desde a Constituição Federal de 1988, muitos documentos oficiais citaram os ciganos. Em 1992, uma pesquisa conduzida por Moonen abordou as violações dos direitos ciganos. Em 1994, a 6ª Câmara de Coordenação e Revisão dos Direitos das Comunidades Indígenas, foi criada. Em 2000, em Brasília, aconteceu a V Conferência Nacional de Direitos Humanos, derivando em seis propostas ciganas, incluídas no 2º Programa Nacional dos Direitos Humanos (2º PNDH), de 2002. Em 2003, foi posta a SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.

O Decreto nº 6.040, expedido em 2007, constituiu a criação da Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT), com objetivo de consentir explicitamente a existência e as particularidades desses segmentos populacionais, garantindo os seus direitos territoriais, socioeconômicos, ambientais e culturais, sempre respeitando e valorizando suas identidades e instituições. O PNPCT afiança:

Povos e Comunidades Tradicionais como grupos culturalmente diferenciados, que se reconhecem como tais, possuem formas próprias de

organização social, ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição. (Brasil, 2018, p.15)

De acordo com os critérios da Convenção de nº 169 da Organização Internacional do Trabalho e pelo o Decreto nº 6040/2007, são entendidos como Povos de Comunidades Tradicionais aqueles que se autodeclaram:

Povos indígenas, comunidades quilombolas, povos e comunidades de terreiro/povos e comunidades de matriz africana, povos ciganos, pescadores artesanais, extrativistas, extrativistas costeiros e marinhos, caiçaras, faxinalenses, benzedeiros, ilhéus, raizeiros, geraizeiros, caatingueiros, vazanteiros, veredeiros, apanhadores de flores sempre vivas, pantaneiros, morroquianos, povo pomerano, catadores de mangaba, quebradeiras de coco babaçu, retireiros do Araguaia, comunidades de fundos e fechos de pasto, ribeirinhos, cipozeiros, andirobeiros, caboclos, entre outros. (Brasil, 2018, p.16)

Pode-se inferir que a partir da Constituição federal de 1988, os ciganos, passaram a ter seus direitos igualados aos dos não-ciganos. E que por representarem minorias étnicas, tem direitos especiais mencionados em inúmeros documentos internacionais. Contudo é inevitável dizer, a partir dos materiais analisados nessa pesquisa, que estes direitos são continuamente transgredidos.

A partir dessa afirmativa, a análise das abordagens de vários autores referentes ao processo educacional e à interação das comunidades de etnia cigana com a escola, revelou-se essencial para o desenvolvimento deste estudo. Foram realizadas investigações no Banco de Teses e Dissertações, além do Portal de Periódicos da Capes, com o propósito de identificar a quantidade de trabalhos vinculados a essa temática, buscando compreender o que foi identificado durante a pesquisa in loco. Visto que, durante esse processo, constatou-se o desconhecimento por parte da escola e dos professores, acerca da cultura cigana. Além da ausência de planejamento e práticas pedagógicas inclusivas para esses alunos. ,

Assim, ao realizar uma análise no período compreendido entre 2021 e 2023, por meio de consultas às dissertações no Banco de Teses e Dissertações da Capes, utilizando as palavras-chave "cultura cigana", "direitos ciganos" e "ensino público" identificamos um número expressivo de trabalhos.

Quando utilizado como termo de pesquisa, "educação de ciganos", fica menor a quantidade de trabalhos. Dentro desses, alguns se dedicam a examinar a escolarização dos ciganos em Portugal, Espanha e Brasil. Alguns discorrem sobre os ciganos, porém, não exploram profundamente a relação entre escola e a etnia cigana

nos anos iniciais, ou seja, tratam sobre os ciganos de diferentes formas e em diferentes contextos.

Ao realizar uma busca mais refinada utilizando "alfabetização dos ciganos", identificamos um artigo que trata de maneira abrangente sobre a alfabetização, destacando no seu conteúdo o Projeto Mova²⁰, de Paulo Freire.

Na esfera "educação de ciganos", destaca-se a relevância da tese de mestrado de Fernando Manuel da Silva Gabriel, intitulada "O multiculturalismo na escola: o caso dos alunos de etnia cigana", para a reavaliação das observações realizadas durante a análise de campo. Nessa obra, o autor examina as abordagens pedagógicas adotadas por professores do 1º Ciclo na Área Metropolitana do Porto ao instruir crianças pertencentes à etnia cigana. Além de explorar as expectativas que essas crianças têm em relação ao ambiente escolar.

Destaca em sua argumentação que as desigualdades socioeconômicas entre os povos ciganos e não ciganos têm uma influência negativa na interação e integração dos estudantes ciganos na escola. Evidencia a disparidade entre as palavras e as ações dos educadores, destacando que, embora expressem preocupação com os alunos de etnia cigana em seus discursos, na prática pedagógica cotidiana, não se verifica uma efetiva incorporação da cultura desses povos no trabalho educativo. Fato também notado, nesta pesquisa.

No âmbito de seu estudo, ele se dedica a um objetivo específico, que a presente investigação procura compreender: como são incluídas as particularidades e singularidades dos estudantes de etnia cigana nas práticas educativas. Seus achados, confirmam que a cultura dos alunos ciganos não é respeitada. Eles não se sentem incluídos e a responsabilidade pelo insucesso escolar, segundo os professores, é atribuída às famílias e não à escola. Em resumo, de acordo com seu trabalho, não se percebe uma responsabilização por parte dos educadores.

O ensino ministrado nas escolas insere-se majoritariamente num modelo monocultural. Os professores, ao agirem em conformidade com os interesses da cultura dominante, estão a privilegiar a transmissão de conhecimentos e valores sem considerar as realidades sociais e familiares dos alunos, um

²⁰ O Projeto MOVA-Brasil tem um passado que remonta a 1989. Foi naquele ano que o educador Paulo Freire (1921-1997), quando secretário de Educação do município de São Paulo, no primeiro governo democrático e popular, lançou o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da cidade de São Paulo (MOVA-SP), na Câmara Municipal, em 28 de outubro de 1989. O Projeto MOVA-Brasil teve início em 2003, fundamentado na teoria do conhecimento de Paulo Freire. Seus princípios metodológicos, bem como sua estrutura, organização e funcionamento, sua concepção de formação inicial, continuada, avaliação e monitoramento inserem-se na tradição da educação libertadora. Ele atua nas causas do analfabetismo ligadas à pobreza.

pressuposto da escola tradicional, de carácter monocultural. (Gabriel,2007, n.p.)

O estudo conduzido pela pesquisadora em educação Luciana Câmara Fernandes Bareicha, intitulado "*Educação e Exclusão Social: a perspectiva dos ciganos e dos não ciganos*", exemplifica uma abordagem que, embora tenha como objetivo principal investigar as representações sociais da exclusão social e da identidade ligada ao pertencimento étnico cigano, revela ao longo de sua análise, aspectos significativos do processo educacional desses sujeitos ao tratar a temática da exclusão. Os resultados de sua análise metodológica, contribuíram para a formulação de um modelo teórico explicativo, sobre a exclusão nas relações entre ciganos e não ciganos, bem como entre a escola e a exclusão social.

O grupo cigano é caracterizado como fechado, com normas rígidas, com uma cultura tradicional, sendo o não cigano um personagem com imagem negativa, mas necessário para a realização do comércio, sua principal atividade de sobrevivência. Já o grupo não cigano é caracterizado como flexível, aberto a mudanças, com normas flexíveis ou ambíguas e que tem no cigano um personagem com imagem negativa, mas que guarda algum interesse em vivenciar sua cultura. (Bareicha, 2013, p.8)

Dois artigos adicionais, assim como as obras previamente mencionadas, colaboraram expressivamente para a ampliação dos conhecimentos. O primeiro, intitulado " Práticas pedagógicas para atender a diversidade das comunidades ciganas na educação básica do Paraná", escrito por Gilce Francisca Primak Niquetti e o segundo, entitulado "havia uma escola no meio do caminho" de autoria do mestrando Flávio José de Oliveira Silva.

Gilce aborda em seu trabalho, as propostas pedagógicas e políticas educacionais, apresentadas e debatidas por representantes da Associação Internacional Maylê Sara Kaly (AMSK) de Brasília, Cláudio Lovanovitch da Associação de Preservação da Cultura Cigana (APRECI), além de professores e pedagogos da rede estadual. Também são contempladas as contribuições de representantes do Ministério da Educação, Ministério Público, Conselho Tutelar e Secretaria de Estado da Educação (SEED/PR), por meio de palestras e oficinas, realizadas durante o I Seminário Estadual de Educação Escolar Cigana, que ocorreu em setembro de 2013, em Curitiba (PR).

Este evento enriqueceu as discussões sobre políticas públicas e evidenciou a urgência de implementar uma proposta pedagógica que atenda às crianças, aos adolescentes, aos jovens e aos adultos pertencentes à etnia Romani na Educação

Básica. Algumas observações sobre aspectos legislativos discutidas durante o Seminário, mencionados por Niquetti:

Considerando o disposto da Constituição Federal de 1988, Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros. Considerando o disposto na Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, adotada em Genebra, em 27 de junho de 1989, promulgada pelo Decreto nº 5.051, de 19 de Abril de 2004, Art. 2º, Inciso 1, os governos deverão assumir a responsabilidade de desenvolver, com a participação dos povos interessados, uma ação coordenada e sistemática com vistas a proteger os direitos desses povos e a garantir o respeito pela sua integridade; Art. 27, Inciso 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; Artigo 31, deverão ser adotadas medidas de caráter educativo em todos os setores da comunidade nacional, e especialmente naqueles que estejam em contato mais direto com os povos interessados, com o objetivo de se eliminar os preconceitos que poderiam ter com relação a esses povos. Para esse fim, deverão ser realizados esforços para assegurar que os livros de História e demais materiais didáticos ofereçam uma descrição equitativa, exata e instrutiva das sociedades e culturas dos povos interessados. (AMSK,2013, apud Niquetti, [s.d.], p. 7)

Com base no trabalho "Os Ciganos", de Martinez (1989), Flávio (2012) em seu artigo, apresenta a nova abordagem da autora sobre o povo cigano e sua história, que pode ser delineada ao entrelaçar teorias esclarecedoras sobre a origem, o percurso e a dispersão dessas comunidades pelo mundo. Traz também no artigo, o destaque dado pela autora, ao início das pesquisas acadêmicas sobre esse tema, apresentando postulações acerca dos autores e trabalhos científicos que têm contribuído para a compreensão dos povos nômades.

Destaca-se ainda, o trabalho de pesquisa intitulado "Identidade Étnica: condição marginal e o papel da educação escolar na perspectiva dos ciganos espanhóis", conduzido pela pesquisadora Márcia Ondina Vieira Ferreira, publicado na Revista Brasileira de Educação. A autora instiga um debate sobre a influência da educação escolar na vida dos ciganos na Espanha, propondo um estudo comparativo com o sistema de ensino da região sul do Brasil. Esse enfoque evidencia os diversos conflitos enfrentados por essas comunidades no campo da educação.

Em outras formulações, (Ferreira, 1999, p. 5, apud Silva, [s.d.], p. 1) fortalece essa linha de argumentação, ao afirmar que "Somente uma educação intercultural, focada na valorização da convivência e dos valores culturais das pessoas de

diferentes etnias, pode assegurar o sucesso das crianças ciganas das camadas populares na instituição escolar."

À luz do que foi investigado, os artigos consultados colaboraram para o desencadear das ideias apresentadas. Eles contribuíram de maneira pertinente, oferecendo perspectivas e fundamentos, que enriqueceram a compreensão sobre a importância da educação intercultural e da valorização dos contextos culturais diversos para o êxito educacional, especialmente, no contexto da realidade cigana.

Ao analisar as unidades escolares de Itumbiara, objeto da pesquisa, observamos que a realidade não difere do que foi citado e apresentado nos trabalhos analisados. Quando questionados sobre quais "povos tradicionais" costumam abordar, os professores mencionaram os negros e os ciganos. Ao que tange ao conhecimento sobre a etnia cigana, afirmaram ter um entendimento limitado. Àqueles que disseram conhecer, as respostas indicaram uma compreensão impregnada de preconceitos atribuídos a esses povos desde a colonização como: a conceito de serem nômades, morarem em barracas e casas, e se fixarem por curtos períodos. Além disso, algumas respostas evidenciaram preconceitos, como a associação de hábitos e costumes específicos da cultura cigana a ideias negativas pré-concebidas; de pedir doações, morar em barracas, não tomar banho diariamente e não estudar por vontade própria, generalizando todos os ciganos dessa maneira.

Os docentes enfatizaram a necessidade de capacitação para os professores, visando uma compreensão mais aprofundada dessa cultura. Segundo eles, a principal dificuldade enfrentada na escola, relacionada à adaptação e inclusão dos alunos ciganos, é a carência de conhecimento sobre a cultura, constituindo-se um desafio.

Além disso, apontaram que a falta de apoio ao professor, na adaptação à convivência com os ciganos, resulta em uma compreensão deficiente e em uma recepção inadequada, incapaz de atender às necessidades de ambos os lados. Outro obstáculo destacado, é a escassez de livros didáticos que abordem, com a didática adequada, informações sobre os ciganos.

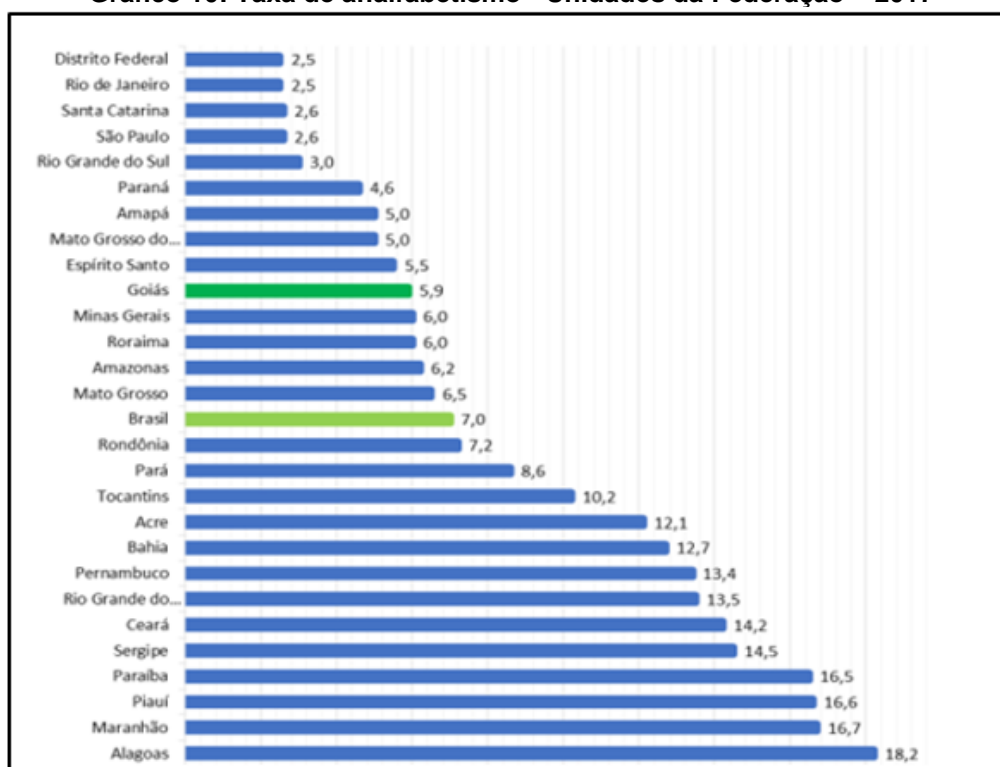
A identificação desse cenário de desconhecimento e preconceito na educação pública de Itumbiara, destaca a urgência de promover a conscientização para aprimorar as práticas pedagógicas e alcançar uma aprendizagem mais eficaz .

Dentro desse contexto, vale afirmar que a escolarização de todos os cidadãos, sejam eles ciganos ou não, é um forte elemento para o avanço e o progresso de uma cidade. Além de impulsionar o desenvolvimento econômico, contribui para a melhoria

na qualidade de vida, estimula a participação cívica e engajamento, atua na redução da criminalidade, incentiva a inovação e desenvolvimento tecnológico, promove a inclusão social, impacta positivamente na saúde pública e favorece a sustentabilidade ambiental. Uma população escolarizada, alfabetizada, não apenas traz benefícios aos indivíduos, mas é indispensável para o crescimento e a prosperidade da cidade.

Ao realizar uma comparação entre os índices de analfabetismo no Brasil, conforme evidenciado nos gráficos 10 e 11, observa-se uma oscilação na proporção de analfabetos no país. A análise dessas taxas por unidades da federação, destaca notáveis disparidades regionais. Apenas 14 estados brasileiros, apresentam taxas inferiores à média nacional, o estado de Goiás está incluído nesse grupo.

Gráfico 10: Taxa de analfabetismo - Unidades da Federação – 2017



Fonte: Pnad- 2017. **Elaboração:** Instituto Mauro Borges/SEE de Goiás 2019.

Ao contrário do cenário nacional, em Goiás, a taxa de analfabetismo foi reduzida para menos de 6%, destacando avanços consideráveis na resolução desse problema ao longo do tempo no estado. Essa diminuição representa um progresso significativo e é um reflexo dos esforços persistentes dedicados à melhoria da educação na região.

Gráfico 11: - Taxa de analfabetismo - Brasil e Goiás– 2013 a 2017

Fonte: Pnad- 2017. **Elaboração:** Instituto Mauro Borges/SEE de Goiás 2019.

A elevação desses índices está intrinsecamente ligada a iniciativas locais, como programas educacionais, políticas de inclusão e investimentos na infraestrutura escolar.

Vinculada a concepção do já mencionado, sobre a escolarização e a alfabetização, em 2010, de acordo com o senso, a taxa de escolarização para a faixa etária de 6 a 14 anos, em Itumbiara, atingiu 97,9%. Comparando com outros municípios do estado, a cidade ocupava a 114ª posição entre 246. Em uma análise mais abrangente, considerando municípios de todo o país, Itumbiara estava na 2237ª posição de um total de 5570. Quanto ao analfabetismo, as taxas por Cor/Raça, conforme dados do DATASUS (2017), foram: branca (6,1%), preta (12,8%), amarela (3,2%), parda (8,3%) e indígena (31,0%).

Apesar das diversas questões abordadas nesta seção, como aceitação, adaptação, falta de conhecimento e práticas pedagógicas relacionadas aos alunos ciganos, bem como a realidade da alfabetização nacional, estadual e regional, é proeminente, examinar a situação específica dos 38 alunos ciganos, cujos direitos de matrícula foram assegurados em uma das cinco escolas municipais investigadas. Esses alunos foram classificados ao final do ano letivo como aprovados, reprovados e evadidos, conforme evidenciado na tabela a seguir.

Tabela 17: Situação dos alunos ciganos ao final de 2023

ESCOLA MUL. ALEXANDRE ARCIPRETTI		
ALUNO	ANO	APROVADO/ REPROVADO/EVADIDO
Dezirrê Fernandes Fagundes	3º Ano	Aprovado
Isabel Gama	4º Ano	Aprovado
Renato Fernando Feitosa Rocha	4º Ano	Aprovado

Pérola Dias Fernandes	4º Ano	Evadido
Samyra Fernandes	5º Ano	Aprovado
Ray Fernandes	5º Ano	Aprovado
Wesley Machado	5º Ano	Aprovado
Henrique de Jesus Dias Fagundes	5º Ano	Evadido
ESCOLA MUL. JOAQUIM MARIANO		
ALUNO	ANO	APROVADO/ REPROVADO/EVADIDO
Juliana Naza Fernandes da Silva	1º Ano	Aprovado
Renan Fernandes Feitosa	1º Ano	Aprovado
Renata Aparecida Fernandes	2º Ano	Aprovado
ESCOLA MUL. ROTARY		
ALUNO	ANO	APROVADO/ REPROVADO/EVADIDO
Adrimar Alves da Rocha	1º Ano	Aprovado
Amanda Alves Gomes	4º Ano	Aprovado
Ana Clara Fernandes	3º Ano	Reprovado
Aylla Aparecida Gomes Alves da Silva	3º Ano	Aprovado
Bianca Fernandes	5º Ano	Aprovado
Bianca Nogueira Santos	1º Ano	Aprovado
Cairones Gama Fernandes	4º Ano	Aprovado
Cecilia Fernandes Costa	5º Ano	Aprovado
Cecilia Fernandes Machado	4º Ano	Aprovado
Erica Alves Dias	4º Ano	Aprovado
Grazielly Fernandes da Silva	5º Ano	Aprovado
José Bryan Fernandes Gama	1º Ano	Aprovado
Khaique Omar Fernandes	2º Ano	Aprovado
Larissa Nogueira Santana	3º Ano	Aprovado
Pollyana Gomes Fernandes	3º Ano	Aprovado
Renata Fernandes Silva	4º Ano	Aprovado
Sabrina Fernandes Silva	1º Ano	Aprovado
Tainara Gomes Fernandes	3º Ano	Aprovado
Theomar Fernandes	2º Ano	Aprovado
ESCOLA MUL. PROFESSOR ALAOR		
ALUNO	ANO	APROVADO/ REPROVADO/EVADIDO
Welton Fernandes da Silva	3º Ano	Aprovado
Dandara Moreira Fernandes	1º Ano	Aprovado
Aparecida Diana Fernandes Silva	4º Ano	Aprovado
Amadeu Fernandes Silva	4º Ano	Aprovado
ESCOLA MUL. VINÍCIUS DE AQUINO		
ALUNO	ANO	APROVADO/ REPROVADO/EVADIDO
Wellis Dias Machado	2º Ano	Evadido
Adrian Dias Machado	3º Ano	Evadido
Isadora Fernandes Dias	3º Ano	Evadido
Andressa Aparecida Dias Machado	4º Ano	Evadido

Fonte: produzido pela pesquisadora, 2023.

Mesmo Itumbiara oferecendo ensino público aos alunos ciganos por vários anos, os resultados desses estudantes revelam um cenário persistente de reprovação e um elevado número de casos de evasão escolar. Aqueles que foram aprovados, segundo os registros pedagógicos, avançaram, apresentando algumas lacunas na aprendizagem.

Essa realidade, destaca desafios significativos que ainda precisam ser superados para garantir o sucesso acadêmico e a permanência dos alunos ciganos no ambiente educacional. Isso sublinha a necessidade premente, de adotar medidas eficazes que aprimorem não apenas as práticas pedagógicas docentes, mas também, a experiência educacional e os resultados acadêmicos desses alunos.

As intervenções devem ser abrangentes, abordando questões como preconceito, adaptação curricular, suporte pedagógico especializado e programas de conscientização. Desta forma, é possível criar um ambiente educacional mais inclusivo e propício ao sucesso de todos os estudantes. Para Sousa (2004, *apud* Gabriel 2007, p. 208) os professores devem ser formados para não serem, ou serem os menos possíveis agentes de aculturação, acolhendo a diversidade através da flexibilização dos conteúdos, sem ideias preconcebidas sobre as crianças”.

4.2 Pais Ciganos e a Alfabetização de seus Filhos no Ensino Público Municipal

A comunidade cigana revela uma estrutura social singular, influenciada pelos membros mais idosos e centrada na instituição familiar, configurando uma rede de membros, que estabelecem vínculos sólidos de solidariedade entre si. Desde os primeiros anos de vida, as crianças ciganas são estimuladas a explorar o ambiente, participar das atividades comerciais dos pais e dar os primeiros passos em direção à independência, mantendo profundo respeito e amor pelos pais.

No entanto, é relevante notar que, na maioria dos casos, os avós e pais dessas crianças são analfabetos, o que gera uma resistência significativa em enviá-las para a escola. Essa resistência, muitas vezes, está relacionada ao receio de que os filhos adquiram hábitos e costumes distintos, ameaçando a preservação da herança cultural cigana.

Essa dinâmica entre a vida tradicional cigana e o sistema educacional formal, destaca uma dualidade importante. Enquanto a educação formal possui o potencial de estimular a inclusão e promover a mobilidade social, também carrega consigo a possibilidade de reproduzir desigualdades sociais preexistentes, na vida dos

indivíduos. Essa dualidade ressalta as oportunidades de ascensão proporcionadas pela educação, mas ao mesmo tempo, evidencia a tendência de refletir e perpetuar disparidades socioeconômicas.

Ao considerar a escola como um ambiente onde os indivíduos têm a oportunidade de participar de ações sob uma perspectiva dialógica dos direitos humanos e da diversidade, teoricamente, favorece a criação de um espaço enriquecido por conhecimentos diversos. No que diz respeito à função da escola como um ambiente social e cultural, Dayrell destaca que:

A escola, como espaço sociocultural, é entendida, portanto, como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. Fruto da ação recíproca entre o sujeito e a instituição, esse processo, como tal, é heterogêneo. (Dayrell, 1996, p.2).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seus Artigos e incisos, como o artigo 2º, inciso VIII, o artigo 12º, inciso III, e artigo 13º, inciso IX, fornece um robusto embasamento legal, para a parceria entre escola e família, reconhecendo a educação como uma responsabilidade compartilhada. O texto orienta as instituições de ensino a estabelecerem mecanismos que incluam os pais ou responsáveis, no acompanhamento do desempenho escolar dos estudantes, ao mesmo tempo em que, estimulam a criação de um ambiente educacional mais participativo.

Autores e especialistas em educação, como Paulo Freire (1986), John Dewey (1971), Vygotsky (1993), defendem a ideia da construção de uma educação democrática e participativa. Essa abordagem, reconhece a comunidade, incluindo a família, como parte integrante e essencial do processo educativo.

Sob a perspectiva da escola, a participação e envolvimento dos pais na educação de seus filhos, envolvem a presença em reuniões com professores, a atenção à comunicação entre a escola e a família, e, acima de tudo, o acompanhamento das tarefas de casa e das avaliações. Essa colaboração pode ocorrer de maneira voluntária ou ser estimulada por políticas adotadas, tanto pela escola quanto pelo sistema de ensino.

Contudo, pais pertencentes a classes sociais menos favorecidas e com menor nível de escolaridade, enfrentam desafios adicionais ao se envolverem na vida escolar

de seus filhos. Essa situação decorre da menor confiança em suas próprias habilidades, resultando em atitudes mais passivas e indiferentes. As preocupações primárias dessas famílias, concentram-se em questões de sobrevivência. Além das restrições de tempo, a comunicação limitada entre a escola e essas famílias, também pode ocorrer da hesitação dos pais em iniciar o contato com a instituição educacional. Muitas vezes, essas famílias dependem da iniciativa da escola para obter informações relevantes sobre seus filhos. Nessa linha de pensamento, Nunes (1996, p. 419, citado por Lourenço, Oliveira e Correia, 2007/08, p. 19) afirma que:

[...] crianças provenientes dum meio analfabeto, a escola se torna difícil e até desconcertante. Os pais não compreendem que a aprendizagem é árdua e demorada; que as crianças precisam de auxílio que eles não lhes sabem dar, e de estímulo para superar os obstáculos em que tropeçamos.

A partir do contexto apresentado, que se enquadra fielmente à realidade das famílias ciganas, identificamos que a oferta de escolarização voltadas para as crianças desse grupo, e os processos de reconhecimento da riqueza cultural, ainda carecem de ajustes. Mesmo quando a cultura cigana é reconhecida, falta um status que a valorize efetivamente, proporcionando enriquecimento para todos os envolvidos. Conforme ressaltado por Montenegro (1999, p. 17), as crianças ciganas “continuam a apresentar as maiores taxas de absentismo, insucesso e abandono escolar, muitas delas incapazes de dar continuidade aos estudos para além do 4º ano de escolaridade”.

Para exemplificar as disparidades sociais previamente mencionadas, e confirmar que essas também afetam a comunidade cigana pesquisada, é importante relatar a experiência de Tiane Fernandes (2024), mãe cigana e participante ativa da pesquisa. De acordo com seu testemunho, ao longo de sua experiência, enfrentou preconceito, discriminação, hostilidade e até mesmo obstáculos impostos por algumas pessoas para a entrada de suas crianças na escola.

Cabe destacar, que a formação da representação ou imagem pessoal de um indivíduo, é fortemente influenciada pelas interações estabelecidas no ambiente em que está inserido. Para uma criança cigana desenvolver autoestima, significa sentir-se valorizada e reconhecida em suas distintas características étnicas, culturais e linguísticas. Como destaca Montenegro (2001, p. 238, apud Lourenço, Oliveira e Correia, 2007/08 p. 19), “é crucial fortalecer a autoconfiança da criança, contribuindo para a construção de sua autoestima, particularmente no que se refere ao orgulho cigano”.

A maneira como os pais percebem a escola exerce um papel decisivo na formação da perspectiva que a criança terá dessa instituição e, por conseguinte, em relação ao seu futuro dentro desse contexto. Quando essa visão é positiva, e os pais mantêm expectativas otimistas, a criança experimentará um ambiente familiar e seguro. Em contrapartida, se prevalecer um sentimento de desconforto, a criança pode resistir a um ambiente que, desde o início, ela já considera rejeitável.

Ficou evidente que, apesar das instituições em estudo garantirem o direito de matrícula aos alunos ciganos, existe um abismo cultural que separa a escola e as famílias. Em ambas as escolas, embora haja um vínculo inicial de socialização estabelecido, não há um "ir e vir livre" por parte dos pais. Eles ainda demonstram estranhamento em relação ao ambiente escolar, participando pouco, fazendo poucas perguntas e se envolvendo em menor medida.

Ao examinar as atividades de casa dos alunos ciganos, durante o período analisado, observou-se que na maioria das vezes não haviam sido concluídas. Os pais geralmente não sabiam como ajudar ou não atribuíam a devida importância a essas atividades.

Neste cenário, direcionamos nosso foco para compreender os elementos que dificultam a alfabetização dos alunos ciganos, explorando a interação entre a comunidade cigana de Itumbiara, e o sistema de ensino, especialmente a relação dos pais ciganos, com a alfabetização de seus filhos dentro do contexto do Ensino Público Municipal. Essa abordagem visa investigar as questões delineadas pela pesquisa.

As crianças analisadas neste estudo, são descendentes de pais pertencentes à comunidade cigana romani, vivem em ambientes urbanos populares, integradas em famílias economicamente desfavorecidas. Isso se reflete tanto em termos de recursos educacionais limitados, quanto nas ocupações desafiadoras dos pais. Essas crianças são parte de famílias estabelecidas na cidade há muitos anos, caracterizadas como ciganos sedentários. A contextualização do ambiente familiar da criança, é essencial para destacar aspectos relacionados à sua experiência educacional, dentro da comunidade.

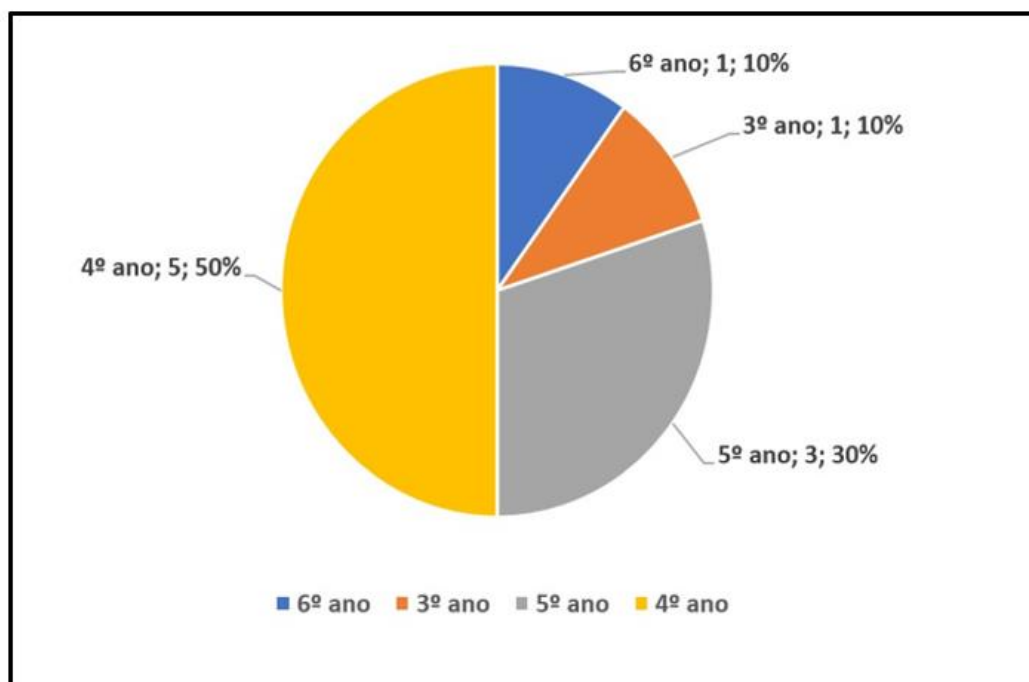
Um dos desafios encontrados no início da abordagem com os pais, que merece destaque, foi a questão da comunicação. Para superar essa dificuldade, adotamos a estratégia de persuasão, envolvendo os coordenadores pedagógicos e os professores das escolas onde os alunos estão matriculados, aproveitando o vínculo

já estabelecido. No entanto, apesar desses esforços, apenas 10 dos 38 pais abordados aceitaram o convite.

A elaboração das questões do questionário, tornou-se mais relevante e interessante, devido à complexidade do acesso aos pais ciganos. Com o intuito de obter informações claras que nos permitissem compreender suas opiniões, adotamos uma abordagem que incorporou questões objetivas e subjetivas abertas. Para oferecer compreensão sobre a realidade dessas famílias, exploramos aspectos pessoais, como nome, idade, sexo, nível de escolaridade e profissão. Introduzimos perguntas de natureza subjetiva, como "Seu filho frequenta a escola? Por quê?" e "Você atribui importância à escola? Por quê?" Adicionalmente, investigamos a perspectiva dos pais sobre a relevância da frequência escolar para o futuro profissional de seus filhos, incluindo questionamentos sobre as atividades oferecidas pela escola e a importância atribuída à educação, no contexto profissional futuro.

Foi observado que a maioria dos pais pesquisados, não concluiu o ensino fundamental I, confirmando a hipótese de baixo nível de instrução. Esse fator pode dificultar a capacidade de auxiliar nas atividades escolares dos filhos, bem como o seu envolvimento com a vida escolar deles. Conforme relatado por eles, é evidente que seus próprios pais, não possuíam qualquer grau de instrução formal, o que revela que essas famílias, historicamente, têm tido um contato bastante restrito com o ambiente escolar.

Os resultados estão apresentados no gráfico 12, fornecendo uma representação visual, mais precisa e compreensível.

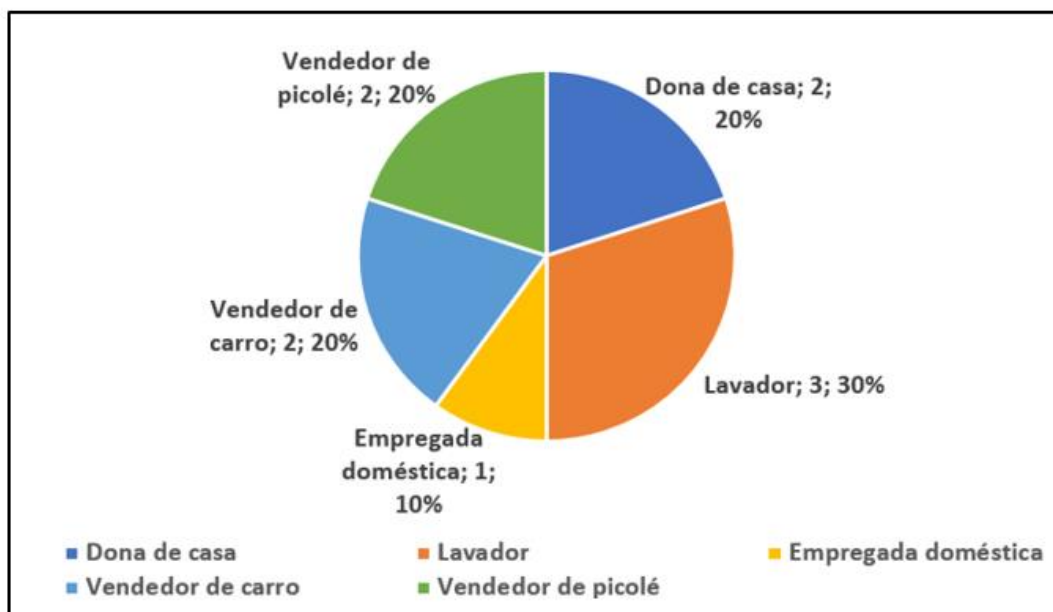
Gráfico 12: Nível de escolaridade

Fonte: produzido pela pesquisadora, 2024.

Ao analisar o contexto familiar dos alunos matriculados nas cinco escolas selecionadas para a pesquisa, identificou-se uma tendência marcante: as profissões exercidas por essas famílias, frequentemente, não requerem educação formal. Isso sugere, que muitos pais, podem estar empregados em ocupações que não exigem qualificações acadêmicas específicas. Essa observação permite a compressão do contexto socioeconômico das famílias, e sua possível influência na educação e desempenho acadêmico dos alunos.

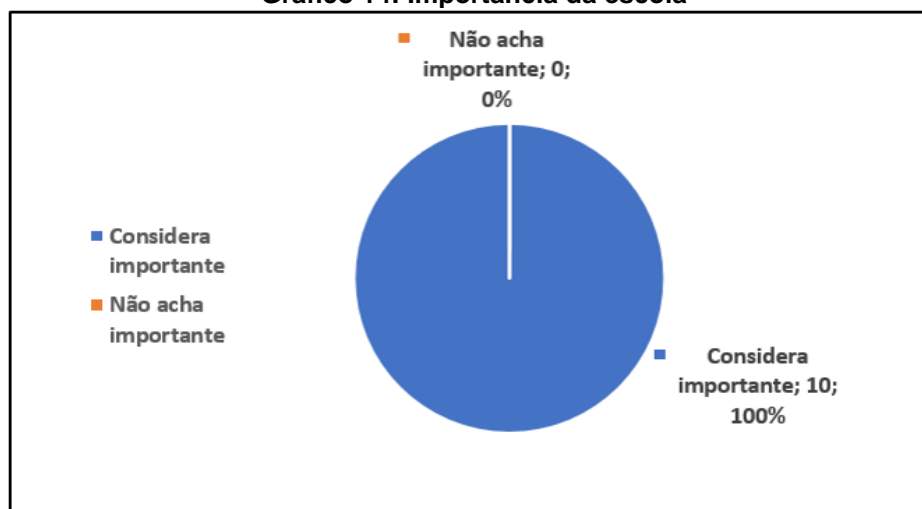
Nas atividades profissionais, destacam-se ocupações como lavador de carros, vendedor ambulante e vendedor de picolés. No caso das mães, a situação profissional, apresenta desafios significativos. A única profissão mencionada que proporciona algum rendimento é a de empregada doméstica. Além disso, ressaltar-se a expressiva presença de mães, que se identificam como "donas de casa", uma realidade frequente na comunidade cigana.

Uma análise mais detalhada dessas profissões está disponível no gráfico abaixo.

Gráfico 13: Ocupação profissional dos pais das crianças de etnia cigana

Fonte: produzido pela pesquisadora, 2024.

Quando questionados sobre a importância da escola, todos os pais afirmaram considerá-la fundamental. Contudo, as motivações dos mesmos para que seus filhos frequentem a escola, estão principalmente relacionadas a aspectos práticos, como a oportunidade de aprender a ler, escrever e realizar cálculos, visando contribuir nas atividades laborais da família. Alguns destacaram a perspectiva de que a educação formal, poderia facilitar o processo de obtenção da carteira de motorista no futuro, o que reflete uma ênfase limitada na projeção e valorização de profissões específicas, como ser professor, advogado ou médico, por parte dos pais entrevistados.

Gráfico 14: Importância da escola

Fonte: produzido pela pesquisadora, 2024.

Apesar de afirmarem considerar a escola importante, a pesquisa reforçou a tendência dos alunos ciganos de faltar com frequência. Isso suscita questionamentos sobre a verdadeira importância atribuída à escola, destacando uma discrepância entre as palavras e as ações. A preferência por outras atividades, como cuidar dos irmãos mais novos, acompanhar a família nas feiras ou até mesmo deixar as crianças em casa dormindo, contradiz o que foi declarado.

Pelo menos a nível discursivo os ciganos, aparentemente aceitam as regras da escola e a sua relevância. Parecem ter interiorizado as atitudes necessárias para que possam assumir-se aparentemente como pais responsáveis. Contudo, na sua prática, o desinteresse manifestado pelos processos de aprendizagem a que a escola os quer encaminhar, mostra que os ciganos estão conscientes de que o seu modo de vida tem dificuldades em se coadunar com os valores e normas da escola para todos” (Cortesão, et al, 2005, p.67 *apud* Gabriel 2007, p. 100).

Diversos estudos de campo, destacam que os desafios relacionados ao insucesso escolar, ao abandono da escola, ao desinteresse pelas propostas educacionais oficiais, à não conclusão da escolaridade obrigatória e o subsequente analfabetismo, são particularmente intensos em grupos socioculturais minoritários. Essa disparidade complexa, pode ser atribuída a fatores como questões socioeconômicas, barreiras culturais, dificuldades no acesso à educação formal e, frequentemente, à falta de adaptação das práticas pedagógicas às características específicas desses grupos. Esta pesquisa confirmou a presença desses fenômenos, na vida dos alunos de etnia cigana, matriculados nas escolas pesquisadas.

Liégeois aponta múltiplos motivos para a falta de assiduidade entre os alunos da comunidade cigana:

[...] falta de interesse das famílias; diferentes ritmos de vida (horários, festas, visitas aos pais, trabalhos domésticos das raparigas, doença/morte de um familiar); condições económicas e sociais; falta de motivação; distância da escola; nomadismo; recusa das regras de comportamento; desconfiança das famílias; dificuldade em chegar a horas; atividades profissionais dos pais; mau acolhimento por parte dos professores; insucesso escolar (2001, p. 104-105, citado por Gabriel, 2007, p. 101).

Conforme Perotti (1997, p. 31), “a direção dos programas escolares e das abordagens pedagógicas é crucial para o destino dos ciganos nômades, ou seja, para sua revitalização ou extinção”. Segundo Gabriel (2007), o papel desempenhado pela escola, pelos professores e pelos pais é decisivo para a compreensão do intercultural. A falta de atenção, desinteresse e indiferença em relação ao outro e às suas dificuldades, pode resultar na ausência de interação, criar um clima de desconfiança e representar um obstáculo à convivência cultural. A escola, em sua totalidade,

incluindo a sua organização administrativa e pedagógica (como o ajustamento do currículo em termos de conteúdo), deve ser estruturada de maneira a refletir e acolher adequadamente os alunos de etnia cigana.

É vital estar atento à incompatibilidade entre o princípio da realização pessoal, que defende o direito de cada indivíduo escolher livremente sua trajetória educativa, e a abordagem de uma escola que impõe a todos os alunos um aprendizado uniforme, como se fossem todos homogêneos. Isso se soma à perspectiva de uma escola que trata todos os alunos, apesar de suas diferenças individuais, como se fossem um grupo homogêneo.

A postura da escola, ao se direcionar a um aluno padrão, algo que na realidade não existe, prejudica de maneira significativa os alunos que possuem códigos mais distantes do convencional código escolar e também afasta os pais ciganos da escola, reduzindo o interesse deles pela educação formal de seus filhos. Segundo Carlinda Leite (1997, p.3, apud Gabriel 2007, p.103), "o combate ao insucesso escolar, passa pelo respeito, pelas experiências de vida e estilos cognitivos diversificados, pelas práticas de diferenciação pedagógica assentes, no princípio da realização pessoal".

4.3 Estudantes Ciganos: Entendimento sobre a Importância (ou não) da escola para a sua Comunidade

Freire (1986) estabelece uma comparação entre o ser humano e os animais, enfatizando que, ao contrário dos animais, o ser humano, mesmo sendo inacabado, possui um elemento adicional: a consciência da sua própria inconclusão e, conseqüentemente, da sua historicidade. Nesse contexto, Freire argumenta que a educação é um processo contínuo no qual os seres humanos se instruem em comunhão, mediados pelo mundo.

Ao confrontar as declarações de Freire com as observações no campo empírico, discernimos, nos diversos contextos que compõem a realidade cigana, momentos representativos dessa cultura, onde se desenrolam os processos educativos e sua dinâmica. Essa análise nos leva a questionar o papel que a escola desempenha nessa cultura e qual valor é atribuído a ela pelos seus membros.

Dos 2.680 estudantes matriculados nas escolas envolvidas na pesquisa, apenas 38 são membros da comunidade cigana. No entanto, devido à importância do tema analisado e aos objetivos deste estudo, vamos nos concentrar especificamente,

nessas 38 crianças ciganas, com idades entre 8 e 14 anos. Em vez de utilizar questionários, optamos por realizar um acompanhamento detalhado e análise direta. Observamos de perto a vida escolar, examinando a interação entre os alunos em atividades tanto grupais quanto individuais, além de analisar sua participação e desempenho nas atividades propostas, levando em consideração as particularidades étnicas. Com especial atenção, avaliamos o nível de alfabetização desses alunos, percebendo seu progresso nas habilidades de leitura e interpretação.

Destaca-se que os resultados obtidos, são aplicáveis exclusivamente a esses alunos, uma vez que trabalhamos com uma amostra específica de 38 participantes ciganos, os quais colaboraram de forma espontânea e ativa na pesquisa. Essa abordagem particular visa proporcionar percepções mais aprofundadas sobre a temática em questão, considerando a participação significativa desses alunos no estudo.

Segundo Neto (1986, p.196 apud Lourenço, Oliveira e Correia 2007/08, p.24), “a amostra é um compromisso entre constrangimentos técnicos e materiais, por um lado, e os objetivos pretendidos, por outro. Não é a amostra ideal, é a amostra possível”.

Émile Durkheim, conforme citado por Lourenço, Oliveira e Correia (2007/08, p. 38), defende que a educação, particularmente a escolar, tem como principal objetivo viabilizar a reprodução da sociedade. Ele considera básico para a manutenção e reprodução da sociedade, que seus membros compartilhem um grau suficiente de homogeneidade, algo que seria alcançado por meio da educação.

Apesar de algumas teorias afirmarem a inquestionável supremacia do social sobre o individual, o crescente cenário de diversidade cultural nas escolas, suscita um interesse particular, no modo como os alunos atribuem e utilizam a escola. Ao ingressarem nesse ambiente, trazem consigo uma diversidade de interesses e objetivos, muitos dos quais moldados por suas experiências familiares. Entretanto, observar as interações vivenciadas no contexto escolar, também desempenha um papel significativo na alteração ou preservação desses objetivos, ao longo do tempo.

Nos discursos e comportamentos cotidianos dos alunos de etnia cigana, é evidente que percebem a escola como um ambiente distante de sua cultura. Ao analisá-los, notamos que na sala de aula, diante do professor, manifestam timidez e inibição, interagindo pouco. Essa timidez em relação à leitura pode ser bastante prejudicial, pois impede que se sintam à vontade para ler diante dos colegas.

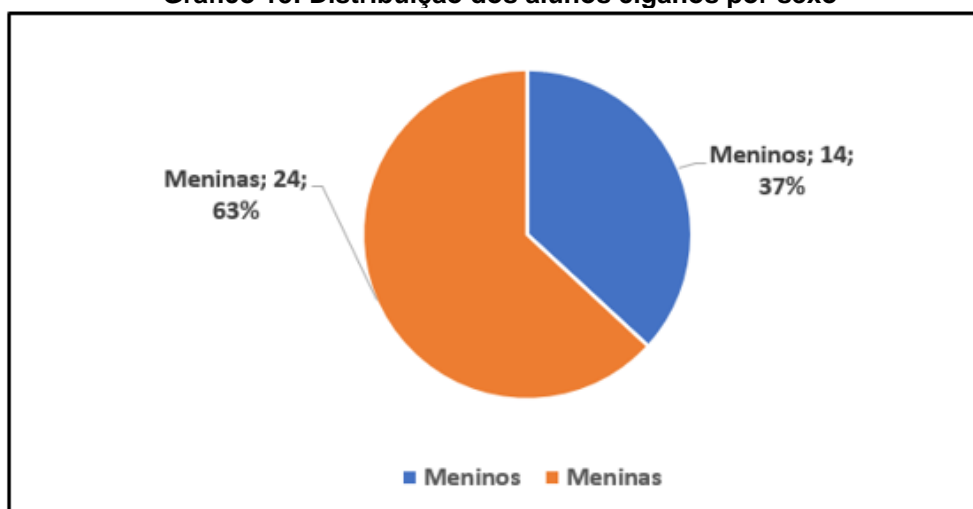
Geralmente, apenas se sentem confortáveis para ler, quando estão próximos ao professor. A insegurança e o medo de fracassar perante os outros são evidentes. Esse sentimento de insegurança, foi observado em diversos momentos durante o acompanhamento das atividades escolares, especialmente perante os colegas não ciganos. Eles demonstram um grande temor de cometer erros. A baixa autoestima parece afetar significativamente a capacidade de interação social e aprendizagem. Entretanto, fora da sala de aula, eles se agrupam com outros membros da comunidade cigana.

Importa dizer, que ao analisar a composição dos alunos matriculados, destaca-se uma predominância de estudantes do sexo feminino, representando aproximadamente 63,16%, enquanto os estudantes masculinos compõem cerca de 36,84%.

Em muitas comunidades, é comum que as meninas assumam responsabilidades domésticas, cuidem dos irmãos mais novos e, por vezes, acompanhem os pais em atividades comerciais. Além disso, as tradições incluem o casamento precoce para as meninas, o que pode resultar em uma menor presença nas escolas. Por outro lado, os rapazes, isentos dessas responsabilidades domésticas, geralmente se casam mais tarde, o que possibilita a continuidade de seus estudos.

Essa dinâmica contrasta com pesquisas realizadas em outras comunidades, indicando variações nas práticas tradicionais ciganas, neste município.

Gráfico 15: Distribuição dos alunos ciganos por sexo

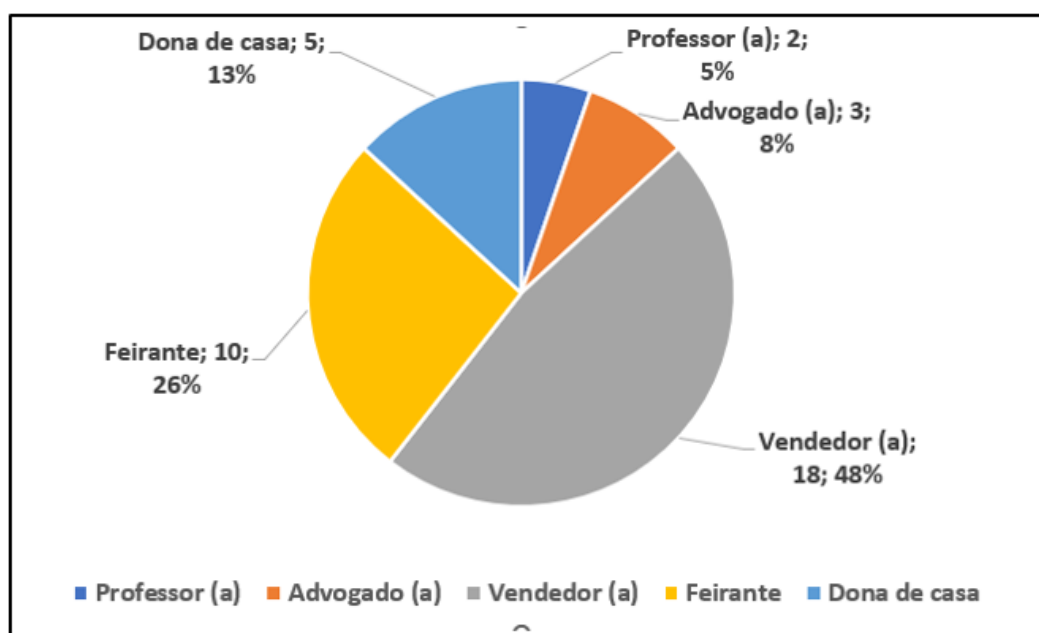


Fonte: produzido pela pesquisadora, 2024.

A infância é reconhecidamente, uma fase marcante na vida, repleta de descobertas e aventuras em territórios desconhecidos. Essas descobertas podem despertar uma variedade de sentimentos na criança, que vão desde o encantamento até o medo, passando pela curiosidade e apreensão, moldando sua busca, por identidade ao longo do tempo. Ao questionarmos os alunos ciganos sobre suas aspirações profissionais futuras, uma pergunta rotineiramente feita a todas as crianças, notamos que, mesmo estando em uma faixa etária em que decisões desse tipo não são feitas de maneira totalmente objetiva, suas respostas refletem claramente suas experiências diárias e suas aspirações para o futuro.

A partir do trabalho de campo e da análise gráfica subsequente apresentada, constatamos que, independentemente da origem étnica, as crianças compartilham sonhos e desenvolvem diversos projetos. Muitos desses projetos têm origem nas interações cotidianas nas ruas, na escola e, principalmente, na família. Ao examinar esses projetos, alcançamos uma compreensão mais profunda da relação dessas crianças com a instituição escolar, revelando aspectos significativos do papel que essa desempenha em suas vidas.

Gráfico 16: Escola para ter uma boa profissão



Fonte: produzido pela pesquisadora, 2024.

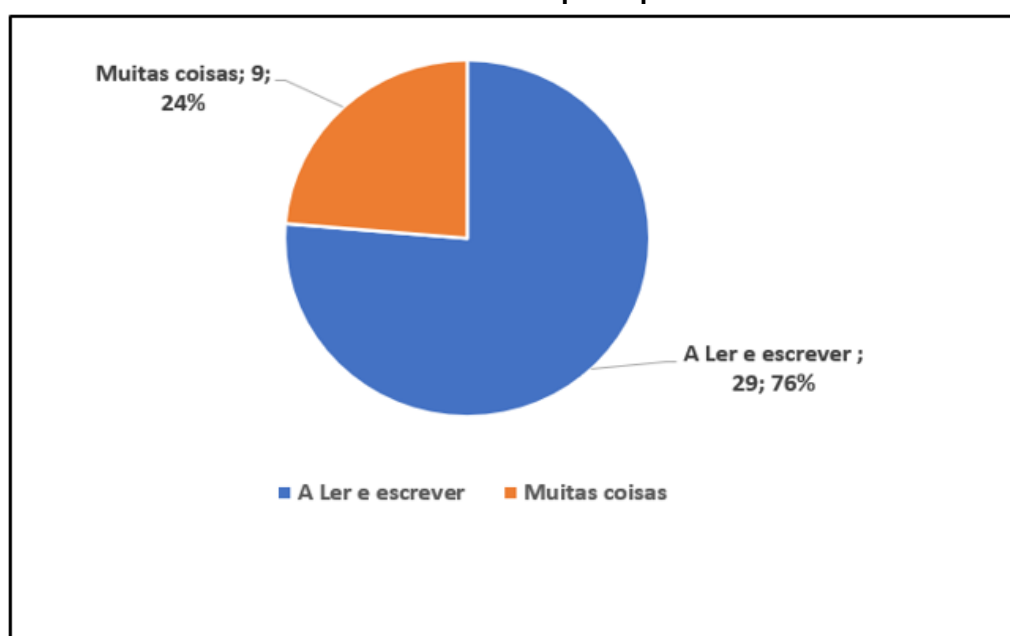
Ao analisar o gráfico, evidencia-se que algumas profissões são amplamente preferidas pelas crianças, destacando-se, por exemplo, as de vendedor e feirante. Observa-se que uma parcela significativa das crianças opta por profissões que não

requerem formação educacional específica, como um curso superior. Contudo, a escolha da profissão, parece ser mais influenciada pelas experiências cotidianas das crianças, do que pela valorização da escola ou pelo acesso que a frequência escolar, proporciona a determinadas carreiras.

Durante uma conversa informal com os alunos do 5º ano da Escola Municipal Alexandre Arcipretti, questionamos à aluna Samyra (2024) sobre suas visões para a escola. De maneira simples, ela expressou o desejo de compartilhar sua cultura e estilo de vida com seus colegas de sala. É essencial promover na escola uma cultura de intercâmbio e compartilhamento de conhecimentos e vivências. Ela também ressaltou que seus colegas parecem temê-los, uma percepção genuína, confirmada no acompanhamento diário feito. É perceptível o temor dos alunos não ciganos, em relação aos colegas de etnia cigana. Frequentemente associado a preconceitos arraigados, que os vinculam a comportamentos negativos. Além disso, a falta de higiene entre os alunos ciganos, também é citada como motivo de rejeição, por parte dos demais estudantes.

Considerando a motivação inicial que impulsionou esta pesquisa, que busca avaliar o processo de alfabetização dos estudantes de etnia cigana, alinhado à estratégia 3.4 do Plano Municipal da Educação (PME) que preconiza a alfabetização de crianças nômades, com ênfase na valorização de sua identidade cultural, indagamos inicialmente aos alunos sobre o motivo de frequentarem a escola.

Gráfico 17: Na escola para aprender

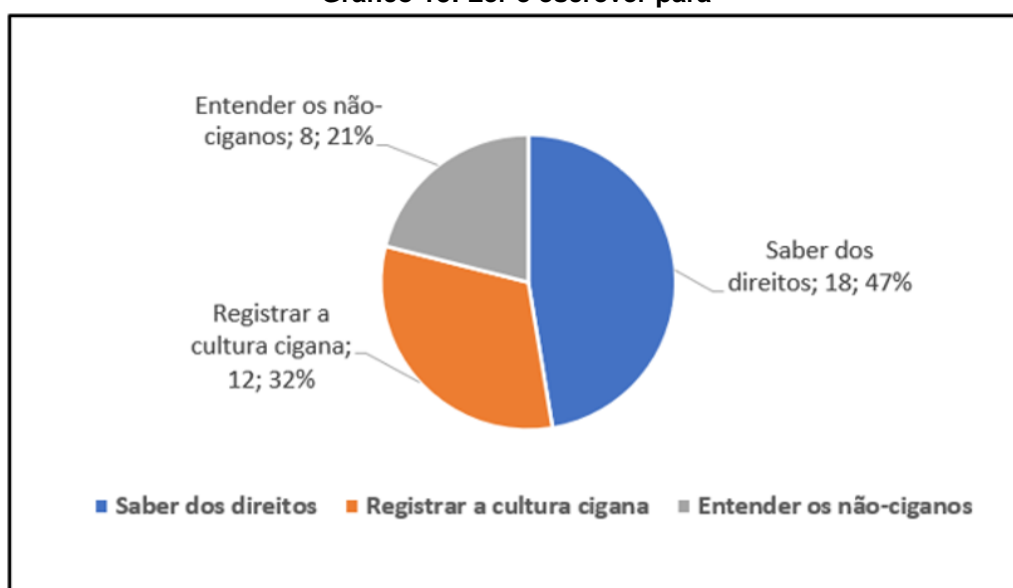


Fonte: produzido pela pesquisadora, 2024.

Ao examinar o gráfico, percebe-se um considerável contingente de crianças, que expressam estar na escola com o propósito de aprender a ler e escrever. Essa ênfase na alfabetização, reflete a importância atribuída pelos ciganos a essas habilidades fundamentais. Para delimitar ainda mais, questionamos especificamente o porquê de considerarem importante aprender a ler e escrever. "Costuma-se dizer que os ciganos adquirem na escola aquela bagagem que lhes permite continuar vivendo como ciganos: buscam ter o domínio mínimo da leitura, da escrita e do cálculo" (FERREIRA, 2003, p. 67 apud SIMÕES 2007, p. 91).

O gráfico seguinte reflete o desejo, embora de uma pequena parcela de estudantes ciganos, de ter uma perspectiva intelectual futura diferente de seus ancestrais. Eles almejam ser capazes de conviver com os não ciganos em pé de igualdade no que se refere ao respeito à sua cultura, a partir da premissa da consciência de seus direitos. Desejam ser respeitados e incluídos!

Gráfico 18: Ler e escrever para



Fonte: produzido pela pesquisadora, 2024.

No livro "Alfalettrar", a pesquisadora em alfabetização Magda Soares destaca que, de acordo com estudos, o fracasso na alfabetização e letramento é mais comum nas escolas públicas, nas camadas populares. Nessas comunidades, as crianças crescem em ambientes com pouca exposição à escrita, têm acesso limitado a livros, possuem vocabulário restrito e muitas vezes falam dialetos diferentes da norma padrão. Estudo que Soares (2020) contesta:

De uma imersão, a partir de 2007 e durante 12 anos seguintes, na rede de ensino de um município de Minas Gerais, Lagoa Santa, vivenciando intensa e permanente interação com todas as escolas da rede, com professoras/res, com crianças, com as salas de aula, posso afirmar que as crianças podem sim, aprender a ler e escrever nas escolas públicas. Como? Colocando o foco na aprendizagem, para a partir dela definir o ensino, conhecer e acompanhar o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças, dos 4 aos 8 anos, com atenção permanente ao que elas já sabem e ao que já são capazes de aprender. E aprendem mais cedo e mais rapidamente do que em geral se espera. (Soares, 2020, p. 12).

A premissa defendida por Soares, já citada no contexto da pesquisa, é que "toda criança pode aprender a ler e escrever" (Soares, 2020, p.13). Esta afirmação, ressalta a importância de criar um ambiente de ensino onde todas as ações, ocorram com o compromisso de promover a aprendizagem das crianças, baseado na confiança em sua capacidade de aprender. Os alunos ciganos são plenamente capazes de aprender!

Com base em todas as evidências previamente mencionadas sobre o cotidiano escolar, as atividades realizadas e as propostas pedagógicas dos professores, podemos concluir que o processo de alfabetização dos alunos ciganos, ocorre em um ambiente, onde sua cultura não é devidamente respeitada. Não há flexibilização adequada das atividades, nem trabalho efetivo com textos significativos, que abordem a realidade vivida por esses alunos, de forma a tornar a aprendizagem interessante.

Para reverter o atual cenário de aprendizagem, especialmente no que diz respeito à alfabetização, é fundamental uma mudança no foco das ações dos professores. Mesmo diante dos desafios, como a ausência de alunos ciganos, é necessário estabelecer metas claras de habilidades a serem alcançadas a cada ano letivo. Isso inclui uma análise das práticas de ensino, orientação dos processos de compreensão da língua escrita e domínio do princípio alfabético pelas crianças, além do desenvolvimento de habilidades de leitura fluente, interpretação e produção de textos.

Todas as ações devem ser acompanhadas por diagnósticos periódicos da aprendizagem dos alunos. Em resumo, é essencial que os alunos sejam reconhecidos em sala de aula, sintam-se parte do ambiente escolar e sejam ativamente envolvidos pelos professores e pela instituição.

Por meio dos relatos dos pais, dos alunos, dos professores que de perto lidam com as comunidades pesquisadas, fica evidente que acreditam que a habilidade de ler e escrever, não apenas amplia as oportunidades de acesso ao conhecimento, mas

também contribui para a preservação e transmissão da cultura, tradições e valores internos à comunidade cigana.

A alfabetização é considerada um meio de fortalecer a identidade cigana, possibilitando que as próximas gerações preservem e compartilhem suas histórias, contribuindo, assim, para a manutenção da riqueza cultural e do patrimônio cigano. Além de abrir diversas oportunidades, a habilidade de ler não apenas permite uma participação mais ativa das crianças e adultos na sociedade em geral, mas também promove uma maior inclusão e integração.

Essas conclusões foram derivadas das respostas tanto das crianças quanto dos pais, destacando a importância atribuída à educação e à capacidade de leitura nessa comunidade cigana. Embora com pouca escolaridade, os pais envolvidos no estudo, frequentaram a escola, talvez o motivo do reconhecimento dessa importância.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nosso estudo, visamos compreender o processo de alfabetização dos estudantes de etnia cigana, conforme preconizado pela estratégia 3.4 do Plano Municipal da Educação de Itumbiara, GO (PME). Essa estratégia enfatiza a alfabetização de crianças nômades com a devida valorização de sua identidade cultural. Além disso, buscamos analisar como as particularidades e singularidades dos estudantes ciganos, são integradas às práticas educativas. Também nos propomos a identificar, os fatores que dificultam a alfabetização desses estudantes e a explorar de que forma a formação dos professores, pode contribuir para esse processo. Acreditamos que essas perspectivas são intrinsecamente interdependentes e não podem ser dissociadas.

Na sociedade contemporânea, a presença da população cigana é cada vez mais evidente. Suas características sociais e culturais singulares distintas dos "não-ciganos", incluem práticas peculiares como o misticismo, a mendicância, a quiromancia e a leitura de cartas, elementos que os diferenciam das demais comunidades. Compreender o mistério que envolve esse grupo é um desafio significativo. A falta de políticas públicas eficazes e pesquisas abrangentes que abordem sua realidade de forma completa, é uma realidade no Brasil, assim como a escassez de literatura dedicada a aprendizagem e alfabetização dos ciganos.

Itumbiara é uma cidade com 114 anos de fundação, com mais de 100 mil habitantes e está entre os municípios goianos, que possuem acampamentos ciganos, há muito tempo. Segundo dados levantados no estudo, há algumas famílias morando na cidade, a mais de 30 anos. Algumas são atendidas por programas governamentais, estão inseridos no CadÚnico, no Auxílio Brasil e no Criança Feliz, realidade comum a uma pequena parcela de pessoas dessa etnia.

Ao reavaliarmos o caminho percorrido, desde o momento em que a não alfabetização dos estudantes de etnia cigana, na escola Professor Moacir, despertou nossas inquietações, até os dados obtidos ao final da pesquisa, podemos afirmar, que a falta de conhecimento e respeito pela cultura cigana, frequentemente leva ao preconceito. É essencial destacar que, embora exista uma presença significativa da população cigana, em quase todos os estados brasileiros, e seus direitos estejam garantidos legalmente em documentos nacionais, como: na Constituição, em resoluções, decretos e portarias, pouco tem sido efetivamente cumprido.

Até os dias atuais, a população cigana continua a ser subnotificada, muitas vezes negligenciada em pesquisas governamentais. A análise documental evidenciou que, embora o acesso à matrícula na educação esteja garantido, a efetiva realização desse direito, levando em conta as particularidades da cultura, ainda está em estágios embrionários. O objetivo principal desta pesquisa, que é avaliar o processo de alfabetização dos estudantes de etnia cigana, foi alcançado com a condução e conclusão do estudo. A investigação expandida, permitiu confirmar as hipóteses iniciais, e aprofundar na compreensão sobre a qualidade da oferta de ensino público gratuito, a esses estudantes.

Tornou-se evidente a presença de um amplo fosso cultural, que separa os ciganos, dos não ciganos, caracterizado por medo, preconceito e estereótipos enraizados. Os professores, em sua maioria, possuem um conhecimento limitado sobre a realidade vivenciada por seus alunos ciganos e, lamentavelmente, não recebem a devida capacitação para lidar com as particularidades desse grupo. Como consequência direta dessa lacuna, as práticas pedagógicas empregadas, frequentemente, não são sensíveis à realidade desses alunos, falhando em despertar seu interesse pelo aprendizado. Essa discrepância, contribui significativamente para a persistência do analfabetismo, da infrequência e da evasão escolar, fatores que, após análise aprofundada, são identificados como obstáculos à efetiva alfabetização desse grupo tão marginalizado.

Quanto às famílias, não se pode deixar de evidenciar, que reconhecem a importância da escola para o desenvolvimento de seus filhos, porém, enfrentam dificuldades em procurar a instituição de ensino ou manter contato com ela. Muitas vezes, essas famílias se sentem excluídas e pouco preparadas para se envolver ativamente, na educação de seus filhos, refletindo uma falta de confiança, tanto em si, quanto no sistema educacional.

Em relação aos alunos, ao observar o cotidiano das unidades analisadas, ficou evidente que eles têm um apreço pela escola e desejam se sentirem incluídos, buscando trocar experiências e compartilhar sua cultura. Eles valorizam profundamente a importância da leitura e escrita, para alcançarem uma profissão, mesmo que esta, não exija um curso superior. Essa constatação foi confirmada pela pesquisa.

Levando-se em conta o que foi observado, torna-se necessário, portanto, dizer que o ensino oferecido nas escolas é predominantemente monolítico, pois

frequentemente negligencia o contexto de origem dos alunos ciganos, pressionando-os a se adaptarem ao sistema educacional da cultura dominante. Ao seguir os interesses dessa cultura predominante, os professores tendem a priorizar a transmissão de conhecimentos e valores sem levar em conta as realidades sociais e familiares dos alunos, refletindo assim uma abordagem tradicional e monocultural.

Muitos professores tendem a interpretar a diferença como uma dificuldade de aprendizado. Quando se trata de um aluno cigano, é comum presumir que ele não conseguirá aprender, que apresentará problemas comportamentais e será considerado um caso especial. Isso frequentemente resulta na perpetuação de estereótipos ciganos, no discurso educacional.

Conquanto se fale ocasionalmente sobre a importância de um currículo que valorize as vivências e experiências dos alunos, incorporando sua própria cultura, na prática, raramente se vê a implementação dessa abordagem. Em vez disso, o currículo é muitas vezes inflexível, ignorando as diferentes situações de aprendizado, os diversos ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos, o que coloca as crianças ciganas em desvantagem em relação aos alunos da cultura dominante.

No que diz respeito às escolas públicas, apesar dos desafios enfrentados, é preciso reconhecer que desempenham um papel fundamental na educação de todos os alunos, incluindo aqueles de origem étnica cigana. É através da inclusão e da promoção da diversidade que essas escolas podem se tornar verdadeiros espaços de aprendizagem e desenvolvimento para todos os estudantes, independentemente de sua origem cultural. Portanto, é essencial que os esforços sejam direcionados para garantir que as instituições públicas ofereçam um ambiente acolhedor, inclusivo e culturalmente sensível, onde todos os alunos, incluindo os de etnia cigana, possam prosperar e alcançar seu pleno potencial educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acervos e Arquivos:

Procuradoria da República no Município de Itumbiara-GO. **Inquérito Civil - IC: Cível** - Tutela Coletiva. Número 1.18.005.000037/2018-35.

Documentos:

BRASIL. **Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: jan. 2023.

_____. **Decreto n. 6.040, de 7 de fevereiro de 2007** – Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em: 07 set. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Ciganos – Documento Orientador para os sistemas de ensino**. Secretaria da Educação, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília (DF), 2014.

_____. **Resolução, n. 1 de junho de 2004. Conselho Nacional de Educação**. Disponível em: Microsoft Word - CP 01-04.doc (mec.gov.br). Acesso em: ago. 2021.

_____. **Portaria MEC n. 1.458, de 14 de dezembro de 2012**. Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. 2012c. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-1458-2012-12-14.pdf>. Acesso em: 06 set. 2023.

_____. **Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Diário Oficial da União. Brasília, 5 jul. 2012b, p. 22.

_____. **Portaria MEC n. 1403, de 9 de junho de 2003**. Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. 2003b. Acesso em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/p1403.pdf>. Acesso em: 07 set. 2023.

_____. **Constituição Federal de 1988**. Atualizada 2007 – Até a Emenda Constitucional Nº 53, de 19/12/2006, São Paulo – Escala, 2007.

_____. **Pesquisa MUNIC**. Tabela 168 – Municípios, total e com acampamento cigano e local destinado para este fim, segundo as Grandes Regiões e as Unidades da Federação – 2011- IBGE. Acesso em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Perfil_Municipios/2011/pdf/tab168.pdf. Acesso em: 25 jul. 2021.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: Documento de Apresentação. Brasília: MEC/SEF, 2001a.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/2017**.

_____. Diretrizes para o atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância. In: **Brasil. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação.

Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 416-423.

_____. Congresso. Senado. Decreto nº 7.177, de 12 de maio de 2010. Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília, DF. Acesso em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7177.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%207.177%2C%20DE%2012,que%20lhe%20confere%20o%20art. Acesso em: 22 set. 2023.

GOIÁS. **Guia AlfaMais**. Secretaria de Estado da Educação. 2021. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/files/AlfaMais/Guia/Guia%20AlfaMais.pdf>. Acesso em: 07 set. 2023.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, MUNIC**. Síntese de Indicadores Sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira. 2014. Estudos e Pesquisas, n. 34, Rio de Janeiro, 2014.

_____. Censo Demográfico 2010. Acesso em: <https://censo2010.ibge.gov.br/> Acesso em: set. 2022.

IMB. Instituto Mauro Borges de Estatística e Estudos **Socioeconômicos**. Acesso em: <https://www.imb.go.gov.br/> Acesso em: 25 jan. 2023.

INAF. **Instituto Paulo Montenegro**. http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.01.00.00&ver=por>. Acesso em: 25 ago. 2023.

_____. (Indicador de alfabetismo funcional). **Instituto Paulo Montenegro divulga IV Indicador de Alfabetismo Funcional**. Brasil – Habilidades Matemáticas http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.00.02.00&oin. Acesso em: 04 set. 2023.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO [OIT]. **Convenção sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes [Convenção 169]**. 27 jun. 1989. Acesso em: <http://www.ilo.org/ilolex/cgi-lex/convds.pl?C169>>. Acesso em: mai. 2023.

PME. **Plano Municipal de Educação** 2015/2025-Itumbiara. Acesso em: <https://leismunicipais.com.br/a/go/i/itumbiara/lei-ordinaria/2015/456/4555/lei-ordinaria-n-4555-2015-aprova-o-plano-municipal-da-educacao-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 15 set. 2023.

PNE. **Plano Nacional de Educação**, apresentação de Vital Didonet. Brasília: Plano, 2000.

SEPPIR. **Brasil Cigano**. Acesso em: http://amsk.org.br/imagem/marcosLegais/SEPPIR_Brasil_2013.pdf. Acesso em: 15 set. 2023.

Jornais, Sítios Digitais e Periódicos:

ANPUH-BRASIL. **31º Simpósio Nacional de História**. Rio de Janeiro, 2021.

BRASIL. **Brasil cigano, formado por mais de 500 mil pessoas, ainda é pouco conhecido**. Rede Brasil Atual, 2018. Acesso em: <https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2013/12/brasil-cigano-formado-por-mais-de-500-mil-pessoas-ainda-e-pouco-conhecido-da-grande-populacao-1570.html>. Acesso em: 14 mai. 2021.

_____. **DataSUS**. Tecnologia da Informação a Serviço do SUS. Acesso em: <http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/tabcgi.exe?ibge/cnv/popgo.def>. Acesso em: 6 de janeiro de 2023.

CAED. **Plataforma de Monitoramento e Avaliação da Educação em Goiás**. Acesso em: <https://avaliacaoemonitoramentogoiias.caeddigital.net>. Acesso em: 06 set. 2023.

PNADC- Instituto Mauro Borges/Secretaria de Estado da Economia de Goiás 2019. Acesso em: https://ppa.go.gov.br/wp-content/uploads/sites/9/2023/05/estudo_imb.pdf

Bibliografia:

AGAMBEN, Giorgio. **O que é um povo?** Análise de uma fratura biopolítica. Tradução de Davi Pessoa; Literatura, UERJ. Acesso em: <https://m.folha.uol.com.br/ilustrissima/2014/11/1547789-o-que-e-um-povo-analise-de-uma-fratura-biopolitica.shtml>

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

ARIÈS, apud NASCIMENTO, Cláudia; BRANCHER, Vantoir; Valeska, OLIVEIRA. **A construção**: algumas interlocuções histórias e sociológicas. Florianópolis. Editora Unijuí, 2008.

BARBOSA, Joaquim. A Recepção do Instituto da Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro. In: **Revista de Informação Legislativa**, v. 38, n. 151, p. 129-152, jul./set. 2001. Acesso em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/705/r151-08.pdf?sequence=4> Acesso em: 10 mai. 2021.

BAREICHA, Luciana Câmara Fernandes. **Educação e Exclusão Social: a perspectiva dos ciganos e dos não ciganos**. Faculdade de Educação Programa de pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília, 2013.

BORGES, Isabel C. M. **Cidades de portas fechadas**: A intolerância contra os ciganos na organização urbana na Primeira República. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2007.

CARR. E. H. **Que é história?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 3ª ed., 1982.

CARTWRIGHT, D. & Zander, A. (1968). Introduction to Group Dynamics. In Dorwin Cartwright & Alvin Zander (eds.), **Group Dynamics**. Research and Theory (3ª ed.). (pp. 3-22). New York: Harper & Row, Publishers.

CARVALHO, José Alberto Magno; SAWYER, Diana Oya; RODRIGUES, Roberto do Nascimento. **Introdução a alguns conceitos básicos e medidas em demografia**. 2 ed. São Paulo: Associação Brasileira de Estudos Populacionais - ABEP, 1994.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil**. O longo caminho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CASHMORE, E. **Dicionário de Relações Étnicas e Raciais**. São Paulo: Selo Negro; 2007.

COELHO, Adolfo. **Os ciganos de Portugal**: com um estudo sobre o Calão. Lisboa: Imprensa Nacional, 1892.

COHEN, Robin. **Global Diasporas**: an introduction. University of Washington Press, 1997.

COHN, Clarice. Concepções de infância e infâncias: um estado da arte da Antropologia da criança no Brasil. Civitas: **Revista de Ciências Sociais/PPGCS/PUC-RS.**- V, 13. N. 2 (maio-agosto. 2013) – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013.

COLLINGWOOD, R. G. A imaginação histórica. In_____. **A ideia de história.** PORTUGAL: Editorial Presença, 1981.

COSTA, Elisa; CAVALCANTE, Lucimara. **Marcos legais de proteção e promoção dos direitos do Povo Rom (os assim chamados ciganos).** AMSK/Brasil: Brasília-DF 2017.

COSTA, Elisa Maria Lopes da. **O povo cigano entre Portugal e terras de além mar: séculos XVI-XIX.** Lisboa: Grupo de Trabalho do Ministério da Educação para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses, 1997.

_____, Elisa Maria Lopes da. O povo cigano – memória histórica, presente e futuro. In: LIÉGEOIS, Jean-Pierre. **Que Sorte, Ciganos na nossa Escola!** Entre culturas. Lisboa, 2001.

CRESWELL, J. W. Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions. Thousand Oaks, CA: Sage, 1998.

CUCHE, Denys. **A noção de Cultura nas Ciências Sociais.** Bauru: EDUSC, 1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

DEWEY, John. **Vida e Educação.** São Paulo: Melhoramentos, 1967.

DONOVAN, B. “Changing perceptions of social deviance: gypsies in early modern Portugal and Brazil”, **Journal of Social History**, Vol. 26, 1992, p. 35.

DOOLEY, L. M. (2002). Case Study Research and Theory Building. **Advances in Developing Human Resources** (4), 335-354.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação.** São Paulo: Cortez, 1981.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia.** São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FAZITO, Dimitri. A identidade cigana e o efeito de “nomeação”: deslocamento das representações numa teia de discursos mitológico-científicos e práticas sociais. **Rev. Antropol.**, São Paulo, v. 49, n. 2, 2006, p. 691.

FAZITO, de A. R. **Transnacionalismo e Etnicidade:** A construção Simbólica do Romanesthan. Dissertação de Mestrado. DSAUFGM- Belo Horizonte, 2000.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. **Identidade étnica, condição marginal e papel da educação escolar na perspectiva dos ciganos espanhóis.** Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 1998.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização.** 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FIGUEIREDO, Marina et al. **Ciganas e não ciganas:** reclusão no feminino. Lisboa: Contra-Regra, 2000.

- FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura e movimentos sociais**. Reinaldo Matias Fleuri (org.). Florianópolis: Mover, NUP, 1998.
- FLICK, U. **Introducción a la investigación cualitativa**. Madrid: Morata, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- GABRIEL, Fernando Manuel Silva. **O Multiculturalismo na Escola o caso dos alunos de Etnia Cigana**. Dissertação (Mestrado) Universidade Aberta do Porto. 2007
- GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. São Paulo: Petrópolis. Tradução de Maria Célia Santos Raposo, 1989.
- GOODY, Jack; WATT, Ian. **As consequências do Letramento**. São Paulo: Paulistana, 1990.
- GRAMSCI, A. **Scritti Giovanili**. Turim, Einaudi, 1975.
- KOHAN, Walter Omar. Visões de filosofia: infância. **Alea** [online]. 2014, vol.17, n.2, pp.216- 226. ISSN 1807-0299.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- HOUAISS, Antônio et al. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Versão 1.0. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.
- JARDIM, Joseth. **Educação de crianças ciganas: a importância da escola assimilar a cultura cigana**. PAIDEIA – Revista de Sociologia e Filosofia do Colégio Estadual do Paraná Nº 17 Fev/Mar 2020 – ISSN 2595-265X.
- LEWIN, Kurt (1988). **La teoría del campo en la ciencia social**. Barcelona: Paidós.
- _____, Kurt (n.d.). **Problemas de dinâmica de grupo**. São Paulo: Cultrix. (Publicação original 1948).
- LE GOFF, Jaques. **História e memória**. 7. ed. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2013.
- _____, Jacques. **A civilização do Ocidente medieval**. Petrópolis: Vozes, 2016.
- LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 7ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- LIÈGEOIS, Jean-Pierre. **Ciganos e itinerantes**. Lisboa: Santa Casa da Misericórdia, 1989.
- MARTINS, Joseth Antonia Oliveira Jardim. **A Cultura Cigana em questão: significados e sentidos da instituição escolar para a criança cigana**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Paraná, 2011.
- MATTOS, Raimundo José da. Corografia histórica da província de Goiás. **Revista do Instituto Histórico Geográfico do Brasil**, RJ: R. L. Garnier/Livreiro-editor, 38, 5-150, 1975.
- MELLO, Marco Antonio da Silva et al. **Os Ciganos do Catumbi: De "andadores do Rei" e comerciantes de escravos a oficiais de justiça na cidade do Rio de Janeiro**. *Cidades: Comunidades e Territórios*, Lisboa, n.18, p. 79-92, jun. 2009. Acesso em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/11967/9290-Article%20Text>

[26108-1-10-20160502.pdf?sequence=1&isAllowed=y.](#)

MINAYO, M. Cecília de Souza (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, M. C. **Ciência, técnica e arte: o desafio da Pesquisa Social.** In: _____. (Org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 09-30.

MIRANDA, Monique. **Classificação de raça, cor, e etnia: conceitos, terminologias e métodos utilizados nas ciências da saúde no Brasil.** Dissertação (Mestrado). Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, Rio de Janeiro, 2010.

MONTEIRO, Renan Jacinto. **De Menino À Homem: A Construção Do “Ser Homem” Entre Os Calon Da Costa Norte Paraibana.** Monografia defendida no Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande. UFCG- Campina Grande-PB. 2017.

MOONEN, Frans. **Anticiganismo: os Ciganos na Europa e no Brasil.** 3. ed, digital, revista e atualizada- Recife - 2011 228 pp. Acesso em: http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/ciganos/a_pdf/1_fmanticiganismo2011.pdf Acesso em: 16 mai. 2022

MORAES, Mello Filho. 1843 ou 1919. **Os ciganos no Brasil e cancionero dos ciganos.** Posfácio Silvio Romero. Notas Luis da Câmara Cascudo, 1986.

MORTATTI, Maria do Rosário longo. **Diálogos apócrifos: sobre educação, ensino de língua e literatura.** São Paulo: Editora Unesp Digital, 2016.

NIQUETTI, Gilce Francisca Primak. **Práticas Pedagógicas para atender a diversidade das comunidades ciganas na educação básica do Paraná.** Ciências Sociais – FG, 2013.

NISBET, Robert. **The sociological tradition.** 1. ed. London: Heinemann, 1967.

OLIVEIRA. Eliezer C. **As representações do medo e das catástrofes.** Tese (doutorado), Universidade de Brasília, 2006.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Identidade, etnia e estrutura social.** São Paulo: Editora Pioneira, 1976.

ONG, Walter J. **Oralidade e cultura escrita: A tecnologização da palavra.** Campinas: Papirus, 1998.

PERPÉTUO, Lenilda Damasceno. **Comunidade cigana Calon em processo de escolarização: conflitos étnicos e saberes pluriculturais.** 2017. 153 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

QVORTRUP, J. **A infância importa: uma introdução.** Inglaterra: Ashgate, 1994.

ROCHA, Everardo P. Guimarães. **O que é etnocentrismo.** 5ª ed. Editora brasiliense 1988.

RENAN, E. **Que é uma nação?** Tradução de Samuel Titan Jr. Plural; Sociologia, USP, 4, 1. Sem., p. 154-175, 1997. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/plural/article/view/75901>. Acesso em: 15 mai. 2022.

Rodrigues, Monique de Oliveira da Silva. **Crianças ciganas: etnias (in) visibilizadas na Educação Básica e em Projetos Sociais.** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá, 2019.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

RÜSEN, J. **Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. História da Historiografia**: International Journal of Theory and History of Historiography. Ouro Preto, v. 2, n. 2, p.163-209, 2009. DOI:10.15848/hh.vOi2.12. Disponível em: <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/12>. Acesso em: 21 mar. 2022.

_____. **Tarefa e função de uma teoria da história**. In: _____. Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora da Unb, 2010.

SANTOS, Polliana Moreno dos. **Memória e Memória Histórica: Categorias para a Reflexão sobre o Saber Histórico Escolar**. Revista RBBA. ISSN 23161205. Vitória da Conquista. V. 4 nº 01 p. 49 a 62. Julho/2015.

SIMÕES, Sílvia Régia Chaves de Freitas. **Educação Cigana: Entre-lugares entre Escola e Comunidade Étnica**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

SOARES, Magda. **Alfabetização. Alfaetrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever/ Magda Soares. - 1 ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

_____, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2 ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2001.

SOUZA, Laura de Mello e Souza. **O Diabo e a Terra de Santa Cruz**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. – 2.ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, Flávio José de Oliveira. **Havia uma escola no meio do caminho**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012.

STAKE, Robert E. Case studies. In: DENZIN, N. K., LINCOLN, Y.S. (Orgs.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage; 1999.

TEIXEIRA, E.C. **O Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento Local e na Transformação da Realidade**. Acesso em: <http://www.aatr.org.br/papelpp.pdf>; Acesso em 05 de maio de 2023.

TEIXEIRA, Rodrigo Corrêa. **Correrias de Ciganos pelo Território Mineiro (1808-1903)**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal de Minas Gerais, 1998.

_____. **História dos Ciganos no Brasil**. Recife – Núcleo de Estudos Ciganos, 2008.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1992.

TÖNNIES, Ferdinand. Comunidade e sociedade. In: Miranda, Orlando de. **Para ler Ferdinand Tönnies**. 1. ed. São Paulo: EdUSP, 1995a.

TOREN, C. Making history: the significance of childhood cognition for a comparative anthropology of mind. Man: **New Series**, [s. l.], v. 28, n. 3, p. 461-478, Sept. 1993.

VENTURA, Maria da Conceição Sousa Pereira. **A experiência da criança cigana no jardim de infância**. Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança (IEC). Instituto de Ciências Sociais, Braga, 2004.

VITA, Á. **Nossa Constituição**. Sao Paulo: Ática, 1989.

WHITE, Hayden. **O texto histórico como artefato literário**. In:_____. Trópicos do discurso. São Paulo: EDUSP, 1994.

Wolton, Dominique. **Pensar a comunicação**. Rio de Janeiro: Difel, 1999.

YIN, R. K, **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.