



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO(FE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO(PPGE)**

MARIA LÚCIA RODRIGUES

**O VISÍVEL E O INVISÍVEL NA CULTURA CIGANA:
A (IN)VISIBILIDADE SOCIAL VOLUNTÁRIA NA ESCOLA**



GOIÂNIA-GO

2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

Nome completo do autor

MARIA LÚCIA RODRIGUES

2. Título do trabalho

O VISÍVEL E O INVISÍVEL NA CULTURA CIGANA: A (IN)VISIBILIDADE SOCIAL VOLUNTÁRIA NA ESCOLA

3. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.



Documento assinado eletronicamente por **Wilson Alves De Paiva**, **Professor do Magistério Superior**, em 19/05/2025, às 14:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Lúcia Rodrigues, Discente**, em 26/05/2025, às 11:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5380050** e o código CRC **383A808D**.

Referência: Processo nº 23070.013627/2025-69

MARIA LÚCIA RODRIGUES

**O VISÍVEL E O INVISÍVEL NA CULTURA CIGANA:
A (IN)VISIBILIDADE SOCIAL VOLUNTÁRIA NA ESCOLA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, no curso de Doutorado em Educação, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação (19ª Turma).

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Cultura e Processos Educacionais

Orientador: Prof. Dr. Wilson Alves Paiva

GOIÂNIA-GO

2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Rodrigues, Maria Lúcia

O visível e o invisível na cultura cigana: a (in)visibilidade social voluntária na escola [manuscrito] / Maria Lúcia Rodrigues. - 2025. cclxvi, 286 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Wilson Alves de Paiva.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2025. Bibliografia. Anexos. Apêndice.
Inclui siglas, mapas, fotografias, abreviaturas, símbolos, gráfico, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Ciganos. 2. Invisibilidade Social. 3. Educação. 4. Diversidade Cultural. 5. Trindade-GO. . I. Paiva, Wilson Alves de, orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
GOIÁS FACULDADE DE
EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata Nº 14 da sessão de Defesa de Tese de **MARIA LÚCIA RODRIGUES** que confere o título de **Doutora em Educação** pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás - PPGE/FE/UFG, na *área de concentração em Educação*.

Aos **vinte e nove dias do mês de abril do ano de dois mil e vinte e cinco (29/04/2025)**, a partir das **14h**, nas dependências da Faculdade de Educação, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada **"O VISÍVEL E O INVISÍVEL NA CULTURA CIGANA: A (IN)VISIBILIDADE SOCIAL VOLUNTÁRIA NA ESCOLA"**. Os trabalhos foram instalados pelo Orientador, Professor Doutor **Wilson Alves de Paiva (PPGE/FE/UFG)**, doutor em **Educação** pela **USP**, com a participação dos demais integrantes da Banca Examinadora: Professora Doutora **Rita Márcia Magalhães Furtado (PPGE/FE/UFG)**, doutora em **Educação** pela **UNICAMP** - integrante titular interna, Professor Doutor **Rodrigo Corrêa Teixeira (PUC-Minas)**, doutor em **Geografia** pela **UFMG** - integrante titular externo, Professor Doutor **Wildes Jesus Rodrigues (IF-Goiano/Trindade-GO)**, doutor em **Geografia** pela **UFG** - integrante titular externo e Professor Doutor **Elson Rodrigues Olanda (CEPAE/UFG)**, doutor em **Geografia** pela **UNESP** - integrante titular externo. Durante a arguição os integrantes da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese, tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus integrantes. Proclamados os resultados pelo **Prof. Dr. Wilson Alves de Paiva**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Integrantes da Banca Examinadora, aos vinte e nove dias do mês de abril do ano de dois mil e vinte e cinco.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Wilson Alves de Paiva

Prof.^a Dr.^a Rita Márcia

Magalhães Furtado Prof.

Dr. Rodrigo Corrêa

Teixeira

Prof. Dr. Wildes Jesus

Rodrigues Prof. Dr.

Elson Rodrigues

Olanda

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Rita Marcia Magalhaes Furtado, Professor do Magistério Superior**, em 29/04/2025, às 17:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rodrigo Corrêa Teixeira, registrado(a) civilmente como Rodrigo Corrêa Teixeira, Usuário Externo**, em 30/04/2025, às 10:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Wilson Alves De Paiva, Professor do Magistério Superior**, em 30/04/2025, às 15:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elson Rodrigues Olanda, Professor do Magistério Superior**, em 01/05/2025, às 10:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Wildes Jesus Rodrigues, Usuário Externo**, em 16/05/2025, às 16:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5327966** e o código CRC **48B0976C**.

Referência: Processo nº 23070.013627/2025-69

SEI nº 5327966

AGRADECIMENTOS

A Deus, presença constante e vital de iluminação em minha vida.

A meus pais, Benedito Rodrigues e Vergília Alves (*in memoriam*), a meu irmão José Rodrigues (meu saudoso “Tezé”, *in memoriam*), que, mesmo em outro plano, sei que sempre estiveram comigo de alguma forma.

Ao meu querido orientador, Prof. Dr. Wilson Alves de Paiva, pelo auxílio constante e pelo incentivo fundamental para a conclusão da pesquisa por meio do ensino-aprendizagem, pelas discussões valiosas, pelo aconselhamento assertivo e pelo estímulo permanente, que muito contribuíram para aumentar o desafio e melhorar a profundidade e a clareza da investigação, pela amizade e pela paciência. Em especial, à senhora Sebastiana Cristina Paiva (Tininha) pelo cuidado e pelo carinho em sua casa.

A todos os meus professores ao longo do caminho: Dona Deusnalia (*in memoriam*), Dona Glória, no ensino primário; Dina Queiroz, Eguimar Chaveiro, Alice Bites, no ginásio; Denise Farah, Gonçalo Palacius, na graduação; Danilo Rabelo, Elson Olanda, no mestrado; Solange Magalhães, Silvia Zanolla e Márcia Ferreira, na pós-graduação, que souberam me guiar durante os anos que estive sob suas tutelas e seus cuidados na escola e na universidade, nas primeiras leituras, nas pesquisas, contribuindo para a minha aprendizagem e meu crescimento intelectual, pelo eterno incentivo e apoio durante todo o meu processo educacional.

Aos professores que se dispuseram a fazer parte desta pesquisa, contribuindo de alguma forma para a realização do trabalho (Mariana Salazar, Mirela Adriele, Luciana, Isvetlaine S. da Luz, Antônio Cardoso, Rodrigo Teixeira e Sérgio Sanches). Às escolas que me abriram as portas e possibilitaram o contato com seus alunos (ciganos e não ciganos), aos professores e às mães ciganas, sujeitos fundamentais da pesquisa. À Universidade Federal de Goiás, que me possibilitou realizar os sonhos de estudante (graduação, especialização, mestrado e doutorado).

Um agradecimento muito especial a determinadas pessoas que me apoiaram e auxiliaram durante toda a caminhada do doutorado: minhas filhas Gabriella e Rafaella; as netas Julia e Isabela; os filhos do coração Diogo e Pedro Antônio; meus amigos Aparecida, Angelita *Calin*, Jucelio Cigano, Marilene, Laura, Geraldo, Valéria Quiel e Willian. De forma incondicional ao meu companheiro Antônio, pelo amor, pela presença constante, pelo incentivo e pela paciência, me fazendo acreditar que posso mais do que imagino.

E de forma especial e com muito carinho, agradeço à comunidade *Calon* de Trindade-GO. Aos ciganos “moradores”, pela parceria para que este trabalho fosse realizado. Dessa forma, dedico a todos *Calon* esse trabalho, que expressa o meu esforço na tentativa de colocar em evidência o reconhecimento e o respeito às suas tradições culturais.

EPÍGRAFE

Canto Cigano

*Seus cabelos,
Balançavam com o vento.
Ela dançava,
Dançava de dia,
Dançava de
tarde, Dançava
à noite.
À noite,
Enquanto os archotes brilhavam,
E punham nela muitos fulgores,
Ela sorria e sorria...*

*Para quem sorria?
Para ninguém.
Bastava, para ela,
Sorrir para si mesma.*

*Sorria...
Sufocando o pranto,
Que lhe inundava a alma.
Porque, se ela chorasse,
Todos choravam também.*

*E ela tinha que sorrir,
Cantar,
Dançar.
Bailando,
Como baila o vento,
Cantando,
Como cantam as aves,
Só, tão só...*

*E, no entanto, dona absoluta,
De todos os olhares,
De todas as mentes,
Que estavam ali.
Cada um achando,
Que era para eles que ela sorria,
Quando, na verdade,
Ela não sorria para ninguém,
Ela sorria para si mesma.*

*O tempo passou...
E, no vento tão forte,
Que muda a vida,
Mudando as pessoas de lugar,
Daqui para acolá.*

*Um dia,
Ela deixou de dançar,
Mas não deixou de cantar.
Mesmo na solidão dos pinheiros gelados,
Fazia, com os rouxinóis,
Um dueto encantado.
O rouxinol cantava de tristeza,
Ela cantava de saudade,
De dor...
Por onde andará?
Como estará a terra dos meus amores?
Aonde estarão aqueles,*

*Que pisam, firme, o chão?
Aonde estará o meu povo?
Será que estão como eu...
Na solidão?
Canta, cigana,
Canta...
Deixa que o vento da vida te carregue,
Que a brisa te abrace
E que as folhas te teçam arpejos,
Nos ninhos dos pássaros.*

*A solidão nos faz
Aprender a viver,
Dentro de nós,
Num castelo encantado.*

*Onde se é possível,
Chorar sozinha
E rir, feliz,
Para todos os passantes,
Caminhantes,
Andantes de muitas terras,
De muitos sonhos,
De muitas estradas.*

*Deixa voar,
O seu sonho de paz,
Porque, um dia, você terá.*

*Não chore,
Não chore, cigana,
Cante.
Porque, mesmo sem cantar,
Você encanta.
E, Mesmo chorando,
Você sorri.*

*Deixa o tempo passar,
Deixa as folhas voar,
Voar...Porque, um dia,
Paz você terá!*

!

Cecília Meireles

RESUMO

Este estudo investiga as relações entre a cultura cigana e os espaços escolares com foco em Trindade-GO, onde existe expressiva comunidade cigana. As comunidades ciganas, embora parte da diversidade cultural brasileira, frequentemente transitam de forma "invisível" nos espaços sociais e educacionais. A pesquisa parte de evidências de ocultamento sistemático da cultura cigana nas instituições de ensino, apesar de documentos como a BNCC e os PCNs abordarem a diversidade cultural - paradoxo que lança sobre os ciganos uma "capa de invisibilidade". O objetivo central é verificar como a invisibilidade social dos ciganos se manifesta no espaço escolar, analisando se esta é imposta socialmente ou constitui estratégia de preservação identitária. A investigação questiona: Existe uma "(in)visibilidade voluntária" cigana? As escolas proporcionam equidade às culturas invisibilizadas? O silêncio institucional decorre de desconhecimento ou fatores estruturais? Fundamentada nos conceitos de invisibilidade social de Axel Honneth (2001) e nos trabalhos de Sá Pinto Tomás (2008), a pesquisa também mobiliza estudos específicos sobre comunidades ciganas através de Fazito (2006), Siqueira (2007), Simões (2007) e outros. Metodologicamente, o estudo adota abordagem qualitativa combinando pesquisa etnográfica em escolas, coleta de narrativas, estudo bibliográfico e análise comparativa. As hipóteses centrais incluem: existe um jogo dinâmico entre visibilidade e invisibilidade social dos ciganos; devido à discriminação, os ciganos optam estrategicamente pela invisibilidade em certas situações; a comunidade pesquisada, composta por brasileiros descendentes de ciganos, porta duas culturas nativas e adequa-se à hegemônica num processo de "assimilação acomodante"; este fenômeno se reproduz no ambiente escolar, prejudicando o desempenho educacional dos jovens ciganos. O estudo conclui que a ocultação intencional da identidade cigana no contexto escolar relaciona-se à proteção de uma identidade que o estudante acredita que não será valorizada. A identidade cigana emerge principalmente em "momentos fechados" entre pares, enquanto nos espaços públicos, os ciganos frequentemente "camuflam-se" para interagir com não-ciganos. Assim, a resistência cigana – seja como "assimilação acomodante" ou "(in)visibilidade social voluntária" – reflete uma luta contínua pela preservação identitária diante de séculos de opressão e marginalização.

PALAVRAS-CHAVE: Ciganos; Invisibilidade Social; Educação; Diversidade Cultural; Trindade-GO.

ABSTRACT

This study investigates the relationship between gypsy culture and school spaces, focusing on Trindade-GO, where there is a significant gypsy community. Although gypsy communities are part of Brazil's cultural diversity, they often move in an "invisible" way in social and educational spaces. The research is based on evidence of the systematic concealment of gypsy culture in educational institutions, despite documents such as the BNCC and the PCNs addressing cultural diversity - a paradox that casts a "cloak of invisibility" over gypsies. The main objective is to verify how the social invisibility of gypsies manifests itself in the school space, analyzing whether it is socially imposed or constitutes a strategy for preserving identity. The research questions: Is there a "voluntary (in)visibility" of gypsies? Do schools provide equity to invisible cultures? Is institutional silence due to lack of knowledge or structural factors? Based on the concepts of social invisibility of Axel Honneth (2001) and the works of Sá Pinto Tomás (2008), the research also mobilizes specific studies on gypsy communities through Fazito (2006), Siqueira (2007), Simões (2007) and others. Methodologically, the study adopts a qualitative approach combining ethnographic research in schools, collection of narratives, bibliographic study and comparative analysis. The central hypotheses include: there is a dynamic interplay between social visibility and invisibility of gypsies; due to discrimination, gypsies strategically choose invisibility in certain situations; the community studied, composed of Brazilians of gypsy descent, has two native cultures and adapts to the hegemonic one in a process of "accommodating assimilation"; this phenomenon is reproduced in the school environment, harming the educational performance of young gypsies. The study concludes that the intentional concealment of gypsy identity in the school context is related to the protection of an identity that the student believes will not be valued. Gypsy identity emerges mainly in "closed moments" among peers, while in public spaces, Gypsies often "camouflage themselves" to interact with non-Gypsies. Thus, Gypsy resistance – whether as "accommodating assimilation" or "voluntary social (in)visibility" – reflects an ongoing struggle for identity preservation in the face of centuries of oppression and marginalization.

KEYWORDS: Gypsies; Social Invisibility; Education; Cultural Diversity; Trindade-GO.

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
Asaic	Associação Social de Apoio Integral aos Ciganos
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAD	Único Cadastro Único
Cepae	Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação
CPF	Cadastro de Pessoas Físicas
DCNGEB	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
EEPEM	Escola Estadual Professor Esmeraldo Monteiro
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMJRF	Escola Municipal Juvenil Ricardo de Freitas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MDS	Ministério de Desenvolvimento Social
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RG	Registro Geral
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDH	Secretaria Especial dos Direitos Humanos
Senarc	Secretaria Nacional de Renda de Cidadania
Seppir	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
TCT	Temas Contemporâneos Transversais
UFG	Universidade Federal de Goiás
UPT	Unidade Prisional de Trindade

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Família da senhora Suely Moura, cigana <i>Calon</i> de Trindade-GO	44
Figura 2 – Família de Pedro Costa, cigano <i>Calon</i> de Trindade-GO	44
Figura 3 – Casamento cigano <i>calon</i> realizado em 2023	50
Figura 4 – Santa Sarah Kali	59
Figura 5 – Leitura de mão	61
Figura 6 – Gravura da orquestra de ciganos rurais da Hungria em 1840	64
Figura 7 – Movimentos migratórios dos ciganos na Europa, séculos XII a XVII	72
Figura 8 – Municípios com acampamentos ou “bairros” ciganos (2009/2011)	86
Figura 9 – Áreas destinadas a acampamentos ciganos no Brasil	87
Figura 10 – Quasímodo salva Esmeralda dos algozes	101
Figura 11 – Mapa de Goiás com destaque para Trindade	116
Figura 12 – Capela do Cruzeiro: pedra fundamental da construção da nova Basílica	119
Figura 13 – Bairros com comunidades ciganas-Trindade-GO	126
Figura 14 – Lote do setor Samarah destinado a criação de cavalos	133
Figura 15 – Altar em louvor a Bom Jesus da Lapa	135
Figura 16 – Um casamento cigano	136
Figura 17 – Fachada da Escola Estadual Professor Esmeraldo Monteiro	142
Figura 18 – Foto da Fachada da Escola Municipal Juvenil R. de Freitas	144
Figura 19 – Desenhos dos estudantes representando a inclusão cultural das pessoas no espaço escolar	164
Figura 20 – Temas transversais na Base Nacional Comum Curricular	169
Figura 21 – Sala temática sobre cultura cigana – exposição de objetos	189
Figura 22 – Dança cigana, alunas do Colégio Castelo Branco	189
Figura 23 – Diagrama: Estratégias de adaptação cultural entre os <i>Calon</i> no espaço escolar	208

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Contexto sociodemográfico: perfil dos docentes. Total = 15	145
Tabela 2 – Contexto sociodemográfico: perfil dos alunos ciganos e não ciganos. Total = 15	146



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 – OS CIGANOS NO MUNDO E NO BRASIL: DOS ASPECTOS HISTÓRICOS E CULTURAIS AO PROBLEMA DA (IN)VISIBILIDADE	37
1.1 Cultura cigana: aspectos gerais	37
1.2 O matrimônio na cultura cigana	45
1.3 Caminhos que se cruzam: valores tradicionais ciganos e judaicos	50
1.4 O sagrado entre os ciganos: elementos essenciais	58
1.5 A etnia cigana e suas origens	65
1.6 Os ciganos no Brasil	77
1.7 A presença do cigano: um incômodo?	88
1.8 O problema da (in)visibilidade	105
CAPÍTULO 2 – OS CIGANOS <i>CALON</i> EM TRINDADE-GO: APORTE DE PESQUISAS ANTERIORES E O ESTUDO ATUAL – O JOGO ENTRE O VISÍVEL E O INVISÍVEL	115
2.1 Sobre a cidade de Trindade-GO	115
2.2 Aportes de pesquisas anteriores	120
2.3 Os ciganos <i>Calon</i> de Trindade-GO	126
2.4 Alguns aspectos atuais à luz dos estudos anteriores	129
2.5 Os ciganos <i>Calon</i> de Trindade-GO: o estudo atual	141
2.6 A realidade escolar: a pedagogia da (in)visibilidade	158
CAPÍTULO 3 – A QUESTÃO DA (IN)VISIBILIDADE SOCIAL VOLUNTÁRIA	185
3.1 Aspectos gerais do problema	185
3.2 Identidade e cultura: o cigano se “esconde” por meio de uma identidade mista e camuflada?	202
3.3 A desigualdade e a (in)visibilidade social voluntária na escola	207
CONSIDERAÇÕES FINAIS	215
REFERÊNCIAS	221

SUMÁRIO

ANEXOS	233
ANEXO A – Questionário 1 – Funcionários da unidade escolar	234
ANEXO B – Questionário 2 – Membros das famílias ciganas	237
ANEXO C – Questionário 3 – Alunos ciganos e não ciganos	239
ANEXO D – Termo de Cons. Livre e Esclarecido (TCLE)	243
ANEXO E – Termo de Cons. Livre e Esclarecido (TCLE)	247
ANEXO F – Consentimento da participação da pessoa como sujeito de pesquisa	249
ANEXO G – Planilha de mapeamento de estudantes	250
APÊNDICE	251
ITEM A – Hino Internacional Rom	252
ITEM B – Bandeira do Povo Rom	253
ITEM C – Os símbolos sagrados dos ciganos	254
ITEM D – Interior de uma casa de ciganos	261
ITEM E – Mercado da Rua Valongo 1835	262
ITEM F – Exposição em São Paulo: Quebrando o Etereótipos	263
ITEM G – Comemoração em homenagem ao Dia do Cigano de Trindade-GO. Dança cigana	264



INTRODUÇÃO

*Meu passado foi sem glórias, Meu presente inda é mais triste; Até tu mesma, esperança,
Sem pena de mim fugiste.*¹

O percurso da presente investigação teve início há mais de uma década, mas efetivou-se no nível do doutoramento nos anos de 2021 a 2024, tendo como objetivo a observação empírica dos ciganos residentes em Trindade-GO e como inquietação teórica e analítica as questões culturais e educacionais que esse povo suscita, a partir de suas tradições, vivências e modos de se relacionar com os demais, no âmbito social, com foco na escola. Aqui é, portanto, a educação formal que é observada, considerando-a como indissociável às motivações que nortearam a pesquisa realizada. Mesmo que este trabalho de tese apresente uma pesquisa nova, serão também citados os estudos² realizados anteriormente: uma monografia (2009) e uma dissertação (2015), as quais ajudaram no desenvolvimento da trajetória e se somaram aos demais estudos, a fim de fortalecer a análise geral do problema. O objetivo precípua foi o de verificar como a invisibilidade³ social dos ciganos ocorre no espaço escolar, bem como refletir sobre suas causas, buscando discutir a natureza dessa invisibilidade. Adoto os conceitos de invisibilidade definidos por Axel Honneth (2001) e Sá Pinto Tomás (2008), que estão dispostos

¹ Trecho de um poema (na escrita original) de autor desconhecido, reunido na obra *Cancioneiro dos ciganos*, o qual foi organizado por Mello Moraes Filho e editado por B. L. Garnier, Rio de Janeiro, 1885 (p. 54).

² Os estudos referidos direcionaram uma investigação entre os anos de 2009 a 2015, cujo objetivo foi contribuir com a valorização da pluralidade étnica existente no ambiente escolar, indicando possibilidades e necessidades de inserção das diversas culturas presentes na escola. A cultura cigana foi o principal foco de estudos, como proposta para o enriquecimento da discussão da diversidade cultural na escola (Escola Estadual Professor Esmeraldo Monteiro). O primeiro estudo foi realizado em 2009, durante a especialização na Universidade Federal de Goiás (UFG), resultando na monografia intitulada *A estrada, a carroça e o carroceiro: a comunidade cigana em Trindade 2009*. O segundo foi realizado em 2015, durante o mestrado também na UFG, com o título *(Re) conhecer a cultura cigana: uma proposta de inclusão ao currículo escolar em Trindade-GO*.

³ Alguns dicionários *online* trazem significados similares da palavra “invisibilidade”. No dicionário *Aulete*: qualidade, característica ou condição do que é invisível. [Antôn.: visibilidade.] [F.:Do lat. *invisibilitas, atis*.]. No *Aurelio*: qualidade, condição, atributo do que é invisível, do que não apresenta visibilidade. No dicionário *Michaelis* (michaelis.uol.com.br): qualidade de invisível, do que não tem visibilidade. Informações complementares antôn.: visibilidade. No dicionário *Informal*: algo não visível, não visto, imperceptível aos olhos humanos.

Disponível em:
<https://www.aulete.com.br/invisibilidade><https://www.dicionarioinformal.com.br/invisibilidade/>,<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/invisibilidade>,
<https://www.google.com/search?q=dicion%C3%A1rio+aur%C3%A9lio+online+palavra+invisibilidade&rlz>.
 Acesso em: set. 2023.

no primeiro capítulo e aprofundados no segundo capítulo. Em Tomás (2008), a invisibilidade está ligada ao desprezo social, que provoca vergonha e humilhação, e os alvos desse desprezo sequer são lembrados ou vistos pela sociedade, como se fossem seres que não tivessem importância alguma. Já em Honneth (2001), a invisibilidade, pelo prisma sociológico, como algo social, é considerada como uma anomalia que pode ser um traço com formato intencional, no sentido de converter pessoas à condição de invisíveis, um processo gerado pela desigualdade social. Assim, aplicado ao contexto dos sujeitos estudados nesta tese, entendo por invisibilidade a ideia que se refere a um movimento que oculta o cigano não como um indivíduo, mas como parte de uma cultura desprezada. A palavra “(in)visibilidade” é aqui utilizada com “in” entre parênteses para indicar o jogo entre visibilidade social e sua negação na sociedade. Assim, o termo sugere uma quase invisibilidade de fato, uma vez que o reconhecimento dessa etnia não é explícita ou evidente, sinalizando assim a exclusão social e a marginalização. A falta de reconhecimento e de valorização da cultura cigana é um processo que gera esse jogo entre expor e/ou camuflar sua cultura, portanto, um jogo que chamo aqui de (in)visibilidade social.

A pesquisa foi desenvolvida no município de Trindade-GO, nos setores Vila Pai Eterno, Samarah e Serra Dourada, onde se constata a presença de ciganos com moradia fixa, cujos filhos estudam em duas escolas, uma estadual e uma municipal, cursando a educação básica em ambiente com discentes ciganos e não ciganos. Os alunos ciganos dessas escolas constituem, portanto, os sujeitos de estudo, e a (in)visibilidade social, o objeto. Como problematização, intento discutir se essa invisibilidade social existe de fato e sua natureza, se é voluntária ou não e quais são os problemas na formação educacional desses estudantes. Além da pesquisa bibliográfica, foi realizada a pesquisa de campo, de cunho etnográfico, de ação participativa na comunidade cigana e nas duas escolas mencionadas. As entrevistas e os questionários foram aplicados durante os meses de agosto de 2023, estendendo-se até agosto de 2024. Já as análises dos dados foram realizadas entre os meses de dezembro de 2023 até dezembro de 2024. A pesquisa teve como participantes os diretores, os funcionários, os professores e os estudantes dessas duas escolas. Os discentes selecionados são alunos ciganos que estudam do 5º ao 9º ano e do Ensino Médio nas seguintes unidades escolares: Escola Municipal Ricardo Juvenil de Freitas e Escola Estadual Professor Esmeraldo Monteiro, as quais ficam em local próximo à moradia de várias famílias ciganas.

A análise e a interpretação dos dados foram feitas através de um “diário de bordo”, no qual foram registrados anotações, transcrições, relatos de experiências e histórias que expliquem a realidade analisada sob um ângulo pessoal e/ou de grupo. Portanto, sempre que registrava algum dado relevante, procurava anotá-lo em meu caderno de campo, incluindo não

apenas o que observava de forma explícita, mas também as nuances presentes nas ações e nos discursos dos participantes. Por exemplo, é curioso que, durante conversas informais, tenha observado que os alunos demonstravam apreço pela escola, percebendo-a principalmente como um ambiente de socialização, onde podiam interagir com primos e amigos. Eles afirmavam que frequentavam a escola para aprender a ler e escrever e que, ao final do 9º ano, se sentiam prontos para deixar os estudos a fim de ajudar os pais nos negócios e se casarem. Esse era o motivo pelo qual a maioria não dava continuidade aos estudos no Ensino Médio. Outra curiosidade que parece banal, mas que revela o comportamento *sui generis* dessa etnia: era comum que os alunos se afastassem da sala de aula para visitar colegas em outras turmas, frequentemente sem a autorização do professor responsável pela disciplina. O que revela seu desapego a normas rígidas e a uma disciplina mais rigorosa.

Além disso, foram empregadas técnicas de coleta de dados, como a observação direta (anotações no diário de campo) e a etnografia (entrevistas), além de questionários (tanto abertos quanto fechados), todos aprovados pelo Comitê de Ética da UFG. Esses métodos demandaram a presença da pesquisadora no ambiente de estudo e promoveram a interação com os participantes, favorecendo uma compreensão mais abrangente da realidade em análise (Mattos; Castro, 2011). Além das unidades escolares, a pesquisa participante teve como espaço alguns locais onde foram celebrados eventos da comunidade, como casamentos, festas religiosas e a comemoração do Dia do Cigano, realizada em 24 de maio. Nessas ocasiões, foram realizadas entrevistas individuais, que capturaram as perspectivas dos entrevistados, permitindo ao entrevistador interpretar os dados obtidos. Além disso, foi organizada uma discussão em grupo com os estudantes, uma vez que todos eles apreciam compartilhar e relatar suas vivências diárias, sentindo-se mais à vontade nesse ambiente no momento das entrevistas. Assim, foi crucial que a conversa ocorresse em um ambiente “familiar” para as crianças e os jovens envolvidos, garantindo que eles se sentissem à vontade, tornando a sala de aula um local mais apropriado.

O número reduzido de participantes pode ser justificado por vários fatores. Primeiramente, observa-se que o número de ciganos com acesso à educação formal e ao ambiente acadêmico é significativamente baixo, o que limita o alcance da pesquisa. Além disso, a comunidade cigana, em razão de sua experiência de discriminação e marginalização, tende a ser desconfiada em relação à pesquisa acadêmica, o que dificulta o engajamento com métodos de coleta de dados que envolvem entrevistas. Esse fator de desconfiança, aliado ao receio de exposição e estigmatização, resulta em uma resistência natural a participar de estudos desse tipo. Consequentemente, o número de entrevistados é uma limitação prática que reflete, em

parte, as condições sociais e culturais da comunidade cigana, bem como a natureza sensível do tema abordado, que trata de questões de invisibilidade social e discriminação. Dessa forma, diante do baixo número dos envolvidos, assim como da necessidade de uma investigação centrada em entender o fenômeno, os comportamentos, as atitudes e os significados de maneira mais profunda e detalhada, não foi realizada uma pesquisa quantitativa, mas qualitativa. Ao invés de buscar quantificar ou medir dados (como na pesquisa quantitativa), busquei compreender o "porquê" e o "como" das coisas, explorando aspectos subjetivos dos estudantes e contextuais dos demais envolvidos, como os professores e os membros da comunidade *Calon* de Trindade-GO. Embora o termo *Calon* possa variar em seu significado e uso dependendo da região, em geral ele é associado a um grupo cigano que se destaca por sua forma de vida nômade ou seminômade, com raízes no subcontinente indiano, como vou melhor definir no primeiro capítulo.

Já existe uma quantidade considerável de estudos sobre os ciganos, abordando aspectos históricos, culturais, sociais, econômicos e até mesmo políticos. Contudo, o campo de investigação sobre os ciganos ainda enfrenta algumas lacunas significativas, e muitas são recentes em comparação com outras áreas da antropologia, da sociologia e da história. Nos últimos anos, houve um aumento no número de estudos que buscam entender as questões de identidade, marginalização, direitos humanos e luta pela valorização das comunidades ciganas, com uma abordagem mais respeitosa e crítica, mas nenhuma que analisa o fenômeno da invisibilidade, muito menos se ela pode ser voluntária ou não. Inicialmente, no contexto deste estudo, observou-se que, dentre essas pesquisas, destacam-se as obras de Fraser (1997) e Moneem (2013), entre outros, que apontam para a origem e a dispersão dos grupos ciganos, discutem a marginalização e até abordam a invisibilidade social dos ciganos. No entanto, esses trabalhos carecem de detalhes substanciais e apresentam relatos contraditórios. Dessa forma, em virtude dessa lacuna de informações, a presente pesquisa buscou analisar essas omissões na construção de uma historiografia precisa e consolidada sobre o tema. Até porque essas lacunas dificultam a compreensão aprofundada da cultura desses grupos e o estudo em torno de seus problemas. E, dessa forma, torna-se imperativo analisar o problema e ampliar o espaço de discussões, a fim de entender o possível autossilenciamento desse povo, sua invisibilidade social e se isso ocorre de modo voluntário ou involuntário, forçando-o à ocultação de sua cultura, impingindo-lhe a vontade de permanecer como que “invisível” nos espaços sociais onde habita. O que chamo aqui de “(in)visibilidade social voluntária”.

Nessa perspectiva, vale ainda comentar que os ciganos não são interlocutores dos textos e narrativas que os mencionam, não são protagonistas da história e, como coadjuvantes,

sobram-lhes a descrição dos outros, suas classificações e, em geral, os apelos depreciativos, como aparece comumente na literatura. Sendo na maioria das vezes figurantes dos discursos, passam despercebidos nos lugares onde transitam, ou são percebidos de forma pejorativa. Não é difícil constatar essa invisibilidade, uma vez que os trabalhos acadêmicos não são suficientes para projetar sua visibilidade e plasmar no imaginário social sua história, suas especificidades, suas necessidades e sua rica cultura.

Portanto, o ponto de partida desta tese foi o questionamento se há uma invisibilidade social voluntária, podendo até mesmo ser uma estratégia de sobrevivência e de inserção em certos nichos e setores socioeconômicos. E, por conseguinte, se há uma invisibilidade escolar dos ciganos por opção deles, isto é, por uma opção voluntária e um desejo próprio de ocultar sua cultura. Ao mesmo tempo, há de se perguntar se a adversidade não suscita, por outro lado, a involuntariedade, isto é, se não se trata de algo imposto pela sociedade hegemônica, forçando o fenômeno que denomino de (in)visibilidade social. Desse modo, imbuída dessas interrogações que me incomodaram, pessoalmente, tendo em vista minha aproximação da comunidade, a pesquisa se desenvolveu, para além de seu arcabouço teórico, por meio de um diálogo entre pesquisadora e sujeitos envolvidos. Como educadora, foi possível acompanhar a comunidade escolar, incluindo os filhos dos ciganos e não ciganos na escola, o que permitiu uma experiência empírica sem traumas, realizada por meio de conversas informais, entrevistas, testemunhos e coleta das memórias de muitos (ciganos e não ciganos, até mesmo para compará-las). O que, pessoalmente, significou uma realização de vida, para muito além da obtenção do título de “doutora”, cuja alegria se assenta na maior compreensão dos problemas enfrentados por essa querida comunidade e a possibilidade de contribuir com um caminho novo, que presumivelmente possa alcançar espaços e contagiar o ser humano, engajando-o em um mundo que tenha melhores olhares sobre o “outro”.

No contexto da diversidade cultural, das imigrações e do fenômeno da discriminação étnica, é imprescindível nos tempos atuais discutir as questões sociais inerentes ao problema da alteridade e da diversidade nos espaços sociais, sobretudo na escola, como bem observam diversos autores, a exemplo de Silva (1999; 2000) e Candau (2012). No caso do meu objeto de estudo, é importante compreender as relações e o que possa envolver o ocultamento da cultura cigana nos espaços escolares, dentro do contexto da diversidade. Até porque, embora a legislação que ampara as relações educativas tenha avançado nesse aspecto, no entanto não cita especificamente a etnia (ou etnias) cigana, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular

(BNCC).⁴ Sem deixar de mencionar que os textos sobre a diversidade cultural geral do Brasil nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) também não avançam nesse aspecto.

É preciso resguardar e garantir o que prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/1996 (LDB), a qual busca garantir o direito a toda população de ter acesso à educação gratuita e de qualidade. Ora, visto que a diversidade humana, os valores culturais dos distintos grupos étnicos são muitas vezes negligenciados pela escola, como falar de qualidade dessa educação? Respeitar e valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa uma adesão a esses valores, mas promovê-los a uma boa posição no mosaico cultural que constitui nosso país e, ao mesmo tempo, contribuir com o quesito “qualidade”, defendido pela LDB, promovendo uma educação mais cidadã, pela via da perspectiva intercultural e antirracista.

A LDB é fundamental para a educação, pois prevê em seus artigos direitos fundamentais de garantia, acesso e valorização dos processos educacionais que são estabelecidos como dever da União, dos estados e dos municípios para com a educação e suas especificidades. Estabelece ainda a divulgação da cultura, do pensamento, da arte, do saber, da liberdade de aprender, ensinar e pesquisar. A LDB prevê ainda, no inciso IV de seu Artigo 9º, que cabe à União estabelecer, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que guiarão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a possibilitar formação básica comum a todos os estudantes brasileiros (Brasil, 1996). Embora o avanço dessa lei tenha sido significativo, não houve menção à alteridade e à diversidade, a não ser pelas inserções da Lei 12.796, de 2013, que introduziu a ideia de diversidade étnico-racial, e da Lei 14.191, de 2021, que trouxe a ideia de diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva. Pode-se, assim, considerar essas inserções como um esforço para a valorização e a maior visibilidade do “outro”.

Outro exemplo de busca por visibilidade foi a inserção da história e da cultura afro-brasileira no currículo escolar, prevista na Lei 10.639/2003, em seu artigo 26-A: “Art. 26 – Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da História e Cultura afro-brasileira e indígena” (Brasil, 2008). Recentemente,

⁴ Em linhas gerais, a BNCC é um documento normativo que define, organiza e dispõe de um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Direciona os currículos dos sistemas e redes de ensino da Unidade Federativa, definidos pela Lei 9394/1996, considerando também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas da Educação Básica em todo o país. A BNCC estabelece competências e habilidades e orienta princípios de políticas públicas (Brasil, 2018).

foram promulgadas a Lei 13.632/2018, que dispõe sobre aprendizagem e educação ao longo da vida voltada à Educação de Jovens e Adultos e à educação especial, e a Lei nº 12.711 de 2012 – Lei de Cotas, que trata do ingresso de pessoas afrodescendentes, indígenas, mulheres e pessoas com deficiência nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, como uma política de democratização do acesso ao ensino público (Brasil, 2012, 2018).

É sabido que houve lutas e anos de estudos, bem como grandes embates ideológicos, para que as minorias indígenas e negras fossem incorporadas aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e ao Plano Nacional de Educação (PNE). Foram muitos os diálogos entre organizações de direitos humanos e segmentos de grupos de classe em favor dessas conquistas. Contudo, sabemos também que esses grupos, mesmo sendo amparadas por leis que subsidiam o ensino nas escolas, ainda sofrem discriminação (Almeida, 2020). O que sugere que as leis não bastam, embora sejam importantes, mas precisam ser seguidas de políticas públicas que assegurem seus dispositivos. E quando nem nas leis aparecem, como é o caso dos ciganos?

As leis acima mencionadas identificam os negros e indígenas como parte integrante da sociedade brasileira e os configuram como etnias incluídas ao currículo nacional das escolas de Ensino Fundamental e Médio por meio dos conteúdos programáticos de História, Literatura e Educação Artística e do processo de cotas, caracterizando-os como formadores da população brasileira. No entanto, observa-se uma tendência em evidenciar apenas os indígenas e negros, deixando outras minorias, como os ciganos, à margem, como se eles não fizessem parte da formação da sociedade brasileira, categorizando-os como uma comunidade “invisível”. O fato suscita de imediato a interrogação: seria essa questão evidenciada por uma “camuflagem” ou porque existe uma “invisibilidade social voluntária” por parte deles? Ou porque a sociedade brasileira os ignora?

Entretanto, é preciso reconhecer que as leis em vigor representam uma conquista para os deficientes, para os afro-brasileiros e até mesmo para os indígenas, sendo então evidenciadas, por um lado, a exclusão da legislação do povo cigano como etnia que pertence à pluralidade nacional, configurando uma falta de reconhecimento das lideranças políticas, e, por outro, a ausência de lutas e reivindicação dos povos ciganos. Mesmo com a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) em 2003, que abrange outros grupos étnicos, a cultura cigana ainda continua no ostracismo, principalmente no âmbito escolar. Fato que não é recente, mas que data, infelizmente, de tempos imemoriais, como atestam os estudiosos do tema. Segundo Fazito (2006), Siqueira (2007), Simões (2007), Melo (2008), Teixeira (2009), Moonen (2013), Oliveira (2013), a presença cigana no território

brasileiro é antiga e remonta aos tempos da colônia, quando os ciganos João Torres e sua esposa Angelina e seus filhos aqui chegaram, degredados⁵, em 1574, durante o reinado de D. Sebastião. Espanha e Portugal adotavam o degredo como forma de penalizar criminosos, valendo desse processo para “povoar territórios colonizados mais remotos (como foi o caso do degredo para o Maranhão e para Cabo Verde) e para ter mão de obra auxiliar nos portos da África e no comércio de escravos/os” (Oliveira, 2013, p. 50).

Diante do problema apresentado e das questões aqui colocadas, elaborei e intento discutir algumas hipóteses ao longo do texto, resumindo-as nos seguintes termos: há um jogo entre a visibilidade e a invisibilidade social dos ciganos na sociedade brasileira, o que justifica o termo (in)visibilidade social; pelos aspectos da discriminação ainda existentes, de modo estrutural ou residual, os ciganos optam pela invisibilidade em algumas situações para melhor se adaptar e/ou se acomodar à cultura hegemônica; como não podem ser mais considerados imigrantes, tendo em vista que os membros da comunidade pesquisada nasceram no Brasil e são filhos e netos de ciganos brasileiros, portam duas culturas nativas e se adequam na medida do possível à cultura hegemônica para sua sobrevivência – o que chamo aqui de “assimilação acomodante”, cuja explicação virá no capítulo 3. Por fim, concluo que esse jogo, ou melhor, esse fenômeno se reproduz na escola e contribui para o baixo rendimento e a ausência de continuidade nos estudos pelos jovens ciganos. A ocultação intencional de suas origens pode estar relacionada à proteção de uma identidade que o estudante acredita que não será valorizada ou entendida na escola. Dessa maneira, essa situação é frequente em grupos marginalizados, que lidam com o desafio de enxergar, ou até mesmo não conseguir visualizar, suas culturas e vivências representadas no currículo escolar, nos materiais didáticos, entre outros.

À vista disso, percebe-se que enquanto a cultura cigana e seus constituintes forem estigmatizados e “invisíveis” aos olhos da sociedade majoritária (hegemônica), supostamente o processo de exclusão cultural desse povo talvez possa não ter fim. Se, por um lado, as leis e as políticas públicas falham na promoção de seu reconhecimento e visibilidade, por outro, os membros dessa etnia acabam se acomodando e se recolhendo voluntariamente em sua (in)visibilidade. A discussão dessas hipóteses é, basicamente, o conteúdo do terceiro capítulo.

Portanto, para compreender como se dá esse ostracismo dos ciganos, parto das reflexões de vários autores, ressaltando em especial as observações feitas por Fernandes (2005) em “Ensino de História e diversidade cultural: desafios e possibilidades”. O texto é uma reflexão acerca da diversidade cultural e de suas implicações no ensino de História, levando em conta as

⁵ Esse assunto será mais bem explorado no decorrer da tese, ainda no primeiro capítulo.

prerrogativas da Lei 10.639, de 2003, que determina a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar da Educação Básica. O autor discute sobre a preocupação de se inserir nos currículos da Educação Básica a cultura das minorias existentes em nossa sociedade. É uma discussão com ênfase nos afrodescendentes e indígenas e, embora não mencione outras minorias, dá suporte para pensarmos como a cultura dos ciganos é contemplada nas leis que regem nossa sociedade. Ao analisar os materiais didáticos disponíveis, o autor constata suas precárias informações acerca das outras culturas aqui existentes, exceto quando mencionadas em sentido pejorativo. Fernandes (2005) observa que, mesmo sabendo da nossa condição de nação multirracial e pluriétnica, de notável diversidade cultural, as nossas escolas ainda não aprenderam a conviver com essa realidade plural.

De acordo com Fernandes (2005, p. 380), na história das instituições educacionais de nosso país, ao serem analisados os currículos, programas de ensino e livros didáticos, há uma preponderância da cultura dita “superior e civilizada”, de matriz europeia. Também observa que os livros didáticos, em especial os de História, são permeados por uma concepção positivista da história brasileira, dando ênfase aos fatos e feitos dos chamados “heróis nacionais”, geralmente brancos. Essa postura escamoteia a participação de outros segmentos sociais no processo histórico do país, desprezando, na maioria das vezes, a participação das minorias étnicas, especialmente índios e negros (Fernandes, 2005, p. 379). No caso dos ciganos, as citações são raras e, quando ocorrem, estão permeadas por um imaginário pejorativo com relação à sua cultura.

À vista disso, para compreender e reconhecer a singularidade da cultura cigana, é necessário compreender o conceito de “cultura” que utilizo nesta tese. Trata-se de um conceito complexo, se for entendido em seu sentido holístico, que conduz ao “cultivo da mente”, uma relação entre elementos em um “modo de vida global” (Willians, 1992, p. 11). Pode-se também entender esse termo como o conhecimento do patrimônio humano transmitido historicamente através de símbolos e seus significados. O sentido inclui a sociedade na esfera socioeconômica, na ciência e na formação cultural que, nos tempos modernos, cristaliza a experiência individual dos homens, que reflete o coletivo através da educação. Esse é o papel da educação formal, internalizar os conceitos “sociais pré-fabricados” (Apple, 1989, p. 30). A educação, assim como a cultura, tem a função de acumular conhecimento e transmitir as lições deixadas por outras gerações.

Assim, a partir do século XVI, a palavra “cultura” teve seu sentido mais ampliado ainda e tem sido usada para se referir a atividades e processos no sentido de cuidado associado ao crescimento de animais ou plantas, e para descrever o estado das coisas cultivadas em

determinado espaço. Hoje o termo ainda é usado para se referir à cultura daquilo que é cultivado, aos efeitos do cultivo, mas também é sinônimo dos padrões de comportamento de uma sociedade civilizada. A cultura desperta interesse em diversos campos estudados em áreas como sociologia, pedagogia, antropologia, história, comunicação, administração pública, economia, etc. (Willians, 1992, p. 11). Essa realidade inclui o carácter transversal (transicional) da cultura, que permeia diversas áreas da vida quotidiana. Além disso, a palavra “cultura” tem sido usada em vários campos de significado para substituir termos como “costume”, “tradição” e “mentalidades”. A cultura, tal qual explicita Geertz (1989), que é o sentido que aqui adoto, é um sistema de significados compartilhados que são expressos por meio de símbolos, rituais, linguagens e ações. Para ele, a cultura está contida em elementos poéticos, musicais, teatrais e de dança de diversas etnias, e se desenvolve em teias de significação identitária de um povo, como acontece no universo cultural da etnia cigana. É fruto de inúmeras colaborações ao longo do tempo, traduzindo a visão de mundo e sentimentos coletivos desse grupo. Nesse sentido, a cultura cigana é a expressão mais genuína desse grupo de pessoas, é a representação simbólica de seu modo de vida, de suas raízes, de suas crenças e aspirações.

Em resumo, para Geertz (1989), a cultura é uma construção simbólica que os seres humanos criam, compartilham e interpretam de maneira contínua. Nesse caso, o papel do investigador é entender como essas interpretações e significados moldam a vida social e individual. Entretanto, como esse “universo cigano” é complexo, limitei a investigação ao problema do que chamo de (in)visibilidade voluntária escolar, isto é, da (in)visibilidade dessa cultura no mundo da escola, incluindo o ambiente, suas práticas e os documentos que lhe dão base. Dessa forma, como dito anteriormente, um documento relevante para a compreensão dos estudos envolvendo a cultura cigana e o espaço escolar são as normativas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que de certa forma orientam as escolas na definição e/ou reelaboração de seus currículos. Trata-se de um documento de carácter normativo que “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2010, p. 8). A BNCC divide o currículo escolar em duas partes, a comum e a diversificada: na comum, o conhecimento é básico e o currículo é mínimo e obrigatório; já a parte diversificada se constitui dos saberes e práticas sociais e particulares.

Desse modo, nas análises da BNCC, constato que ela determina os conhecimentos essenciais aos estudantes de todo o Brasil, os quais devem ter acesso a esse conhecimento e apropriar-se dele, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Esses conhecimentos fixam “um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes” (2010, p. 8), conduzindo a ideia

de uma abordagem homogênea e uniforme no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Logo, constato também que existe uma hierarquia entre conteúdos vistos como “essenciais”, que são contemplados na parte comum do currículo, em prejuízo dos conhecimentos que envolvem uma aproximação com a diversidade cultural. Isso ocorre porque privilegiam-se os conhecimentos essenciais, entendendo que o nacional/comum pode estar dentro de um pensamento universalista, como conhecimento importante, no que concerne à diversidade e a seus saberes.

Destarte, constrói-se um arcabouço para o silenciamento do multiculturalismo⁶ e dos saberes dos sujeitos sociais minoritários, do ponto de vista étnico, que estão no espaço das escolas. Segundo a BNCC, os estados e os municípios devem incluir os conteúdos específicos a cada região, como complementos dos conhecimentos gerais, sendo a opinião universalista talvez predominante nessa categoria, já que observa o envolvimento de todos os sujeitos, apesar de suas subjetividades, intimamente em um modelo de conhecimento universal, comum a todos. No entanto, não se observa a inclusão, no nível dos municípios, da cultura de possíveis minorias étnicas. Mesmo que a insiram, o reconhecimento de uma determinada cultura não pode ser visto apenas como mais um conteúdo a ser aprendido ou apresentado para atender às prerrogativas da legislação. Faltam ações que possam promover a melhor compreensão e a valorização da cultura do "outro" e a riqueza da diversidade que une indivíduos e grupos.

Assim sendo, essa discussão se faz importante, pois busca promover reflexões a respeito dos desafios postos pela diversidade cultural, enfaticamente pela presença de crianças e jovens ciganos nos espaços escolares em muitas regiões do Brasil e do mundo. Quiçá estas reflexões possam ajudar os processos formativos e a capacitação dos profissionais de educação, que carecem de ser mais explorados na formação inicial e continuada, com vistas à “visibilidade” das minorias e, como defendo, dos povos ciganos na educação escolar e na sociedade como um todo. Se esta tese não alçar tal voo, pelo menos que sirva para se repensar os processos educativos no âmbito do município de Trindade-GO, onde constato a “(in)visibilidade social” dos ciganos *Calon*. Ademais, e agora sonhando, talvez este trabalho acadêmico possa ser lido de modo mais abrangente e contribuir com a luta contra o preconceito e para a promoção de uma nova visão de mundo por parte dos educadores. Pois, segundo Munanga (2005), não é

⁶ O conceito de multiculturalismo serve como alicerce para essa discussão aqui elucidada, pois, como afirma Candau (2012, p. 38), “O que precisa ser mudado não é a cultura dos alunos, mas a cultura escolar, que é construída com base em um único modelo cultural; o hegemônico, apresentando um caráter monocultural”. Ou seja, é um termo que descreve a existência de muitas culturas numa localidade, cidade ou país sem que uma delas predomine, mas separando-as geograficamente no que se convencionou chamar de “mosaico cultural”.

necessário ter dotes de clarividência para perceber que a discriminação e o “preconceito inculcado na cabeça do professor” e “sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade”, somados ao conteúdo tendencioso dos livros e materiais educacionais, e também às interações preconceituosas entre estudantes de várias origens étnico-raciais, aguçam as disparidades e impedem a elevação da qualidade do ensino. Conseqüentemente, tal situação desestimula os alunos, e os próprios educadores, prejudicando o processo de ensino-aprendizagem. O que vai ter conseqüências sobre o “coeficiente de repetência e evasão escolar altamente elevado do alunado”, principalmente quando fazem parte de diferentes “ascendências étnico-raciais” (Munanga, 2005, p. 16), como os ciganos.

Assim sendo, foi esse precisamente o que motivou esta proposta de pesquisa e a opção por estudar essa “(in)visibilidade”, com foco na equidade. O enfoque na educação se deu porque, se a escola não buscar essa reparação, seja por meio do conhecimento, seja por ações que façam ver com os olhos da alteridade o problema, as novas gerações hão de reproduzir o erro e em algum momento poderão emergir conflitos no espaço escolar, gerados pelo desrespeito e pela ignorância.

Portanto, a falta de estudos efetivos para essa discussão prejudica a percepção da diversidade étnica e faz pensar na importância de verificar esse silenciamento quanto a essa temática nos espaços escolares. À vista disso, o que se pretendeu foi dar segmento aos estudos que foram desenvolvidos no Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica, do Programa de Pós-Graduação do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae-UFG) em 2015. Foi observada uma lacuna que ficou nesse estudo, tendo em vista o curto espaço de tempo dedicado à pesquisa. Embora observado o fenômeno, não foi possível no mestrado investigar melhor a existência dessa (in)visibilidade e sua natureza, embora se tenha constatado que os professores e os alunos (ciganos e não ciganos) parecem sofrer de uma cegueira quanto à existência dessa cultura em meio a toda comunidade escolar. Eis, portanto, a motivação para este estudo, o qual iniciou-se em maio de 2021 para esta tese. Sendo uma longa história a se contar, cuja dinâmica farei por figuras metafóricas, constituintes da cultura cigana, como a *estrada*, a *carroça* e o *carroceiro*.

Vale salientar que outra motivação foi o fato de trabalhar como professora nas escolas próximas à comunidade *Calon* e poder conhecer um pouco de seus costumes, por meio da convivência diária com os alunos e as mães ciganos. Dessa forma, a comunidade mostrava, e mostra até os dias atuais em seu dia a dia, comportamentos que fogem ao dito convencional, principalmente quanto à questão de gênero, por apresentarem uma relação homem-mulher diferenciada. Logo, o estudo das relações de *gênero* na comunidade cigana, em 2009,

contribuiu para a compreensão de determinados comportamentos que, na sociedade atual, podem ser considerados problemáticos, tais como: casamento e namoro ainda direcionados pelos pais; as regras a serem ditadas pelos homens; mulheres e homens não prosseguirem com os estudos depois de casados (o que acontece ainda na adolescência). Entretanto, esses fatores levaram a perceber que, embora diferentes, muitos dos costumes dos *gadjo* (homens não ciganos) estavam sendo absorvidos por tal comunidade na tentativa de não sofrerem discriminações; dentre eles, observei uma pequena parcela dos adultos ingressando na escola, inclusive algumas mulheres chegando a concluir um curso superior.

Nesta trajetória, tanto no mestrado quanto no doutoramento em curso, busquei uma abordagem objetiva, suspendendo os juízos, apesar do respeito por esse povo e por sua cultura. Assim, a ideia de desenvolver um trabalho sobre a cultura cigana é algo que ultrapassa a simples curiosidade de conhecer e (re)conhecer a cultura do diferente. É preciso confessar que sempre tive admiração pelos ciganos, por suas atitudes com os filhos e idosos, por exemplo, demonstrando a união das famílias em prol do bem-estar coletivo. Mas, em mim, sinto-me atraída pela sua representatividade, pelo imaginário construído e pelas histórias ouvidas a respeito desses povos, desde minha infância, tendo em vista sua massiva presença na cidade de Trindade, transitando de sua condição de nômades para a de residentes permanentes. Ou seja, passaram a fazer parte não apenas do imaginário de minha infância, mas de uma parte considerável dos residentes dessa cidade. Em junho e julho, durante as celebrações dos festejos católicos que ocorrem anualmente em homenagem ao Divino Pai Eterno, as barracas coloridas instaladas nos lotes vagos, especialmente em minha memória da década 1980, os utensílios utilizados no dia a dia e os tapetes de diferentes cores, as roupas coloridas e majestosas, o uso dos chapéus e lenços, além de outros elementos icônicos, despertam o imaginário e lembranças adormecidas. A forma peculiar de se vestir e falar desse povo sempre me chamou a atenção. Imagens e cores que foram perdendo-se aos poucos, a ponto de, hoje, um aluno cigano passar normalmente como um não cigano no espaço escolar. Ou seja, estão cada vez mais invisíveis, como ciganos.

Assim, valendo-se deste texto introdutório, no qual se permite uma abordagem pessoal, ensaística e até intimista, rogo ao leitor um pouco de paciência e autorização para descrever aqui uma história pessoal, contada há muitos anos por familiares meus que já não estão entre nós, e recontada por parentes distantes nos dias atuais, a qual guardei comigo desde tenra idade e voltou à lembrança desde que comecei a pesquisar sobre os ciganos. Relatada por um primo, a história é a seguinte: quando contava com seis anos de idade, em 1974, perdi-me na multidão dos festejos do Pai Eterno e fui encontrada por uma cigana, a qual me fez retornar à minha família,

após um longo período de conversas e interações. Não farei aqui autopsicanálise, mas talvez minha predileção pelos ciganos possa ter tido origem nesse contato, uma vez que as lembranças dessa história permanecem vivas até hoje. Anos depois, já na década de 1990, quando caminhava ao lado de colegas após as aulas da escola, via as barracas dos ciganos de perto, na avenida da entrada da cidade, tanto na época da “Festa de Trindade” quanto em outras ocasiões. Todas as vezes vinha à memória a ocasião da infância, de 1974.

De modo que as lembranças que tenho se misturam a sentimentos de admiração. Ao estudar Rousseau⁷ em uma das disciplinas do doutoramento, quando discutimos a sua valorização das festas populares, como algo autêntico de uma cultura, não pude deixar de fazer referência à beleza estética e à euforia das festas ciganas. A descrição rousseuniana das festas camponesas aproxima-se do que testifiquei ao observar prazerosamente aqueles ciganos em suas festas, sorrindo com “dentes cobertos em ouro” e vestidos com roupas coloridas. Havia muita prata e ouro nos adornos (pulseiras, colares, brincos e anéis), chapéus grandes na cabeça dos homens e lenços que cobriam os longos cabelos das mulheres, vestidas com saias compridas de tecidos finos e estampas florais. Mas faço ainda outra confissão: inicialmente, os estudos que culminaram na dissertação de mestrado foram idealizados e realizados para compreender esse “encantamento” que o cigano despertava em mim, mas também para desvelar seus segredos, pois estava como que seduzida pela curiosidade de olhar para esses povos e perceber sua riqueza – nem sempre visível, como passei a constatar depois. Pois percebo que há uma herança cultural de um povo milenar que, ultrapassando as barreiras do tempo e do espaço, chegou ao município de Trindade e ainda guarda em suas vivências os seus costumes. Confesso ainda a dificuldade que tive, na pesquisa de doutoramento, em me distanciar teórica e metodologicamente do objeto de estudo, deixei muito tênue a linha entre objetividade e subjetividade. Entretanto, espero ter conseguido a objetividade acadêmica necessária, a despeito da admiração assumida. Malgrado o fato, valho-me dessa aproximação e a tenho como positiva, uma vez que muitas comunidades ciganas são desconfiadas e relutantes em aceitar entrevistas ou a participação de pesquisadores externos.

Assim, acrescento que, em Trindade, eles ergueram barracas/casas nas distintas áreas do município e passaram a fazer parte da comunidade trindadense, embora permaneçam no anonimato, sobretudo na escola, local em que não deveriam existir barreiras culturais e sociais, mas onde seus costumes são ocultados sob o discurso ideológico da igualdade. E, ainda nesse

⁷ Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), filósofo genebrino, considerado o pai da educação moderna.

contexto, recordo-me que, em 2001, fui removida de uma escola situada no setor Dona Iris I (região conhecida como Trindade II, devido à proximidade com Goiânia-GO) para outra unidade, desta vez em bairro com significativa presença de ciganos, onde tive a oportunidade de observar melhor sua cultura. Era uma escola nova para mim, e o que me chamou a atenção foi o número de alunos ciganos. Inspirada pelo espírito investigativo e pelos pressupostos teóricos da sociologia e da história, comecei a observar seu comportamento e suas atitudes, percebendo a diferença entre eles em relação aos outros alunos. A diferença era bastante perceptível aos meus olhos, destacando-se no modo de falar, se vestir e se relacionar com as pessoas.

Assim, a convivência com os alunos e a ausência de atividades específicas voltadas à diversidade despertaram a minha vontade de aprofundar a compreensão sobre eles e, dessa forma, compreender os motivos pelos quais a escola os considera como diferentes, mas, ao mesmo tempo, iguais. Vi que essa suposta igualdade a que me referi anteriormente não significava apenas a inclusão, mas também a exclusão cultural, caindo numa possível “cilada da igualdade”, para parafrasear aqui Pierucci (1990), com seu conceito de “ciladas das diferenças”. Segundo ele, as sociedades buscam uma certa valorização para os assuntos que tenham dimensões sobre a igualdade. Mas, como essa mesma sociedade também cria “ciladas das diferenças”, ao impor mecanismos para manter essas diferenças, “a diferença é sustentada pela exclusão”, como afirma Silva (2000), pois a identidade é “marcada pela diferença” e “por símbolos”, uma vez que sua formação é “tanto simbólica quanto social” (Silva, 2000, p. 9). Mesmo que a diferença leve ao questionamento sobre se deve-se mostrar ou esconder essa identidade, a questão continua no “dilema da diferença” (Oliveira, 2013, p. 31), uma vez que é a igualdade que é valorizada. Até porque, como diz Pierucci (1990, p. 26), o “jogo das diferenças mantém sua irrelevância e invisibilidade”.

É nesse sentido que busco refletir sobre a (in)visibilidade social do sujeito cigano, sabendo que reconhecer as diferenças não basta. Nem basta defender uma suposta igualdade, uma vez que nos colocamos sob o risco de cair nessa “cilada”, deixando de desconstruir os estereótipos e de resgatar a identidade perdida (Pierucci, 1990), em seus aspectos mais significativos. Desse modo, é preciso dizer que as reflexões em torno desse problema tiveram início em 2007, bem antes do doutoramento, quando ingressei no curso de Especialização em História Cultural, oferecido pela UFG. A pesquisa realizada nessa ocasião, também em Trindade-GO, teve como objetivo analisar as relações de gênero em um discurso entre homens e mulheres no contexto sociocultural. O resultado final foi a monografia intitulada *A estrada, a carroça e o carroceiro: a comunidade cigana em Trindade-GO*. Neste estudo, procurei refletir sobre a relação entre gênero, sexualidade e cidadania a partir dos conflitos e das diferenças que surgem

entre integrantes de um grupo cigano, assunto que retomo com mais detalhes no segundo capítulo desta tese para relacioná-lo ao problema de pesquisa atual.

Destarte, devido aos laços estabelecidos desde a especialização, ou talvez desde a infância, mantenho uma relação de proximidade com essa comunidade e com os alunos ciganos, o que permitiu ouvir suas queixas em relação à falta de respeito dos não ciganos com seus costumes, bem como seus desejos de ter seus direitos respeitados. Ato contínuo, dei prosseguimento às pesquisas em 2015 no mestrado (UFG), quando a discussão sobre a cultura cigana teve como objetivo evidenciar a cultura do diferente, aquele que ainda é visto, pela cultura dominante, com um olhar superior, ou pior, com indiferença, uma vez que eles são raramente mencionados em materiais didáticos, ou, quando o são, aparecem de forma preconceituosa ou imaginativa. A dissertação, cujo título foi: *(Re)conhecer a cultura cigana: uma proposta de inclusão ao currículo escolar em Trindade-GO*, possibilitou um trabalho propositivo, traduzido em uma proposta de currículo escolar com introdução da cultura cigana para o município de Trindade-GO. Tema que também retomo no segundo capítulo desta tese, com o intuito de dialogar com a presente pesquisa e suas reflexões.

Isto posto, no ano de 2021, quando retomei os estudos, agora no doutorado, e quando em seguida iniciaram-se as pesquisas de campo (2023), sete anos depois da última pesquisa (2015), confesso que não foi fácil, mas foi desafiador, porque estava há muito tempo fora da universidade e longe das leituras acadêmicas, mas compreendia que faltava algo para terminar o ciclo iniciado em 2007, quando comecei os estudos com a comunidade *Calon*, como professora/pesquisadora na escola Estadual Professor Esmeraldo Monteiro, em Trindade-GO. Nesse momento, percebi que precisava questionar a realidade dos ciganos *Calon* no espaço das escolas (Escola Municipal Juvenil Ricardo de Freitas e Escola Estadual Professor Esmeraldo Monteiro), rever e estudar os sentimentos e comportamentos dos *Calon*, mas também de professores e alunos *gadjo*.⁸ Isso porque a realidade sobre a (in)visibilidade do povo cigano continuava a rondar sutilmente entre as fendas estruturantes dos diálogos “mornos” e despreparados dos planejamentos escolares, “frios” e sem vida, entre as placas de alvenaria da escola. Precisava voltar, mesmo que isso custasse um atraso de três a quatro anos a mais para a aposentadoria. Essa jornada foi desafiadora, mas trouxe uma sensação de propósito e realização. Assim, o desejo de prosseguir com o estudo sobre os ciganos sob uma perspectiva diferente me

⁸ Devo explicar melhor: *Gadjo* (ou *gadje*) é um termo utilizado por comunidades ciganas para se referir a não ciganos ou pessoas que não pertencem à sua comunidade. O termo tem uma conotação cultural e é uma maneira de distinguir os membros da comunidade cigana dos demais grupos sociais. Dependendo do contexto e da relação com o *gadjo*, o termo pode ter diferentes tonalidades, como uma simples distinção étnica ou, em alguns casos, carregar um tom de desconfiança ou até de crítica, dado o histórico de marginalização dos ciganos.

perseguiu até 2021, quando tive a oportunidade de iniciar o doutorado e desenvolver este trabalho, que objetiva aproveitar a trajetória realizada (nos estudos anteriores como dito anteriormente) e ampliar a investigação e a reflexão com as questões relacionadas à (in)visibilidade no espaço escolar. Tendo realizado as disciplinas obrigatórias, as atividades complementares e outras ações indicadas pelo orientador, iniciei a pesquisa de campo e a aplicação dos questionários/entrevistas em agosto de 2023, após a aprovação no conselho de ética, que ocorreu em julho de 2023. Assim, iniciei a pesquisa de campo em agosto do mesmo ano, tendo-a encerrado em agosto de 2024, com rápidas revisões até dezembro de 2024.

À guisa de conclusão desta Introdução, retomo as questões relacionadas à metodologia, para explicitar alguns detalhes, embora isso seja feito com maior profundidade no segundo capítulo. Dado o caráter multifacetado dos estudos culturais, na presente tese utilizo uma variedade de vias metodológicas, incluindo: observação participante; entrevistas informais e aplicação de questionários com alunos, professores e diretores; fotografias; redação; análise de documentos, entre outros. Tendo em vista a importância do uso de imagens, incluo algumas ilustrações com fotos, desenhos e figuras, que remetem às festividades, às atividades de sala de aula e às demais atividades.

A parte teórica foi realizada pela releitura da bibliografia utilizada nos estudos anteriores (especialização e mestrado) e pela inserção de novas leituras indicadas pelo orientador e ampliadas pela busca nas bibliotecas, por artigos na internet, com palavras-chave do tipo: <cigano>, <calon>, <festas ciganas>, <cultura cigana> etc., assim como pela leitura e pelo fichamento dos textos. O trabalho seguiu ainda as “oito fases” indicadas por Lakatos e Marconi (2003, p. 44): escolha do tema, elaboração do plano de trabalho, identificação, localização, compilação, fichamento, análise e interpretação e redação. A redação deste texto foi realizada de maneira descritiva, na qual utilizo também as anotações do caderno de campo e a análise dos dados colhidos por meio de entrevistas/questionários abertos e semiestruturados (três questionários⁹), bem como o uso de aporte teórico de diferentes autores, para a reflexão e a constatação das questões relacionadas ao tema e ao enriquecimento dos conceitos.

Também foram utilizados, como fonte de pesquisa, documentos legais e/ou institucionais, acervos particulares dos ciganos e da pesquisadora (cartilhas, fotos, documentos de registros, monografias, dissertações e teses), fontes historiográficas, uso de sites da internet, livros etc. Entre eles: *História do povo cigano*, de Angus Fraser (1997); *A relação dos ciganos com a escola pública: contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e*

⁹ Os questionários estão dispostos em apêndices no final da tese.

multidimensional, de Casa-Nova (2006); *História dos ciganos no Brasil*, de Teixeira (2009); *José Tereza, Zélia... e seu território cigano*, de Vaz (2010); *Atrás do muro invisível: crença, tradição e ativismo cigano*, de Ramanush (2012); *Ciganos Rons no Brasil: imagens e identidade diaspóricas na contemporaneidade*, de Cairus (2018), dentre outros. Além de documentos e leis (Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, Regimento Escolar/Proposta Pedagógica, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – DCNGEB, Atos Normativos do Conselho Nacional de Educação, dados e informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE), do Censo Demográfico (2010, 2012, 2021), do Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial, da Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) e da Revista da Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), como constam nas Referências.

Como citado no início, a pesquisa de campo (com observação e entrevistas) foi realizada com base nos pressupostos teóricos da etnografia e da pesquisa participante, ambas metodologias que envolvem entrevistador/e o sujeito pesquisado e registros em caderno de campo. A pesquisa contou com a participação de 33 pessoas,¹⁰ as quais responderam aos questionários¹¹ direcionados a cada grupo: grupo 1 – funcionários da unidade escolar (professor, apoio, direção), que responderam a 10 questões; grupo 2 – membros das famílias ciganas, que responderam a 7 questões; grupo 3 – alunos ciganos e não ciganos participantes convidados, que responderam a 9 questões. Eles foram divididos entre 15 professores do ensino regular (3 professores da Escola Municipal Juvenil Ricardo de Freitas e 12 na Escola Estadual Professor Esmeraldo Monteiro de Ensino fundamental e Médio), ciganos e não ciganos (2 ciganas), 1 diretor e 15 alunos (8 não ciganos e 7 não ciganos). Apenas 2 mães ciganas se dispuseram a responder aos questionários e 1 diretora também se ausentou, entre outros. Os dados foram coletados, tabulados e analisados (entre os anos de 2023 e 2024), com o objetivo de verificar como os atores da escola percebem ou não a (in)visibilidade do cigano na escola e como essa “(in)visibilidade” afetou ou não o aprendizado dos ciganos e não ciganos, em diálogo com outras teorias. Utilizei uma abordagem mista que compreende aspectos quali-quantitativos (o desenvolvimento metodológico seguiu os pressupostos da abordagem qualitativa mediante a pesquisa bibliográfica/etnográfica participante e, de certa forma, quantitativa em análise de dados estatísticos e bibliográficos) e a etnografia em uma perspectiva instrumental, pois suas

¹⁰ Foram convidadas 41 pessoas para esta pesquisa: 11 professores do ensino regular (dois professores do 5º ano na Escola Municipal e 9 professores na Escola Estadual de Ensino Fundamental, sendo 3 em cada turno), 1 apoio, 2 coordenadores pedagógicos, 2 diretores, 20 alunos (10 em cada escola) ciganos e não ciganos (5 ciganos e 5 não ciganos em cada escola) e 1 membro de cada uma das 5 famílias ciganas (responsável pelo aluno cigano). Apenas 33 participantes fizeram parte da amostra final.

¹¹ Os questionários e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido estarão dispostos em apêndice/anexo.

técnicas permitem e enriquecem os conhecimentos sobre os ciganos, uma vez que se trata de observação participante (os alunos e professores, além de responderem a questionários abertos, foram entrevistados de maneira formal/informal, utilizando o tempo que eles puderam dedicar à investigação desta pesquisadora), de coleta dos dados *in loco* e de registro de seu cotidiano.

A abordagem é culturalista, por isso o uso da etnografia, a qual “procura identificar o significado nas relações sociais de classe, etnia, linguagem, gênero, e a cena imediata onde estas relações se manifestam” (Mattos, 2001, p. 56). Com isso, essa temática se preocupou em entender como o aprendizado desses sujeitos é pensado, sistematizado e valorizado nos ambientes de ensino. Trata-se de um estudo que partiu de um fato-problema, qual seja: o de que a cultura cigana está em nosso meio desde o século XVI, no entanto, permanece (in)visível, pois é ignorada até os dias atuais, inclusive no ambiente escolar onde deveria ser valorizada, se interpretarmos que as adições à LDB falam de outras identidades culturais como um todo. Como isso não acontece, a pretensão foi verificar e analisar a temática sobre a invisibilidade do cigano no espaço escolar, considerando não apenas os aspectos históricos, legais e estruturais, mas tendo como questionamento a existência de uma (in)visibilidade social voluntária como um problema existente no ambiente escolar.

Dessa forma, para descrever detalhadamente todo esse processo, a redação do presente trabalho está estruturada em três capítulos, com alguns subcapítulos, além desta Introdução, das Considerações Finais e dos Anexos. Cada capítulo recebeu um nome, além do seu título originário, que se referem às principais características culturais dos povos ciganos. São elas: a *estrada*, a *carroça* e o *carroceiro*. Esses “nomes” foram contemplados nas seções dos capítulos por serem ligados à trajetória e à vida dos ciganos, sendo somente de uso figurativo neste trabalho. Embora a presente investigação aborde os ciganos sedentários da região metropolitana de Goiânia, especificamente em Trindade-GO, decidi estruturar o trabalho em torno da figura das viagens. A trajetória do cigano, desde suas origens até os dias atuais, configura-se como uma viagem diaspórica, ou melhor, uma verdadeira saga. Mesmo os ciganos contemporaneamente sedentários são herdeiros de uma rica vivência cultural que remete à experiência dos viajantes, por isso o uso da metáfora “viagem” com as figuras de uma estrada, de uma carroça e de um carroceiro. A opção por essa simbologia tem, além do caráter estético, a intenção de prestar uma homenagem aos ciganos de todo o mundo, os quais de, alguma forma, se “encontram” nesse longo trajeto.

A *estrada*. No primeiro capítulo, que leva o título de “Os ciganos no mundo e no Brasil: dos aspectos históricos e culturais ao problema da (in)visibilidade”, a discussão inicia-se narrando as origens do povo cigano no mundo e no Brasil, a diáspora e o problema da

invisibilidade. A “estrada”, na cultura cigana, representa o caminho, a liberdade, a itinerância; e, aqui no texto, as viagens através da leitura, da pesquisa e da história do povo cigano. Tendo em vista essa perspectiva histórica, faço uma reflexão sobre os ciganos em suas lutas por políticas públicas que valorizem a sua cultura e fortaleçam os seus direitos a uma vida decente. Em seguida, para melhor informar o leitor, discorro sobre os ciganos e sua cultura de forma geral, apresentando os principais grupos, a saber: *Sinto*, *Calon* e *Rom* e suas peculiaridades culturais. Tudo isso bem embasado nas explicações de vários autores como: Moraes Filho (1886), Gabriel (2007), Moonen (2013), Karpowicz (2018), Godoy (2021), Teixeira (2009), entre outros, para elucidar a identidade desses povos, que, lamentavelmente, ainda são tratados de forma pejorativa, exibindo uma imagem depreciada. Discuto ainda a respeito da trajetória dos ciganos no Brasil, por meio da apresentação de dados fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), pela Secretaria Nacional de Renda de Cidadania (Senarc) e pelo Ministério de Desenvolvimento Social (MDS), além de identificar os ciganos em alguns estados do Brasil.

A *carroça*. O segundo capítulo, intitulado “Os ciganos *Calon* em Trindade-GO: aporte de pesquisas anteriores e o estudo atual – o jogo entre o visível e o invisível”, é dedicado aos ciganos *Calon* em Trindade-GO, no qual recorro à contribuição de pesquisas anteriores, mas aprofundando a discussão sobre o jogo entre o visível e o invisível no espaço escolar. E nele procuro discorrer ainda sobre a cultura, os seus valores e as suas manifestações religiosas, fazendo algumas reflexões principalmente sobre a sua relação com a comunidade escolar. Na sequência, estabeleço algumas reflexões sobre o currículo e as inquietações pedagógicas na escola, atentando para os instrumentos institucionais (Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar), ambos vistos pela compreensão da diversidade cultural com ênfase no (re)conhecimento da cultura cigana. A carroça serve não apenas como meio de circulação, mas como residência dos ciganos, além de espaço de aprendizagem. Como a comunidade cigana de Trindade não é nômade, mas composta de residentes fixos, sua comunidade é como se fosse uma grande carroça. Afinal, a carroça é um símbolo importante para esses povos, pois é o transporte principal, o meio de circulação e às vezes sua morada. Bem no sentido grego de *οἶκος* (*oikos*), de que deriva a palavra “economia”, nas viagens a carroça englobava o espaço doméstico e a vida familiar, incluindo a gestão da casa e as relações dentro dela. A “roda”¹² simboliza a Samsara, representando o ir e vir, o circular, o passar por diversos estados, o ciclo

¹² Entre os muitos símbolos dos povos ciganos, a roda representa o ir e vir. Nos apêndices, trago o significado de alguns para o enriquecimento e visualização nesta tese.

da vida, da morte e do renascimento, e é usada para atrair a grande consciência, a evolução, o equilíbrio. A roda é o grande símbolo cigano, representado pela roda dos *vurdón* (*romanês* ou *romaní*, a língua dos ciganos, significa “carroção”), e aqui, nesse contexto, representa o cigano de Trindade-GO e sua identidade, que é muito importante, pois representa sua origem e, portanto, sua ligação com o grupo.

O *carroceiro*. No terceiro capítulo, com o título “A questão da (in)visibilidade social voluntária”, busco refletir sobre as questões da (in)visibilidade no espaço escolar, observando a realidade da comunidade escolar (alunos, professores e pais) expressas pelos estudos/investigações desenvolvidos para esta tese, tentando responder às hipóteses levantadas, cujo foco está na “pedagogia da invisibilidade” e na “invisibilidade voluntária”, que impedem a devida valorização da cultura e a plena realização dos membros dessa etnia, como “diferentes” no contexto da cultura hegemônica. O que permite, na minha opinião, o escape de uma “assimilação acomodante” como paliativo da invisibilidade social desse povo. Tendo em vista a realidade atual da comunidade, na qual a maioria possui seus veículos automotores, motocicletas e bicicletas, poucas famílias ainda dispõem de cavalo e/ou carroça, mantendo-as seja por tradição, seja por condição financeira. Porém, a figura do carroceiro no sentido antigo, o mestre da cavalaria, não existe mais. Tornou-se de fato um elemento invisível. De modo que o “carroceiro”, na simbologia utilizada, são os sujeitos ciganos de nosso objeto de estudo, as pessoas que conduzem suas vidas em meio a uma busca constante por respeito às suas tradições culturais, que muitas vezes se encontram invisíveis. Como o carroceiro de qualquer cidade grande, como São Paulo e Goiânia, fazem o que podem em um trânsito infernal: vão acomodando-se à nova realidade sem assimilá-la de todo. Essa “assimilação acomodante” é que permite, portanto, a reprodução do fenômeno da (in)visibilidade social.

Por fim, nas Considerações Finais, procuro refletir sobre o papel da escola na promoção da inclusão cultural, as experiências vivenciadas, os desafios e as dificuldades encontradas para a realização deste trabalho, as impressões e conclusões após as visitas e a aplicação dos questionários. Após as referências bibliográficas, disponibilizo aos leitores os apêndices e anexos, que são elementos essenciais para a compreensão mais aprofundada dos processos e documentos utilizados na pesquisa, proporcionando maior clareza e transparência sobre os dados e metodologias adotados. Os anexos são os seguintes: Questionário 1 – Funcionários da Unidade Escolar; Questionário 2 – Membros das famílias ciganas; Questionário 3 – Alunos ciganos e não ciganos; Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Pais/Responsáveis); Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Gestores, Docentes e Ciganos); Consentimento da Participação da Pessoa como Sujeito da Pesquisa e Planilha de

Mapeamento de Estudantes em Situação de Itinerância na Rede Estadual de Goiás – 2023.

No Apêndice, são apresentados alguns elementos culturais: o hino internacional *Rom*; a bandeira do povo *Rom*; os símbolos sagrados dos ciganos; o interior de uma casa de ciganos, em 1823; o Mercado da Rua Valongo; fotos de uma exposição em São Paulo, e a comemoração em homenagem ao Dia do Cigano, de Trindade-GO (dança cigana), para melhor ilustrar este trabalho.

Sendo assim, acredito que este estudo poderá contribuir para desvelar caminhos satisfatórios e otimistas a uma sociedade emancipada. São muitas as reflexões que proponho, acreditando que só podemos chegar a elas acolhendo a crítica e instigando as mudanças sociais no movimento que elas necessitam.

A ESTRADA



Fonte: *Revista Aventuras na História*/2018.



CAPÍTULO 1 – OS CIGANOS NO MUNDO E NO BRASIL: DOS ASPECTOS HISTÓRICOS E CULTURAIS AO PROBLEMA DA (IN)VISIBILIDADE

1.1 Cultura cigana: aspectos gerais

Previamente, a intenção deste primeiro capítulo é escrever sobre os povos ciganos no mundo e no Brasil, em uma perspectiva historiográfica, na qual procuro apresentar suas origens e sua diáspora, além do problema da (in)visibilidade, usando como suporte bibliográfico e teórico diversos autores que se dedicaram ao tema, como: Moraes Filho (1886), Pereira (1989), Fraser (1997), Fazito (2006, Melo (2008), Costa (2009), De Sá Pinto Tomás (2008), Teixeira (2009), Karpowicz (2018), Godoy (2021), entre outros.

Geralmente, os povos ciganos do mundo todo partilham processos culturais específicos, e estes comungam características encontradas em quase todos os grupos, como caráter, itinerância dos clãs, festas e cerimônias, hábitos da vida cotidiana e até mesmo a indumentária. Suas roupas, mesmo que excêntricas para os dias atuais, guardam bem os traços de sua origem ibérica e lembram também as roupas orientais. Mesmo que esses traços culturais possam variar bastante dependendo da região, da história e dos costumes específicos dos subgrupos dentro dessa categorização geral de “povo cigano”, compartilham uma origem ancestral comum, a vida nômade, as tradições familiares e a estética meio “exótica” de suas roupas, carroças e demais manifestações culturais. Entretanto, as diferenças são significativas e, embora constituintes dos aspectos gerais de sua cultura, sustentam-se na dinâmica de suas diferenças que historicamente dividiram-se em três principais grupos distintos. Como afirma Moonen (2013, p. 21), “[...] os *Rom*, *Sinti* e *Calon*¹³ possuem inúmeras autodenominações, falam centenas de línguas ou dialetos, têm os mais variados costumes e valores culturais”. Os ciganos não representam um povo compacto e homogêneo, pois, mesmo que seja bem provável que pertençam originalmente a uma única etnia, existe a hipótese de que, desde a sua origem, na Índia, tenham desde logo sido fracionados e divididos em grupos e subgrupos, falando diferentes dialetos e variando seus costumes. As diferenças no modo de vida, principalmente as geradas pelas alterações da vida moderna, desestimularam a histórica vocação ao nomadismo contra a tendência contemporânea à sedentarização de grande parte dos grupos que preferiram se assentar definitivamente nas

¹³ No transcorrer do texto, o uso de expressões em *Romani*, a língua cigana, estará destacado em itálico.

cidades, como é o caso da comunidade *Calon* de Trindade-GO.

É possível que a chegada dos ciganos à Europa, por volta dos séculos XIV¹⁴ e XVI, se relacione diretamente com as atividades de agricultura e pecuária, tendo em vista que eram os sistemas de produção de subsistência dos povos europeus nesse período. Assim, o ambiente rural favoreceu a conservação de modos de vida herdados e estabelecidos por seus antepassados cujos costumes não eram tão diferentes do estilo de vida da população desses países essencialmente agrícolas e pouco industrializados que marcam bem esse período na Europa, sobretudo no Leste Europeu, onde provavelmente chegaram as primeiras levas dos ciganos. Entretanto, não é possível fornecer, também em razão da variedade construída pela existência de vários grupos, uma explicação detalhada e minuciosa desses assentamentos e das diversas tradições que os grupos trouxeram e reproduziram nas novas terras, tendo em vista a parca produção acadêmica e de estudos científicos sobre eles (Teixeira, 2009). Mesmo assim, alguns aspectos principais ligados aos momentos mais importantes da existência dos ciganos merecem ser descritos, por sua importância, na compreensão geral da cultura, no esforço de compreender os pontos comungantes e a constituição de sua identidade. Principalmente porque, nos três grupos citados, isto é os *Sinto*, os *Calon* e os *Rom*, é significativa a conservação de suas tradições, as quais fogem do padrão da cultura ocidental (Mota, 2015, p. 27), fazendo-os “diferentes”, “estranhos” e “exóticos”.

Segundo alguns autores, como Fazito (2006), Moonen (2013), Teixeira (2009) e Godoy (2021), os ditos “ciganos” são vistos como exóticos justamente por preservarem alguns costumes não comuns às comunidades europeias, como a quiromancia, o uso de certos amuletos e a sua indumentária colorida. Assim, a sua imagem ficou comumente associada à bruxaria, ao roubo, ao paganismo, à imoralidade e à indolência. No imaginário popular, eram considerados como pessoas sem religião, livres, que não trabalhavam e viviam a vagar de um lugar ao outro. Esse imaginário, baseado no senso comum, se reproduz na história oral e até mesmo em alguns textos e documentos que generalizam o termo “cigano” e não se debruçam sobre as especificidades históricas, étnicas, geográficas e culturais. Como diz Teixeira (2009, p. 12), “a documentação pouco se detém sobre os ciganos singulares, que se tornam assim desprovidos de existência; concentra-se no ‘cigano’ entidade coletiva e abstrata à qual se atribuem características estereotipadas”. Ora, observar as diferenças entre os grupos étnicos é fundamental não só para a antropologia como para todas as ciências humanas, pois permite um entendimento mais

¹⁴ Segundo Moraes Filho (1886, p. 19), há uma “aparição dos primeiros bandos no continente europeu, nos demonstra a história ter sido na Hungria no século XIV. Dahi partiram nas direções de leste e oeste”.

completo e respeitoso da humanidade em sua diversidade.

Por exemplo, os *Sinti* e os *Calon* são menos conservadores e tendem a esquecer mais rapidamente alguns aspectos da sua própria cultura e, desse modo, a assimilar as novidades dos países por onde passam. Os *Rom*, mais tradicionalistas, conservam mais as tradições familiares, a língua e os costumes próprios de seus subgrupos. Fato que pode ser comprovado tanto na Europa quanto no Brasil. Em nosso país, enquanto os dois primeiros têm uma história imigratória mais antiga, podendo ser encontrados desde o início da colonização, o grupo *Rom*, de acordo com Pereira (1989), chegou ao Brasil após 1822 e se subdividiu em subgrupos, como “*Calderash, Matchuaia, Rorarané, Lovara, Tchurara, Ursari*”¹⁵ (Pereira, 1989, p. 23).

No geral, os ciganos podem ser classificados como nômades, seminômades e sedentários. Os nômades mudam de um lugar para o outro com frequência e costumam viver em tendas de lona, em espaços cedidos pela prefeitura e lugares que os aceitam, ou terrenos baldios, muitas vezes sem infraestrutura (sem água potável nem energia elétrica). Já os seminômades se deslocam com pouca frequência e costumam ter moradia fixa em acampamentos ou casas de alvenaria. Os ciganos dito sedentários são os que não mudam, tampouco se deslocam com frequência, e possuem moradia fixa. Nesse sentido, por terem moradias fixas, os ciganos de Trindade são chamados de “ciganos moradores”, podendo residir em casas próprias, de aluguel ou até mesmo em barracas de lona e madeira, por não terem condições de possuir uma casa de alvenaria. É peculiar que essa autodenominação “ciganos moradores” sirva para diferenciá-los de alguns familiares e amigos que ainda seguem o costume do nomadismo, e os que possam viver sob o regime de *itinerância*¹⁶ em diversas regiões do Brasil, acampando em barracas, ou seja, nunca ficando em um lugar por muito tempo.

Em sua diáspora, alguns desses grupos, como já foi dito, foram abandonando a aventura nômade e se tornaram sedentários, em busca de melhoramento social e econômico, uma vez que a nova “civilização”, a ocidental, tanto na Europa quanto no Brasil, propugnava o estilo de vida sedentário. Outros, porém, permaneceram nômades e seminômades, especialmente os *Calderash*. Mesmo hoje em dia é possível encontrar grupos na Romênia, na Bulgária, na Hungria e na Espanha em condição nômade ou seminômade. Nesse processo de adequação, às

¹⁵ Entre os autores estudados para esta tese foram encontradas outras formas de escrita para a palavra *Calderash*, do dialeto *Rom* da língua *Romani*. Pereira (1989) escreve *Calderash*, mas outros autores grafam *Kalderash*, *Kaldesh* e *Kaldaresh*. Além disso, vale registrar que muitos desses nomes se referem direta ou indiretamente à profissão exercida pelos grupos, como *Calderash* (caldeireiro) ou *Ursari* (criador/domador de ursos).

¹⁶ Segundo o dicionário *Aulete online*, a palavra “itinerância” corresponde a um “grupo de pessoas que percorre itinerários em deslocamentos sucessivos”; já o modo de vida nômade é caracterizado pelo “modo de vida de quem leva vida errante” (*Aulete.com.br*, 2023).

vezes chegam a adquirir casas, sítios ou apartamentos, mas ainda viajam, acampam em cidades do interior durante festas, vendem produtos de cobre e até passam filmes em praças para arrecadar dinheiro. Porém, muitos têm residência fixa, assimilando o novo ritmo de vida e adequando-se às exigências de um mundo globalizado, inclusive na formação acadêmica, tendo em vista que alguns chegam ao curso universitário. O que é exceção, pois a maioria não frequenta a escola e, quando o faz, não permanece por muito tempo, talvez com receio de perder suas tradições. Tal fato pode ser explicado por uma combinação de fatores sociais, culturais, econômicos e históricos: o nomadismo, a não prioridade da educação formal, a vulnerabilidade econômica, os preconceitos que enfrentam, a falta de apoio das comunidades anfitriãs. Por esses motivos, preferem permanecer nas sombras da invisibilidade, contrabalanceada com os festejos que jogam sobre eles a luz da ribalta e os faz bem visíveis. Em virtude dessas e de outras razões é que chamo esse fenômeno de “(in)visibilidade”: ora visíveis, ora invisíveis.

No aspecto citado, isto é, dos festejos, eles mantêm fortes rituais de casamento, que duram três dias, e são conhecidos por suas festas e trajes coloridos (Pereira, 1989, p. 22-23).

Essa autora ressalta que:

[...] [O]s ciganos do grupo *rom* falam o *romanê* – que é por excelência a língua dos ciganos do mundo inteiro – aparentado com o sânscrito (língua da Índia Antiga). No grupo *rom*, a maioria é composta atualmente de ciganos sedentários que ascenderam social e economicamente. Há também os semi-nômades, principalmente entre os *calderash*, que sempre viajam e acampam nas cidades do interior, durante períodos festivos, para vender seus tachos e outros utensílios de cobre, automóveis, para passar filmes mediante a cobrança de ingressos nas pracinhas do interior, para as festas de casamento de seus parentes, etc. Estes têm casa onde morar, estão bem melhores economicamente que os *calons* nômades, viajam normalmente em bons automóveis e o interior de suas barracas, através dos tecidos das colchas e colchões, das saias das mulheres e dos próprios utensílios revelará que têm uma situação estável, economicamente falando. Entre os ciganos do grupo *rom*, no entanto, a maioria tem residência fixa e ascendeu social e economicamente. Alguns são universitários, mas a maior parte não frequenta as escolas e se o faz é até a adolescência. Os ciganos temem que os seus filhos, indo às escolas por longo período, percam ou se envergonhem de suas tradições, consideradas muitas vezes pelos não-ciganos primitivas. (Pereira, 1989, p. 23).

Sobre o tema da discriminação, relacionada à reação que o povos não ciganos têm para com os ciganos, abro aqui um parêntese para comentar que, mesmo dentro dos grupos ciganos citados até aqui, existem hierarquias estabelecidas, como a diferenciação possível entre os ciganos que se consideram “puros” e aqueles que são rotulados como “de segunda classe” (Fazito, 2006 p. 108). Essa questão da pureza e das divisões internas é um aspecto que perpassa, basicamente, por outros que podem estar ligados à pureza étnica e à hierarquia social estabelecida pelos grupos e subgrupos *Rom/Roma*, que se autodenominam “puros”, desconsiderando aqueles ciganos que se misturaram com outras populações. Os clãs *Rom*,

Kalderash e os *Lavora* autodenominam-se como autênticos ciganos, enquanto os descendentes dos *Calon* são os espúrios (Melo, 2008). Sobre isso, Fazito (2006, p. 108) comenta que:

[...] muitas vezes eram ciganos *kalderash*, do grupo *roma*, que na Inglaterra se consideravam ciganos “puros” ou “verdadeiros”, desdenhando a condição dos ciganos autóctones, que já haviam se misturado com a população local ou com os chamados *travellers* por meio de casamentos inter-raciais. O mesmo fato se repete no Brasil, com os *calons* sendo acusados pelos *roma* de serem “falsos” ciganos ou ciganos de “segunda classe”. Apesar de os *calons* terem sido os primeiros ciganos a chegar ao Brasil, os *roma* se consideram mais puros por falar uma língua diferente do português e manter costumes tradicionais legitimados pela hierarquia das categorias étnicas.

No contexto europeu, a movimentação migratória desse grupo segue a mesma dos demais, pois, segundo Teixeira (2009), majoritários demograficamente, os *Rom* se espalharam por diversos países. Assim, sua história tem raízes na Europa central e nos Bálcãs, migrando depois para a Europa ocidental e para as Américas no século XIX. Entretanto, uma percepção de superioridade se encontra nos *Rom*, os quais defendem que estão mais próximos das tradições originárias, uma vez que geralmente assimilam menos a cultural local. No entanto, outros fatores podem ter contribuído para isso, como o fato de terem se estabelecido na Inglaterra desde o século XVI e melhor assimilado as exigências dos Atos da Gypsy Law.¹⁷ Seja por isso, ou ainda por uma maior distribuição no continente europeu e, conseqüentemente, maior visibilidade, ou seja por sua história e resiliência, o nome se impôs de alguma forma. Tanto que algumas organizações ciganas buscam substituir o termo “ciganos” por “Roma”, além de este ser utilizado por autores, como Fazito, para conferir caráter legitimador aos povos ciganos advindos de outras partes que não Portugal e Espanha. E, embora a imigração dos Roma, ou melhor, dos *Rom*, para o Brasil tenha sido menor que a dos grupos ibéricos, sua importância não pode ser desmerecida. Até porque, iniciada no século XVIII, sua imigração contribuiu substancialmente para a nossa história, inclusive com figuras notáveis, como Jan Nepomusky Kubitschek (conhecido como João Alemão), cuja família teve papel na história do Brasil, com destaque para seu bisneto, Juscelino Kubitschek¹⁸, que chegou a presidir a República (Godoy, 2021, p. 29-30).

E aqui fecho o parêntese para afirmar que, se há esse preconceito entre os grupos, nada se compara ao estigma que todos têm enfrentado no contexto europeu e americano por séculos.

¹⁷ As Gypsy Laws representam um extenso histórico de esforços sistemáticos para submeter as comunidades ciganas a um controle rigoroso e marginalizá-las, enquanto estas, por sua vez, travaram uma árdua resistência na preservação de suas tradições, em face de uma sociedade que frequentemente as percebia como “alienígenas” ou “indesejáveis”.

¹⁸ Juscelino Kubitschek de Oliveira (1902-1976), também conhecido pelas suas iniciais JK, foi um médico, oficial da Polícia Militar mineira e político brasileiro. Foi o 21º presidente do Brasil, entre 1956 e 1961.

Ou seja, persiste uma perspectiva pejorativa em relação aos ciganos, principalmente relacionada ao próprio termo. Não há estudos sobre isso, mas provavelmente tenha sido essa a intenção das organizações ao tentar substituir a palavra “cigano” (no caso europeu, *gypsy*, *gitano*, *jitan* etc.) por um termo novo e mais requintado, “Roma”, a fim de evitar o racismo preponderante. Quanto a isso, vários autores registram o sentimento preconceituoso existente por parte dos povos não ciganos, que levou à decisão ou à tentativa dessas organizações em fazer essa alteração. Segundo Moraes Filho (1886), Fraser (1997), Fazito (2006), Melo (2008), Teixeira (2009) e Godoy (2021), o termo “cigano” corresponde a ofensa, injúria e difamação. Aliás, desde o século XVI, quando a presença dos ciganos foi registrada nos reinos portugueses, a palavra “cigano” já era vista como uma afronta. Há, por exemplo, um escrito supostamente datado de 1521, no qual o termo “cigano” aparece, talvez pela primeira vez, em um registro em português. Trata-se de *A farsa das ciganas*, uma obra teatral escrita por Gil Vicente, um dos principais dramaturgos portugueses do século XVI. A peça faz parte do gênero “farsa”, caracterizado por situações cômicas e personagens estereotipados. A história se passa em uma feira, onde um grupo de ciganas chega para enganar os comerciantes e o público em geral. Elas usam de artimanhas e truques para tirar proveito das pessoas, prometendo prever o futuro e oferecendo soluções mágicas para os problemas. No entanto, são desmascaradas por um personagem chamado Mestre Anrique, que revela seus truques e mostra que tudo não passa de uma farsa.

Diversos outros exemplos poderiam ser citados, inclusive, em outros contextos culturais, como em italiano, pois, segundo Teixeira (2009, p. 43), “chamar um homem *Zingaro* (cigano) equivale a chamá-lo de velhaco”, e os poucos documentos históricos que citam esse vocábulo estão repletos de conotações negativas. Em Moraes Filho¹⁹ (1886, p. 16), a palavra cigano corresponde ao “nome que o vulgo dá a uns homens vagabundos e embusteiros, que se fingem naturaes do Egypto e obrigados a peregrinar pelo mundo”. Outros exemplos são citados adiante, neste capítulo. Esse aspecto não escapa nem mesmo dos grandes escritores, como Dostoiévski, que, em sua obra *Os irmãos Karamázovi*, falando do compulsivo e apaixonado personagem Dimitri (Mítia), diz: “Porque sei da boa fonte que, na última semana, achando-se Mítia embriagado num restaurante com ciganos, exclamou que era indigno de Catarina, sua

¹⁹ Alexandre José de Melo Moraes Filho foi diretor do arquivo do Distrito Federal, nasceu na Bahia, em 1843, e morreu no Rio de Janeiro, em 1919. Destacou-se como poeta, historiador e folclorista, tendo publicado extensa bibliografia, incluindo *Crônica Geral do Brasil 1500-1700. Os ciganos no Brasil – contribuições ethnographicas* (1886), *Crônica geral e minuciosa do Império do Brasil desde a descoberta do Novo Mundo ou América até 1879* e *História do Brasil-Reino e Brasil Império*. Em 1882, dirigiu a *Revista da Exposição Antropológica Brasileira*, dedicada a estudos sobre os povos indígenas do Brasil. Informações disponíveis em: <http://expagcrj.rio.rj.gov.br/moraes-filho-alexandre-jose-de-mello/>. Acesso em: 5 maio 2023.

noiva, mas que seu irmão Ivã era digno dela” (Dostoiévski, 1971, p. 66).

De volta aos elementos culturais que unem os diferentes grupos, a família é fundamental na cultura cigana entre todos os grupos de ciganos, sejam *Rom*, *Sinti* ou *Calon*, pois é a rede social primária, permitindo a construção de sua personalidade social em seus alicerces culturais. Sobre isso, destaca Fraser (1997, p. 228-230):²⁰

Todas as sociedades ciganas se constroem segundo modelo intrincado de relações familiares. No caso dos Rom, as instituições sociais, sendo relativamente formais e públicas dentro da comunidade, são talvez mais acessíveis ao observador do que as de outros grupos, donde podemos considerar mais plausível serem a norma. Na prática, é extremamente arriscado explorar a partir dos Rom. A primeira divisão do seu povo é o que a categoriza em tribos – nomeadamente *Kalderasha*, *Matchvaya*, *Lovara* e *Tchurara* – a que os Kalderash geralmente chamam uma *natsia* (nação) e os Lovara uma *rasa* (<<raça>>), sendo ambas as palavras, tal como a maior parte da terminologia organizativa rom, importadas do Romeno. Estas <<tribos>> têm diferenças de dialecto, costumes e aparência, mas reconhecem-se mutuamente o direito de se considerarem Rom e podem casar entre si. [...] Mas o casamento pode também ser um novo método de criar deveres mútuos para com os membros de uma *kumpánia* com a qual a família ainda não tenha laços de parentesco.

Como dito anteriormente, a família é uma categoria importante entre os ciganos, isto é, vale repetir as palavras do autor, quando diz que “as sociedades ciganas se constroem segundo um modelo intrincado de relações familiares” (Fraser, 1997, p. 228). Esse fato foi constatado na pesquisa desenvolvida com as famílias dos *Calon* de Trindade-GO, pela qual pôde-se constatar a existência dessas relações intrincadas de que o autor fala, observando-se que, no caso estudado, as famílias estão sempre unidas nos casamentos ou em festejos religiosos.

Para ilustrar, a foto²¹ a seguir apresento a família da senhora Suely Candido de Moura²² (a senhora do lado direito com cabelos longos, ao lado de seus familiares) em um evento religioso (Figura 1); a segunda família é a do senhor Pedro da Costa (do lado direito, abraçando a jovem noiva), no casamento de um de seus familiares (Figura 2).

²⁰ Angus Fraser, inglês, político e autor do livro com o título original *The gypsies* (1992, 1995), inaugura uma investigação sobre as origens dos ciganos na Índia. Ele contribui com explicações da migração cigana desde o início da Idade Média até o presente, através do Oriente Médio, da Europa e do resto do mundo. Ao longo da história dos chamados ciganos, eles foram famosos por serem alegres, usarem vestes coloridas, por sua música, trabalho em metal, adivinhação, cura e comércio de cavalos. Os ciganos, desde o início da sua história conhecida, sofreram com o preconceito das populações com as quais se deparavam; eles foram molestados, banidos e perseguidos.

²¹ As fotos apresentadas nesta tese foram cedidas pela *Calin*-cigana Angelita Moura para o uso da pesquisadora.

²² Nesta pesquisa, o uso dos nomes foi autorizado pela família.

Figura 1 – Família da senhora Suely Moura, cigana *Calon* de Trindade-GO



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2015

Figura 2 – Família Pedro Costa, cigano *Calon* de Trindade-GO



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2015

No seio da família, as crianças aprendem a respeitar e a honrar seus familiares. A instituição familiar se constitui como uma base forte, sólida e respeitável, na qual os ciganos

buscam inspiração para seu viver e para perpetuar sua cultura. É nela que se sentem unidos e seguros, enraizando laços de afetividade entre avós, pais, filhos, netos, genros, noras, tios e sobrinhos. Segundo Fraser (1997, p. 228), “[o]s membros de um *vitsa*,²³ provavelmente, nunca estão todos juntos nem operam como grupos em nenhum aspecto e a grande subdivisão funcional é a **família**” (grifo meu). O autor aponta ainda que:

[a] família extensiva, que inclui os filhos casados e suas mulheres, filhos e netos; cada unidade residencial ou lar dentro da **família** (abarcando quiçá três gerações) é chamada de *tséra* de natureza diferente é a *kumpánia* a (<<companhia>>), que não é necessariamente um grupo por parentesco e pode ser constituída por pessoas de mais de uma tribo e de vários clãs ou família extensas: é uma aliança firmada por necessidade econômica para propósitos laborais para explorar determinado território e os deveres são equivalentes distribuídos pelos seus membros a companhia composta por várias famílias é muitas vezes chefiada por um *rom baró* (<<grande homem>>) que dirige e actua como elo de ligação com os *gadjé* (ou *gajé* como pronunciam os Rom). (Fraser, 1997, p. 228-229, grifo meu).

Entre os ciganos, os filhos habitualmente representam uma forte fonte de estabilidade, assim como as mulheres, devido à prática de pedir esmolas e de ler as mãos. Os homens, depois dessa fase e ao atingirem 13 e 15 anos de idade, são frequentemente iniciados em outras atividades, como acompanhar o pai às feiras para ajudá-lo na venda de produtos artesanais. Além do núcleo familiar, a noção de família é a de um grupo numeroso, que compreende os parentes, com os quais sempre são mantidas relações de convivência, comunhão de interesses e de negócios. Além disso, a noção se amplia para um grupo coeso, bem organizado hierarquicamente com foco no patriarca e na matricarca, mas respeitando a figura sábia dos idosos. O papel de gênero é tradicional e a educação dos filhos (ainda que informal) é rigorosa. Mesmo morando distantes, o grupo deve manter contato frequente, fortalecendo os laços que os unem, principalmente o do parentesco, pois “as ciganas nunca separam-se de seus filhos pequenos, nem se descuidam dos desvalidos, aos quaes abrem o coração materno” (Moraes Filho, 1886, p. 103).

1.2 O matrimônio na cultura cigana

Normalmente, um casamento cigano tradicional é realizado por duas famílias da mesma comunidade ou grupo, ou seja, *Calon* com *Calon* ou *Sinti* com *Sinti* ou *Rom* com *Rom*, podendo haver raras exceções. O casamento é a união, no mesmo grupo ou não, que mantém a família

²³ Segundo Fraser (1997, p. 229), *vitsi* é plural de *vitsa*, que quer dizer “clã”. Os *vitsa* são parentes e prezam pelo auxílio mútuo e pela proteção familiar; juntos são os defensores de rituais como o *pamána*.

unida, estabelecendo laços de parentesco entre seus componentes; os jovens ciganos só serão mais respeitados inteiramente como adultos, pela comunidade, após o ritual de passagem do casamento. O “casamento e a morte eram para eles os acontecimentos mais solenes da vida” (Moraes Filho, 2002, p. 247).

Mesmo que neste trabalho eu não me proponha a discutir as questões relativas ao casamento infantil, que por si só renderia uma boa dissertação ou tese por causa de sua significação, considero importante incluir algumas observações. Segundo Monteiro e Goldfarb (2017), a infância abrange “fases sucessivas”: o período de proteção, de aprendizado e de preparação para se tornar um adulto *Calon*. Entre os *Calon*, a infância representa uma fase mais extensa da vida, que se estende até o casamento, quando a menina e o menino se tornam homens e mulheres, dão origem a uma nova família e aspiram a chegada dos filhos. Portanto, não se pode considerar a infância como uma categoria uniforme, pois isso seria ignorar a vasta diversidade que nos rodeia. Precisamos levar em conta os grupos, as questões de classe, as religiões, as questões de gênero, os grupos étnicos que compõem a realidade social do Brasil, bem como os indivíduos sociais e historicamente variados (Monteiro; Goldfarb, 2017, p. 27).

Embora esse traço cultural possa ser considerado um ponto comungante, isto é, que caracteriza os diversos grupos, existem diferenças na percepção de cada um. Entre os ciganos *Sinti*, o casamento pode ocorrer na adolescência e por meio da “fuga” da jovem noiva, uma vez que as ciganas casam-se entre 12 e 15 anos, sendo o matrimônio regularizado possivelmente após o recebimento das bênçãos por parte dos pais e de uma anciã. Esse costume caracteriza-se pelo rapto ou pela fuga dos consentidos, nos quais se prioriza a cultura do recebimento da bênção. Segundo Ramanush (2012, p. 128),

[o] rapaz, à noite, vai raptar a moça que ama. Ficam longe do acampamento durante alguns dias. De volta ao acampamento, deve ir imediatamente ao encontro dos pais da moça. Existe um ritual que envolve a simulação de uma discussão violenta entre o pai e o rapaz, e uma bofetada ritual na moça. Depois que a união é aceita, acontece a consagração do casamento, que era realizada por uma “phuridai” (a mãe mais anciã). Com as mãos, ela corta um pão redondo em dois pedaços, sobre eles coloca um pouco de vinho tinto e sal grosso e dá ao casal dizendo-lhes: “quando vocês estiverem fartos do sabor do sal que dá sabor à vida e do gosto do vinho que dá alegria à vida, então estarão fartos de si mesmos”. O casal troca os pedaços antes de comê-los.

Entre os *Rom*, o rapto da noiva pode ser visto com desprezo, pois representa a recusa da “autoridade parental” e, conseqüentemente, é considerado como um fato que gera escândalos. Entre esse grupo, o costume é de se predefinir (mas não executar) o matrimônio desde a infância, a fim de criar responsabilidades e compromissos, os quais são mantidos até a idade própria e consagrados na cerimônia matrimonial. Tal compromisso é fortalecido inclusive pela

dádiva financeira. O dote ou o preço da noiva é essencial, especialmente para os *Rom*. A família do noivo paga determinado valor, que será a garantia, certamente, da subsistência do casal e de seus filhos futuramente. De acordo com Fraser (1997, p. 230),

[c]ombinar o casamento de um filho é um dever muito importante de um pai, que o faz com o pai da noiva em perspectiva, em colaboração com outros homens dos seus *vitsi*. As negociações dos responsáveis podem ser prolongadas e serão matéria pública, com diversas intervenções dos outros *Rom* presentes. Está em jogo a vida da sua sociedade e procuram um conserto harmonioso baseado na reciprocidade. Em teoria, o casal não participa, mas na prática serão capazes de influenciar a escolha dos seus pais e têm o direito de recusar o seu consentimento para a união. Após o casamento, é costume o casal ir viver com os pais do homem. O papel da recém-casada é então difícil: tem o dever de cuidar dos sogros, fazer para eles o trabalho da casa e dar-lhes netos. Um ponto vital é geralmente o preço que o pai da noiva pede: pode ir acima do que a maioria dos *Rom* podem pagar. [...] O número de moedas de ouro a entregar tende a ser bastante estável, mas pode flutuar conforme o estatuto dos dois pais e das duas famílias e também com a posição da própria rapariga (em tempo de comportamento, de história anterior e capacidade de ganhar a vida).

O que se paga da parte do noivo ao pai da jovem noiva não se configura, para eles, como ato de comércio, tampouco como a aquisição de um objeto. Na verdade, apresenta-se como um símbolo de honra e valorização e deve ser pago, se possível, em ouro. O ouro simboliza, entre os ciganos *Rom*, riqueza e honra feminina, sendo o metal utilizado como ornamento entre eles (colar, pulseiras, arranjos de cabelo, anéis, broches etc.), e também nos dentes, os quais são cobertos com uma pequena camada de ouro, com o intuito de demonstrar poder econômico e *status*. A dignidade e a honradez da moça são pagas com o metal precioso, pois a maioria dos povos ciganos aparentemente acredita ser importante honrar a virgindade da noiva, visto que isso representa um símbolo de virtude por meio do metal, não tendo nenhuma ligação com o rompimento do hímen, mas somente com a questão da pureza da jovem cigana, vinculando os valores de castidade que a cigana tradicional seguramente respeita (Pereira, 1989).

Entre os ciganos em geral pode haver casamento entre parentes próximos, como primos, o qual é visto como mecanismo de fortalecimento entre as famílias, tanto do ponto de vista social como econômico. As meninas ciganas desde pequenas, como dito, são prometidas em casamento, sendo esse costume admitido nos diversos grupos, preferencialmente entre os *Rom* e os *Calon*. A organização dos matrimônios, conforme suas normas, é feita pelos pais dos noivos, que decidem unir suas famílias. A tradição do casamento na etnia cigana é um fato que tem sido conservado, pois representa a sucessão e a preservação dessa etnia; por isso, não é aceito, entre muitos clãs, o casamento com os *gadjo* e somente os homens podem casar-se com as *gajin*,²⁴ uma vez que, tradicionalmente, se uma mulher cigana se casa com um homem não

²⁴ *Gajin* corresponde à mulher não cigana, na língua *romani*.

cigano, pode ser excluída do grupo. Entretanto, na pesquisa realizada, foi possível detectar que na comunidade *Calon* de Trindade essa regra tem-se flexibilizado, tendo em vista os processos aculturativos e as adaptações temporais às quais os grupos menos conservadores estão sujeitos.

De maneira geral, o casamento constitui o rito de passagem através do qual os jovens ciganos ingressam no mundo adulto, assimilando as normas e os valores morais de seu grupo. Nesse contexto, os noivos devem preservar a castidade até o dia da cerimônia, sendo-lhes vedada qualquer forma de intimidade antes da celebração. De acordo com Monteiro e Goldfarb (2017, p. 22), "O processo do casamento pode ser iniciado bem antes da data marcada. Entre os *Calon*, quando o casamento é acordado pelas famílias dos noivos, ele começa a ser preparado. Essa fase marca o início da transição da infância para a vida adulta" e para a compreensão da moralidade imposta.

Moraes Filho (1886) descreve a noite de núpcias de um casamento cigano no Brasil do século XIX, segundo as tradições da época, que vale reproduzir aqui. No cerimonial, após as núpcias, a *Gade*²⁵ deve ser protegida em uma caixinha e, em seguida, guardada pelo esposo da noiva, como ato de uma aliança contraída por ambos. Ressalta o autor:

À meia-noite retiravam-se todos para um lado da sala, adiantando-se os noivos e as duas madrinhas. As violas e as canções vibravam mais fortes. Sobre um movel, cinco lençóis, alvos como uma hóstia, aromatisados com alfazema e salpicados de flores, achavam-se superpostos. Quatro tochas acesas, encostadas a uma mesa, derramavam sobre o linho uma luz de ambar e ouro. As janellas fechavam-se, a inquietação transparecia em todos os semblantes: o rito sagrado do *Gade* ia cumprir-se. Os padrinhos, que também eram quatro, desdobravam os lençóis, os suspendiam acima da cabeça, juntando as extremidades, passando um ao outro os cirios que sustinham, alongando o braço opposto e formavam o quarto onde o sacrificio incruento deveria celebrar-se. Então nelle entravam os desposados e as duas sacerdotizas. Os instrumentos tangiam mais vigorosos, como que para sufocar algum gemido de dor... Uma das matronas despia a noiva, deitava-a sobre um leito, introduzia-lhe o dedo indicador no vestibulo da vagina, despedaçava a membrana hymen, enxugando na camisa de cambraia as gottas de sangue da virgindade. Vestida novamente, a um signal ajustado, os padrinhos largavam os lençóis, e o marido mostrava no *Gade* as rosas da pureza aos alaridos do festim. O *Gade*, solemnemente acondicionado n'uma caixinha do preço, embebido de aromas suaves, coberto de folhas de alecrim, ficava pertencendo ao esposo, que o guardava para sempre como penhor de sua aliança. (Moraes Filho, 1886, p. 80-82).

Ainda no contexto das tradições relativas ao matrimônio, Pereira (1989) descreve que a celebração de um casamento cigano se estende geralmente por três dias e duas noites, durante os quais os noivos se divertem com os convidados, podendo se retirar para momentos a sós

²⁵ É um rito sagrado que ocorre no momento das núpcias dos recém-casados. *Gade* significa camisa em *Calon*. Essa "camisa", suja de sangue da virgindade, significa a pureza da moça, deve ser guardada como lembrança de casamento e representa a aliança entre o casal.

apenas no terceiro dia. Como é uma prática comum entre eles que a noiva seja virgem, o fato deve ser comprovado pela "mancha de sangue" no lençol, que pode ser exibida para a família na manhã seguinte à noite de núpcias. Caso a noiva não seja virgem, ela poderá ser devolvida aos pais, que terão de pagar uma reparação à família do noivo. Se a virgindade for atestada, o casamento se confirma e, no dia seguinte, a noiva veste um vestido vermelho²⁶ e um lenço na cabeça, simbolizando que, a partir daquele momento, deixou de ser solteira (Pereira, 1989).

A autora tece seus comentários tendo em vista o contexto de seus estudos na realidade dos ciganos portugueses, de onde retira a seguinte explicação de um casamento entre eles:

É importante destacar que o noivo, antes de casar, submete a noiva ao teste de virgindade. Para os ciganos calons portugueses, essa cerimônia pré-nupcial chama-se *rontamento*. Logo em seguida, os noivos são trazidos pelos pais para o centro do salão, onde se realizará a cerimônia do casamento cigano, e recebem então uma chuva de amêndoas portuguesas, bombons e balas, ao invés do arroz do casamento do *gadje*. É hábito também entre os *calons* portugueses que os homens rasguem as camisas uns dos outros, alegres, por causa do casamento. Logo depois formam um enorme círculo para se iniciar a *pândega* (cantos e bailes ciganos). “É a vez de as mulheres bailarem numa disputa de ritmos e técnicas de dança, provocando euforia e pedidos de bis, o que faz com que elas bailem com mais garra, graça, sensualidade e harmonia”, conta-nos Orlando. A festa dura três dias, com muita fartura de comida e bebida. Os assados, o pão, o vinho e as mais variadas frutas são fundamentais. No segundo dia, há um imenso bolo (de aproximadamente um metro e meio de altura) ricamente decorado e que é servido a todos os presentes. Os homens, com as sobras, costumam fazer uma “guerrinha de bolo”, onde cada uma busca uma “vítima” para “batizar”. No terceiro dia segue-se a festa, até terminarem os “comes e bebes” e os *calons* portugueses costumam chamar esse fim de festa de *rapa*. Terminada a festa, todos vão para a sua casa e os que vieram de outros estados seguem em caravana rumo ao seu destino. (Pereira, 1989, p. 22).

As festas de casamento ciganas frequentemente contribuem para a construção de uma imagem do povo cigano como feliz, livre, alegre e festivo, aspectos que muitas vezes são destacados em músicas e representações midiáticas.²⁷ A seguir na figura 3 foto de um casamento cigano *calon* celebrado em Trindade-GO em 2023.

²⁶ De acordo com Pereira (1989, p. 24), o “vestido vermelho” é um costume entre os *Calon* e os *Rom*.

²⁷ Músicas como as do cantor brasileiro Sidney Magal (1950) e outras canções populares podem ter ajudado a consolidar esse estereótipo, apresentando os ciganos como figuras carismáticas e festivas, imersas em uma cultura de celebração constante.

Figura 3 - Casamento cigano *calon* realizado em 2023



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2023

A celebração do casamento cigano, com sua longa duração, danças, música e exuberância, transmite uma atmosfera de alegria e liberdade, o que pode reforçar estereótipos sobre os ciganos como pessoas espontâneas e vivazes. Malgrado toda essa visibilidade festiva, há outros aspectos menos visíveis que também unem culturalmente todos os povos ciganos, como o respeito à hierarquia familiar e aos anciões.

1.3 Caminhos que se cruzam: valores tradicionais ciganos e judaicos

Segundo Fraser (1997, p. 231), a instituição do *kris*, que significa “assembleia de anciões”, pode ou não ocorrer entre os outros grupos ciganos, embora “tivesse os seus paralelos entre os *Sinti* da Alemanha e da Áustria”, mas ilustra bem esse respeito à hierarquia. Como não há um consenso sobre isso, assim como sobre vários outros pontos, para Fazito (2006, p. 108), o *Kris romani* são tão somente regras entre “os ciganos que utilizassem a língua *vlox romani* –

ou o *romani*²⁸ falado pelos ciganos romenos – e mantivessem determinadas instituições tradicionais, como a *Kris romani* (espécie de tribunal de anciãos) ou o nomadismo, por exemplo, [nesse caso] eram considerados verdadeiros ciganos”.

Desse modo, os *Rom* costumam resolver suas questões internas (que pode incluir casamento, rapto da noiva, etc.) na assembleia de anciões, os quais, evidentemente se respaldam nas regras próprias de seu grupo. A autoridade no *Kris* provém do respeito pela sabedoria e experiência dos mais velhos que, tradicionalmente, são vistos como os guardiões da cultura e das normas da comunidade.

Moonen (2011, p. 15) afirma que o *kris* nasceu da ausência de leis entre os ciganos: “Como nas aldeias não existiam juízes, e nunca aparecia um juiz de fora qualquer, os aldeões resolveram eles próprios fazer justiça, nomeando como ‘juízes’ os mais velhos da aldeia”. Essas leis tradicionalmente se apresentam como um julgamento particular e rigoroso, sendo por eles respeitado, devido às intimidações e imposições que advêm caso o cigano seja excluído do grupo, como a perda da identidade grupal. Nesse aspecto, diz ela que esse costume se tornou de fato “uma espécie de tribunal cigano, sempre apresentado como algo tipicamente ‘cigano’” (Moonen, 2011, p. 15). O *krisromani* configura-se, assim, como uma instância decisória (embora menos visível ou até mesmo invisível aos olhos dos *gadjo*) que evoca a autoridade do conjunto de normas e regras, ao mesmo tempo em que coloca em prática um ato de julgamento e, como resultado, a punição, como o isolamento e/ou outras punições morais. A não ser que o caso não seja tão grave, a sentença pode ser abrandada e o problema resolvido com uma contribuição, que seria o pagamento da multa gerada pelo desacordo ou pela compensação por um prejuízo causado ao cigano ultrajado ou que sofreu alguns danos. Isso é evitado, pois, para o indivíduo, representaria uma “mancha” para o resto de sua vida. Ressalta Fazito (2006, p. 128-129):

[...] a tradição cultural cigana parece se estabelecer a partir da relação universal puro/impuro que, incorporada ao *romanes*, organiza hierarquicamente os grupos e suas fronteiras, tanto interna quanto externamente. O cigano transita entre dois mundos opostos e perigosos, e a comunidade, ao mesmo tempo que é protetora pode ser também “perversa”. Do mesmo modo que protege o grupo das impurezas do mundo profano (*gadjo*), pode ser fonte de poluição entre todos os indivíduos a partir do momento em que algum membro do grupo deixa de seguir as regras e normas prescritas pela tradição, como um rito funerário mal feito, por exemplo. “Para um cigano, ser declarado impuro (*polluted*) é a maior vergonha que ele pode carregar, e

²⁸ O uso da palavra *Romani* (termo que se refere à língua do povo cigano) sofre alterações de grafia, devido à posição dos autores, e reproduzo a escolha da nomenclatura de cada autor independentemente. Por isso aparecem grafias distintas: *Romani*, *Romanês* e *Romany*. Quando for afirmação própria, sem remeter aos autores, a opção foi por *Romani*, para se referir à língua e à cultura. Ao povo, mantenho o termo *Rom*.

também toda sua família. É a morte social, e mais que isto, a condição de “morto”: tudo o que tocar ou usar se configura em poluição para todos os outros da comunidade”. [...] que o espírito do cigano morto (mulo) “torna-se gadjo. Morte equivale à assimilação.” Isto é, quando o cigano morre, momentaneamente seu espírito se torna impuro, equivalendo ao estado em que se encontram os *gadjé* na vida cotidiana. Assim, as relações entre ciganos e *gadjé* parecem se orientar de acordo com um mito fundador do universo, onde aqueles são humanos e foram designados a povoar e viver livremente na Terra. Os *gadjé*, por outro lado, são impuros e não sabem como viver em comunhão com a natureza, devendo, portanto, serem “isolados” do contato com qualquer cigano, sob pena destes terem toda a sua comunidade contaminada pelas impurezas do mal (*o beng*).

Nessa perspectiva, quanto às tradições culturais, é interessante observar que entre os traços de comportamento tradicional, comungados entre os ciganos no passado, verificam-se atitudes próximas às praticadas por outras sociedades que conservam as tradições, como os judeus. Assim, é possível encontrar, entre os judeus e os ciganos, costumes e valores culturais que influenciam suas interações em suas respectivas comunidades com algumas semelhanças. Isso é comum em muitas culturas que valorizam a preservação da identidade e de usos antigos. Cada grupo pode adotar parâmetros específicos de comportamento para fortalecer os laços na comunidade e preservar sua cultura. Assim, as características comportamentais de grupos étnicos são moldadas por tradições e crenças transmitidas através das gerações. Tanto ciganos quanto judeus desenvolveram distintas formas de relacionamento para interações dentro e fora de suas comunidades. Essa dualidade se manifesta nas distinções entre *Rom* (ciganos) e *gadjo* (não ciganos), assim como entre judeus e *goyim* (não judeus), com ambos os grupos estabelecendo regulações específicas para suas relações internas (Mota, 2015, p. 29).

Consequentemente, a proximidade entre essas duas culturas tradicionais se evidencia também em suas experiências históricas compartilhadas, especialmente durante a Segunda Guerra Mundial, conhecido como “o Devorador”²⁹, quando ambos os povos foram vítimas de perseguição e massacres sistemáticos, assunto que será melhor abordado nas páginas seguintes (p. 70). Só para ilustrar as perspectivas citadas, Cairus (2018), em uma entrevista com Mirian Stanescon,³⁰ registra que ela se referiu aos judeus como irmãos, considerando essa proximidade e suas condições, ao dizer: “*Ai me lembrei das palavras da minha vó ‘o único não cigano que é considerado cigano pelos ciganos são os judeus’ e os meus irmãos judeus também são massacrados*” (Cairus, 2018, p. 202, grifos da autora).

Trata-se, pois, de uma afirmação que não pode ser totalmente desconsiderada, pelo

²⁹ “O Devorador”, é o termo usado para descrever o genocídio nazista da população Roma e Sinti da Europa (Cairus 2018, p. 233).

³⁰ Falecida em 2022, foi advogada cigana brasileira, quem inspirou a cigana Dara em *Explode Coração* (1995), novela de Gloria Perez produzida pela Rede Globo.

menos do ponto vista cultural, pois diferentes práticas culturais e religiosas costumam ter conceitos aproximados, como o respeito à hierarquia e ao conselho de anciões que existem em ambos os povos. Além do mais, averigua-se a presença forte dos conceitos de pureza e impureza que influenciam suas tradições e celebrações.

No judaísmo, a observância das leis de pureza ritual é uma parte fundamental da vida para os judeus ortodoxos, enquanto os gentios, que não seguem essas tradições, podem ser considerados impuros do ponto de vista ritual. Da mesma forma, ou semelhantemente, entre os ciganos mais conservadores o conceito de *marimê*³¹ está ligado à pureza e à impureza. As tradições e práticas ligadas a essas noções refletem a importância da pureza ritual em suas vidas e comunidades. Na cultura judaica, as noções de “puro” e “impuro” fundamentam-se nas leis de pureza ritual estabelecidas na Torá, constituindo um conjunto de preceitos que regulam diversos aspectos da vida religiosa e cotidiana. De acordo com essas tradições, certos alimentos, objetos e até mesmo pessoas podem ser considerados puros ou impuros. Por exemplo, a carne de porco é considerada impura, enquanto a carne de animais que ruminam e têm casco fendido, como o boi e a ovelha, é considerada pura. Além disso, existem regras específicas para o contato com cadáveres, doenças de pele e outras situações que podem tornar uma pessoa impura. Essas tradições são seguidas por comunidades judaicas observantes em todo o mundo, como parte de sua prática religiosa.

Na comunidade cigana, existe o conceito de *marimê*, um sistema de normas que estabelece divisões entre o “puro” e o “impuro”, abrangendo tanto dimensões físicas quanto espirituais. Os *gadjo* (pessoas não ciganas) geralmente desconhecem essas normas praticadas por alguns clãs ciganos. Uma manifestação comum dessas regras é observada quando muitos *Rom* (ciganos) evitam visitar casas de *gadjo* – prática semelhante é encontrada na tradição judaica, sendo ainda hoje observada entre judeus ortodoxos que evitam visitar casas de não judeus (Mota, 2015, p. 29).

Desse modo, o *marimê* é entendido como uma forma de poluição ritual a ser evitada, desempenha um papel fundamental na definição dos limites do universo natural e espiritual dos ciganos, assim como em suas interações sociais, funções judiciais, rituais e relações com os não ciganos. Essa prática demonstra como as crenças e tradições ciganas influenciam diversos aspectos de suas vidas e interações com o mundo ao seu redor (Cairus, 2020). Os ciganos, assim

³¹ A palavra *marimê* recebe duas grafias no texto. *Marimê*, com acento circunflexo, e *marimé*, com acento agudo. O motivo se baseia apenas nas diferenciações advindas dos autores citados no texto. O termo *marimê* significa, tradicionalmente, “vergonha-impuro”, que vale entre os ciganos *Calon* e *Rom* (Cairus, 2020). Algumas situações podem estar relacionadas ao termo, como a quebra de normas morais, comportamento desonrosos, contato com algo considerado impuro etc.

como os judeus, têm tradições e valores culturais que influenciam suas interações dentro de suas respectivas comunidades. Isso é comum em muitas culturas, cuja preservação da identidade e dos costumes é valorizada. Cada grupo pode adotar parâmetros específicos de comportamento para fortalecer os laços dentro da comunidade e preservar a sua cultura. Esses padrões de comportamento podem variar de acordo com a tradição e as crenças transmitidas ao longo das gerações. Cairus (2020, p. 13) contribui ainda dizendo que:

O valor de *marimé* define a forma e os limites do seu universo natural e espiritual, interação social, funções judiciais, muitos dos seus ritos e suas interações com os *gadjé* (não ciganos). *Marimé* pode ser traduzido como “poluição ritual ou algo a ser evitado”. De fato, tanto sua definição quanto sua expressão são complexas. Pode ser basicamente dividido em questões de corrupção e rejeição social, ambas chamadas de *marimé* e que se influenciam mutuamente. Em termos de *marimé* como impureza, todas as coisas são classificadas como *wuzho* (puro) ou *marimé* (impuro/contaminado). A oposição *wuzho/marimé* é expressa de várias maneiras: o corpo superior e inferior, o corpo interno e externo, o território interno e externo e, por extensão, o cigano e não cigano (*Gadjé*). Essas distinções permeiam hábitos cotidianos como lavar e comer, papéis de idade e sexo, e contato com os colegas ciganos e com os *Gadjé*. O corpo é o “mapa” mais imediato da distinção entre *wuzho/marimé*. A parte superior do corpo, especialmente a boca, devido a sua capacidade de ingerir alimentos no corpo, é o *wuzho*. [...] A parte inferior do corpo, especialmente os genitais, é *marimé*. Como o status de *marimé* é transmitido de objeto a objeto por meio do contato, todas as roupas da parte superior do corpo são lavadas separadamente das roupas da parte inferior do corpo e lavadas em recipientes separados, reservados exclusivamente para essas roupas.

Diante de um não cigano (*gadjo*, *gadjé*, *gadjôs*) desconhecido, os *Calon* empregam diferentes estratégias de interação: inventam nomes fictícios, manipulam a leitura da sorte e buscam vantagens nas negociações comerciais. Em grupo, os *Calon* agem de maneira coordenada para evidenciar o status de “forasteiro”, do não cigano, contando com a cumplicidade mútua entre os membros da comunidade (Ferrari, 2010, p. 7). Contudo, quando não ciganos estabelecem uma relação próxima com os *Romani* (ciganos) e demonstram entendimento e respeito pelos seus códigos culturais, podem ser integrados à comunidade, desenvolvendo relações de confiança mútua. Nesse contexto, os espaços dos *gadjo* servem como “zonas livres”, onde os ciganos podem realizar atividades consideradas ritualmente “impuras” dentro de um ambiente de confiança estabelecida. Ferrari (2010) observa que os *Calon* concebem o mundo “*gadjé* como inerentemente impuro”, e é através do contraste com essa “impureza” que constroem sua própria identidade. Essa distinção manifesta-se principalmente através do conceito de “vergonha”: enquanto os *gadjo* são vistos como desprovidos desse valor moral, os *Calon* o incorporam como princípio fundamental de sua existência. Um exemplo significativo: quando uma mulher cigana se vê forçada a dar à luz em um hospital, por não poder realizar o parto no ambiente tradicional do acampamento ou em sua

casa, confronta-se com um dilema cultural significativo. Nos hospitais, onde a montagem da tenda tradicional para o parto é proibida, ela inevitavelmente entra em estado de *marimê* – um estado de impureza ritual – por estar em espaço *gadjo* (não cigano). Esse cenário exemplifica perfeitamente o delicado equilíbrio que os *Romani* precisam manter: por um lado, a preservação de suas tradições e crenças rituais; por outro, a necessidade de ter acesso a serviços médicos modernos. É uma situação que demonstra como essa comunidade precisa adaptar-se e negociar entre seus valores culturais ancestrais e as exigências da vida contemporânea, especialmente em questões fundamentais como a saúde.

Entre os judeus, não existe o conceito de "zonas livres" para praticar atos impuros, mas há outras semelhanças entre o povo judeu e o cigano. Dentre as muitas tradições culturais que envolvem os dois povos, pode-se citar também o emprego de alcunhas. Os judeus podem usar alcunhas, assim como os ciganos, que são apelidos ou nomes alternativos utilizados informalmente, por motivos diversos. No entanto, é importante ressaltar que a prática de atribuir alcunhas pode variar de acordo com a cultura e as tradições específicas de cada comunidade judaica e cigana. Em algumas famílias ou grupos, é comum que as pessoas empreguem alcunhas entre amigos e familiares, enquanto mantêm seus nomes formais para situações mais oficiais. As alcunhas podem ter origens diversas, como características físicas, profissões, traços de personalidade ou até mesmo eventos significativos na vida da pessoa (enfermidade, acidentes, perseguições políticas, sociais e culturais).

No anonimato, muitas vezes forçado,³² tanto os judeus como os ciganos, em algum momento da história, tiveram de usar alcunhas por motivos variados, tal como ocorreu no contexto judaico. Por essas semelhanças é que alguns ciganos se autointitulam como os povos de Israel, usando “A” filho de “B”, filho de “C”, da família “D”. Em Israel, na Lei Mosaica,³³ contudo, se davam as alcunhas e, ao aceitá-las, havia uma mudança de nome, sendo um fato prosaico em algumas regiões, entre os povos do Oriente Médio. No entanto, o critério como o fazem é diferenciado, já que, no caso do cigano, depende da região e dos diferentes grupos e subgrupos.. Ressalta Mota (2015, p. 29-30):

³² Tanto os judeus quanto os ciganos foram perseguidos pela Inquisição e por regimes políticos como o de Hitler, no século XX.

³³ A Legislação Mosaica foi criada por Moisés, um líder religioso que viveu no século 12 a.C. A referida legislação se encontra no código Pentateuco, considerado um dos mais importantes daquela época. Vale dizer que as regras ali contidas tinham uma vertente mais social e humana, pois previam formas de assistência social para viúvas, órfãos e pobres. Segundo os judeus hebreus, a Lei de Deus dada e promulgada sobre o Sinai para Moisés é Una, Eterna e Imutável. Constitui-se na expressão perfeita e invariável da vontade de Deus. Os "Dez Mandamentos" são a síntese da Torá (Mota, 2015, p. 30)

A própria apresentação inclui os nomes dos pais, avós e de todas as gerações de que se recordem – o nome e o sobrenome civis não tem importância; os ciganos se autointitulam como em Israel (“A” filho de “B”, filho de “C”, da família “D”). Isto é comum em vários povos do Oriente Médio, porém, o modo como o fazem é diferente, sendo os ciganos particularmente bíblicos. As causas judiciais entre os *Rom* são apresentadas ao Conselho de Anciões exatamente como na Lei Mosaica. O *kris* é uma verdadeira Corte de Justiça, cujas sentenças devem ser obedecidas, do contrário, a parte inobservante pode ser excluída da comunidade *romaní* – ciganos. Os casos geralmente não são tão sérios que não possam ser resolvidos com o pagamento de uma multa ou o ressarcimento ao cigano ofendido ou prejudicado.

No final do século XIX, entre os ciganos do Brasil, era comum o uso de alcunhas em virtude de perseguição, e costumavam abrir mão dos próprios nomes ou dos nomes ligados aos seus chefes, utilizando-se dos apelidos de seus avós, que certamente não poderiam comprometê-los (Moraes Filho, 1886). Ressalta Moraes Filho:

Uma das curiosidades mais salientes do seu viver íntimo são as alcunhas que, com o habito, degeneram em nomes próprios. Constituindo esses bandos uma tribo, não é difícil desaparecerem nomes, ficando os appellidos. Este systema estende-se a toda a casta no Brazil. O Róla, o Cata, beijo ... Não conservando os appellidos dos seus chefes, visto como as suas tropelias podiam attingir-lhes nas perseguições da justiça, desquitavam-se do nome de família, interrompendo assim a mais leve idéa de parentesco. Por semelhante motivo os desta capital congregaram-se, e, para se destacarem dos que infestavam as estradas, resolveram conservar os appellidos de seus avós, que em nada os compromettiam e que disso se ufanam. (Moraes Filho, 1886, p. 68, 104-105).

Na perspectiva desta tese, é possível argumentar que esse fato histórico acentuou a condição de (in)visibilidade dos ciganos. Assim como para os judeus, para os ciganos o nome de uma pessoa é bastante importante na cultura cigana, chegando a ser quase sagrado, pois carrega significados simbólicos e culturais profundos. Esconder o nome sob uma alcunha qualquer era, sem sombra de dúvida, um forma de se esconder, de se invisibilizar no meio de uma sociedade hostil – tanto no contexto europeu quanto no brasileiro. De modo que, mesmo na atualidade, em alguns momentos, os ciganos *Calon* buscam estar no anonimato, fingindo (mentindo) seus nomes para ludibriar o *gadjo*. Ferrari (2010), em sua tese *O mundo passa: uma etnografia dos calon e suas relações com os brasileiros*, apresenta discussões diversas sobre as atividades do cotidiano dos *Calon* em São Paulo e discute esse aspecto. A autora afirma haver entre os ciganos *Calon* um “nome oficial” e um “nome oficioso”, ou “efetivo”, de uso comunitário, e um terceiro, que ela chama de “nome artifício”, usado para enganar o *gadjo* (homem não cigano):

Há ainda um “nome pra *gajon*”, deliberadamente enganoso, dado “na rua”, na cidade, não necessariamente fixo, que eu chamo de nome “artificioso”. Quando me preparava para ir ao centro acompanhar as *calins* de São Bernardo a ler a sorte, as crianças me perguntaram: “E qual vai ser seu nome lá?” Então sugeriram: “Janáina”. Enganar o

gadje “bobo” é um dos regozijos dos *Calon*. Ao fingir um nome publicamente, cria-se imediatamente uma linha divisória invisível entre aqueles que sabem e aqueles que não sabem, reforçando o laço daqueles que compartilham o engano. Em uma de minhas primeiras visitas em um dos acampamentos, uma senhora disse-me que se chamava Tereza. Tenho vários dias de meu caderno de campo descrevendo as atividades de “Tereza”. Apenas depois de quatro ou cinco visitas, uma das filhas deixou escapar: “Vai e pede pra Baú”. Foi quando descobri que “Tereza” era inventado, seu apelido era Baú, e este não se confundia com seu nome “oficial”, do registro, Sebastiana. Aos nomes “para o *gadje*” se contrapõem os nomes “oficiosos”, aqueles efetivamente usados entre os *Calon* e pelos quais são conhecidos para além dos limites de sua família. São os nomes que “viajam” entre acampamentos. São nomes-apelidos individuadores que remetem à singularidade da pessoa. Ofereço alguns exemplos para se ter uma ideia da relação entre nomes oficiais e oficiosos: Abadia para Maria Aparecida, Baú para Sebastiana, Branco para José... (Ferrari, 2010, p. 206).

Ferrari (2010) explora diferentes categorias de nomes utilizados pelos *Calon*. Primeiramente, observamos os nomes “artifíciosos”, que são nomes falsos deliberadamente fornecidos aos *gajon* (não-ciganos) como forma de engano estratégico. O exemplo de “Janaína” como um nome temporário adotado para interações específicas com não-ciganos ilustra essa prática. Em seguida, temos os nomes “para o *gadje*”, exemplificados por “Tereza”, consistentemente usados para interações com não-ciganos, mantendo uma separação clara entre aqueles que conhecem o “verdadeiro” nome (outros *Calon*) e aqueles mantidos à margem deste conhecimento. Por fim, existem os nomes “oficiosos”, que são os nomes-apelidos pelos quais os *Calon* são realmente conhecidos dentro de sua comunidade, como “Baú” para Sebastiana. Estes transcendem o círculo familiar imediato e “viajam” entre acampamentos. Esta estratificação dos nomes revela mecanismos importantes de proteção cultural, onde a prática de nomear diferentemente para os de dentro e para os de fora da comunidade cria uma barreira simbólica que reforça a coesão do grupo. Há também um aspecto de poder através do engano, como explicitado na citação: “enganar o *gadje* ‘bobo’ é um dos regozijos dos *Calon*”, demonstrando como este jogo de nomes funciona como uma forma de resistência cultural e inversão temporária de relações de poder.

Além disso, percebemos múltiplas camadas de identidade, onde um mesmo indivíduo possui diversas representações nominais acionadas em diferentes contextos, evidenciando a fluidez e contextualidade da identidade *calon*. Esta estratégia de manipulação de nomes reflete uma resposta adaptativa a séculos de perseguição e marginalização, onde manter certas informações inacessíveis aos não-ciganos tornou-se um mecanismo de autopreservação cultural. A prática, além de funcional, proporciona prazer à comunidade ao reforçar os laços internos através do compartilhamento destes “segredos” identitários. Todos esses elementos fazem parte de um quadro dos aspectos “sagrados” de sua cultura.

1.4 O sagrado entre os ciganos: elementos essenciais

A natureza, a liberdade, a família, os ancestrais, os rituais, a honra e o nome são alguns exemplos da dimensão sagrada da cultura cigana, pois são quase religiosos. E, quanto a isso, embora não tenham uma tradição religiosa originária única, a espiritualidade cigana tem profunda relação com esses elementos. É óbvio que, no aspecto puramente religioso, a aceitação das formas religiosas de cada lugar foi substituindo suas crenças ou ainda sendo acrescentadas para resultar em puro sincretismo. Melo (2008) e Ramanush (2012) refletem sobre isso e ilustram as questões que envolvem a religião dos povos ciganos. Em nenhum momento, os ciganos se esquecem dos cultos ensinados por seus antepassados, havendo um temor de mau agouro, considerando que existe sugestionamento de outra vida após a morte e um destino traçado nessa vida (destino – *gaji*), o qual não se questiona. Para eles, é importante estar ligado às coisas da natureza e à espiritualidade, respeitando os elementos (terra, sol, fogo e água), a lua e suas fases e a força provedora de toda a mãe natureza.

No processo de assimilação, e entre tantos santos venerados no mundo todo pelos diversos grupos ciganos, Santa Sarah Kali³⁴ é respeitada pelos *Calon* e *Sinti* e conhecida pelos *Rom* (Figura 4):

³⁴ Oração para Santa Sarah Kali: “Tu que és única santa Cigana do mundo. Tu que sofrestes todas as formas de humilhação e preconceitos. Tu que fostes amedrontada e jogada ao mar que morrestes de sede e fome. Tu sabes que é o medo, a fome, a mágoa e a dor no coração. Não permitas que meus inimigos zombem de mim ou me maltratem. Que tu sejas minha advogada diante de Deus. Que tu me concedas sorte e saúde e que abençoe a minha vida. Amém. Rezar nos momentos difíceis ou durante nove dias”. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=figura+de+santa+sara+kali+dos+ciganos&espy>. Acesso em: 15 jan. 2015.

Figura 4 – Santa Sarah Kali



Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=figura+de+santa+sarah+kali+dos+ciganos&espv>. Acesso em abr. 2023.

Entre os autores que estudam as tradições culturais e religiosas dos ciganos no Brasil, destaca-se Melo (2008), o qual confirma a devoção a Santa Sarah Kali por parte de muitos ciganos, argumentando ainda que pode esse ser um dos aspectos que os aproximam da sua possível origem indiana. Diz ele que Santa Sarah Kali “é venerada pelo povo hindu como uma deusa, considerada como a Mãe Universal, a *Alma Mater*, a Sombra da Morte. Sua pele é negra tal como Shiva” (Melo, 2008, p. 276). Kali, referida por Melo (2008), representa uma das pessoas da Trindade Divina para os indianos (Braman, Vishu e Shiva).

Outro autor que também contribuiu com o estudo da religiosidade do povo cigano *Sinti* é o antropólogo e cigano Ramanush (2012). Segundo esse autor, os ciganos veneram Santa Sarah Kali, conhecida entre eles como a santa de pele negra, que abençoa o povo cigano e suas famílias, moradias, casas, acampamentos, suas comidas e viagens, guarda e destrói os poderes desfavoráveis aos ciganos e a suas famílias. Sarah, a santa negra, porta um mistério que circunda o das “virgens negras”, que, na iconografia cristã, representa a figura de Sarah, a serva (de origem núbia), que teria acompanhado as três Marias – Jacobina, Salomé e Madalena – e, com “José de Arimatéia, fugido da Palestina em uma pequena barca, transportando o Santo Graal (o cálice sagrado), que seria levado por elas para um mosteiro da antiga Bretanha” (Ramanush,

2012, p. 49-50).

Para Varazze (2003), o mito que envolve as três Marias revela a existência de uma barca desaparecida, atracada na praia do Mar Mediterrâneo, no porto de Camargue, onde ficou conhecida por *Saintes Maries de La Mer*,³⁵ lugar sagrado para muitos ciganos do mundo todo. Os ciganos que costumam adorar Santa Sarah Kali o fazem entre os dias 24 e 25 de maio, seguindo procissões e longas noite de cantos, rezas e orações. Possivelmente, quase todos os ciganos no mundo manifestam sua devoção com luzes e velas azuis, flores e vestes de cores variadas e diversas músicas e danças, nas quais o simbolismo religioso retrata a ação de uma redenção e transformação da natureza.

Ainda no campo das práticas religiosas, entre as ciganas existe o costume de praticar os ofícios da magia mântica, que significa prever o futuro de modo racional, e a “leitura de mão”, *buena-dicha*,³⁶ ou seja, a arte da quiromancia, que procura adivinhar os segredos contidos nas “linhas da mão” das pessoas, e a cartomancia – leitura de cartas, em que, segundo as cartomantes, lê-se o passado, o presente e o futuro da pessoa. Quanto a essa prática, como foi dito anteriormente, é por elas que crianças e mulheres ciganas se apresentam como provedoras de suas famílias, além da venda de produtos diversos (colchas, celulares, roupas, lençóis etc.), realizada pelos homens e mulheres ciganas. Entretanto, como afirma Ramanush (2012, p. 112), o objetivo principal da mântica não é questão financeira, mas perceber o “propósito, o que as forças espirituais superiores revelam, orientam e quais ações instituem para cada uma das pessoas”. Ou seja, trata-se de um ato religioso, dentro do contexto da espiritualidade cigana.

Para melhor explicar esse ato, a “leitura de mão” não é feita entre os ciganos do mesmo clã, ou seja, a *Calin* a faz em um *Rom*, mas não pode fazer em uma *Calin*, pois há simbolismos diferentes relativos a esse ofício (Ramanush, 2012, p. 110-112). As ciganas seguem os ofícios da mântica, da quiromancia e da cartomancia, que provavelmente foram transmitidos por seus antepassados, pois representa um ato simbólico de ancestralidade, ensinado pelas anciãs ao longo das gerações, talvez de modo informal. Reivindicam, contudo, suas respectivas causas econômicas, culturais, sociais e religiosas, considerando a transferência desse legado por meio da oralidade para persistir e dar continuidade ao costume que, como o “nomadismo”, representa sua identidade, sua ligação com o grupo e sua relação com as forças espirituais.

³⁵ “Saintes Maries de La Mer”, conforme Ramanush (2012), significam Santas Marias do Mar. É um pequeno vilarejo de pescadores localizado ao centro-sul da costa do Mediterrâneo, França, na região de Camargue de Bouches-du-Rhone.

³⁶ Segundo Teixeira (2009) e Godoy (2021), a *buena-dicha* “não era um ritual sagrado para as ciganas” e sim uma “atividade lúdica”, que sempre foi “atacada pelos religiosos”.

A seguir, uma foto no Parque Municipal de Belo Horizonte, na qual uma *Calin* faz a leitura de mão de um *Rom-matchuanko*, registrada por Lucas Raposo e publicada no livro *Lendas e histórias ciganas*, de Cristina da Costa Pereira, escrito na década de 1990 (Figura 5):

Figura 5 – Leitura de mão



Fonte: Pereira (1991, s.p.)

A partir de uma perspectiva espiritual, é possível observar a presença de rituais fúnebres e celebrações religiosas que, embora possam variar em alguns aspectos, refletem as representações culturais sobre os rituais de passagem e as tradições funerárias dos antepassados. A cultura cigana, por exemplo, frequentemente envolve crenças e práticas relacionadas à vida após a morte. Muitos ciganos acreditam na continuidade espiritual após o falecimento e realizam cerimônias específicas para honrar seus entes queridos e aliviar a dor da perda. Entre as tradições mais antigas, que, no entanto, são menos comuns nos dias atuais, está a prática de colocar uma moeda no caixão do falecido. Esse gesto simboliza o pagamento ao "canoeiro", responsável pela travessia do rio entre a vida e a morte, uma prática que, embora presente em algumas comunidades ciganas, tem sido progressivamente abandonada ao longo do tempo.

O costume de enterrar os indivíduos com seus pertences valiosos ainda é observado em algumas tradições ciganas, sendo visto como uma maneira de garantir que o falecido tenha o necessário para a próxima fase de sua jornada espiritual. Esses rituais e práticas revelam crenças profundamente enraizadas na cultura cigana, que associam a morte a uma transição para o plano espiritual e demonstram o respeito imenso pelos antepassados. A morte é um momento de grande sofrimento e pesar para os ciganos, e o funeral se configura como um momento coletivo

de luto, quando todos se reúnem para “velar” e se despedir do falecido, marcando a importância do ciclo de vida e morte dentro de sua cosmovisão espiritual. Ao descrever esse ritual, Moraes Filho (1886, p. 94-96) diz:

Representa-se o mesmo drama, que tem por protagonista a Morte, por interlocutores uma família em pranto, servindo de côro a essa representação tetrica os ais e as lamentações dos parentes do finado, — convivas da desgraça no banquete das lagrimas! Penetremos a camara-ardente. E a sala de uma casa de ciganos na Cidade Nova. As portas escancaradas da alcova mostram aos assistentes um oratório feito de fôfos de panninho amarello, azul e encarnado, com flores da mesma fazenda e cores, adornado de estrellinha douradas, tudo isso disposto por uma esthetica especial, em volta de uma estampa da virgem, pregada na parede. Por baixo ha uma commoda antiga; sobre ella um copo d’agua benta, alguns galhos de alecrim e dous castiçaes de vidro com velas accesas. A alfazema e o benjoim crepitam no defumador... Um menino atiza o fogo, soprando as brazas, e a fumaça condensa-se em novelos, dissipando-se no tecto. No centro da sala, com poucos moveis de jacarandá e já deteriorados, uma mesa que serve de eça ao cadaver amortilhado em seu caixão. A viúva corta os cabellos e os colloca sobre o peito do marido. Descalça, desde esse momento, não senta-se mais em cadeira, porém no chão, pelos cantos. É a penitencia do corpo na penitencia da alma! Os convidados, que são todos parentes, chegam... até o alento final, o derradeiro suspiro, que nas crenças *calins* é uma escada mystica por onde a alma sobe e vai viver de novo em companhia dos conhecidos e parentes, que a esperam no céu. No meio do alarido, do tumulto, do choro, de vez em quando gritos hystericos, agudos e prolongados, desatam-se dos lábios de alguma mulher que se debate no corredor, a que as ciganas dão o nome de certas andas. Depois do enterro a casa fica deserta... Com excepções, as ciganas conservam o luto, a menos que não seja contrahindo segundas núpcias, o que difficilmente acontece.

Os ciganos católicos costumam oferecer, durante o funeral, uma cerimônia com água, flores, frutas e as comidas favoritas do finado, esperando que a alma do indivíduo partilhe a cerimônia e se liberte aos poucos das coisas deste mundo. Exemplo disso é a *Pomána*, que é o luto dos povos *Rom* e quando se oferece uma ceia fúnebre, com abundância de alimentos e bebidas, expressando o desejo de paz e felicidade para o ente querido, sendo essas homenagens feitas regularmente até completar um ano da partida, mantendo as visitas aos túmulos e homenagens durante o aniversário de morte (Mota, 2015).

Para além das cerimônias religiosas, mas sem sair das celebrações, há entre os povos *Romani* um hábito cultural e artístico que é o intenso cultivo do canto e da dança. Os ciganos trouxeram do Oriente traços da música e da dança, difundidos na cultura de diversos grupos da Espanha, da Hungria e da Rússia (Fraser, 1997). Esse autor (1997, p. 195-197) comenta inclusive a variedade dessas danças, alertando para o fato de que alguns grupos de ciganos não partilham de um mesmo modo de fazer música ou dança, como enfatiza:

Esporadicamente, os Ciganos surgem associados à música nas referências mais antigas à sua presença na Europa, como instrumentistas, cantores ou bailarinos. O

talento musical podia ser um factor de peso para a conquista de uma certa tolerância, como aconteceu com o patriarca cigano Abram Wood, que entrou no País de Gales no princípio do século XVIII e levou consigo, disse-se, um violino; e quando os seus filhos e netos se voltaram para o instrumento nacional, a harpa, foram bem recebidos por quase toda a parte. Mas os ciganos não têm uma linguagem musical comum, uma maneira de fazer música idêntica para todos eles. Quando começaram a tocar como músicos profissionais e não para si próprios voltaram-se para a música característica do meio, mais como perpetuadores e adaptadores do que como criadores, e com instrumentos típicos da localidade, tal como os contos folclóricos e muitas vezes buscar motivos ao folclore dos diferentes países que atravessavam dando-lhes coloridos cigano. A sua queda natural para a música em breve se evidenciou por toda a Europa. Mas durante o século XIX, particularmente em três países – Hungria, Rússia e Espanha –, os Ciganos elevaram-se a uma posição de considerável eminência como músicos profissionais, a ponto de quase terem passado a fazer parte da identidade nacional. [...] muitas bandas ciganas faziam a sua música em tabernas e albergues de estrada e em mercados, feiras, festas populares e casamentos.

Durante o período romântico,³⁷ os ciganos desfrutaram até certo ponto de uma visibilidade positiva, por força da literatura e da música, que seguia, na época, características que não configuravam um padrão único, concentrando-se, na maioria das vezes, mais no humano, no subjetivo, na imaginação, no folclore e na sensibilidade. Relata Fraser (1997) que nessa fase os ciganos despertaram certo fascínio, por seus dons musicais, por onde passavam. Isso foi observado por autores desse período, para os quais muitos fatos poderiam estar ligados especificamente a “traços particulares” da etnia cigana, juntando-se a uma importância dada pela “cultura popular primitiva”, reconhecendo que os aspectos relativos aos ciganos eram mais intrigantes do que a “dúbia lenda” escrita sobre eles. Isso ocorre quando “os gostos se voltam para o romântico e para o melodramático e a tônica abandonou os preceitos da ordem, da calma e da racionalidade e se passou para o individual, o imaginativo e o espontâneo” (Fraser, 1997, p. 192). A música dá aos ciganos um lugar possível de condescendência, pela aptidão em tocar instrumentos, como o violino, e em entoar seus melodiosos cantos. Incorporados à tradição de alguns grupos, a música e a dança cigana húngaras são reflexo da música do Leste Europeu, com influência do violino, que é o mais tradicional símbolo da música desse povo. Em seguida a figura (6) uma gravura da orquestra de ciganos rurais da Hungria em 1840, um desenho de Barabás - Museu Nacional Húngaro, Budapeste (Fraser, 1997, p. 198).

³⁷ O Romantismo nasceu na Alemanha e na Inglaterra no final do século XVIII e início do século XIX, sob a influência da Revolução Industrial e da Revolução Francesa. Nesse momento, a sociedade é reorganizada, as classes sociais são formadas e a existência e o mundo são redefinidos. Entre as classes sociais dessa época, a aristocrática e a pequeno-burguesa foram as que desempenharam papel importante no movimento do Romantismo. O Romantismo expressa, portanto, os sentimentos das pessoas insatisfeitas com a nova ordem social e econômica do capitalismo industrial. Valorizam a busca individual (subjetivismo), o amor à liberdade, a oposição às normas sociais.

Figura 6 - Gravura da orquestra de ciganos rurais da Hungria em 1840



Fonte: Desenho de Barabás - Museu Nacional Húngaro, Budapeste (Fraser, 1997, p. 198).

Na Espanha, segundo Fraser (1997), no fim do século XV, surgem intérpretes das canções e danças as quais se atribuem um “caráter cigano”; ainda, já no século XIX, surge o *flamenco*³⁸, que, durante esse período, “sofreu o pleno impacto do estilo cigano” (Fraser, 1997, p. 199). Apesar da discriminação, das alcunhas e até das perseguições sofridas, os grupos conseguiram navegar no meio social de modo positivo quando a visibilidade era relacionada à arte. Inclusive, a cultura cigana foi retratada em diversas obras literárias, não apenas no sentido

³⁸ O flamenco é uma expressão artística resultante da fusão da música vocal, da arte da dança e do acompanhamento musical, respectivamente chamados de cante, baile e toque. O berço do flamenco é a região da Andaluzia, localizada no sul da Espanha, embora também tenha raízes em outras regiões, como Múrcia, Castilla la Mancha e Extremadura; durante o século XX, se espalhou para outras regiões, como Madri e Catalunha. Expressão artística carregada de emotividade, destaca-se pela expressividade dos intérpretes em gestos, expressões faciais, movimentos de sapateado e canções que abordam temas de dor, alegria, desprezo e amor. Na dança, homens enfatizam os pés, enquanto as mulheres focam nas mãos, braços e tronco, usando vestimentas características. Existem três categorias principais: cante jondo (tradicional), flamenco clássico (mais moderno) e flamenco contemporâneo (mistura com outros estilos musicais). O flamenco é considerado Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade pela Unesco desde 2010 e conta com proeminentes representantes na música, na dança e na guitarra, como Eva Yerbabuena, Vicente Amigo e Niña Pastori. Outros nomes importantes incluem Paco de Lucía e Camarón de La Isla. O flamenco clássico é uma manifestação mais moderna da arte, pois apresenta inovações no modo de dançar e tocar os instrumentos. O flamenco contemporâneo, por outro lado, une elementos dos outros dois tipos. Para isso, estabelece trocas com outros ritmos musicais, como jazz, blues, rap, bossa nova, música latina, gipsy e outros. Disponível em: https://www.educacionyfp.gob.es/brasil/pt_BR/estudiar/en-espana/estudiar-flamenco.html. Acesso em: out. 2023.

pejorativo, como na citação de Dostoiévski, mas em sentido valorativo, principalmente nos musicais, embora mantendo quase sempre um fundo trágico, como na ópera de Georges Bizet (1838-1875), *Carmem*. Essa ópera é ambientada em Sevilha, no sul da Espanha, e trata do triângulo amoroso entre o soldado Don José, o toureiro Escamilho e a cigana Carmen, a qual era de uma beleza inigualável, mas que havia desencaminhado Don José, levando-o à prisão, e depois desencadeando uma tragédia. Apesar dessa retratação negativa de Carmen, como uma sedutora, prostituta e mulher caprichosa, há trechos na ópera que dão destaque à cultura cigana. Diz um trecho: "Os ciganos, com todas as forças, tocam raivosamente os instrumentos, e esse ensurdecedor alvoroço enfeitiça as ciganas! Ao ritmo da canção, ardentes, loucas, febris, deixam-se, embriagadas, levar pelo redemoinho" (Bizet, 2011, p. 31).

Assim, por um lado, se essa visibilidade no cenário mundial e brasileiro gozou de certo fascínio, admiração e respeito, por outro, plasmou a ideia de um povo diferente, estrangeiro e vagabundo que não assimilava bem a cultura local e resistia a ela por meio de comportamentos condenáveis, chamando para toda etnia os olhares dos não ciganos e a pecha de, por exemplo, “raptos de crianças”, “ladrões de cavalo”, “fraudulentos” e “golpistas”. Não quero negar aqui fatos nem comportamentos que tenham, talvez, contribuído com isso. Mas, para entender melhor o problema, é preciso ir mais além e buscar em suas raízes históricas alguns aspectos importantes para compreender esse jogo, tendo como foco o problema da (in)visibilidade.

1.5 A etnia cigana e suas origens

Os ciganos são uma etnia que compõe, de certa forma, o que Popper (2012) chamou de “sociedade fechada”, quase tribal, pois é constituída de pessoas que estão sujeitas ao conjunto rígido de normas e estruturas que limitam sua liberdade individual e a capacidade de questionar, mudar ou evoluir dentro da sociedade chamada “cigana”. No entanto, não é homogênea, pois a etnia, ou essa “sociedade”, é dividida em grupos e subgrupos, embora tenham características e costumes em comum. São bem conhecidos por sua cultura rica e vibrante, como a música e a dança, além da arte de fazer utensílios (domésticos) de cobre e ferro, carroças e o ato de ler as mãos. E também, é claro, do aspecto físico, da condição nômade, da linguagem e de outros traços culturais marcantes. O termo "cigano" é frequentemente associado à população *Romani*, um dos maiores grupos dentro da comunidade que, segundo grande parte dos estudiosos, tem suas raízes históricas na Índia, de onde partiram há mais de mil anos. Sua história é marcada por uma longa trajetória de migrações e dispersões, cuja diáspora os fez imigrar para todo o mundo. No entanto, a origem dos ciganos é um assunto que tem sido

debatido há séculos por distintos estudiosos, como antropólogos, sociólogos, historiadores e linguistas. Embora haja diversas teorias sobre a sua origem, a falta de evidências concretas e confiáveis dificulta a obtenção de uma conclusão definitiva sobre o assunto. Além do mais, sua origem exata é um mistério que tem intrigado estudiosos por muitos anos, sendo uma das teorias mais comuns a de que eles sejam realmente oriundos da Índia. Essa teoria baseia-se na semelhança entre a língua *Romani*, uma das línguas faladas pelos ciganos, e as línguas indianas, como o sânscrito. Além disso, muitos nomes de família e tradições culturais dos ciganos são semelhantes às dos indianos.

Outra teoria sobre a origem dos ciganos sugere que eles sejam originários do Egito, baseando-se na crença de que o termo “cigano” vem da palavra “egípcio”, principalmente se levar em conta que isso acontece em várias línguas, como o termo *gitanos* em espanhol (que vem de *egiptanos*), *gitan*, em francês, e *gypsies*, em inglês. Essa teoria também se apoia na semelhança entre algumas das tradições culturais dos ciganos e as do antigo Egito (Fazito, 2000). No entanto, tais teorias têm sido objeto de críticas e questionamentos por outros estudiosos. Supostamente, não há evidências confiáveis a comprovar a migração dos ciganos da Índia para a Europa. Da mesma forma, a tese de que os ciganos sejam oriundos do Egito tem sido criticada por diversos motivos. Alguns argumentam que o termo “cigano” pode ser uma palavra egípcia e talvez haja evidências confiáveis que liguem os ciganos ao Egito. Vale mencionar ainda haver outra hipótese que sugere que os ciganos são de origem europeia mesmo, isto é, romena. Ela baseia-se na crença de que os ciganos se originaram na região do Vale do Danúbio, na Romênia (Fraser, 1997). Tal perspectiva é apoiada pela semelhança entre a língua *Romani* e o romeno, bem como por algumas das tradições culturais dos ciganos que são comuns na Romênia.

Segundo Fraser (1997, p. 17), “há poucas fontes escritas que se revelem úteis ao seguirmos os rastros dos ciganos”, e a língua *Romani*, apesar de ser um fator importante para compreender isso, sua análise isolada não pode ser considerada, por si só, uma abordagem “segura e equivalente” para alcançar esse objetivo de maneira completa. A palavra *cigano* sofreu alterações de significado durante séculos, “um problema semântico que não foi obra dos ciganos” (Fraser, 1997, p. 8). Em Moraes Filho (1886, p. 15), a palavra “cigano é uma variante *zanguí*, nome de uma província entre *Ethiopia* e *Egypto*, onde viveram por muito tempo, depois de expulsos da Índia, sua pátria”, tendo sofrido alterações que sugerem condições possivelmente relativas à raça. A palavra “cigano”, na etimologia de muitas línguas, como vimos, sugere uma abreviação de “egípcio”, mas talvez não tenha a ver com a origem, mas ao fato de ter sido o nome com que os imigrantes *roma* foram chamados pela primeira vez na Europa. Quanto a essa

questão da nomenclatura da palavra “cigano”, aponta Fraser (1997, p. 8, grifos do autor):

A confusão de nomenclatura tornou-se particularmente aguda no século XX. Em tempos, a palavra “cigano” teve conotações essencialmente raciais. A primeira acepção dada no *Oxford English Dictionary* (2ª ed., 1989): é **gipsy, gypsy** membro de uma raça nômade (por si próprios chamados *Romany*) de origem hindu, surgidos pela primeira vez em Inglaterra por altura do início do século XVI, que então se cria virem do Egipto. Têm a pele muito morena e o cabelo preto. Ganham a vida fabricando cestos, negociando em cavalos, lendo a sina, etc.; são por vezes alvo de suspeitas devido à sua existência e hábitos nómadas. A sua língua (que se chama *Romany*) sofre de muitas corruptelas do dialeto Hindi, com ampla adição de palavras de várias línguas europeias. A par desse significado, a palavra adquiriu outros menores. Hoje aplica-se muitas vezes indiscriminadamente a qualquer membro itinerante da população que não seja obviamente um vadio. Outros nomes, talvez de significado mais neutral (uma vez que “*Gipsy*” depressa adquiriu um tom pejorativo) foram aprovados, tanto dentro como fora da comunidade: o mais corrente é “*Traveller*” (viajante) e o seu equivalente nas diversas línguas. Toda essa questão foi tintada pela sensibilidade moderna relativa à discriminação racial e nenhum dos termos usados pelas pessoas de fora está livre de ambiguidades.

A língua passa por uma espécie de “corrupção” em seu “dialeto” ligado ao “Hindi”, que, com passar dos tempos de peregrinação desse povo, ficou sujeito a acréscimos advindos dos variados idiomas falados na Europa. Supostamente esse fato levou à depreciação de algumas palavras do *Romani*, como o próprio termo “*Gipsy*”. Da mesma forma, a condição de “itinerante”, em princípio, pode ter contribuído para seus termos serem vistos de forma “pejorativa”, relacionados a uma “discriminação racial” (Fraser, 1997, p. 8). No entanto, o *Romani* possivelmente seja uma língua hindu, que tem origem ariana. Os estudos teóricos de Fraser (1997) se aproximam dessa ideia, quando descrevem o dialeto *Romani* e levam a entender que, no decorrer dos tempos, ocorreram várias misturas, de elementos linguísticos de diversos lugares, de idas e vindas de peregrinação dos diversos grupos, que podem ter acrescentado, ou perdido, alguns dos dialetos. Isso trouxe à língua uma característica provável de fator que desencadeia rotas para os estudos sobre os ciganos, mas não o principal para explicar suas origens.

O *Romani* expressa alguns atributos que, segundo Fraser (1997), apresentam-se como “fonológicas e lexicais dárdicas e nor-ocidentais”, podendo ter ocorrido um acréscimo subsequente, “resultado de uma migração possivelmente anterior a 250 a. C., vinda da zona central para o noroeste”. Consequentemente, os povos ciganos se mudaram para o “território de fala iraniana antes de 300 a.C., talvez por causa das incursões de Alexandre Magno no noroeste da Índia, em 327-326 a.C.” (Fraser, 1997, p. 27-28). As representações do senso comum, adaptadas ao discurso literário, e, em seguida, ao discurso científico, possivelmente formaram substrato para novas formas de atribuir qualidades específicas aos povos ciganos, que

muitas vezes se apresentaram de uma maneira que não condiz com a realidade.

A história contada por Fraser (1997) sobre os povos ciganos itinerantes nos tempos medievais³⁹ mostra que os ciganos chegaram aos Bálcãs (Sudeste da Europa)⁴⁰ e foram se dispersando no continente europeu e para mais à frente dele, tendo como desafio serem aceitos ou não por onde passavam, quando não eram perseguidos ou aprisionados, como bem indica o autor:

Quando bateram à porta da Europa ocidental, em jeito de peregrinos, despertaram uma imensa curiosidade e suscitaram a proliferação de teorias sobre as suas origens. Só muito mais tarde se tornou possível deduzir da sua língua onde tinha começado a diáspora. Ao longo dos séculos, apesar de constantemente expostos a múltiplas influências e pressões, conseguiram preservar uma identidade própria e demonstrar notável capacidade de adaptação e sobrevivência. Com efeito, quando consideramos as vicissitudes por que passaram – pois a história que vamos relatar é em grande medida a história do que os outros fizeram para destruir a sua diferença – somos forçados a concluir que a sua maior proeza foi precisamente terem conseguido sobreviver. (Fraser, 1997, p. 7).

Nessa dispersão pela Europa, descrita por Fraser (1997), com a chegada dos ciganos à região da Romênia, ao norte do rio Danúbio, conhecida como Valáquia e Moldávia, um país ao leste europeu, esses povos “foram simplesmente convertidos em escravos” (Fraser, 1997, p. 62). Esses Estados (regiões) eram cristãos de “fé ortodoxa” e sempre estiveram sob o controle de “potências vizinhas”, pois tanto a Valáquia como a Moldávia usaram de forma similar o povo cigano “para garantirem a sua permanência como valiosa força de trabalho”. Essas referências reveladas por Fraser (1997) apontam que a servidão fora em benefícios do “príncipe dirigente ou dos mosteiros”. A contribuição econômica dos ciganos na Romênia foi tão importante que eles foram escravizados possivelmente por mais de 300 anos (Fraser, 1997, p. 62). Reforça Fraser (1997, p. 62-63):

A primeira menção de Ciganos nos arquivos romenos ocorre em um documento emitido em 1385 pelo Voivoda (príncipe) Dam I, senhor da Valáquia, a favor do mosteiro da Virgem Maria, em Tismana: aí o voivoda confirma a concessão de 40 famílias ciganas (*atsingani*), feita durante o reinado do seu tio, Voivoda Ladislau, ao mosteiro de S. Antônio, em Voditza, uma dependência do mosteiro de Tismana. No ano de 1388, o mosteiro de Cozia recebeu do príncipe valaco, Mircea, o Velho, adoção

³⁹ Segundo Piletti (2001), a Idade Média é o nome do período da história localizado entre 476 e 1453, que durou aproximadamente mil anos da história ocidental, ficou marcada pelo feudalismo, pela influência da Igreja, pelas Cruzadas e pela Inquisição. Iniciou-se no século V, com a queda do Império Romano do Ocidente, em 476, e terminou no século XV, com a tomada de Constantinopla pelo Império Otomano, em 1453. Já segundo Cambi (1999, p. 141), “A idade média não é absolutamente a época do meio entre dois momentos altos de desenvolvimento da civilização: o mundo antigo e o mundo moderno”. É também o momento em que a Europa cristã começa a se consolidar, dando origem aos alicerces da Europa contemporânea. Essa fase não é apenas uma continuação da influência da *Iliada* da Antiguidade clássica, mas também exerce uma grande influência no surgimento e na evolução da modernidade.

⁴⁰ O Sudeste europeu atualmente é formado por muitos países, entre eles Eslovênia, Croácia, Bósnia, Sérvia, Romênia, Grécia e Albânia.

de 300 famílias. Na Moldávia um documento de 1428 registra dádiva de 31 tendas de *tsigani* e 13 tendas de Tártaros por Alexandre, o Bom, ao mosteiro de Bistria. O número considerável de documentos romanos em eslavo, os séculos XIV e XV, todos confirmam a generalizada sujeição dos ciganos à servidão nesses principados danubianos, pouco depois da sua chegada. Os ciganos tinham na verdade adquirido uma importância econômica que inspirava aos governantes relutância em deixá-los partir. [...] os ciganos preenchiam o nicho entre camponês e senhor e eram apreciados como artistas especializados em certos ofícios – ferreiros, serralheiros, latoeiros, etc. Enquanto fossem itinerantes não havia garantias de os ter ao dispor. Para impedir que fugissem, transformaram-nos em escravos dos boiardos, como já tinham sido da igreja; e para que os controles funcionassem bem foi declarado que qualquer Cigano sem dono era propriedade do Estado. Os ciganos da coroa pagavam um tributo anual, mas não eram obrigados a permanecer no mesmo lugar. No verão, viviam em tendas e no inverno em buracos ou abrigos subterrâneos que cavavam nas florestas, perto das aldeias. Os ciganos propriedade dos mosteiros e dos boiardos viram destroçados os seus direitos individuais até ficarem absolutamente à disposição dos seus senhores: eles e os seus filhos tornaram-se alfaias que podiam ser vendidas, trocadas ou dadas; um romeno ou romena que casasse com um desses ciganos tornava-se também escravo. Alguns viviam em aldeias e além de cultivarem a terra do senhor trabalhavam também com barbeiros, alfaiates, padeiros, pedreiros e criados domésticos; as mulheres empregavam-se na pesca e no trabalho doméstico, como lavadeiras, costureiras e bordadeiras.

As histórias da origem do povo cigano às vezes se confundem com lendas, imaginação, e fantasias sobre os seus costumes culturais e se misturam a perspectivas e hipóteses teóricas ligadas à língua, como aponta Fraser (1997), e a lendas e fantasias, como comenta Queirós⁴¹ (2004); ademais, as histórias contadas se fundem com a história do mundo antigo, mas dizem pouco sobre os ciganos como etnia, deixando-nos incertos quanto a sua exata origem, suas migrações, sua mobilidade social e seus níveis de relacionamento com os povos locais por onde passavam. Em vários países europeus, os ciganos foram proibidos de usar seus trajes típicos, cujas cores “berrantes” e cujo gosto extravagante fugiam à norma social, principalmente durante o período da Inquisição. Foram também proibidos de “falar sua língua, viajar, exercer os ofícios tradicionais, se casarem com pessoas do mesmo grupo étnico” (Mota, 2015, p. 20). É bem provável que isso tenha forçado a miscigenação com outros povos (alemães, judeus, espanhóis, portugueses, dentre outros), modificando sua fisionomia e, por isso, não é incomum encontrarmos ciganos de olhos claros e cabelos louros.

Os ciganos viajavam em grupos variados, de 80 a 150 pessoas, conduzidos por um líder.

⁴¹ Bartolomeu Campos de Queirós (2004), em seu livro *Ciganos*, apresenta ilustrações carregadas de simbolismos, utilizando-se da representação do imaginário do senso comum. Relata o medo das crianças quando os ciganos chegam à cidade com suas barracas e roupas coloridas, pois muitos acreditavam que poderiam ser roubados. Isso lhes causava euforia e, em meio a essa reação, sentimentos emergiam em seu imaginário. Conforme Queiroz (2004), o “raptó” unia diversos sentimentos, que envolviam medo, afeto e esperança. “Um pensamento feliz invadia, raras vezes, o menino, que passava então a construir estórias. Seria roubado pelos ciganos e o pai partiria para resgatá-lo [...] adotado esqueceria o caramujo sobre a mesa, e pelas mãos do pai percorreria a vida e dormiria nas madrugadas. Herdaria o mesmo ofício e como pai andaria estradas [...]” (Queirós, 2004, n.p.).

Cada grupo autônomo possivelmente mantinha relações à distância com os outros, existindo talvez laços de parentesco entre eles. Provavelmente existia também uma separação entre cada grupo de ciganos, sendo variada essa conduta e, em determinadas ocasiões, uns seguiam aos outros a pequena distância e pelos mesmos trajetos. O sistema de sobrevivência mais comum utilizado era o de apresentar-se como povos peregrinos cristãos para procurar a proteção da nobreza, como registrado por Fraser (1997). No entanto, mesmo com o “disfarce” de peregrinos cristãos, embora já se contavam alguns convertidos, mantinham a forma de vida nômade e se concentravam na “adivinhação” e no “espetáculo” (San Román, 1997, p. 4-6).

Mesmo com esse disfarce, ou ainda com a conversão de muitos, há registros, embora esparsos, que atestam que muitas vezes na Europa os ciganos foram perseguidos e penalizados com a deportação. Muitos chegaram à América do Norte como cativos ou servos em regime de acordos. Isso ocorreu, por exemplo, em 1620, com muitos dos primeiros colonos ingleses que foram expulsos da Inglaterra por força de várias leis (no contexto das *Gypsies Laws*), entre as quais a lei para o castigo de malfeitores, vagabundos e mendigos inveterados, conforme relata Teresa San Román (1997). A autora informa ainda que, nos anos 1415 a 1425, foram distribuídos salvo-condutos, outorgados a supostos nobres ciganos peregrinos, por países como Espanha, evidenciados pelo número de ciganos que entraram na ou habitaram a Península Ibérica no século XV, calculado em aproximadamente 30 mil pessoas. A verdade, porém, é que a migração foi intensa e instantânea e teve um acolhimento desigual, pois certamente foram discriminados onde estiveram em virtude de seus costumes, de seu comportamento e de sua conduta. Os costumes dos ciganos atraíram de certa forma a atenção dos não ciganos, justamente pelos seus hábitos de evasão à rotina do lugar onde chegavam. Mas a discriminação começou muito antes disso, como aponta Mota (2015): no século XV, devido às frequentes guerras entre os rivais bizantinos e otomanos, os *Rom* iniciaram uma nova migração, cuja reconstrução é permitida pelas evidências linguísticas.

Em todas as investigações realizadas, inclusive nas anteriores à elaboração desta tese, tenho observado que a chegada dos ciganos à Península Ibérica é também um tema controverso entre os cientistas sociais. Entretanto, como aponta Simões (2007), os ciganos foram mencionados em Portugal no início do século XIX, ao serem citados pelo cancionero popular⁴².

⁴² *Cancioneiro dos ciganos: poesia popular dos ciganos da cidade nova*: “Suspenso entre o mundo physico e o destino, o cigano, em sua vida, como em seus cantos, é um espirito fatalista e por conseguinte resignado. Inteligente, impressionalista, pedindo ás vezes ás bebidas fortes o esquecimento de suas maguas innatas, o amor da vida lhe é fugace como os seus risos, e o da morte sincero e duradouro como a insomnia do Horto”. “O dia em que eu não soffro Eu penso que não sou eu; Que o meu eu se transformou N'um outro que não é meu. Mais adiante:

É importante ressaltar que essa autora sugere que os portugueses foram os primeiros a usar o termo “cigano” para denominar os “*gitanos*”, como eram chamados pelos espanhóis (Simões, 2007, p. 35-36). E, partindo do pressuposto de que os ciganos abandonaram o subcontinente indiano e dali teriam passado pelo Irã, supõe-se que mais tarde poderiam ter tomado duas rotas: a primeira, desde a Armênia até o Império Bizantino (o que explicaria a presença de vocabulário greco-bizantino na língua dos ciganos); a outra rota pela Síria, pelo Oriente Médio e pelo Mediterrâneo (deixando vestígios de vocabulário árabe) (Mota, 2015, p. 21).

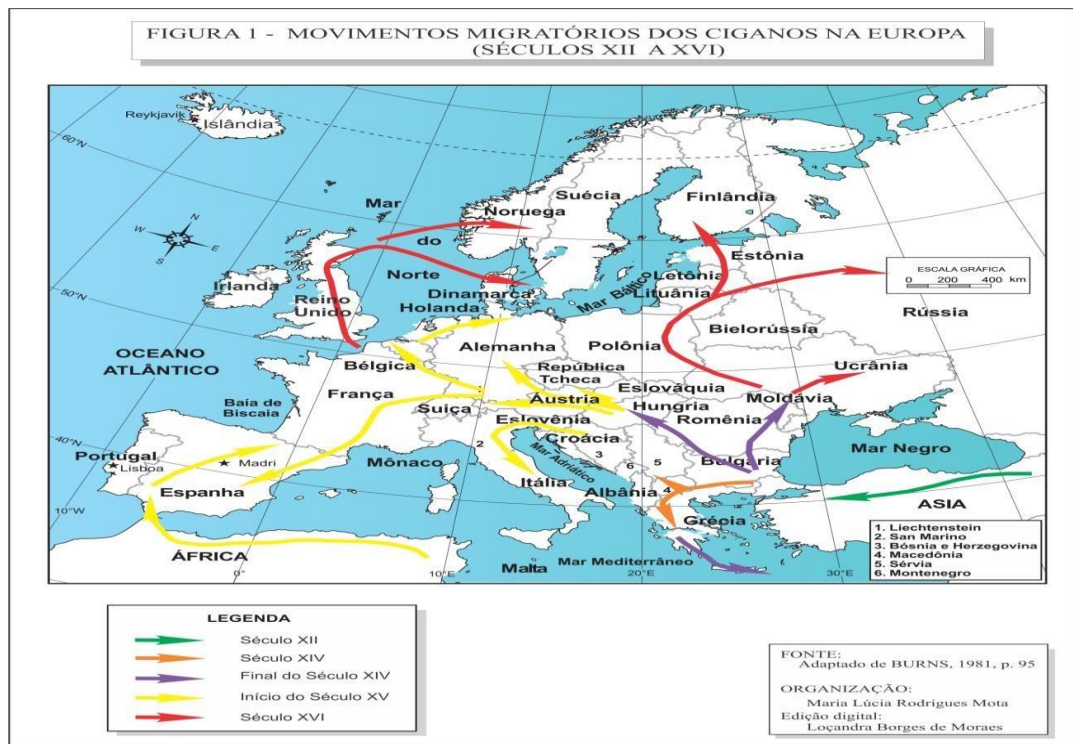
Torna-se, assim, relevante introduzir um fato apontado por Fraser e San Román: no período que os ciganos passaram na região dos Bálcãs, talvez a língua cigana tenha absorvido o vocabulário germânico; mas o mesmo não ocorreu com os ciganos espanhóis, e isso faz cogitar que provavelmente tenham se separado em duas vertentes antes desse assentamento na região centro-europeia. Houve, provavelmente, uma migração que se dirigiu ao oeste, no interior da Europa, e certamente outra ao sul da Ásia, até a Síria, no Oriente Médio. O primeiro rumo se expandiria por todo o continente europeu, já o segundo percurso atravessaria a África do Norte para voltar à Europa, depois de cortar o Estreito de Gibraltar, no extremo sul da Península Ibérica, no século XV, encontrando-se ambas as correntes migratórias, em algum momento, ao sul da Europa. A Figura 7, um mapa⁴³ elaborado por Burns (1981, p. 95) e adaptado para a minha dissertação de mestrado, com ajuda da professora Loçandra Borges de Morais⁴⁴, mostra um pouco das trajetórias por outros países da Europa ocidental (Figura).

"A morte, por ser desgraça, Não deixa de ser ventura, Pois corta pelas raízes Males que a vida não cura. A poesia amorosa, de concepções delicadas e ardentes, engrinaldada de rosas e jacinthos, é para o Caloll um meteoro que luz a furto e desaparece rápido". Para Moraes Filho (1885, p. 16), a poesia amorosa de concepções delicadas e ardentes, engrinaldada de rosas e jacinthos, é para os *Calon* um meteoro que luz a furto e desaparece rápido.

⁴³ Durante os estudos no mestrado (2015), adaptamos um mapa elaborado por Burns (1981, p. 95) (Movimentos migratórios dos ciganos na Europa, século XII a XV) para entender melhor a possível migração dos povos ciganos (Mota, 2015, p. 22). Esse fato foi endossado por Teresa San Román (1997), segundo a qual os ciganos procedem do norte da África, de onde cruzaram o Estreito de Gibraltar (extremo sul da Península Ibérica) para reencontrar-se, na França, com a rota migratória do norte, como apresentado na Figura 1. Distinguir-se-iam, assim, os ciganos do norte, que entraram por Perpignan (França), dos do sul, ou tingitanos (em sua pronúncia deturpada significa ciganos procedentes de Tingis, hoje Tânger), e dos do leste (ou grecianos), que penetraram pela ribeira mediterrânea no ano de 1480, provavelmente devido à queda de Constantinopla, no século XV.

⁴⁴ Geógrafa, doutora em Geografia Física, professora da Universidade Estadual de Goiás (UEG).

Figura 7 – Movimentos migratórios dos ciganos na Europa, séculos XII a XVII



Fonte: Burns (1981 apud Mota, 2015): Mapa: Movimentos migratórios dos ciganos na Europa, séculos XII a XVII

Em outros estudos mais recentes, os ciganólogos⁴⁵ e outros teóricos de várias áreas do conhecimento (História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Antropologia etc.) que se propuseram a discutir sobre a origem da etnia cigana e sua diáspora sugerem que a história dos chamados ciganos é identificada a partir do “ano III a.C., em lugares como o norte da Índia, na região de Punjab, onde atualmente se encontra o Paquistão” (Simões, 2007, p. 96). No século XII, teriam se dividido pelo mundo em dois ramos, um asiático, que seriam os ciganos da Palestina, e o outro europeu, tendo chegado à Europa entre os séculos X e XV, estabelecendo-se principalmente na Romênia. Alguns desses autores oferecem subsídios para a continuidade da discussão quanto à questão da origem dos povos ciganos neste estudo, a saber: San Román (1997), Fazito (2006), Simões (2007), Siqueira (2007), Melo (2008), Teixeira (2009), Ramanush (2012), Moonem (2013) e Cairus (2018).

Moonem (2013) apresentou, em suas pesquisas, várias considerações importantes sobre a origem do cigano, reafirmando sua origem indiana. Essa constatação é reiterada por outros autores, como Fazito (2006), Simões (2007), Siqueira (2007), Cairus (2018), entre outros. Tais

⁴⁵ Denominam-se “ciganólogos” aqueles que se dedicam aos estudos sobre os povos ciganos.

estudiosos se aprofundam e reveem a questão da origem, além de identificarem as áreas que supostamente tiveram diversas migrações ao longo dos séculos. Nesse processo, os ciganos recebiam os nomes de acordo com a língua do país em que se estabeleciam. Ainda segundo Moonen (2013, p. 4):

Não resta dúvida alguma de que os ciganos são originários da Índia, de onde saíram em sucessivas ondas migratórias uns mil anos atrás. No início do século XV, migraram também para a Europa Ocidental, onde quase sempre afirmavam que sua terra de origem era o “Pequeno Egito”. Hoje sabemos que esta era então a denominação de uma região da Grécia, mas que pelos europeus da época foi confundida com o Egito, na África. Por causa desta suposta origem egípcia passaram a ser chamados “egípcios” ou “egitanos”, ou gypsy (inglês), gitan (francês), gitano (espanhol), etc. Mas sabemos que alguns grupos se apresentaram como gregos e atsinganos, pelo que também ficaram conhecidos como grecianos (espanhol antigo), tsiganes (francês), ciganos (português), zíngaros (italiano).

Vários são, portanto, os autores que reafirmam a ideia de que os antepassados dos ciganos, também conhecidos como *Rom* ou *Roma*, são apontados como tendo vindo do norte d Índiano, das regiões do Punjab e do Rajastão, entre os séculos VI e XI. Eles cruzaram o Oriente Médio antes de chegarem à Europa, por volta do século XIV. Alguns grupos, como os *Nawar*, optaram por permanecer no Oriente Médio e se dispersaram principalmente nas áreas da Síria, do Egito e da Palestina. Ainda não há informações precisas sobre a história detalhada dessa divisão inicial e há teorias divergentes a respeito.

Comunga da mesma ideia o sociólogo Dimitri Fazito (2006), que pondera, entretanto, haver controvérsias e confusões que dificultam um rastreamento histórico de suas verdadeiras origens. Ademais, como ele procura discutir, a versão da origem egípcia se deve ao fato de os europeus os confundirem com os egípcios, como fizeram os ingleses, chamando-os de “*gypsies*”, que, como já discutido, é uma corruptela de *gypcian* ou *Egyptian*. De acordo com Fazito (2006, p. 698):

[...] talvez o fato mais importante para a história dos ciganos tenha ocorrido na fixação de alguns grupos numa região grega denominada Pequeno Egito (ou *gyppe*), *zigeuner* (alemão). Posteriormente, ao longo do século XV, muitos ciganos que chegaram a solo ocidental passaram a afirmar sua proveniência do Pequeno Egito, que frequentemente seria confundido pelos europeus com o próprio Egito.

Os autores mencionados apresentam seus estudos e concepções específicas quanto à forma de identificar e registrar suas pesquisas referentes aos povos ciganos. Enfatizam, assim, a existência de algumas palavras do dialeto dos ciganos escritas com grafias divergentes, por serem de uma língua diferente e também por trazerem identificação de subgrupos, a exemplo de *gadjo*, *gajé* e *gazho*, *gajão*, *paio*, *chibe* e *chibi*, usadas entre os ciganos *Calon (gadje)*, *Roma*

(*gajé*) e *Sinti* (*gazho*), para identificar e nomear o homem não cigano. Segundo Moonen (2013, p. 4- 5), alguns desses grupos se identificam, quanto ao subgrupo e ao dialeto, como:

(1) Os ROM, ou Roma, que falam a língua romani; são divididos em vários sub-grupos, com denominações próprias, como os Kalderash, Matchuaia, Lovara, Curara etc.; são predominantes nos países balcânicos, mas a partir do Século XIX migraram também para outros países europeus e para as 19 Américas; (2) os SINTI, que falam a língua sintó e são mais encontrados na Alemanha, Itália e França, onde também são chamados Manouch; (3) os CALON, KALON ou KALÉ, que falam a língua caló, os “ciganos ibéricos”, que vivem principalmente em Portugal e na Espanha, onde são mais conhecidos como Gitanos, mas que no decorrer dos tempos se espalharam também por outros países da Europa e foram deportados ou migraram inclusive para a América do Sul.

Quanto a essas informações de denominação, Ramanush (2012, p. 12) explica que “[...] nem todas as comunidades ciganas usam a palavra ‘cigano’ [...] para designar seu grupo étnico”, pois existem “autodenominações” para diversas comunidades no mundo, entre elas “*Rrom*”⁴⁶. Ainda, o povo cigano se distingue entre si a partir dos costumes, da língua⁴⁷ com seus dialetos, dos rituais culturalmente estabelecidos entre eles, entre outros elementos que correspondem a sinais que podem variar entre os diferentes grupos *Kalderash*, *Moldowaia*, *Sibiaia*, *Roraranê*, *Lovaria*, *Mathiwia* e *Kalê* (Ramanush, 2012).

Há suposições de que o grande talento do cigano foi conseguir sobreviver à hostilidade dos povos estrangeiros, em países que os recebiam mas não os acolhiam, já que não eram bem-vindos, sendo constantemente expulsos e perseguidos por onde passavam. Na história dos povos ciganos, eles tiveram que se espalhar por várias regiões da Europa, contudo, essa contingência se deve, provavelmente, a sua “difícil integração social, porque devido ao tom escuro da sua pele” (Siqueira, 2007, p. 13-14). Alguns grupos sofriam talvez discriminação por parte do homem não cigano – os quais diziam que os ciganos eram “malditos ou enviados do demônio” – por seus costumes de ler as linhas das mãos (*buena-dicha*) pelas mulheres ciganas (quiromancia⁴⁸ e adivinhação). Esses costumes os levavam a ter o “repúdio da Igreja Católica”

⁴⁶ Segundo Ramanush (2012, p. 12-13), “*Rrom* é a autodenominação que a maioria dos ciganos utiliza no mundo, quando querem se rotular em condições étnicas”. Ademais, explica que a derivação da “autodenominação *Rom* tem origens ao nome *dom* que por metaplasmo passou a ter o som ‘*rrom*’” (Ramanush, 2012, p. 12-13).

⁴⁷ A língua é uma variável relevante nessa diferenciação, sendo essencial perceber a diversidade das especificidades culturais, tanto nos rituais de casamento quanto nos funerais, que se diferenciam em alguns aspectos pelas cerimônias e atitudes, havendo parâmetros do que poderia ser semelhante, como idade, festejos e cerimônias de luto. Divididos em grupos e subgrupos, falando dialetos diferentes, ainda que afins entre si, o acréscimo de componentes léxicos e sintáticos das línguas faladas nos países por eles frequentados no decorrer dos séculos acentuou fortemente tal diversificação, que os define como grupos separados, os quais reúnem subgrupos muitas vezes em evidente contraste social entre si (Mota, 2015, p. 19).

⁴⁸ A quiromancia revela o destino. Segundo Pereira (1989, p. 26-27), dizem alguns que, em verdade, as ciganas leem nos olhos as linhas da mão, outros dizem que através do simples toque na mão, aliado à observação do olhar

e das diversas religiões que professam o cristianismo (Siqueira, 2007, p. 14-15). Considera-se que o enfoque de Siqueira (2007), em seu trabalho, procura entender o porquê dessa dimensão de discriminação, pois parte do preconceito é reflexo de um passado de memórias folclóricas e fantasiosas desde a Idade Média, revelando-se possivelmente ainda vivo e impregnado até os dias atuais no homem não cigano, o que reforça estereótipos e preconceitos.

Para intitular ou até mesmo rotular os chamados ciganos, países da Europa Central e do Leste Europeu usavam os termos derivados de *Atsinganos* ou *Athígganos*. Segundo Frazer (1997), *Atsinganoi* ou *Atzinganoi* são termos que vêm do grego *Adsincani* (que significa mágico ou adivinho), uma “versão Latina de *Atsinganoi*, principalmente termo bizantino aplicado aos ciganos, do qual conhecemos versões como *Tsinganoi*, *Cingane*, *Zigar*, *Zigeuner* e *Aigyptoi*”, tendo esses nomes uma suposta ligação de lugar de origem ou talvez por causa da prática de magia (Fraser, 1997, p. 52). A ideia dos ciganos como feiticeiros também desempenha um papel na aparente confusão entre os *Atzinganoi* ciganos e os *Athinganoi*, uma seita herética do século IX acusada de praticar magia e adivinhação (Fraser, 1997, p. 52). Já segundo Cairus (2018, p. 47), a palavra francesa *gitan*, a espanhola *gitano* e a portuguesa “cigano” também vêm dessa etimologia. A palavra alemã *zigeuner* e a eslava *tsigan* têm uma fonte diferente, provêm da palavra grega *athinganos*, que significa “pagãos”.

Países como Portugal lançavam algumas sanções à estadia de ciganos em seus domínios, criando leis de deportações. Para os de origem portuguesa, a pena era a deportação para as colônias situadas em território africano e na América do Sul (Brasil). Quanto aos Países Baixos, a intolerância em relação a eles se evidencia nas inúmeras discriminações e expulsões ocorridas por sua cultura singular, talvez incompreendida. Sem deixar de mencionar que em período recente os ciganos sofreram perseguições, passando por aquilo que o povo *Romani* chama de *Porraimôs*, que significa “destruição”, para descrever as atrocidades sofridas pelos povos ciganos. Durante o regime nazista, houve uma tentativa de exterminar esse grupo étnico da Europa, juntamente com os judeus. “De um modo mais amplo, o reordenamento político e racial da Europa idealizado pelos nazistas envolvia não apenas a perseguição de judeus, mas também de ciganos” (Cairus, 2018, p. 40).

Esse fenômeno tem sido pouco estudado, pois as comunidades ciganas da Europa não tiveram condições de se organizar como as comunidades judaicas. Supõe-se que, no período

das pessoas, as ciganas captam a sua história passada, a sua personalidade, intuem o que vai acontecer. A quiromancia é uma prática milenar muito usual na Índia antiga. Ela era familiar aos ciganos e estes, por trabalharem com ferro e fogo e a praticarem, eram considerados malditos; um dos nomes pelos quais são conhecidos até hoje – boêmios – origina-se justamente do sânscrito *boaha mi* (a-faste-se de mim).

entreguerras do século XX, existiam entre 8 e 12 milhões de ciganos espalhados pelo continente europeu, o que os tornava a minoria mais populosa. Acredita-se que o número de ciganos vítima do Holocausto nazista varie entre 200 mil e 800 mil pessoas, tendo enfrentado atrocidades semelhantes às dos judeus, pois seus bens foram subtraídos, suas mulheres esterilizadas e seus nomes modificados. Cairus (2018, p. 233) comenta com precisão sobre a experiência dos ciganos durante o Holocausto nazista:

O Porrajmos, ou Porajmos, que se traduz como “o Devorador”, é o termo usado para descrever o genocídio nazista da população Roma e Sinti da Europa. Mais de 200.000 Roma e Sinti foram assassinados ou morreram como resultado de fome ou doença; cerca de 25% da população pré-guerra. Muitos outros foram presos, usados como trabalho forçado ou sujeitos a esterilização forçada e experimentação médica. Homens, mulheres e crianças ciganos e Sinti foram alvo de perseguição e prisão, com um foco específico na limpeza de Berlim antes da cidade sediar os Jogos Olímpicos, em 1936. Com o início da Segunda Guerra Mundial, a perseguição dos Roma e Sinti se intensificou. As pessoas Roma e Sinti foram deportadas para guetos, incluindo Łódź e para campos de concentração, incluindo Dachau, Mauthausen e Auschwitz Birkenau; que tinha um “acampamento cigano” específico. Em 26 de fevereiro de 1943, o primeiro transporte de homens e mulheres ciganos e sinti chegou a Auschwitz Birkenau. Dos 23.000 ciganos presos dentro do campo, estima-se que cerca de 20.000 foram assassinados. Em 2 de agosto de 1944, “o acampamento cigano” em Auschwitz foi liquidado: 2.897 ciganos e Sinti foram assassinados nas câmaras de gás e os prisioneiros restantes foram deportados para campos de concentração de Buchenwald e Ravensbrück para trabalhos forçados. Apesar das atrocidades cometidas contra o povo Roma e Sinti pelo regime nazista, suas experiências só foram plenamente reconhecidas pelo Governo da Alemanha Ocidental em 1981 e os Porrajmos só agora estão se tornando mais conhecidos.

Enfim, é possível afirmar que, mesmo com o fim das guerras, a situação dos ciganos espalhados por todo o mundo não tem melhorado substancialmente. Pois, como afirma Mota (2015), há pouco tempo ocorreu o que se chama de o “caso da França”, ou seja: a França expulsou, em 2013, quase 20 mil ciganos de seus acampamentos, mais do que o dobro em relação a 2012. Os dados foram publicados em um relatório apresentado pela Liga dos Direitos Humanos (LDH) e pelo Centro de Direitos Humanos de Roma. Segundo o Centro de Direitos Humanos de Roma (ERRC, na sigla em inglês), as autoridades francesas desmantelaram 165 acampamentos dos 400 existentes na França, expulsando um total de 19.380 pessoas, contra 9.404, em 2012, e 8.455, em 2011. Pelo menos 22 acampamentos também foram destruídos em incêndios, afetando 2.157 pessoas (Mota, 2015).

Só para tomar o exemplo da França, se bem que nos demais países a situação é um pouco parecida, segundo as estatísticas oficiais publicadas pelo governo francês, menos de 17 mil ciganos, originários principalmente da Romênia ou da Bulgária, vivem em acampamentos ilegais. O número de expulsões acaba sendo maior, contudo, porque algumas pessoas mudam de local com frequência, sendo despejadas várias vezes. “As expulsões evidenciam a política

existente, de rejeição aos ciganos”, dizem os autores do relatório. Para as duas organizações, as medidas contra a minoria se tornaram mais rígidas no governo do presidente François Hollande, eleito em 2012. “A única coisa que as autoridades francesas desejam é que eles voltem para seus países”, ressalta o documento. As expulsões, porém, não surtem o resultado esperado pelas autoridades francesas. Além de caras, acabam sendo inúteis, porque os ciganos voltam para a França, já que têm direito de circular livremente pela União Europeia. O resultado é que milhares de ciganos emigram para os países ocidentais, onde trabalham ilegalmente, pedem esmolas ou buscam asilo político. Alarmada, a União Europeia reage, reprimindo a imigração e restringindo tanto os ciganos quanto, obviamente, os *gadjo* ilegais (Mota, 2015, p. 24-25).

Ora, como diz Bastos (2020, p. 4), “os ciganos europeus viveram lado a lado com outros europeus desde a Idade Média; tornar esse fato invisível é uma condição necessária para produzir a coincidência hegemônica da noção eufórica e megalomaniaca de ‘Europa’⁴⁹. Mas a (in)visibilidade do cigano europeu tem sido alternada ao longo dos séculos por momentos de relativa paz social e picos de intolerância e perseguição. Lamentavelmente, ficaram invisíveis na história, sendo estigmatizados por categorias que justificavam as hierarquias sociais resultantes dessa mesma história. Por outro lado, tornaram-se visíveis como o epicentro de todos os piores atributos humanos, o que levou à amplificação de seus crimes menores, ao mesmo tempo em que eram projetados sobre eles crimes imaginários extremamente graves, como acusações de incesto, canibalismo, sequestro de crianças, promiscuidade, agressividade e desonestidade. Tudo isso criou, segundo Bastos (2020), uma “ciganofobia” que acelerou o processo de invisibilização dos ciganos no continente europeu. Como invisibilizar mais de 10 milhões de pessoas,⁵⁰ que é o número aproximado ao qual se pode chegar, nos dias de hoje? É uma questão para a qual não tenho resposta, uma vez que trataremos agora do contexto brasileiro para, em seguida, concentrarmo-nos no objeto principal do estudo: a comunidade cigana de Trindade-GO e sua (in)visibilidade no ambiente escolar.

1.6 Os ciganos no Brasil

A identidade cultural do povo cigano é vista, tanto no Brasil como em todo o mundo, de modo incerto. Como explicitado no início, suas origens divergem, já que “seus costumes e

⁴⁹ Tradução livre de: “European Gypsies have lived side by side with other Europeans since the Middle Ages; to make this fact invisible is a necessary precondition in order to produce the hegemonic coincidence of the euphoric and megalomaniac notion of ‘Europe’”.

⁵⁰ De acordo com Kalaydjieva et al. (2005, p. 1085): “The current Gypsy population of Europe, around 10 million people” (baseado em estatística realizada em 1994).

língua variam entre os muitos grupos em que se dividem” (Teixeira, 2009, p. 11). Torna-se desafiador, então, compreender e registrar a história de seus costumes, pois há uma complexidade no trajeto de vida dessa etnia, quando procura-se entender as designações e divisões que os distinguem uns dos outros entre os vários clãs registrados por autores da literatura consultada. Como afirmou Teixeira (2009, p. 19), para além das questões metodológicas e científicas, é preciso usar de delicadeza e ter sensibilidade para melhor compreender como “desconstruir o modelo sobre os genericamente chamados ciganos”, principalmente porque, como ainda diz o autor, não é fácil compreender “a história de um mosaico étnico” (Teixeira, 2009, p. 19), o que, no caso brasileiro, diversificou-se mais ainda pela influência da população miscigenada e da multifacetada cultura que se desenvolveu na *terra brasilis* também como um mosaico.

Antes de adentrar, porém, a história do povo cigano em terras brasileiras e discutir sua cultura, é primordial reforçar o sentido de cultura que utilizo. A cultura é um conceito amplo e complexo que abrange várias dimensões da vida humana, incluindo crenças, valores, tradições, costumes, arte, música, literatura etc., como procurei definir na Introdução. É um termo usado para descrever as características distintivas de um grupo ou sociedade e é influenciado por fatores históricos, geográficos, políticos, econômicos e sociais. Uma das principais características da cultura é a sua diversidade, cada sociedade tem a sua própria cultura, única, com elementos distintos que a diferenciam de outras culturas. A cultura é transmitida de geração em geração e evolui ao longo do tempo, à medida que as pessoas interagem com outras culturas e adotam novas ideias e práticas.

A cultura tem um papel importante na identidade de um indivíduo, uma vez que as tradições e os valores culturais ajudam a moldar a visão de mundo e a forma como as pessoas se relacionam com os outros e constroem a sua história. Segundo Denis Cuche (2002, p. 194-195):

De fato, cada indivíduo integra, de maneira sintética a pluralidade das referências identificatórias que estão ligadas à sua história. A identidade cultural remete a grupos culturais de referência cujos limites não são coincidentes. Cada indivíduo tem consciência de ter uma identidade de forma variável, de acordo com as dimensões do grupo ao qual ele faz referência então ou tal situação relacional.

No entanto, a cultura também pode levar à discriminação e à exclusão social, quando uma cultura é considerada superior a outra ou quando as pessoas são marginalizadas por não se enquadrarem nos padrões culturais dominantes da sociedade. Isso pode levar a conflitos e tensões entre diferentes grupos e sociedades, fazendo com sejam eventualmente marginalizados

e perseguidos, como observado até aqui, com relação à cultura do povo cigano.

Para Malinowski (1978, p. 19), os elementos que integram uma cultura teriam como “função satisfazer as necessidades essenciais do homem”. O ser humano tem certo número de necessidades psicológicas, como proteger-se, procriar, alimentar-se etc., que validam imposições fundamentais. “O homem é resultado do meio cultural em que foi socializado, sendo herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e experiências adquiridas” (Laraia, 2001, p. 38). Nessa perspectiva, a cultura vive em desenvolvimento, portanto, apresenta-se como um processo que acumula ações e reflexões de homens e mulheres, os quais possivelmente resultam em experiências históricas, propagadas de geração em geração pelos ancestrais. Por essa mesma visão, as culturas são vistas como sistemas, têm padrões socialmente transmitidos, que servem para a nossa adaptação como sujeitos pertencentes a uma comunidade.

Pauto-me nesta tese, como já afirmei, no conceito de Geertz (1989), que identifica a cultura como um processo acumulativo, resultado de ações e reflexões realizadas pelas pessoas, expressas em experiências históricas, cheias de significados, transmitidas por nossos antepassados. Dessa forma, a cultura é, ou pode ser, apreendida como um sistema e tem padrões socialmente transmitidos, que servem para moldar seres que vivem em comunidade e partilham os mesmos costumes, tradições e linguagens, assimiladas ao longo das histórias das pessoas e recebidas de seus ancestrais. Segundo Clifford Geertz (1989, p. 15-103):

O conceito de cultura que eu defendo [...] é essencialmente semiótico: acredito, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como a ciência experimental em busca de leis, mas como a ciência interpretativa, à procura do significado [...] o conceito de cultura ao qual eu me ateno não possui referentes múltiplos nem qualquer ambiguidade fora do comum, segundo me parece: ele denota um padrão de significados transmitidos historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em forma simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida.

Assim, como afirmei, para Geertz (1989), a cultura está contida em elementos poéticos, musicais, teatrais e de dança dos povos. E, em relação a cultura dos ciganos, isso fica bem evidente, pois são povos que preservam as tradições culturais que traduzem sua visão. Destarte, a cultura é a expressão mais autêntica desse grupo de sujeitos, é a representação simbólica de seu modo de vida, de suas raízes, de suas crenças e aspirações. Supostamente, é por meio dela que esse povo encontra o reflexo de sua identidade cultural e, portanto, deveria gozar de uma visibilidade positiva, sobretudo em tempos de valorização da diversidade cultural e do

multiculturalismo (Silva, 2000).

Os ciganos no Brasil, mesmo vivendo em uma condição quase invisível, continuam transferindo suas experiências por meio da oralidade, ritos, mitos, mantendo assim seus costumes, tendo como meio a vida em comunidade. Esse processo aponta sua conservação e tece referências e pertencimento a determinado grupo, que se fortalece estabelecendo materialidades, quando os sujeitos, em uma vivência, moldam-se dentro da comunidade, efetivando nela e para além dela seu porto seguro, como diz Bauman (2001, p. 196), de forma quase poética: “Fazer parte de uma etnia estimula à ação: devemos escolher a lealdade à natureza – devemos tentar, com o maior esforço e sem descaso, viver à altura do modelo e assim contribuir para sua preservação”.

Até porque a comunidade contribui para a vida em sociedade – como ocorre com o povo cigano, pois ela os condiciona e mantém organizados em grupo –, guiando as atividades tanto no grupo como na vida individual. No jogo histórico da (in)visibilidade, isto é, na trama social de momentos que permitem ou promovam a visibilidade desse povo e seus costumes, conjugados com momentos de apatia, críticas, discriminação, perseguição e até de um sentimento, digamos, “ciganofóbico”, a comunidade cigana no Brasil foi interpretada na maioria das vezes como um grupo de pessoas desonestas, farsantes, ladrões e místicos. Nessa perspectiva, estudos sobre a cultura cigana brasileira, como os de Teixeira (2009), revelam que, embora os ciganos tenham chegado ao Brasil no século XVI, estabelecendo-se inicialmente em Minas Gerais, sua presença passou praticamente despercebida até 1718, quando foram finalmente “notados” no estado da Bahia. Mesmo então, as referências a esses povos vinham carregadas de um extenso conjunto de adjetivos pejorativos.

Tempos mais tarde, já no século XIX, a presença do cigano era citada quando eles poderiam estar envolvidos em escândalos, roubos, prisões etc. Segundo Teixeira (2009, p. 11), “nas poucas vezes que se escrevia sobre aspectos culturais dos ciganos, não havia qualquer interesse sobre como eles próprios viam sua cultura”.

Cristina da Costa Pereira (1989, p. 21), professora, escritora e especialista em estudos ciganos, membro do Centro de Estudos Ciganos do Brasil, também confirma a chegada dos ciganos no Brasil no século XVI:

Há, no Brasil dois grupos ciganos: o *calon*, um composto por ciganos vindos de Portugal e Espanha, e o *rom*, ciganos extra-ibéricos, que aqui chegaram procedentes da Iugoslávia, Romênia, Hungria, Grécia, Turquia e etc. Temos também poucos representantes do grupo *manushe* ou *sinti*, bastante numerosos na Europa, que chegaram provenientes da França, Itália e Alemanha e que são em sua maioria artistas e donos de circo mantendo, por isso mesmo, a tradição de viajar. Os *calons* portugueses chegaram ao Brasil no século XVI na condição de degredados e, mais

tarde, em 1808, mais outros vieram na comitiva de D. João VI para o Rio de Janeiro. Eram os cantores, músicos e ferreiros da corte. Alguns eram meirinhos, isto é, oficiais de justiça, profissão que muitos ciganos do grupo *calon* do Catumbi (Rio de Janeiro) exerce até hoje. Uma parte dos grupos *calon* tornou-se nômade, mas há entre eles os sedentários.

Segundo a autora (1989), e conforme o testemunho de muitos, os ciganos costumam viajar em numerosos grupos com suas famílias por todo o Brasil; andam a cavalo; alguns possuem automóveis; acampam em lugares distantes do centro da cidade. Quanto à questão do acampamento e do estilo de suas barracas, ressalta Pereira (1989, p. 18):

As barracas são de lona e às vezes de plástico, cada família ocupa uma barraca e nela há praticamente tudo que temos em nossas casas: fogão, geladeira, TV, panelas e muitos colchões e cobertas. A vida dos nômades, apesar da aura romântica que a cerca, é dura: nem sempre há condições higiênicas satisfatórias há os períodos de chuva e há dificuldade de se obter água para os bebês e crianças para serem criados. No entanto, ao perguntar à Solange – uma cigana que encontrei acampada em Ermelino Mattarazo (São Paulo) – o que a levava a caminhar, disse: — nasci vendo minha família assim e não sei viver de um outro jeito.

No Brasil, os estudos teóricos relacionados à etnia cigana sempre estiveram em segundo plano dentro das academias. Essa carência, ao que parece, é falta de um aprofundamento de pesquisas acadêmicas, tendo talvez justificativas que podem estar supostamente ligadas à “inferiorização”⁵¹ dessa etnia, que culturalmente sempre foi e ainda é vista desassociada da sociedade majoritária. “No Brasil, durante o século XIX, praticamente só se falava de ciganos quando sua presença inquietava as autoridades” (Teixeira, 2009, p. 11). No início do século XX, há relatos de confrontos entre policiais e ciganos no estado de Minas Gerais, pois alguns policiais foram mortos durante esses feitos, bem como alguns ciganos. Cidades como a de Ouro Preto-MG não eram o “cenário dessas correrias”, mas de certa forma o município era “afetado por esses episódios”, já que, nas regiões em que ocorriam as diligências, sempre constatavam “baixas no efetivo” (Teixeira, 2009, p. 68). Dessa forma, a Brigada Policial considerava os ciganos pessoas que sempre estavam envolvidas em crimes relacionados à vadiagem, à invasão e ao roubo e não valorizam associações, partidos ou até mesmo uma vivência de cumprimento de normas morais estabelecidas nesse período. “Os ciganos não se identificavam em nada com os valores vigentes, que lhes pareciam completamente estranhos. Por isso, os ciganos aqui não são vistos como tendo uma cultura própria; eles são notados pela ausência de valores, atitudes e condutas prezadas pela elite” (Teixeira, 2009, p. 69).

Por outro lado, como comerciantes, os ciganos se mostraram versáteis desde que

⁵¹ “Inferiorizada” no sentido minoritário, que pertence a uma comunidade de tratamento inferior pelos dominadores que desprezam os seus costumes.

chegaram ao Brasil no século XVI, tendo se prestado a comercializar inúmeros artigos, a contar da venda de “relógio de ouro e arreios de prata”, “tecidos”, “joias” a “cavalos”. Somente a partir dos séculos XVIII e XIX se interessam pela prática de vender escravos, uma atividade simultânea à comercialização de “roupas, joias, quinquilharias; cavalos e mulas; além de atividades lúdicas, como a de saltimbanco, circo e leitura de mão” etc. (Godoy, 2021, p. 85; Teixeira, 2009, p. 83-84). Durante o período colonial, principalmente nos séculos XVIII e XIX, os ciganos experimentaram uma valorização social e maior “visibilidade” devido a suas atividades como comerciantes e negociantes de escravos, funções que tinham considerável reconhecimento na época. Segundo Teixeira (2009, p. 84):

Apesar da má fama, muitos ciganos comerciantes conseguiram, por meio de uma conduta inatacável nos negócios, a confiança de inúmeros clientes que os aguardavam periodicamente para fazerem barganhas. O comércio das mais diversas mercadorias oferecia aos ciganos a oportunidade de algum tipo de sociabilidade com as populações locais. Nas barganhas o cigano geralmente buscava o lucro, mas além dele, a relação de troca envolvia também uma relação de prazer no ato da transação. O prolongamento da transação, a pechincha, enriquecer as relações humanas, o que eles prezavam muito. Talvez isso fosse a única forma legítima e possível de diálogo entre ciganos e não-ciganos. Ao pechinchar, o comprador demonstrava seu respeito ao cigano, e vice-versa.

Como sabemos, no Brasil, por um longo tempo, “o sistema escravocrata era um dos pilares da economia” (Godoy, 2021, p. 86), posto que existiam muitas áreas de mineração e plantações que supostamente necessitavam do trabalho escravo. Assim, durante a colonização, muitos ciganos residentes no Brasil se dedicavam ao comércio de cavalos, mas também de escravos, com relativo sucesso, não só nisso mas em diversas atividades que exploravam. O que possibilitou a muitos uma certa ascensão social, permitindo que muitos tivessem suas casas⁵² amplas e arejadas e com móveis e ornamentos arrojados. Moraes Filho (1886) descreve a casa dos ciganos *Calon* no Brasil do século XIX:

Os calons, adaptados por esse lado á nossa civilização, mais salientes se tornavam pelos seus costumes e usos, incontestavelmente próprios. Moravam em casas térreas, gostavam que tivessem três portas, que conservavam abertas durante o dia e parte da noite. A sala da frente de uma casa de ciganos em 1840 era ampla, perfumada e de um asseio propriamente hollandez. Á direita havia uma cama de jacarandá com escada envernizada, ornamentada de maçanetas douradas, por baixo das quaes descansavam os braços de ferro que sustentavam pesado sobre-céu de damasco; ao fundo oratorio, que consistia n’um registo de santo colado ao muro, cercado de bicões de setim seda

⁵² No Anexo E, pode-se verificar a tela *Interior de uma casa cigana 1823*, de Jean-Baptiste Debret (1768-1848). Foi um pintor, desenhista e professor francês. Fundou no Rio de Janeiro a Academia de Arte e Ofícios, em seguida a Academia Imperial de Belas Artes (1817). A imagem contribui para a visualização de uma casa cigana no Brasil de 1823 (Debret, 1978).

de cores vivíssimas, flores e fitas; a um dos ângulos, circundada de ramagens de pitanga, canela, mangueira e jasmims, grande talha coberta com toalha de crivo; ao lado, quatro copos de crystal em salva de prata, côco de prata, etc... (Moraes Filho, 1886, p. 41-42).

Já o espaço para os escravos era considerado um lugar perigoso, sujo e escuro, mesmo nas propriedades dos ciganos. Esse autor descreve o local em que os escravos viviam e como eram tratados pelos ciganos: “Naquelles bazares da tyrania, o cigano, repimpado em sua poltrona, do chicote em punho, era o medianeiro de má fé nas transações dos desgraçados que recebiam o ar o a luz através da telha-vã de um sótão, ou das grades de ferro de uma alcova abafada e imunda” (Moraes Filho, 1886, p. 40). Conseqüentemente, em um curto espaço de tempo, os ciganos se sentiram valorizados socialmente, isto é, gozando de uma visibilidade positiva, uma vez que eram comerciantes e negociantes de escravos,⁵³ uma das atividades mais lucrativas do período colonial.

Tendo discutido esses aspectos culturais, para a introdução deste tópico, passamos aos números. Não se sabe ao certo quantos ciganos existem no Brasil atualmente,⁵⁴ assim como não há estatísticas referentes aos períodos anteriores. Teixeira (2009) apresenta alguns dados demográficos que ajudam a elucidar a questão:

Costa Pereira escreveu em 1985: “Pode-se afirmar que hoje há cerca de 150.000 ciganos espalhados por todo o Brasil, nômades ou semi-sedentários. Isto sem nos referirmos aos que negam a sua ciganidade, o que triplicaria este número”. A autora não informa como ela conseguiu contar estes 150.000 ciganos, e menos ainda como contou os cerca de 300.000 ciganos brasileiros que não mais se identificam como ciganos, ou seja, ciganos invisíveis, ou melhor ainda, do ponto de vista antropológico, ex-ciganos. Na realidade, estes números nem sequer são estimativas, mas mera fantasia, uma miragem. Em 1990, a mesma Costa Pereira, informando basear-se em dados da Romani Union de Madrid (mas sem citar a fonte bibliográfica), afirmou que a população cigana brasileira era de cerca de 800.000 pessoas, mas dois anos depois, com supostos dados da Unesco, sem maiores explicações (e mais uma vez sem citar qualquer fonte bibliográfica), diminuiu este número para 500.000.22. O mais grave é que estes dados foram publicados numa revista italiana, pelo que os estrangeiros podem pensar que os brasileiros, em apenas dois anos, eliminaram uns 300.000 ciganos. Um verdadeiro genocídio, um novo holocausto brasileiro, e que obviamente não ocorreu! Todos estes números, no entanto, são mera fantasia, são apenas delírios psicodélicos, porque nenhum ciganólogo, e nenhuma organização cigana ou pró-cigana de qualquer parte do Mundo, e menos ainda a Unesco, tem autoridade alguma para divulgar estimativas populacionais ciganas seja de que país for, a não ser que estas estimativas sejam baseadas em dados confiáveis fornecidos por cientistas ou instituições de pesquisa daquele país. E no Brasil, até hoje, nem o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), responsável pelos censos demográficos oficiais,

⁵³ No anexo F, ver *Mercado da Rua Volongo 1835*, de Jean-Baptiste Debret (1768-1848). A imagem expressa a realidade do cotidiano dos escravos no Rio de Janeiro aos cuidados dos ciganos no século XIX (Debret, 1978).

⁵⁴ O censo 2022 que foi executado em todo o território brasileiro não incluiu novamente a etnia cigana como comunidade tradicional, assim como os censos realizados pelo IBGE nas últimas décadas, sendo quase impossível saber o número de ciganos que vivem no Brasil atualmente.

nem qualquer outra instituição de pesquisa demográfica, nem qualquer Organização Não-Governamental (ONG), nem cientista algum tem feito um levantamento sistemático e confiável da população cigana. Em resumo: nada, mas absolutamente nada, sabemos sobre o número de ciganos nômades, semi-nômades e sedentários atualmente existentes no Brasil, nem sobre sua distribuição geográfica. (Teixeira, 2009, p. 24).

O último Censo, feito em 2010, sinaliza alguns estudos, confiáveis ou não, registrados no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), entre outros documentos. Segundo informações do Censo Demográfico de 2010 do (IBGE), o Brasil conta com uma população de aproximadamente 800 mil ciganos, sendo um dos países com maior contingente cigano no mundo, de acordo com estimativas da Secretaria de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir, 2008). Ao analisar os indicadores sociais ciganos, os dados fornecidos por meio do último recenseamento (feito ainda em 2010) do IBGE e pelo Cadastro Único do Programa Bolsa Família do governo federal e os indicadores da Secretaria Nacional de Renda de Cidadania (Senarc) e do Ministério de Desenvolvimento Social (MDS), constata-se, nessas instituições, o desenvolvimento de metodologias diferenciadas e orientações a respeito da cultura e das particularidades ciganas.

Em 2012, a Senarc e o MDS, com o objetivo de orientar as coordenações estaduais e gestões municipais responsáveis pelo Cadastro Único e pelo Programa Bolsa Família, elaboraram o Guia de Cadastramento de Grupos Populacionais Tradicionais e Específicos, voltado a atender as diversidades de 13 grupos, classificados nas seguintes famílias: ciganas, extrativistas, pescadores artesanais, pertencentes às comunidades de terreiros, ribeirinhas, agricultores familiares, assentados da reforma agrária, beneficiárias do Programa Nacional de Crédito Fundiário, acampadas, atingidas por empreendimentos de infraestrutura, presos do sistema carcerário, catadores de material reciclável e resgatados da condição de trabalho análoga à de escravo (Mota, 2015, p. 43-44).

O Cadastro Único (CAD único) para cadastrar seus dados, ou até mesmo atualizar, primeiramente realiza uma breve contextualização cultural, histórica e geográfica dos grupos étnicos. Após revelar as circunstâncias, é feito um diagnóstico por municípios, com vistas a detectar o local e as entidades representativas de cada etnia.

Entre os ciganos, essa identificação é vista como um problema, por motivos como falta de documentação civil (Registro Geral – RG, Cadastro de Pessoas Físicas – CPF), de comprovante de endereço etc. Isso dificulta o acesso ao sistema do Cadastro Único (CAD único). Segundo Mota (2015, p. 43),

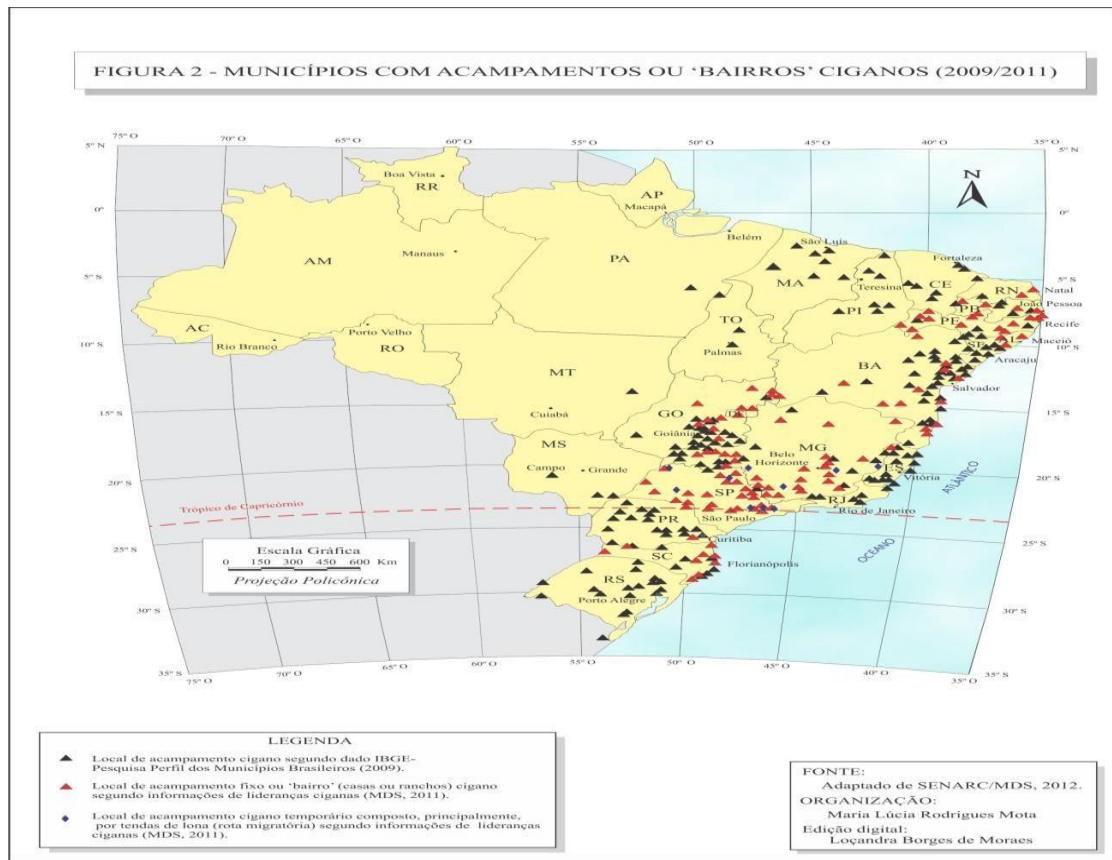
Talvez não procurem se identificar por não reconhecerem formalmente as autoridades civis, por viverem na “fronteira”, ou seja, nos espaços de fronteira de contatos interculturais, cujas características resultam do cruzamento de referências, contestações políticas e construção de novas estratégias de sobrevivência. Nesse sentido, entendemos que às vezes os ciganos manipulam as informações sobre sua real identidade, forjando seus dados e até mesmo não fornecendo a identificação dos documentos que possuem, sendo apresentados quando lhes convém, normalmente em uma situação que os favoreça. (Mota, 2015, p. 43).

Em 2015⁵⁵ analisei os estudos sobre os dados do MDS (2011) e IBGE (2010), cujos resultados foram disponibilizados em grupos com as lideranças ciganas, identificando o local de acampamento fixo (constituído por tendas de lona), bairros (compostos por casas) e local de acampamento cigano temporário. A Secretaria Nacional de Renda de Cidadania (Senarc, 2012) observa que a mobilidade das etnias ciganas, conforme o padrão de fixação e deslocamento, pode ser classificada em: nômades, aqueles que se mudam frequentemente e vivem geralmente em acampamentos com tendas de lona, muitas vezes sem energia e água potável; seminômades, que se deslocam temporariamente, mas também têm residências fixas (acampamento feito com tendas ou mesmo casas de alvenaria); e os sedentários, que têm residências fixas e não se deslocam com frequência. Esses indicadores foram somados ao mapeamento de ciganos no Brasil, realizado pelo MDS e pelo Senarc, como pode ser notado na Figura 8. O mapa⁵⁶ elaborado pelo MDS e pelo Senarc foi adaptado para a dissertação de mestrado, juntamente com a professora Loçandra Borges de Moraes (Mota, 2015, p. 44-45).

⁵⁵ Os estudos foram feitos sobre o mapeamento do MDS (2011) e IBGE (2010) no Mestrado Profissional da Universidade Federal de Goiás (UFG), em 2015. A dissertação tem como título *(Re) conhecer a cultura cigana: uma proposta de inclusão ao currículo escolar em Trindade-GO*. Seu objetivo foi o de (re)conhecer a cultura desta comunidade, registrando-a por meio da observação de seus costumes, bem como de relatos e entrevistas. Nossa proposta principal era a formalização e a inserção da cultura dos ciganos de Trindade ao currículo da escola-campo, localizada na Vila Pai Eterno e com uma significativa parcela de alunos ciganos. Inicialmente, apresentamos o cigano, sua história, sua origem e sua identidade. Na sequência, discorremos sobre o cigano no Brasil e em Trindade, refletindo sobre sua cultura, suas tradições e a relação com a escola-campo. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5204>.

⁵⁶ Durante os estudos no mestrado (2015), adaptamos o mapa elaborado pelo MDS e pelo Senarc, contendo os municípios com acampamentos ou bairros ciganos (2009/2011). Seguindo as observações formuladas pelo MDS e pelo Senarc quanto aos ciganos no Brasil, com exceção dos estados de Amapá, Roraima, Amazonas, Acre e Rondônia, os demais estados contam com a presença de acampamentos ou população cigana. A maior concentração está nas regiões Nordeste, Sudeste e Centro-Oeste, contradizendo o discurso popular baseado no senso comum de que essa população, assim como os demais grupos minoritários no Brasil, não é expressiva (Mota, 2015, p. 45).

Figura 8 – Municípios com acampamentos ou “bairros” ciganos (2009/2011)



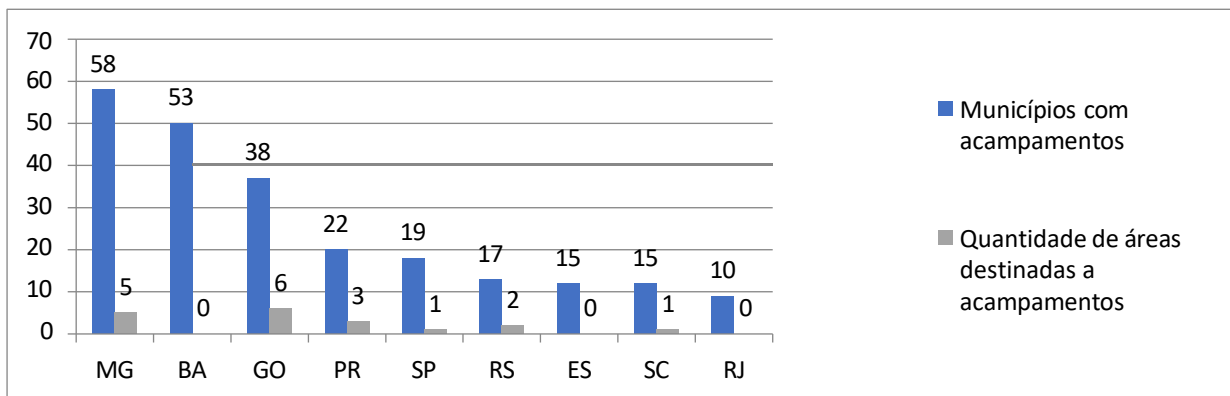
Fonte: Senarc/MDS (2012 *apud* Mota, 2015, p. 44).

No Brasil, quizá exista a afirmação de que os grupos minoritários⁵⁷ não sejam expressivos, percebendo-se alegações de que este é um dos fatores que possibilitam a exclusão, a negação e a ausência de acessibilidade aos direitos sociais, como, por exemplo, saúde, moradia e educação, além do direito à cidadania, atingindo não só aos ciganos, mas às demais minorias brasileiras. Compreende-se que esses dados fornecidos pelo MDS e pelo Senarc são ratificados pela pesquisa de Informações Básicas Municipais 2011, do IBGE, que traz o número de acampamentos ciganos nos municípios por unidade federativa, conforme pode ser observado na Figura 8.

⁵⁷ A definição de um grupo minoritário pode variar, dependendo de cada contexto cultural específico, mas geralmente se refere a um grupo que não é necessariamente uma minoria em termos numéricos, mas está em situação de desvantagem ou vulnerabilidade e tem menos poder (político ou econômico) do que o grupo dominante. Assim, a condição de minoria é definida por uma relação política, e não por uma característica inerente ou imutável de um grupo. Religião e língua, por exemplo, podem ser adotadas ou mesmo alteradas ao longo do tempo, embora sejam, em geral, elementos importantes para autoidentificar as minorias étnicas e nacionais. Estas são grupos que se diferenciam da maioria da população em razão da língua, nacionalidade, religião e/ou cultura. Algumas minorias desenvolvem relações com territórios específicos, fundamentais para construir sua identidade cultural coletiva. Entretanto, defini-las a partir de uma territorialidade específica apenas é insuficiente, pois há minorias étnicas e nacionais (como o povo cigano e alguns povos indígenas nômades) que estão dispersas geograficamente (Santilli, 2008, p. 138 *apud* Mota, 2015, p. 46).

O IBGE divulga a sua pesquisa, juntamente com as Informações Básicas Municipais (2011), e identifica que, nos 5.565 municípios das regiões Norte, Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste e do Distrito Federal, há 291 acampamentos ciganos, 29 deles apenas com local destinado especificamente a esse fim. A “Figura 9⁵⁸ apresenta os dados sobre as áreas destinadas a acampamentos por estados” (Mota, 2015, p. 47).

Figura 9 – Áreas destinadas a acampamentos ciganos no Brasil



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Pesquisa de Informações Básicas Municipais 2011. Organização: Cardoso (2014).

A Figura 9 mostra a discrepância entre o número de acampamentos identificados com a quantidade de áreas destinadas aos acampamentos. Não há, satisfatoriamente, áreas destinadas para o número de acampamentos existentes.

Os estados de Minas Gerais, Bahia e Goiás são os que apresentam maior número de municípios com acampamentos, mas com insignificante quantidade de áreas destinadas a esse fim. O estado da Bahia ocupa o segundo lugar, mas sem destinação de áreas com essa finalidade. Já o estado de Goiás, terceiro com maior número de acampamentos identificados, possui, embora ainda não seja satisfatório, um total de seis áreas específicas para acampamentos ciganos, o que não altera o quadro preocupante de desrespeito aos direitos de moradia desse povo.

Como já descrito na Introdução, no Brasil existem, segundo Moonen (2013), três grupos principais: *Rom*, *Sinti* e *Calon*. O grupo denominado *Rom* se divide em subgrupos com denominações próprias, derivadas das profissões que exerciam ou da região de onde migraram, como os *Kalderash*, que significam caldeireiros, os *Lowara* e os *Machwaia*, todos originários dos países balcânicos. De acordo com Moonen (2013, p. 4), o grupo *Calon* se espalhou por outros

⁵⁸ A Figura foi elaborada durante os estudos do mestrado, por Antônio Pereira Cardoso, professor da Rede Estadual de Educação de Goiás.

países da Europa, assim como para a América do Sul, tendo sido deportado pelo governo português à época da colonização do Brasil, assunto a ser explorado no próximo item deste capítulo.

1.7 A presença do cigano: um incômodo?

Esta questão se apresenta tendo em vista que, por um lado, existe um conjunto de comunidades ciganas espalhadas por muitas regiões do país, estabelecidas ao longo dos séculos e constituindo-se como parte da sociedade brasileira. Por outro lado, como já foi dito, suas “origens são incertas, seus costumes e língua variam entre os muitos grupos em que se dividem”, como aponta Teixeira (2009, p. 11). Mas o autor também nos lembra que nem sempre esses grupos mantêm relações amistosas com a sociedade majoritária. Essa animosidade e/ou beligerância é de sua natureza? Ou foi condicionada pelas perseguições sofridas? Ou ainda pela “eterna” condição de (in)visibilidade que sofrem? Não ousei responder a questão tão complexa, mas intento, pelo menos, discuti-la no recorte da comunidade de Trindade-GO e, de modo mais delimitado, no contexto do ambiente escolar.

Não tenho como objetivo construir aqui uma ampla apresentação teórica da história do tempo passado, sobretudo da colonização. Busco fornecer uma razoável noção de minhas principais propostas aqui, que visam refletir sobre uma possível “(in)visibilidade social” da cultura do cigano no espaço escolar. Quanto à presença dos ciganos no Brasil colonial, apresentarei brevemente alguns argumentos centrais da identidade brasileira em estudos realizados por dois dos principais expoentes do Brasil, grandes historiadores da literatura brasileira: Gilberto Freyre e Sergio Buarque de Holanda, em suas obras, respectivamente, *Casa-grande & senzala* (1933) e *Raízes do Brasil* (1936). Isso posto, convido o leitor a conhecer parte das impressões e dos fatos da história do Brasil, analisadas à luz dos autores citados. Busquei, ainda, análises entre outros autores, que, vez ou outra, citam o povo cigano em suas narrativas, entre eles Cardin (1939), Salvador (1965), Souza (1986), Goethe (2020) etc.

No âmbito histórico, os ciganos chegaram ao Brasil, vindos da Península Ibérica, por motivo de degredo e carregavam uma inscrição em seus corpos, sob o signo de criminosos e sem domicílio fixo, atribuindo-se a eles o traço de “nômades, sendo associados a vadiagem” (Godoy, 2021, p. 24). Segundo Pieroni (2006), vários prisioneiros foram enviados ao Brasil por exílio, promovido pelos portugueses nos séculos XVI e XVII (aproximadamente 322 anos desde 1500), conforme informa ainda Pieroni (2006, p. 11). Pessoas das camadas mais humildes da

população portuguesa foram exiladas e condenadas pelos tribunais civis ou pela Inquisição⁵⁹ por uma variedade de crimes considerados desrespeito às leis vigentes, incluindo roubo, derrubada de árvores frutíferas, adultério, bigamia, homicídio etc. Grupos sociais considerados criminosos, como os ciganos e os cristãos-novos, foram sistematicamente perseguidos em Portugal por decretos coloniais (Pieroni, 2006, p. 11). Ressalta Pieroni:

Somente no final do século XVII é que podemos ver generalizado o degredo de ciganos para o Brasil. Bandos deles, provenientes de Castela, entravam em Portugal. 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 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 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.” Esta resolução real foi estabelecida em 1686; porém, um século antes, em 1574, durante o reinado de D. Sebastião, o cigano João Torres, preso na cadeia do Limoeiro de Lisboa, foi condenado a cinco anos de degredo nas galés. Estando ele na prisão, padecendo à míngua, “fraco e quebrado” e não podendo “servir em cousa de mar” devido a sua debilidade física, e sendo muito pobre “que não tinha nada de seu”, pediu a comutação de sua pena nas galés para o degredo no Brasil e “para sempre”. Seus cinco anos de galés foram comutados “em outros cinco anos de degredo no Brasil”, onde ele levou sua mulher Angelina e seus filhos. (Pieroni, 2006, p. 111).

Os povos ciganos são considerados uma das minorias mais negativamente “vistas” e discriminadas ao redor do mundo. Essa situação cria enormes barreiras para sua inclusão social, pois o preconceito e a discriminação são um ciclo vicioso, que possivelmente reforça a exclusão em diferentes níveis e lugares. “Em *partidas* vagabundas, errando de paiz em paiz, escondem seu lar a vistas de estranhas” (Moraes Filho, 1885, p. 10 – sic). Quanto ao degredo, Moraes Filho (1886, p. 23-24) acrescenta:

A respeito dessa raça, isto é, de sua origem, costumes e tradições, nenhum echo se escapa das velhas chronicas portuguezas, a não ser o de seus passos nos tribunaes do crime e o de seus lamentos, ao tom das vagas, nas amuradas dos navios que os conduziam aos degredos do Brazil e Angola. E é pela legislação que vamos surpreender as primeiras turmas que aportaram ás nossas plagas, determinando a prioridade das

⁵⁹ “A Inquisição estava profundamente preocupada com a manutenção da ordem religiosa e social, pelo que não se abstinha de punir os criminosos. Os juizes da Ordem Sagrada acreditavam que a correção através do castigo era a única forma de salvar essas almas culpadas. O exílio foi um dos mecanismos utilizados pela Inquisição para atingir esse objetivo. Na verdade, exílio significa queda, que está associada à necessária penitência, purificação e expiação. Os exilados deixam para trás sua terra natal, parentes e laços. Eles partiram para lugares desconhecidos. A esse respeito, a Inquisição sabia melhor do que os tribunais seculares como reconhecer os paralelos entre o exílio e o purgatório, que estava na moda na época. O exílio e o purgatório são eles próprios condições de tormento e punição. A mística da purificação funciona bem dentro da materialidade do exílio e é adequada às lutas coloniais” (Pieroni, 2006, p. 93).

províncias que as receberam. Se os ciganos e outros malfeitores, degradados do reino para Pernambuco, não adaptarem nesta capitania algum modo de vida estável e continuarem a cometer crimes, serão novamente degradados della para Angola. Em 1718, por decreto de 11 de Abril, foram degradados os ciganos do reino para a praça da cidade da Bahia... Foi por essa data, segundo o Sr. Pinto Noites, estimável e venerando calão de 89 anos, que chegaram ao Rio de Janeiro os seus avós e parentes-nove famílias para aqui degradadas, em razão de um roubo de quintos de ouro atribuído aos ciganos.

No Brasil contemporâneo, ainda é muito grande o número de ciganos que vivem um processo da exclusão. Vários fatores colocam os ciganos numa posição de invisibilidade social, bem como de incompreensão por diversos traços culturais, pois, além do não reconhecimento, da discriminação e da rejeição, os estudos acerca da situação das pessoas ciganas em geral, dos excluídos e dos que se encontram em riscos de exclusão não são muito extensos e aprofundados, considerando que os ciganos compõem uma sociedade minoritária e culturalmente distanciada. Daí que persistem o desconhecimento e a incompreensão da sua cultura pelas sociedades hegemônicas, dominantes e/ou ocidentalizadas.

Desse modo, os ciganos são colocados numa posição de invisibilidade e atribui-se a eles uma “identidade de negação”, o que parece reforçar a sua atitude de afastamento do meio social. O que confirma, ao meu ver, a hipótese levantada, qual seja, a da (in)visibilidade social dos povos ciganos, cuja voluntariedade depende do período histórico, das situações vivenciadas e dos ambientes onde se encontram. Como vou desenvolver nos próximos capítulos e retomar nas Considerações Finais, a investigação empírica realizada confirma esse aspecto no contexto escolar envolvido. E, dessa forma, já adiantando algumas observações das Considerações Finais, o presente estudo pode contribuir com o campo, uma vez que faltam investigações neste sentido. Durante muito tempo, os povos ciganos foram ignorados pelo mundo acadêmico, pois a antropologia brasileira inicialmente concentrou suas pesquisas em extensos grupos indígenas, sendo, até pouco tempo, raras as investigações acadêmicas de campo entre os povos ciganos. Acredito que foi só no final do século XIX que começaram os primeiros estudos de campo no Brasil, já que as referências de trabalhos etnográficos mais antigas que encontrei foram os livros *Cancioneiro dos ciganos: poesia popular dos ciganos da cidade nova* (1885), *Os ciganos no Brasil-contribuição etnográfica* (1886) e *Festas e tradições populares do Brasil* (2002), todos de Alexandre José Melo Moraes Filho (1843-1919), diretor-arquivista da Municipalidade do Rio de Janeiro, citado no início deste capítulo.

Essas leituras indicam que a história dos ciganos é encontrada somente em raríssimos relatos históricos e documentos analisados, por autores de diversas áreas do conhecimento, tais como sociólogos, geógrafos, psicólogos, historiadores, educadores, dentre outros. Como

afirmam Araújo e Shimura (2019, p. 103), “[n]o Brasil, os ciganos como objeto de estudo das ciências sociais estão ainda na lista das ‘novidades acadêmicas’, já que as produções são crescentes, mas sinalizam para as inúmeras lacunas bibliográficas evidentes nos estudos *ciganológicos*”.

Na obra *Raízes do Brasil*, Buarque de Holanda não faz referências à cultura cigana. Já em Freyre, na obra intitulada *Nordeste: aspectos da influência da cana sobre a vida e a paisagem do Nordeste do Brasil*, foram encontrados trechos que apresentam o cigano como pessoas “exóticas”, “ladrões de cavalos e bois” e de “escravos” (Freyre, 2013, p. 108). Essa obra foi publicada em 1937, com o volume de número 4 da coleção Documentos Brasileiros, pela Editora José Olympio, que se revelou importante na década de 1930, pois demonstra um Nordeste rico e diversificado e pouco estudado em relação à região na época. Teixeira (2009, p. 88) cita Gilberto Freyre em seu livro *Ciganos no Brasil: uma breve história*, no qual se refere aos ciganos como introdutores de “animais exóticos no Nordeste” e apresentações circenses.

O principal objetivo de Gilberto Freyre pode ter sido mostrar um Nordeste unificado, com regiões e sub-regiões que se estendem do Maranhão à Bahia. Esse espaço foi preenchido com estruturas típicas da época, modeladas no início do período colonial no Brasil: uma sociedade multicultural, organizada em classes hierárquicas, baseada na monocultura da cana de açúcar e na exploração econômica de escravos, nos primeiros séculos do período colonial.

Ressalta Freyre (2013, p. 108-110) quanto às suas impressões acerca do cigano:

Alguns animais exóticos parece que se tornaram conhecidos nos engenhos e nas feiras do Nordeste, através dos ciganos que iam de um engenho a outro, diz a tradição que com meninos, às vezes roubados, que faziam acrobacias sobre cavalos, geralmente também roubados; com ursos verdadeiros, ou então fingidos – só a pele ou a imitação da pele do animal por cima de um homem – que dançavam ao som de pandeiros; com macacos ou macacas grandes, vestidas de sinhás, cheias de laços de fitas, que também dançavam e faziam graças. Mas esses ciganos, alguns morenos e bigodudos, foram sobretudo ladrões de cavalos, de bois e de escravos da região; às vezes revendedores de escravos e de cavalos; ou caldeireiros: consertavam peças de engenho. É possível, ainda, que, gente em extremo porcalhona, os ciganos, desde o século XVII desterrados no Nordeste – desde 1686, pelo menos –, fossem grandes propagadores da pulga e do percevejo por esta região brasileira. Parece que foram eles os primeiros a serem chamados “gringos” no Nordeste. O transporte de gente e artigos em costas de cavalos e burros tornou o Nordeste agrário região particularmente rendosa para os ciganos, negociantes de cavalos junto aos senhores de engenho. O pesquisador Felte Bezerra, autor de *Etnias Sergipanas* (Aracaju, 1950), observa que “a designação de cigano, entre nós, tem mais sentido cultural do que étnico, traduz vida nômade e sustentada por trocas e barganhas.” E a propósito lembra que no “Livro das Denúncias do Santo Ofício”, de D. Marcos Teixeira (Anais da Biblioteca Nacional, vol. XLIX), está citada uma Joana Ribeiro, a cigana, moradora em Sergipe del-Rei “que é apontada como israelita”. O que talvez explique também a extensão antes cultural do que étnica da designação de “gringo” no Nordeste e em outras regiões do Brasil. Designação que inclui ingleses, norte-americanos, italianos, judeus, depois de ter se aplicado principalmente, segundo a historiadora Pereira da Costa, a ciganos. (Grifos do autor).

Além disso, essa descrição pode despertar a compreensão do porquê de discriminações e adjetivos depreciativos. Assim, percebe-se a presença de um silêncio que pode ser considerado ontológico, invisível aos olhos, mas presente na essência do ser. Nesse contexto, há a possibilidade de um apagamento da capacidade de enxergar o outro, o que abre espaço para a atuação do colonizador, responsável por suprimir as diferenças e fomentar o preconceito. Possivelmente um silenciamento que constitui uma invisibilidade do outro, que parece ter sido supostamente uma estratégia de domínio perdurável com diferentes aspectos (mitos, ritos, valores, raça etc.).

Ademais, Oliveira (2022) apresenta uma questão que perpassa pelo medo social, vinda da ignorância com relação à etnia cigana. O autor (2022, p. 271) observa que, no estado de Goiás, no século XIX, devido ao isolamento e à credulidade supersticiosa dos proprietários de terras, o medo pode ter sido muito maior do que em outras partes do Brasil:

Num ambiente adverso, uma das regiões de mais difícil acesso para entre todas as colônias portuguesas, a colonização foi complicada do ponto de vista administrativo, mas também do ponto de vista cultural. É que nas terras longínquas do cerrado brasileiro, o “outro”, ou seja, aquele que não se enquadrava nos modelos básicos de comportamento cristão ocidental, tornou-se objeto de medo e repulsa, como foi o caso do indígena selvagem, do escravo africano, dos mestiços e dos ciganos. (Oliveira, 2022, p. 260).

Dessa maneira, são evidenciados diversos modos de marginalizar socialmente os indivíduos, delimitando territórios, perpetuando a desigualdade, a falta de respeito e facilitando a paralisação dos sujeitos em termos socioculturais. Por meio da rejeição por parte dos colonizadores em aceitar a presença e os costumes do “outro” durante o processo de colonização, também são identificados o medo e a discriminação presentes na sociedade da época.

A análise de obras como *Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*, escrita nos anos 1930, por Gilberto Freyre, contribui significativamente, revelando passagens relevantes como fonte de informação, ao oferecer uma avaliação profunda sobre a identidade nacional brasileira e as conexões sociais entre família, economia patriarcal e a vida cotidiana dos atores envolvidos nesse processo (portugueses, indígenas, escravos africanos e mestiços). A escolha dessa obra, bem como a de Holanda (1936), vem tão somente ilustrar a ideia de possíveis invisibilidades quanto aos povos ciganos e às suas práticas culturais. Essas bibliografias são importantes para o mundo acadêmico e ricas em detalhes da cultura brasileira.

A identidade de cada pessoa é, necessariamente, o que a diferencia dos demais; é

construída (forjada) no dia a dia e se modifica ao longo da existência. As pessoas, pela interatividade, experimentam, cotidianamente, trocas simbólicas em grupos classificados, separados pelas fronteiras a que as relações sociais os predispõem. A elaboração identitária perpassa pelas relações de poder que distinguem minoria e maioria, dominado e dominador, tanto na esfera econômica quanto na política, ou até mesmo simbólica, constituindo-se em diferentes estratégias em face da discriminação, que, por sua vez, provoca desigualdade.

A identificação étnica de determinado grupo partilha, coletivamente, valores e crenças que geram uma pertença capaz de conduzi-los ao “nós”, remetendo-os à significativa inserção das pessoas em um grupo, ou a uma nação, em que elas se identificam como pares. Eventualmente, aos ciganos é negada essa condição de grupo pertencente à comunidade da nação brasileira. Diante dessa realidade, surgem alguns questionamentos: a identidade nacional brasileira tem, em seu bojo formador, mitos, lendas e folclores, narrativas para forjar um discurso de orgulho de pertencimento, lembranças de tempos idos de otimismo? Memórias que seriam lembradas de um passado vivido no período colonial de harmonia entre os povos? Seria nossa identidade realmente formada em harmonia e otimismo entre negros, brancos, ciganos e índios? Qual é o lugar do cigano, já que está presente nessa sociedade desde o século XVI? É, portanto, importante repensar o processo da formação social brasileira e os grupos que a formaram.

Segundo Freyre (2003), as virtudes da pré-modernidade estão assentadas na mestiçagem e no entusiasmo. Ou seja, a partir dessas discussões, desenvolve-se o mito da democracia racial, que torna convincente, sendo defendido por muitos, inclusive por Abdias Nascimento.⁶⁰ Ele afirmou em 1950, durante o I Congresso do Negro Brasileiro, que a “larga miscigenação” seria um “imperativo de nossa formação histórica” e elogiou a “democracia racial” brasileira como uma lição para os demais povos.⁶¹

A expressão, creditada equivocadamente a Gilberto Freyre, não aparece na *Casa-grande & senzala* nem na maior parte de seus discursos. Ele preferia o termo *democracia étnica* e mesmo assim nunca defendeu que ela existisse de fato, mas no horizonte das possibilidades. Entretanto, o sentimento era compartilhado por muitos, mas defrontou-se contra o processo

⁶⁰ Abdias Nascimento (1914-2011), foi um intelectual e político negro, além de ator, poeta, escritor, dramaturgo, artista plástico, professor universitário e ativista dos direitos civis e humanos das populações negras brasileiras.

⁶¹ “Observamos que a larga miscigenação praticada como imperativo de nossa formação histórica, desde o início da colonização do Brasil, está se transformando, por inspiração e imposição das últimas conquistas da biologia, da antropologia, e da sociologia, numa bem delineada doutrina de democracia racial, a servir de lição e modelo para outros povos e formação étnica complexa conforme é o nosso caso” (Abdias Nascimento, 1950 *apud* 1968, p. 67).

político-ideológico, sobretudo dos anos 1930, com Getúlio Vargas no poder, quando a suposta democracia racial e a democracia política sucumbiram diante das teorias eugenistas e políticas excludentes para uma sociedade dita moderna com pensamentos racistas.

Entretanto, é provável que os autores citados entendiam que o Brasil nasce a partir de uma identidade positiva e destacam a miscigenação das raças envolvidas nesse processo (brancos, negros e índios), assim como outros detalhes que dão a essa identidade uma certa riqueza antropológica. Por exemplo, Sergio Buarque de Holanda, em *Raízes do Brasil* (1936), analisa a sociedade colonial considerando o aspecto cordial de nossa identidade. Sua perspectiva é a extensão do conceito de “homem cordial”, como uma característica cultural do brasileiro, marcada pela cordialidade excessiva e pela fusão entre a vida privada e pública. Para Holanda, o “homem cordial” é alguém que tende a agir com afeto e emoção nas relações sociais, mas que, ao mesmo tempo, mantém uma visão personalista e patrimonialista do poder, o que dificulta a construção de uma cidadania racional e impessoal. Essa mistura de simpatia e clientelismo reflete uma sociedade em que as normas formais do Estado e da lei são frequentemente ofuscadas pelos laços pessoais, criando uma tensão entre o ideal republicano e a prática social. A família patriarcal, segundo Holanda (1995), estabelece uma relação baseada em sentimentos e deveres, ligando os interesses aos laços de “sangue e coração” entre o senhor e seus descendentes. Em suas palavras,

[...] é possível acompanhar, ao longo de nossa história, o predomínio constante das vontades particulares que encontram seu ambiente próprio em círculos fechados [...] uma ordenação impessoal. Dentre esses círculos foi sem dúvida o da família aquele que se exprimiu com mais força e desenvoltura em nossa sociedade. É um dos feitos decisivos da supremacia incontestável absorvente do núcleo familiar – a esfera por excelência dos chamados “contratos primários”, dos laços de sangue e de coração – está em que as relações que se criam na vida doméstica sempre forneceram o modelo obrigatório de qualquer composição social entre nós. (Holanda, 1995, p. 146).

Para os ciganos, a ênfase nas relações familiares e tribais, bem como a forte valorização dos vínculos afetivos, ressoa a ideia de uma sociedade em que a esfera privada se sobrepõe à pública. No entanto, os ciganos, muitas vezes marginalizados, como já comentado, têm uma abordagem diferente da integração social, pois mantêm uma cultura mais fechada e autossuficiente, na qual as relações de poder e autoridade também são informais e baseadas no respeito mútuo dentro de suas comunidades. Assim como o “homem cordial” de Holanda, os ciganos também valorizam relações pessoais intensas, mas a sua marginalização e o seu distanciamento das estruturas formais de poder refletem uma dinâmica social própria, que é mais voltada para a preservação de seus valores internos e sua autonomia, sem a necessidade

de se submeter aos padrões formais da sociedade em que vivem. A mistura de cordialidade e informalidade, mas também a resistência à imposição das normas externas, cria uma aproximação entre as duas culturas, embora com contextos e resultados diferentes.

Ressalta Holanda (1995, p. 147), quanto ao “homem cordial”:

[...] a contribuição brasileira para a civilização será de cordialidade – daremos ao mundo o “homem cordial”. A lhanza do trato, a hospitalidade, a generosidade, virtudes tão gabadas por estrangeiros que nos visitam, representam o efeito, um traço definido do caráter brasileiro, na medida, ao menos, em que permanece ativa a fecunda influência ancestral dos padrões de convívio humano, informados do meio rural e patriarcal. Seria engano supor que as virtudes possam significar “boas maneiras”, civilidade. São antes de tudo expressões legítimas de um fundo emotivo extremamente rico e transbordante.

A afirmação destaca como, em determinados contextos, as relações interpessoais são personalizadas por meio de emoções, lealdades e uma perspectiva particular, em vez de serem regidas por normas impessoais ou leis. Esse modelo de interação pode ser relacionado ao modo de ser dos ciganos, especialmente no que diz respeito à ênfase em laços familiares e tribais fortes, nos quais a lealdade e a confiança entre os membros da comunidade são fundamentais. Para os ciganos, muitas vezes a convivência social é baseada em vínculos pessoais intensos, como uma forma de criar coesão dentro de um grupo que pode ser marginalizado ou afastado das estruturas formais de poder.

Assim como o conceito de cordialidade descrito por Sérgio Buarque de Holanda, que tende a desfavorecer a aplicação impessoal da lei em favor de relações emocionais e pessoais, entre os ciganos as regras de convivência e a hierarquia social dentro das comunidades também são orientadas por sentimentos de respeito e lealdade, e não por um sistema jurídico formal. Nesse sentido, tanto o “homem cordial” quanto o modo de ser dos ciganos se constroem com base em uma visão de mundo na qual as relações pessoais e os laços afetivos exercem papel central, muitas vezes sobrepondo-se à impessoalidade das normas sociais estabelecidas. Em ambas as culturas, as estruturas hierárquicas, mesmo que repetidas, não se impõem de forma rígida, mas se mantêm por meio da manutenção de relações de confiança e respeito mútuo.

Assim, a identidade nacional reconstruída pelos escritores brasileiros, como sugerido por Freyre e Holanda, baseou-se em considerações raciais, procurando-se encontrar uma forma de reunir todos os atores sociais em um projeto nacional, além de criar um todo simbólico que distinguisse vida política e social. Entretanto, ambos limitaram a contribuição das minorias do período colonial (1500-1822), não incluindo os ciganos para a construção da sociedade brasileira. Como mostram claramente os autores, o legado deixado aos brasileiros é a sujeição de grupos

sociais não civis (minorias), infligindo-lhes a mesma perseguição e opressão para renunciar ao colonialismo e continuar a escravidão de uma forma diferente. Isso, segundo Souza (2017), corresponde a utilizar-se da “mesma perseguição e da mesma opressão cotidiana e selvagem para quebrar a resistência e a dignidade dos excluídos” (Souza, 2017, p. 50-51).

Essas leituras não se limitaram aos cientistas sociais, mas foram igualmente reproduzidas na literatura brasileira. Exemplo disso está em *Sagarana*, de João Guimarães Rosa (2015), em que há uma pequena passagem sobre os ciganos. Trata-se do conto “O burrinho pedrês”, em que o “burrinho” foi roubado pelos ciganos e sua marca foi alterada, como meio de não serem descobertos pelo roubo. Narra Rosa (2015, p. 28):

A marca-de-ferro – um coração no quarto esquerdo dianteiro – estava meio apagada: lembrança dos ciganos, que o tinham raptado e disfarçado, ovantes, para a primeira baldroca de estrada. Mas o roubo só renderia cadeia e pancadas aos pândegos dos ciganos enquanto sete-de-ouros voltara para Fazenda da Tampa, onde tudo era enorme e despropositado: três mil alqueires de terra, toda em pastos; e o dono, o Major Saulo, de botas e esporas, corpulento, quase um obeso, de olhos verdes, misterioso, que só com o olhar mandava um boi bravo se ir de castigo, e que ria, sempre ria – riso grosso, quando irado; riso fino, quando alegre; e riso mudo, de normal.

Nesse contexto, a historiografia e a literatura produzidas desde o século XVI até o XIX têm como foco o índio e o negro no quadro significativo de “o outro”. Esporadicamente é que o povo cigano aparece e, como nesse conto de Guimarães Rosa, de modo depreciativo. Outro exemplo está na narrativa escrita por Fernão Cardin, *Tratados da terra e gente do Brasil – Do princípio e origem dos índios do Brasil* (1939), na qual um padre jesuíta do século XVI apresenta seus escritos com uma descrição sobre os índios. Nela, detalha as paisagens e observa a vida cotidiana brasileira em suas viagens, além de retratar o índio como seu principal objeto de análise. Contribui, então, com uma passagem na qual o termo étnico “ciganas” aparece de forma aviltante e revela a forma como se comportam as mulheres indígenas no trato com a higiene após o parto e a criação dos filhos. Comenta Cardin (1939, p. 150):

As mulheres parindo (e parem no chão) não levantam a criança, mas levanta-a o pai, ou alguma pessoa que tomam por seu compadre, e na amizade ficam como os compadres entre os Cristãos; o pai lhe corta a vide com os dentes, ou com duas pedras, dando com uma na outra, e logo se põe a jejuar até que lhe cai o umbigo, que é de ordinário até os oito dias, e até que não lhe caia não deixam o jejum, e em lhe caindo, se é macho lhe faz um arco com flechas, e lhe ata no punho da rede, e no outro punho muitos molhos d’ervas, que são os contrários que seu filho há de matar e comer, e acabadas estas cerimônias fazem vinhos com que alegam todos. As mulheres quando parem logo se vão lavar aos rios, e dão de mamar à criança de ordinário ano e meio, sem lhe darem de comer outra coisa; amam os filhos extraordinariamente, e trazem-nos metidos nuns pedaços de redes que chamam *typoya* e os levam às roças e a todo o gênero de serviço, às costas, por frios e calmas, e trazem-nos como ciganas escanchados no quadril, e não lhes dão nenhum gênero de castigo.

Um trecho que também se refere aos ciganos no período da colonização está no livro de Frei Vicente Salvador (1965) intitulado *História do Brasil: 1500-1627*, no “Capítulo vigésimo quinto: De uma entrada, que nesse tempo se fez de Pernambuco ao sertão” (Salvador, 1965, p. 222). Após se sentir acuado, Diogo Martins Leão pediu a um cigano que levasse uma carta a Diogo de Castro para que, juntos, lutassem contra os inimigos, no ano de 1578. Essas narrativas demonstram a existência de pessoas ciganas, tendo contato com índios, capitães, entre outros homens brancos tropeiros, que davam ao cigano a missão, de confiança, de levar uma mensagem de socorro, no momento de infortúnio, da tropa do Capitão Diogo Martins. Segundo Salvador (1965, p. 222), sobre esse episódio:

Logo escreveu Diogo Martins uma carta a Diogo de Castro, que o socorresse, e lha mandou por **um cigano**, a qual vista, e o perigo, e aperto em que ficavam, deu cópia dela ao Porquinho, que logo se pôs a pregar que sempre fora amigo dos brancos, e o havia de ser até a morte, pois eles lhes levavam as ferramentas com que faziam suas roças, e sementeiras, e outras coisas boas de que eram senhores; que se fizessem prestes para os irem socorrer, porque ele se punha já ao caminho, como de feito se pôs, e dentro de 24 horas se achou junto aos cercados com 1.500 índios, em companhia de Diogo de Castro, e de mais oito homens brancos, os quais, repartidos todos em duas mangas, feito o sinal com uma corneta, deram subitamente no inimigo com tanto ímpeto que não lhes puderam resistir, e se puseram em fugida; mas como os tinham cercados com as mangas, iam lhes dar nas mãos, e foram mortos mais de 600; [...]. (Grifo meu).

Vale salientar que algumas obras não se referem especificamente aos ciganos, mas os descrevem como parte da própria empresa colonial luso-brasileira e, portanto, “vítima” dos mesmos infortúnios. Nessa perspectiva, Souza (1986), em *O diabo e a terra de Santa Cruz: feitiçaria e religiosidade popular no Brasil colônia*, comenta que, para purgar seus pecados, os criminosos (acusados de delitos que incluíam crimes de infração simples e graves, dívidas, feitiçaria e assassinatos) eram enviados ao Brasil como punição, sendo grande parte dos casos processada por um tribunal da Inquisição. Desse modo, o cigano entrava na condenação por qualquer categoria, mas principalmente como um sujeito pagão, e vinha parar no Brasil com toda a família para “purgar” seus pecados. Como foi o caso de “Violeta Fernandes, cigana quadragenária e viúva de um ferreiro também cigano, que vieram degredados de Portugal por furto de burros” (Souza, 1986, p. 108):

Sobre irreverência aparente, estava quem sabe um desejo efetivo de humanizar Deus e torná-lo mais próximo. Incomodados com as chuvas abundantes, muito dos colonos se queixavam dos desleixos de Deus, que sobre eles vertia suas necessidades. É o caso de Violante Fernandes, cigana quadragenária e viúva de um ferreiro também Cigano que vieram degredados de Portugal por furto de burros; agastada com as chuvas, dissera “que Deus que mijava sobre ela e que a queria afogar”; na Mesa Visitadora procurou emendar impropério, afirmando saber “que Deus não mija que é a coisa pertencente ao homem e não a Deus”. Numa rede diz-que-diz a cigana Tareja Roiz ouvira da cigana Angelina que a cigana Maria Fernandes dissera “que pensava de

Deus porque chovia tanto”. Conferindo ainda atributos humanos a Deus, a cigana – sempre elas! – Apolônia Bustamente, ao caminhar “por chuvas e lamas e enxurradas” dissera “com agastamento e trabalhos [...] bendito sea el carajo de mi senôr Jesus Cristo que agora mijá sobre mi”. Natural de Évora, degredada por furto, vivendo entre os blasfêmias e brigas conjugais, Apolônia contabiliza seus insultos: fizera-o por “dez ou doze vezes, pouco mais ou menos”, “em Portugal e Castela, e lhe parece também que nessa capitania...” O Deus mijador, fálico, provido de pênis, das Visitações quinhentista estaria ainda muito próximo da religiosidade europeia medieval, em que era tão difícil separar práticas cristãs e pagãs. Por outro lado, estava distante de bem mais de um século do longínquo e inatingível Deus dos jansenistas. (Souza, 1986, p. 108, grifos do autor).

As narrativas apresentadas por Cardin (1939), Salvador (1965), Souza (1986) e Rosa (2015), entre outros, confirmam que grande parte dos ciganos chegou ao Brasil deportada. Seguidas a essas deportações, outras ocorreram, principalmente no reinado de D. João V, de 1706 a 1750, cuja perseguição aos ciganos foi acirrada, sendo muitos deles deportados para as colônias portuguesas. Como já foi dito, não há como fornecer números, mas os relatos pelo menos dão a ideia de sua presença, de sua visibilidade, boa ou ruim. Tanto que na *Gazeta do Rio de Janeiro* (1808-1822), que circulou no início do século XIX, há uma pequena e neutra referência à palavra cigano: um parágrafo em que apenas se cita o nome de uma rua durante as comemorações do imperador:

Os festejos da aclamação do imperador seguiam os mesmos moldes dos que se celebravam no Antigo Regime. Várias corporações tinham mandado erguer seis arcos triunfais no caminho por onde D. Pedro passaria. As casas das ruas de São Pedro, na cidade nova, as que circundavam as praças de Santa Ana e da Constituição, as do Largo de São Francisco de Paulo e do Palácio Imperial e as das **ruas dos Ciganos**, do Ouvidor e de parte da Rua Direita estavam engalanadas com colchas de preciosas sedas. As senhoras às janelas ostentavam suas jóias e enfeites, “distinguindo-se entre outras cores nos mesmos vestidos, guarnições e plumas dos toucados a verde e amarela, que o novo imperador havia designado para o escudo de armas dos Brasil”. D. Leopoldina e D. Pedro deixaram a Quinta da Boa Vista às 11 da manhã em uma “riquíssima berlinda”. No cortejo, seguiam três moços de estribeira “pela primeira vez tirados das diversas cores, além dos brancos, que compõem a povoação brasílica”. Um era “indígena do país de cor baça”; outro, negro; e outro, mestiço “de cor parda”. Por onde passava a berlinda imperial surgia uma nuvem de lenços ondulando no ar. Das janelas eram lançadas “aromáticas flores”, sinais “assaz significativos do universal contentamento e geral aprovação do bem merecido título”. Ao chegar ao palacete do Campo de Santa Ana, o casal imperial foi recebido pelo Senado da Câmara “e mais pessoas das classes mais distintas” que ali o esperavam. O presidente discursou enumerando as razões que o Brasil tinha para romper os vínculos de união com Portugal e constituir-se nação independente, pedindo ao defensor da nova nação que aceitasse o título de imperador constitucional. D. Pedro então pronunciou as palavras transcritas no número anterior da *Gazeta* e todos soltaram vivas à religião, ao imperador, à imperatriz, à independência do Brasil, à Assembleia Geral Constituinte e Legislativa e ao povo constitucional. Dirigiu-se em seguida à Capela Imperial, onde se celebrou um Te Deum e houve beija-mão. Durante três noites, em representações teatrais, “os vates mais engenhosos” celebraram a aclamação, enquanto a cidade se iluminava. (Silva, 2007, p. 277, grifo meu).

Ademais, há a importante contribuição dos autores mais modernos, cujas pesquisas

contribuem substancialmente para a devida visibilidade desses povos. Autores como Simões (2007), Teixeira (2009), Moonen (2013) e Godoy (2021) revelam elementos que ajudam a traçar a trajetória desses povos e seus percalços, como a existência de um registro oficial da primeira deportação de Portugal, ocorrido em 1574, do cigano João Torres, de sua esposa Angelina e filhos para terras brasileiras, com destino à cidade do Rio de Janeiro. De acordo com Teixeira (2009, p. 11):

[à] parte, a complexa definição da identidade cigana, a documentação conhecida indica que sua história no Brasil iniciou em 1574, quando o cigano João Torres, sua mulher e filhos foram degredados para o Brasil. Em Minas Gerais, a presença cigana é nitidamente notada a partir de 1718, quando chegam ciganos vindos da Bahia, para onde haviam sido deportados de Portugal.

A partir dessa data, e com base nesses autores, é possível ter noção do início da vinda dos ciganos e de sua migração para as diversas regiões do país, incluindo, para os propósitos desta tese, Goiás. A tomar, por exemplo, a presença da etnia cigana dos *Calon*, ela é confirmada por esses estudos, os quais identificam sua passagem migratória pelo estado de Minas Gerais, outros vindo pelo estado da Bahia, desde o século XVIII, até chegarem ao Centro-Oeste.

Entretanto, nessa trajetória, como demonstram as obras literárias e os documentos aqui comentados, percebe-se o preconceito ao descrever o cigano: ora como ladrão de criança, ora como viajante “nômade”, feiticeiro e outros estereótipos que revelam preconceito e racismo, em um discurso às vezes capcioso, ligado ao senso comum e ao imaginário coletivo de pessoas não ciganas. Os ciganos foram discriminados e estigmatizados por motivos raciais, o que os tornou alvo de anticiganismos, ou, como diz Bastos (2020), de “ciganofobia”. Foram considerados hereges, idólatras, feiticeiros, vagabundos e ladrões. Como resultado, ao longo dos séculos, muitos exemplos de “causos” e lendas acumularam-se no pensamento popular, moldando o imaginário da época, o qual, em certos aspectos, continua até hoje. Alguns exemplos dessas lendas é que os ciganos confeccionaram os pregos usados para crucificar Cristo, ou talvez roubaram o quarto prego, tornando a crucificação de Jesus mais dolorosa (Fazito, 2006). “Sem assento nem domicílio permanente, como descendentes dos que não quiseram agasalhar o Divino Infante quando a Virgem Santíssima e S. José peregrinavam com elle pelo Egypto” (Moares Filho, 1886, p. 16).

Como diz Godoy (2021, p. 23): “Os poucos registros históricos, escritos pelo não ciganos, são eivados de preconceito e racismo”. Salvo as exceções, é difícil discordar dessa afirmação. Para ilustrar, passo a dar três exemplos, retirados de temporalidades distintas e com impressões também distintas, nos quais aparecem, quase sempre, expressões pejorativas que

representam o cigano nos livros e na produção cultural e que prevalecem sobre os aspectos positivos. O primeiro está no livro *O povo invisível: os ciganos e a emergência de um direito libertador*, dado por Priscila Paz Godoy (2021). Segundo o seu texto, existia um documento muito antigo escrito por um monge grego, no século XI, em 1050, no qual o imperador de Constantinopla dirigiu-se ao “adivinho” e “feiticeiro” Adsincani (cigano) e pediu-lhe que matasse vários animais selvagens (Moonen, 2013, p. 9 *apud* Godoy, 2021, p. 37). Segundo a autora, sobre uma obra importante e cheia de impressionismo, “Grellmam escreveu *Die Zigeuner* (Os Ciganos), que se tornou um best-seller e foi uma obra influente que criou a ideia de ‘canibalismo’ entre os ciganos” (Godoy, 2021, p. 77).

O segundo exemplo se encontra na literatura clássica francesa, *O Corcunda de Notre-Dame*, uma obra-prima de Victor Hugo, publicada em 1831, *best-seller* no mundo todo e reescrito até em quadrinhos, além de ter sido retratado diversas vezes pela indústria cinematográfica. A história de Esmeralda se passa na Paris do século XV, onde a jovem cigana dança na praça da catedral de *Notre-Dame* e, com sua beleza, chama a atenção de todos. Acusada de assassinato, Esmeralda não aceita, e o senhor Claude Frollo ordena que o sineiro deformado Quasímodo sequestre a garota. Ela é resgatada por um grupo de arqueiros comandados por Phoebus de Châteauper, capitão da guarda. Acusada de homicídio, recusa-se a entregar-se a Frollo para evitar a tortura. Quando é arrastada para o átrio da catedral para ser condenada à morte, Quasímodo se mantém firme e a leva para a igreja, onde as leis do santuário a protegem (Hugo, 1997). A Figura 10 ilustra essa passagem em que Quasímodo salva Esmeralda dos algozes. No livro *O Corcunda de Notre-Dame*, de Victor Hugo, 1831. Encontrado na Coleção da Maison de Victor Hugo. Artista Henry (Latil), Eugénie (1808-1879).

Figura 10 – Quasímodo salva Esmeralda dos algozes



Fonte: Quasimodo salva Esmeralda dos algozes. (Foto de Fine Art Images/Heritage Images via Getty Images) Disponível em: <https://www.gettyimages.com.br/fotos/victor-hugo-and-notre-dame-cathedral> Acesso em 7 de maio de 2025.

Por fim, o terceiro vem de Bartolomeu Campos de Queirós (2004), Prêmio Jabuti de Literatura Juvenil. Trata-se de uma estória romântica, que move o imaginário dos não ciganos, fortalecendo o estereótipo de ladrão de crianças e gerando medo e constrangimentos. Queirós (2004) narra que:

Com a chegada dos ciganos o medo passava a ser companheiro dos meninos: isto por contarem que cigano rouba criança. E, como ninguém sabia de onde vinham ou para onde iam, as crianças ficariam perdidas para sempre. Seriam levadas para Índia, passando por terras de Espanha ou areias de Portugal. E a Índia, a Espanha, não cabiam, de tão longe, em cabeça de menino. (Queirós, 2004, n.p.).

Essas e tantas outras estórias contadas, recontadas e muitas vezes recriadas ao sabor do imaginário popular são formas de representar o “outro”, o “diferente”, o “exótico”, reafirmando o pensamento segundo suas concepções, ora poética, ora pejorativa e generalizada. O que

formatou, no caso dos ciganos, sua (in)visibilidade. Em momentos poéticos e de valorização da cultura, qual povo não quer ser visível? Porém, sob acusações e despreço, a saída é a da invisibilidade para a sua própria sobrevivência.

Entre trechos literários que menosprezam os ciganos, vale citar ainda um exemplo de comentário depreciativo, advindo da literatura francesa, em que eles são condenados pela algazarra e pelo barulho associados à sua imagem. Proust (2016, p. 590) coloca na boca de Bloch, um personagem judeu em seu livro *Em busca do tempo perdido*, a seguinte afirmação: “Como não suporto esperar entre o falso luxo desses grandes caravançarás, e os ciganos me fazem passar mal, diga ao Laift que os mande ficar em silêncio e que avise a você em seguida”.

Ou seja, a presença dos ciganos era um incômodo, talvez nem tanto pelo barulho provocado, mas pelo estilo de vida, mais livre, mais alegre, mais colorido, mais “exótico” e, de fato, diferente. Preferia-se (e ainda se prefere) ignorar sua existência, isto é, invisibilizá-los. E como isso ocorreu em todo mundo, essa postura se faz presente na história do Brasil, como um todo, e em suas regiões, em particular, como em Goiás.

Entretanto, Oliveira (2022) comenta que esse “medo social” advém da ignorância com relação à etnia e à cultura ciganas, mas que, no estado de Goiás, principalmente no século XIX, talvez devido ao “isolamento e à credulidade supersticiosa dos proprietários de terras, o medo pode ter sido muito maior do que em outras partes do Brasil”. Como ele ainda comenta, “o outro exala medo, principalmente quando sua etnia é diferente” (Oliveira, 2022, p. 264-271). Vejamos, por exemplo, o caso de Maria Paul Fleury de Godoy, que escreveu, em seu diário de viagem, que se assustou ao encontrar um grupo de ciganos na região de Goiás. Em suas memórias, Dona Godoy expressou sua insatisfação por ter de dormir perto do acampamento cigano, o que fazia com que permanecesse desperta porque temia que o grupo de ciganos roubasse seus pertences e até mesmo seus filhos (Godoy, 1985, p. 61 *apud* Oliveira, 2022, p. 271-274).

Dessa forma, é concebida uma imagem dos povos ciganos pela imprensa popular e, conseqüentemente pelo senso comum, que é um dos principais contribuintes para seus estereótipos, que os ciganos são de fato criminosos, ladrões de crianças, antissociais ou vagabundos, imagem que, por vezes, também é romantizada. Fazito (2006, p. 702-703) comenta:

Escritores como Gil Vicente, Cervantes, Henry Fielding, Daniel Defoe, Goethe e, posteriormente, Victor Hugo sintetizaram as diversas imagens – principalmente negativas, por vezes romantizadas – encontradas nas histórias e nos provérbios populares, e ainda ajudaram a difundir outras imagens um tanto equivocadas sobre os ciganos. Contudo, as imagens sobre os ciganos não foram difundidas e cristalizadas

no imaginário popular apenas pelos depoimentos de cronistas e jornalistas, ou pelas histórias e narrativas construídas pelos escritores da época. Muitas das representações coletivas que fundamentam as relações entre ciganos e não-ciganos, atualmente, foram elaboradas a partir dos discursos acadêmicos e científicos desenvolvidos desde o período renascentista.

De fato, a maioria da população ocidental não cigana pensa nos ciganos como um povo intrinsecamente nômade, festeiro e ladrão, que sempre esteve em desacordo com o resto da população, especialmente com as comunidades circenses, agrícolas, rurais, de mascates e de tropeiros. Historicamente essa realidade tem obrigado os ciganos a procurarem, ou seja, a optarem pela “invisibilidade” social. Eles ainda são caracterizados com adjetivos pejorativos e muito dos seus comportamentos são criticados pela sociedade majoritária. Elementos de sua cultura, como nomadismo, casamento na adolescência, festas barulhentas e normas próprias, criam e promovem uma não aceitação por parte dos *gadjo*.

Como vimos, a literatura produzida por grandes intelectuais registram essa visão preconceituosa, salvo raras exceções. Uma dessas exceções é a obra de Goethe (2020), em seu romance *Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister*⁶², que, diferentemente das obras literárias analisadas até aqui, apresenta um fascínio pelo “espírito de liberdade” do povo cigano. O romance desse autor traz um cigano de “espírito livre”, como ele afirma (2020, p. 223), nas palavras do jovem Wilhelm Meister:

Se entre quatro paredes era comum que desfrutassem juntos de boas e alegres horas, nada mais natural que adquirir sim muito mais ânimo ali onde a liberdade do céu e a beleza da região pareciam purificar os espíritos. Sentiam-se todos muito mais próximos uns dos outros, e não havia quem não desejasse passar sua vida numa região tão agradável como aquela. Invejavam os caçadores, os carvoeiros e os lenhadores, pessoas cujas profissões obrigavam-nas a viver em lugares tão venturosos; mas, acima de tudo, louvavam o encantador modo de vida de um bando de ciganos. Invejavam esses estranhos companheiros que, numa bem-aventurada ociosidade, tinham o direito de desfrutar todos os fantásticos atrativos da natureza; sentiam-se felizes por guardarem certas semelhança com eles.

Inclusive, esse “espírito” é uma de suas principais características e, muitas vezes, uma das primeiras a serem lembradas por aqueles que os descrevem. Outro exemplo que pode ser

⁶² *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* é um romance do escritor alemão Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832), designado como a obra que originou o *Bildungsroman* (“romance de aprendizado” ou “de formação”), em que a personagem principal sofre um processo de desenvolvimento espiritual, psicológico, social e político. Goethe narra as aventuras do jovem Wilhelm Meister *Lehrjahre* e, conseqüentemente, seu desenvolvimento espiritual, psicológico e social. Filho de um casal de comerciantes da classe média alta, contraria seus pais ao se apaixonar por uma atriz e pelo teatro. Com um grupo de teatro viaja por toda a Alemanha, conhecendo muitos povoados e cidades daquela época. Com o passar dos anos, descobre que não tem vocação para a vida de artista, mas prefere aproveitar as coisas simples da vida, sonha em ter filhos e um casamento feliz. Em Wilhelm, Goethe criou o mais elevado grau, o auge da alma em processo de tortura, uma criatura sensível ao extremo para o meio hostil em que vive, destinada a ser incompreendida (Goethe, 2020).

citado é o da escritora, educadora e naturalista Elizabeth Cary⁶³, quando visitou o Brasil em 1865. Ao tentar descrever os trabalhadores rurais paulistas, ela registra o seguinte comentário em seu diário:

Aqui e ali os trabalhadores sentavam-se em grupos à beira da estrada. Paravam seu serviço enquanto preparavam sua comida do meio-dia, deixando suas chaleiras sobre o fogo e sua vasilha de café sobre as brasas. E assim ficavam, numa atitude típica da liberdade cigana. (Agassiz; Agassiz, 1975, p. 72).

Ela, portanto, sendo uma visitante americana, sabia muito bem que os ciganos, em qualquer parte do mundo, davam valor ao gozo da liberdade, e isso talvez tenha sido o principal motivo para as críticas e sua presença tornar-se incômoda por onde passavam, seja nos países europeus, seja no Brasil. Isto é, uma trajetória marcada por uma diáspora incomodadora, cujos resultados variaram conforme a época e o local. Uma longa marcha pelas estradas da vida até que, no caso brasileiro, encontrassem alguns locais para estacionarem suas carroças e aí se estabelecerem.

Hoje, a maioria dos ciganos no mundo todo, inclusive no Brasil, está assentada, muitas vezes voluntariamente, ao que parece. Entre eles encontramos artistas, políticos, empresários, operários, fazendeiros, acadêmicos, comerciantes, enfim, todo e qualquer tipo de ocupações, como exemplos alguns vultos importantes: Juscelino Kubitschek de Oliveira (presidente do Brasil – 1956-1961), Cecília Benevides de Carvalho Meireles (jornalista, pintora, poeta, escritora e professora brasileira, nasceu em 1901 e morreu em 1964), Benito de Paula (cantor e compositor), Dedé Santana (ator de TV) e tantos outros.

O estilo de vida nômade, a que os ciganos aderiram no passado, parecia ter sido mais imposto do que voluntário. Isso porque a documentação ocidental, que começa no final do século XIII, confirma que os ciganos quase nunca tiveram permissão para se estabelecer no Oriente, eram frequentemente associados aos invasores turcos, suas roupas e costumes culturais tratados como estranhos, associados à bruxaria, sua alteridade criou possivelmente a marca do “bode expiatório” perfeito. Isso se seguiu nos países europeus, como Portugal, que os expulsava, forçando-os a uma mobilização constante. Seja por isso ou pelas condições

⁶³ Elizabeth Cabot Cary Agassiz (1822-1907) foi uma educadora, naturalista, escritora americana e cofundadora e primeira presidente do Radcliffe College. Como pesquisadora de história natural, foi autora e ilustradora de textos de história natural, alguns em coautoria com seu marido, Louis Agassiz. Acompanhou o marido em sua viagem ao Brasil, em 1865-1866, e, na expedição de Hassler, em 1871. Especificamente, acompanhou-o como a principal escritora e registradora da Expedição Thayer ao Brasil, de abril de 1865 a agosto de 1866, e da Expedição Hassler pelo Estreito de Magalhães, de dezembro de 1871 a agosto de 1872. Após a morte de Louis Agassiz, em 1873, ela publicou vários livros sobre história natural, para os quais havia pesquisado por muitos anos.

modernas de vida, algumas comunidades se estabeleceram em determinadas regiões e ali fincaram suas raízes, como é o caso da comunidade *Calon* de Trindade-GO.

1.8 O problema da (in)visibilidade

Os pesquisadores frequentemente encaram o nomadismo como um conceito que não consegue captar completamente a identidade cigana, pois é interpretado ora como um simples "estilo de vida", ora como o oposto do sedentarismo, e até mesmo como uma estratégia de sobrevivência, mas que, em minha opinião, acentua o fenômeno da (in)visibilidade social. No pensamento de Karpowicz (2018), autora do livro *Ciganos: história, identidade e cultura*, a questão do nomadismo do cigano pode ser controversa, pois passa por argumentos ideológicos (pureza identitária e estilo de vida), vindos de ideias que representam o pensamento dos grupos ciganos e dos não ciganos:

Quanto ao nomadismo, elemento primordial que compõe as características da identidade cigana, é legitimado tanto pelo olhar dos próprios grupos como pelo olhar de quem os observa. A exemplo disso, na Inglaterra e em alguns países europeus, nas décadas de 1960 e 1970, o governo implementou políticas públicas segundo as quais somente os “ciganos puros ou verdadeiros” gozariam desses direitos. Essas políticas eram baseadas no estereótipo dos grupos e foram utilizadas tanto para incluí-los como excluí-los da sociedade. Definiram-se, então, critérios para classificar quem eram os “ciganos puros” e, dentre as condições definidas, o nomadismo aparece como primordial. (Karpowicz, 2018, p. 121).

É sabido, entre os pesquisadores, que uma das características importantes da etnia cigana é o “nomadismo”, pois seus “destinos” foram e estão conseqüentemente ligados à rejeição por parte dos não ciganos em muitos lugares a que chegam. Segundo Teixeira (2009, p. 62), no século XIX, em Minas Gerais, os ciganos eram rejeitados porque as autoridades das cidades queriam um espaço “liso, de acordo com a lógica da sociedade burguesa”. Ademais, explica que essa sociedade não queria, em seus territórios, sujeitos que fugiam da civilidade da padronização do espaço e, portanto, os ciganos estavam longe de corresponderem ao conjunto de características exigidos por uma cidade “homogênea”, centralizada administrativamente, com regras claras de controle e leis militantes. Havia, assim, um “conflito” de “percepção de espaço” (Teixeira, 2009, p. 62-63), em cujo conflito a visibilidade (acentuada por sua presença na comunidade) dos povos ciganos se tornava problemática.

Assim, a relação dos ciganos com a sociedade mineira poderia ser vista como um conflito entre tipos de percepções do espaço a *priori* contraditórias. A dos ciganos era constituída por elementos de seu cotidiano: relações de parentesco, festas e outros compromissos sociais, trabalho e ócio e etc. Tornava-se, portanto, uma forma de reelaboração constante da identidade, respondendo às transformações e estímulos da

sociedade mineira. Em geral, a forma mineira de apropriação do espaço seria guiada por uma racionalidade civilizatória e sedentária, enquanto a forma cigana seria direcionada por uma nacionalidade comunitária e pelo nomadismo. [...] pois as casas funcionavam sobretudo como uma “base” para se guardar mercadorias, utensílios e os móveis, e como refúgio para o período de chuvas. As casas estavam lado a lado com as barracas, que armadas reforçavam a imagem de nomadismo. (Teixeira, 2009, p. 63, grifos do autor).

Percebe-se haver, então, uma dualidade, pois há, aparentemente, dois conceitos contrários, que se manifestam sobre a imagem do cigano, que ora pode ser nômade, ora sedentário. Isso pode se refletir em uma questão de visibilidade ou invisibilidade, em que o cigano nômade “continua na estrada” como meio de ser esquecido, não visto pela sociedade; já o sedentário é aquele que “despreza a cultura”. Conforme argumenta Teixeira (2009, p. 63-64):

[...] [t]rata-se de uma estratégia para manutenção da identidade étnica e autonomia frente aos cerceamentos das sociedades envolventes, no que se refere à imposição de viver em um território delimitado formal e institucionalmente. Para além das fronteiras oficiais, as relações de parentesco e as atividades econômicas construíam seus próprios limites. A territorialidade cigana se manifesta em diversas escalas: a tenda, o acampamento, a cidade, os itinerários e as regiões são espaços com os quais os ciganos estabelecem diferentes e complexas relações. [...] além disso, este recinto remetia a ideia de um “lugar sagrado, onde o Divino é convocado a manifestar-se”. Era um microcosmo, que fazia a mediação entre o céu e a terra. símbolo de estabilidade, uma vez que estava fixado ao solo, de uma vida estável, a vida nômade. (Grifos do autor).

De acordo com Patrick Williams⁶⁴ (1995, p. 21), o nomadismo, como a migração, acabou tornando-se uma condição ligada a “*una auténtica forma de organización social*”. Tanto que, como afirma Karpowicz (2018), o nomadismo se tornou um elemento diferenciador no olhar do próprio grupo, como critério para classificar quem eram os “ciganos puros”, isto é, aqueles que não se sedentarizavam.

De modo que, forçados ou não, os deslocamentos do povo cigano se configuram ao longo de sua história como uma de suas características, uma vez que, segundo o autor, estão relacionados a uma dinâmica que corresponde ao andamento e ao movimento dos ciclos da natureza, bem como às questões religiosas. Revela-se, assim, que o nomadismo tem fatores exercidos pela “natureza” do homem cigano, pelos seus compromissos sociais e culturais, entrelaçados pela vontade, pelo estilo de vida e mesmo pelas perseguições sofridas. Williams (1995, p. 23) ressalta ainda que:

⁶⁴ Patrick Williams, etnólogo francês, é membro do Laboratório de Antropologia Urbana do Centro Nacional Francês de Pesquisa Científica (CNRS). Durante muitos anos, dedicou-se ao estudo da cultura e da sociedade ciganas. Publicou, entre outras obras: *Django* (1991) e “*Nous on en parle pas.*” *Les vivants et les morts chez les Manouches* (“Não falamos sobre isso.” *Os vivos e os mortos entre os ciganos*, 1993) (*El correo de la Unesco – Los nómadas, una libertad condicional*, revista mensal, 1994, p. 24).

O nomadismo facilita estratégias como a invisibilidade e a fluidez, que permitem esgueirar-se pelos interstícios (legislativo, econômico, geográfico...) que uma sociedade deixa vazios. Assim, existem territórios ciganos dentro do território dos não ciganos. Suas dimensões são variáveis e assumem diversas formas; feitos de itinerários e polos, eles se sobrepõem ou se cruzam. Podem ser de livre acesso ou fechados: entre grupos ciganos da mesma região, as relações podem ir da solidariedade à competição ou da ignorância à guerra. Dependendo das atividades que realizam ou das relações que mantêm com os não ciganos por causa delas, mudam as formas de ocupação e exploração desses territórios. (Tradução nossa).⁶⁵

Como representação simbólica, o conceito de nomadismo surge das relações de dominação entre os *gadjo* e os ciganos, sendo interpretado de formas ambíguas: ora como uma "condição cultural" do povo cigano, ora como um "mecanismo cultural" que serve para justificar práticas e atitudes que acabam por excluir essa comunidade. Essa visão do nomadismo pode ser usada para reforçar estereótipos, associando-o a uma característica essencial da cultura cigana, o que acaba abrindo espaço para a discriminação e o preconceito. Assim, o nomadismo se torna um fator que pode tanto perpetuar a marginalização quanto contribuir para a "invisibilidade" do povo cigano.

Como já foi discutido, o nomadismo, como característica do povo cigano, contribui para a sua "invisibilidade" e para o estigma de que os ciganos são eternos nômades, o que, pelo menos, é menos problemático do que representações mais estereotipadas ainda, como a de estrangeiros, indignos de confiança, sujos, ociosos, misteriosos e ladrões (Stefanovsky, 2023, p. 81). Entretanto, não deixa de ser um vetor do preconceito. Embora Vaz (2010) e Vieira (2021) reconheçam que é difícil identificar as origens da discriminação, o nomadismo foi um dos geradores, tal como Vaz explicita:

Não se pode dizer que a origem é esta ou aquela, uma única coisa. São vários fatores: primeiro é o nomadismo, o modo de vida ser diferente, seria a barganha, o comércio. Essa discriminação gerou-se porque nós infelizmente fomos rotulados pela sociedade branca que não admitia que nós somos um povo livre e tivesse nossa própria cultura. Isso eu falo nos termos da época do Brasil Colonial e Imperial. [...] Dizem que os ciganos roubavam crianças. Existem controvérsias sobre isso. [...] Naquela época de 1500, 1600, 1700, onde as moças da sociedade se perdiam, então havia aquele problema. Então era mandada para a Europa para estudarem piano num convento, esperando que a criança nascesse, e as freiras davam essas crianças aos nômades que passavam. Daí via-se, em alguns acampamentos, ciganas loiras de olhos azuis. [...] Daí criaram as controvérsias, esses mal-entendidos. (Vaz, 2010, p. 3 *apud* Vieira, 2021, p. 24).

⁶⁵ Tradução livre de: “*El nomadismo facilita estrategias como la invisibilidad y la fluidez, que permiten colarse en los intersticios (legislativos, económicos, geográficos...) que una sociedad deja vacíos. Así pues, existen territorios gitanos dentro del territorio de los no gitanos. Sus dimensiones son variables y adoptan diversas formas; constituidos por itinerarios y polos, se superponen o se entrecruzan. Pueden ser libremente accesibles o estar vedados: entre grupos gitanos de una misma región, las relaciones pueden ir de la solidaridad a la competencia o de la ignorancia a la guerra. Según las actividades que ejerzan o las relaciones que por causa de ellas mantengan con los no gitanos, las formas de ocupación y explotación de esos territorios cambian*” (Williams, 1995, p. 23).

Na perspectiva de Karpowicz (2018), o sedentário é visto como um cigano “incompleto”. Nesse sentido, Coelho (1892), em seu livro *Ciganos de Portugal: com um estudo sobre os Calão*, afirma que os ciganos sedentários acabam sofrendo a influência da cidade, o que os torna inadequados para um estudo mais fiel sobre a cultura cigana. O que nos possibilita afirmar que o sedentarismo é uma forma de isolamento, de opacidade e invisibilidade. Como diz Moraes Filho (1886), o cigano se esconde tanto de si mesmo quanto de seus familiares. Diz ele: “Na família ou na sociedade, essa nação é de uma originalidade palpitante, mas esquiva, por isso que a escondem no seu isolamento” (Moraes Filho, 1886, p. 67). Percebe-se aí, portanto, um jogo, que chamo de (in)visibilidade social, cuja trama sociológica vivenciada por esses grupos, ao longo de sua história, possibilitou momentos de total invisibilidade, como foram os casos de fugas e migrações forçadas, e momentos de relativa paz, que permitiram assentamentos até certo ponto permanentes e lhes proporcionaram visibilidade social. Entre uma e outra condição é que se desenvolve o jogo da (in)visibilidade social, conforme as condições que os grupos vivenciaram.

A (in)visibilidade pode ser um fenômeno⁶⁶ compreensível, ligado às relações entre as pessoas e os fatos socioeconômicos, em especial nos séculos XX e XXI. O termo invisibilidade social aparece nas ciências sociais, estabelecendo uma relação com seres e comunidades que sofrem de alguma forma de marginalização social e “invisibilidade”, ou seja, são imperceptíveis aos olhos da sociedade. As pessoas podem ser invisíveis socialmente e esse fenômeno está relacionado ou direcionado ao preconceito e/ou à indiferença.

O conceito de invisibilidade social tem sido estudado e aplicado em geral por alguns autores, como Costa (2009) e Tomás (2008), entre outros. Ambos se referem ao fenômeno como vivido por seres socialmente imperceptíveis, que ocupam diversos espaços na sociedade, tendo a referência de sua condição observada seja pela indiferença, seja pelo preconceito, o que leva a compreender que tal fenômeno afeta tão somente aqueles à margem da sociedade. Ser invisível significa, trivialmente, “não ser visto”: NÃO como negação; SER como pessoa; VISTO por concreto, absoluto. Mesmo estando exposto, presente no ambiente cotidianamente em questão, ser invisível é não ser integrante de um todo, mesmo que se queira. Declara Tomás (2008, p. 6):

⁶⁶ De acordo com Husserl (1996, p. 207 *apud* Santos, 2014, p. 21), “[t]endo em vista que todas as espécies de vivência incluindo-se entre elas as vivências do intuir externo, cujos objetivos são por sua vez chamados de aparições externas, podem também vir a ser objetos de instituições reflexivas internas, chamaremos fenômeno tudo aquilo que é vivência na unidade de vivência de um eu [...]”

Se considerarmos a acção social de “não ver outrém”, podemos afirmar que o motor desta relação é a intersubjectividade. O “não-ver” aparece sob esta luz como uma prática colectiva, comum, quotidiana, mas no fundo a sua significação social conduz-nos a uma sedimentação de certas tipificações. Defendo, seguindo esta lógica, que o acto de não-ver é uma actividade orientada significativamente. Se agir implica escolher, então o não-reconhecimento de outrém torna-se num acto intencional, sem porém querer dizer que é voluntário. Para compreender a existência de uma alteridade invisível é necessário analisar a coerência do sistema de conhecimento quotidiano, ou seja, as sequências e relações típicas que contribuem à constituição deste fenómeno social.

Segundo Costa (2009, p. 10), o fenómeno da invisibilidade pública é intersubjetivo, é uma “espécie de desaparecimento psicossocial de um homem no meio de outros homens”. Já segundo Tomás (2008), está ligado ao desprezo social sofrido por indivíduos ou grupos, que provoca vergonha e humilhação e, não obstante, tampouco as pessoas vítimas desse descaso não são lembradas nem vistas pela sociedade, como se fossem seres sem importância. Ressalta:

O desprezo social e o não-reconhecimento dão origem ao sentimento de invisibilidade. Na sociedade do espetáculo na qual nós vivemos, o invisível tende a significar o insignificante. Com efeito, múltiplos sentimentos estão ligados ao sentimento central de ser invisível para os outros: a vergonha, a paranóia, a impressão de insucesso pessoal, o isolamento, a clandestinidade. Em resumo, toda uma panóplia de emoções, sentidas por todos a um momento ou outro na vida quotidiana, une-se intimamente ao mundo amargo e silencioso da invisibilidade social. Podemos descobrir através deste termo um mundo social que se constrói segundo os preconceitos visuais e os olhares imaginários.

A tese Moisés e Nice: retratos biográficos de dois garis: o estudo de psicologia social a partir da observação participante e entrevistas, escrita por Fernando Braga da Costa (2008), sobre o cotidiano de dois garis, descreve o problema da humilhação social vivenciada por esses sujeitos. Diz o autor: “Podemos reconhecer ingredientes psicológicos e sociais profunda e fortemente marcados pela degradação e pelo servilismo. [Pois] são atividades cronicamente reservadas a uma classe de homens proletarizados; homens que se tornam historicamente condenados ao rebaixamento social e político” (Costa, 2008, p. 11). O autor percebeu que a centralidade do problema investigado foi a invisibilidade social que, de certa forma, aproximase da condição dos povos ciganos, possibilitando categorizá-los na mesma condição, excetuando, obviamente, sua condição de “proletarizados”.

Abro outro parêntese para comentar que a pesquisa desse autor sobre os garis é de grande importância para a análise do que chamo de (in)visibilidade social, pois reforça a compreensão dessa temática ao questionar as condições de vida de certas pessoas no Brasil, como: moradores de rua, garis etc. Assim, essa maneira de enxergar o "inferior" (as minorias) por parte da elite brasileira é vivenciada por muitos e afeta uma variedade de pessoas (negras, índias e ciganas) que são vistas como indesejadas na sociedade e, principalmente, para o poder público. Ou seja,

aquelas consideradas diferentes ou pertencentes às camadas mais pobres enfrentam o desafio de buscar inclusão e reparação, pois tiveram seus direitos prejudicados e sofrem com os preconceitos enraizados no cotidiano desigual reproduzido pela sociedade brasileira.

O silenciamento e a invisibilidade social do “outro”, que ocorrem tanto entre os garis quanto entre os ciganos, na realidade do mundo concreto, nas vivências do dia a dia, podem ser compreendidos na semiologia do “não ver”. Esse fenômeno vai além do simples ato humano de “ver” ou de “olhar”; é como se o que é externo ao caminho fosse desviado, tornando-se imperceptível, como destaca Costa (2008, p. 13):

Seres humanos andam na rua, não passam por outro como quem passa por um poste: o corpo e o olhar se modificam, os movimentos ficam distintos, a atenção se transforma, é afetada, como se alarga a atenção que os humanos dispensam uns aos outros, é de natureza diferente daquela dirigida aos objetos. Não obstante, as pessoas que passam por Nice não parecem ter uma atenção suficientemente modificada pelo poder específico, pela influência específica de que é capaz a presença de um humano ali: desvia-se dele como quem se desvia de um obstáculo, uma coisa qualquer que atrapalha o caminho. “Eles nem olha na cara da gente”. O sujeito tornado **invisível**, arrastado por trocas impessoais, não suscita mais as reações que pessoas despertam em pessoas.

É o que ocorre com muitas comunidades marginalizadas, da mesma forma que os garis e dos ciganos. Essa invisibilidade, como discute Honneth (2001), torna-os uma anomalia social caracterizada por formas ativas e intencionais de tornar pessoas opacas ou invisíveis. Ou seja, há um fenômeno de valorização excessiva das coisas em detrimento das pessoas. No caso da comunidade cigana, a valorização excessiva recai sobre a música, por exemplo, mas em detrimento das pessoas reais, em suas necessidades mais básicas. A partir da teoria do reconhecimento, desenvolvida por Honneth (2001), a invisibilidade se plasma na perspectiva moral, e até epistemológica, e impede que esses povos sejam reconhecidos.

Aguiar (2015), no texto “Invisibilidade social a partir do filme *O som ao redor*: uma análise honnetheana das patologias sociais no Brasil”, traz a teoria crítica de Honneth, com apontamentos sobre a cura das patologias na sociedade por meio de “remédios na forma de emancipação”, pois existem diversos tipos de patologias sociais. Entre essas, está a invisibilidade, como “patologia tipificada”, que não se manifesta como um “fenômeno, e sim a partir de sintomas”, sendo, em primeiro plano, vista como uma “injustiça social” (Aguiar, 2015, p. 53).

Ao tomar a afirmação dos autores, é preciso tipificar a invisibilidade como uma patologia social. E, embora afirmem que ela não se manifeste como “fenômeno”, defendendo que, como condição dupla, a (in)visibilidade é, sim, um fenômeno. Digamos, um fenômeno social

patológico, cujo jogo psicológico depende de vetores também sociais, que sejam favoráveis ou não à etnia no processo de participação social. Nas palavras de Aguiar (2015, p. 53), existe um “delinear como ocorre uma patologia social: ela consiste em uma exclusão ou lesão da chance de participação igualitária no processo de cooperação social; no entanto, diferentemente de uma injustiça social”. Honneth (2011, p. 157), citado por Aguiar (2015, p. 53), assevera que “[...] nós podemos falar de uma ‘patologia social’ sempre quando um ou todos os membros da sociedade não estão em condição de entender adequadamente o significado dessas práticas e normas, devido a causas sociais”. É como se houvesse uma manobra que gera exclusão sem que a pessoa envolvida tomasse consciência; pode ocorrer, assim, sem conhecimento de tal situação, a possibilidade da autorreificação, em que o próprio povo cigano começa a internalizar essa exclusão e a se ver como parte de um estereótipo socialmente construído. Portanto, a autorreificação, nesse contexto, pode ocorrer quando os ciganos passam a aceitar a forma como são vistos pela sociedade, sem questionar a origem e a legitimidade dessa visão. Isso cria uma situação em que o processo de exclusão e invisibilidade se retroalimenta, dificultando a superação do estigma e a reintegração plena do povo cigano à sociedade.

O agravamento de patologias sociais aparentemente contribui para o adoecimento do ser humano, que, na maioria das vezes, não tem consciência de sua condição. Nesse sentido, o tratamento para tal adoecimento só poderia ser “social”, pois envolve normas, como declara Honneth (2011, p. 10-157), citado por Aguiar (2015, p. 53):

Por isso, quando trabalha com a invisibilidade social, ele afirma que “uma forma de tornar invisível, a saber, de deixar desaparecer, não tem a ver evidentemente com a não presença física, mas sim com a não existência em um sentido social”. Do ponto de vista da justificação deste estado de coisas social desigual, Honneth entende que “essas patologias são eficazes no mais alto grau da reprodução social que trata do acesso reflexivo ao sistema de argumentação e de normas”.

A ideia, portanto, de invisibilidade ou visibilidade está ligada ao processo de desigualdade social, compreendido dentro de um estado de coisas no sentido social, e não físico, como apontam Honneth (2001) e Aguiar (2015). Com isso, entende-se existir uma sociedade normatizada, na qual a desigualdade reproduz essas patologias, mas se apresenta por normas que se justificam, sendo iguais e livres para todos; socialmente, isso é enganoso, pois não corresponde à realidade quando se trata das causas sociais envolvendo minorias brasileiras, como negros, ciganos e homossexuais, entre outros. A mazela patológica empreendida ganha um respectivo específico: imperfeição nos processos sociáveis que se sucedem por detrás das circunstâncias sociais, contudo, registrada nesse intento, que é mais eficiente quanto mais

obscuro permanece.

O visível comporta uma dimensão de invisibilidade. Há sempre, naquilo que é visto, algo que se esquivava da visão, a invisibilidade constitutiva da visão significa existir sempre uma cegueira, que nunca permite à visão revelar-se em sua plenitude. Nessa perspectiva, a percepção se apresenta como abertura a várias possibilidades de apreender um objeto por meio das sensações, sendo uma exposição temporária inacabada, mas que se assemelha a uma moeda sobre a mão: quando um lado se exhibe, o outro se mostra invisível, pois não posso ver as duas faces da moeda de uma só vez pelo fato de serem duas faces. Para ver ambas de uma vez só, é preciso rodar a moeda com os dedos, movimentando-a para que se possa ver, sendo essa visão imperfeita; logo, deve-se torná-la visível a ponto de compreender. Por isso, a (in)visibilidade social dos ciganos, como fenômeno, deve ser “rodada com os dedos” para que sejam compreendidos os dois lados e que o “corpo”, a “carne”, para tomar aqui os termos de Merleau-Ponty (citados por Santos, 2014), sejam expostos em toda sua riqueza e reconhecidos em seu valor cultural que só a boa visibilidade pode lhes proporcionar.

Segundo Santos (2014, p. 100), “o conceito de “carne”, seguindo os preceitos de Merleau-Ponty, é empregado indistintamente com a palavra corpo, para designar o “corpo vivido ou o corpo animado”:

Não cabe à filosofia instituir o ponto de partida da compreensão do homem e do mundo, já que as questões que o homem se põe são interiores a sua existência, a seu espírito, seu corpo e à sua história. Porque o homem está no mundo e é no mundo que se reconhece. É preciso, então, considerar os modos do homem ser no mundo, imbricados existencialmente nesse mesmo mundo. [...] Ao falar da percepção, Merleau-Ponty chama a atenção para o fato de que o que é percebido por uma pessoa (fenômeno) acontece no campo do qual ele faz parte. Ao considerar o sujeito como o corpo no mundo, Merleau-Ponty assinala a importância da experiência perceptiva e nos mostra que o conhecimento começa no corpo-próprio. [...] a partir daí pode-se dizer que o corpo é visto numa totalidade [...] é a percepção, como ato inaugural, e não o sujeito da consciência representativa que nos abre o sentido dos dados percebidos. A percepção “correta” ou “falsa” da coisa se constrói na relação que se inaugura entre o corpo e o mundo e não através de uma ideia da realidade previamente estabelecida na consciência. (Santos, 2014, p. 107).

Portanto, em seus modos de ser no mundo, com corpo, alma e cultura, constituídos por sua trajetória histórica (a estrada), a invisibilidade pode resultar de um ímpeto voluntário, e, conseqüentemente, passa a se referir à escolha, consciente ou não. Essa decisão pode ser motivada por uma variedade de razões, como já discutimos, mas também no sentido de evitar atenção indesejada, manter a privacidade, escapar de julgamentos de suas atividades e costumes culturais ou simplesmente não querer ser notado. Ao omitir seu nome, criando outro para ludibriar o *gadjo*, ou com documentos falsos (Fraser, 1997 *apud* Ferrari, 2010), o cigano prefere

não ser notado, escondendo seu corpo (ainda que parcialmente) do mundo que aí está.

Enfim, a (in)visibilidade social voluntária pode ser expressa de diferentes maneiras, como evitar chamar a atenção para si mesmo, escolher roupas neutras e discretas, evitar fazer contato visual ou não participar de atividades sociais. É importante notar que a (in)visibilidade social voluntária não é o mesmo que ser tímido ou introvertido, embora essas características possam estar presentes em algumas pessoas que optam por permanecerem “invisíveis”. Para Godoy (2021, p. 9), “a palavra-chave para a compreensão dos ciganos na sociedade brasileira é invisibilidade. É eloquente que o censo populacional do IBGE não tenha dados acerca da população cigana no país, sendo escassos e imprecisos aqueles de que se dispõe.”

No segundo capítulo, tendo como pano de fundo a figura da carroça, busco refletir sobre as questões referentes à (in)visibilidade social dos ciganos e à realidade da comunidade escolar em Trindade-GO, bem como o jogo do visível e invisível nos estudos/investigações desenvolvidos durante o mestrado e a especialização, que usei como reflexões e, de certa forma, contribuíram para esta tese. Na metáfora dos capítulos, minha própria jornada (A estrada) acumulou uma bagagem que não pode ser desprezada. Por isso, sua presença nesta “viagem” de doutoramento, cujo conteúdo “despejo” na “carroça”, que é o próximo capítulo.

A CARROÇA



Fonte: *Revista Aventuras na História*,
2018



CAPÍTULO 2 – OS CIGANOS *Calon* EM TRINDADE-GO: APORTE DE PESQUISAS ANTERIORES E O ESTUDO ATUAL – O JOGO ENTRE O VISÍVEL E O INVISÍVEL

2.1 Sobre a cidade de Trindade-GO

No primeiro capítulo, procurei realçar que os ciganos e suas origens estão ligados ao Oriente, mais precisamente à Índia, e vivenciaram uma diáspora de mais de mil anos. Por isso, a ideia da *estrada* para figurar o sentido que essa trajetória tomou. Como uma estrada rude, isto é, uma via sem pavimentação e repleta de pedregulhos, buracos e atoleiros, a jornada desse povo tem sido difícil, pois passou e passa por falta de reconhecimento social, político e cultural no Brasil e no mundo. Neste capítulo, figurado agora pela *carroça*, que embora também possa simbolizar o movimento, aqui é empregada como símbolo da sedentarização de algumas famílias que literalmente e figurativamente estacionaram suas carroças em Trindade. Assim, procuro discutir especificamente sobre a etnia dos ciganos *Calon*⁶⁷ sedentários e residentes no município de Trindade-GO, moradores dos setores Vila Pai Eterno, Samarah e Serra Dourada, refletindo os resultados das pesquisas realizadas entre 2009 e 2015, à luz da cultura e dos costumes dessa etnia; em seguida, debato sobre a pesquisa atual e seus desdobramentos no espaço escolar.

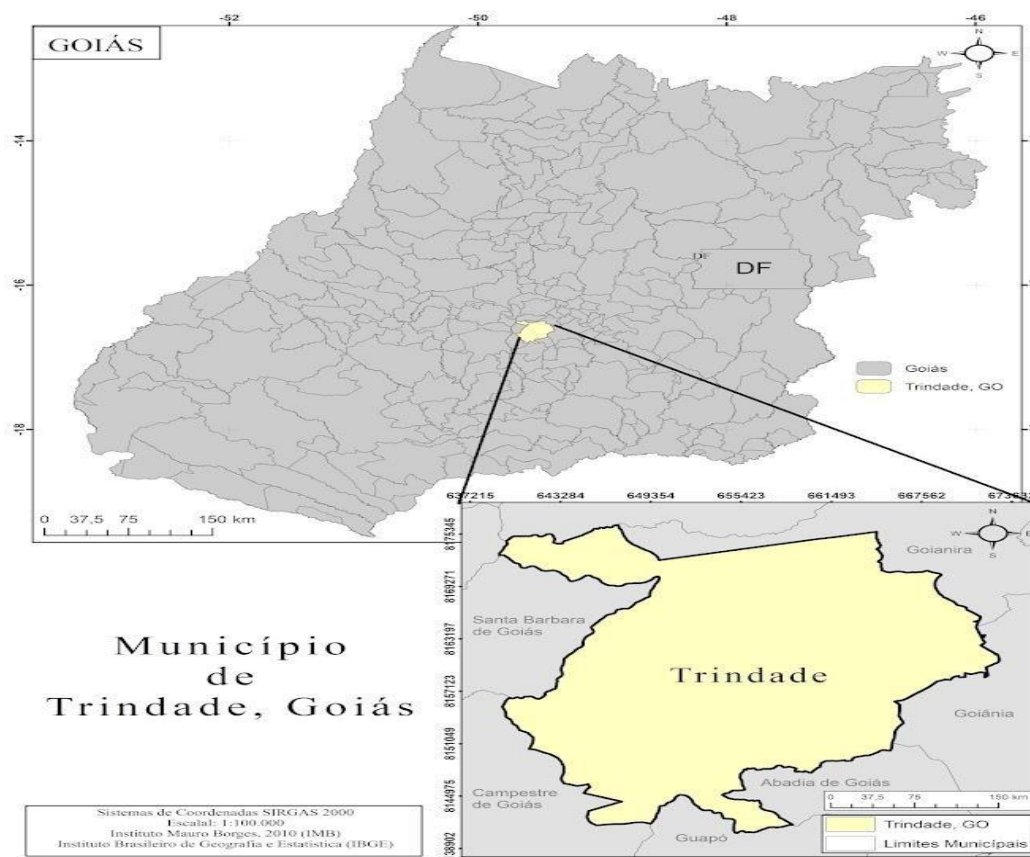
No município de Trindade, assim como no estado de Goiás, é possível perceber muitos ciganos residentes, contudo, há uma imprecisão quanto à sua quantidade exata. As pesquisas sobre o município de Trindade-GO, referentes às questões geográficas e aos costumes culturais da comunidade cigana, ainda são escassas. Como ressalta Vieira (2021, p. 27), carecem ainda de “contribuições acadêmicas que abordem a chegada, a distribuição e as expressões culturais”. Existe, dessa maneira, uma imprecisa contribuição “de material produzido” com relação aos ciganos *Calon*, conseqüentemente, isso de certa forma impede “uma reflexão mais precisa e completa sobre expressões baseadas numa análise espacial” (Vieira, 2021, p. 26-27).

Na região metropolitana de Goiânia, capital de Goiás, localiza-se a cidade de Trindade,

⁶⁷ *Calon* ou *kalé*, em *Romani* significa “preto”, “[s]endo que falam a língua *caló*. São ciganos ibéricos, vieram principalmente de Portugal e Espanha. Onde são mais conhecidos como *Gitanos*, mas que, no decorrer dos tempos, se espalharam também por outros países da Europa e foram deportados ou migraram inclusive para a América do Sul – no Brasil compõem o grupo com maior número” (Godoy, 2021, p. 30). Geralmente é comum o uso de “calon” ou “Calon”, assim como “calons”, em itálico ou não, mas aqui padronizei o termo *Calon*.

a qual apresenta conurbação com a capital. Trindade conta com 142.431 habitantes, com uma área de aproximadamente 719 km², sendo o nono município goiano mais populoso, segundo estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022). À vista disso, apresento, na Figura 11, um mapa de Goiás, organizado por Vieira (2021), com o objetivo de demonstrar a localização de Trindade dentro dos limites territoriais de Goiás e evidenciar esse município com relação ao estado de Goiás.

Figura 11 – Mapa de Goiás, com destaque para Trindade



Fonte: Vieira (2021, p. 18).

Segundo Vieira (2021, p. 26), os “primeiros habitantes de Trindade supostamente eram de origem mineira e paulista”. Sem precisão quanto ao número de moradores, a cidade apresenta-se nesse período como um pequeno arraial sem tanta importância para o ciclo econômico do estado de Goiás, habitado por poucas famílias, que lidavam com o cultivo da terra e um tímido processo agropecuário. Acrescenta ainda o autor: “O município de Trindade tem sua formação populacional ancorada historicamente em migrantes predominantemente mineiros motivados pela agropecuária e pelas matrizes religiosas que acompanharam esse processo de formação” (Vieira, 2021, p. 26-27).

No entanto, durante o século XVI, a região que hoje recebe o nome de Trindade era ocupada por indígenas e, em certos períodos seguintes, por bandeirantes, que vinham em busca de metais preciosos e por aqui ficavam. Em 1748, foi criada a capitania de Goyaz, nome do estado nesse período. Em 1776, a cidade de Trindade fez parte do Distrito de Santa Cruz, região instituída no mesmo ano, que correspondia ao sul do estado de Goiás (Vieira, 2021, p. 17).

Inicialmente, bem antes de Trindade tornar-se oficialmente um município, foi elevado à categoria de vila, seguindo os preceitos da Lei n.º 662, de 16 de julho de 1920, cuja instalação se deu em 31 de agosto de 1920, sendo celebrado, nesse dia, o seu aniversário. O município de Trindade ganhou o domínio de cidade sete anos mais tarde, em 20 de junho de 1927, pela então Lei Estadual n.º 327. Em 2 de agosto de 1935, viu ser despojada sua autonomia política, com o Poder Judiciário sendo submetido à Comarca de Goiânia pelo Decreto-Lei n.º 327. Somente conseguiu sua autonomia definitiva em 31 de agosto de 1943, pelo Decreto-Lei n.º 8.305, recebendo uma área de 1.203 km², com uma população de dez mil habitantes nesse período (Vieira, 2021, p. 17-19).

Ademais, Trindade tem sua história marcada pelo simbolismo religioso: o pequeno arraial do século XIX, habitado por poucas famílias, que se ocupavam com o cultivo da terra, deu vida a uma cidade que passou a abrigar a “Festa do Pai Eterno”, tornando-se um grande centro religioso, que atraiu e atrai milhares de devotos católicos de várias regiões do País. A historiografia às vezes considera a história de lugares como Trindade como “espaços sagrados” e, dessa forma, observa que todo o cotidiano interfere, de certa forma, na vida dos moradores da cidade, dos devotos e dos romeiros. Existem as histórias de milagres, curas, bênçãos, contadas e recontadas pelos fiéis, uma memória que se perpetua e sempre é lembrada pela oralidade. Essa memória é construída e repassada por atores coletivos ligados às comunidades, produzindo uma tradição oral, constituída por práticas religiosas que aumentam o número de devotos, os quais acreditam no milagre recebido por Deus, chamado de *Divino Pai Eterno*.

Por volta de 1840, Constantino Xavier e sua esposa, Ana Rosa, um casal de agricultores mineiros, roçavam o pasto na região do córrego Barro Preto quando encontraram um medalhão de barro com a imagem do Divino Pai Eterno (Santíssima Trindade coroando a Virgem Maria). Ana Rosa, Constantino e seus familiares começaram a rezar o terço⁶⁸ diante do medalhão

⁶⁸ Rezar o terço significa segurar o rosário (um objeto, um cordão com contas e um crucifixo no final das “contas do rosário”, que pode ser feito de madeira, pedras preciosas, miçangas etc.), orar seguindo as rezas que estão no terço. Costumeiramente os católicos iniciam o rosário (terço) fazendo o sinal-da-cruz, sempre segurando as contas. Em seguida, reza-se o creio (síntese das verdades que guiam nossa vida), um pai-nosso, três ave-marias (em honra da Santíssima Trindade) e o glória-ao-pai. Depois de cada glória-ao-pai, costuma-se rezar a prece ensinada por Nossa Senhora, em Fátima: “Ó meu Jesus, perdoa-nos, livrai-nos do fogo do inferno, levai as almas todas para o

de barro em sua casa, iniciando um ritual de devoção à Santíssima Trindade. Em 1843, foi construída uma capelinha, onde várias famílias vizinhas rezavam o terço, dando início à Romaria⁶⁹ do Divino Pai Eterno.

A “Igreja da Matriz”, sede da paróquia do Divino Pai Eterno, onde são celebradas as missas em louvor ao Pai Eterno até os dias atuais, foi inaugurada em 1912, como o primeiro santuário⁷⁰ em devoção ao Divino Pai Eterno, que recebeu, com o tempo, o nome de “Santuário Velho” ou “Igreja Matriz”. Em seu aniversário de 100 anos, foi tombada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) e, no ano seguinte, recebeu o tombamento como Patrimônio Cultural Material do Brasil (Teófilo Filho, 2022, p. 43-45).

Em 1943, iniciou-se a construção do único santuário (Igreja Nova) dedicado ao Divino Pai Eterno (as três pessoas da Santíssima Trindade) no mundo, sendo de fato edificado nos anos entre 1955 e 1974. Tempos depois, no ano de 2006, a “Igreja Nova”, como é chamada por muitos, recebeu o título de Basílica, concedido pelo então papa Bento XVI.⁷¹ Esse espaço abriga, há muitos anos, amuletos, imagens, quadros, textos e objetos em cera, dentre outros, todos frutos da fé, lembranças das súplicas supostamente ouvidas e respondidas em forma de milagres do Pai Eterno. No momento está sendo erguida uma nova igreja, um santuário com previsão de término em 2026, chamada pelos romeiros de “Nova Casa do Pai”, cujo ato fundador, com a construção de um cruzeiro, foi realizado no ano de 2009.

céu, e socorrei principalmente as que mais precisarem”. Tem início, então, a meditação dos mistérios; ao se anunciar um mistério, costuma-se dizer: “No... (primeiro, ou no segundo, etc.) mistério contemplamos...”. Reza-se, então, um pai-nosso, seguido de dez ave-marias, do glória-ao-pai e da oração Ó, meu Jesus. Depois de completar cinco dezenas de ave-marias, termina-se o terço com a salve-rainha.

⁶⁹ Romaria do Divino Pai Eterno, mais conhecida como “Festa de Trindade”. Trindade é o nome do antigo Arraial de Barro Preto, onde se iniciaram, em 1840, os primeiros festejos em louvor ao Divino Pai Eterno. Esse nome, “Trindade”, vem da Santíssima Trindade, a imagem cultuada no santuário e que representa as figuras do Pai, do Filho e do Espírito Santo – a primeira pessoa sagrada.

⁷⁰ De forma geral, na Igreja Católica, é considerado santuário a igreja frequentada por fiéis vindos de outras regiões, atraídos por algo que existe especificamente naquele templo/santuário. Os santuários como os de Trindade-GO recebem visitas de romeiros de todo o mundo em virtude dos vários milagres concedidos aos seus devotos naquele lugar.

⁷¹ O cardeal Joseph Ratzinger, papa Bento XVI, nasceu em Marktl am Inn, Diocese de Passau (Alemanha), no dia 16 de abril de 1927 (Sábado Santo), e foi batizado no mesmo dia. Joseph Ratzinger recebeu a ordenação sacerdotal em 29 de junho de 1951. Bento XVI foi o 265º papa da Igreja Católica Romana, tendo falecido na manhã de 31 de dezembro de 2022, aos 95 anos de idade, no mosteiro onde vivia desde a sua aposentadoria, no Vaticano. Disponível em: <https://www.vaticannews.va/pt/vaticano/news/2022-12/bento-xvi- biografia.html>. Acesso em: 30 jan. 2024.

Figura 12 – Capela do Cruzeiro: pedra fundamental da construção da Nova Basílica



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2023

A cidade de Trindade se destaca, assim, como um importante centro de manifestação da fé católica, onde a crença em intervenções divinas e milagres permeia o cotidiano dos devotos (Mota, 2015, p. 59). Esse cenário de religiosidade tornou a cidade um espaço acolhedor para diferentes comunidades, incluindo uma expressiva população cigana. De acordo com relatos dos moradores no ano de 2023, dos aproximadamente 142.431 habitantes da cidade, cerca de 2.800⁷² são ciganos, que estabeleceram residência fixa nas áreas periféricas da cidade. É fundamental esclarecer que os dados apresentados sobre a população cigana não provêm de levantamentos estatísticos oficiais, mas sim de estimativas baseadas nos relatos da própria comunidade. Esses números, embora não oficiais, emergem da percepção dos moradores ciganos sobre sua própria comunidade e, apesar de sua natureza aproximativa, podem oferecer um indicativo do contingente populacional cigano em Trindade.

De acordo com a pesquisa de Vieira (2021), havia aproximadamente 2.000 ciganos residindo em Trindade no ano de 2020. É notável observar que esse número cresceu significativamente nos três anos subsequentes, evidenciando a expansão dessa comunidade no município. Ressalta Vieira (2021): Dona Preta, casada com cigano, residente no setor Samarah

⁷² O censo (IBGE) realizado entre 2021 e 2022 não incluiu a etnia cigana na coleta de informações, ao classificá-la apenas como grupos de comunidades tradicionais. Essa omissão impediu a obtenção de uma estimativa mais exata da população cigana nos municípios do Brasil. A cifra de 2.800 ciganos em Trindade é apenas uma mera suposição, levantada a partir de depoimentos dos ciganos que residem na área durante as investigações.

há mais de 40 anos, em conversa ocorrida em julho de 2020, afirmou que considera que a comunidade possui mais de 200 famílias e estima um total de cerca de 2.000 ciganos no município, mesmo número levantado pelo Sr. Getúlio e pelo Sr. Juarez (Vieira, 2021, p. 36-37), podendo, portanto, afirmar que a comunidade conta com a média de 2.500 habitantes.

Assim, fica evidente no texto de Vieira informações quantitativas baseadas tanto em pesquisa acadêmica (Vieira, 2021) quanto em depoimentos de membros da comunidade, o que fortalece a credibilidade dos números apresentados. Há uma clara linha temporal que mostra a evolução da população cigana em Trindade, partindo de 2.000 pessoas em 2020 até aproximadamente 2.500 a 2.800 na atualidade. A inclusão do depoimento de Dona Preta é particularmente significativa por três razões: sua longa permanência na região (40 anos); sua conexão direta com a comunidade cigana através do casamento; sua localização específica no setor Samarah. A menção a "200 famílias" oferece uma interessante perspectiva sobre a organização social da comunidade, sugerindo uma média de dez pessoas por família na época do levantamento.

Na próxima seção, analiso os aportes de pesquisas anteriores, apresentando a trajetória de pesquisa com os ciganos *Calon* de Trindade-GO, que se iniciou em 2008, através de estudos bibliográficos combinados com pesquisa observacional em campo, utilizando o método da história oral. Essa comunidade tornou-se a principal referência para meus estudos acadêmicos em diferentes níveis.

2.2 Aportes de pesquisas anteriores

Os estudos bibliográficos, iniciados em 2008, e a pesquisa observacional em campo, atrelada ao método da história oral,⁷³ contribuíram para o processo de investigação e produção do conhecimento sobre os ciganos *Calon* de Trindade-GO, principal referência de meus estudos tanto nesse período como nos estudos posteriores, no mestrado e na presente pesquisa de doutoramento. A primeira se encerrou em 2009, com a monografia da especialização em História Cultural na Universidade Federal de Goiás (UFG), com o título: *A estrada, a carroça e o carroceiro: a comunidade cigana em Trindade 2009*. Na pesquisa do mestrado de 2013 a 2015, aprofundi os estudos de cunho bibliográfico e por meio da etnografia foi possível conhecer um pouco mais dos seus comportamentos sociais e costumes culturais. Dessa forma,

⁷³ “O método da história oral, em suas vertentes histórias de vida, narrativas, trajetórias de vida, requer o uso de fundamentos epistemológicos, isto é, o pesquisador deve orientar-se através de pressupostos que delimitam o entendimento sobre o uso dos procedimentos metodológicos em questão, que por sua vez definirão o caráter de investigação social” (Gonçalves; Lisboa, 2007, p. 86).

foram visitadas, durante a pesquisa de campo, 15 famílias dos setores Samarah, Vila Pai Eterno e Serra Dourada, sendo distribuída, neste estudo, uma amostra de cinco famílias, cinco em cada bairro: Samarah, Vila Pai Eterno e setor Serra Dourada.

No que tange aos resultados obtidos no transcorrer da análise da pesquisa de campo durante a especialização, constatei que a comunidade cigana em Trindade-GO é composta por um elevado número de mulheres na força de trabalho, realmente funcionando como a mola propulsora do sustento da família. As relações de poder que refletem as relações sociais parecem, porém, permanecer inalteradas, ou seja, relações guiadas pela cultura e direcionadas pelos costumes, nas quais o homem se beneficia com a praticidade e a competência da mulher cigana em comercializar produtos que garantem o sustento da família (enxovais, artesanatos, dentre outros).

Assim, percebi ainda uma cultura norteadada por princípios machistas, em que o discurso dos homens é constituído pela naturalização das diferenças biológicas. Homens e mulheres não têm as mesmas oportunidades e tampouco são tratados com igualdade de condições. Muitas vezes notei as mulheres pelas ruas a vender seus produtos, enquanto os homens reuniam-se em grupos para conversas triviais, ou mesmos para fazer negociatas, o que configura um trabalho menos árduo para eles. Tanto o gênero masculino como o feminino se estabelecem em uma relação de gênero imposta pelo grupo, ditada pela cultura, ser homem e mulher implica cada um agir de acordo com o sexo biológico. Por exemplo, percebe-se uma tentativa de esconder a dominação masculina e justificar o discurso tanto dos homens quanto das mulheres. Os homens se veem, exclusivamente, como provedores de suas famílias, enquanto as mulheres são vistas como trabalhadoras apenas para complementar a renda.

No discurso das mulheres, elas trabalham para ajudar seus maridos, acreditando que eles precisam de ajuda. Na fala dos homens, dizem que são eles que dão o “duro” na venda e na permuta de produtos adquiridos. Não foi difícil perceber, na comunidade cigana pesquisada, o reforço do mito da função natural das mulheres nas esferas do trabalho a elas indicado, nas relações de afetividade e sexualidade, reforçando e reproduzindo a cultura da subordinação feminina. A percepção das mulheres reproduz o discurso masculino e sugere que a dominação masculina pode estar tão arraigada na vida das ciganas que nem é percebida por elas. Como afirma Magano (2013, p. 227), “a diferenciação de gênero emerge desde o nascimento, momento em que é mais valorizado o nascimento de um rapaz”. Mesmo que o estudo da autora citada seja sobre os ciganos portugueses, a realidade brasileira e, precisamente, de Trindade-

GO, não é diferente.⁷⁴

Embora o discurso masculino não reconheça tais discriminações, são eles próprios os legitimadores delas, uma vez que a cúpula diretiva (os mais velhos/anciões), que cria e aprova as leis de conduta entre o grupo, as normas e as regras, é composta, em sua maioria, por pessoas do sexo masculino. Muitas mulheres são as grandes aliadas da dependência em que vivem, uma vez que o processo de socialização entre o grupo, que leva à internalização dos espaços e dos costumes, circunscreve o masculino e o feminino e tem início na infância, sendo repassado principalmente pelas mulheres, como as mães, as tias e os avós. Os ciganos estabelecem formas particulares de relacionamento com os não ciganos (*gadjo*), adaptando suas práticas culturais e sociais para conquistar reconhecimento e espaço na sociedade majoritária.

Dessa maneira, a comunidade cigana desenvolve estratégias específicas de interação social com os não ciganos (*gadjo*), buscando não apenas reconhecimento e visibilidade, mas também a construção de relações que possibilitem sua participação efetiva na sociedade local. Estas práticas relacionais envolvem tanto a preservação de suas tradições culturais quanto adaptações necessárias para estabelecer diálogos interculturais significativos com a sociedade majoritária.

No ano de 2013, com o ingresso no mestrado profissional, outros questionamentos surgiram, outras leituras foram sendo agregadas e novos entendimentos emergiram. Assim, reflexões e autorreflexões deram vida a um novo projeto, cujo objetivo principal era a observação da mesma comunidade já descrita, sendo esse novo estudo composto por apontamentos feitos por outras perspectivas, que problematizaram as questões referentes ao reconhecimento da cultura cigana para propor a sua inserção ao currículo de uma unidade escolar, a Escola Estadual Professor Esmeraldo Monteiro (escola-campo), situada na Vila Pai Eterno, setor que, junto ao Samarah e ao Serra Dourada, contam com uma grande presença de ciganos *Calon* com moradia fixa.

Na evolução deste estudo, de modo a com ele contribuir, a história oral foi o método escolhido como procedimento. A proposta foi conduzida pela pesquisa *in loco*, respaldada pelos estudos bibliográficos e pelos pressupostos teóricos da história oral, metodologia que busca privilegiar o envolvimento entre entrevistador-entrevistado. Importa também o uso de documentos oficiais, fontes primárias e secundárias, acervos particulares, fotos, fontes historiográficas etc. No momento do estudo, ansiei por respostas aos questionamentos que me

⁷⁴ O tema é amplo e complexo e merece um estudo à parte, embora haja uma ampla bibliografia sobre isso, tanto em Portugal, com Olga Magano, Casa-Nova etc. como no Brasil, onde diversos trabalhos podem ser encontrados na forma de dissertações, teses e trabalhos orais em congressos.

angustiavam na prática como professora do Ensino Fundamental, a exemplo dessas indagações: como reconhecer os ciganos, tendo como perspectiva a educação formal, entendendo que falta a inclusão de sua cultura ao currículo formal da escola? Se os ciganos pertencem a uma comunidade étnica que faz parte da diversidade brasileira, por que a inserção de sua cultura ao currículo escolar ainda é ignorada? Levantei outras questões que já sinalizavam para o problema que agora trato nesta tese: a ausência de aspectos da cultura cigana no ambiente escolar pode ser fator que também contribui para os índices de evasão e desistência dos alunos ciganos? São fatores que contribuem para uma espécie de invisibilidade social? Essas são algumas perguntas que foram surgindo durante todo esse tempo de pesquisa, mas para as quais o tempo, o método e as condições da época não propiciaram um aprofundamento e uma compreensão mais substancial, da forma como busquei desenvolver na presente pesquisa. Durante o mestrado, constatei a ausência de trabalhos acadêmicos ou de produção científica que abordassem a temática proposta para o estudo das questões culturais da comunidade cigana de Trindade-GO.

Assim, a utilização dos métodos de pesquisa etnográfica/participante e de história oral revelou-se crucial para compreender os valores culturais e captar, em certa medida, a visão de mundo e as histórias de vida de 15 famílias ciganas.⁷⁵ O trabalho de dissertação refletiu a ideia de que pesquisar e escrever sobre a cultura cigana não apenas ajudava a compreender essa cultura específica, mas a desvendar a cultura do diferente, daqueles frequentemente vistos pela cultura dominante como inferiores ou, pior ainda, com indiferença. Muitas vezes, essas pessoas não são mencionadas em materiais didáticos, na mídia, entre outros. Quando mencionadas, é de forma preconceituosa ou baseada em estereótipos, como já mencionado no primeiro capítulo desta tese.

Ao longo dos estudos no mestrado, a investigação levantou questionamentos sobre a

⁷⁵ Em uma reportagem do *Jornal Opção*, de 24 dezembro 2023, aparece o número de 1.200 ciganos em Trindade, conforme a afirmação de um entrevistado chamado Júlio César, da etnia *Calon* (Disponível em: <https://www.jornalopcao.com.br/reportagens/por-dentro-das-comunidades-ciganas-de-goias-560784>. Acesso em: 7 fev. 2025). No entanto, não há registros precisos em nenhum órgão público ou qualquer outra instituição, mas é possível afirmar que a maior comunidade cigana de Goiás é a de Trindade. Estima-se que seja composta hoje por mais de 200 famílias, totalizando cerca de 2.800 pessoas, na estimativa feita por mim após ouvir vários anciões. Apesar desse número, só foi possível ter acesso a 15 famílias. Apesar de ser uma pesquisa quali-quantitativa, o foco metodológico acabou no qualitativo, uma vez que não foi possível ter acesso a um maior número de famílias, tendo em vista a desconfiança, a recusa e a aparente opção pela invisibilidade por parte dos membros dessa comunidade. Dessa forma, foram visitadas, durante a pesquisa de campo, 15 famílias dos setores Samarah, Vila Pai Eterno e Serra Dourada, sendo distribuída, neste estudo, uma amostra de cinco famílias em cada bairro: Samarah, Vila Pai Eterno e setor Serra Dourada. A seleção desse número de participantes para a pesquisa fundamentou-se em dois critérios principais: a proximidade de suas residências em relação à escola e o fato de seus filhos frequentarem a instituição de ensino de seus respectivos bairros.

necessidade de revisar o currículo da escola-campo,⁷⁶ apontando para um modelo de ensino-aprendizagem que possibilitasse, de certa forma, um grau de conciliação intercultural, baseando na convicção de que, ao se compreender e vivenciar o conhecimento cultural construído pelos ciganos, poderia surgir um respeito mútuo entre ciganos e não ciganos. A partir desse pensamento, originaram-se o desejo e a primeira proposta de trabalhar com esse grupo, evidenciando a temática “cultura cigana e a escola”, com o intuito de resgatar o conhecimento científico por meio de um estudo envolvendo a comunidade cigana e a escolar como pesquisadora/educadora, porque “o papel do intelectual (o educador, o cientista social, o agente da mudança) é o de ser um ouvinte atento das decisões dos movimentos populares, ou das necessidades comunitárias efetivas” (Brandão, 1985, p. 252).

De volta aos elementos da pesquisa do mestrado em 2015, ressaltei que ela contou com atividades que fizeram parte da metodologia qualitativa, incluindo o levantamento prévio de dados, a preparação de roteiros das entrevistas, os contatos com o informante-chave, a comunicação informal com os anciões e a pesquisa de campo na perspectiva da etnografia. A escolha pelo método qualitativo, por meio da pesquisa participante e etnográfica, foi relevante, uma vez que as entrevistas semiestruturadas permitiram a compreensão das memórias tanto individuais quanto coletivas. Nesse sentido, “o informante-chave frequentemente se torna uma via de acesso do pesquisador ao grupo pesquisado” (Bisol, 2012, p. 4).

Dessa forma, em uma pesquisa qualitativa, torna-se importante a participação efetiva do “informante-chave”,⁷⁷ porque ele colabora de forma especial e ajuda a formular, a expandir e a clarificar as interpretações buscadas pelo pesquisador em um estudo etnográfico. No estudo etnográfico, o “autor é, simultaneamente, o eu próprio cronista e historiador; embora as suas fontes sejam, sem dúvida, facilmente acessíveis, não estão materializadas em documentos fixos e concretos, mas sim no comportamento e na memória dos homens vivos” (Malinowski, 1978, p. 19). Nessa perspectiva, foi feita a pesquisa no ano de 2015 com a método etnográfico, por meio da utilização instrumental de técnicas que aproximaram a pesquisadora do objeto, possibilitando reflexões sobre o saber cultural dos povos ciganos de Trindade, através da descrição da rotina de seus costumes, mitos, ritos e memórias, sem prejuízo da compreensão da complexidade social e de sua dinâmica, ao registrá-las no diário de campo, com o intuito de que se deve “apreender depois apresentar” (Geertz, 1989, p. 20).

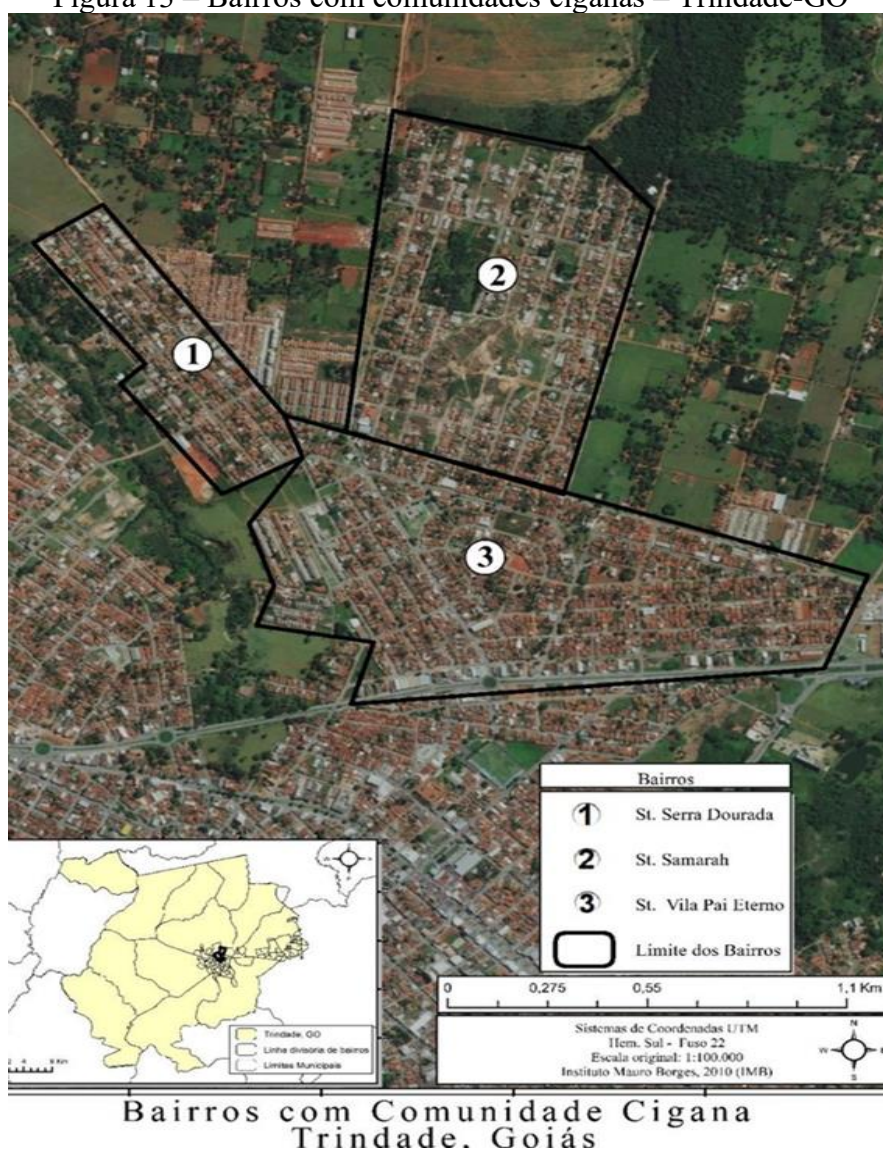
⁷⁶ “Escola-campo” é um termo correspondente à escola onde foi realizada a pesquisa etnográfica, em 2015.

⁷⁷ No decorrer do texto, cito as impressões e os pensamentos do “informante-chave” e das pessoas ouvidas durante a pesquisa de campo, falas transcritas para o entendimento do leitor do que foi pesquisado.

Conseqüentemente, algumas visitas foram realizadas ao ambiente pesquisado, quando observei as várias formas de comunicação verbal, não verbal e comportamentos diversos, em busca de captar atitudes, gestos e olhares dos sujeitos envolvidos na pesquisa, respeitando o tempo e suas falas, principalmente nos momentos em que falavam de de si mesmos. O objetivo era compreender os hábitos dos integrantes em uma dimensão social, cultural e histórica. Isso foi notado por mim durante os diversos encontros com grupos familiares ciganos, dos quais ouvi os diálogos, sem interferência em alguns momentos de entrevistas, utilizando apenas a observação e as anotações (novenas, reuniões de pais na escola, casamentos, festas etc.) (Mota, 2015). Foi prazeroso, porém desafiador, pesquisar e identificar os costumes, os saberes, a memórias e os diversos aspectos identitários de um povo dinâmico e, ao mesmo tempo, tornado invisível pelas condições sociais e culturais. A abordagem foi realizada por meio de entrevistas e observações em trabalho de campo. Entretanto, há sempre um grau de dificuldade em estabelecer inferências com precisão, tendo em vista os diversos aspectos aqui mencionados. Além da desconfiança por parte deles, fator que mais criou obstáculos à aceitação para participar do estudo, outros motivos dificultaram as três pesquisas, como o áudio de baixa qualidade, a ausência das famílias por longos períodos, o “descompromisso” com os dias marcados, a “pouca importância” que davam à pesquisa etc. Por esse motivo, as gravações não foram utilizadas como material de análise, somente as fotos, as anotações do diário de bordo, as notas livres (feitas em papéis improvisados) durante as visitas familiares, nas quais o maior grau de informalidade facilitava as respostas. Tudo isso completado com as visitas e acompanhamentos sistemáticos à escola, aos casamentos e festejos religiosos.

Dessa forma, tanto para a pesquisa de campo do mestrado quanto para a atual, foram escolhidas famílias mais antigas na cidade, anciões com mais tempo de residência nos setores citados (Samarah, Vila Pai Eterno e Serra Dourada), totalizando 15 grupos familiares moradores em Trindade-GO. Para ilustrar o espaço em que foram feitas essas pesquisas, utilizei um mapa organizado por Vieira (2020), o qual apresenta os bairros com comunidades ciganas em Trindade-GO, na Figura 13, uma representação dos espaços (*locus*) onde foi feita a pesquisa de campo durante o mestrado (UFG).

Figura 13 – Bairros com comunidades ciganas – Trindade-GO



Fonte: organizado por Vieira (2020, p. 36)

Na seção seguinte, procuro descrever a cultura da comunidade cigana de Trindade-GO, apresentando um pouco sobre a migração e a linguagem.

2.3 Os ciganos *Calon* de Trindade-GO

Segundo Vieira (2021), não se sabe ao certo como ocorreu a vinda dos antecedentes ciganos para Trindade-GO. Entretanto, como foi constatado na presente pesquisa, tanto os antigos moradores de Trindade como os próprios anciões ciganos da região relataram que grande parte veio em consequência do baixo preço da terra, que em 1942, segundo eles, custava

em torno de um cruzeiro.⁷⁸ Nota-se, portanto, o interesse da comunidade cigana de se estabelecer na área, seja como tropeiros, mercadores, seja com qualquer outra profissão. O interesse de alguns atraiu a atenção de outros, pois, como diz Vieira (2021, p. 32): “ao saber que determinada família se instalava em alguma região, isso motivava a migração de outros ciganos e também a se fixarem”. O que de fato aconteceu, sobretudo na década de 1960.

Em geral, a migração e a permanência em um mesmo local ocorrem devido à decisão de uma família de se mudar para outra região, muitas vezes em busca de novos meios de subsistência, podendo ser também “uma estratégia para a manutenção de seus projetos de vida frente aos cerceamentos impostos pelas sociedades envolventes” (Godoy, 2021, p. 51). À vista disso, no passado, membros de diversos grupos, com suas famílias inteiras (pai, mãe, irmãos, filhos casados, netos, avós e outros parentes), decidiam ir juntos para a região escolhida pelo líder da família (anciões). Essa atitude representa a solidariedade entre as famílias mencionadas no início deste estudo, bem como as razões variadas que levam a essas migrações, entre elas a expulsão e a intolerância para com seus costumes culturais.

Sendo assim, muitas famílias ciganas transitaram nas regiões do estado de Goiás e criaram “espaços de fixação em Trindade, Goiânia e outras cidades de Goiás desde os anos de 1920 e se considerarem também goianos” (Rodrigues, 2011, p. 4). Esses fatos, ao que parece, clarificam um pouco a compreensão histórica da vinda dos ciganos para o município de Trindade, apesar de não se ter uma data específica nem documentos que a comprovem até o momento. E, embora o salto temporal de 2015 para 2025 seja grande, a atual pesquisa deixa evidente que os *Calon* de Trindade, no que se refere à cultura, continuam seguindo um padrão de significados em que suas experiências são ainda repassadas pela oralidade entre as comunidades. Ainda preservam costumes nos quais ressignificam memórias, pensamentos e concepções do simbolismo herdados por seus ancestrais e se reconhecem como um grupo étnico descendentes de ciganos do dialeto “*caló*” (Godoy, 2021, p. 30). Pouco mudou nesses dez anos, a não ser um tímido aumento de jovens ciganas cursando o Ensino Médio até o ensino superior; o aumento de famílias convertidas nas igrejas evangélicas e a diminuição dos festejos – o que também daria um bom estudo à parte.

Nessa perspectiva, considero que os ciganos permanecem conscientes da necessidade de melhor definir sua identidade como uma etnia; daquilo que os identificam como um grupo de

⁷⁸ Moeda da época colocada em circulação. O cruzeiro vigorou de 1942 a 1967, de 1970 a 1986 e de 1990 a 1993.

peças que partilham as mesmas tradições culturais, e da necessidade de preservar a língua. O *Caló* (*Chibe*) é falado e preservado como uma tradição cultural entre o povo *Calon*, mesmo sem registros escritos nem autorização para ensinar a língua às pessoas não ciganas. Para o povo *Calon*, sua linguagem representa um elemento fundamental na preservação de suas tradições, sendo deliberadamente mantida inacessível aos não membros da comunidade. Durante as pesquisas realizadas, tanto no mestrado (2015) quanto na atual (2023), esta foi a única restrição significativa apresentada pelos entrevistados em relação ao compartilhamento de seus costumes e práticas culturais. Como eles próprios afirmam: "a língua é sagrada e não pode ser ensinada".⁷⁹ Segundo Cairus (2018), os ciganos *Calon* falam uma língua sagrada: o *chibe*. Acrescenta ainda que (2018, p. 169):

Os ciganos foram inseridos como herdeiros de uma legitimidade étnica monoteísta selada pelo presente de uma língua sagrada e de potencial revelatório. Assim como o povo judeu recebeu o hebraico, os cristãos novos o aramaico e os muçulmanos o árabe, os *Calons* foram presenteados com o *chibe*.

Esta proteção ao seu idioma, assim como a outros elementos culturais, foi observada consistentemente no ambiente escolar, tanto durante os estudos do mestrado quanto na presente pesquisa de doutorado. Essa resistência mostra a memória de um grupo que tem na língua um de seus aliados mais fortes para proteger seus costumes, ainda que buscasse conhecimento cultural entre povos não ciganos, como a maior parte o faz ao frequentar as escolas e, mesmo sem elas, aprender a língua portuguesa e a cultura local. Logo, a linguagem utilizada pelo povo *Calon* é considerada uma forma de preservar suas tradições, fazendo com que ela permaneça inacessível aos não pertencentes à comunidade e, portanto, configurando um elemento exclusivo de sua cultura.

A análise das instituições escolares pesquisadas – uma municipal e outra estadual – revela uma situação complexa quanto ao tratamento das expressões culturais ciganas. Embora as equipes escolares afirmem respeitar essas manifestações, observa-se que tal postura não reflete necessariamente uma verdadeira compreensão intercultural. O que se percebe é uma possível adequação superficial, seja por tendências contemporâneas, seja pela necessidade de adequação ao discurso politicamente correto, distanciando-se de uma genuína prática de tolerância e entendimento mútuo. Para aprofundar essa discussão, a próxima seção dedica-se a explorar os aspectos culturais da comunidade *Calon*, abordando seus costumes e suas

⁷⁹ Fala de um ancião durante a entrevista, em 2015, mas que foi repetida por outros nessa época e agora na pesquisa do doutorado.

experiências no ambiente escolar.

2.4 Alguns aspectos atuais à luz dos estudos anteriores

No início deste capítulo, a discussão aproximou-se da contextualização histórica e geográfica do município de Trindade-GO, seguida da apresentação da comunidade cigana *Calon* ali residente e da exposição de aspectos relevantes de suas tradições culturais. Na sequência, desenvolvo uma análise comparativa e crítica entre a presente pesquisa e estudos precedentes, estabelecendo um diálogo com a literatura existente sobre o tema.

Destarte, a história dos chamados ciganos é marcada por particularidades relacionadas a conceitos depreciativos, que podem estar ligados à negação de seus costumes. Apresentar atributos da etnia cultural cigana é muitas vezes uma tarefa difícil, independentemente de suas individualidades culturais ou territoriais. Assim, descrever algo que não se conhece imediatamente pode levar ao receio de não conseguir representá-lo de forma precisa. A negligência pode fazer com que detalhes e gestos sutis passem despercebidos.

Conforme os relatos, as famílias ciganas de Trindade, assim como parentes residentes em outras regiões do estado de Goiás, sofrem com inúmeras necessidades e desconfortos causados pela discriminação e pela exclusão social, que geram também relações de conflitos com os não ciganos, reclamando para si uma postura de “duplicidade”, pois não aceitam traços da cultura do não cigano e vice-versa. Segundo Vaz (2010, p. 86), em pesquisa realizada em Ipameri-GO, “os ipamerinos[,] através da rejeição, da estigmatização e da discriminação frente aos ciganos, é que muitas vezes, levam os ciganos a adotarem uma postura dupla”. Observa-se uma dinâmica complexa na qual os ciganos frequentemente não se submetem às leis dos *gadjo* (não ciganos), seja por desconhecimento destas, seja por escolha própria. De forma similar, os *gadjo* também demonstram ignorância quanto às normas e aos costumes da comunidade cigana. Enquanto Vaz (2010) interpreta essa dualidade comportamental como um conflito, proponho uma leitura alternativa: trata-se de um “jogo de (in)visibilidade social”, caracterizado por uma adaptação estratégica que oscila entre visibilidade e invisibilidade – o que denomino como consequência a “assimilação acomodante” como paliativo da (in)visibilidade social desse povo. Esse processo manifesta-se através de uma seleção que pode ser consciente ou até mesmo inconsciente, em que a comunidade cigana assimila elementos da cultura *gadjo* que beneficiam seu cotidiano, enquanto rejeita aqueles aspectos que consideram incompatíveis com seus valores e interesses.

A relação dos ciganos com a vizinhança é, de certa forma, limitada, pois os *gadjo*

procuram manter um certo distanciamento deles, pela desconfiança e por os considerarem desonestos, brigões e muito barulhentos. Os *gadjo* acreditam que os ciganos não respeitam as regras de convivência social, reafirmando o estereótipo vinculado aos segundos de serem violentos e agressivos, principalmente quando sentem a necessidade de defender os seus pares ou mesmo exigir alguns direitos básicos, como saúde, moradia, educação, entre outros (Mota, 2015).

Assim, na busca de compreender melhor os ciganos *Calon* do município, a proposta da pesquisa teve como perspectiva o “reconhecimento” e a “inclusão” da cultura cigana na escola-campo em Trindade-GO, sugerida durante o mestrado. Buscou-se contribuir com a produção do conhecimento, nos estudos culturais, com possíveis reflexos no desenvolvimento de uma consciência social e respeito à alteridade. Entretanto, é preciso compreender que preconceitos cristalizados há séculos não cessam tão rapidamente, sendo necessário empreender pesquisas analíticas. Dessa forma, o (re)conhecimento pode conseqüentemente enriquecer os conteúdos programáticos do currículo e as práticas pedagógicas da escola, proporcionando uma maior maturidade e respeito para com os direitos de igualdade entre as culturas presentes no espaço escolar, pela realização de atividades (sequências didáticas, sala temática, debates, seminários etc.) em sala de aula e esclarecendo as formas tradicionais e culturais dos ciganos durante as práticas diárias no ambiente escolar.

É preciso dizer que a escola não é considerada como uma instituição importante para homens e mulheres ciganas com idades acima de 40 e 50 anos, em sua “*maioria [...] desprovidos de alfabetização*” (informante-chave). A formação escolar, até certo ponto, ao que parece, não lhes faz falta. Essa informação foi registrada durante as entrevistas (2015), quando os mais velhos (informante-chave e outros anciões) disseram que nunca foram a uma escola para estudar e jamais precisaram dela. Mesmo que tenham frequentado o ambiente escolar por algum tempo, sempre houve o problema da itinerância, uma vez que as crianças e os jovens tinham que seguir os pais nas viagens, cujo objetivo era sua subsistência, principalmente com a comercialização de cavalos e éguas. Conforme declara um dos entrevistados⁸⁰: “*Quando era pequeno nosso pai não se importava com escola e vivia como tropeiro, não ficava muito tempo em um lugar só*” (Mota, 2015, p. 55). Desse modo, realizavam diversas viagens durante o ano, com o objetivo de comprar e vender não apenas animais, mas produtos diversos (toalhas de mesa, lençóis, celulares etc.), as quais ocorriam geralmente em meados de novembro e dezembro, no caso da comunidade trindadense.

⁸⁰ Informação de um ancião (informante-chave) *Calon* durante a entrevista de 2015.

Como nas grandes epopeias e imigrações do passado, nessas viagens, os ciganos acampavam em barracas de lona ou de folhas de buriti durante semanas, em fazendas cujos proprietários os deixavam arrancar. Quando não conseguiam lugar nas fazendas, ficavam às margens de rios que se localizavam perto das estradas por onde passavam. “*Recordam com alegria desse tempo, quando podiam brincar, dançar e dormir ouvindo o barulho da chuva caindo no teto da barraca de lona.*”⁸¹ Afirmam que era muito bom e que gostariam de viver novamente essa “aventura”, lamentando que hoje é tudo muito diferente.

Culturalmente, a etnia cigana *Calon* de Trindade-GO, observada durante o mestrado, demonstrou ser costumeiramente unida, com uma relação de confiança recíproca entre os seus, priorizando um sentimento de pertencimento a um grupo que é coeso, com costumes enraizados e fortalecidos pelos laços de afetividade familiar, com condutas fortemente comunitárias, como comentado no primeiro capítulo. Essa proximidade afetiva faz com que os ciganos estejam sempre perto uns dos outros, inclusive morando juntos – há vários casos de noras que moram com as sogras após o casamento, às vezes na mesma casa ou em casas separadas por um muro, mas no mesmo lote. Isso ocorre pelo fato de que, quando se casam, geralmente entre os 12 e 14 anos, as jovens esposas aprendem os ofícios da casa com a sogra, que lhes ensina a lavar, passar, cozinhar e arrumar a casa. Ademais, as ciganas *Calon* mantêm suas casas sempre limpas e asseadas, as panelas, copos e talheres de alumínio são bem cuidados e brilhosos. Em muitas casas, é comum encontrar, no fundo do lote ou em frente, uma barraca que serve como continuidade da casa de alvenaria. Em algumas habitações, as barracas ao fundo servem como dormitório ou como cozinha e não é costume de todos os ciganos *Calon* ter uma barraca no fundo de seus lotes.

Desse modo, quanto à mobilidade, os membros dessa comunidade viajam especialmente para o litoral do Brasil, sobretudo para as regiões Nordeste e Sudeste, indo a estados como Bahia e Minas Gerais. Muitas vezes o retorno para a cidade de Trindade-GO acontece entre março e abril e viajam outra vez no mês de agosto. Verifiquei que muitas famílias viajam durante todo o ano, ficando em suas casas por períodos curtos. Esse fato contribui, conseqüentemente, para o atraso escolar das crianças e jovens, tendo em vista que as famílias saem antes de finalizar o ano letivo e retornam dois meses após o início do ano seguinte. Como afirma uma professora de uma das escolas pesquisadas, é complexo lecionar para crianças e adolescentes ciganas por conta de sua itinerância. Diz ela: “*trabalhar com os alunos da etnia cigana é um desafio, devido*

⁸¹ Essa informação, assim como muitas das outras falas tecidas neste texto, compõe o caderno de campo e representa a memória viva dos anciões *Calon*, a qual dei vida neste estudo por meio dos nossos registros, fornecendo-nos parte do imaginário dessa etnia.

a vários fatores, entre eles a ausência, muitas vezes quando precisam ir trabalhar em outras regiões”⁸².

Em geral, os ensinamentos socializados e herdados dos ancestrais pelos ciganos consistem em um processo marcante, simbólico e expressivo, sendo capaz de ser constatado em seus valores culturais. O costume de ter animais domésticos (cachorro, galinha, gatos etc.) em seus quintais, assim como altares dedicados a santos diversos no quarto ou na sala de suas casas, pode caracterizar uma aproximação com os saberes do passado. Entretanto, a maior herança dos antepassados e fator de ligação com o tempo de tropeiro dos pais, tios e avós é a criação de cavalos. Em Trindade-GO, muitos dos *Calon* são criadores, e o cavalo desempenha um papel crucial, servindo como meio de transporte e sustento para algumas famílias. Ao longo do tempo, tanto no passado quanto no presente, os cavalos atrelados a carroças são frequentemente utilizados nas tarefas diárias. Além disso, os cavalos e as carroças dos ciganos também são disponibilizados para não ciganos, sendo alugados para participar de festas ao longo do ano, seguindo um calendário de comemorações religiosas que se estende de janeiro a dezembro. A seguir na Figura 14, a imagem de cavalos no setor Samarah que pertencem aos *calon*.

⁸² Fala de uma professora durante a pesquisa de 2023.

Figura 14 – Lote do Setor Samarah destinado à criação de cavalos



Fonte: Vieira (2020, p. 89)

Numerosas cavalgadas ocorrem em diversos municípios vizinhos de Trindade durante as celebrações dedicadas aos santos venerados em cidades como Nazário, Santa Bárbara, Campestre, entre outros, bem como nos povoados do Cedro e do Bugre, ambos pertencentes ao município de Trindade-GO. Tudo isso destaca a importância do cavalo na vida cotidiana dos *Calon* e como esses animais desempenham um papel significativo não apenas para a comunidade cigana, mas também para os eventos festivos e as celebrações religiosas da região, como a cavalgada⁸³ (Mota, 2015).

Além disso, durante a “Festa de Trindade”, cuja programação inclui uma novena em louvor ao Divino Pai Eterno, as celebrações iniciam-se nove dias antes do primeiro domingo de julho. Os cavaleiros de muitas regiões do estado de Goiás ficam arranchados em fazendas

⁸³ A cavalgada se configura como um grupo de pessoas a cavalo, como em uma marcha organizada, em que os cavaleiros/muladeiros ficam dispostos em fileiras, obedecendo ou não a um “puxador”. Muitas cidades do interior ou povoados próximos a Trindade tornam-se ponto de início para os festejos e cavalgadas, sendo escolhido um festeiro todo os anos para organizar a festa, levando inúmeros fiéis até as igrejas das cidades e povoados. São rezadas missas em louvor ao santo padroeiro do local e, durante nove dias (novenas), reza-se o terço à “Virgem Maria”; tem-se o costume de se reunirem em quermesses (manifestação que tem como intuito rezar o terço e, após a missa, leiloar comidas e bebidas e fazer bingos em prol da igreja e da comunidade) (Mota, 2015).

vizinhas ao município, participando dos festejos do Pai Eterno e aguardando a principal cavalgada do mês de junho, que acontece junto com o desfile de carro de bois, sempre na última semana do mês de junho, em uma quinta-feira. Os desfiles de carros de boi e as comitivas dos cavaleiros e muladeiros da Romaria do Divino Pai Eterno sempre levam milhares de romeiros, centenas de moradores de Trindade e diversos fiéis do Pai Eterno às ruas e ao Carreiródromo Ada Cyra, no Parque Lara Guimarães. Em 2022, a Prefeitura de Trindade noticiou, nas redes sociais (Instagram), que, dos mais de 600 carros de boi que chegaram a Trindade, 315 desfilaram, seguidos de mais de 3 mil cavaleiros e muladeiros. Essa tradição é reconhecida como patrimônio cultural brasileiro há seis anos, tendo sido interrompida apenas em 2020 e 2021, em virtude da pandemia de Covid-19.

Desse modo, as manifestações de religiosidade⁸⁴ da etnia cigana tendem a ser expressivas, carregadas de um clamor de fé em seus santos de devoção. Esse aspecto foi observado durante o trabalho de campo, em 2015, e também em 2023, durante as novenas a Bom Jesus da Lapa, que são realizadas sempre entre os dias 29 de julho e 6 de agosto, com novenas todos os dias na casa de um dos ciganos, organizador das novenas/festa, ou seja, o “festeiro”. Seguindo a tradição de seus antepassados, preparam um altar colorido, com muitas flores de papel e brilhos, tendo no seu centro a imagem do Bom Jesus da Lapa, ao redor de outras entidades (Divino Pai Eterno, Santa Luzia, Jesus Cristo etc.) de devoção, junto a fotografias dos próprios ciganos, reunidos com outros elementos, como se nota na Figura 15. A novena celebrada para Bom Jesus da Lapa sempre inicia com orações e termina com um jantar festivo e muito foguetes (Mota, 2015, p. 60).

⁸⁴ A religiosidade é um assunto crucial a ser pesquisado, já que a espiritualidade cigana tem grande simbolismo, com seus mitos e rituais. No entanto, uma análise mais profunda requereria um estudo adicional. Assim, concentro-me apenas em certas celebrações religiosas.

Figura 15 – Altar em louvor à novena do Bom Jesus da Lapa



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2014

Dessa maneira, as celebrações durante os festejos do Santo de Bom Jesus da Lapa imitam, de maneira simbólica, a continuidade de costumes tradicionais e o entusiasmo pelo culto de santos em suas casas, bem como a condução de cerimônias religiosas (missas, novenas e batizados), utilizando-se da representação de imagens sagradas de diversos santos para suas adorações e orações.

À vista disso, entre os processos de tradição cultural da etnia *Calon* preservados e seguidos até os dias atuais, estão o batismo e o casamento. Há três formas de batizar os pequenos recém-nascidos das famílias do clã *Calon*: na Igreja Católica, em casa (purificação) e na “fogueira”. Segundo informações colhidas durante a pesquisa do mestrado (2015), as crianças, quando nascem na comunidade, precisam ser batizadas com três madrinhas e três padrinhos. A responsabilidade para com essa criança é dividida entre os futuros padrinhos. Segundo os anciões, batizar nas três instâncias⁸⁵ assegura uma maior proteção para os pequenos.

⁸⁵ O batizado na Igreja Católica obedece aos rituais da Igreja, isto é, com a presença do padre, pais e padrinhos. É uma celebração formal, igual à do *gadjo*. Já o batizado em casa segue a tradição que conta com um ritual de purificação e acontece após alguns dias de vida do bebê. Os mais velhos fazem as seguintes orações, respectivamente: um credo, uma salve-rainha, três aves-marias e três pai-nossos. Utilizam um prato virgem com uma vela, um pouco de sal (elementos para a purificação, vela-luz e sal-vida) e três folhas verdes de alecrim ou laranjeira. Durante as orações, a criança é segurada pela madrinha e “benzida” com as folhas. O batismo na fogueira, também conhecido como batizado de São João, acontece no mês de junho, época em que são feitas fogueiras para homenagear os santos juninos. As orações são as mesmas do batizado em casa, porém, a forma de conduzir a cerimônia é diferente. Depois de terem queimado as lenhas da fogueira, os pais retiram dois tições e os

Nessa perspectiva, outra tradição expressiva entre os *Calon* de Trindade é o casamento, um ritual importante, pois evidencia as características étnicas sincréticas do cigano *Calon* desse município e apresenta diferentes formas relativas às cerimônias dos não ciganos. É o evento mais festejado entre eles e segue um ritual tradicionalmente *Calon*. A pequena menina (entre 12 e 14 anos) é prometida ao noivo quando criança. As ciganas mais velhas e as mães das jovens ciganas as “vigiam”, pois a “noivinha” não pode ficar sozinha com seu noivo. As pequenas precisam resguardar sua pureza (virgindade). Quanto à indumentária, o vestido da noiva é branco e elaborado, enquanto o noivo veste um terno cinza ou claro, demonstrando a mistura de ritos *Calon*. Após a cerimônia, os pais dos noivos organizam uma festa com doces, pães e roscas, quando os noivos dançam a valsa com os anciões (Mota, 2015).

A Figura 16 traz uma foto de 2009 e representa um casamento *Calon*, no qual foram servidos doces e roscas após o cerimonial, em uma residência da comunidade. Nos dias atuais (2023), os casamentos podem ser realizados em salão de festas, e têm alimentos variados, com comidas mais elaboradas (arroz com galinha, carne ao molho madeira, docinhos diversos etc.) como já citado no 1º capítulo.

Figura 16 – Um casamento cigano



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2009.

colocam em forma de cruz, posicionando-se com os pés bem próximos a eles, dando início às orações. A madrinha fica com a criança no colo, de um lado dos pais e o padrinho do outro. “O costume é de batizar toda pessoa que nunca foi batizada e em qualquer idade” (Mota, 2015).

Além disso, o casamento cigano é uma celebração que dura dias e até uma semana e envolve diversos rituais, incluindo uma cerimônia na igreja e um chá de panela. Sendo assim, durante esse período, os não ciganos podem se sentir desconfortáveis devido ao barulho, à música, aos fogos de artifício, às passeatas pelas ruas de seus bairros, às festas com bebidas e muita dança. Além do mais, os ciganos vivem essas celebrações como em momentos “fechados” (Mota, 2015, p. 65). Consequentemente, nelas podem expressar suas tradições sem censura, “vivendo o estágio de transparência”, longe da opinião pública do *gadjo* (Freitas, 2003, p. 32). Assim, nas festas, os ciganos se vestem de maneira “extravagante” e alegre, com maquiagem colorida e acessórios como colares, brincos e lenços. A forma de se vestir do *Calon* é diferente da dos *gadjo*. A indumentária dos ciganos, sobretudo dos mais velhos, é particularmente notável, pois constitui-se por adornos e trajes que remetem às suas práticas tradicionais (o uso de chapéu é feito diariamente pelos homens mais velhos). Enquanto isso, entre os ciganos mais jovens, essas vestimentas são reservadas para momentos especiais, como celebrações e cerimônias de casamento, novenas e cavalgadas etc.

O divórcio é raro entre os ciganos *Calon*, e as viúvas geralmente não se casam novamente. Eles valorizam a família, construindo suas casas perto dos parentes e mantendo fortes laços familiares. As famílias são numerosas, com muitos membros morando em uma só casa. Quanto à idade das meninas para o matrimônio, que pode variar de 11 a 14 ou 16 anos, só se pode chamar isso de precoce considerando a cultura hegemônica que estipulou idades mais avançadas. Pois, como dizem Marcondes e Ferrari (2020, p. 1847), “estamos entendendo o casamento de meninas ciganas como essa ‘tradição inventada’⁸⁶ que é uma prática aceita, simbólica e que se repete, mantendo a continuidade da cultura cigana”. Embora a Lei nº 13.811/2019 tenha alterado o Código Civil Brasileiro (Lei nº 10.406/2002), e estabelecido que o casamento de menores de 16 anos é absolutamente proibido, seja civil, seja religioso, a comunidade continua realizando enlances matrimoniais com menores. Até porque consideram

⁸⁶ Por “tradição inventada” entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado (Hobsbawm, 1997, p. 9).

esse tema algo de seu “espaço” e de seu *modus vivendi*.

Aliás, a cultura cigana envolve uma distinção clara entre espaços públicos e privados, onde comportamentos e tradições específicos são seguidos. Foi colhida a opinião, durante a pesquisa de mestrado, que talvez seja importante que os não ciganos compreendam essa cultura para promover a tolerância e a convivência mútua, especialmente na escola, onde fatores como cultura itinerante e casamento podem levar à evasão escolar. Pois, após o casamento precoce das jovens, muitas meninas ciganas optam por não retornar à escola, resultando em um número significativo de casos de evasão escolar ao longo do ano letivo. A maioria das jovens que se casam não demonstra interesse em retomar os estudos, pois elas precisam iniciar uma nova fase de vida como “donas de casa”, enfrentando diversas responsabilidades, mesmo que contem com o apoio da sogra. Essa situação evidencia um desafio importante em relação à continuidade da educação para as jovens ciganas após o casamento, impactando diretamente a taxa de evasão escolar e a busca pela qualificação educacional.

Embora a escola seja de certa forma valorizada, especialmente nos primeiros anos, é importante que ela se adéque à realidade dos ciganos, (re)conhecendo suas particularidades. As mães ciganas, muitas vezes, dedicam esforços consideráveis para garantir que seus filhos continuem frequentando o ambiente escolar (muitas recebem ajuda dos programas sociais do governo federal, como o Bolsa Família), utilizando todos os meios possíveis para assegurar esse direito, até que seus filhos saibam ler e escrever. Mesmo frequentando a escola, os adolescentes ciganos mantêm diferenças visíveis em relação aos não ciganos, construindo identidades móveis que abrangem sua adolescência e a cultura cigana: as constantes viagens para os moços e o casamento para as moças são exemplo disso.

Consequentemente, esses aspectos culturais e socioeconômicos trazem desafios significativos para a educação dos jovens ciganos, visto que muitos deles abandonam a escola após concluir o 9º ano do Ensino Fundamental. Esse período coincide com o início de suas carreiras profissionais, que frequentemente envolvem práticas de venda e troca de objetos, conhecidas como “caixeiro-viajante”, vendedor ambulante, entre outros, realizadas em conjunto com seus pais. Além disso, as mulheres ciganas desempenham um papel ativo na economia da comunidade, trabalhando na venda de diversos produtos, como aparelhos eletrônicos, celulares, relógios, enxovais e artesanato, ou exercendo outras funções, tais como trabalhos em estabelecimentos comerciais (raramente isso ocorre) ou outros.

Mota (2015) descreveu o exemplo motivador do senhor Marcondes,⁸⁷ um cigano idoso que optou por voltar aos estudos com o propósito de obter conhecimento acadêmico para se envolver na política e auxiliar sua comunidade. Ele reconhece os desafios de equilibrar trabalho e estudo, mas expressa o desejo firme de continuar sua educação e se envolver na política para fazer a diferença. Além disso, a pesquisa abordou os estereótipos negativos que têm afetado os ciganos ao longo dos séculos, como a imagem de serem ladrões de cavalos e mercadorias diversas. Consequentemente, esses estereótipos contribuíram e contribuem significativamente para a discriminação enfrentada pelos ciganos na sociedade ao longo dos anos.

Entretanto, como forma de ilustrar aspectos de promoção e busca por direitos, por iniciativa de ciganos de outros estados, foi mencionado, pelos ciganos *Calon* de Trindade-GO, em 2015, que uma cartilha, intitulada *Povo cigano – o direito em suas mãos*⁸⁸, foi elaborada para informá-los sobre seus deveres e direitos. No entanto, muitos ciganos não têm acesso a essa publicação por não estarem alfabetizados. Alguns acreditam que ela não trouxe benefícios significativos em áreas como saúde, moradia e educação. A discussão sobre os direitos e conquistas dos ciganos inclui a criação de conselhos municipais de promoção da igualdade racial, embora a eficácia de tais conselhos varie entre as regiões do Brasil. Além disso, os ciganos expressam descontentamento⁸⁹ com a falta de ações efetivas dos conselhos em prol de sua comunidade.

Ainda durante as pesquisas do mestrado, em 2015, foi possível participar de momentos únicos, como o primeiro “Fórum Direito dos Ciganos – sou cigano [e também] sou brasileiro”, realizado no dia 9 de agosto de 2014, em Trindade-GO, realizado pela Associação Social de

⁸⁷ Na entrevista com o informante-chave, Marcondes, líder e um dos anciões da comunidade cigana em Trindade, foi constatado que ele cursou até o 1º semestre da Educação de Jovens e Adultos (EJA) 2ª Etapa, equivalente ao 6º ano do Ensino Fundamental. Seu retorno à escola se deu pela necessidade que eles sentem de serem reconhecidos e respeitados pela sociedade e pelo poder público. Para o cigano *Calon*, a escola é o *locus* do conhecimento formal e talvez o único caminho para uma aprendizagem que lhe servirá para a atuação política e comercialização de produtos (vendas) (Mota, 2015).

⁸⁸ O principal objetivo dessa cartilha foi de contribuir para que o povo cigano aprenda a exercer, usufruir de e garantir seus direitos. Com a meta de distribuir as cartilhas em todos os acampamentos ciganos do país, a advogada cigana do clã *Calderash* Mirian Stanescon Batuli Siqueira (2007, p. 5-6) afirma que “a situação dos ciganos remonta o início do século passado. São pouquíssimos os avanços socioeconômicos conquistados pelo meu povo”. Além de abordar os direitos do povo cigano, a publicação informa como reivindicar vários deles, como aposentadoria, saúde, segurança e educação, entre outras conquistas. A cartilha também traz orientação sobre como proceder nos casos de discriminação e preconceito contra os ciganos. Constam ainda informações sobre as atividades comemorativas do Dia Nacional do Cigano, em 24 de maio, tendo sido essa data escolhida pelo fato de ser o dia em que se homenageia a santa de devoção dos ciganos, Santa Sara Kali.

⁸⁹ Os ciganos entrevistados durante a pesquisa do mestrado, em 2015, deram mostras de que se trata de um povo que vive o eterno conflito entre continuar seguindo sua cultura e ajustar-se à cultura do outro, tendo como contínua pressão os estereótipos de ladrões e vagabundos. A imagem dos ciganos foi e é refletida, negando uma identidade que emerge de um conflito de longa data de pessoas estigmatizadas, com estereótipos já cristalizados pelo tempo. Segundo Goffman (1975, p. 23), o estigma ocorre de “crenças falsas que são transmitidas pela linguagem”. O estereótipo reafirma a diferença, estigmatizando o outro por meio de uma imagem fixa parada (Mota, 2015).

Apoio Integral aos Ciganos (Asaic). Nele, foi possível apresentar a proposta dos estudos da dissertação, que se resumia em inserir a cultura da comunidade *Calon* no currículo da escola-campo, para os ciganos de outros estados – Minas Gerais, São Paulo, Paraná, Paraíba e Goiás. Nesse mesmo evento, foram discutidos os direitos sociais dos ciganos quanto a saúde, políticas públicas, educação e outros. O fórum teve como objetivo debater e aconselhar a comunidade cigana de Trindade quanto aos seus direitos e aos modos de usufruir e exercer sua cidadania. Foi organizado pelos ciganos Mario Igor Shimura e Alexsandro Castilho e ambos salientaram as inúmeras possibilidades de se viver entre os *gadjo*, contemplando as leis existentes na Constituição Brasileira, que ampara a todos os cidadãos, tanto ciganos como não ciganos. Afinal, afirmam: “*somos brasileiros*”. Foram discutidas questões como: exclusão dos ciganos no Brasil, que perpassam por caminhos de difamação; falta de (re)conhecimento dos valores dos povos ciganos; modo de vida da população cigana; minoria étnica que sofre com os efeitos da exclusão social no Brasil (Mota, 2015).

O projeto educacional “Reconhecendo a cultura cigana em Trindade-GO”⁹⁰ foi apresentado durante o evento. Eventos assim são valorizados pela comunidade cigana, pois promovem discussões relevantes para seus interesses e ajudam a conscientizar sobre seus direitos. Durante a reunião, foi destacada a importância de haver outros fóruns como esse para fortalecer a luta da etnia cigana. Não houve depois outros momentos como esse, envolvendo a comunidade, tampouco propostas que integrem as discussões de direitos e deveres no período desta pesquisa/tese (2021 a 2024). Assim, a dissertação elaborada durante o curso de mestrado (2015) incluiu um material educativo que deu origem ao planejamento deste doutorado, cuja pesquisa pode colaborar, mesmo que de forma discreta, para o entendimento das tradições do “diferente”.

A presente pesquisa de doutorado avança a partir de nosso estudo anterior sobre a inclusão da cultura cigana no ambiente escolar, concentrando-se agora na análise da invisibilidade dessa cultura no contexto educacional. Essa temática será aprofundada com maior detalhamento na seção seguinte desta tese.

⁹⁰ Esse projeto faz parte do estudo produzido no mestrado que, após ser vinculado ao currículo da escola-campo, foi destinado a aprimorar e criar meios de se disponibilizar conteúdo para a formação e o planejamento dos professores, os quais, com base nessas informações e na sensibilização, puderam redimensionar o discurso nas aulas e no cotidiano escolar. A pesquisa (2015) buscou compartilhar alguns aspectos da cultura cigana por meio de textos, mapas e outros materiais, que foram instrumentos de propostas que integrarão as discussões nos momentos de estudos (trabalho coletivo), intencionando uma familiaridade da equipe escolar com os resultados proporcionados por esse estudo. Estudo disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5204>.

2.5 Os ciganos *Calon* de Trindade-GO: o estudo atual

Na pesquisa de doutorado, por meio de reflexões e pesquisa de campo, procurei investigar, em um novo projeto, tendo como estudo de campo a realidade de duas escolas localizadas na Vila Pai Eterno, em Trindade-GO. Para enriquecer minha investigação, também incluí uma parte do estudo sobre o panorama histórico das instituições educacionais pesquisadas.

Como indicado na Introdução, o objetivo geral desta investigação foi verificar e indagar, por meio de pesquisa bibliográfica e de campo, na comunidade escolar das duas escolas, sobre a existência ou não de uma “invisibilidade social voluntária” dos ciganos, como um problema no ambiente escolar. Portanto, os objetivos específicos foram, primeiramente, o de refletir sobre as origens, as migrações e a cultura dos ciganos; o de verificar e investigar a temática da cultura cigana quanto à qualidade, à visibilidade e à representatividade no atual processo educacional, comparando o atual estudo com a pesquisa anterior, realizado nos estudos do mestrado; e o de verificar se existe ou não uma “invisibilidade social voluntária” do cigano no ambiente escolar, discutindo um pouco a problemática dessa (in)visibilidade. De modo que os questionamentos principais são: o fenômeno da “(in)visibilidade social voluntária” pode ser identificado? Como isso é pensada pelo cigano e pelo não cigano? E, por fim, como isso se reflete no ambiente escolar?

Como detalhado na metodologia apresentada na Introdução deste trabalho, utilizei a etnografia, em uma perspectiva instrumental, pois suas técnicas permitem enriquecer os conhecimentos sobre os ciganos. Além disso, a etnografia procura identificar o significado das “relações sociais”, tais como “classe, raça, língua, gênero” etc., e os contextos imediatos em que essas “relações se manifestam” (Mattos, 2001, p. 56). O limite temporal de execução da pesquisa foi de 48 meses, conforme cronograma estipulado pelo curso de Doutorado da Faculdade de Educação/UFG, durante os quais realizei visitas às seguintes unidades escolares: Escola Estadual Professor Esmeraldo Monteiro (EEPEM) e Escola Municipal Juvenil Ricardo de Freitas (EMJRF).

A Escola Estadual Professor Esmeraldo Monteiro (EEPEM) está localizada ao norte da cidade de Trindade, no estado de Goiás, situada à Rua 35 “A”, n.º 106, Vila Pai Eterno, zona urbana periférica, fazendo divisa com os setores Samarah, Serra Dourada e Santa Luzia. A região é povoada por um significativo grupo de ciganos, cujos filhos fazem parte da clientela escolar. A escola atende, ainda, alunos residentes na zona rural e, no período noturno, estudantes do município de Abadia de Goiás.

Construída no ano de 1985, em regime de mutirão, pela Companhia de Desenvolvimento Econômico de Goiás (Codego), no primeiro mandato do governador Iris Rezende Machado, em terreno irregular e destinado a área verde, medindo 1.045,48 m² com paredes de placas pré-moldadas, cobertura com telha plan, cercada inicialmente por alambrado. Iniciou seu trabalho em 1º de março de 1985, em meio a uma zona com pouca construções, sendo a maioria prostíbulos. Funcionou inicialmente com a primeira fase do Ensino Fundamental, atendendo às crianças da região e da zona rural. Teve por gestores Eva Eny Junqueira, Celma Aguiar, Carmelita de Moraes Ferreira, Sandra Soares Borges Rodrigues, Maria Inês Bessa, entre outras. Na figura 17, apresento a fachada da Escola Estadual Professor Esmeraldo Monteiro.

Figura 17 – Foto da fachada da Escola Estadual Professor Esmeraldo Monteiro



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2024

O patrono da escola é o saudoso professor Esmeraldo Nunes Monteiro, que exerceu o magistério em Trindade em várias escolas e foi funcionário público municipal, casado com a também professora Luzia Cunha Monteiro. Essa escola tem 39 anos de existência e sua diretora atual é a professora Isvetlaine Soares da Luz⁹¹. Nos dias atuais, conta com seis salas, funcionando nos três turnos, sendo matutino e vespertino do 6º ao 9º; no noturno, recebe jovens e adultos da 1ª à 3ª série do Ensino Médio (3ª etapa). Tem, também, algumas salas destinadas à segunda etapa – 2º, 3º e 4º semestres da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Na extensão de

⁹¹ Os nomes apresentados na tese não são fictícios. As pessoas que contribuíram com suas falas assinaram o termo de assentimento e permitiram que seus nomes fossem evidenciados.

salas na Unidade Prisional de Trindade (UPT), funcionam todas as etapas, da primeira à terceira do Ensino Fundamental e Médio (quatro turmas no diurno, sendo duas da EJA 1ª Etapa Presencial, as demais na modalidade EJA TEC EaD 2ª e 3ª Etapas). A escola conta ainda com uma sala multifuncional, com equipamentos mobiliários, jogos e material para o bom atendimento educacional especializado (AEE), bem como uma área para esporte com uma quadra poliesportiva e uma biblioteca para os projetos de leitura.

A Escola Municipal Juvenil Ricardo de Freitas (EMJRF) conta com 501 matrículas de escolarização de Ensino Fundamental e localiza-se à Rua 34, n.º 332, Vila Pai Eterno, em Trindade-GO. Essa escola iniciou seus trabalhos em 2015, como uma extensão da Escola Municipal Professora Messias Bites Leão, “antigo Modelo” (escola municipal situada na região central da cidade). Dessa forma, a Prefeitura de Trindade alocou um espaço para essas crianças estudarem, pertencente a uma antiga confecção de roupas (galpão), e assim o prédio deu lugar à escola.

A unidade funciona de forma adaptada ainda hoje, no mesmo galpão, e, segundo a coordenação, tornou-se “uma escola de grande porte, recebendo anualmente em torno de 596 alunos”, nos períodos matutino e vespertino (PPP, 2023, p. 10). Surgiu para atender às crianças da região da Vila Pai Eterno e das adjacências, inclusive as crianças ciganas. Esse fato está ligado à então Lei n.º 1.351/2021,⁹² que determina aos municípios ficarem responsáveis por atender à Educação Infantil do Ensino Fundamental. Assim, a unidade recebeu o nome de Escola Municipal Juvenil Ricardo de Freitas, homenageando o senhor Juvenil R. Freitas, natural de Goianira-GO, e que depois mudou-se para o município de Trindade, onde consolidou sua carreira política e foi vereador por dois mandatos, secretário municipal de Educação e um dos fundadores do Rotary Clube de Trindade, sendo seu presidente na década de 1960 e membro da loja maçônica por aproximadamente três décadas seguidas. Foi casado com Hermeralda de Oliveira Freitas, por 56 anos, com quem teve cinco filhos. Faleceu em 26 de julho de 2019, aos 85 anos, deixando um grande legado e se tornando uma das personalidades mais importantes da história recente do município de Trindade (PPP, 2023, p. 10): “O senhor Juvenil, ilustre figura desta instituição de ensino (patrono desta escola), foi e continua sendo um homem digno e respeitável, que se dedicou incansavelmente à causa da educação. Atuou também como professor e diretor da escola maçônica nos anos 70”. A seguir uma foto (Figura 18) da Escola

⁹² O Projeto de Lei n.º 1.351/2021 modifica a responsabilidade dos estados e municípios. Segundo a lei, os municípios manterão a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Hoje, cabe a eles a função principal de oferecer vagas em creches, pré-escolas e no Ensino Fundamental. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias>.

Municipal Juvenil Ricardo de Freitas.

Figura 18 – Foto da fachada da Escola Municipal Juvenil Ricardo de Freitas



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2024

Segundo o PPP da Escola Municipal Juvenil Ricardo de Freitas, a principal “clientela é de crianças oriundas das classes sociais baixa e média”, enfrentando desafios significativos, com a maioria das famílias pertencentes à comunidade cigana. Muitos desses alunos sofrem de carência afetiva e nutricional, o que se reflete no seu desenvolvimento emocional, cognitivo e físico. É notório que alguns desses estudantes não têm orientação familiar adequada sobre normas e valores de conduta essenciais a qualquer ambiente. No entanto, apesar desse cenário complexo e marcante, esses alunos revelam um esforço e uma determinação admiráveis em serem agentes ativos na construção de suas identidades, mesmo perante a diversidade que caracteriza as suas vivências diárias (PPP, 2023, p. 11-12).

Para a presente pesquisa, foram utilizados questionários/entrevistas e estudos de trabalho de campo nas duas escolas mencionadas, conforme detalhado na metodologia exposta na Introdução. A pesquisa de campo nas escolas iniciou-se após a aprovação do Conselho de Ética da Universidade Federal de Goiás (UFG), entre os meses de agosto e dezembro de 2023, e se estendeu até 2024, com várias visitas nos três períodos: matutino, vespertino e noturno.

A aplicação dos questionários/entrevistas foi realizada com os professores dos turnos matutino e vespertino do Ensino Fundamental, alunos dos 5º anos (da Escola Municipal Ricardo

Juvenil de Freitas), do 6º ao 9º e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) (da Escola Estadual Professor Esmeraldo Monteiro). A partir daí, os dados foram coletados, tabulados e analisados (entre os meses de agosto a dezembro de 2024), com vistas a entender como os atores da escola percebem ou não a (in)visibilidade social voluntária na escola, como essa “(in)visibilidade” afetou ou não o aprendizado dos ciganos e não ciganos e, conseqüentemente, discutir com outras teorias para concluir a tese do programa de Doutorado da UFG em 2024.

Para aplicar os questionários e entrevistas, estive nas escolas escolhidas para este estudo – Escola Municipal Ricardo Juvenil de Freitas e Escola Estadual Esmeraldo Monteiro –, onde foram colhidas as informações por meio de observações e anotações no “diário de bordo”, assim como a aplicação de questionário e entrevistas entre a mostra previamente selecionada, totalizando 32 participantes: 15 professores, 8 alunos não ciganos, 7 alunos ciganos e 2 mães ciganas. Ainda participaram três professores (um do 5º ano matutino, um do 5º ano vespertino e um apoio) da Escola Municipal e 12 professores da Escola Estadual de Ensino fundamental (quatro em cada turno – matutino, vespertino e noturno), um diretor, três responsáveis pelos alunos ciganos e três responsáveis pelos não ciganos. Apenas duas mães ciganas quiseram responder aos questionários e uma diretora se ausentou.

Tabela 1 – Contexto sociodemográfico: perfil dos docentes. Total = 15

Variável	Opções de resposta	Frequência
Sexo	Masculino	1
	feminino	14
Idade	De 36 a 45 anos	6
	De 46 a 55 anos	8
	Mais de 56 anos	1
Escolaridade	Graduação	3
	Especialização	9
	Mestrado	3
Estado civil	Solteiro	5
	Casado	5
	Divorciado(a), separado(a)	2
	Outro	3
Turnos de trabalho	Matutino	6
	Vespertino	6
	Noturno	3
Anos/séries	5º ano	3
	6º ao 9º ano	7
	Ensino Médio	5
Tipo de escolas	Municipal	1
	Estadual	1
	particular	0

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2024

A Tabela 1 representa o perfil dos docentes que participaram da pesquisa em 2023 nas

escolas. Foram 15 professores, em sua maioria do sexo feminino, com idades entre 36 e 56 anos, a maior parte também trabalhando no período diurno, do 6º ao 9º ano, na Escola Estadual. Como já dito, as escolas envolvidas neste estudo ficam na região onde mora uma significativa comunidade de famílias ciganas.

Tabela 2 – Contexto sociodemográfico: perfil dos alunos ciganos e não ciganos. Total = 15

Variável	Opções de resposta	Frequência
Sexo	Masculino	7
	Feminino	8
Idade	De 10 a 12 anos	9
	De 13 a 20 anos	3
	De 21 a 50	3
Turnos	Matutino	3
	Vespertino	6
	Noturno	6
Ano/série	5º ano	6
	6º ao 9º	3
	Ensino Médio (1º ao 3º)	6
Tipo de escolas	Municipal	1
	Estadual	1
	Particular	0

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2024

A Tabela 2 trouxe o contexto demográfico dos alunos ciganos e não ciganos que participaram da pesquisa: dos 15 alunos que responderam aos questionários, 7 se identificaram como ciganos da etnia *Calon*, moradores do município de Trindade-GO, e os 8 restantes como alunos não ciganos. Entre as mostras de cinco mães ciganas e cinco não ciganas, apenas duas aceitaram responder ao questionário/entrevista da pesquisa (uma casada, uma solteira, idade entre 29 e 33 anos, ambas ciganas).

Os sujeitos da pesquisa foram entrevistados/questionados durante encontros marcados pela direção da escola, seguindo e respeitando o calendário da instituição. Sempre que pude, anotei em meu caderno de campo comportamentos, atitudes e também a oitiva informal. Os trabalhos de campo foram realizados durante as visitas feitas às escolas, bem como durante as aulas, reuniões de pais, conselho de classe, casamentos e uma oficina⁹³, em 2022. Esta última

⁹³ Trata da oficina “Quebrando o estereótipo cigano: Enxergando através dos olhos de crianças calon em Trindade, Goiás”. Durante maio de 2022, Mariana Sabino e Maria Lucia Rodrigues organizaram uma oficina com um grupo de crianças da Escola Municipal Juvenil de Freitas em Trindade, Goiás. O objetivo da atividade era discutir o estereótipo do cigano trapaceiro, nômade e mágico com uma turma com alunos *Calon* (ciganos). Decidimos trabalhar mais de perto com seis crianças de etnia *Calon* que faziam parte dessa turma: Renan Gabriel Suarez, Leandro Filho, Marcos Vinicius, Vitoria Zamoro, Bruna Soarez e Vitor Zamoro. Queríamos enxergar o mundo através deles e entender como estavam quebrando o estereótipo do cigano. As crianças receberam uma aula de fotografia e usaram câmeras descartáveis para gerar as imagens dessa exposição. Elas tiraram fotografias em dois lugares e momentos específicos: num dia de atividades escolares e durante a celebração de Santa Sara Kali, dia do

foi organizada pela professora Mariana Sabina Salazar (pesquisadora dos povos ciganos no Brasil e no Novo México) e esta pesquisadora. Assim, participei como convidada de uma oficina de fotografia conduzida pela professora Mariana Sabino Salazar, na Escola Municipal Juvenil Ricardo de Freitas, tendo como foco a autorrepresentação de crianças ciganas em Trindade, nos dias 19 e 20 de abril. Esse projeto culminou em uma exposição intitulada *Quebrando estereótipos ciganos: enxergando pelos olhos das crianças Calon de Trindade, Goiás*. A exposição ocorreu entre 12 de setembro e 14 de outubro de 2022, no segundo andar do BCO em São Paulo. Durante o evento/oficina, foi apresentado um vídeo que abordava a temática cigana no Brasil, exibindo diversas fotografias de ciganos em várias atividades, incluindo participações em filmes. O objetivo era permitir que as crianças se vissem nas imagens e, em seguida, eram incentivadas a desenhar seu cotidiano e sua própria percepção sobre si mesmas.

Pode-se afirmar que foi uma experiência rica de informações sobre as crianças e suas impressões sobre si próprias. Assim como uma boa oportunidade para observar e anotar no diário de bordo diversas impressões significativas sobre como a autoimagem das crianças ciganas pode ser influenciada por vários fatores, positivos e negativos. Alguns fatores positivos: a) família e comunidade: a forte ligação com a família e a comunidade cigana pode fornecer um senso de pertencimento e orgulho; b) cultura e tradições: a rica cultura e as tradições ciganas podem ser uma fonte de orgulho e identidade; c) resiliência: a capacidade de superar desafios e adversidades pode fortalecer a autoestima. Entretanto, é preciso ressaltar os fatores negativos: a) preconceito e discriminação: a exposição a preconceito e discriminação pode afetar negativamente a autoimagem; b) estigma e marginalização: o estigma associado à comunidade cigana pode levar a sentimentos de vergonha ou inadequação; c) dificuldades educacionais: a falta de acesso à educação ou as dificuldades em aprender podem afetar a autoestima.

Além da observação participante, analisei diversos curtas-metragens, filmes e vídeos, como o curta *Caminhos ciganos*, produzido pela Cine Morton, e a minissérie *Divas Calins*, do Mato Grosso, disponível no YouTube. Engajei-me em extensas conversas no Coletivo Brasileiro de Estudo Ciganos (Cobec), que promove debates críticos sobre os povos ciganos envolvendo tanto pesquisadores ciganos quanto não ciganos. Também participei de uma videoconferência promovida pela União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (Ubes,) dedicada à infância. Atuei como palestrante com apresentações orais que foram publicadas em anais, tais como: a)

"O visível e o invisível na cultura cigana: uma educação para invisibilidade voluntária", no I Congresso Internacional Multidisciplinar de Educação "Brasil, 200 anos depois", realizado *online* de 25 a 27 de abril de 2023, em São Paulo; b) "O visível e o invisível na cultura cigana: uma educação para invisibilidade voluntária", em 2023 (apresentação de trabalho em seminário da UFG/PPGE). Outras apresentações/palestras foram: a) "Usos e costumes dos povos ciganos", no XVIII Congresso Brasileiro de Folclore, Tradições, Ritos e Cantos Brasileiros, realizado de 25 a 28 de outubro de 2023, presencialmente, na UniGoyazes, em Trindade-GO; b) "A cultura dos ciganos *Calons* de Trindade-GO", no CEPM Castelo Branco, em 21 de setembro de 2023; c) "O visível e o invisível na cultura cigana: uma educação para invisibilidade voluntária", em um congresso/simpósio em Teresina, Piauí. Também participei de uma oficina conduzida pela professora Mariana Salzar.

Os eventos citados acima ajudaram a compreender melhor o fenômeno, uma vez que os resultados (ainda que parciais) foram apresentados e discutidos com os participantes. Por exemplo, um aspecto que se evidenciou durante a pesquisa, captado tanto pelas respostas aos questionários quanto pelas conversas informais e pelos desenhos realizados durante a oficina, concerne ao fato de que é possível dizer que os jovens e as crianças ciganas podem ter um autoconceito positivo ou negativo dependendo de suas experiências. Como vimos nos capítulos anteriores, as representações da comunidade cigana na mídia e na literatura podem influenciar essa autoimagem, tanto negativamente como positivamente. Assim, diante dessas representações e das vivências cotidianas no ambiente escolar, assim como na sociedade em geral, sua identidade étnica pode se manifestar como uma fonte de orgulho e pertencimento ou, pelo contrário, como motivo de vergonha, implicando diretamente no fenômeno da (in)visibilidade. Embora a autoimagem do cigano seja complexa e variada, e que esses aspectos mencionados acima possam variar dependendo do contexto e das experiências individuais, tudo indica que essa invisibilidade social voluntária decorre de momentos negativos em relação à sua cultura, cuja reação é a de se esconder nos meandros da tessitura social que a sociedade permite. Em momentos positivos em que sua cultura é realçada, valorizada e posta em evidência, eles assumem sua identidade e consideram agradável "aparecer" – o que, obviamente, acentua sua visibilidade social voluntária.

Por isso, foi fundamental para a pesquisa dialogar com os alunos sobre suas vivências, perspectivas e preferências relativas ao ambiente escolar e às atividades desenvolvidas. Conforme elucidado na Introdução, é oportuno reiterar que muitos demonstram apreço pela escola, reconhecendo-a como um ambiente propício para o cultivo de amizades e encontros significativos. As crianças ciganas expressam o desejo de ter uma escola exclusivamente

dedicada a elas, considerando que a instituição atual atende a suas necessidades até o momento em que adquirem a habilidade de ler e escrever. Portanto, entre os 14 e 16 anos, é imperativo que os jovens comecem a se organizar para o matrimônio, bem como para realizar atividades comerciais com os pais.

Devido à experiência acumulada ao longo dos anos anteriores, foi imprescindível revisitar os estudos e compará-los com os conhecimentos atuais nesta pesquisa. Assim, percebi que os problemas continuam e constatei ainda que vários estudantes das instituições de ensino de Trindade-GO enfrentam obstáculos parecidos com os dos alunos das escolas de Goiás e do Brasil, em um primeiro momento: todos lidam com diferentes tipos de preconceito relacionados à pluralidade cultural. Ambos os estudos confirmam a bibliografia existente, a qual afirma que as discriminações surgem da ignorância sobre a cultura cigana, da histórica discriminação em relação ao “outro” e do desconhecimento dos direitos garantidos para lidar com a diversidade cultural, minando as perspectivas do multiculturalismo e da interculturalidade.

Durante a pesquisa de mestrado, em 2015, a escola-campo (EEPEM) contava com 483 alunos matriculados no Ensino Fundamental, distribuídos nos três turnos, sendo 42 deles ciganos (23 alunos, do 1º ao 5º ano, e 19 alunos, do 6º ao 9º ano), o que representava 9,93% da etnia cigana entre os estudantes da escola. No ano de estudo da tese (2023), o total de alunos da escola (EEPEM) era de 675 matriculados (distribuídos nos três turnos: matutino, vespertino e noturno). Desse montante, 31 são ciganos (número de estudantes itinerantes no ensino fundamental – 6º ano, 11 alunos; 7º ano, 8 alunos; 8º ano, 5 alunos; 9º ano, 5 alunos, e EJA, 2 alunos), o que representa 4,59% de alunos ciganos matriculados no ano de 2023, portanto, houve uma visível diminuição de sua presença na escola, em movimento contrário ao aumento da população estudantil em geral.

No entanto, alguns “passos” para uma visibilidade foram tomados. Atualmente, a escola conta com uma ferramenta administrativa, uma planilha que recebe o nome de “mapeamento de estudantes em situação de itinerância na rede estadual de Goiás”⁹⁴. Por meio dela, a escola organiza e informa a situação dos alunos ciganos quanto a frequência e matrícula inicial e final por ano/série. Outro fato importante foi saber que a escola contou com uma disciplina, em 2023, que tinha como princípio o ensino de cultura cigana. Conforme a respondente professora da disciplina: *“O ano de 2023 está sendo incrível, pois a Seduc determinou o ensino da cultura cigana nos oitavos e nono anos. Está sendo gratificante trabalhar e conhecer mais sobre nossos alunos ciganos”*.

⁹⁴ A planilha foi disponibilizada pelo Siap (anexo).

A Secretaria da Educação (Seduc) instituiu a disciplina “Ciganos: Cultura e Origens”, em conformidade com o parecer da CNE/CEB nº 1/2011 e a Resolução nº 3, datada de 16 de maio de 2012. No entanto, como a disciplina “Ciganos: Cultura e Origens” para as comunidades ciganas é uma temática recente, não encontrei nas unidades escolares qualquer documentação relacionada a esse procedimento. Segundo a direção da escola, quando questionada: “*não recebemos nenhum documento, nem a matriz de habilidades*”. Ou seja, as escolas trabalharam na base do voluntarismo, pois souberam da determinação da Seduc e tiveram que se adaptar por meio de projetos locais. No caso das escolas citadas, os conteúdos foram elaborados a partir dos trabalhos investigativos de minha autoria (a dissertação do mestrado) e a pesquisa (também de mestrado) do professor Wilker Vieira. Nas investigações realizadas no site da Seduc e presencialmente na subsecretaria de Trindade-GO, não consegui localizar outras informações relevantes que pudessem ser acrescentadas a esse respeito. A direção da escola EEPEM afirmou ainda que a disciplina “Ciganos: Cultura e Origens” foi ministrada nos 8º e 9º anos, como acréscimo da matriz da escola em 2023, sem aviso prévio. Diz a secretária: “*Tivemos um problemão com modulação*”.⁹⁵ Isso leva a concluir que a escola não estava preparada para receber essa disciplina nem os alunos, pois não havia um profissional para ministrar essas aulas para os estudantes ciganos e não ciganos. Nessa perspectiva, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de 2024 não ofertou mais essa disciplina na matriz curricular.

Esse fato chama a atenção pela iniciativa do Estado em buscar reconhecer a cultura cigana, mas de forma arbitrária e sem a devida e sistemática aplicação de suas resoluções na prática escolar, assim como sem a devida formação dos professores nem preparação ou diálogo com os ciganos, demonstrando falta de constância e descompromisso com a etnia e com as políticas da diversidade cultural e valorização das comunidades minoritárias.

O resultado é que, mesmo aparecendo no Projeto Político-Pedagógico (PPP),⁹⁶ as escolas não contam com a estrutura necessária para a implantação da disciplina. Nos principais instrumentos das escolas-campo (PPP e Regimento), foi percebido que o trabalho sobre diferenças e conflitos culturais, incluindo propostas de reflexão intercultural, eram reconhecidos, mas essas ações eram isoladas e esporádicas. Além disso, no regimento da escola, é possível perceber até certo ponto essa preocupação, conforme o parágrafo único do capítulo

⁹⁵ Observação feita pela secretária da escola quanto à disciplina “Ciganos: Cultura e Origens”.

⁹⁶ O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é uma ferramenta importante para conhecer a realidade das escolas pesquisadas. Dessa forma, utilizei a denominação “Escola Estadual” para diferenciar da “Escola Municipal”, já que os PPP não são iguais na maioria das ações, sendo quase idênticos quanto às questões que envolvem a comunidade cigana.

II do Currículo Pleno: “[a] escola também oferecerá subsídios para a prática de atividades voltadas para a clientela cigana conforme Decreto nº 6. 040 de 7/02/2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, bem como a Resolução CNE/CEB nº 3 de 16/05/2012” (Goiás, 2012, p. 5).

Assim, embora existam leis, resoluções, regras, proposições e discursos que incluem a diversidade e, em alguns casos, os ciganos, essa prática permanece incompleta e isolada. Isso ocorre, certamente, porque não há evidências de pesquisas culturais sobre os ciganos que possam apoiar práticas eficazes e contínuas. No que diz respeito ao regulamento escolar, no n.º 6, artigos 12º e 13º, que tratam dos diversos currículos, definem-se objetivos relacionados com a proposta de fortalecimento das práticas culturais locais e regionais, que permitam realizar atividades numa perspectiva da interculturalidade. Já o artigo 12º destaca a responsabilidade da escola em educar e promover a formação de valores que contribuam para a consciência cidadã dos estudantes, valorizando os hábitos culturais locais e regionais, a cultura nacional e internacional, com respeito à pátria. Isso inclui a “realização de projetos de educação patrimonial, organizações estudantis com caráter sociocultural e artístico”, além do estudo dos “hinos e símbolos nacionais e locais” (Goiás, 2012, p. 5).

Por conseguinte, o artigo 13º enfatiza que a escola deve oferecer atividades que busquem valorizar os grupos étnicos, em conformidade com as leis que tratam da “educação para as relações étnico-raciais”, o desenvolvimento sustentável dos “povos e comunidades tradicionais”, assim como as “diretrizes para atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância” (Goiás, 2012, p. 6).

Ou seja, o esforço que a escola e o Estado empreendem, ainda que louvável, é insuficiente e ineficiente para cumprir os requisitos legais estabelecidos na Constituição. Não há nos programas e ações um constante *feedback* e uma autoavaliação permanente, no sentido de questionar o seu significado na prática e quais são as medidas que asseguram o atendimento cotidiano aos estudantes ciganos em constante deslocamento, bem como a valorização de sua cultura e de sua pessoa. No caso da itinerância, por exemplo, não há na escola um calendário específico para os ciganos *Calon*, embora em algumas unidades, como as duas estudadas, há um esforço para se organizarem no sentido de responder a algumas das suas necessidades específicas, como antecipar conteúdos e avaliações, justificar faltas, disponibilizar documentos etc. Apesar de tudo, eles não são mencionados como grupo étnico nas aulas e seus costumes culturais não são discutidos especificamente; mesmo quando são citados, essa menção é feita de forma superficial ou arbitrária.

Como dizem Rodrigues e Paula (2021, p. 403), “As etnias ciganas sofrem com os

processos de exclusão e de discriminação social por parte das políticas governamentais e das sociedades não-ciganas, que os desprezam nos diferentes espaços de convivência social, dentre eles o espaço escolar”. Esse é um tema pouco discutido nos estudos acadêmicos, e os pesquisadores ficam limitados aos documentos oficiais. Nesse aspecto, o documento mais próximo da realidade escolar é o Projeto Político-Pedagógico (PPP), pois constitui-se, como diz Libâneo (2001), no elemento diretor das atividades escolares, como um guia de orientação que carrega consigo os projetos de políticas educacionais ou propostas educativas. Portanto, é ferramenta que norteia as atividades educativas da escola. Também, como diz o PPP da EEPEM, sua importância se dá porque o documento segue “princípios filosóficos e políticos para coordenar os rumos da educação com a realidade das escolas” (PPP, 2014, p. 7). Por essa ferramenta, procura-se dar voz aos envolvidos na educação – professores, alunos, pais e administração –, para que, juntos, possam avançar na tarefa de aprendizagem integrada dos alunos. Por ser um documento que visa possibilitar a participação de toda a comunidade escolar, assume-se que a realidade e a convivência são centrais no universo em que a cultura presente nos processos de ensino e aprendizagem da escola pode ser (re)conhecida. Consequentemente, ouvir e aprender envolve essas partes para orientá-las em direção a uma educação intercultural significativa para as suas vidas.

Assim, essa instituição educacional (EEPEM) procurou conhecer a sua comunidade estudantil e (re)conheceu a importância de uma mudança de perspectiva para incluir os ciganos. Da mesma maneira, entende-se, por meio de seus documentos oficiais, como o Regimento Escolar e o próprio Projeto Político-Pedagógico, que a escola procurou também compreender a sua comunidade e criar um caminho que favorecesse a integração das diferentes culturas presentes em seu ambiente, por meio de práticas pedagógicas, questionando as identidades presentes (Mota, 2015). No entanto, os documentos trazem geralmente uma perspectiva idealizada e superficial da etnia e seus costumes, uma vez que as tentativas de identificar a cultura cigana não conseguem (re)conhecê-la como algo genuíno e vivo, isto é, um conhecimento que existe no seu ambiente e, portanto, deve ser compreendida em seu contexto e socializada em uma visibilidade mais positiva.

Sob essa ótica, essa observação apenas confirma um comportamento homogêneo, que dá aos estudantes ciganos uma falsa ideia de igualdade de tratamento, mas na realidade condena o funcionamento da sua cultura. Não há, então, um conflito visível, uma vez que os alunos ciganos não questionam as práticas educativas da escola, mesmo que os seus conteúdos ou atividades não contenham elementos específicos da cultura cigana. A escola não tem e não mantém esses alunos frequentes, possivelmente devido às taxas de abandono e repetência, ou

porque talvez a escola acredite que o cumprimento das condições “especiais” previstas na lei não constitui qualquer discriminação contra os ciganos, garantindo o seu direito de frequentar a escola. Apesar de promoverem atividades segregadas, não trouxeram para a escola, porém, a realidade de socialização da cultura cigana.

Durante a pesquisa, em 2015, foi observado que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Estadual aponta e constata que a estrutura da matriz curricular apresentava um caminho a construir por meio de ações, considerando existir uma diversidade que precisava ser respeitada, fato também citado na proposta de 2023 pelas duas escolas pesquisadas. A matriz curricular das Escolas Estadual e Municipal estabelece, de forma geral, em resumo, que:

A missão da escola é implementar as diretrizes da educação básica, seguindo as diretrizes curriculares propostas no PPP para a categoria, levando em consideração as seguintes atividades:

- a) novas atividades que levem em conta a necessidade de respeitar a pluralidade da identidade do aluno e da escola;
- b) exigências da realidade onde se insere o aluno;
- c) assegurar uma política permanente de qualificação e aperfeiçoamento dos professores;
- d) apresentar o Projeto de Política Pedagógica e a matriz curricular escolar para revisão de todos os grupos da comunidade escolar, seguindo as diretrizes curriculares propostas;
- e) fortalecer as estratégias de acompanhamento do trabalho e apoio pedagógico do corpo docente;
- f) elaborar uma proposta pedagógica versátil e significativa para a realidade do aluno, para que seus interesses sejam acessíveis, desenvolver atividades pedagógicas dinâmicas em todas as partes do currículo, que formam as matrizes do currículo escolar;
- g) garantir aulas dinâmicas;
- h) acompanhar a evolução do desempenho do aluno e tomar medidas para superar as dificuldades (PPP, 2023).

Sendo assim, os PPPs das escolas podem ser textos com teor político e cultural, produzidos pela instituição de ensino, e refletir a importância fundamental dessa determinada escola, que busca desenvolver métodos educativos eficazes. No entanto, sua aplicação encontra obstáculos, uma vez que o novo plano pode encontrar ainda oposição e gerar preocupações entre os educadores e outros profissionais que trabalham no ambiente escolar. Dessa maneira, percebo que a introdução de novas propostas pedagógicas de forma planejada, levando em consideração a realidade das escolas, implica rever e analisar as expectativas de solucionar conflitos relacionados a questões como diversidade cultural e disciplina. Não há uma solução milagrosa e o que é novo nem sempre é superior ao antigo, porém, as instituições de ensino devem proporcionar um ambiente para dialogar com seus estudantes sobre esses temas.

Além disso, muitas vezes as propostas educativas são encaradas como soluções “mágicas”, prometendo resultados melhores do que as anteriores (Kramer, 2013, p. 169). Logo,

importa lembrar que a melhoria na educação é um processo contínuo, e não algo que pode ser resolvido instantaneamente. Cada “nova proposta” deve ser cuidadosamente analisada e implementada de forma realista, considerando os desafios e as complexidades do sistema educacional. A colaboração entre educadores, pais e alunos é fundamental para garantir que as mudanças tragam benefícios reais para todos os envolvidos (Kramer, 2013, p. 169). A escola não está fora do âmbito da proposta de incorporação da cultura cigana no currículo. Os regulamentos acadêmicos e o PPP nem sempre propõem atividades que tenham em conta as diferenças culturais e que tenham também uma abertura para uma cultura diferente, com possibilidades de adequação a elas.

Exemplo disso é a questão da itinerância entre os *Calon*. Os ciganos fazem viagens durante determinados momentos do ano, que são necessárias do ponto de vista econômico. Nesse aspecto, a fala dos funcionários das duas instituições demonstra que pelo menos reconhecem a itinerância como um “problema” com o qual a escola deve lidar, como ressaltam as respondentes professoras das escolas pesquisadas:

[...] eu percebo que sempre que eles vão viajar, alguns vêm até a escola justificar a falta dos filhos e pedem a coordenadora para enviar os conteúdos por telefone.

Trabalhar com os alunos da etnia cigana é um desafio, devido a vários fatores, entre eles a ausência muitas vezes quando precisam ir trabalhar em outras regiões. São inteligentes e gostam da escola.

Desse modo, noto como a escola percebe essa situação *sui generis*, demonstrando, até certo ponto, uma preocupação com a continuidade dos estudos dos alunos ciganos, especialmente daqueles que se deslocam para outras regiões. A falta de solicitação de transferência pode de fato representar um obstáculo para os estudantes, impedindo-os de dar continuidade ao seu percurso educacional. A gestão das duas escolas tem consciência de que é importante estar atendo a essa questão e buscar formas de facilitar o processo de transferência, garantindo que os alunos tenham acesso à educação em qualquer local para onde se desloquem, como ressalta a respondente professora (diretora) da escola estadual pesquisada:

*Professora há muitos anos na Escola Estadual Professor Esmeraldo Monteiro, escola esta que fica situada na Vila Pai Eterno, bairro da cidade de Trindade. Neste bairro moram muitos ciganos, sempre tive vários alunos ciganos. Há alguns anos era comum ouvir dos ciganos que eles estavam na escola apenas para aprender a ler e escrever. Nos dias atuais, o pensamento da maioria já é diferente. Eles dizem que querem estudar, querem ir para a faculdade, pois assim eles terão um emprego melhor. No momento estou na gestão da escola e o meu maior desafio em relação aos ciganos é o fato da maioria deles terem que viajar a trabalho para outros estados no final do mês de outubro, início de novembro e só retornam em fevereiro ou março. **Sei que são amparados por lei e que a orientação é que eles peguem a transferência e que continuem estudando no lugar para onde vão, mas isso não acontece. Os pais dos***

alunos dizem que onde eles ficam a escola é longe e o bairro é perigoso. Eles preferem deixar os documentos com um parente para o momento de renovarem a matrícula.

Assim sendo, se a família cigana não solicita a documentação, a criança não estuda, ocorrendo a evasão e a repetência. Isso porque não existe um estatuto nem ações nacionais que garantam a busca ativa dessas crianças (uma rede de apoio e inserção), embora haja algumas diretrizes⁹⁷ estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC), que muitas vezes são desconhecidas tanto pelas escolas quanto pelos próprios ciganos.

A gestora escolar indica, em suas repostas, que a inclusão dessa preocupação no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola é fundamental, pois evidencia a importância de promover a continuidade dos estudos para todos os alunos, independentemente de sua localização geográfica. No entanto, a burocracia e as exigências oficiais dos documentos são, segundo ela, um entrave para que isso aconteça. Acredito que, além da conscientização sobre essa questão, a busca por soluções práticas pode contribuir significativamente para garantir que nenhum estudante seja prejudicado pela falta de transferência entre escolas. Não quero insinuar aqui que os regulamentos, normas e leis não sejam cumpridos, mas que a especificidade da cultura cigana carece de mecanismos mais flexíveis que as instituições escolares possam proporcionar, dentro de sua alçada e da legalidade.

Para exemplificar mais a respeito dessa questão, a pesquisa constatou que os ciganos não solicitam transferência, o que os impede de prosseguir seus estudos nos lugares onde estiverem. Na maior parte dos casos, não requerem a transferência para outras escolas, o que dificulta a continuidade dos estudos. Em 1984, a família sulista Schürmann saiu do Brasil em um veleiro para uma volta ao mundo. Seus filhos foram educados por meio de um ensino personalizado e adaptado ao contexto da viagem, adaptado pela própria mãe e amparado pelas escolas e pelos órgãos competentes.⁹⁸ Por que isso não pode acontecer com os filhos dos

⁹⁷ Devido aos casos de falta de documentos, o Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação criaram as diretrizes para atender à educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância, no Parecer MEC/CNE n.º 14, aprovado em 7/12/2011. Quanto às escolas: a) as escolas que recebem esses estudantes deverão informar a sua presença aos Conselhos Tutelares existentes na região, que deverão acompanhar a vida das crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância no que se refere ao respeito, à proteção e à promoção dos seus direitos sociais, sobretudo ao direito humano à educação; b) as escolas deverão também garantir documentação de matrícula e avaliação periódica mediante expedição imediata de memorial e/ou relatório das crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância. Quanto às famílias e/ou responsáveis: a) caso a família e/ou responsável pelo estudante em situação de itinerância não disponha, no ato da matrícula, de certificado de origem da escola anterior, bem como do memorial e/ou relatório, a criança, adolescente ou jovem deverá ser inserido no grupamento correspondente aos seus pares de idade. Para tal, a escola deverá desenvolver estratégias pedagógicas adequadas às suas necessidades de aprendizagem (Brasil, 2011, p. 4-5). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16368&Itemid=866. Acesso em: 27 maio 2024.

⁹⁸ Conforme reportagem do jornal *O Globo* de 15/03/2017. Disponível em:

ciganos?

A gestora entrevistada **acredita** ser fundamental reconhecer que as famílias ciganas enfrentam desafios específicos em relação à educação de seus filhos, especialmente durante o período em que realizam negócios informais nas regiões do litoral brasileiro (venda de produtos diversos – roupa de cama e mesa, celulares etc.), como Sul, Sudeste, entre outras regiões do país. A legislação vigente garante o direito à educação para todos, incluindo os filhos de famílias ciganas, mas nem sempre as escolas atuam em conformidade com essas leis, como o que dispõe a Lei 6.533, de 24/05/1978, o Decreto nº 6.872, de 04/06/2009, e a Resolução nº 3, de 16 de maio de 2012, do CNE/CEB, que lhes garantem acesso e permanência em escolas (Brasil, 2012). Caso o aluno chegue sem transferência, a garantia de seus estudos já está dada na legislação.

A gestão e o corpo docente das escolas pesquisadas reconhecem essa garantia e acreditam ser essencial encontrar soluções que atendam às necessidades dos alunos, respeitando ao mesmo tempo sua cultura e suas tradições. Qualquer ação adaptativa não deixa de ter respaldo dos documentos, pois ambos os PPPs asseguram que é possível “proporcionar informações sobre os direitos educacionais de seus filhos, pode contribuir para uma maior compreensão e cooperação”. Além disso, a realização de palestras e atividades específicas voltadas para essa clientela, nas quais os alunos possam aprender sobre seus direitos e “discutir questões relevantes para sua comunidade”, pode ser uma forma positiva de promover a inclusão e o respeito mútuo (PPP, 2023, p. 18-19). Afirmação com a qual concordam todos os envolvidos: gestores, docentes e discentes.

Geralmente, as comunidades ciganas de Trindade-GO, como já mencionado quase *ad nauseum* em outros momentos neste trabalho, fazem viagens que duram de dois a cinco meses (novembro a março); por esse motivo, alugam casas próximas às praias, para armazenar os víveres para prover a sua alimentação, e assim poder fazer o comércio de seus produtos (regime de itinerância). Essa realidade é presente e bem-vinda entre eles, fato observado tanto em 2015 e agora, durante a presente pesquisa, em 2023 e 2024. Dessa maneira, quando os ciganos viajam, levam os seus familiares, inclusive seus filhos em idade escolar, mesmo que o ano letivo ainda não tenha terminado. A escola estadual prevê em seu PPP:

Esta situação dos alunos ciganos nos permite tomar consciência de que nosso papel frente a esses alunos não é da crítica, pois é algo inerente à sua cultura. A escola não interfere nas mudanças culturais, mas por meio de palestras e atividades específicas para essa clientela, procura promover debates que apresente-lhes os direitos e deveres

que ignoram existir, ou seja, aqueles contidos na Constituição Federal, LDBEN e alguns específicos para a clientela, tais como: garantia da liberdade de consciência e crença; mediante a comprovação como grupo de itinerância, matrícula em estabelecimentos educacionais mesmo sem documento comprobatório da escola anterior, sendo inserida no grupamento correspondente aos seus pares por idade; tratamento pedagógico ético e não discriminatório. (PPP, 2023, p. 18).

Dessa maneira, a escola afirma que sua missão é buscar soluções junto aos pais para lidar com os altos índices de faltas e reprovações que interrompem o aprendizado dos alunos, além de promover o diálogo e o entendimento mútuo entre a comunidade escolar e as famílias ciganas. Sem isso, é impossível encontrar soluções que atendam às necessidades dos estudantes, respeitando, ao mesmo tempo, sua cultura e suas tradições. Portanto, e isso é claro na produção bibliográfica sobre tema, assim como em documentos (como o PPP), incentivar a participação dos pais em atividades escolares e proporcionar informações sobre os direitos educacionais de seus filhos pode contribuir para uma maior compreensão e cooperação. Segundo a gestão da Escola Estadual Professor Esmeraldo Monteiro, foi elaborado um documento baseado nos direitos e nas obrigações dessa clientela, um termo de responsabilidade, no qual os pais ciganos são especialmente convidados a receber as instruções necessárias e a assinar essa obrigação, bem como a assinarem o termo de compromisso visando à não desistência dos filhos e à diminuição da infrequência (PPP, 2023). Isso indiscutivelmente contribui com uma melhor visibilidade dessa etnia e de sua cultura como um todo. O jogo do (in)visível pode, assim, contar com certo ganho quando as unidades escolares levam em conta esse aspecto e promovem de fato ações de permanência desses alunos, de aproveitamento escolar, de interação e mútua valorização de seus costumes.

Talvez seja isso que falta, tendo em vista que historicamente o jogo pendeu para a invisibilidade, uma vez que a literatura em geral reproduz a visão um tanto quanto estereotipada dos ciganos, alcunhando-os de barulhentos, festeiros, arruaceiros, ladrões e, sobretudo, com pouco interesse na educação formal de sua prole. O objetivo da escola não é questionar as práticas culturais ciganas e mudar o povo cigano, mas sim procurar garantir que essas práticas sejam compreendidas, respeitadas e, até certo ponto, aceitas. É crucial pensar na inclusão, o que significa repensar o que foi excluído. Caso contrário, os ciganos podem não entender essa falta de visibilidade cultural no seu dia a dia e, em vez de lutar para exigir seus direitos, optar pelo que chamo aqui de “assimilação acomodante”. Dessa forma, pode-se argumentar que, supostamente, é algo normal que os ciganos não mencionem os seus valores ético-culturais, principalmente nas relações sociais e cotidianos com os *gadjo*, quando percebem e sentem a indiferença e a discriminação. Talvez por isso que defendem que sua cultura é mais importante

no seu ambiente, entre os seus pares, ou seja, quando “as ações são direcionadas pela herança e ensinamentos familiares” (Casa-Nova, 2006, p. 210).

À guisa de conclusão deste tópico, é possível dizer que o desafio é, então, o diálogo com a cultura do “outro”, criando expectativas de diferentes práticas pedagógicas, assentadas na interculturalidade – políticas e práticas que estimulem a interação, a compreensão e o respeito entre as diferentes culturas e grupos étnicos –, pensando nas ações assumidas pela escola junto à complexidade das sociedades multiculturais em nosso meio.

O diálogo com as diferenças, que inclui a proposta de inclusão da cultura cigana no currículo da escola-campo, buscou, à luz dos estudos, talvez superar a fragmentação e a invisibilidade existentes na escola, tentando colaborar com um projeto que tinha e tem o objetivo de construir uma sociedade sob os alicerces da igualdade e do reconhecimento da diferença. Desde a pesquisa do mestrado (2015), defendo que o diálogo com as diferenças deve incluir a cultura cigana no currículo, como propus na dissertação em relação à escola-campo. Até porque entendo, com base nos estudos realizados tanto em 2015 como na presente pesquisa, que é imprescindível superar a fragmentação e a invisibilidade presentes na escola. Se a condição da (in)visibilidade é inexorável, constituindo-se mesmo como a própria condição dos ciganos, que é o caso da comunidade *Calon* estudada, é primordial conhecer suas causas e consequências para que, como educadores, possamos agir de maneira favorável a essa etnia, contribuindo assim com seu modo de vida e com seu processo educativo.

Na próxima seção, busco ampliar a discussão, em face do estudo recente, por meio de reflexões sobre os ciganos e a comunidade escolar e a “pedagogia da (in)visibilidade”.

2.6 A realidade escolar: a pedagogia da (in)visibilidade

A ideia de (in)visibilidade esteve também presente, embora sub-repticiamente, no estudo do mestrado, pois todo o processo vivenciado durante a elaboração da dissertação despertou a necessidade de retomar os estudos e responder perguntas que ficaram sem respostas. Por exemplo: dentre inúmeras variáveis, onde está a “ocultação” dos ciganos e de suas tradições culturais nos processos educacionais? Como se dá o processo de assimilação entre eles? Seria essa a invisibilidade social voluntária? Por que em alguns momentos optam pela invisibilidade e em outros se orgulham da visibilidade? E esse jogo da (in)visibilidade é algo forçado pelas condições sociais ou trata-se de uma escolha voluntária da própria comunidade e de seus indivíduos? Esses questionamentos foram os pontos de partida para uma nova e atual pesquisa. Diante de toda a intensidade do que vi e vivi, bem como do que se mostrava em todas as escolas

que visitei, surgia uma nova reflexão sobre a (in)visibilidade social⁹⁹ que ainda persiste.

Este texto procura trazer à luz algumas reflexões que buscaram conduzir, de certa forma, os conceitos em torno dessa nova busca em face do que chamo de “pedagogia da invisibilidade” no espaço escolar. Diante disso, é importante atentar para essa ideia da “cegueira”, do “não ver”, por mais que pareça a princípio confusa. Conseqüentemente, o fato é isso que gera uma autorreflexão que perpassa pela visão que se tem ou se pensa ter do “outro”. Busco propor alguns questionamentos e possíveis respostas que talvez possam levar o leitor a se aproximar das ideias do “invisível”, do “oculto” com relação ao cigano no espaço da escola. Há a possibilidade de, pelo caminho da visibilização, ser impossível perceber a profundidade que perpassa entre um conceito e outro.

Entendo por (in)visibilidade social a ideia relativa a algo que oculta o cigano não como um indivíduo, mas como parte de uma cultura desprezada, seja na sociedade, seja na escola, mas que permite determinados momentos de desocultação. Por isso o (*in*) entre parênteses antes da palavra *visibilidade*. Assim, como um jogo simbólico (Piaget, 1994), as culturas se encontram e se impõem uma sobre as outras. Na maioria das situações estudadas, também confirmadas pela literatura acadêmica, a imposição da cultura hegemônica força essa minoria étnica a se esconder em seu nicho cultural, tornando-se “invisível” para a sociedade. No ambiente escolar, por exemplo, há uma discrepância entre essa necessidade de torná-los visíveis, conforme previsto nos instrumentos normativos da escola, com o que ocorre de fato na prática. É perceptível que a falta de consonância entre o previsto e o que de fato ocorre ainda é fruto de uma interpretação predefinida, baseada na relação entre sujeitos, vinda de contextos do passado, estabelecida segundo termos pejorativos de séculos atrás – de ladrão, feiticeiros, velhaco etc. –, mas que insistem em representar o cigano dos dias atuais. Talvez, esse imaginário ainda pejorativo sobre eles sustente sua invisibilidade social, que também se apresenta nas vozes silenciadas dos próprios ciganos. Estes, como forma de amenizar esse sentimento de invisibilidade, criam outro discurso que justifique, por exemplo, o não fazer-se visível, como

⁹⁹ Lembrando que o conceito de invisibilidade foi dado na Introdução como conceito retirado de dicionários da língua portuguesa. Significa algo não visível, não visto, imperceptível aos olhos humanos. Para esta tese, adoto como reflexão os conceitos de invisibilidade definidos por Honneth (2011) e Sá Pinto Tomás (2008), dispostos no primeiro capítulo, e aprofundados no capítulo 2. Em Sá Pinto Tomás (2008), a invisibilidade está ligada ao desprezo social, o que gera vergonha e humilhação em quem é alvo desse desprezo e, não obstante, tampouco essas pessoas são lembradas e vistas pela sociedade, como seres que não têm importância. Em Honneth (2011, p. 112-114), a invisibilidade, pelo prisma sociológico, vista como algo social, é considerada uma anomalia, que pode ser um traço com formato intencional de converter pessoas à condição de invisíveis, um processo gerado pela desigualdade social. Assim, entendo por invisibilidade a ideia que se refere a algo que oculta o cigano não como um indivíduo, mas como parte de uma cultura desprezada.

mencionou um aluno cigano quando perguntado¹⁰⁰ sobre o que pensa do ensino de história e cultura cigana na escola. Sua resposta foi a seguinte: “*Não, porque a nossa cultura não deve ser ensinada na escola*”. O que explica, de certa forma, a (in)visibilidade social voluntária, uma vez que a ocultação de sua cultura é voluntária, a não ser quando ela é menos estigmatizada, seja nos eventos culturais, seja nas celebrações próprias. Esse assunto será melhor abordado no terceiro capítulo.

Nessa perspectiva, durante as pesquisas para esta tese, busco descrever, em linhas gerais, a cultura cigana, com foco na educação formal, numa perspectiva interdisciplinar e multicultural, questionando a criação de escolas mais inclusivas quanto à diversidade cultural existente. Isso criou a necessidade de associar-se aos estudos de conceitos como *escola, pedagogia, invisibilidade, currículo*, esses últimos também com significados complexos. Dessa forma, alguns conceitos já foram citados e analisados anteriormente, e alguns serão discutidos adiante. Sob esse ponto de vista, faz-se necessário voltar às discussões que enfatizam o currículo, e assim analisar a perspectiva de outros autores, que exploram o conceito de currículo, empreendendo a reflexão dos fenômenos que analiso e discuto a seguir.

Em resumo, pude ver o currículo como um meio de organização do conhecimento nas escolas, ou seja, uma diretriz sobre o que deve ser ensinado e tem como objetivo preparar os alunos para aprender, lembrar e reproduzir informações, enfatizando sua própria cultura. O currículo não tem apenas a função de transmitir cultura, mas também de transmutar a sociedade e o ser humano, a partir do reconhecimento de sua capacidade de estudar, criar criticamente e participar da sociedade e de seus “processos políticos” (Velanga, 2008, p. 225).

De acordo com Sacristán (2013), o currículo não aborda apenas o conjunto de disciplinas e temas a serem informados na escola, mas representa um “espaço de disputas políticas, sociais e culturais”. Ele enfatiza a importância de considerar as relações de poder presentes na elaboração e na implementação do currículo, bem como a influência das “estruturas sociais” e das “ideologias dominantes”; envolve uma compreensão ampla e crítica, que considera as dimensões políticas, sociais, culturais e pedagógicas envolvidas na construção do conhecimento escolar. Sua visão contribui significativamente para refletir sobre práticas curriculares mais contextualizadas, inclusivas e comprometidas com a formação integral dos estudantes (Sacristán, 2013, p. 22-23).

Nessa perspectiva, é pelo currículo escolar que a educação realiza o seu processo de

¹⁰⁰ Pergunta feita aos alunos do 5º ano, no questionário 3: “Na sua opinião, as escolas devem ensinar sobre a história e a cultura dos ciganos?”.

transmissão da cultura, tendo em conta as diferentes tendências educacionais. A escola não está alheia aos fatos sociais ou ao mundo em que habitamos e, portanto, tais abordagens devem ser realizadas por meio de um currículo que aponte para as dimensões do ser humano, incluindo as esferas socioeconômicas e culturais. Segundo Apple (1989), o currículo não pode se resumir a uma simples coleção imparcial de conteúdos, pois faz parte de uma tradição seletiva, decorrente da escolha de determinadas pessoas e da perspectiva de grupos sobre o que é considerado conhecimento legítimo. É fundamental que a educação reconheça as mudanças e as disparidades nas relações de poder, assim como seus contextos históricos. A relação entre “cultura e poder” não pode ser compreendida isoladamente, pois está diretamente ligada às relações políticas e econômicas de uma sociedade. Por isso, o currículo educacional é influenciado cultural e historicamente, sendo parte integrante da totalidade social (Apple, 1989, p. 98-99).

Ainda refletindo sobre as ideias de Apple (1999), ele considera a escola como espaço de poder e diversos conflitos, entre o que se deve ensinar e o que as ideologias dominantes impõem no dia a dia da escola, proporcionando uma educação que “mantém uma ideologia meritocrática imprecisa”, sendo, portanto, legitimadora de “formas ideológicas necessárias para a recriação das desigualdades” (Apple, 1989, p. 31). Ainda, conforme o autor, “as escolas não são meramente instituições de reprodução, instituições em que o conhecimento explícito e implícito ensinado molda os estudantes como seres passivos que estarão então aptos e ansiosos para adaptar-se a uma sociedade injusta” (Apple, 1989, p. 30). Desse modo, o currículo se torna um entrave, muitas vezes, para as discussões interculturais, embora incorpore, em seus discursos, ações para repensar práticas pedagógicas e curriculares. Isso porque o currículo implícito exerce uma função ideológica ao difundir a crença de que o êxito está diretamente ligado à dedicação pessoal, motivando os estudantes de todas as etnias a se capacitarem para assumirem cargos de liderança ou de subordinados nessa sociedade em que estamos inseridos. Percebe-se aí, o sutil discurso que vai aos poucos invisibilizando as etnias minoritárias, incluindo os ciganos.

Outro autor que discute as ações do currículo no espaço escolar e suas implicações é Tomaz Tadeu da Silva (1999), que comunga de ideias similares às de Apple (1989) quanto às relações da política e do poder que envolvem o currículo escolar. De acordo com Silva (1999), o currículo escolar está intimamente ligado às “estruturas econômicas e sociais mais amplas” (Silva, 1999, p. 46). A seleção de conhecimentos qualificados no currículo não é “inocente” nem “desinteressada”, mas sim um processo de reflexão dos interesses específicos das “classes e grupos dominantes” (Silva, 1999, p. 46). A metáfora dos “alienígenas”, usada por Tomaz Tadeu da Silva (1998), sugere que, assim como os extraterrestres seriam vistos como estranhos e fora

do comum, muitas vezes os estudantes e suas culturas são tratados como algo que não pertence à escola, sendo excluídos ou desconsiderados pelos sistemas tradicionais de ensino e até pelas pessoas, as quais consideram essa cultura “alienígena” como não verdadeira.

Ainda segundo Silva (1999), o foco do currículo não está em determinar qual conhecimento é verdadeiro, mas sim em identificar qual conhecimento é percebido como verdadeiro. A preocupação reside nas formas em que certos conhecimentos são considerados legítimos em detrimento de outros vistos como ilegítimos. Dessa forma, o currículo é produtor de significados coletivos. Ressalta Silva (1999, p. 55-56) que o

currículo envolve a construção de significados e valores culturais. O currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de “fatos” e conhecimentos “objetivos”. O currículo é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais. Esses significados, entretanto, não são simplesmente significados que se situam no nível da consciência pessoal ou individual. Eles estão estreitamente ligados a relações sociais de poder e desigualdade. Trata-se de significados que são impostos, mas também contestados.

Segundo esses autores, há uma grande diferença entre "multiculturalismo" e "diversidade cultural", a qual é preciso discutir aqui. O primeiro tem uma perspectiva de respeito à coexistência de diversas culturas, mas de modo superficial, quando não paternalista e condescendente. A outra vai além da coexistência das culturas ou das etnias, mas contempla a ideia de uma interação dinâmica, de trocas e de reconhecimento. Como diz Silva (2000, p. 73): “Em geral, o chamado ‘multiculturalismo’ apoia-se em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença”.

Dessa maneira, é possível afirmar que o (re)conhecimento da diversidade, e uma pedagogia que se pautem na crítica e no questionamento da diferença, pode acrescentar valor aos conteúdos programáticos do currículo e às metodologias de ensino da escola, promovendo a conscientização e o respeito pelos direitos de igualdade entre as diferentes culturas presentes no ambiente escolar, por meio de realizações que proponham diversas atividades em sala de aula (tais como sequências didáticas, decoração temática, debates, seminários, entre outros), além de esclarecer sobre as tradições e os costumes culturais dos ciganos durante as atividades cotidianas na escola. O contrário disso será, mesmo que de modo inconsciente, uma pedagogia da invisibilidade. Quando não há esse compromisso com a inclusão, mesmo que de forma não deliberada, a escola acaba praticando uma pedagogia que invisibiliza os estudantes ciganos.

Embora a incorporação do tema da diversidade cultural nas intervenções curriculares represente uma tentativa de educação democrática e possa ser vista como um ponto de partida para repensar o ensino e as práticas curriculares voltadas para a diversidade cultural, a

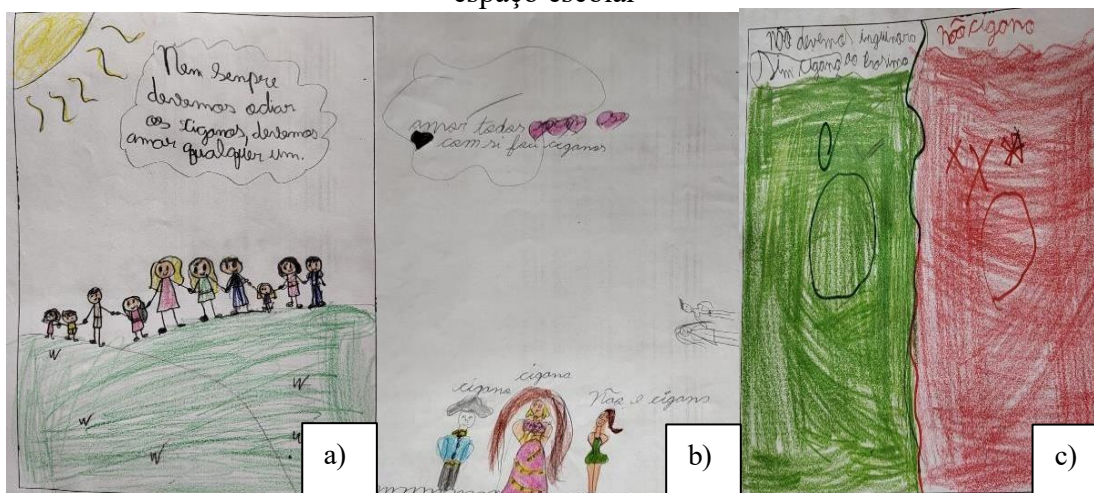
“tendência em tratar a diversidade cultural como tema transversal pode limitar essa abordagem ao currículo formal, sem que uma educação multicultural seja efetivamente implementada e vivenciada nas práticas curriculares” (Santiago, 2013, p. 21) e na vida escolar cotidiana. Considerar, nas ações do currículo, bem como de forma visível e efetiva todas as pessoas que integram a comunidade escolar, é essencial. Entretanto, é evidente que a diversidade cultural não recebe a valorização adequada nas escolas, frequentemente sendo tratada de maneira superficial, como em eventos isolados que negligenciam a cultura de certos grupos, como os ciganos, que, mesmo com o “Dia do Cigano” instituído, continuam sendo negligenciados no seu dia a dia.

Nesse sentido, quando questionados sobre a importância de pessoas não ciganas conhecerem suas tradições, a maioria dos alunos ciganos do 5º ano da Escola Municipal Juvenil Ricardo de Freitas respondeu negativamente, sugerindo uma preferência pelo anonimato. Entretanto, uma resposta específica destacou-se por revelar a complexa relação com a visibilidade: o desejo simultâneo de preservar-se do olhar externo e de ser reconhecido, evidenciando a ambivalência vivenciada por esses estudantes em sua inserção escolar. Disse um dos respondentes: *“para que não trate os ciganos com desigualdade. Eu acho que na escola deve falar mais da história dos ciganos”*. Dessa maneira, percebi existir, entre as crianças e os jovens ciganos que responderam ao questionário da pesquisa, um desejo de uma visibilidade positiva, isto é, de serem respeitados por terem uma cultura diferente, como mencionou uma jovem do ensino médio. Diante da questão: “Na sua opinião, as escolas devem ensinar sobre a história e a cultura dos ciganos?”, a resposta foi: *“Acredito que sim, porque ainda é uma cultura que sofre muito preconceito”*. Entre as crianças não ciganas também há uma preocupação quanto à importância de conhecer a cultura do outro, como expressam tão claramente os alunos do 5º ano, cuja resposta seguinte traduz o desejo expresso nas respostas dos demais: *“Porque a cultura dos ciganos é importante e histórica [...] a escola pode contribuir com momentos culturais ciganos com os alunos. Os ciganos podem ser igual a todos sim, cada um tem a sua cultura, sua origem, sua característica, etc.”*.

Pelas respostas, ficou explícito no pensamento dos estudantes ciganos entrevistados a percepção da questão da (in)visibilidade no espaço escolar. Uma condição ambígua que ora quer respeito e visibilidade, ora quer continuar escondida, sem que o *gadjo* saiba sua língua e seus costumes. Durante a oficina realizada, foi solicitado que alguns estudantes ciganos fizessem um desenho representando sua percepção de uma boa inclusão cultural. Na Figura 19, a seguir, ilustro essa produção com três trabalhos, separados pelas letras a, b e c. Os desenhos representam a inclusão cultural no espaço escolar idealizada por eles. Embora não possua

formação especializada em análise psicológica ou psicanalítica, é possível observar nos desenhos indícios que sugerem um desejo de reconhecimento mútuo, como evidenciado pela frase presente no desenho (b): “*amar todos com si foci ciganos*”. Eles expõem a riqueza de detalhes quanto à vestimenta do cigano e do não cigano, para diferenciar, mas não excluir, pois as pessoas representadas estão juntas, uma do lado da outra, como no primeiro e no segundo desenhos, configurando a união entre as pessoas, independentemente de sua etnicidade.¹⁰¹ Assim, “calonidade”¹⁰² se apresenta na forma de vestir-se, como afirma Ferrari (2010 p. 151-152). O desenho da criança ilustra essa particularidade, evidenciando o “afastamento diferencial” entre o vestuário da cigana e as roupas mais “simples dos *gadajôs*”, conforme mencionado na mesma fonte.

Figura 19 – Desenhos dos estudantes representando a inclusão cultural das pessoas no espaço escolar



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2023

Assim, desse diagnóstico até agora, considero importante continuar analisando e repensando o instrumento currículo, pela necessidade de refletir e argumentar sobre as suas práticas no espaço escolar. Os conceitos de currículo vistos até aqui indicam que se deve mudar à medida que se tornam mais do que apenas algumas disciplinas comuns e organizadas,

¹⁰¹ Segundo Luvizotto (2009, p. 32-33), “a etnicidade é uma entidade relacional, pois está sempre em construção, de um modo predominantemente contrastivo, o que significa que é construída no contexto de relações e conflitos intergrupais. A forma contrastiva que caracteriza a natureza do grupo étnico resulta de um processo de confronto e diferenciação”. Tudo isso acentua o caráter dinâmico da identidade étnica, que se constrói no jogo dos confrontos, das oposições, das resistências, mas também e sobretudo no jogo da dominação e da submissão. Sendo assim, a identidade étnica implica cultura. Cultura faz parte da identidade étnica de um grupo e tal identidade transcende os aspectos culturais deste, porque influenciada por aspectos que estão fora da dimensão do grupo. Cultura vem a ser o aspecto de um grupo que permite que seus integrantes se sintam unidos entre si.

¹⁰² Ferrari (2010) destaca que a “calonidade” é uma construção social e cultural que é negociada e redefinida ao longo do tempo. (...) “é definida na e pela performance, o que se confunde com a formulação de uma “identidade calon” atualizada em múltiplas performances” (Ferrari, 2010, p. 18-19).

incluindo práticas sociais, cultura e diversidade. Estudar o currículo é um momento de consolidar conhecimentos e discutir soluções para muitos problemas educacionais. Deve ser dada prioridade ao estudo das culturas locais, tendo em conta os fluxos migratórios e a diversidade cultural existente e, em última análise, desenvolver ideias para a compreensão e a transformação social em face dos desafios diante dos preconceitos causados pelas diferenças culturais. Assim, pensar o currículo na escola é entender que existem uma política de reprodução social e uma relação entre poder e cultura.

Durante o estudo realizado, foi identificada a ausência de ações específicas ou de atividades efetivas voltadas para os ciganos no contexto escolar. Apesar de os alunos ciganos serem mencionados, avaliados com frequência, a relação com essa comunidade é estabelecida sem levar em conta os critérios que poderiam contar com a participação deles em momentos previamente planejados. A escassez de eventos dedicados à temática da cultura cigana resulta no enfraquecimento do sentimento de pertencimento desse povo, ao mesmo tempo em que reforça uma visão hierarquizada da sociedade. Essa situação demonstra a ausência de compromisso, cuidado, acolhimento e respeito pelos valores ciganos como parte integrante de um grupo culturalmente diversificado. Os professores que participaram desta pesquisa foram unânimes quanto à falta de formação para assuntos voltados para a diversidade cultural e a maioria nunca participou de uma formação específica sobre a cultura cigana..

Tanto a diversidade quanto a interdisciplinaridade continuam não sendo bem compreendidas, visto que continuam sendo desenvolvidos projetos isolados e sem atentar seriamente para os problemas que a escola enfrenta em relação ao preconceito e à discriminação. Sem um espaço para a troca de ideias, para a valorização mútua e o respeito ao diferente, fica difícil avaliar se as atividades educacionais estão realmente cumprindo seus objetivos, principalmente no que se refere à inclusão de diferentes culturas. No entanto, essa mudança de paradigma não é algo fácil, pois exige uma transformação na estrutura da instituição escolar.

Nesse sentido, pretendi, no mestrado (2015), assim como na pesquisa atual, refletir sobre a necessidade de uma escola inclusiva, em que a cultura cigana estivesse em consonância e evidenciada no currículo e em seus conteúdos, podendo atingir a condição de ser aceita, pela inclusão da sua cultura no espaço escolar. Com isso, provavelmente os alunos se sentirão mais acolhidos num ambiente onde o conhecimento sistematizado e acumulado do ser humano pudesse contribuir para o seu crescimento intelectual e também ajudasse a reduzir o impacto social da exclusão e de desigualdades tão gritantes em nossa sociedade. Além de tudo, a diversidade cultural atual assume manifestações intensas e dinâmicas em diferentes espaços

sociais, incluindo as escolas. Isso acarreta enfrentamentos e desafios que os educadores precisam encarar, já que essa diversidade pode enriquecer e renovar as ações docentes pela adoção de novos currículos, mais dinâmicos e humanos, que percebam e respeitem a diferença, caso contrário, não há diversidade.

Tendo em conta que o objetivo das pesquisas discutidas até aqui não configura um trabalho propositivo, isto é, de se desenvolver uma proposta curricular, ou um conjunto de ações que visem educar ciganos e não ciganos sobre a cultura dessa etnia (cigana), não se quer dizer com isso que não possamos refletir um pouco sobre essas possibilidades. Portanto, nesta tese, uma das preocupações é refletir sobre o que se reproduz em sala de aula; sobre o que dispõem os documentos legais que orientam os processos educacionais, como leis, resoluções, PPPs, currículos, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entre outros instrumentos citados neste texto; bem como o teor dos discursos dos professores e alunos envolvidos na pesquisa.

Isso posto, o currículo sofre mudanças importantes direcionadas pela BNCC, documento que estabelece os conhecimentos, as competências e as habilidades essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da educação básica, sendo um “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento”, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2018, p. 7).

A BNCC busca promover a equidade, a qualidade e a valorização da diversidade em todo o sistema educacional do país. No que diz respeito aos conteúdos sobre as minorias no Brasil, prevê a inclusão de temas transversais relacionados à diversidade social, étnico-racial, cultural, de gênero e orientação sexual. Isso significa que os currículos escolares devem contemplar o estudo e a reflexão sobre as diferentes realidades e experiências das minorias presentes na sociedade brasileira. Ao abordar as minorias no contexto da BNCC, acredita-se que os educadores terão a oportunidade de sensibilizar os estudantes para questões como o combate ao preconceito, a promoção da igualdade de direitos, o respeito à identidade e à cultura das minorias, além de poder estimular a empatia e o diálogo intercultural. Importa, portanto, ressaltar que a inclusão dos conteúdos sobre as minorias na BNCC não se restringe apenas à transmissão de informações, mas também envolve o desenvolvimento de competências socioemocionais, como a capacidade de conviver com a diversidade, de exercer a cidadania ativa e de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Assim, a BNCC se apresenta como um instrumento fundamental para garantir que a educação no Brasil esteja alinhada com os princípios da diversidade, da igualdade e do respeito

aos direitos humanos, preparando os estudantes para serem cidadãos críticos, conscientes e comprometidos com uma sociedade plural e democrática.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), quando se menciona a “Educação das relações étnico-raciais”, a referência é à Lei n.º 10.639/2003, que estabelece a inclusão do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da Educação Básica. O documento enfatiza que essa inclusão deve ser feita de forma integradora e transversal, embora não especifique como deve ser realizada. No *site* da BNCC, são disponibilizados instrumentos como conferências, tutoriais, guias etc., além de um suporte para a implementação desse conteúdo, que é uma cartilha sobre “Temas contemporâneos transversais na BNCC, contexto histórico e fundamentos pedagógicos” (Brasil, 2019, p. 7). Nesses materiais são apresentados os Temas Contemporâneos Transversais (TCT) e o conceito de transversalidade, que atravessa diferentes áreas do conhecimento. No entanto, em alguns breves momentos, mencionam os povos ciganos de cultura tradicional. Dessa forma, analisei os TCT como temas que refletem as demandas da sociedade atual e são vivenciados por comunidades, famílias, estudantes e educadores, influenciando e sendo influenciados pelo processo educacional, que mantêm invisíveis, não tanto pelos documentos, que os mencionam mesmo que esporadicamente, mas pela “pedagogia”, isto é, pela prática educacional do “chão” da escola que, na maioria das vezes, os ignora ou os trata de modo condescendente. Nisso, vale ressaltar que as escolas pesquisadas, embora com todas as dificuldades, tentam valorizar um pouco mais os povos ciganos e sua cultura.

Mais à frente, na Figura 16, aparecem os temas transversais na Base Nacional Comum Curricular (temas contemporâneos transversais na BNCC), nos quais destacam-se o multiculturalismo e o tema da diversidade cultural, como componentes das matrizes históricas e culturais brasileiras. Nessa perspectiva, nas habilidades previstas pela BNCC, correspondente ao Ensino Fundamental do 3º ano, no componente de Geografia do 1º bimestre (EF03GE01), o documento diz:

Identificar e comparar aspectos culturais dos grupos sociais de seus lugares de vivência, seja na cidade, seja no campo; identificar, em seus lugares de vivência, marcas de contribuição cultural e econômica de grupos de diferentes origens; reconhecer os diferentes modos de vida de povos e comunidades tradicionais em distintos lugares (EF03GE03). (Brasil, 2018, p. 362).

O exemplo citado nos componentes de Geografia não identifica quais são essas comunidades tradicionais e quais as existentes que poderiam ser contempladas. Ora, são

considerados povos ou comunidades tradicionais¹⁰³ os povos indígenas, quilombolas, seringueiros, castanheiros, quebradeiras de coco-de-babaçu, comunidades de fundo de pasto, catadoras de mangaba, pescadores artesanais, marisqueiras, ribeirinhos, caiçaras, povos de terreiro, praieiros, sertanejos, jangadeiros, ciganos, entre outros. Assim, são oficialmente reconhecidos pelo Decreto 6.040, de fevereiro de 2007, e representados pelo Conselho Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais. Estão presentes em todos biomas – Amazônia, Caatinga, Cerrado, Mata Atlântica, Pampa e Pantanal (Brasil, 2007).

Geralmente, na disciplina de História, assim como nos seus componentes da BNCC, a maioria das orientações volta-se para a elaboração de materiais didáticos que tenham como enfoque a educação para as relações étnico-raciais. Por isso, observei que a Base Comum Curricular Comum (BNCC) aborda o ensino da História e Cultura Afro-brasileira, quilombola e cigana, baseando-se nos princípios de “origem dos povos”; contextos sociais, movimentos migratórios, diversidade cultural e cidadania, considerando a evolução ao longo dos séculos de formação da sociedade brasileira e as mudanças nas relações e nos conceitos resultantes de conflitos (Brasil, 2018). Segundo a BNCC, as habilidades para o 3º, o 5º, o 7º e o 8º anos do Ensino Fundamental contemplam a diversidade cultural brasileira e se organizam em:

(EF03HI03) Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes (p. 409).

(EF05HI04) Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos.(p. 413). Do ponto de vista mais geral, a abordagem se vincula aos processos europeus, africanos, asiáticos e latino-americanos dos séculos XX e XXI, reconhecendo-se especificidades e aproximações entre diversos eventos, incluindo a história recente.(p. 416).

(EF07HI12) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico cultural (indígena, africana, europeia e asiática). (p. 421).

(EF08HI11) Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti. (p. 423)

(EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas. (p. 423)

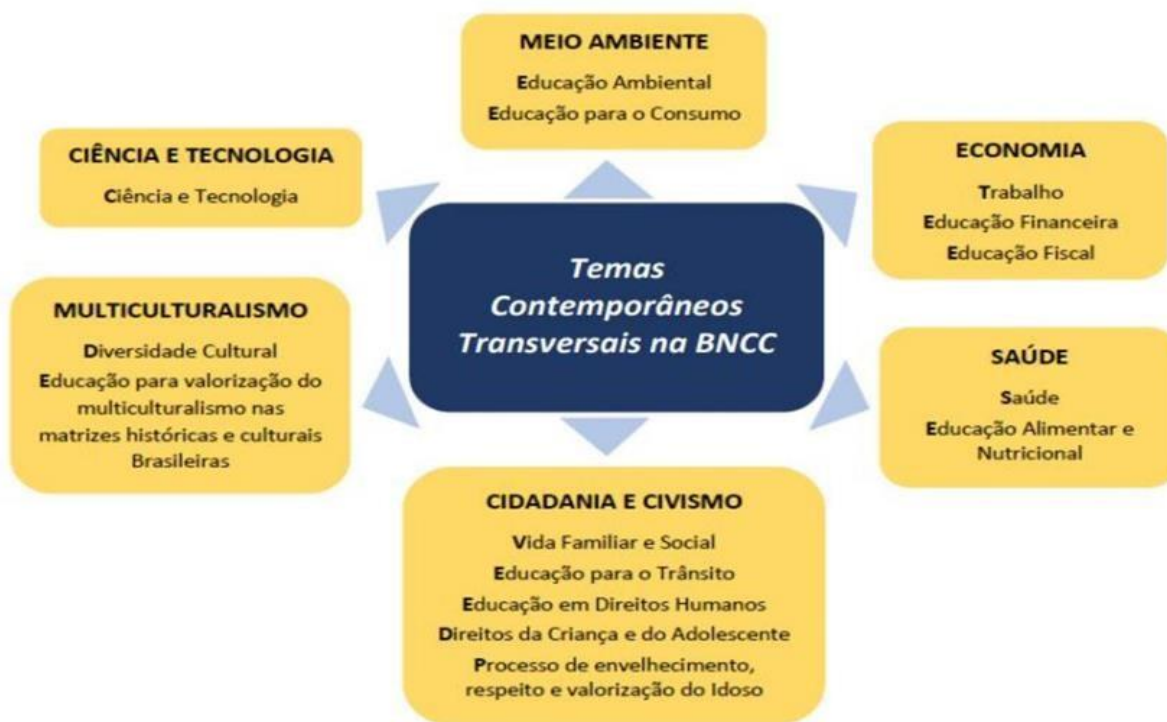
(EF08HI16) Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado. (p. 425)

(EF08HI23) Estabelecer relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia. (Brasil, 2018, p. 409, 413, 416, 421, 423, 425, 426).

¹⁰³ Disponível em: <https://www.gov.br/fundaj/ptbr/search?SearchableText=comunidades%20tradicionais>. Acesso em: 3 jun. 2024.

À vista disso, conclui-se ser indispensável que as escolas e os instrumentos instrucionais busquem reciclar os conceitos, com meios e condição para ressignificá-los, apagando o preconceito para com as etnias marginalizadas, dentre elas algumas colonizadas, que não são citadas muitas das vezes nas habilidades propostas nos documentos como o currículo e a BNCC. Dessa forma, é necessário estabelecer uma fundamentação sólida para conceder permissão aos alunos ciganos e não ciganos que frequentam a educação geral (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio), possibilitando-lhes expandir seus conhecimentos e promover a reflexão sobre conceitos, saberes, tradições relacionadas a preconceito, violência e racismo presentes em todas as comunidades do país. Assim sendo, considera-se que a racionalidade, o senso crítico e os princípios similares presentes nas atividades relacionadas aos deveres humanos e sociais devem ser incorporados pelas organizações, visando promover o civismo e o comprometimento com as necessidades atuais e nacionais da sociedade. A Figura 20 a seguir aponta os fundamentos dos temas transversais.

Figura 20 – Temas transversais na Base Nacional Comum Curricular



Fonte: Brasil: Temas Contemporâneos e Transversais na BNCC (Brasil, 2018, p. 13)

Portanto, a integração efetiva da educação das relações étnico-raciais, baseada nas competências definidas nos Temas Contemporâneos Transversais (TCT), é essencial para garantir a representatividade e a diversidade cultural no ambiente educacional. São pertinentes

os argumentos de que as transversalidades dos TCT devem considerar as diferentes experiências e perspectivas, promover uma educação mais inclusiva e representativa, referindo-se sempre aos afro-brasileiros, indígenas e comunidades tradicionais. O discurso ainda é velado e não apresenta a inclusão das comunidades tradicionais, referindo-se diretamente aos povos ciganos e suas habilidades, para promover uma educação mais inclusiva e fortalecer os temas do multiculturalismo expresso na BNCC.

Segundo Silva e Silva (2021), a BNCC foi criada de forma rápida e antidemocrática. Ressaltam os autores:

[...] a construção do documento aconteceu de forma aligeirada e a partir do princípio de uma pseudoparticipação democrática, considerando que os especialistas nomeados por ato normativo foram divididos por área do conhecimento: Letras, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Humanas. Destacamos que nesta comissão não havia participação de professores da Educação Básica. Assim, a versão do documento foi elaborada por sujeitos que tinham conhecimento sobre o funcionamento e organização da escola pública em seu cotidiano e que desconheciam o processo multicultural de formação. A primeira versão do documento foi entregue pela comissão e disponibilizada para acesso em setembro do mesmo ano, caracterizando a primeira versão da BNCC. A segunda versão da BNCC (2016) foi construída a partir da realização de uma consulta *online*, entre setembro/2015 a março/2016, e que resultou na participação de toda sociedade civil, tendo 12 milhões de participações por meio eletrônico, segundo informações do *site* Movimento pela Base Nacional Comum Curricular (MPBNC). Essa participação aconteceu para justificar que a construção do documento estava seguindo o modelo participativo e democrático. As contribuições dos 12 milhões de participantes foram sistematizadas entre março e maio de 2016, o que gerou outro problema em torno do aligeiramento no tratamento dessas informações, por ser considerado um intervalo de tempo muito curto para realizar uma análise com solidez e sistematização de qualidade. Ou seja, a participação foi apenas para subsidiar um discurso falacioso de participação democrática. A segunda versão do documento foi disponibilizada para acesso em 03 de maio de 2016. Já a elaboração da terceira versão do documento, de acordo com MEC, aconteceu a partir da realização de seminários estaduais, promovidos pela Undime e Consed, que elaboraram um relatório intitulado: “Seminários Estaduais da BNCC: posicionamento conjunto de Consed e Undime sobre a segunda Versão da Base Nacional Comum Curricular”. Neste documento as entidades pontuam as questões colocadas pelos participantes, fornecendo pareceres sobre seu entendimento acerca dos aspectos apresentados durante as reuniões e entregaram o documento no MEC. Destacamos que a participação nos seminários aconteceu em todas as regiões do país. (Silva; Silva, 2021, p. 560).

Sendo a BNCC a fonte, e um dos substratos do currículo escolar e demais documentos da escola, é ainda uma ferramenta de concretização e melhoria dos conteúdos do ensino escolar. Desse modo, sabe-se que o currículo contém o aspecto político que orienta as atividades escolares e tem o papel de apoiar os alunos por meio de planos de ensino desenvolvidos pelos professores, mas a realidade na escola é outra, já que os documentos pedagógicos citam leis, princípios, ações e resoluções, porém não os aplicam de maneira efetiva pedagogicamente.

Portanto, a “pedagogia da invisibilidade” ocorre da seguinte maneira: as escolas

pesquisadas parecem seguir rigorosamente o regimento estadual, tanto a Estadual como a Municipal, uma vez que apresentam as suas expectativas, necessidades, desejos e visões para melhorar o ensino-aprendizagem no “papel”, ou seja, no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e no Projeto Político Pedagógico (PPP), seguindo rigorosamente as leis e resoluções enviadas pela Secretaria Estadual de Educação. No entanto, em se tratando de prática em sala de aula, muitas vezes as escolas não conseguem cumprir as determinações das secretarias por falta de calendário/tempo, organização, estímulo da comunidade escolar, falta de verbas. Ademais, muitos projetos enviados pela Secretaria de Educação já são alvos direcionados e trazem tudo pronto, com formas e horas de aplicação, a exemplo das provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) etc. Tudo isso engessa a prática pedagógica, não abrindo espaço para uma escola mais inclusiva e emancipada. A transformação só pode ser viabilizada se as políticas públicas estiverem “englobando todos os atores da comunidade escolar” em uma pedagogia de transformação, articulando-se com “um projeto intercultural que reconheça as diferenças”, inclusive dos ciganos, criando “possibilidades de enriquecimento das experiências pedagógicas para todos os atores escolares” (Santiago, 2013, p. 25). Assim, agindo no voluntarismo, as escolas pesquisadas apresentaram algum avanço, mas nada sistemático, como parte de uma política pública ampla. Um evento, uma celebração etc. trazem esporadicamente à luz a comunidade cigana e lhe dá visibilidade. Porém, os demais dias letivos seguem sem maiores menções e ações de valorização, devolvendo-a ao estado de obscuridade.

Assim, para discutir um conceito de pedagogia da visibilidade¹⁰⁴ e em seguida da invisibilidade, como farei a seguir, penso ser importante abordar, ainda que brevemente, o conceito de pedagogia. Via de regra, a pedagogia é uma ciência que estuda os processos de ensino e aprendizagem e as práticas educativas em diversos contextos. Segundo Libâneo (2001, p. 64), a ideia de pedagogia resume-se da seguinte forma: “Para uma compreensão mais aprofundada do significado da pedagogia, é necessário tornar explícito o seu objeto de estudo, a educação ou prática educativa”. Para o autor, a pedagogia trata da formação do ser humano, de processos educativos, de métodos de ensino, mas antes disso ela tem um significado muito mais amplo, muito mais globalizado. É um campo de informação sobre questões educacionais como um todo e em seu contexto histórico, bem como uma instrução orientadora para atividades de aprendizagem. Tem, ao mesmo tempo, um caráter explicativo, prático e normativo da

¹⁰⁴ Associo a “pedagogia da visibilidade” a uma perspectiva que contribui para o fortalecimento da aprendizagem emancipatória dos processos educativos do aluno cigano e não cigano, visando a uma transformação por meio de um olhar crítico, com relação aos paradigmas dominantes existentes nos espaços escolares e sociais.

realidade educacional, porque estuda teoricamente o fenômeno educativo, formula diretrizes para atividades práticas baseadas na própria atividade prática e propõe princípios e padrões relacionados aos objetivos e meios de ensino. Ainda, de acordo com Libâneo (2021, p. 67):

Pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação – do ato educativo, da prática educativa como componente integrante da atividade humana, como fato da vida social, inerente ao conjunto dos processos sociais. Não há sociedade sem práticas educativas. Pedagogia diz respeito a uma reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo. Ou seja, ela não se refere apenas às práticas escolares, mas a um imenso conjunto de outras práticas. O campo do educativo é bastante vasto, uma vez que a educação ocorre em muitos lugares e sob variadas modalidades: na família, no trabalho, na rua, na fábrica, nos meios de comunicação, na política, na escola. De modo que não podemos reduzir a educação ao ensino e nem a Pedagogia aos métodos de ensino. Por consequência, se há uma diversidade de práticas educativas, há também várias pedagogias: a pedagogia familiar, a pedagogia sindical, a pedagogia dos meios de comunicação etc., além, é claro, da pedagogia escolar.

Assim, como já ficou esclarecido anteriormente, a expressão “pedagogia da invisibilidade” se refere a uma abordagem que questiona a falta de “visibilidade” e reconhecimento de determinados grupos sociais em contextos educativos na produção de conhecimento pedagógico. Ela propõe um conceito que analisa as diversas práticas educacionais que impactam a não evolução dos alunos ao ignorar sua cultura nos locais de ensino. Essa falta de visibilidade do “outro”, como no caso dos ciganos, na prática pedagógica, refere-se ao silenciamento da comunidade escolar em relação ao conhecimento da cultura do “outro”. Ademais, a “pedagogia da invisibilidade” pode ser vista como aquela que priva o aluno do conhecimento de grupos historicamente marginalizados, como os indígenas, negros, ciganos e pessoas com deficiência, entre outros, por não estarem visíveis nos materiais didáticos, bem como no cotidiano escolar.

Busco, então, nesse contexto, problematizar o tema, questionando a falta de visibilidade da cultura e dos próprios indivíduos da comunidade cigana de Trindade-GO. Ou seja, a condição de (in)visibilidade social desses grupos no ambiente escolar, nas atividades culturais, nos currículos escolares, nos materiais educativos, nas políticas educacionais e nas práticas pedagógicas revela a realidade desse povo nas condições atuais de nossa sociedade. Vivem, de certa forma, marginalizados em sua própria terra, uma vez que nasceram e foram criados em nosso território.

Como uma pseudopedagogia¹⁰⁵, pois ela anuncia possibilidades aos educandos sem lhes conceder elementos fundamentais (como os previstos nos instrumentos regulatórios para a

¹⁰⁵ “Pseudo” aqui como prefixo indica falsidade e dúvida. Um teor de falso com relação a conteúdos não reais e/ou não verdadeiros.

educação) para a realização de seus anseios, esse tipo de pedagogia busca responder aos interesses hegemônicos de representantes que inferem conceitos e valores específicos de um grupo a cargo de instituições sociais, como o sistema educacional. A classificação no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)¹⁰⁶, por exemplo, é um tipo de pedagogia da invisibilidade, isto porque é visto como um indicador, um elemento crucial para orientar as políticas públicas em favor da excelência na educação, viabilizando técnicas, mas não a construção de saber, aprimoramento, autonomia, emancipação. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) representa, assim, uma forma de “pedagogia da (in)visibilidade”, pois, embora se apresente como um indicador objetivo da qualidade educacional, pode reforçar certas desigualdades estruturais. No caso específico dos estudantes ciganos, esse sistema de avaliação acaba por produzir uma visibilidade negativa dessa população, uma vez que suas particularidades culturais e seu modo de vida itinerante frequentemente resultam em padrões de frequência escolar diferentes do convencional. Como consequência, esses estudantes são muitas vezes vistos pela comunidade escolar como elementos que “prejudicam” as metas estabelecidas pelo Ideb, já que seus padrões de frequência e permanência impactam diretamente dois componentes cruciais do índice: as taxas de aprovação e o desempenho nas avaliações padronizadas. Essa situação cria um paradoxo: enquanto o Ideb visa promover a qualidade da educação, sua metodologia pode inadvertidamente contribuir para a estigmatização de grupos culturalmente diversos, como os ciganos, cujas práticas e necessidades educacionais específicas não são contempladas por esse modelo de avaliação. Além disso, como o alcance das metas do Ideb está frequentemente vinculado a gratificações e recursos adicionais para as escolas, cria-se uma tensão entre a inclusão efetiva desses estudantes e as pressões por resultados quantitativos.

Embora existam diretrizes inclusivas nos documentos e atos normativos do Ministério da Educação e Cultura (MEC), bem como nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) e demais

¹⁰⁶ “Criado em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) combina, em um único indicador, informações cruciais para a qualidade do ensino: a progressão dos alunos e as médias de desempenho em avaliações. Esse cálculo é feito a partir dos dados de aprovação escolar do Censo Escolar e das notas obtidas no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). O Ideb incorpora ao foco pedagógico das avaliações em grande escala a capacidade de apresentar resultados resumidos e fáceis de entender, permitindo estabelecer metas de qualidade na educação dos sistemas de ensino. Esse índice varia de 0 a 10. A relação entre taxa de aprovação e aprendizado é importante pois equilibra essas duas áreas: se uma escola mantém os estudantes para alcançar melhores resultados no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), a taxa de aprovação será afetada, indicando a necessidade de melhorias no sistema. Por outro lado, se a escola promove a aprovação dos alunos sem garantir qualidade no aprendizado, os resultados das avaliações também mostrarão a necessidade de aprimoramento do sistema. O indicador é um elemento crucial para orientar as políticas públicas em favor da excelência na educação. Ele serve como um instrumento para monitorar o cumprimento dos objetivos de qualidade no ensino fundamental, que tem como meta atingir uma média de 6 até 2022. Esse valor representa um padrão de ensino de alto nível, similar ao de nações desenvolvidas.” (Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: jan. 2025).

documentos escolares, observa-se um descompasso entre o que está prescrito e a prática educativa cotidiana. As escolas, ainda que demonstrem reconhecimento formal da importância da visibilidade étnico-racial em seus documentos oficiais, frequentemente limitam-se a uma flexibilização pontual de regras, sem promover transformações estruturais significativas. Esse reconhecimento superficial da diversidade étnico-racial, apesar de representar um primeiro passo, não tem sido suficiente para garantir a efetiva implementação das legislações (já mencionadas anteriormente) específicas estabelecidas. Como resultado, as mudanças necessárias não se materializam de forma substancial na construção e na atualização dos Projetos Político-Pedagógicos nem nos programas de curso das instituições e sistemas educacionais, mantendo assim uma distância considerável entre o marco legal e a realidade escolar.

Dessa maneira, a pedagogia aplicada nas escolas, no caso dos ciganos, apresenta referências mínimas e de certa forma generalizadas; quando aparecem, estão repletas de imagens depreciativas da cultura, desrespeitando a etnicidade.¹⁰⁷ É claro que os conceitos de etnicidade e multiculturalismo são complexos, o que complica ainda mais o desenvolvimento de um plano pedagógico abrangente para todos os grupos étnicos. Nessa perspectiva, não há dúvida de que determinados grupos serão marginalizados em algum momento, especialmente dada a estrutura dos currículos para as clientela locais. Na concepção de Casa-Nova (2006, p. 160), “a etnicidade é perspectivada como socialmente construída, resultando de processos e contextos de interação, constituindo-se em formas de expressar a etnia, ou seja, a etnia em ação”.

Ademais, o conflito ocorre de maneira silenciosa, na ausência dos alunos na escola, nos índices de evasão e de repetência ou na errônea ideia, por parte da escola, em acreditar que atender às especificidades previstas em lei é apenas não discriminar o cigano, garantindo-lhe o direito de estar na escola. No entanto, apesar de promoverem atividades esporádicas, estas não trazem para a realidade da escola uma socialização das culturas ali presentes. Como diz a própria BNCC (2018, p. 366):

Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais [...]é imprescindível que os alunos identifiquem a presença e a sociodiversidade de culturas indígenas, afro-brasileiras, quilombolas, ciganas e dos demais povos e comunidades tradicionais para

¹⁰⁷ Para Luvizotto (2009, p. 32-33), “a etnicidade é uma entidade relacional, pois está sempre em construção, de um modo predominantemente contrastivo, o que significa que é construída no contexto de relações e conflitos intergrupais”.

compreender suas características socioculturais e suas territorialidades.

Ao analisar os PPPs das escolas pesquisadas, identifiquei certa preocupação, por parte dos professores, em atender o que prevê as leis, como descrito nos regimentos e no PPP. Porém, é preciso questionar a sua dimensão na prática, questionar quais ações asseguram, no dia a dia, o atendimento aos alunos ciganos e não ciganos. As escolas pesquisadas, que atendem à comunidade *Calon*, ainda carecem de um calendário acadêmico adaptativo que considere as particularidades culturais e o modo de vida dessa população. A implementação de um calendário flexível permitiria, por exemplo, a antecipação de avaliações em períodos de maior mobilidade das famílias ciganas, bem como o estabelecimento de critérios específicos para o registro e a justificativa de ausências que considerem seus padrões de deslocamento. Além da rigidez do calendário escolar, observa-se também uma invisibilidade da cultura cigana no cotidiano pedagógico. Como aponta Mota (2015), não há discussões substantivas sobre os costumes e as tradições dos ciganos durante as aulas nem seu reconhecimento como grupo étnico distinto. Essa dupla ausência – tanto na estrutura organizacional quanto no conteúdo pedagógico – revela a necessidade urgente de repensar as práticas escolares para garantir não apenas a inclusão formal, mas uma efetiva valorização e um efetivo respeito à identidade cultural *Calon*.

De acordo com o PPP da Escola Municipal, as clientela cigana e não cigana se configuram como “diversificadas” com relação à “estrutura” e as crianças ciganas são alunos faltosos (PPP, 2023, p. 12-13):

A estrutura familiar é bastante diversificada. Temos famílias estruturadas com os pais empregados, mas em muitos lares apenas um dos adultos é responsável por prover o sustento do lar. Um número significativo de alunos tem apenas um dos pais presentes e em outros casos a criação fica a cargo dos avôs. De maneira não sistematizada, observa-se que uma parte significativa dos alunos vive em ambientes marcados pela carência, tanto material quanto emocional. **Crianças ciganas não possuem frequência adequada**, são alunos faltosos e muitos deles não dão sequência na vida escolar, abandonando a escola antes mesmo da finalização do Ensino Fundamental I. A escola que se pretende oferecer ao quadro de alunos, com muito mais qualidade de ensino e muito mais acolhedora a todos que dela participam. Um espaço de interação e troca de experiências em que toda comunidade escolar e local se sintam parceiros de uma nova realidade escolar. Para isto, este Projeto Político Pedagógico traça estratégias de ensino e ações pedagógicas para acrescentar positivamente no crescimento individual de cada aluno que nesta Instituição esteja matriculado. Assim, este Projeto Político Pedagógico será trabalhado de maneira coletiva, para alcançar o objetivo maior da educação, que é o ensino-aprendizagem, sendo qual foi analisado e reestruturado pela comunidade escolar da Escola Municipal Juvenil Ricardo de Freitas. (Grifo meu).

Dessa mesma forma, o cigano, como exemplo que compõe a comunidade tradicional, muitas vezes não aparece em material didático, sequências didáticas e plano de aulas das

escolas, como já dito. Quando citados como etnia cultural, os discursos são permeados de lacunas ao procurarem apresentar os costumes tradicionais da cultura cigana; em muitos momentos, os conceitos são pejorativos. De acordo com a investigação realizada nas instituições de ensino municipal e estadual, não há recursos pedagógicos direcionados para a compreensão e a análise de textos relacionados à cultura dos ciganos *Calon*.

Segundo Franco (2002, p. 114), existe uma “descaracterização” da pedagogia como campo científico, ou que se mantém como legitimadora de práticas sociais conservadoras e descontextualizadas. Isso ocorre porque não há diálogo científico entre teorias e práticas, o que reifica e congela o fazer educacional, criando, na maioria das vezes, espaço para a “pedagogia da invisibilidade”, aquela que deixa o outro de fora das discussões, dos debates “fora da sala de aula”. Isso ocorre ainda por dois motivos: a falta de diálogo construtivo entre sujeito e objeto da ação e a ausência de dialética na construção da educação. Ressalta a autora:

Tenho visto nas escolas, em que adentro para pesquisas, um quadro de autonomia perdida, perderam-na todos os envolvidos. A escola é formada por sujeitos calados, deprimidos, que se apropriam apenas de discursos alheios, manipuladores. Percebe-se na escola um panorama amorfo: todos cativos de um discurso que referenda o necessário [...]. (Franco, 2002, p. 116).

Nessa perspectiva, a escola preocupa-se em deixar explícito o fundamental de suas ações anuais no PPP da escola. Muitas vezes, o que prevê as leis não condiz com a realidade na sala de aula do aluno, porém, é preciso questionar a sua dimensão na prática, quais ações asseguram uma escola empreendedora, uma pedagogia voltada para a inclusão da diversidade cultural. Uma escola que no dia a dia seja autônoma para atender os alunos ciganos e não ciganos.

Assim, a pesquisa realizada nas escolas municipais e estaduais revela que, embora existam leis e normas, muitas vezes elas não abrangem os ciganos. Foi possível observar uma predisposição para lidar com as questões que afetam os alunos ciganos, porém, a falta de recursos educacionais específicos ou relacionados à cultura dos ciganos *Calon* é evidente. Com isso em mente, percebi que os professores reclamam da falta de material pedagógico, como livros didáticos capazes de abordar, por meio de imagens, textos e outros recursos, a identidade, a origem e a história dos ciganos *Calon*.

A diversidade das pessoas tem muitas consequências, porque os valores culturais dos diferentes grupos étnicos são muitas vezes o oposto dos valores que lhes são apresentados na escola. Respeitar e valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa aderir a esses valores, mas deve-se enfatizar a necessidade de promover uma educação que vise formar a cidadania e assegurar e garantir o que está previsto nas diretrizes e fundamentos da educação nacional,

conforme a Lei n.º 9.394/1996.¹⁰⁸ Um exemplo é a inclusão da história e da cultura afro-brasileira no currículo escolar, prevista na Lei n.º 10.639/2003, artigo 79-B:

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra. (Brasil, 2003, p. 38). A referida lei foi alterada em 2008, passando a ser 11.645/2008. O art. 26-A da Lei n.º 9.394, de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da História e Cultura afro-brasileira e indígena”. (Brasil, 2008).

Logo, é possível considerar as leis como um avanço para a comunidade afro-brasileira, ao passo que a legislação evidencia a (in)visibilidade social dos ciganos como grupo étnico integrante da diversidade nacional. As leis refletem a falta de reconhecimento por parte das autoridades políticas, assim como a ausência e a negligência nas lutas e reivindicações pelos direitos do povo cigano. Ou seja, mesmo após a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), em 2003, que inclui outros grupos étnicos, a cultura cigana continua invisível e marginalizada, resultante de uma “pedagogia”, digamos, social, que fomenta esse estado de (in)visibilidade com políticas sociais e educacionais que aparecem em documentos e eventos, mas que não têm a devida correspondência em termos práticos. Ainda mais recentemente, foi possível verificar que até mesmo na IV Conferência Nacional, realizada em março de 2024, em Brasília, os ciganos foram excluídos dos textos organizados em eixos.

Para compreender como ocorre essa exclusão dos ciganos, parti também das reflexões de Fernandes (2005), autor citado na Introdução desta tese e que discorre sobre educação e diversidade cultural em seu livro *Ensino de História e diversidade cultural: desafios e possibilidades*. O texto reflete sobre a diversidade cultural e o seu impacto no ensino de história, tendo em conta as competências instituídas na Lei n.º 10.639, de 2003, que tornam obrigatórias a história e a cultura afro-brasileiras e africanas nos currículos do Ensino Fundamental. O autor discute a integração de culturas minoritárias na sociedade brasileira, concentrando-se nas pessoas de ascendência africana e indígena, e, embora não mencione outras minorias, ajuda a pensar sobre como a cultura cigana está incluída no PPP e nos regimentos da escola e excluída no dia a dia da sala de aula.

Assim, a cultura afro-brasileira, destacada por Fernandes, a cultura indígena e a cultura

¹⁰⁸ A Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. “Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. O artigo 2º afirma que “a educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996).

cigana são lacunas nos currículos e materiais educativos. No entanto, o caso dessa última é mais grave, uma vez que é quase ignorada. Ao analisar os materiais educacionais disponíveis nas duas unidades escolares, percebi uma escassez de informações sobre essas culturas (afro-brasileira e indígena) e a total ausência da cultura cigana. Fernandes sublinha, ainda, que embora tenha consciência da nossa situação de país multirracial, multiétnico e com grande diversidade cultural, as nossas escolas ainda não aprenderam a conviver com essa realidade plural. O autor acredita que, ao se analisar a história das instituições educativas do nosso país por meio de currículos, programas e livros didáticos, descobre-se que a chamada “cultura superior e civilizada” (Fernandes, 2005, p. 380) ainda é a matriz europeia dominante em todas as instâncias. Ele também observa que os livros didáticos, especialmente os de história, estão repletos de visões positivas da história brasileira, mas com foco nos feitos e nas ações dos chamados “heróis nacionais” (geralmente brancos). Essa posição esconde a participação de outras classes sociais no processo histórico brasileiro e ignora, na maioria dos casos, a participação das minorias étnicas, especialmente indígenas e africanas (Fernandes, 2005, p. 379).

Dessa forma, é pertinente que o currículo seja construído do micro para o macro, devendo, ainda, ser flexível. Do contrário, incorremos no que Fernandes (2005, p. 379) aponta como o predomínio de apenas uma cultura, a “dita superior e civilizada”, ou em um currículo que aborde a cultura das minorias de forma folclorizada e pitoresca. Ou seja, não promove a resignificação prevista nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB, 2010) nem tampouco tem o propósito de promover reflexões, resolver os conflitos, mas apenas de “camuflar” a realidade, procurando dar um tratamento artificial às diversidades presentes em nossa sociedade. Ou seja, essa “pedagogia” de fato “camufla”, invisibiliza essas comunidades, principalmente a cigana, que não faz parte das grandes categorias étnicas (africanas e indígenas).

No Brasil, ao se referir às minorias, a Constituição Federal (1988) parece referir-se apenas aos povos afrodescendentes e indígenas, como se apenas eles fizessem parte da formação de nossa sociedade. Isto, por si só, confirma a importância das escolas e faculdades reexaminarem o seu currículo e respeitarem os seus estudantes e as suas diversidades. Também realça, mais uma vez, a importância de reconsiderar o currículo dentro e pelas escolas, tendo em conta os alunos e as suas realidades. É sabido que os índios e os negros fazem parte do tecido social e merecem todo o nosso respeito, mas a situação dos ciganos é ainda pior, porque, embora já existam leis específicas que têm em conta os direitos dos ciganos, ainda há necessidade de incluir e integrar a cultura deles no ambiente escolar.

Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, as escolas tiveram mais liberdade para repensar e adaptar os seus currículos, especialmente no que diz respeito à abordagem da diversidade cultural. Os temas gerais dos PCNs são saúde, meio ambiente, ética, trabalho, orientação sexual e diversidade cultural, que são os principais temas considerados neste trabalho. Segundo os PCN, o multiculturalismo visa fortalecer as identidades nacionais e culturais de diferentes grupos sociais. Desde a sua publicação, essas normas foram disponibilizadas às escolas para reconsiderarem os seus planos “da busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios; da exigência de diversidade de tratamento”, destacando, nomeadamente, os princípios da autonomia e da descentralização, posteriormente confirmados nas novas DCNGEB.¹⁰⁹

Mesmo com essas ferramentas que permitem às escolas repensar e modificar o seu currículo, ainda persiste a tendência a aceitar um currículo pronto e estabelecido pelas secretarias de educação. Os princípios contidos nesses mecanismos permitem às escolas adequar a oferta curricular às especificidades locais, desde que respeitem os componentes do Código Educacional Brasileiro e das demais legislações complementares. Embora as escolas utilizem esses recursos para reavaliar e redesenhar os seus programas educativos, ainda existe uma tendência para adaptar currículos pré-fabricados desenvolvidos pelo Ministério da Educação.

Atualmente, em Goiás, existe um currículo bimestralizado na rede estadual de ensino, também adotado pela Secretaria Municipal de Educação de Trindade-GO. Esse currículo deve ser apenas um guia e as escolas devem adaptá-lo à sua realidade. Embora tenha sido previamente mostrado às escolas para que pudessem editá-lo antes da publicação, notei a ausência de iniciativas locais e, mesmo que se diga que a escola pode fazer seus ajustes diariamente, é uma ilusão acreditar que isso vai acontecer, pois pode ser mais conveniente se ater a uma receita pronta do que arriscar acrescentar novos ingredientes.

Desde 2004, a Secretaria da Educação do Estado de Goiás vem cogitando uma reorientação curricular, e essa discussão está refletida no *Caderno da Série currículo em debate: Currículo e práticas culturais em Goiás/2009*. Embora seja uma ferramenta importante a ser estudada e analisada nas escolas pelas equipes pedagógicas e por todas as outras partes da

¹⁰⁹ Resolução n.º 7/ 2010-II – Direitos Políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; da busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios; da exigência de diversidade de tratamento [...]. A educação, ao proporcionar o desenvolvimento do potencial humano, permite o exercício dos direitos civis, políticos, sociais e do direito à diferença, sendo ela mesma também um direito social, e possibilita a formação cidadã e o usufruto dos bens sociais e culturais. O Parecer n.º 7, do Conselho Nacional de Educação (CNE), aponta que a transversalidade acaba por se referir à dimensão didático-pedagógica e a interdisciplinaridade à abordagem de como se dá a produção do conhecimento, “como uma forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas, eixos temáticos são integrados às disciplinas, às áreas ditas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas” (CNE/CEB/ DCNGEB, 2010).

comunidade escolar, é possível fazer as adaptações locais necessárias, principalmente porque não existem quaisquer referências à atual cultura cigana no currículo. Essa observação me faz questionar sobre a forma como esse currículo foi criado e o perfil dos autores que participaram de sua criação.

Investigar o tema da cultura cigana é um grande desafio, como já ressaltado repetidamente nesta tese, pois é evidente que as escolas, especialmente as de Trindade-GO, embora não ignorem a existência dessa minoria, geralmente a tratam como seres “invisíveis” no ambiente escolar. Fora das celebrações, os ciganos só são notados quando fazem parte de uma situação negativa na escola, ou seja, quando há índices de desistência, repetência e distorções idade/série, sendo então tratados como os demais, ou quando há conflitos e desavenças entre os estudantes, caindo geralmente a culpa no cigano que, invariavelmente, é visto como brigão. A questão da avaliação de desempenho escolar apresenta complexidades específicas quando se trata de estudantes ciganos. Embora o sistema educacional atual não permita formalmente a reprovação baseada apenas em critérios avaliativos tradicionais, é necessário considerar que o baixo desempenho e a consequente repetência desses alunos frequentemente estão relacionados a fatores culturais. O *background* familiar, marcado por tradições e valores próprios da cultura cigana, influencia significativamente a trajetória escolar desses estudantes, demandando um planejamento pedagógico que considere essas especificidades. Essa realidade evidencia a necessidade de repensar os métodos avaliativos e o planejamento escolar, desenvolvendo estratégias que reconheçam e incorporem as particularidades culturais dos alunos ciganos, em vez de tratá-las como obstáculos ao processo de aprendizagem. Um sistema de avaliação culturalmente sensível poderia contribuir para reduzir os índices de repetência e evasão, promovendo uma educação verdadeiramente inclusiva.

Ver esse fato, isto é, a origem cultural, de modo objetivo é reconhecer o problema como um vetor da reprovação, do abandono e da própria invisibilidade voluntária. Os ciganos se voluntariam a deixar de estudar porque seus pais não estudaram e geralmente não têm a escola em alta conta. Assim, na pesquisa realizada, foi possível observar que os agentes educacionais (professores, coordenação, entre outros) das escolas analisadas parecem constatar que os alunos ciganos apresentam um mau desempenho escolar, reconhecendo que isso se deve à origem cultural, isto é à desvalorização da escola e à constante mobilidade dos pais.

Mesmo que esta tese não seja propositiva, deixo registrado que é preciso rever esse conceito: será a itinerância, adicionada ao desinteresse dos pais pela escola, a justificção desses fatos? Isto é, tanto a reprovação quanto a ausência por longos períodos e da desistência?

Os pais não poderiam matricular seus filhos em escolas de outras cidades ou estados? Não poderiam contar com uma pedagogia itinerante, específica para eles, como aconteceu com a família Schürmann? Seria ainda esse problema a causa do mau desempenho daqueles que permanecem na escola? Ora, “algo está podre no reino da Dinamarca”,¹¹⁰ como disse Shakespeare, na boca de Marcellus, personagem de *Hamlet*.

A inclusão, nas escolas analisadas, apresenta desafios semelhantes no que diz respeito à educação, sendo praticamente iguais tanto para estudantes ciganos quanto não ciganos. A diferença surge, com os ciganos, devido à prática da itinerância e à possibilidade de abandono escolar. Acompanhando seus familiares em viagens, as crianças e os jovens se veem imersos em um tipo de educação que lembra a concepção negativa de Rousseau,¹¹¹ caracterizada por ser principalmente conduzida no âmbito familiar. Como observado por Casa-Nova (2006), esses jovens aprendem a comercializar seus próprios produtos, como roupas de cama, celulares e relógios, para o seu sustento, cuja ação está bem fundamentada em um método de ensino voltado para a preservação da tradição, empreendido pela própria comunidade. Ou seja, é óbvio que isso tem seu lado positivo que não pode ser negado. Mas não é suficiente para as condições de nossa sociedade nem possibilita a plena inserção deles na comunidade global. Ademais, como diz Simões (2007, p. 90):

Essas viagens para acompanhar o pai têm sido apontadas por alguns educadores como um dos elementos responsáveis pela irregularidade com que os meninos ciganos frequentam as aulas. Os ciganos mais antigos costumam dizer que é com a “escola da vida” que eles aprendem a tratar as pessoas, a “conviverem” com elas. Principalmente, a desenvolver a “malícia”, que nada mais é do que estratégias de sobrevivência.

Assim, essas manifestações de insucesso escolar entre crianças ciganas, como o abandono escolar antes do final da escolaridade obrigatória e a repetição frequente de anos, conduzindo a distorções idade/classe entre crianças ciganas no ensino primário tanto em Trindade-GO como em outros lugares, a exemplo da zona urbana do Porto (Portugal), c o n f o r m e narrado por Gabriel (2007), são identificadas, por mim, nesta pesquisa,

¹¹⁰ Tradução livre de: “Something is rotten in the state of Denmark” (Shakespeare, 2014, *Hamlet*, Ato I, cena IV, p. 743).

¹¹¹ Como dizem Paiva e Magalhães (2023, p. 39): “A educação negativa ou natural – que é o princípio fundamental encontrado na ficção pedagógica do Emílio – desenvolve-se na interação com o mundo sensível. Cabendo à família, sobretudo à mãe, essa interação educativa proporcionada pelos ‘mestres’ evidencia de modo inédito os processos biológicos e sensitivos da criança, dando atenção a todas as fases cognitivas. Embora a ideia de observar a própria natureza já estivesse presente em alguns pensadores, como em Montesquieu; e mesmo que as fases do desenvolvimento humano já fossem um assunto discutido entre médicos, educadores e filósofos, é Rousseau quem mais sistematiza a ideia, contribuindo para ressaltar sua importância não apenas para a educação, como para a medicina e à própria filosofia”.

como um fato relacionado à cultura. O autor destaca, ainda, a existência de um conflito de valores no ambiente escolar, o que provoca um mau ajustamento, uma vez que os alunos ciganos não se identificam com a escola. Dessa maneira, a razão está na distância entre a cultura ensinada nas escolas e a cultura do ambiente familiar do cigano (Gabriel, 2007, p. 82). Fato também observado por Fernandes (2005) no Brasil. Para ele, o histórico de omissão dessas pessoas nos currículos escolares tem levado a altos índices de evasão e reprovação no Brasil, porque elas não se identificam com o conteúdo da “escola moldada ainda nos padrões eurocêntricos, que não valorizam a diversidade étnico-cultural de nossa formação” (Fernandes, 2005, p. 380).

O relatório de Gabriel e o texto de Fernandes provocam a reflexão sobre a forma como as escolas interagem com os estudantes ciganos, e suas observações podem ajudar a prática educacional em face do problema da (in)visibilidade social do cigano, especialmente no município de Trindade-GO, onde, como afirmado, não existem recomendações específicas para eles. Gabriel (2007, p. 82) descreve um estudo realizado pela SOS Racismo (Portugal), em 2001, que se debruçou sobre a privação escolar vivida pelos ciganos e concluiu que a instituição escolar e os currículos “menosprezam os saberes e vivências das crianças ciganas, condenando a sua língua, hábitos e tradições, considerando-os anacrônicos, bárbaros e marginais”. Nessa perspectiva, a escola nada conta e nada sabe sobre os ciganos; ademais, os currículos e os manuais escolares nada dizem sobre eles (Gabriel, 2007, p. 82).

Saindo das questões curriculares e dos materiais didáticos, algumas tentativas de visibilidade da cultura e do povo cigano têm surgido no Brasil, mesmo que de forma tímida. Por exemplo, o dia 24 de maio como o Dia Nacional do Cigano, bem como a Lei 7.716/89, que estipula punição para quem discriminar alguém por causa da cor da pele, raça ou religião: “Art. 1º Os crimes resultantes de discriminação ou discriminação por motivo de raça, cor, nacionalidade, religião ou origem étnica serão punidos de acordo com o disposto nesta Lei” (Brasil, 1989.). O que, obviamente, deve incluir os ciganos na tipificação de “raça” e/ou “origem étnica”.

Mesmo assim os povos ciganos do Brasil continuam na “estrada”, como se nunca tivessem encerrado sua diáspora, pois mantêm um estado virtual de itinerância e, na metáfora da estrada/carroça/carroceiro, permanecem como se estivessem numa “carroça”, à parte da sociedade brasileira, sofrendo os solavancos da estrada, as “pedradas” que os transeuntes lhes lançam e a incompreensão em relação à sua jornada, a seus instrumentos, veículos, enfim, a todo seu modo de vida. Dessa forma, sofrem com a discriminação, a exclusão e a invisibilidade, pois, mesmo depois da criação do Dia Nacional do Cigano, entre outros instrumentos legais, como os mencionados, é fácil notar que não bastam dias festivos (feriados) para que o cigano

seja respeitado como cidadão que tem uma cultura diferente da dos demais: é preciso um conjunto de políticas de valorização, incentivo e promoção da cultura, que, no caso dos ciganos, não aconteceu em nenhum governo até o momento.

Por conseguinte, o Projeto de Lei n.º 2.703/2020, do deputado Filipe Barros (PL-PR), propõe um estatuto contra a discriminação e em favor dos direitos étnicos individuais e coletivos dos ciganos. Esse projeto ainda tramita no Congresso, aguardando a criação de uma comissão temporária pela Mesa Diretora da Câmara dos Deputados para sua análise. Outra proposta interessante é o Projeto de Lei 1.387/2022, do senador Paulo Paim (PT/ Rio Grande do Sul), em tramitação no Senado Federal, propondo criar o Estatuto dos Povos Ciganos, com vistas a reconhecer e proteger os direitos da comunidade, promovendo a devida inclusão social e o combate ao preconceito e à discriminação. Caso se transformem em leis, teremos mais dois instrumentos que contemplarão áreas como educação, saúde, esporte, cultura e lazer; prevendo ainda o acesso à terra, à moradia e ao trabalho, e determinando ações afirmativas em favor dos povos ciganos. Ao tornar obrigatória a coleta periódica de informações demográficas sobre os povos ciganos, como preveem os textos legais em proposição, poder-se-ia vislumbrar uma nova “pedagogia” que poderia lançar luz aos problemas dessa etnia e dessa comunidade, possibilitando subsídios para a elaboração de políticas públicas.

No terceiro capítulo, temos o “carroceiro”, isto é, aquele que, com paciência e determinação, carrega fardos e responsabilidades, muitas vezes invisíveis para os outros (*gadjo*), mas essenciais para o movimento da vida de sua comunidade.

E, na liberdade poética que a conclusão deste capítulo me permite, o “carroceiro”, segundo minha análise, personifica o homem comum, brasileiro, goiano e trindadense cigano, que mantém sua dignidade, mesmo quando as engrenagens do mundo parecem girar contra ele e o forçam a optar pela camuflagem de si próprio. Se é forçado ou não, se é voluntário ou não, é o que vamos buscar discutir no próximo capítulo, tendo como foco essa condição de (in)visibilidade.

O CARROCEIRO



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2024



CAPÍTULO 3 – A QUESTÃO DA (IN)VISIBILIDADE SOCIAL VOLUNTÁRIA

3.1 Aspectos gerais do problema

Neste capítulo, o objetivo é discutir a ambígua condição de visibilidade dos ciganos, aplicada à comunidade de Trindade-GO e circunscrita ao ambiente escolar das unidades mencionadas, cuja tese se sustenta na afirmação de que essa condição é a de uma (in)visibilidade social à qual, por forças externas ou internas, optam voluntariamente, preferindo às vezes a própria invisibilidade. Como extensão disso, ou como uma subtese, defendo que, diante das condições dadas, seu processo de inserção social é o da “assimilação acomodante”. As possíveis intenções relacionadas a esse fenômeno devem estar vinculadas também às tradições culturais e a sua própria identidade. Portanto, após apresentar, nos capítulos anteriores, alguns resultados do estudo sobre a (in)visibilidade social do cigano no ambiente escolar de Trindade-GO, tornou-se mais claro que existe uma (in)visibilidade social voluntária, quando se percebe, no discurso dos estudantes, a necessidade de ocultar ou disfarçar seus elementos culturais, sobretudo a língua *Caló* e, frequentemente, a recusa em permitir que seus costumes tradicionais sejam ensinados no ambiente escolar, preferindo que fiquem circunscritos ao núcleo da família ou do clã, ao mesmo tempo que expressam um desejo que sejam valorizados. A comunidade cigana, especialmente os estudantes – crianças e jovens –, vive uma realidade dual: pertencem simultaneamente a uma etnia específica com cultura tradicional própria e à cultura luso-brasileira hegemônica. Nesse contexto, eles desenvolveram a capacidade de transitar entre esses dois mundos, adaptando-se aos costumes do *gadjo* (não-cigano) e assimilando elementos da cultura dominante, sem abandonar sua identidade cigana. Esta habilidade de integração não implica em perda de suas raízes culturais, mas sim em uma forma de coexistência entre tradição e modernidade.

Nos capítulos anteriores, busquei descrever o cigano no Brasil e no mundo, apresentando suas características, origens e diásporas. E em seguida apresentei os ciganos de Trindade-GO, abordando sua cultura e seus costumes e, por fim, discuti a respeito do cigano *Calon* na escola e da necessidade de reconhecimento de sua cultura no currículo e nas atividades no cotidiano escolar. Procurei esclarecer o que a pesquisa elucidou quanto à invisibilidade do cigano no espaço escolar, discorrendo sobre a “pedagogia da invisibilidade” e aproveitando, inclusive, os dados e as reflexões de pesquisas anteriores, sobretudo a realizada durante o mestrado.

O objetivo foi, portanto, o de analisar e discutir a diversidade cultural no ambiente educacional (estudo de 2015), com foco na cultura cigana, bem como investigar como a escola responde diante da falta de valorização e respeito às diferentes culturas que fazem parte da comunidade escolar. Por isso, busquei enfatizar, nesse contexto, os desafios relacionados à discriminação e à violência simbólica,¹¹² enfrentados por grupos étnicos, como os ciganos, na escola. O que sugere a necessidade de se promover a inclusão e o reconhecimento das diferentes culturas no ambiente escolar, uma vez que o currículo escolar muitas vezes privilegia algumas culturas, deixando outras em desvantagem.

Foi e é difícil, portanto, questionar o histórico de desigualdade social na cultura escolar, que causa preconceito, desconforto, exclusão, fracasso e evasão. Sendo assim, o desconforto de ser diferente e não ser reconhecido inclui sentir-se mal-recebido por outros que o desprezam, tornando o espaço escolar um ambiente para diversos conflitos (desordem, racismo, agressão e indisciplina). Segundo Moonen (2011, p. 102), “[...] os professores dão pouca ou nenhuma atenção aos alunos ciganos, considerados casos perdidos e irrecuperáveis”. Diante desse quadro, esses estudantes preferem invisibilizar-se nas sutilezas da cultura, seja buscando parecer-se ao *gadjo*, seja abandonando a escola.

Foi possível observar que a violência simbólica aparece de forma mais sutil e silenciosa do que a violência física na escola. Por exemplo, é comum que as estudantes ciganas entre os 7 e os 12 anos sejam criticadas por virem para a escola em sua indumentária própria ou maquiadas de modo distinto (Mota, 2015). Consequentemente, na escola, as crianças ciganas enfrentam conflitos, tanto com outras crianças não ciganas quanto com os professores e funcionários, por serem “dois sistemas culturais” em um mesmo espaço: o da escola e o da cultura cigana. Esses conflitos muitas vezes se manifestam por meio de hostilidade para com os alunos ciganos. Isso pode ter raízes na diferença cultural, como ressalta Casa-Nova (2006, p. 161-162):

Quando estes dois sistemas culturais se encontram no espaço escolar da sala de aula, a diferenciação cultural é duplamente evidenciada, quer através dos processos de

¹¹² “Violência simbólica” é um conceito desenvolvido pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu. Segundo ele, essa violência refere-se às formas sutis e invisíveis de violência, que são exercidas por meio de símbolos, linguagens e práticas culturais. Essa forma de violência opera no nível simbólico, influenciando e moldando as percepções, os valores e os comportamentos das pessoas. Bourdieu discute esse conceito em várias de suas obras, mas uma das principais referências é o livro *A dominação masculina*. Segundo ele, “[a] violência simbólica se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante e, portanto, à dominação quando ele não dispõe, para pensá-la e para se pensar, ou melhor, para pensar sua relação com ele, mais que de instrumentos de conhecimento que ambos têm em comum e que, não sendo mais que a forma incorporada da relação de dominação, fazem esta relação ser vista como natural; ou, em outros termos, quando os esquemas que ele põe em ação para se ver e se avaliar, ou para ver e avaliar os dominantes (elevado/baixo, masculino/feminino, branco/negro etc.), resultam da incorporação de classificações, assim naturalizadas, de que seu ser social é produto” (Bourdieu, 2012, p. 47).

socialização e educação de que a criança cigana é alvo por parte da escola, quer dos papéis que aqui é chamada a desempenhar e que diferem substancialmente dos processos de socialização e educação familiares e dos papéis que desempenha dentro do grupo de pertença. A escola vai gradualmente solicitando à criança cigana o desempenho de determinadas tarefas para a resolução das quais a criança vai percebendo que os conhecimentos que possui e que são valorizados no seu grupo de pertença não são considerados adequados, apresentando reduzido significado para a escola, inibindo-se no desempenho de tarefas que percebe como ameaçadoras da sua auto-estima: a sua não resolução de acordo com a concepção de êxito escolarmente definido, significa a vulnerabilização da criança num meio que, não lhe sendo hostil, é desconhecido e ameaçador na medida em que não funciona segundo as regras que conhece. Dentro do sistema cultural em que a escola se insere, e sendo esta um território sócio-culturalmente territorializado, as crianças ciganas acabam frequentemente classificadas em função de categorias pré-determinadas de desenvolvimento cognitivo, elaboradas pela cultura letrada e de acordo com os valores, os critérios e as normas da sociedade maioritária.

Por certo, viver em uma cultura diferente, em que suas experiências de aprendizado não são reconhecidas, contribui para o aumento do “absenteísmo”, do insucesso e do abandono escolar entre os jovens e as crianças ciganas. A gestão dos conflitos requer abordagens diferenciadas, uma vez que muitas vezes não partem de uma mesma situação. Isso porque as “elevadas taxas de retenção [...] têm como causa próxima [...] não as chamadas ‘dificuldades de aprendizagem’, mas um alto grau de ‘absentismo escolar’” (Casa-Nova, 2006, p. 160). Sob essa ótica, o atraso, o insucesso e o abandono escolar precoce dessas crianças podem ser mais compreensíveis, considerando que vivem em uma cultura na qual a educação não é valorizada aos moldes do *gadjo*. A gestão de conflitos não pode ser padronizada, pois as situações variam, mas é essencial que as escolas reconheçam e abordem práticas racistas e violência simbólica para promover um ambiente de convivência harmoniosa para todos os alunos, incluindo os ciganos.

À vista disso, obtive respostas pontuais, durante a pesquisa, quanto à participação dos alunos ciganos nas atividades e no processo de ensino-aprendizagem na Escola Municipal. Vale reproduzir aqui a contribuição de uma respondente, uma professora do 5º ano, quanto às faltas dos alunos ciganos:

São crianças que apresentam maturidade avançada, demonstram interesse pelas aulas, possuem uma cultura diferenciada e uma linguagem particular, porém, em algumas situações, enfrentamos problemas em relação às faltas consecutivas de algumas dessas crianças devido aos casamentos, os quais acontecem vários dias, de dois a três dias. Em relação à frequência escolar, realização das atividades propostas, realização de apresentações e participação nos eventos escolares, até o momento tive problema com dois alunos, envolvendo frequência e participação nas atividades. (Questionário/entrevista, 2023).

Muitas vezes não há oportunidades na escola para criar momentos de diálogo com os pais ciganos e dar-lhes a oportunidade de se expressarem. Essa conversa só existe quando um

pai anuncia à escola que vai viajar ou é solicitado a resolver um problema de um filho. Nesse momento, ocorrem conversas entre pais e escola, e, talvez por falta de tempo, elas se tornam mecânicas e incompletas: perguntas são feitas e todos explicam a situação no menor tempo possível.

Não se pode negar que as práticas culturais ciganas, como o comércio informal, as cerimônias religiosas e os casamentos tradicionais que podem durar de três dias a uma semana, impactam diretamente a vida escolar dos estudantes dessa comunidade. No entanto, em vez de serem vistas como obstáculos, essas manifestações culturais podem ser incorporadas ao ambiente escolar como elementos enriquecedores do processo educativo. A integração das práticas e tradições ciganas no cotidiano escolar tem o potencial de desenvolver nos alunos um sentimento de pertencimento e orgulho de sua identidade cultural, além de contribuir para a construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo, onde a diversidade é celebrada e respeitada em todos os eventos e atividades organizados pela escola.

A (in)visibilidade social se manifesta conforme esses fatores se mostram favoráveis ou não. Portanto, é preciso ressaltar os exemplos positivos no espaço escolar, organizados por docentes engajados em oferecer ações que incluem *workshops*, salas temáticas, competições etc. Nas Figuras 21 e 22, trago imagens referentes à busca dos professores em tornar a cultura cigana “visível”, em momentos em sala de aula organizados pela pesquisadora desta tese.

Figura 21– Sala temática sobre cultura cigana – exposição de objetos¹¹³



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2015

Figura 22 – Dança cigana, alunas do Colégio Castelo Branco



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2017

Destarte, a escola é um espaço crucial para o desenvolvimento não apenas intelectual, mas também moral e social das crianças, dos jovens e adultos. Ela proporciona o ambiente e as ferramentas necessárias para que os homens e mulheres adquiram conhecimento, desenvolvam

¹¹³ Sala temática sobre a cultura cigana, exposição na Escola Estadual Professor Esmeraldo Monteiro, em 2015, organizada pelas professoras de História e Geografia.

sua criatividade e aprendam a agir de forma ética e virtuosa. Assim, ancorada por Paiva (2021), em seu livro *O Emilio de Rousseau: a formação do cidadão do mundo moderno*, a escola é aquela:

[...] que dá continuidade ao trabalho realizado pelos pais, pelo clã e pela comunidade na inserção da criança ao mundo da moral, através de um conjunto de ações planejadas que objetivem não apenas a aquisição da herança cultural das gerações passadas, como o desenvolvimento da criatividade, da razão e da virtude. (Paiva, 2021, p. 137).

Desse modo, a educação pode desempenhar um papel significativo na formação das gerações futuras, principalmente se tiver a diversidade étnico-cultural como um de seus parâmetros. As experiências individuais e/ou coletivas nos tornam humanos e são o que nos precede como conteúdos transmitidos pela educação. Na educação, aprendi o conteúdo formal da escola e organizei um processo sistemático de aprendizagem para a transmissão de valores culturais, que surge da comunicação entre o aluno e o professor, com a finalidade de aprender algo. Segundo Rousseau (1995), num esforço de definir a natureza da educação, na obra *Emilio ou da Educação*, “nascemos fracos, precisamos de força; nascemos desprovidos de tudo, temos necessidades de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos é nos dado pela educação” (Rousseau, 1995, p. 10).

A menção rápida a Rousseau (1995) não é descontextualizada, pois além de ser considerado o “pai da pedagogia moderna” (Cambi, 1999), e fornecer uma ampla reflexão sobre a educabilidade humana no *Emilio* (Paiva, 2021), Rousseau fundamenta também uma abertura à alteridade, discutindo sua relação com a cidadania e a liberdade. Assim, Rousseau pensa a sociedade como uma realidade integradora do ser humano e a educação como necessária à formação do cidadão livre, de forma que possa gozar a liberdade de sua própria cultura. Dessa maneira, a educação da criança não é apenas para ela permanecer em contato com a natureza, mas para que viva realmente no mundo e esteja preparada para participar da vida social em plenitude, gozando até certo ponto, também, da educação negativa, da qual orienta-se para uma educação doméstica em que educar parte do desenvolvimento livre do indivíduo. Nesse tipo de educação, o papel do preceptor (professor) é, sobretudo, o de preservar a criança, substituindo a educação “positiva”, que procura formar a inteligência prematuramente, pela educação de seus costumes e valores familiares. Nesse sentido, a educação rousseauiana se assemelha à educação praticada pelo povo cigano em seus ambientes familiares, muitas vezes com toques de uma educação negativa. Rousseau defendia que a sensibilidade deveria ser estimulada e apreciada desde cedo por meio da educação, a qual não deveria focar apenas em conhecimentos, mas sim na essência humana.

Ademais, Rousseau parece admirar os povos livres e nômades, como os ciganos, em certo grau, principalmente no aspecto de sua independência e de sua recusa em se conformar às regras sociais convencionais, alinhando-os com sua crítica à civilização e à corrupção moral associada à vida urbana. Além disso, assim como muitos escritores de sua época, o autor de Genebra também não escaparia de reproduzir determinados estereótipos, possivelmente apresentando os ciganos como personagens exóticos ou periféricos, sem uma investigação detalhada de sua cultura e sua singularidade nem uma análise aprofundada de sua cultura e sua complexidade. Rousseau não cita os ciganos, muito menos os relaciona às festas populares. No entanto, é possível dizer que as festas ciganas e as festas comentadas por Rousseau “exaltam os valores culturais da comunidade” (Paiva, 2005, p. 208). Em Rousseau, a festa cívica é uma forma de convenção que representa um momento em que os cidadãos se reúnem para expressar sua vontade coletiva e reafirmar seu compromisso com o contrato social, por meio do qual os cidadãos têm a oportunidade de participar ativamente na formação das leis e regulamentos que governam a sociedade. Essa participação direta e coletiva é vista pelo autor como um meio de expressar a vontade geral e reforçar o compromisso com o bem comum. Portanto, a festa cívica é uma manifestação da convenção social em que os cidadãos se reúnem para deliberar e tomar decisões em prol do interesse coletivo. Já a festa popular, como já foi dito, reforça os laços da comunidade rural, sua vida simples, a espontaneidade e as tradições do povo. Enfim, o assunto das festas populares em Rousseau, em comparação com as festas ciganas, é um tema rico que mereceu um texto à parte,¹¹⁴ apresentado em congresso e publicado em forma de artigo, no qual discuto a relação intrínseca entre a festividade, como elemento identitário da cultura cigana, e o processo educativo.

Nessa perspectiva, como considera Casa-Nova (2006), a educação da criança cigana está relacionada com sua cultura, ou seja, uma educação que se assemelha, por assim dizer, à educação negativa de Rousseau. As crianças, na sua inocência infantil, em muitos clãs, têm estimulados seus instintos naturais para um desenvolvimento ligado à herança ancestral de seus costumes e valores e são matriculadas na escola somente após os 5 ou 6 anos, para que possam ter mais tempo (com os pais, avós, tios e irmãos) em contato com a realidade natural, sem a intervenção ativa de um preceptor. Isso ocorre porque muitos ciganos acreditam ser importante a educação do seu ambiente direcionada pelos “familiares” (Casa-Nova, 2006, p. 210). As

¹¹⁴ Apresentado em forma de comunicação oral no I Congresso Rousseau del GEI-Rousseau, em Buenos Aires, em junho de 2024, e publicado em forma de artigo na *Revista Rivelli* (v. 17, 2025), no Dossiê Rousseau, com o título: “Festividade no século XVIII: A festa camponesa e a festa cigana sob a perspectiva de Rousseau”. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/index>.

crianças são socializadas e educadas em um contexto familiar e profissional particular. Assim, ainda segundo Casa-Nova (2006), as crianças adquirem naturalmente um *habitus* étnico¹¹⁵ por meio da observação das atitudes do grupo de origem, formando uma identidade étnica que, ao se tornar parte integrante de seu comportamento cotidiano, influencia em seus objetivos de vida. Sobre isso, a autora comenta:

(...) o *habitus* étnico é construído durante os processos de socialização primária, numa educação familiar fortemente influenciada pela etnicidade e nas relações de sociabilidade intra-étnicas entre crianças e adultos e é “definido, não pela posse de capital económico, mas antes na base de uma importante homogeneidade no que concerne aos estilos e oportunidades de vida, tendo subjacente uma certa ‘filosofia de vida’”. “Esta filosofia é condicionadora das suas formas de actuação, moldada por um *ethos* transversal e comum por relação ao qual os comportamentos e atitudes desta comunidade são largamente definidos, nomeadamente no que diz respeito ao capital cultural no estado institucionalizado (BOURDIEU, 1977) e à instituição escolar e também aos sistemas de trabalho da sociedade maioritária” (CASA-NOVA, 1999). Este *habitus* étnico é incorporado (e exteriorizado) nas práticas culturais quotidianas, responsável pelos estilos e oportunidades de vida dos membros desta comunidade, condicionando as suas práticas sociais e culturais independentemente da sua pertença de classe, uma vez que a determinação cultural se sobrepõe à determinação económica na estruturação do *habitus*. (Casa-Nova, 2005, p. 208, grifos da autora).

Consequentemente, as atitudes e os comportamentos da etnia cigana em relação à escola derivam da existência de um *habitus* étnico, construído fundamentalmente durante os processos de socialização primária. Em outras palavras, o seu *habitus* primário ainda é predominantemente moldado por um ambiente familiar que favorece certos comportamentos e atitudes em relação à escola. Essa, frequentemente, surge como uma entidade de estranheza no seu contexto familiar, resultando em um certo desconforto ao frequenta-lá. Não se trata de que as famílias e crianças ciganas não apreciem, não valorizem ou se oponham totalmente à escola; o que ocorre é que ela ainda não foi percebida como suficientemente relevante. Mesmo que possa ter sido percebida dessa maneira em algum momento, não se consolidou como uma parte duradoura e constante de seus projetos e cotidianos (Casa-Nova, 2006, 166-167).

Dessa forma, a educação sempre implica, como diz Forquim (1993, p. 10), a “comunicação, transmissão e aquisição de conhecimento, competências, crenças, hábitos e valores”, que constituem seu conteúdo essencial. Ela é sempre a educação de alguém por

¹¹⁵ Esse *habitus* étnico é internalizado desde a infância ao prestar atenção às ações, à comunicação não verbal e aos discursos dos adultos. Ele se reflete nas atividades culturais cotidianas, moldando os estilos de vida (Casa-Nova, 2006, 167).

alguém, destacando a importância das interações humanas e do compartilhamento de experiências no processo educacional. Essa reflexão, baseada no conteúdo da educação, justifica e confirma a inclusão do conceito de cultura nas escolas, mas entendendo-a como uma herança coletiva, uma herança intelectual e espiritual que pode, sem nenhum problema, distinguir um grupo de outro, respeitando as diferenças identitárias. Falta, portanto, uma “cultura escolar”¹¹⁶ que exerça uma influência significativa sobre os comportamentos, normas sociais, práticas e métodos de ensino adotados na escola. Nesse sentido, todos os entrevistados na pesquisa concordam que é necessário adotar atitudes éticas e práticas democráticas, com o objetivo de reconhecer e respeitar a diversidade cultural e social presente entre os indivíduos, especialmente entre os estudantes que ingressam na escola, trazendo consigo um conjunto de saberes, experiências, vivências e valores éticos, morais e culturais, como os ciganos.

O problema é que, tal como ocorre com o “currículo oculto”,¹¹⁷ a prática pedagógica resulta, muitas vezes, no silenciamento das manifestações culturais diferentes, revelando-se como uma “pedagogia da invisibilidade”, como a chamei no capítulo anterior. Isto é, assim como o currículo pode ocultar certos traços e elementos culturais, a prática também o faz, mesmo sob um discurso bem intencionado. Como diz Gimeno Sacristán (2013 p. 155):

Na admissão do currículo oculto existe um dos motivos de desestabilização da ideia [sic] moderna de cultura na escola, fonte de suspeita diante das boas intenções declaradas na medida em que tal currículo age, em muitos casos claramente, contra as declarações bem-intencionadas.

As escolas são consideradas instituições únicas, compostas por processos, valores, normas, significados, rituais e formas de pensamento que constituem uma cultura dinâmica. E esse dinamismo não pode deixar de considerar que vivemos em uma sociedade plural em todos os sentidos. Os valores morais e as características culturais dos professores e alunos desempenham papéis decisivos nos processos pedagógicos, organizacionais, administrativos e de tomada de decisão da escola, contribuindo para o que Forquin (1993) chama de “mundo social” da escola. Talvez seja esse mundo que não esteja preparado para o “outro”, tal como aparece nos textos legais, nos projetos e planos de ensino. Isto é, a prática acaba reproduzindo velhos dilemas, preconceitos e indiferença. Ora, a educação implica a interação entre educador e educando, envolvendo a comunicação, a transmissão e a aquisição de conhecimento,

¹¹⁶ De acordo com Forquin (1993, p. 167), “cultura escolar” é “o corpo de conteúdo cognitivo e simbólico selecionado, organizado e ensinado”, que forma a base de conhecimento sobre o qual as escolas funcionam. Essa ideia pressupõe a seleção de elementos da cultura humana, seja ela científica/acadêmica, seja popular.

¹¹⁷ “Currículo oculto: faz referência a todo um conjunto de intenções e significações implícitas, bem como às influências socioculturais, conteúdos e modos de fazer não explicitados curricularmente, mas que conformam, influenciam um modo de pensar, ser e agir no sujeito em formação.” (Eyng, 2010, p. 33).

competências, crenças, hábitos e valores. Esses elementos constituem o conteúdo fundamental da educação, destacando a importância do processo educacional para o desenvolvimento integral dos indivíduos (Forquin, 1993, p. 167). No caso das escolas estudadas, uma boa parte de sua “clientela” é formada de ciganos. Como ignorar isso?

São os símbolos culturais que formam o “*ethos*” (modo de vida) de uma comunidade e sua visão mais ampla do mundo e da ordem das coisas. Os símbolos podem ser objetos, ações, eventos, qualidades ou relações que vinculam uma concepção específica – o significado subjacente ao símbolo. Exemplo disso é a maquiagem e a língua *Caló*, que desempenham um papel crucial na transmissão de significados e na expressão da identidade cultural dos jovens ciganos dentro do contexto escolar. Essa reflexão ressalta a importância do senso comum e dos símbolos na cultura escolar. À vista disso, os rituais e símbolos exercem uma influência significativa na concepção individual de mundo no cotidiano, ultrapassando a duração de sua ocorrência. Eles direcionam a ligação da escola com seus valores, projetos educacionais e abordagens de ensino, buscando promover a convivência e atender às necessidades do alunado e considerando ainda as diversas formas de cultura presentes no ambiente escolar. É interessante observar como o senso comum e os símbolos desempenham um papel fundamental na formação da identidade e na orientação das práticas educacionais na comunidade escolar (Mota, 2015).

Apesar de tudo, o que parece é que o *establishment* e a escola se preocupam em procurar propostas que reconheçam a diversidade cultural. É o que observei ao estudar os documentos instrucionais da escola, como o Plano Político-Pedagógico e o currículo. Não se pode negar que a existência desses documentos já é em si um grande vantagem e um avanço. Pude perceber ainda que a escola, como um espaço de cultura e de disseminação de conhecimento, não deixa de lado as diferentes prioridades culturais que possa ter e até intenta promover alguma visibilidade de grupos e/ou etnias que foram ofuscadas ao longo do processo histórico e assim continuam por falta de políticas públicas, conscientização da população e outros fatores não menos agravantes. Pelas entrevistas realizadas, pude compreender que os agentes escolares entendem que a cultura de um aluno pode ser fundamental para seu processo educacional. Até porque a ênfase dos documentos legais é colocada na educação como meio de garantir a integração de todas as minorias, que sempre foram consideradas secundárias em relação aos seus direitos humanos e sociais. Não resta dúvida que a escola renovar-se-ia nos valores culturais se não fosse excludente e se baseasse nessa excelência de um trabalho pedagógico que criasse espaços para que as minorias, como os ciganos, pudessem se sentir positivamente visibilizados.

De acordo com Apple (1989, p. 98-99), a “cultura e o poder precisam ser vistos não

como entidades estáticas sem conexão entre si, mas como atributos das relações econômicas existentes numa sociedade”. Entende-se, então, que o currículo é culturalmente específico, historicamente situado e inseparável da sociedade como um todo. A pesquisa crítica sobre os currículos escolares revela que as escolhas culturais são determinadas por fatores políticos, econômicos, sociais e culturais. Nesse sentido, a seleção do conhecimento acadêmico e escolar não é um ato neutro e desinteressado, mas sim resultado de luta, conflito e negociação. Talvez por isso, uma vez que os ciganos geralmente não ocupam espaços privilegiados na cadeia produtiva, sua cultura é relegada a meras menções folclóricas e celebrações efêmeras. Daí uma “pedagogia” que os invisibiliza socialmente e cria condições para que, mesmo na escola, os jovens ciganos optem por se “camuflarem” na cultura hegemônica. Ou seja, navegam no processo da (in)visibilidade porque escolhem, na maioria dos casos, esconder suas origens e, nas piores situações, abandonar a escola. Por isso, a repetida afirmação neste trabalho, mas também confirmada na pesquisa empírica, que o povo cigano enfrenta discriminação e estigmatização em virtude de seus costumes (hábitos de vida, língua, ritos e mitos).

Por isso, chamei esse processo de “pedagogia da invisibilidade”, pois, nos documentos legais, a instituição de ensino reconhece o indivíduo de origem cigana inserido na sociedade e os estudantes dessa etnia, reafirmando em seus discursos que está assegurado o acesso à educação ao se matricularem. Porém, o ambiente escolar não consegue compreender sua origem histórica da mesma forma que compreende a dos demais, e a prática do cotidiano não corresponde, em grande parte, ao que diz os documentos.

A (in)visibilidade social voluntária, aqui atribuída aos ciganos, pode ser vista como uma estratégia de sobrevivência e “navegação” em um meio social um tanto quanto hostil. E isso resulta do processo de marginalização de sua própria comunidade. A ausência significativa de representação de ciganos em posições de poder, como na política¹¹⁸, na liderança comunitária e na mídia, reflete a baixa participação desse grupo na sociedade. Os preconceitos e estereótipos existentes dificultam essas representações, que frequentemente assumem formas negativas, enquanto a falta de conhecimento acerca da cultura cigana leva à exclusão. Há também uma supressão da língua e da identidade, caracterizada pela proibição ou pelo desestímulo ao uso da língua cigana, junto à falta de reconhecimento estatal dos direitos e das necessidades específicas dos ciganos. Além disso, a exclusão em processos decisórios compromete a participação dos ciganos nas decisões que impactam suas vidas e comunidades. Por fim, os direitos humanos

¹¹⁸ Em 2024, esse fato pôde ser observado na candidatura de Júlio César Cigano para o cargo de vereador. Apesar de sua participação no pleito, ele não conseguiu se eleger, mesmo fazendo parte de uma comunidade com eleitores suficientes para eleger não um, mas vários edis.

desses indivíduos são frequentemente desrespeitados, incluindo os direitos à educação, à saúde e à habitação.

À luz dos estudos etnográficos de Florencia Ferrari (2010)¹¹⁹ sobre os *Calon*, emergem discussões fundamentais para compreender tanto a complexidade da (in)visibilidade social voluntária quanto a construção identitária dessa comunidade cigana, a qual pesquisei. A autora revela que a invisibilidade é, na verdade, parte de um elaborado sistema de relações sociais e práticas culturais. Ferrari (2010, p. 18) demonstra que a identidade *Calon* é construída através do conceito de “fazer-se cigano”, um processo contínuo que envolve práticas cotidianas específicas. Central a esse processo está o conceito de “vergonha” (*ladj*), que funciona como um regulador moral e social, influenciando desde as formas de vestir até os modos de interação com os não ciganos (Ferrari, 2010, p. 52). Assim, teoricamente, a (in)visibilidade social voluntária, quando analisada através da perspectiva apresentada por Ferrari, revela-se como uma estratégia complexa das relações sociais. Os *Calon* desenvolvem mecanismos sofisticados para manter sua distintividade cultural enquanto interagem com a sociedade majoritária, em um equilíbrio delicado entre aproximação e distanciamento. Nessa perspectiva, a pesquisadora evidencia que a identidade *Calon* não é estática nem isolada, mas constantemente negociada e reconstruída através das interações com os brasileiros (não ciganos). Essa dinâmica demonstra que a (in)visibilidade social voluntária é, na realidade, uma forma ativa de agência social (agir de forma independente), na qual os *Calon* exercem controle sobre suas formas de apresentação e interação com o mundo exterior e suas implicações com o Estado e a sociedade majoritária, preferindo momentos de visibilidade e, quando necessário, recorrendo a subterfúgios de velamento de sua cultura.

Assim, o ato de nomear oficialmente os ciganos através de leis, decretos, planos e outros documentos oficiais constitui um momento decisivo que legitima sua existência perante o aparato estatal. Essa formalização insere as comunidades ciganas no âmbito das políticas públicas, posicionando-as junto a “outros grupos sociais contemporâneos” de comunidades tradicionais (Ferrari, 2010, p 297), que buscam reconhecimento e garantia de direitos fundamentais perante o Estado. No entanto, ao se negarem a fornecer informação ao Censo, ao evitarem inquirições (como nesta pesquisa) sobre seus costumes, sua condição de (in)visibilidade social permanece por sua própria opção, uma vez que outras minorias que

¹¹⁹ A tese *O mundo passa: uma etnografia dos Calon e suas relações com os brasileiros*, de Florencia Ferrari (2010), é baseada em sua pesquisa etnográfica com ciganos *Calon* em São Paulo. A autora desenvolve sua análise a partir do conceito central de “vergonha”, um valor moral fundamental que orienta o comportamento *Calon* e estrutura suas relações sociais.

também sofrem discriminação e marginalização resistem de forma mais visível e buscam lugares de destaque, de posição social e poder político. Ou seja, para os ciganos:

A invisibilidade permanece. A imagem da "invisibilidade" é normalmente usada por ativistas (não apenas ciganos) no contexto político para reivindicar do Estado o reconhecimento de direitos e a consequente assistência aos "vitimados", "despossuídos", "abandonados" pelos poderes públicos. Sem negar a legitimidade dessa posição, creio, no entanto, fundamental, no caso calon, tensionar a noção de invisibilidade como mero "descaso" do governo, sugerindo que esta opera entre os ciganos como um mecanismo político estratégico para lidar com o Estado. A invisibilidade calon seria ligada à sua organização social e intencional. Um líder calon mostrou-se contra a ideia de um "censo" cigano, alegando que "é melhor os gadjes não saberem", "essa é a defesa da gente". Tornar os Calon "visíveis" pode ter um efeito contrário ao almejado pelo bem intencionado ativista não-cigano. Michael Herzfeld (2005: 74-ss) chama a atenção exatamente para esse ponto em relação ao censo na Grécia, que, incapaz de apreender as indeterminações das dinâmicas socioculturais no nível local, tendeu a precipitar processos de reificação. As recentes interações mais acentuadas entre ciganos e o Estado brasileiro, decorrentes do decreto e das ações da Secretaria da Identidade e Diversidade Cultural, devem aportar um material inédito para esta discussão, e sua análise se fará necessária. (Ferrari, 2010, p. 296).

Observa-se, portanto, que a (in)visibilidade social denominada aqui como "voluntária" revela-se como um modo de se adaptar às condições dadas e uma estratégia intencional de autopreservação, manifestada através de ações concretas como a recusa em participar de censos demográficos ou a resistência à inserção e à permanência em instituições formais como a escola. Assimilam a cultura, mas acomodando-se nela de modo (in)visível: ora procuram mostrar e orgulhar-se de sua identidade, ora preferem escondê-la. No entanto, é fundamental questionar até que ponto essa "voluntariedade" não é, na verdade, uma resposta adaptativa às pressões e exclusões historicamente impostas pela sociedade majoritária. Ferrari (2010) permite ainda compreender que a questão da (in)visibilidade social voluntária dos *Calon* vai muito além de uma simples escolha entre ser visível ou invisível. Trata-se, portanto, de um intrincado sistema de práticas socioculturais que transcende a mera manutenção identitária, revelando-se como um mecanismo dinâmico de adaptação e resistência em face das transformações da sociedade contemporânea. O arcabouço teórico-metodológico desenvolvido por Ferrari permitiu não apenas desconstruir interpretações reducionistas sobre a (in)visibilidade social voluntária dos ciganos, mas também compreender como as estratégias de preservação cultural se entrelaçam com formas sofisticadas de negociação social, nas quais a aparente (in)visibilidade social voluntária emerge como uma ferramenta ativa de agência e autonomia cultural.

Assim, conseqüentemente, parece existir uma via de "mão dupla", como já citado no capítulo 2 desta tese. Notei que fica exposta, no pensamento de algumas crianças respondentes ciganas da pesquisa, a questão da invisibilidade no espaço escolar, uma invisibilidade "via de mão dupla", confirmando seu ambíguo estado de (in)visibilidade, que ora quer respeito e

destaque, ora quer continuar escondida, sem que o *gadjo* saiba sua língua e seus costumes. Uma professora respondente ressalta sobre a questão da língua do aluno cigano, dizendo: “*De acordo com o que eu tenho presenciado vejo que gostaram da ideia do estudo de sua cultura, porém muitas informações e até mesmo a língua falada por eles preferem ocultar*”.

Isto posto, a “invisibilidade social voluntária” pode ser um processo de “mão dupla” como afirma Godoy (2021, p. 10). Sendo importante mencionar que o cigano *Calon* de Trindade-GO é sedentário, mesmo realizando longos períodos de viagens, pois a sedentariedade não é definida pela estabilidade, mas pelo que ela permite de criação de laços e relações locais (Castro, 2013, p. 37). Essa condição o obriga a uma relação constante e próxima com os *gadjo* e seus costumes, não tendo de certa maneira o nomadismo como facilitador da invisibilidade, estratégia corriqueira para se invisibilizar segundo alguns estudiosos e que foi mais utilizada no passado. Mas que, conforme ressalta Godoy (2021, p. 92), “reforça uma representação equivocada” com cunho universalista, a qual muitas vezes os afasta para longe, em um “segundo plano de tensões políticas e disputas de poder sobre o espaço social, fazendo acreditar que os ciganos ‘sempre’ vagaram por ‘vontade própria’, escamoteando, assim, a outra realidade consistente nas constantes perseguições e ameaça à vida que sofreram ao longo da história” (Godoy, 2021, p. 92). Sendo assim, foi necessário às vezes tornar-se “invisível”, recorrendo a outras estratégias, como alcunhas e a própria negação da identidade, a exemplo do que ocorre nos dias atuais. Assim, existe uma via pela qual buscam esconder-se e outra em que buscam aparecer. Exemplo disso é quando utilizam o Bolsa Família,¹²⁰ programa do governo de transferência de renda do Brasil. Quando a família cigana recorre a esse programa, deve apresentar seus documentos pessoais de renda, identidade, CPF, endereço etc., e isso configura uma forma de “aparecer”, pois a mãe cigana precisa dessa ajuda financeira à qual tem direito. No entanto, diante de pesquisas, acadêmicas ou censitárias, preferem evitar a exposição.

Um exemplo de necessidade de visibilização identificado na literatura pesquisada é a tese feita por Godoy (2021), no caso dos *Calon* do Bairro de São Gabriel, na cidade de Belo Horizonte-MG, onde os ciganos *Calon* buscam pelo direito à terra de seus ancestrais há 30 anos. Segundo Godoy (2021, p. 105),

¹²⁰ Para ter direito ao Bolsa Família, a principal regra é que a renda de cada pessoa da família seja de, no máximo, R\$ 218 por mês. Por exemplo, se apenas um integrante da família tem renda e recebe um salário mínimo (R\$ 1.412), e nessa família há sete pessoas, a renda de cada um é de R\$ 201,71. Como está abaixo do limite de R\$ 218 por pessoa, essa família tem o direito de receber o benefício. É preciso estar inscrito no Cadastro Único, com os dados corretos e atualizados. Esse cadastramento é feito em postos de atendimento da assistência social dos municípios, como os CRAS. É preciso apresentar o CPF ou o título de eleitor. Disponível em: <https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/bolsa-familia>. Acesso em: fev 2024

[...] é de fundamental importância compreender que o processo de regularização fundiária propiciou de certa forma, voluntária ou não, mas principalmente estratégica, a visibilidade desses *calon* junto ao poder público. Os *calon* de São Miguel saem do “encapsulamento” e passam a protagonizar um projeto próprio de resignificação da sua identidade a partir, também, de elementos espaciais e territoriais, no Brasil urbano.

Deste modo, a luta para regularizar o processo fundiário em que acreditam ter direito os *Calon* de Minas Gerais, como espaço tradicional de vivência, memória e identidade, configurou-se em um momento necessário de se tornar “visível” diante do poder público, para resguardar suas referências e seu espaço de moradia, deixando de ser “invisível” para pleitear o seu lugar.

Embora a vasta literatura produzida, seja em obras de cunho literário, como contos, romances etc., seja de cunho acadêmico, como dissertações, teses, artigos e livros, discuta o problema da invisibilidade, nenhuma delas conceituou a “invisibilidade social voluntária”. Esta é a tarefa principal à qual me lancei nesta tese. Neste sentido, busquei aproximar teoricamente de autores como Étienne de La Boétie (2009), o qual fala da servidão voluntária; e de Ferrari (2010) e Godoy (2021), que falam da invisibilidade dos ciganos, bem como em toda a produção que pudesse ajudar a compreender o fenômeno, inclusive nas discussões filosóficas que buscam as raízes do problema, desde obras “próximas” – do ponto de vista teórico – até mais “distantes”, uma vez que pudessem ajudar nas reflexões, como é o caso do *Discurso da servidão voluntária*. Escrita por Étienne de La Boétie (2009), um filósofo francês e pensador renascentista do século XVI, essa obra aborda a servidão voluntária como um fenômeno intrigante ao investigar por que indivíduos aparentemente livres e capazes de resistir escolhem voluntariamente obedecer a autoridades que os exploram e restringem sua liberdade. La Boétie argumenta que a base do poder dos tiranos reside na aceitação voluntária do povo em ser governado, apesar de não haver justificativa racional ou legítima para tal submissão. Assim, acredito que essa discussão se aproxima da questão da “invisibilidade social voluntária” dos ciganos, quando o referido autor oferece o elemento que busco, a palavra “voluntariamente”, dentro de um contexto que não menciona a palavra “invisibilidade”, mas sim a submissão que aparentemente legitima o medo e a imposição vividos pelos ciganos, bem como pressões e exclusões historicamente impostas pela sociedade majoritária.

Assim, agir “voluntariamente” significa a escolha ou a aceitação consciente dos indivíduos em se submeter a um governante ou tirano, mesmo que essa submissão não seja forçada de maneira direta. O termo “voluntário” aqui é paradoxal, pois sugere que a submissão não é imposta pela força, mas é mantida pelo consentimento das pessoas. Desse modo, o que apresenta La Boétie está ligado às questões da submissão voluntária a governos tirânicos ou

opressivos, quando alguma vantagem se sinaliza. Embora não seja esse precisamente nosso caso, identifico o cigano como indivíduo que, por medo de rejeição de sua cultura, submete-se ao “domo” da sociedade (que inclui cidadania, leis, regras, normas, língua e costumes em geral), mas de modo acomodante, isto é, acomodando sua própria cultura, sua condição e sua identidade. Porém, essa “servidão” voluntária é cautelosa e não significa uma entrega total ao novo, ao *establishment* e/ou à cultura que o “domina”. E é exatamente essa dinâmica, ou “jogo”, que dou o nome de “(in)visibilidade social voluntária”.

La Boétie (2009) acredita que a servidão voluntária é um fenômeno alimentado por várias causas psicológicas e sociais. Questiona por que indivíduos, aparentemente capazes de desafiar a opressão, muitas vezes optam por obedecer a governos ou regimes que os tratam injustamente. Ele sugere que a submissão voluntária é baseada em uma combinação de hábito, medo, comodismo e manipulação psicológica. A servidão voluntária pode ser vista como um paradoxo: embora a liberdade seja um direito fundamental e muitas vezes seja possível resistir à tirania, os indivíduos frequentemente escolhem não o fazer. Entre os motivos que explicam essa atitude, estão: a) as pessoas tendem a seguir o comportamento dominante e conformar-se às normas sociais estabelecidas. A obediência ao poder estabelecido pode ser vista como uma forma de seguir o que é percebido como aceitável ou seguro; b) o medo de retaliação ou punição por desafiar a autoridade (sociedade majoritária) pode levar indivíduos a preferirem a segurança da conformidade à incerteza e aos riscos da resistência; c) governos e regimes opressivos muitas vezes empregam técnicas de manipulação psicológica e propaganda para controlar a opinião pública e legitimar seu poder. Dessa forma, entende-se que se pode criar uma percepção de consentimento ou aceitação tácita por parte das pessoas.

De fato, é preciso repensar a própria noção de "voluntariedade" nesse contexto. O que superficialmente aparenta ser uma escolha voluntária por (in)visibilidade social pode, na realidade, ser uma resposta forçada às pressões e exclusões impostas pela sociedade majoritária. A questão da (in)visibilidade social voluntária dos ciganos é intrincada e de múltiplas faces, revelando uma dinâmica na qual o que aparenta ser uma escolha voluntária por (in)visibilidade frequentemente mascara um mecanismo de resposta à marginalização imposta pela sociedade hegemônica. O que se observa é que isso resulta de um processo histórico de exclusão e discriminação, no qual as comunidades ciganas foram compelidas a desenvolver estratégias de distanciamento, camuflagem e refúgio como forma de proteção e sobrevivência cultural.

Assim, em algumas situações, as pessoas podem sentir que não têm alternativas viáveis ou eficazes para resistir à opressão, especialmente se outras formas de organização ou resistência parecerem impraticáveis ou inatingíveis. Embora a servidão voluntária, assim

como a “(in)visibilidade social voluntária”, sejam conceitos complexos e multifacetados, ambos fazem parte dos mecanismos de poder, da psicologia coletiva e das dinâmicas sociais. Questionar por que e como as pessoas consentem com sistemas que as limitam pode ajudar a promover de certa forma o pensamento crítico e a busca por formas mais justas e livres de organização social e política. Diante do Estado democrático, estabelecido pela Constituição brasileira, cujo propósito é garantir direitos sociais e individuais, liberdade, segurança, bem-estar, desenvolvimento, igualdade e justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, surgem desafios significativos. Um desses desafios é a aplicação do direito ordinário a pessoas como os ciganos. No caso do cigano, falso seria afirmar que o ordenamento anterior à Constituição de 1988 sequer os tenha citado, pelo contrário, nem mesmo os considerava sujeitos perante a lei. Contudo, por evoluções no plano jurídico internacional, o Brasil incorporou tratados que propiciaram-lhes o mesmo gozo de direitos que a legislação nacional existente destinava à maioria da população (Mota, 2015).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), entre outros documentos reguladores, fazem considerações sobre a pluralidade cultural, argumentando que a desnaturalização do discurso da identidade nacional e da pluralidade de identidades culturais são pontos de partida para que possamos repensar a educação multicultural, em propostas curriculares de formação da cidadania crítica e participativa, em uma sociedade multicultural marcada pela exclusão e pelas disparidades socioculturais (Brasil, 1997).

A situação dos ciganos é um fenômeno complexo, influenciado por diversos fatores. Exclusão social e estigmatização são pontos centrais que levam esses indivíduos a se invisibilizar, isto é, a “camuflarem” sua cultura e sua identidade perante a sociedade em que vivem. Fenômeno que sofre a influência de diversos fatores, como o aspecto da rejeição histórica por parte do *gadjo*, pela itinerância, e até por questões econômicas. Economicamente, a situação do cigano está ligada à desigualdade e à pobreza, com o desemprego e a falta de habitação acessível, levando-os a não se integrarem na sociedade e optarem por seu lugar de recuo, marginal e invisível. Siqueira (2007, p. 5-6) afirma que “a situação dos ciganos remonta o início do século passado. São pouquíssimos os avanços socioeconômicos conquistados pelo meu povo”.

Assim, para encerrar este tópico, vale afirmar que a percepção que resulta desta pesquisa é a de que a questão da (in)visibilidade social voluntária tende a ser um conceito que se refere à capacidade de uma pessoa se tornar “invisível” aos olhos dos outros de forma proposital e, de certa forma até submissa, seja através de técnicas de “camuflagem”, de comportamento discreto, seja de estratégias para passar despercebido em determinadas situações. É como se a

pessoa escolhesse não chamar a atenção ou ser notada quando assim o desejar.

3.2 Identidade e cultura: o cigano se “esconde” por meio de uma identidade mista e camuflada?

A questão identitária tem por argumento, em um contexto globalizado, a diluição de fronteiras pelos avanços de diversos fatores, como a tecnologia, a mídia e a informática, ou seja, existe uma troca entre as culturas, sendo delas exigida uma sensibilização para a pluralidade de valores e mundos culturais presentes no meio, a qual é primordial para a convivência no ambiente escolar, reclamando o reconhecimento dessas identidades.

A identidade em questão é a dos ciganos. Mais especificamente, a identidade dos ciganos *Calon* de Trindade-GO, cuja condição de (in)visibilidade social nos impele a questionar os motivos de sua causa e as formas pelas quais seus membros respondem a ela. E isso não é diferente de outras comunidades, pois como afirma Ferrari (2010, p. 18), vivi a “calonidade”, na qual a identidade “não é uma lista de atributos, mas um processo de fazer-se”, ou seja, um “modo de agir em construção”. Diante disso, o principal questionamento que motivou esta pesquisa foi: o que acontece na comunidade étnica cigana que, em um dado momento, se junta às concepções gerais de uma identidade nacional, hoje globalizada e tecnológica, e, em outro momento, deixa a modernidade e a globalização para apegar-se ao local, a suas tradições e às próprias raízes culturais com afinco? Seria uma forma de hibridismo cultural? Ou seria o ressurgimento da etnia em face da modernidade, como forma de resistência e de impor sua identidade cultural de grupo, buscando se identificar, resguardando seus costumes como meio de se defender do outro, que se predispõe no sentido de representar para ser aceito? Ou, ainda, viver sob o jugo da “(in)visibilidade social voluntária” seria uma forma inevitável de assimilar a cultura dominante, acomodando a sua própria, e acomodando-se, para se esconder da rejeição do *gadjo*?

Questões que, ao meu ver, foram de certa forma respondidas pela pesquisa tanto bibliográfica quanto empírica, sobretudo a partir das respostas dadas pelos ciganos e demais envolvidos no processo educacional dos jovens e crianças ciganas. Dessa forma, o cigano “disfarça-se”, “camufla-se”, com a intenção de entrar em contato com os não ciganos em busca de aceitação, mas não como uma aceitação do “eu cultural”, mas como um companheiro nos momentos do cotidiano com o *gadjo*. Ao que tudo indica, a identidade cigana parece surgir em

“momentos fechados”,¹²¹ nos locais em que “revivem a tradição”, onde estão entre os seus pares e, conseqüentemente, podem expressar suas tradições de modo livre, sem censura. Pois, uma vez fora desses lugares e momentos, os ciganos interagem com os não ciganos expressando-se de forma semelhante a eles (Mota, 2015, p. 38).

Segundo Godoy (2021, p. 122), a “versatilidade” em enfrentar “dificuldades e pressões externas”, a capacidade de assimilar outros padrões culturais, a “habilidade de organização social dos grupos e a fluidez na organização da experiência cotidiana permitem classificar a cultura cigana e suas tradições como uma cultura de resistência”. Isso ocorre porque se trata de uma identidade que é constantemente “reinventada e reproduzida”, permitindo que o cigano se perceba através dos “olhos do outro – o não cigano” (Godoy, 2021, p. 122).

Aparentemente, todas essas questões relacionais que envolvem as tradições e a identidade cigana ocorrem e mostram uma posição paradoxal dos ciganos. Para refletir ainda sobre isso, embora fora do âmbito restrito dos ciganos, alguns autores, como Hall (2001), Bhabha (2005) e Baumam (2005), apresentam teorias sobre identidade, que podem contribuir para as discussões sobre as identidades na modernidade e na suposta pós-modernidade, incluindo nosso objeto de estudo. O reconhecimento que a tradição proporciona é uma forma parcial de identidade. A reprodução do passado introduz outras “temporalidades culturais incomensuráveis na invenção da tradição” (Bhabha, 2005, p. 21).

Segundo Hall (2001), as identidades são moldadas pelos diversos papéis que os indivíduos são chamados a desempenhar. Isso ajuda a entender a questão da identidade cigana, pois há uma mistura e uma mobilidade resultantes da necessidade dos ciganos de serem aceitos nos espaços sociais onde convivem com outras pessoas. O cigano, provavelmente, adota diferentes papéis sociais como estratégia para ser aceito, o que leva à omissão de sua verdadeira identidade, em determinados momentos, resultando na (in)visibilidade voluntária, devido à dinâmica de poder e às formas de tratamento social que enfrenta, como um “papel” que lhe cabe representar. Pois, como diz Rabelo (2006, p. 18), as identidades são construídas através dos diferentes papéis sociais que os indivíduos são convidados a desempenhar no “convívio social”, bem como pelas “relações de poder e subalternidade que se estabelecem nesse contexto”. As identidades deixam de ser fixas e são moldadas pelos diversos papéis que desempenhamos na vida cotidiana, já que, de acordo com Hall (2001, p. 59), pertencemos a uma “grande família nacional”.

¹²¹ Momentos considerados festivos entre os ciganos como rituais religiosos e místicos, tais como casamentos, batizados, missas e novenas.

Nesse sentido, o desenvolvimento da identidade pode ser resumido numa palavra: pertença. Deve-se notar que entre os vários significados do conceito de identidade, a referência à nacionalidade expressa uma unidade que se sobrepõe à totalidade dos indivíduos dentro de uma nação. Isso faz com que seja ressaltada na comunidade cigana o que Bauman (2005, p. 17) chamou de “atribuição natural”, pois a sociedade muitas vezes trata a exclusão, a pobreza e a marginalização dessa população como algo inevitável, ou "natural". Ou seja, as pessoas tendem a "naturalizar" a marginalização dos ciganos, como se fosse uma característica intrínseca à sua cultura ou a seu modo de vida. O que serve para obscurecer as causas reais de problemas sociais, permitindo que se perpetuem sem questionamento ou resistência. Portanto, no sentido de “desnaturalizar” essa condição, é preciso resgatar sua tradição.

No entanto, a tradição transmite um tipo de conhecimento que é, por si só, parcial e limitado. Ao reconstituirmos o passado, inserimos diferentes dimensões temporais e culturais na chamada “invenção da tradição” (Bauman, 2005, p. 17). Nesse processo, à medida que a tradição passada é reinterpretada, novas diferenças começam a ser definidas e negociadas conforme as novas relações sociais e culturais, assim como as necessidades imediatas das comunidades ciganas. Uma das consequências mais significativas disso é a transformação da percepção sobre sua identidade na sociedade atual. Antes, as identidades eram rígidas e definidas por tradições mais fechadas. Hoje, no entanto, as identidades são mais fluidas e mutáveis, refletindo as características de uma era marcada por intensa mobilidade populacional, incluindo migrações e diásporas.

A nova percepção de mudança, segundo Bhabha (2005), poderia naturalizar a “hibridização cultural”, que acomoda as diferenças sem hierarquias assumidas ou impostas. No caso dos ciganos, a busca pelo reconhecimento, que marcaria a percepção da identidade, seria mais performática e estratégica do que essencial. Contudo, isso não significa abandonar os discursos identitários anteriores, mas sim a sua “ressignificação”, de acordo com a “transitoriedade e o hibridismo” do presente (Bhabha, 2005, p. 21; 23-24). Desse modo, suas ações podem ser vistas como estratégias de sobrevivência, mas também de negociação e/ou confronto, “reescrevendo o imaginário social”. Há, de fato, processos de hibridização, transculturação e ressignificação, resultantes da coexistência de duas culturas (*gadjo* e ciganos) em estreita proximidade, dentro de uma sociedade na qual tudo muda rapidamente (Bhabha, 2005, p. 26), principalmente na sociedade brasileira, que é híbrida por excelência e historicamente miscigenada.

Assim sendo, nessas comunidades ocorre uma complementaridade dos papéis sociais exercidos no convívio com seus pares, em que assumem uma posição de reforço identitário pela

herança cultural e são influenciados cotidianamente pela sociedade dos *gadjo*, na qual procuram, por meio da (in)visibilidade social voluntária, uma forma de resistência. O seu modo de vida em termos de identidade, como diz Bhabha (2005 *apud* Mota, 2015, p. 40), não é “puro”, mas sim misto, porque os ciganos absorvem no seu cotidiano a cultura globalizada, por exemplo, a moda e a tecnologia, dos não ciganos, mas continuam a fortalecer a sua identidade, seus costumes culturais em rituais comunitários fechados.

Nesta pesquisa, foi possível constatar que na etnia cigana de Trindade-GO existe uma identidade mista, pois, ao conhecermos seu cotidiano na escola e na comunidade, os ciganos adotam hábitos de não ciganos e absorvem comportamentos de consumo, além do já ressaltado sedentarismo e da influência da língua do *gadjo* no seu dialeto (*Caló*). As representações na construção das imagens ciganas, segundo nossas observações de campo, são determinadas pelos discursos entre o que mostram os estudos acadêmicos e o discurso dos saberes e práticas culturais populares. Considerando a cultura cigana como uma forma de cultura popular,¹²² dada sua longa existência na história do Brasil, ela não tem como fugir à dinâmica das adaptações às mudanças sociais e incorporações de elementos de outras culturas, mesmo sem perder suas raízes. De modo que, como “a cultura popular tem uma lógica própria, ainda que no permanente jogo entre conformismo, inconformismo e resistência” (Pessoa, 2018, p. 34), a cultura cigana procede da mesma forma, dentro do espectro das normas sociais na sociedade onde essa comunidade vive.

Uma norma social refere-se a regras e expectativas que orientam o comportamento dos indivíduos dentro de uma sociedade. Essas normas são geralmente implícitas e compreendidas por todos os membros da sociedade, influenciando como as pessoas devem agir em diferentes situações dentro de uma cultura. Assim, as normas sociais podem ser formais, como leis e regulamentos, ou informais, como costumes e tradições. Elas ajudam a manter a ordem social ao definir comportamentos aceitáveis e não aceitáveis. Assim, “valores são ideias abstratas que definem o que é considerado importante, válido e desejável em uma dada cultura. Os valores e as normas trabalham juntos para moldar o comportamento dos membros de uma cultura dentro do seu espaço” (Giddens, 2005, p. 56). Nesse cenário, a (in)visibilidade social voluntária pode talvez ser interpretada ou, conseqüentemente, apresentar-se como uma norma ou valor social, na qual as pessoas são incentivadas a se tornarem “invisíveis” em certas situações por razões de

¹²² Jadir de Moraes Pessoa, um estudioso da cultura popular, analisa em *Cultura popular: gestos de ensinar e aprender*, os conceitos de autores como Bhabha, Bourdieu e Cuche, entre outros. E considera, devidamente amparado nesses autores, que a cultura popular aborda um conjunto de práticas, saberes, crenças, costumes e expressões artísticas que são característicos de um determinado grupo social e que são transmitidos de geração em geração. E não é um conceito engessado (Pessoa, 2018, p. 55). Para ele, a cultura popular está ligada às manifestações culturais das camadas sociais menos privilegiadas, sendo uma forma de expressão autêntica que reflète a vida cotidiana, as tradições e a identidade coletiva de um povo.

privacidade, segurança, resistência ou respeito mútuo.

A cultura popular tem uma “lógica própria, mesmo que, no constante equilíbrio entre conformismo, inconformismo e resistência”, ainda que ela esteja sempre em transformação. “Mesmo quando parecem paradas, acham-se em movimentos” no “jogo das relações sociais” e recriam as heranças recebidas” (Pessoa, 2018, p. 34, 55). Esse autor enfatiza, ainda, que a cultura popular é dinâmica e viva, se adaptando às mudanças sociais e incorporando elementos de outras culturas, sem perder suas raízes. Ela inclui desde festas populares, músicas, danças, artesanato, até formas de linguagem e costumes locais, sendo uma área de “resistência cultural” e uma fonte de identidade para muitas comunidades. Além disso, a cultura popular se diferencia da cultura erudita e da cultura de massa por estar mais próxima das experiências e práticas cotidianas das pessoas comuns (Pessoa, 2018).

Assim, percebo que, quanto à resistência cigana (seja na compreensão maior de sua assimilação acomodante, seja na condição do jogo e na dinâmica da (in)visibilidade social voluntária), ela pode ser um tema central na compreensão da história e da cultura desse povo, caracterizando-se por uma luta contínua pela preservação de sua identidade e seus modos de vida diante de diversas formas de opressão e marginalização ao longo dos séculos. Apesar da perseguição, da discriminação e das tentativas de assimilação forçada, os ciganos têm mantido vivas suas tradições culturais, como a música, a dança, a língua *Romani* (e/ou sua variante *Caló*) e outras práticas culturais. Essa preservação é uma forma de resistência cultural que contraria as pressões para se conformarem às normas da sociedade majoritária. Ou seja, diferente do que afirma La Boétie, (2009), a “servidão” cigana, isto é, sua subordinação à cultura e à sociedade hegemônicas, tem sido voluntária, mas também estratégica. Pois, a condição de marginalização e subordinação forçou os ciganos a se adaptarem às circunstâncias e a encontrar maneiras de preservar sua identidade e suas práticas culturais, apesar das pressões externas. Dessa maneira, a mobilidade (itinerância) dos ciganos, frequentemente vista de maneira desfavorável e, em várias ocasiões, forçada pela sociedade hegemônica, pode ser utilizada como uma tática de resistência. Muitas vezes, eles precisaram viver de maneira itinerante ou em situações precárias, utilizando suas habilidades comerciais, como o trabalho de comércio ambulante, artesanato ou música (como já foi bem discutido nos capítulos anteriores). Essas atividades não só serviram como uma forma de gerar renda, mas também ajudaram a criar um senso de identidade coletiva, ao mesmo tempo em que reduziam a dependência dos sistemas econômicos dominantes.

Ainda sobre esse aspecto, ao manterem-se móveis, os ciganos evitam a fixação em locais onde poderiam ser mais facilmente controlados ou oprimidos e, ao mesmo tempo, adaptam-se constantemente a diferentes ambientes e desafios. Segundo Castro (2012, p. 47),

[...] as dinâmicas espaciais da sociedade dominante não deixam grandes alternativas às populações ciganas. Por um lado, podem sobreviver salvaguardando a sua identidade através de uma inserção geográfica que conduz a uma invisibilidade social, embora autorize a expressão limitada de particularismos culturais e de modos de vida. Por outro lado, os ciganos podem permanecer em formas herdadas de uma mobilidade permanente de habitat, no entanto, o seu carácter funcional dificilmente encontra vias de realização e o recurso à mobilidade...

Sendo assim, em situações em que a sociedade tenta marginalizar os ciganos ou relegá-los a espaços específicos, resultando literalmente na invisibilidade social, a comunidade cigana tenta às vezes ressignificar esses espaços, transformando-os em locais de resistência onde possam viver de acordo com seus próprios valores e normas (Castro, 2012). É, portanto, essa condição dupla de marginalização e resistência que provoca, ou possibilita, sua (in)visibilidade social. Em determinados contextos, como os períodos de eleição, ou quando as agências governamentais¹²³ atuam em seu favor, a comunidade cigana tem procurado se estruturar politicamente para defender seus direitos civis e combater a discriminação.

Segundo Godoy (2021, p. 133), os ciganos “rompem com o silêncio em busca de uma interação dialógica entre pertencimento e diferença, passado e presente, inclusão e exclusão, e controle e resistência”. Ou seja, em conformidade com seus interesses, “quebram” o silêncio, saem do escuro e tornam-se visíveis. “Assim, ressignificam uma estratégia própria de sobrevivência, consistente na resistência” (Godoy, 2021, p. 132). Isso inclui a luta por reconhecimento legal, acesso a serviços públicos e a garantia de direitos humanos básicos. A capacidade de resistir à assimilação e às políticas de exclusão é uma forma de resiliência que permite aos ciganos manterem sua identidade única em um mundo que frequentemente lhes nega visibilidade e reconhecimento.

A resistência cigana não é apenas uma resposta a opressões externas, mas também uma afirmação contínua da identidade cigana em face de desafios sociais, culturais e políticos. Através da preservação de sua cultura, da adaptação e da mobilidade, e da luta por direitos, os ciganos demonstram uma resistência que é central para a sua sobrevivência e a sua dignidade.

3.3 A desigualdade e a (in)visibilidade social voluntária na escola

A trajetória dos ciganos *Calon* no contexto educacional brasileiro revela um complexo processo de marginalização histórica e reprodução de desigualdades. Desde o período colonial,

¹²³ Um exemplo: em 2003, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), ligada à Presidência da República, iniciou uma importante ação em favor da comunidade cigana, chamada de "Plano Nacional de Políticas para os Povos Ciganos".

essa minoria étnica tem sido sistematicamente invisibilizada, classificada inicialmente como grupo de degredados, não como imigrantes legítimos. A discriminação se manifesta preponderantemente no espaço escolar, onde práticas institucionais negligenciam a diversidade cultural e reproduzem estereótipos negativos. As estratégias de sobrevivência cultural desenvolvidas pelos ciganos *Calon* caracterizam-se por uma “acomodação” estratégica, sem implicar “assimilação” total à cultura dominante e o esquecimento de sua própria. As dinâmicas de exclusão resultam em significativo insucesso escolar, configurando um ciclo de marginalização social que transcende o ambiente educacional (Gibson, 1988 *apud* Vilas-Boas, 2002, p. 63). A resistência cultural emerge como mecanismo de preservação identitária, confrontando processos hegemônicos de integração. A categorização sociológica das minorias étnicas descritas por Vilas-Boas (2002, p. 62) – “autônomas e involuntárias” – permite compreender as especificidades das experiências ciganas, marcadas por processos históricos de deslocamento forçado e constante negociação cultural.

Nesse sentido, a comunidade cigana *Calon* em Trindade-GO desenvolve uma singular forma de inserção social, caracterizada por uma *sui generis* acomodação e um modo específico de assimilação. Como já foi citado antes, assim como será mais bem explicado a seguir, trata-se, portanto, de uma “assimilação acomodante”. Porém, é preciso fazê-lo por partes. Iniciemos com um diagrama, elaborado especificamente para esta tese:

Figura 23 – Diagrama: Estratégias de adaptação cultural entre os *Calon* no espaço escolar



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024

Como já afirmei, a comunidade cigana estudada desenvolve uma abordagem singular de inserção social, caracterizada pela “acomodação” e pela “assimilação”. Essa estratégia configura-se como um mecanismo de resistência cultural, no qual os ciganos *Calon* adquirem competências na cultura dominante; mantêm sua identidade social primária; negociam fronteiras culturais sem dissolução identitária. A “acomodação” representa um processo dialético de adaptação e preservação, em que a comunidade simultaneamente se integra e resiste aos processos hegemônicos de homogeneização cultural. Tal dinâmica evidencia a capacidade de agência cultural dos ciganos *Calon*, ressignificando processos de inserção social e afirmando sua singularidade étnica no contexto estudado.

Assim, explorar as implicações éticas e sociais de escolher ser invisível pode incluir questões sobre privacidade *versus* transparência, liberdade individual e responsabilidade social, vantagens e desvantagens – tanto individual ou coletivamente. Isso pode gerar debates sobre os limites da autodeterminação e os direitos de ser visível ou não visível em sociedade. Pois a questão da (in)visibilidade social voluntária na escola diz respeito ao fenômeno em que alguns alunos ou grupos de alunos optam por se tornar "invisíveis" no ambiente escolar para sobreviver ou se adaptar, como é o caso do aluno cigano. Durante a pesquisa realizada na Escola Estadual, foi questionado aos professores sobre a questão da (in)visibilidade, e as respostas foram quase unânimes ao mencionar a ideia de (in)visibilidade social voluntária. Observa-se que essa (in)visibilidade ocorre de maneira dissimulada, através de uma espécie de "camuflagem". No caso dos ciganos *Calon* de Trindade-GO, essa “camuflagem” é empregada como uma estratégia de resistência. Eles optam por se ocultar como forma de preservar seus planos de vida e reconstruir suas identidades, ao mesmo tempo em que omitem aspectos de sua cultura. Desse modo, encontram suporte na (in)visibilidade social voluntária, que lhes proporciona um silenciamento, tanto de suas próprias manifestações culturais quanto por parte dos não ciganos. Isso ocorre porque os ciganos *Calon* de Trindade-GO adotam a "camuflagem" como uma forma de se proteger de preconceitos e discriminações que enfrentam na sociedade. A estratégia de (in)visibilidade social voluntária permite que eles mantenham suas práticas culturais e seus modos de vida em segurança, sem a exposição que poderia resultar em marginalização ou estigmatização.

Por isso defendo a ideia de que o fenômeno da (in)visibilidade segue a lógica da assimilação acomodante. Crio esse termo a partir das ideias de *assimilação* e *acomodação*, que são conceitos originalmente propostos e desenvolvidos pelo psicólogo suíço Jean Piaget¹²⁴ para

¹²⁴ Jean William Fritz Piaget (1896-1980), biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço, considerado um dos mais importantes pensadores do século XX.

explicar os processos de aprendizagem e adaptação. Portanto, "assimilação acomodante" resulta da mistura desses conceitos da psicologia, e de certa forma das ciências sociais, que trata do processo de adaptação de um indivíduo ou grupo a novos contextos, experiências ou culturas. Ou seja, enquanto a *assimilação* se refere ao processo pelo qual o indivíduo incorpora novas informações ou experiências de acordo com estruturas mentais ou modelos que já detém, a *acomodação* é o processo em que o indivíduo modifica suas estruturas mentais ou cria novos esquemas para entender a experiências novas que não se encaixam em seus modelos. Entretanto, em vez de “modificar” as estruturas mentais, enquanto assimila a cultura hegemônica, os ciganos vão se adaptando, acomodando-se a ela, sem eliminar os traços e os elementos de sua cultura original. O que procuro discutir aqui é que, conforme a recepção, o comportamento social e o amparo legal e institucional que a comunidade tem, o processo de assimilação acomodante – que considero inexorável – pode contribuir com uma boa visibilidade da etnia e sua cultura ou, pelo contrário, forçar seus membros a se “esconderem”, a se “camuflarem” e a se tornarem de fato invisíveis. Sua opção voluntária por essa invisibilidade é a maneira de reagir ao ambiente hostil. Por isso, a tese da (in)visibilidade voluntária, a qual apresento, surge como válvula de escape e sobrevivência.

Assim, ao se “camuflarem” e ocultarem aspectos de sua identidade cultural, eles conseguem evitar conflitos e garantir uma convivência mais pacífica com os não ciganos, preservando assim seu espaço e suas relações na comunidade em que vivem. Essa tática de (in)visibilidade social voluntária serve como uma forma de resistência e adaptação, protegendo suas tradições e seus valores de um contexto social que muitas vezes os marginaliza. Além disso, essa estratégia pode garantir a continuidade de seus modos de vida, ajudando-os a se ajustar a uma sociedade que nem sempre aceita ou entende suas diferenças culturais. Essa (in)visibilidade social voluntária foi observada na fala das professoras, as quais responderam à seguinte questão: em sua opinião, os membros da comunidade cigana se esforçam pela visibilidade de sua cultura ou preferem ficar “invisíveis”, isto é, sem ser notados? Algumas respondentes disseram o seguinte:

- a) *Atualmente no meu ver os membros da comunidade cigana estão mais quietos não gostam de falar sobre, gostam de ser tratados igualmente...*
- b) *Na minha opinião, eles preferem ficar invisíveis, até porque a sociedade os julga por suas tradições.*
- c) *Os membros mais velhos sim, já os adolescentes não gostam de ser expor não. Falam que ninguém precisa saber sobre eles.*
- d) *Acho que eles preferem ficar mais na invisibilidade.*

As educadoras que participaram da pesquisa apontam que os estudantes ciganos buscam ser invisíveis, pois demonstram comportamentos que revelam essa percepção. Essa situação destaca suas preferências e reservas em relação à escola, conforme evidenciado nas reflexões apresentadas nesta tese. Desse modo, acredito ser importante apresentar aqui alguns exemplos específicos dessa “(in)visibilidade social voluntária”:

a) *evasão de conflitos*: alunos que se percebem como alvos de preconceitos ou discriminação podem escolher não se destacar, mantendo-se em silêncio ou evitando participar de atividades escolares. Durante a pesquisa isso foi evidenciado, pois muitos alunos preferem “perambular” pela escola em vez de fazer as atividades propostas em sala de aula. Pedem constantemente para ir ao banheiro, com desculpas para visitar os primos e amigos em outras salas. Embora essa situação possa ocorrer com qualquer estudante, é mais evidente entre minorias étnicas, culturais ou grupos que se sentem marginalizados no ambiente escolar. Isto é, os agentes escolares têm observado que isso ocorre com maior frequência com os alunos ciganos;

b) *limitação*: muitos alunos invisíveis voluntariamente podem internalizar expectativas negativas, limitando suas próprias oportunidades de desenvolvimento acadêmico e social. Especificamente os alunos ciganos preferem não falar de sua cultura e dificuldades de aprendizagem por vergonha. Assim, eles podem se abster de participar de discussões em sala de aula, ou eventos escolares;

c) *relação com a identidade*: a (in)visibilidade social voluntária pode estar ligada à preservação de uma identidade que o aluno sente que não será aceita ou compreendida no ambiente escolar. Isso pode se tornar comum, em grupos marginalizados que enfrentam dificuldades em ver ou, muitas das vezes, não ver suas culturas e realidades refletidas no currículo escolar, materiais didáticos etc.

Dessa forma, a (in)visibilidade social voluntária pode ter consequências negativas no desenvolvimento pessoal e acadêmico do aluno cigano, levando a um sentimento de alienação e desengajamento escolar. Como reflexo de tudo isso, suas reações podem ser desde evitar o uso de trajes tradicionais ciganos ou símbolos que possam identificá-los como membros da comunidade à evasão escolar. A (in)visibilidade social voluntária na escola é uma resposta complexa a ambientes educacionais que muitas vezes não conseguem abraçar a diversidade.

Ademais, as percepções discentes sobre o espaço escolar revelam um distanciamento significativo entre a proposta pedagógica institucional e as expectativas dos alunos. Em suas narrativas, os estudantes caracterizam a escola primordialmente como ambiente de socialização e lazer, enfatizando aspectos como: convívio com amigos; momentos de recreação; alimentação

oferecida; interações sociais com primos e amigos. Inquiridos sobre a importância de ir à escola, os alunos entrevistados responderam:

- a) *Não gosto de ir a escola. é chato...é indiferente...*
- b) *Vou à escola porque lá posso ver meus amigos.*
- c) *Por causa da comida, do recreio e para ver meus colegas.*
- d) *Gosto porque é legal eu fico com meus amigos.*
- e) *Porque eu preciso aprender a ler e escrever.*
- f) *Porque é melhor que fica em casa.*

Esta perspectiva evidencia que o valor atribuído à escola pelos alunos está mais associado às relações interpessoais e às atividades extracurriculares do que à consciência de sua importância como uma instituição cultural e ao processo de ensino-aprendizagem formal, sinalizando possíveis desafios na construção de significado do conhecimento escolar.

Tal situação indica, claramente, a necessidade da adoção de estratégias de inclusão que possam mitigá-la, como: elaborar currículos inclusivos; integrar conteúdos que reflitam a diversidade cultural, social e econômica dos alunos, a fim de reduzir o sentimento de invisibilidade; criar mais ambientes de apoio; proporcionar um ambiente escolar que promova a inclusão e o respeito às diferenças, oferecendo suporte emocional e social para alunos que se sentem marginalizados; ampliar a formação de professores, capacitando-os para compreender e combater a (in)visibilidade social voluntária e incentivando a participação ativa de todos os alunos, ao valorizar as suas contribuições.

Resumidamente, acredito que nós, educadores que trabalhamos com alunos ciganos em instituições de ensino, enfrentamos uma série de desafios. Esses desafios estão ligados a aspectos culturais e sociais. Um dos principais entraves é a falta de conhecimento sobre a cultura cigana; muitos professores podem não ter uma compreensão adequada da história, dos costumes e dos valores dessa comunidade. Como resultado, preconceitos e estereótipos podem surgir, levando a opiniões distorcidas dos educadores em relação aos ciganos, o que afeta a dinâmica de relacionamento com os alunos dessa etnia. Outro agravante é a comunicação, uma vez que a língua falada pelos ciganos é diferente da língua oficial utilizada nas escolas, criando barreiras na interação. Além disso, as dificuldades educacionais geram problemas na adequação do currículo, muitas vezes tornando o conteúdo curricular irrelevante ou desinteressante para os alunos ciganos, o que prejudica seu engajamento e sua motivação. Assim, a avaliação torna-se um desafio tanto para o educador quanto para o aluno, devido às variáveis culturais e linguísticas que podem dificultar esse processo.

Portanto, em face desses desafios mencionados, pode ser viável, de uma perspectiva pedagógica, "mudar a abordagem" desse processo ao reavaliar a educação, superando as barreiras em busca de um ensino que incorpore técnicas diversificadas. É fundamental que os professores adaptem suas metodologias para atender de maneira mais eficaz às especificidades dos alunos da comunidade cigana.

No que diz respeito aos desafios institucionais e à falta de recursos, as instituições de ensino podem carecer de condições apropriadas para atender às necessidades dos alunos de origem cigana. Isso demanda um esforço adicional por parte da administração escolar para adaptar os espaços e o currículo, visando a um melhor acolhimento dos estudantes ciganos. Em relação à necessidade de apoio institucional, os professores podem buscar assistência para desempenhar suas funções de forma mais eficaz com esses alunos, familiarizar-se com a legislação pertinente, exigir dos responsáveis pela educação formação e capacitação profissional e, acima de tudo, (re)conhecer os estudantes ciganos que integram a escola.

Quanto às estratégias para contornar esses desafios, é imprescindível que os educadores tenham acesso a capacitações e conhecimentos sobre a cultura cigana, além de técnicas para se relacionar com alunos de origem cigana. A construção de currículos inclusivos é crucial, exigindo ajustes que integrem a cultura e a história do povo cigano. As instituições de ensino devem proporcionar o suporte necessário aos professores que trabalham com esses alunos. Também é fundamental estabelecer um diálogo com a comunidade cigana, permitindo compreender de maneira mais efetiva as necessidades e expectativas dos estudantes ciganos.

Resta, portanto, como conclusão nas Considerações Finais, uma possibilidade única para as escolas: compreender a "tríade" fundamental que emerge das análises sobre a (in)visibilidade social voluntária dos ciganos – assimilação, acomodação e resistência –, cuja dinâmica resulta na "assimilação acomodante". Essa tríade representa um complexo mecanismo de sobrevivência cultural, composto pelos seguintes aspectos: a assimilação permite a incorporação estratégica de elementos da cultura dominante; a acomodação funciona como um escudo protetor; e a resistência garante a preservação da identidade cultural. Cada um desses elementos se entrelaça de forma sofisticada, permitindo que a comunidade cigana transite por estruturas sociais potencialmente hostis, sem perder sua essência cultural. Essa formulação mantém a essência do texto original, realçando que o resumo final representa a síntese das principais conclusões da pesquisa, concentrando-se especificamente na comunidade cigana *Calon* localizada em Trindade-GO.

Essa abordagem se caracteriza por uma adaptação complexa e consciente, na qual se equilibra estrategicamente a visibilidade social dessa comunidade. No ambiente escolar, essa

estratégia se manifesta através de uma participação discreta. Embora presentes, mantêm sua identidade cultural em segundo plano, limitando frequentemente sua educação à aquisição de habilidades básicas de leitura e escrita. Entender isso é fundamental para uma docência efetiva e, como resultado, o desenvolvimento de uma cultura escolar que os acolha da melhor maneira possível.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas neste trabalho resultaram na interpretação, na assimilação e na análise pedagógica de caráter interativo, dinâmico e reflexivo, viabilizadas pela revisão da literatura bibliográfica e pela aplicação de métodos e técnicas de pesquisa participante e etnográfica. Essas abordagens possibilitaram um estudo minucioso dos dados coletados e analisados sobre a cultura cigana, com vistas a compreender a “(in)visibilidade social voluntária” no ambiente escolar. Assim, as atividades desenvolvidas, teóricas e empíricas, proporcionaram uma compreensão mais aprofundada e contextualizada da comunidade, suas expressões culturais, identidades e estratégias de resistência.

As vivências na pesquisa de campo foram singulares, permitindo a observação de elementos frequentemente negligenciados pelos não ciganos, tais como os rituais matrimoniais, celebrações religiosas, conversas diárias e atividades no cotidiano das escolas. Nesses momentos, observou-se que os *Calon* de Trindade-GO resistem ao tempo, reinterpretando a herança de seus ancestrais, manifestada na manutenção de sua língua, na prática da itinerância, na venda de cavalos, objetos diversos e carros, na religiosidade e nos matrimônios realizados em idade precoce.

A assimilação cultural pela comunidade cigana *Calon* em Trindade-GO tem garantido sua sobrevivência como grupo étnico, adaptando-se, “camuflando-se” e, como defendi, acomodando-se de maneiras específicas através de processos de socialização e educação que ocorrem nas famílias ciganas. Esses processos de socialização e educação são moldados e condicionados por seu estilo de vida único, servindo como elementos estruturantes de sua identidade cultural. A assimilação acomodante, tal como vejo, assim como a educação familiar são pilares essenciais na formação da identidade cultural dos ciganos, que ainda enfrentam significativa discriminação social. Diante desse cenário hostil, desenvolvem uma estratégia sociocultural que aqui denominei de (in)visibilidade social voluntária, a qual dá base para a assimilação acomodante que funciona como mecanismo de preservação cultural, de resistência às pressões externas e de sobrevivência.

Nesse sentido, é importante ressaltar que a assimilação acomodante emerge como um termo que sintetiza um complexo processo de navegação social da comunidade cigana, manifestando-se em três dimensões principais. Primeiramente, observa-se uma (in)visibilidade social estratégica, pela qual os ciganos optam por “passar” como não ciganos devido à

discriminação, mesmo que essa (in)visibilidade seja, na prática, uma construção social. Na realidade, sua presença é concreta e conhecida, e não invisível, pois eles existem em comunidade, frequentam escolas e são conhecidos. Essa aparente contradição se resolve no segundo aspecto, no qual a visibilidade se manifesta seletivamente em momentos específicos, como festas, comemorações e em outros momentos de valorização de sua cultura, bem como nas situações de exigência dos direitos. O terceiro elemento revela uma posição de "meio-termo" ou equilíbrio, em que a comunidade cigana assume uma condição particular de autoridade. Nesse estado, eles assimilam aspectos da cultura dominante enquanto se acomodam estrategicamente em tal condição, escolhendo conscientemente os momentos de visibilidade. Esse processo de assimilação acomodante representa, portanto, não uma simples adaptação passiva, mas uma estratégia sofisticada de sobrevivência e preservação cultural, na qual visibilidade e invisibilidade são ferramentas ativamente administradas pela comunidade.

Assim, a comunidade cigana em questão apresenta uma dualidade em sua dinâmica de (in)visibilidade social voluntária. De um lado, observa-se uma busca intencional pelo ofuscamento e, por outro, existe também uma visibilidade natural e inevitável, uma vez que esses grupos estão integrados em comunidades específicas – como nas localidades Vila Pai Eterno, Samarah e Serra Dourada, em Trindade-GO. Sua presença é histórica, e toda a população da cidade sabe que nesses bairros há uma quantidade significativa de *Calon*. Ademais, são bem notados, pela participação em escolas, feiras e por diversos aspectos da vida comunitária. Com isso, mantêm vivas suas tradições culturais, demonstrando orgulho de sua identidade em momentos como casamentos e celebrações religiosas.

Ainda assim, mesmo sendo reconhecidamente parte da comunidade local, escolhem manter-se “camuflados” de forma intencional, revelando uma complexa estratégia de sobrevivência social na qual equilibram a preservação de sua identidade cultural com a necessidade de “adaptação” à sociedade majoritária. Essa dinâmica demonstra que o processo de assimilação não é uma simples rendição cultural, mas sim um mecanismo sofisticado de negociação social, em que elementos culturais são seletivamente incorporados enquanto outros aspectos identitários são preservados ou estrategicamente ocultados. Ou seja: “A cultura englobante não é uma ameaça para a cultura cigana, mas um grande *armazém* em constante mutação, do qual os ciganos lançam mão e adaptam, e com quem eles interpretam e criam” (Silverman 1988, p. 266-67 *apud* Ferrari, 2010, p. 58, grifo da autora).

Nesse sentido, a (in)visibilidade social dos ciganos *Calon* se manifesta como uma condição “voluntária” e estratégica, caracterizada por um delicado equilíbrio entre assimilação e preservação cultural. Nesse processo de “acomodação”, eles conscientemente escolhem quais

elementos da cultura dominante irão incorporar, enquanto simultaneamente mantêm vivas suas próprias tradições culturais. Tal “acomodação” se expressa de maneira particular em “momentos fechados”, aqueles nos quais expressam suas tradições com liberdade e entusiasmo de serem quem são: “festeiros, barulhentos e alegres” (Mota, 2015, p. 65), optando por uma visibilidade mais acentuada e “vivendo o estágio de transparência” (Freitas, 2003, p. 32).

Consequentemente, nessas ocasiões, assumem uma posição de autoridade perante a sociedade não cigana, demonstrando que a (in)visibilidade não é uma condição permanente, mas sim uma escolha situacional. Desse modo, a “acomodação” representa uma forma sofisticada de adaptação social, pela qual os ciganos *Calon* administram estrategicamente sua visibilidade, escolhendo quando e como se mostrar à sociedade majoritária, enquanto mantêm sua identidade cultural preservada. Esta não é uma postura passiva, mas sim uma decisão consciente de navegação social que serve aos interesses da comunidade. Nesse processo, identifica-se uma “resistência”.

Assim, a "acomodação" se manifesta de maneira singular no contexto escolar. Os membros da comunidade cigana frequentam o ambiente educacional mantendo uma postura de adaptação discreta, evitando evidenciar sua identidade cultural, a não ser nos momentos em que exibem um pouco de sua indumentária e de outros elementos culturais. Esse comportamento representa uma forma de “resistência” através da (in)visibilidade social voluntária, ou seja, intencional. Um ponto crucial destacado é a deficiência institucional em abordar essa questão. Embora exista um reconhecimento do problema por parte da escola, nota-se uma ausência significativa de mecanismos de suporte, sejam eles incentivos sociais, sejam resoluções específicas ou legislação direcionada e efetivada por políticas públicas sérias. As diretrizes educacionais vigentes não contemplam adequadamente a questão da (in)visibilidade social dos ciganos como minoria étnica. Essa situação se torna ainda mais expressiva quando comparada aos avanços alcançados na inclusão de outros grupos minoritários, como indígenas e negros, no ambiente escolar. Os ciganos, apesar de serem cidadãos brasileiros, falantes de português e cumpridores das leis que lhes são pertinentes, continuam à margem do sistema educacional.

Logo, a permanência na condição de (in)visibilidade social voluntária reflete não apenas uma escolha da comunidade, mas também uma resposta à ausência de políticas inclusivas efetivas que atendam às suas necessidades específicas. Embora esses conceitos possam parecer antagônicos, especialmente quando aplicados a grupos minoritários como os ciganos, eles funcionam de maneira complementar em sua estratégia de sobrevivência social.

Desse modo, a “acomodação” se manifesta como uma adaptação consciente ao ambiente, onde o grupo utiliza a (in)visibilidade social voluntária como mecanismo de ajuste e

proteção. Essa escolha, ainda que implique aceitar certas condições desfavoráveis ou injustas, representa uma estratégia calculada de autopreservação. Por outro lado, a resistência se expressa através do próprio ato de persistir em espaços onde sua presença pode não ser “bem-vinda”. Essa forma de oposição não se manifesta necessariamente através do confronto direto, mas pela determinação em ocupar e permanecer em espaços importantes para seu desenvolvimento, mesmo diante de possível hostilidade ou falta de acolhimento. Assim, a aparente contradição entre “acomodar-se” e “resistir” se resolve na prática como duas faces de uma mesma estratégia de sobrevivência e afirmação social. Enquanto a “acomodação” funciona como um “escudo protetor” através da (in)visibilidade social voluntária estratégica, a resistência se manifesta na persistência em existir e ocupar espaços, mesmo que de forma discreta, constituindo um meio de empoderamento e luta por justiça social. Na realidade dos povos ciganos, os conceitos de “acomodação” e “resistência” operam de forma complementar, não excludente. A “acomodação” manifesta-se através da adaptação às normas e expectativas da sociedade majoritária, enquanto a resistência se expressa na luta pela preservação de sua cultura e identidade, bem como no enfrentamento à discriminação.

À vista disso, no caso específico dos ciganos *Calon*, essa dualidade se evidencia claramente no contexto educacional. Mesmo em situação de silenciamento, eles mantêm uma forma particular de resistência: sua presença no ambiente escolar é frequentemente limitada ao objetivo específico de adquirir habilidades básicas de leitura e escrita, com poucos membros optando por um desenvolvimento acadêmico mais extenso. Essa escolha deliberada – de participar do sistema educacional de forma limitada – representa simultaneamente uma forma de “acomodação” (ao participar do sistema) e de “resistência” (ao definir os próprios termos dessa participação). Tal estratégia demonstra como os grupos minoritários (ciganos *Calon*) podem combinar diferentes abordagens para alcançar seus objetivos, mantendo sua autonomia cultural enquanto transitam pelas estruturas da sociedade dominante.

Portanto, ao longo da pesquisa, almejou-se que as reflexões e análises apresentadas possibilitassem momentos significativos de diálogo e transformação no ambiente escolar. Em meio a tudo isso, espero que o percurso seguido por este estudo possibilite momentos de reflexão e discussão na escola, promovendo um interculturalismo que verdadeiramente ressignifique a percepção que o não cigano tem sobre o “sujeito cigano” e sua cultura. Uma das intenções desta tese foi colocar em evidência o problema da invisibilidade do cigano na escola, mas percebo que é preciso problematizar também a inclusão dos saberes ciganos no currículo escolar, respeitando o que eles querem que seja ensinado sobre si próprios. Assim, proporciona-se aos alunos ciganos e não ciganos a oportunidade de aprenderem com seus pares e professores,

promovendo uma interação social em que se sintam genuinamente acolhidos e reconhecidos em sua diferença de costumes, mas iguais em sua humanidade e sua cidadania. Esse processo pode também favorecer o (re)conhecimento da cultura cigana pelos não ciganos.

Logo, (re)conhecer o cigano como parte integrante da diversidade cultural brasileira, como um grupo étnico, abre espaço para a elaboração de projetos e planejamentos pedagógicos que abordem seus valores, história, lutas e conquistas em sala de aula. A inclusão da cultura cigana no currículo escolar deve ser feita de forma respeitosa e alinhada às diretrizes, com base na abertura proporcionada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e pelo Projeto Político Pedagógico (PPP), e também nos questionamentos a esses documentos, garantindo a visibilidade e o respeito à diversidade cultural presente na escola e considerando as perspectivas e os desejos da própria comunidade cigana.

Diante desse contexto, compreende-se que a diversidade humana carrega complexas implicações, evidenciando os frequentes conflitos entre os valores culturais de diferentes grupos étnicos e aqueles estabelecidos no ambiente escolar. Respeitar e valorizar as diferenças étnicas e culturais ultrapassa a mera concordância, constituindo-se como um processo essencial de construção da cidadania e promoção do reconhecimento mútuo. Reconheço que tanto os ciganos quanto os não ciganos poderão se sentir verdadeiramente parte dessa sociedade quando ambos forem vistos como cidadãos plenos, respeitando suas particularidades. Com o advento da educação formal, surgiu a necessidade de padronizar o que deve ser ensinado. O saber acumulado ao longo do tempo deve ser transmitido através das escolas, visto que o aprendizado acontece não apenas nas instituições de ensino, mas em todo o contexto social. O objetivo não é apenas instruir os ciganos na escola, mas sim incentivar o respeito e a valorização de sua cultura pelos *gadjo*, para que a comunidade cigana se sinta mais integrada ao local em que reside. Assim, o conhecimento sistematizado deve ser aproveitado para fomentar o desenvolvimento intelectual de todos.

Sendo assim, a pluralidade cultural do mundo atual também se manifesta de maneira intensa e dinâmica em todos os espaços sociais, incluindo a escola, gerando confrontos e desafios que os educadores precisam enfrentar. É essa diversidade que enriquecerá e renovará a prática pedagógica, promovendo um currículo mais dinâmico e humanizado, que reconheça, respeite e valorize as minorias e a diversidade. Dessa maneira, a escola pode encorajar o que for mais correto, não apenas ouvindo os pais ou alunos ciganos, mas também criando momentos especiais para conhecer o “outro” e incentivar a interação e a troca de experiências. Ao que se percebe, a relação entre a escola e os ciganos é permeada por uma comunicação imperfeita.

Talvez por não conhecer a cultura do outro, essa comunicação é orientada por ferramentas estruturadas, ou seja, por culturas consideradas “superiores e civilizadas”, expostas por um ponto de vista que não as valoriza, como sugere Fernandes (2005, p. 379), marcadas por um prisma que desmerece o outro, o diferente. A transmissão da cultura, ou da experiência e da prática humanas, ocorre de diversas formas, pelas quais homens e mulheres comunicam e desenvolvem os seus costumes. A falta de comunicação no sentido de partilha de experiências com outras etnias no ambiente escolar contribui para o não reconhecimento do multiculturalismo.

Ademais, os acontecimentos cotidianos da vida dos ciganos mostram como eles compreendem os seus valores e o significado contido nas suas expressões culturais, no contexto em que as suas locuções – os seus sentimentos, gestos, palavras e ações – se confirmam. Essas práticas são frequentemente vivenciadas por grupos étnicos que reafirmam o mesmo sentido de tradição cultural. Durante o mestrado, o estudo foi marcado pelo desejo de reconhecer uma cultura que se expressa por comportamentos diferentes em seu meio, que dizem respeito apenas a essa etnia e se apresentam no envolvimento cotidiano entre os ciganos, configurando o fato de que os elementos culturais¹²⁵ utilizados por eles representam a tradição constituída por outras gerações de ciganos e, herdados pelos de hoje, se apresentam em um contexto atual.

Em suma, espero que o estudo da cultura cigana permita comparar e analisar diferentes perspectivas e realidades, além de construir hipóteses que possibilitem uma melhor compreensão dos processos de construção cultural deste e de outros grupos étnicos minoritários, contribuindo para a melhoria das práticas pedagógicas nas escolas.

¹²⁵ Alguns elementos culturais, como símbolos (bandeira) e Hino Internacional dos Rom, entre outros, estão dispostos nos anexos (fotos).

REFERÊNCIAS

- AGASSIZ, Louis; AGASSIZ, Elizabeth Cabot Cary. **A journey in Brazil**. 9. ed. Boston: Plata Publishing Ltda., 1975.
- AGUIAR, Simim Thiago. Invisibilidade social a partir do filme “O som ao redor”: uma análise honnethiana das patologias sociais no Brasil. **Ciências Sociais Unisinos**, [s.l.], v. 51, n. 1, p. 52-60, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=93838249007>. Acesso em: 25 jul. 2023.
- ALMEIDA, Silvio Luiz. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro: Editora Jandaia, 2020.
- ALVIM, Mônica Botelho. Arte e vida entre visibilidade e invisibilidade. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 72, n. 1, p. 25-39, 2019. Disponível em: https://www.academia.edu/45883289/Arte_e_vida_entre_visibilidade_e_invisibilidade. Acesso em: jul. 2023.
- AGÊNCIA CÂMARA DE NOTÍCIAS. **Saiba mais sobre a tramitação de projetos de lei**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/573454-saiba-mais-sobre>. Acesso em: dez. 2023.
- APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ARAÚJO, Marivania Conceição; SHIMURA, Igor. Ser cigano: contatos interculturais e reelaboração identitária. In: GOLDFARB, M. P. L. *et al.* (Org.). **Ciganos: olhares e perspectivas**. João Pessoa: Editora UFPB, 2019.
- BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- BASTOS, José Gabriel Pereira. From negative visibility to positive invisibility – Who needs to use gypsies [Roma] as the anti-citizens of civilized Europe? **Journal of Gypsy Studies** – Transnational Press London, 2020.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2005.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BERNSTEIN, Basil. Classes e pedagogia visível e invisível. **Cadernos de Pesquisas**, São Paulo, n. 49, p. 26-42, maio 1984.
- BISOL, Claudia Alquati. Estratégias de pesquisa em contextos de diversidade cultural: entrevistas de listagem livre, entrevistas com informantes-chave e grupos focais. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 29 (Supl.), out./dez. 2012.
- BIZET, Georges. **Carmen**. 2. ed. Trad. de Mariana Portas. São Paulo: Moderna, 2011 (Coleção Folha Grandes óperas, v. 1).

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução Maria Helena Kühner. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. **Decreto n.º 6.040, de 7 de fevereiro de 2007**. Dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 19 fev. 2025.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 jul. 2013.

BRASIL. **Lei n.º 10.836, de 9 de janeiro de 2004**. Cria o Programa Bolsa Família, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2004]. Disponível em: <https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/bolsa-familia>. Acesso em: jul. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 16 jul. 2013.

BRASIL. **Lei n.º 13.632, de 6 de março de 2018**. Dispõe sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Brasília: Presidência da República, [2018]. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2018/lei-13632-6-marco-2018-786231-publicacaooriginal-154957-pl.html>. Acesso em: 5 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Atos Normativos do Conselho Nacional de Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=content&task=section&id=7&Itemid=206>. Acesso em: 19 out. 2013.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Diversidade cultural**. Disponível em: www.cultura.org.br. Acesso em: 19 abr. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n.º 7/2010**. Brasília: Ministério da Educação, 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 12 dez. 2023.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Contagem Populacional**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/bda/popul/d>. Acesso em: 12 mar. 2015.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social /2011 (Atendimento às Famílias Ciganas na Proteção Social Básica): Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/informe/Povos_Cigano_s.pdf. Acesso em :15 mar. 2015

BRASIL. Ministério da Educação. Temas contemporâneos transversais na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos. Brasília, DF.: MEC, 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ciências naturais. Brasília: MEC, SEF, 2010c.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Temas Transversais. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Secretaria de Políticas e Promoção da Igualdade Racial. **O guia de políticas públicas para povos ciganos**. Brasília: SEPPIR, 2013.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988>. Acesso em: 15 ago. 2014.

BRASIL. Secretaria de Políticas e Promoção da Igualdade Racial. **Plenária Governamental – Políticas públicas e os povos de cultura cigana**. Rio de Janeiro: SEPPIR, 25 de maio de 2012. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/arquivos/relatorio-plenaria-ciganos-2012>. Acesso em: 17 ago. 2014.

BURNS, Edward Mcnall. **História da civilização ocidental**. v. I. Porto Alegre: Globo, 1981.

CANDAU, Vera Maria. **Didática crítica intercultural**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CAIRUS, Brigitte Grossmann. **Ciganos Rons no Brasil**: imagens e identidade diaspóricas na contemporaneidade. 2018. 279 f. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

CAIRUS, Brigitte Grossmann. A vestimenta cigana no Brasil e o conceito de Marimé: identidade, honra e cultura material. **Revista Maiêutica História**, Uniasselvi, Santa Catarina, 2020.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorenzini. São Paulo: Fundação Editora da Unesp (FEU), 1999.

CARDIM, Fernão. **Tratados da terra e gente do Brasil**. São Paulo: Campanha Ed. Nacional, 1939. Disponível em: <https://bdor.sibi.ufrj.br/handle/doc/251>. Acesso em: 29 set. 2022.

CASA-NOVA, Maria José Manso. Etnicidade e educação familiar: O caso dos ciganos. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, Braga, v.8, n.2, p.207-214, maio/ago. 2005.

CASA-NOVA, Maria José Manso. A relação dos ciganos com a escola pública: contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional. **Revista Interações**, Granada, 2006.

CASTRO, Alexandra. **Na luta pelos bons lugares: ciganos, visibilidade social e controvérsias espaciais**. 2013. 376f. Tese (Doutorado) – Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2013. Disponível em: https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/7017/1/phd_alexandra_castro.pdf. Acesso em: jan. 2024.

CENTRO DE DIREITOS HUMANOS DE ROMA. **França expulsou o dobro de ciganos em 2013**. Disponível em: <http://www.portugues.rfi.fr/franca/20140114-franca-expulsou-o-dobro-de-romenos-de-2013>. Acesso em: 16 jan. 2015.

COELHO, F. Adolfo. **Os ciganos de Portugal** – com um estudo sobre o calão. Lisboa: Imprensa Nacional, 1892.

COMUNIDADES TRADICIONAIS. Disponível em: http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=1052%3Apovos-e-comunidades-tradicionais&catid=50%3Aletra-p&Itemid=1Ac. Acesso em: 7 ago. 2024.

COSTA, Fernando Braga da. **Moisés e Nilce: Retrato biográficos de dois garis**. Um estudo de psicologia social a partir de observação participante e entrevistas. 2009. 403f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

CUCHE, Denys. **A noção da cultura nas ciências sociais**. Bauru: Edusc, 2002.

DE SÁ PINTO TOMÁS, Júlia Catarina. A invisibilidade social, uma perspectiva fenomenologia. In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, 6, 25 a 28 de junho 2008, Lisboa. **Anais [...]**. Portugal: Universidade Nova de Lisboa (FCSH), 2008.

DICIONÁRIO AULETE. Disponível em: <https://www.aulete.com.br/>. Acesso em: 10 set. 2023.

DOSTOIÉVSKI, Fiodor M. **Os Irmãos Karamázov**. São Paulo: Abril Cultural, 1971.

DEBRET, Jean Baptiste. **Viagem pitoresca e histórica ao Brasil**. Belo Horizonte/São Paulo: Itatiaia/EDUSP, 1978, 2v. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra61270/interior-de-uma-casa-de-ciganos>. Acesso: ago. 2024.

FAZITO, Dimitri. A identidade cigana e o efeito de “nomeação”: deslocamento das representações numa teia de discursos mitológico-científicos e práticas sociais. **Revista A Antropologia**, [s.l.], v. 49, n. 2, 2006. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/ra/v49n2/07.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2023.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensaio: Diversidade cultural. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 19 ago. 2013.

FERRARI, Flôrência. **O mundo passa**: uma etnografia dos calons e suas relações com os brasileiros. 2010. 336f. Tese (Doutorado) – Departamento de Antropologia Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

FLAMENCO. Disponível em: https://www.educacionfpydeportes.gob.es/brasil/pt_BR/estudiar/en-espana/estudiar-flamenco.html. Acesso em: 14 out. 2023.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemologia do conhecimento escolar. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1993.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos. *In*: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

FRASER, Angus. **História do povo cigano**. Lisboa: Editorial Teorema, 1997.

FREITAS, Jacira de. **Política e festa popular em Rousseau**: a recusa da representação. São Paulo: Humanitas, 2003.

FREYRE, Gilberto. **Nordeste**: aspectos da influência da cana sobre a vida e a paisagem do Nordeste do Brasil. São Paulo: Global, 2013.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 48. ed. São Paulo: Editora Global, 2003.

GABRIEL, Fernando Manuel Silva. **O multiculturalismo na escola**: o caso dos alunos de etnia cigana. 2007. 660f. Dissertação (Mestrado em Relações Interculturais) – Universidade Aberta, Porto, Portugal, 2007.

GARCIA, Hoz Victor. **Pedagogia visível**: educação invisível. Tradução de Claudia Aimée Schilling. São Paulo: Ed. Nerman, 1988.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. *In*: Geertz, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Tradução de Sandra Regina Netz. 4. ed. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2005.

GONÇALVES, Rita de Cassia; LISBOA, Teresa Kleba. Sobre o método da história oral em sua modalidade trajetórias de vida. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 83-92, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

- GIL, Antônio Carlos. **Projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.
- GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.
- GODOY, Priscila Paz. **O povo invisível: os ciganos e a emergência de um direito libertador**. Belo Horizonte: Ed. D'Plácido, 2021.
- GOETHE, Johann Wolfgang. **Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2020.
- GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: LTC, 1975.
- GOIÁS. Secretaria Estadual de Educação. Escola Estadual Professor Esmeraldo Monteiro. **Regimento Escolar: Proposta Pedagógica**. [S.l.: s.n.], 2012.
- GOIÁS. Secretaria Estadual de Educação. **Sistema de Gestão Escolar**. Disponível em: <http://sige.seduc.go.gov.br>. Acesso em: 24 jul. 2023.
- EYNG, Ana Maria. **Currículo escolar**. 2. ed. rev. e atual. Curitiba: Ibpex, 2010. (Série Processos Educacionais).
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- HOBSBAWM, E. Introdução. In: HOBSBAWM, E.; RANGER, T. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. p. 9-23.
- HOLANDA, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HONNETH, Axel. Invisibility: on the epistemology of “recognition”. **Proceedings of the Aristotelian Society**, n. 75, p. 1114-126, 2001. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/249402421>. Acesso em: 18 dez. 2020.
- HUGO, Victor. **O corcunda de Notre-Dame**. Adaptação em português de Jiro Takahashi. São Paulo: Scipione, 1997.
- IDBE – Instituto de Desenvolvimento Institucional Brasileiro. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 12 mar. 2024.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010/perfil municípios/2011**. Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Perfil_Municipios/2011. Acesso em: 16 jul. 2013.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 12 mar. 2022.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Tabela 173/2011**. Disponível em:

http://ftp.ibge.gov.br/Perfil_Municípios/2011/munic2011.pdf. Acesso em: 12 mar. 2015.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010/ perfil municípios/2011**. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Perfil_Municípios/2011>. Acesso em: 16 jul. 2013.

KALAYDJIEVA, Luba; MORAR, Bharti; CHAIX, Raphaelle; TANG, Hua. A newly discovered founder population: the Roma/Gypsies. **BioEssays**, v. 27, p. 1084–1094, 2005. Disponível em: <https://med.stanford.edu/content/dam/sm/tanglab/documents/ANewlyDiscoveredFounderPopulation-TheRomaGypsies.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2025

KARPOWICZ, Débora Soares. **Ciganos: história, identidade e cultura**. Porto Alegre: Editora Fi, 2018.

KRAMER, Sonia Maria. **Currículo: políticas e práticas**. São Paulo: Papyrus, 2013.

LA BOÉTIE, Etienne de. **Discurso da servidão voluntária**. Tradução de Casemiro Linarth. São Paulo: Ed. Martin Claret, 2009.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Ed. Atlas, 2003.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LIBÂNIO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xrmzBX7LVJRY5pPjFxxQgnS/?format=pdf>. Acesso em: 12 mar. 2024.

LUVIZOTTO, Caroline Kraus. **Cultura gaúcha e separatismo no Rio Grande do Sul**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

MAGANO, Olga. Percursos de integração de mulheres ciganas na sociedade portuguesa. **AGIR - Revista Interdisciplinar de Ciências Sociais e Humanas**, ano 1, v. 1, n. 1, p. 223-252, jul 2013.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores).

MARCONDES, Gláucia Siqueira; FERRARI, Anderson. Casamento cigano: tradição ou crime? Processos educativos de constituição de mulheres ciganas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 20, n. 67, p. 1837-1861, out./dez. 2020.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de; CASTRO, Paula Almeida de. (Org.) **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães. A abordagem etnográfica na investigação científica. **Revista Espaço INES**, Rio de Janeiro, 2001.

MELO, Fabio José Dantas de. **A língua da comunidade Calon da região norte-nordeste do estado de Goiás**. 2008. 55f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

MEIRELES, Cecília. O Canto Cigano. In: *Obra poética*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1987. Disponível em <https://www.recantodasletras.com.br/biografias/8170588>. <https://www.google.com/search?q=MEIRELES%2C+Cec%C3%ADlia.+O+Canto+Cigano.+In%3A+Obra+po%C3%A9tica.+Rio+de+Janeiro%3A+Nova+Aguilar>. Acesso em abr. de 2023.

MONTEIRO, Edilma do Nascimento Jacinto; GOLDFARB, Maria Patrícia Lopes. A infância calon: notas sobre o “ser criança” entre os ciganos no vale do Mamanguape – Paraíba. **Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 27, n. 1, p. 19-29, jan./mar. 2017

MOONEN, Frans. **Anticiganismo** – os ciganos na Europa e no Brasil. 3. ed. Recife: [s.n.], 2011.

MOONEN, Frans. **Políticas ciganas no Brasil e na Europa**: subsídios para encontros congressos ciganos no Brasil. Recife: [s.n.], 2013.

MORAES FILHO, Alexandre José de Melo. **Cancioneiro dos ciganos**: poesia popular dos ciganos da Cidade Nova. Rio de Janeiro: B. L. Garnier Editor, 1885. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/242743>. Acesso em: 13 abr. 2023.

MORAES FILHO, Alexandre José de Mello. **Festas e tradições populares do Brasil**. Brasília: Senado Federal: Conselho Editorial, 2002. (Coleção Biblioteca Básica Brasileira). Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/242743>. Acesso em: 20 out. 2023.

MORAES FILHO, Alexandre José de Mello. **Os ciganos no Brasil**: contribuições ethnographica. Rio de Janeiro: Editor BL Garnier, 1886. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/242743>. Acesso em: 13 abr. 2023.

MOTA, Maria Lúcia Rodrigues. **A estrada, a carroça e o carroceiro**: A comunidade cigana em Trindade. 2009. 42f. Monografia (Especialização em História Cultural) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

MOTA, Maria Lúcia Rodrigues. **(Re) conhecer a cultura cigana**: uma proposta de inclusão ao currículo escolar em Trindade-GO. 2015. 148f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Abdias do. **Brazil mixture or massacre?** Essays in the genocide of a balck people. 2.. ed. Dover, Massachusetts: The Majority Press, 1989.

NASCIMENTO, Abdias do. Discurso pronunciado na Associação Brasileira de Imprensa, em 26-08-1950. **Quilombo**, n.10, 1950.

O GLOBO. **Viagem de volta ao mundo**. 15 mar. 2017. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/educacao/vida-de-calouro/familia-schurmann-mae-educou->

filhos-em-veleiro-durante-viagem-de-volta-ao-mundo-20946039.html. Acesso em: 11 fev. 2025.

OLIVEIRA, Anna Clara Viana de. **A identidade cigana na modernidade tardia**: construção fragmentadas. 2013. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.realp.unb.br/jspui/handle/10482/14470>. Acesso em: 2 jan. 2024.

OLIVEIRA, Eliézer Cardoso. Quando o outro assusta: o medo social em relação aos ciganos em Goiás. **Revista UFG**, Goiânia, v. 27, n. 1, p. 259-278, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://revista.ufg.br/historia/article>. Acesso em: 10 jan. 2024.

OLIVEIRA, Pedro Paulo Martins. Revisitando as ciladas das diferenças. **Rever**, Rio de Janeiro, ano 13, n. 2, jul/dez. 2013.

PAIVA, Wilson Alves. Festa popular e educação: um estudo de caso sob as reflexões de Rousseau. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 201-215. Jul./dez. de 2005

PAIVA, Wilson Alves de. **O Emilio de Rousseau**: e a formação do cidadão do mundo moderno. 2.ed. Belo Horizonte: Editora Dialética, 2021.

PAIVA, Wilson Alves de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. A infância no pensamento pedagógico de Rousseau. **Revista Tecnica**, [s.l.], v. 8, n. 1, 2023.

PAPA BENTO XVI. Disponível em: <https://www.vaticannews.va/pt/vaticano/news/2022-12/bento-xvi-biografia.html>. Acesso em: 30 jan. 2024.

PEREIRA, Cristina da Costa. **Lendas e histórias ciganas**. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1991.

PEREIRA, Cristina da Costa. **Os ciganos continuam na estrada**. Rio de Janeiro: Ribro Arte, 1989b.

PIERUCCI, Antônio Flavio. Ciladas da diferença. **Tempo Social, Rev. Social**, São Paulo, v. 2, p. 7-33, 1990

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 20. ed.. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 1994.

PIERONI, Geraldo. **Vadios e ciganos, heréticos e bruxas**: os degredados no Brasil colônia. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. **História e vida integrada**. 6ª série. São Paulo: Ática, 2001.

PLANAPIR. **Comitê de Articulação e Monitoramento**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 16 jul. 2013.

PESSOA, Jadir de Moraes. **Cultura popular**: gestos de ensinar e aprender. Rio de Janeiro: Ed Vozes, 2018.

POPPER, Karl. **A sociedade aberta e seus inimigos**. Lisboa: Edições70, 2012.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Estadual Professor Esmeraldo Monteiro, Trindade-GO, 2023.

PROUST, Marcel. **Em busca do tempo perdido**. v. 1. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Ciganos**. 14. ed. São Paulo: Global, 2004.

RABELO, D. **Rastafári: identidade e hibridismo cultural na Jamaica, 1930-1981**. Tese (Doutorado em História) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

RAMANUSH, Nicolas. **Atrás do muro invisível: crença, tradição e ativismo cigano**. São Paulo: Bandeirantes, 2012.

RODRIGUES, Cintya Maria Costa. **Memórias das dinâmicas sócio-espaciais de grupos culturalmente definidos por suas práticas migratórias**. Goiânia: [s.n.], 2011.

RODRIGUES, Monique de Oliveira da Silva; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. Crianças de etnias ciganas no Brasil: Processos de escolarização na Educação Básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Luis, v. 28, n. 3, jul./set. 2021.

ROSA, João Guimarães. **Sagarana**. Rio de Janeiro: Edit. Nova Fronteira, 2015.

ROUSSEAU, Jean-Jacques, 1712-1778. **Emílio, ou Da educação**. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. São Paulo: Penso, 2013.

SALVADOR, Frei Vicente do. **História do Brasil: 1500-1627**. 5. ed. São Paulo: Edições Melhoramento, 1965.

SAN ROMÁN, Teresa. **La diferencia inquietante**. Madrid: Siglo XXI, 1997.

SANTILLI, J. As minorias étnicas e nacionais e os sistemas regionais (europeu e interamericano) de proteção dos direitos humanos. **Revista Internacional de Direito e Cidadania**, Brasília, n. 1, p. 137-151, jun. 2008.

SANTIAGO, Mylene Cristina. **Educação intercultural: desafios e possibilidades**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SHAKESPEARE, William. **The complete works of William Shakespeare**. San Diego: Canterbury Classics, 2014.

SILVA, Assis Leão da; SILVA, Clesivaldo da. A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Étnico-Racial na promoção de uma educação antirracista. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 13, n. 30, p. 553-570, maio/ago. 2021 Disponível em:

<https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1056>. Acesso em: 18 abr. 2024.

SILVA, Gilberto Ferreira da. Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. *In*: FLEURI, R. M. (Org.). **Educação intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, Maria Beatriz Nizza da. **A Gazeta do Rio de Janeiro (1808-1822)**: cultura e sociedade. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas em sala de aula**. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais, (Org). Rio de Janeiro. Vozes, 2000

SIMÕES, Silvia Regia Chaves de Freitas. **Educação cigana**: Entre-lugares entre escola e comunidade étnica. 2007. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

SANTOS, Sanqueilo de Lima; LIMA, Antônio Balbino Marçal. (Org.) **Ensaio sobre fenomenologia**: Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty. Ilhéus: Editus, 2014.

SIQUEIRA, Mirian Stanescon Batuli de. Povo cigano: o direito em suas mãos. **Revista da Secretaria Especial dos Direitos Humanos – SEDH**, Brasília, set. 2007. Disponível em: <http://www.sedh.gov.br/>. Acesso em: 9 set. 2023.

SOMMA, Isabelle. Ciganos: nação sem país. **Aventuras na História**. 7 maio 2018. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.com.br/noticias/reportagem/ciganos.phtml>. Acesso: mar. 2024.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**: da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

SOUZA, Laura de Mello e. **O diabo e a terra de Santa Cruz**: feitiçaria e religiosidade popular no Brasil colonial. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

STEFANOVSKY, Vória. Saias tecidas pela resistência: a mulher romani/cigana no Brasil. *In*: NASCIMENTO, F. A. S.; PORTELA, L. R.; LIMA, N. C. (Org.). **Ciganos no Brasil**: cultura, sociedade e formas de resistência. Teresina: Cancioneiro, 2023.

TEIXEIRA, Rodrigo Corrêa. **História dos ciganos no Brasil**. Recife: Ed. Núcleo de Estudos Ciganos, 2009.

TEÓFILO FILHO, Braulino. **Trindade**: a capital da fé no Brasil. 2022. Disponível em: <https://trindade.go.gov.br/prefeitura-publica-trindade-turismo-obra-que-apresenta-ao-mundo-a-fe-a-cultura-e-as-belezas-da-cidade/>. Acesso em: 8 ago. 2023.

VARAZZE, Jacopo. **Legenda áurea**. Vidas de santos. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

VAZ, Ademir Divino. **José Tereza, Zélia... e seu território cigano**. Goiânia: Editora UEG,

2010.

VELANGA, Carmen Tereza. Currículo como base para a compreensão do processo educacional: reflexões para a formação do educador. *In: Formação docente e estratégias de integração*. Universidade/Escola nos cursos de Licenciatura. Porto Velho: EDUFRO, 2008.

VICENTE, Gil. **A farsa das ciganas**. São Paulo, 2018. Disponível em: www.poeteiro.com. Acesso em: jan. 2023.

VIEIRA, Wilker Lopes. **Depois do asfalto, lá nos ciganos**. Manifestações culturais identidade e territorialidade em Trindade-Goiás. 2021. 124f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

WILLIAMS, Patrick. (Org.). Os eternos viajantes. **O correio da Unesco**, Rio de Janeiro, ano 23, n. 1, p. 21-24, jan. 1995.

WILLIAMS, Raymond (1921-1988). **Cultura**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1992.

ANEXOS



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANEXO A- QUESTIONÁRIO 1 – FUNCIONÁRIOS DA UNIDADE ESCOLAR

Este instrumento de recolha de dados (entrevista semiestruturada) faz parte de uma investigação académica da aluna Maria Lúcia Rodrigues do curso de doutorado em Educação – Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação. Cujo tema: *O VISÍVEL E O INVISÍVEL NA CULTURA CIGANA: UMA EDUCAÇÃO PARA INVISIBILIDADE VOLUNTÁRIA*. Que

tem por objetivo principal, conhecer a realidade do aluno cigano no que se refere a sua visibilidade ou não, no espaço escolar.

Os dados aqui recolhidos, serão de uso académico, sendo assim, o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas estão garantidos. Caso haja alguma dúvida entre em contato por e-mail: ml.rigues@hotmail.com. A sua participação é muito importante para esta pesquisa e desde já agradeço sua participação.

Marque para continuar

() Concordo e aceito responder

PARTICIPANTES CONVIDADOS

Participantes:

Onze professores do ensino regular (dois professores do 5º ano na escola Municipal e nove professores na Escola Estadual de Ensino fundamental, sendo 3 em cada turno) um apoio, dois coordenadores pedagógicos, dois diretores vinte alunos (dez em cada escola) ciganos e não ciganos (cinco ciganos e cinco não ciganos em cada escola) e um membro de cada uma das cinco famílias ciganas (responsável pelo aluno cigano) em um total de 42 pessoas.

PARTE 1- CONTEXTO SOCIODEMOGRÁFICO

CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA ESCOLA

Sexo () Feminino () masculino

Estado civil () casada () solteira () divorciado() Outro _____ Idade _____

Profissão ____ Titulação/ Formação

() Magistério (Nível Médio) () Graduação () Especialista () Mestre (a)

() Doutor (a)

Ensino Médio

Ano em que leciona (se for administrativo por favor anote na linha abaixo sua função)

5º ano 6º ano 7º ano 8º ano 9º ano

Turno que trabalha

1º turno – Matutino

2º turno –Vespertino

3º turno – Noturno

QUESTIONÁRIO DOS PARTICIPANTES ESCOLA (PROFESSOR, APOIO, DIREÇÃO)

QUESTÕES: (Use as linhas. Se precisar de mais espaço, use o verso).

1) Já trabalhou ou trabalha com alunos da etnia cigana?

sim não

Se sim. Comente como foi ou como é essa experiência.

2) Faz parte da sua prática escolar e educativa aplicar atividades que envolvam assuntos sobre a diversidade cultural?

sim Não.

Se sim. Comente brevemente sobre suas práticas que envolvam a diversidade local.

3) Você já participou de alguma formação específica sobre a cultura cigana?

sim Não.

Se sua resposta foi afirmativa, comente brevemente essa experiência.

4) A escola proporciona a participação das famílias ciganas nas atividades na escola? sim não

Caso afirmativo, como? _____

5) Como se dá o acolhimento das famílias da etnia cigana, pela equipe escolar? Comente.

6) A família cigana compreende a importância do acompanhamento educacional dos seus filhos junto à escola?

() sim () não

7) A família contribui no processo de ensino-aprendizagem do aluno

Cigano? Sim () Não ()

Em caso afirmativo, como?

8) Os alunos ciganos se mostram orgulhosos de sua cultura? () sim () Não

9) Em sua opinião, os membros da comunidade cigana se esforçam pela visibilidade de sua cultura ou preferem ficar “invisíveis”, isto é, sem ser notados?

10) Você acredita que as políticas públicas atuais são efetivas na promoção da inclusão social dos ciganos?



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL

MINISTÉ

**RIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANEXO B - QUESTIONÁRIO 2 – MEMBROS DAS FAMÍLIAS CIGANAS

Este instrumento de recolha de dados (entrevista semiestruturada) faz parte de uma investigação acadêmica da aluna Maria Lúcia Rodrigues do curso de doutorado em Educação – Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação. Cujo tema: *O VISÍVEL E O INVISÍVEL NA CULTURA CIGANA: UMA EDUCAÇÃO PARA INVISIBILIDADE VOLUNTÁRIA*. Que

tem por objetivo principal, conhecer a realidade do aluno cigano no que se refere a sua visibilidade ou não, no espaço escolar.

Os dados aqui recolhidos, serão de uso acadêmico, sendo assim, o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas estão garantidos. Caso haja alguma dúvida entre em contato por e-mail: ml.rigues@hotmail.com. A sua participação é muito importante para esta pesquisa e desde já agradeço sua participação.

Marque para continuar

() Concordo e aceito responder

PARTICIPANTES CONVIDADOS

Participantes:

Onze professores do ensino regular (dois professores do 5º ano na escola Municipal e nove professores na Escola Estadual de Ensino fundamental, sendo 3 em cada turno) um apoio, dois coordenadores pedagógicos, dois diretores, vinte alunos (dez em cada escola) ciganos e não ciganos (cinco ciganos e cinco não ciganos em cada escola) e um membro de cada uma das cinco famílias ciganas (responsável pelo aluno cigano).

PARTE 2-CONTEXTO SOCIODEMOGRÁFICO

CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES- FAMÍLIA CIGANA

Sexo () Feminino () masculino

Estado civil () casada () solteira () divorciado() Outro _____ Idade _____

Profissão _____

QUESTIONÁRIO DOS PARTICIPANTES – FAMÍLIA CIGANA

1-A escola lhe oferece condições de participação ativa na vida escolar de seu filho?

Sim () Não () Não sabe ()

2- Há uma parceria da escola com a família no acompanhamento do aluno Cigano quanto às dificuldades no ensino-aprendizagem?

Sim () Não () Não sabe ()

3- A escola promove algum tipo de evento cultural em que evidencia (apresenta) os costumes da sua cultura (cigana)?

Sim () Não () Não sabe ()

4-A escola convida ou já convidou sua família para falar sobre sua etnia e seus costumes?

Sim () Não () Não sabe () Não lembra ()

Se sim, quais? _____

5 - O dia 24 de maio é dia nacional do povo cigano. Se a escola convidasse sua família para apresentar aspectos da sua cultura você iria?

Sim () Não () Não sabe ()

6 – Você acha importante que os não ciganos conheçam a cultura e as tradições ciganas?

Sim () Não () Não sabe ()

Se sim, o que você faz para divulgar sua cultura?

Se não, por quê?

7 – Você acha que os não ciganos se interessam pela cultura cigana?

Sim () Não () Não sabe ()



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANEXO C - QUESTIONÁRIO 3 – ALUNOS CIGANOS E NÃO-CIGANOS

Este instrumento de recolha de dados (entrevista semiestruturada) faz parte de uma investigação acadêmica da aluna Maria Lúcia Rodrigues do curso de doutorado em Educação – Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação. Cujo tema: *O VISÍVEL E O INVISÍVEL NA CULTURA CIGANA: UMA EDUCAÇÃO PARA INVISIBILIDADE VOLUNTÁRIA*. Que tem por objetivo principal, conhecer a realidade do aluno cigano no que se refere a sua visibilidade ou não, no espaço escolar.

Os dados aqui recolhidos, serão de uso acadêmico, sendo assim, o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas estão garantidos. Caso haja alguma dúvida entre em contato por e-mail: ml.rigues@hotmail.com. A sua participação é muito importante para esta pesquisa e desde já agradeço sua participação.

Marque para continuar

Concordo e aceito responder

PARTICIPANTES CONVIDADOS

Participantes:

Vinte alunos (dez em cada escola) ciganos e não ciganos (cinco ciganos e cinco não ciganos em cada escola)

PARTE 3 – CONTEXTO SOCIODEMOGRÁFICO

CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES – ALUNOS CIGANOS E NÃO CIGANOS

Sexo Feminino Masculino Idade _____

Ano que estuda _____

Nome da escola que estuda _____

Cigano: sim. não

QUESTIONÁRIOS DOS PARTICIPANTES – ALUNOS CIGANOS E NÃO CIGANOS.

1- A escola proporciona atividades que oferecem discussões sobre a diversidade cultural em sala de aula?

Sim () Não ()

2-Você já ouviu falar sobre a cultura, e, a história ciganos?

Sim () Não ()

3- Você acredita que a cultura e a história dos ciganos, não são conhecidas pelas pessoas da escola?

Sim () Não ()

4- Você já teve contato pessoal com membros da comunidade cigana, na escola?

Sim () Não ()

5- Você já assistiu ou ouviu falar sobre os ciganos, nos desenhos, propagandas, nas novelas e filmes, etc.?

Sim () Não ()

Se sua resposta for **sim**, se quiser pode citar o nome do filme, desenho ou novela. _____

6- Na sua opinião, as escolas devem ensinar sobre a história e a cultura dos ciganos?

Sim () Não ()

7- Você já presenciou ou foi vítima de discriminação na escola?

8- Sim () Não ()

Comente: _____

9- Você acredita que a escola pode contribuir com momentos culturais, para promover a visibilidade e inclusão social dos ciganos? Comente.

10- Há algo que você gostaria de acrescentar sobre o assunto desse questionário? Se desejar, escreva ou faça um desenho sobre a inclusão cultural das pessoas no espaço escolar.

Questionário: Entrevista sobre a preferência dos ciganos em relação à escola

Introdução:

Este questionário visa entender melhor as opiniões e preferências dos ciganos em relação à escola. Sua resposta é importante para nós.

Dados Pessoais:

- Idade: _____
- Gênero: _____
- Etnia: Cigano(a) _____
- Escolaridade: _____

Perguntas:

Seção 1: Opinião sobre a Escola

1. Você gosta de ir à escola?

- () Sim
- () Não
- () Indiferente

2. Por que você gosta ou não gosta de ir à escola? (Escreva abaixo)

3- Você se sente acolhido pela escola?

- () Sim
- () Não
- () Indiferente

3. Qual é a coisa mais importante que você aprendeu na escola?

Seção 2: Desafios e Barreiras

1. Você já enfrentou algum desafio ou barreira para frequentar a escola?

- () Sim
- () Não

2. Se sim, qual foi o desafio ou barreira mais difícil? (Escreva abaixo)

Seção 3: Importância da Educação

1. Você acha que a educação é importante para o seu futuro?

- () Sim
- () Não
- () Indiferente

2. Por que você acha que a educação é ou não é importante? (Escreva abaixo)

Seção 4: Sugestões

1. O que você acha que poderia melhorar a experiência escolar para os ciganos?

2. Você tem alguma sugestão para aumentar a participação dos ciganos na escola?

5. O que você gosta mais na escola? (Escolha até 3 opções)

- () Aprendizado
- () Amigos
- () Atividades extracurriculares
- () Outro (especifique) _____

6. O que você gosta menos na escola? (Escolha até 3 opções)

- () Disciplina
- () Trabalho excessivo (muita tarefa para ler e copiar)
- () Preconceito
- () Outro (especifique) _____

Seção 5: Desafios

1. Você já enfrentou algum desafio na escola?

- () Sim
- () Não

2. Se sim, qual foi o desafio mais difícil? (Escolha até 3 opções)

- () Preconceito
- () Dificuldade no aprendizado
- () Problemas familiares
- () outro (especifique)

- Realizar a entrevista em um ambiente confortável e seguro.
- Garantir a confidencialidade e anonimato dos respondentes.
- Ter cuidado ao abordar questões sensíveis e respeitar as opiniões dos respondentes

Agradecimento:

Muito obrigado(a) por participar deste questionário! Sua opinião é fundamental para nós.

Observações importantes:

- É fundamental garantir a confidencialidade e anonimato dos respondentes.
- É importante ter cuidado ao abordar questões sensíveis e respeitar as opiniões dos respondentes.

**ANEXO D-TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE -
Pais/Responsáveis**

1- Você na qualidade de responsável
por
. , está sendo convidado(a)

a consentir que o(a) menor participe, como voluntário(a), da pesquisa intitulada *O visível e o invisível na cultura cigana: uma educação para invisibilidade voluntária*.

Meu nome é **Maria Lúcia Rodrigues** sou a pesquisadora responsável pelo projeto, e minha área de atuação é Educação. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você

consentir na participação do(a)
. sob sua responsabilidade

neste estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo.

2- A pesquisa conta com a orientação da Professor Doutor Wilson Alves de Paiva

3- Esclareço que em caso de recusa na participação, não haverá penalização para nenhuma das partes. Mas se houver o aceite, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail ml.rigues@hotmail.com ou através de contato telefônico para o número **(62) 985164392**, inclusive com possibilidade de ligação acobrar.

4- Ao persistirem as dúvidas sobre os direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Goiás (CEP/UFG) pelo telefone (62)3521-1215, de segunda a sexta- feira, no período matutino. **O CEP-UFG é uma entidade independente, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, no âmbito de suas atribuições, criado para proteger o bem-estar dos/das participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes.**

5- A participação do menor sob a sua responsabilidade é importante para a realização desta pesquisa. Contudo, caso o menor se sinta constrangido(a), é garantida a total liberdade de recusar a participação ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem penalidade alguma.

6- A participação na pesquisa será voluntária, portanto, não haverá despesas pessoais ou gratificação financeira decorrente da participação, caso haja despesas, elas serão ressarcidas

7- As crianças não autorizadas pelos responsáveis à participar do preenchimento do questionário, ficarão sob a responsabilidade da Assistente Educacional da escola e participarão de atividades pedagógicas – atividades artísticas e literárias – na biblioteca.

8- As crianças participarão somente do preenchimento dos questionários sob minha tutela e da professora regente da sala, com a supervisão da coordenadora pedagógica e ou diretora. O questionário direcionados as crianças será aplicado de forma coletiva e ocorrerá na escola, no horário normal de aula, em uma das aulas reservada para a disciplina de Arte ou História, com duração média de 1:45h, por encontro. Serão dois encontros disponibilizados para o preenchimento do questionário (provavelmente no mês de agosto ou setembro-acomodar com a escola).

9- No caderno de bordo as (anotações livres) os registros considerados importantes serão feitos durante a aplicação do questionário ou durante o aguardo (recreio, momento do lanche etc.) nas dependências da escola(campo) observarei a voz, os olhares, as experiências e os diferentes comportamentos a distância das crianças/sujeitos da pesquisa. Esses registros farão parte posteriormente da escrita da Tese da pesquisadora.

10- É válido ressaltar que as informações do questionário e registros no caderno de bordo (anotações livres) e as imagens coletadas serão utilizadas exclusivamente para estudos acadêmicos e que o anonimato das crianças será resguardado.

13- Fará parte da coleta e posterior análise de dados para fins estritamente acadêmicos na publicização da pesquisa, o uso de imagens e opiniões das crianças nas **observações livres** (conversas informais) e também no momento do preenchimento do questionário. Para isso solicitamos sua autorização.

14- Quanto ao uso de **imagem**, solicito que **RUBRIQUE** no parêntese abaixo a opção de sua preferência:

() Permito o uso de imagem da(o) menor

. sob minha responsabilidade, para
fins estritamente acadêmicos.

() NÃO Permito o uso de imagem da(o) menor

. sob minha responsabilidade, para
fins estritamente acadêmicos.

15- Quanto ao uso da **opinião**, solicito que **RUBRIQUE** no parêntese abaixo a opção desua preferência:

() Permito o uso da opinião da(o) menor

. sob minha responsabilidade, para
fins estritamente acadêmicos.

() NÃO Permito o uso da opinião da(o) menor

. sob minha responsabilidade, para
fins estritamente acadêmicos.

16- Caso ocorra algum dano o direito a pleitear indenização para reparação imediato ou futuro, decorrentes da cooperação com a pesquisa está garantido em Lei, conforme Resolução CNS nº 510/2016.

17-O sigilo e anonimato da sua autorização e da participação da criança na pesquisa será preservada, salvo no caso de sua autorização para uso das imagens e opinião, para fins estritamente acadêmicos na publicização da pesquisa.

18-Os riscos mínimos conhecidos para a pesquisa como o cansaço na realização das atividades propostas na pesquisa, interferência na vida e na rotina das crianças/sujeitos da pesquisa, o constrangimento e riscos emocionais individuais ou coletivos, serão levados em consideração.

19-As providências e cautelas a serem adotadas pela pesquisadora serão: Garantir que a criança possa desistir a qualquer momento da participação na pesquisa; Garantir o anonimato da criança ou de qualquer pessoa citada por ela como uma das iniciativas de busca de confidencialidade; Estar atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto; Assegurar a confidencialidade, a privacidade e a proteção da imagem das crianças/sujeitos da pesquisa, caso não seja autorizada, via TCLE o uso de imagens; Garantir que os sujeitos da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano previsto ou não no termo de consentimento e resultante de sua participação, além do direito à assistência integral, têm direito à indenização ,garantido em Lei, conforme Resolução CNS nº 510/2016.

20- Comprometemo-nos aos benefícios da pesquisa para as Escolas: Escola Estadual Professor Esmeraldo Monteiro e Escola Municipal Juvenil Ricardo de Freitas, e os(as) alunos(as), pois entendemos que a escola para muitas crianças é o lugar oportuno para que o encontro com o “outro” possa acontecer, construído e consolidando um respeito mútuo.

Eu _____,
abaixo assinado, autorizo _____ o(a)

... _____,a

participar do projeto intitulado “O visível e o invisível na cultura cigana: uma educação para invisibilidade voluntária”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que a participação dele(a) nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável **Maria Lúcia Rodrigues** sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação do menor, sob minha responsabilidade, no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a participação do menor, sob minha responsabilidade, no projeto de pesquisa acima descrito.

Trindade, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ANEXO E -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE Gestores, Docentes e Ciganos

1-Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada: *O Visível e o Invisível na Cultura Cigana: uma educação para invisibilidade voluntária*. Me chamo Maria Lúcia Rodrigues, sou a pesquisadora responsável por essa pesquisa e minha área de atuação é Educação. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo.

2-A pesquisa conta com a orientação da Professor Doutor Wilson Alves Paiva.

3-Esclareço que em caso de recusa na participação, em qualquer etapa da pesquisa, você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail ml.rigues@hotmail.com e, através do seguinte contato telefônico: **(62) 985164392**, (Whatsapp).

4-Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone **(62)3521-1215**, que é a instância responsável por explicar as dúvidas relacionadas ao caráter ético da pesquisa. O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP-UFG) é independente, com função pública, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, criado para proteger o bem-estar dos/das participantes da pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes.

5-A presente pesquisa tem como objetivo indagar e verificar por meio de pesquisa bibliográfica e de campo na comunidade se existe ou não uma “invisibilidade voluntária” dos ciganos, como um problema possível no ambiente escolar.

Os Alunos de duas escolas participarão de uma entrevista semiestruturada para compreendermos melhor a possível existência ou não de uma invisibilidade do cigano na escola. O questionário será aplicado pela pesquisadora juntamente com a responsável pela sala de aula (professora/professor regente) e/ou outros funcionários da escola. Serão entrevistados cinco alunos ciganos e cinco não-ciganos, com a devida autorização dos mesmos e/ou dos responsáveis, em caso de menor de idade.

6-Os outros sujeitos da pesquisa são a equipe gestora e os docentes das Instituições do turno Matutino e Vespertino, e no caso dos adultos no noturno, além de um membro de cada uma das cinco famílias ciganas responsáveis pelos alunos membros de sua comunidade. Por isso você está sendo convidado(a) a responder um questionário impresso, a fim de compreendermos sua relação profissional (se agente da escola) ou pessoal (se membro da comunidade cigana) com a comunidade escolar. Sua participação na pesquisa é voluntária. Ela não proporciona nenhum benefício financeiro.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



7- Se você não quiser participar da pesquisa, essa decisão não resultará em qualquer prejuízo.

8- As informações coletadas por meio do questionário impresso serão utilizadas exclusivamente na tese de doutorado da pesquisadora, sem identificação direta e pessoal dos participantes.

9- Os riscos mínimos possíveis para a pesquisa são: o cansaço para responder as questões propostas no questionário da pesquisa, assim como o constrangimento e riscos emocionais individuais ou coletivos, serão levados em consideração. Você pode dispor de mais tempo para responder o questionário caso necessário, pode deixar questões em branco caso não queira responder, assim como pode desistir a qualquer momento da participação na pesquisa. As providências e cautelas a serem adotadas pela pesquisadora serão: Garantir o anonimato dos sujeitos da pesquisa ou de qualquer pessoa citada por eles; Estar atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto; Assegurar a confidencialidade e a privacidade e a proteção da imagem dos sujeitos da pesquisa; Garantir que os sujeitos da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano previsto ou não no termo de consentimento e resultante de sua participação, além do direito à assistência integral, têm direito à indenização.

11- As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas.

12- Os dados coletados ficarão arquivados por um período de cinco anos e serão utilizados para fins exclusivos desta pesquisa.

13- Você receberá uma cópia do questionário impresso com suas respostas. É importante que você, enquanto participante, guarde em seus arquivos essa cópia.

14- Pode haver a necessidade de utilizarmos sua opinião em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- () Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.
() Não Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.



SERVIÇO PÚBLICO
FEDERAL MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO



**ANEXO F - CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA
COMO SUJEITO DA PESQUISA:**

Eu, _____, _____, abaixo
assinado,

concordo em participar do estudo intitulado : *O Visível e o Invisível na
Cultura Cigana: uma educação para invisibilidade voluntária.*

Informo ter anos de idade e destaco

que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui
devidamente esclarecido(a) pela pesquisadora responsável **Maria
Lúcia Rodrigues** sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos
envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de
minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu
consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer
penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação
no projeto de pesquisa acima descrito.

Trindade, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

APÊNDICE

ITEM A – HINO INTERNACIONAL ROM.

Gelem Gelem

Origem: Wikipédia, a enciclopédia livre.
Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Gelem_Gelem.

Gelem Gelem (*Djelem Djelem*) é o hino do povo Rom, conhecido como cigano. Também é conhecido como Белем Белем, Целем Целем, Джелем джелем, *Zhelim Zhelim*, *Opré Roma* e *Romane Shavale*, e significa "caminhei, caminhei".

Foi declarado internacionalmente como hino internacional Rom durante o Primeiro Congresso Mundial Rom, celebrado em Londres, em 1971, quando se pensou ser necessário fazer um hino e uma bandeira comum que unificasse as diversas comunidades ciganas dispersas por todo o mundo.

Letra

*Gelem, gelem lungone dromensar galem
maladilem baxtale Rromençar
A Rromalen kotar tumen aven
E chaxrençar bokhale chavençar
A Rromalen, A chavalen*

Caminhei, caminhei por longos caminhos
Encontrei afortunados roma
Ai, roma, de onde vêm
com as tendas e as crianças famintas?
Ai, roma, ai, rapazes!

*Sàsa vi man bari familja
Mudardás la i Kali Lègia
Saren chindás vi Rromen vi Rromen
Maskar lenoe vi tikne chavorren
A Rromalen, A chavalen*

Também tinha uma grande família
foi assassinada pela Legião Negra
homens e mulheres foram esquarterados
entre eles também crianças pequenas.
Ai, roma, ai, rapazes!

*Putar Dvla te kale udara
Te saj dikhav kaj si me manusa
Palem ka gav lungone dromençar
Ta ka phirav baxtale Rromençar
A Rromalen, A chavalen*

Abre, Deus, as negras portas
para que eu possa ver onde está minha
gente.
Voltarei a percorrer os caminhos
e caminharei com os afortunados roma.
Ai, roma, ai, rapazes!

*Opre Rroma isi vaxt akana
Ajde mançar sa lumáqe Rroma
O kalo muj ta e kale jakha
Kamàva len sar e kale drakha
A Rromalen, A chavalen.*

Avante, roma, agora é o momento,
Venham comigo os roma do mundo
Da cara morena e dos olhos escuros
Gosto tanto como das uvas negras
Ai, roma, ai, rapazes!

Autor: Jarko Janovic
<http://www.unionromani.org/gelem.htm>.

ITEM B – BANDEIRA DO POVO ROM



A **bandeira do povo Rom**¹²⁶ (*styago le romengo* em romani) é a bandeira internacional do povo *Rom*, também chamado de cigano. Foi aprovada no Primeiro Congresso Mundial Rom realizado em Londres, no Reino Unido, em 1971. Compõe-se por duas bandas horizontalmente dispostas de azul em cima e verde em baixo, representando os céus e a terra, respectivamente. No centro da bandeira há a figura de uma *chakra* vermelha, representando a herança indo-ariana do povo Rom. A Bandeira da Índia também contém uma *chakra*-roda.

A Bandeira como símbolo de um grupo tem seu significado “encantado”!

Ela foi instituída como símbolo internacional de todos os Ciganos do mundo no ano de 1971, pela Internacional Gypsy Committee Organized no “First World Romani Congress” – Primeiro Congresso Mundial Cigano – realizado em Londres. A roda vermelha no centro da bandeira simboliza a vida, representa o caminho a percorrer e o já percorrido. A tradição, como continuísmo eterno, se sobrepõe ao azul e ao verde, com seus aros representando a força do fogo, da transformação e do movimento. O azul representa os valores espirituais, a paz, a ligação do consciente com os mundos superiores, significando libertação e liberdade.

¹²⁶ Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Bandeira_do_povo_rom. Acesso em: 15 jan. 2015.
Organização: Maria Lúcia Rodrigues Mota (2015).

O verde representa a Mãe Natureza, a terra, o mundo orgânico, a força da luz do crescimento vinculado às matas, aos caminhos desbravados e abertos pelos ciganos. Representa o sentimento de gratidão e respeito pela terra, de preservação da natureza pelo que ela nos oferece, proporcionando a sobrevivência do homem e a obrigação de ser respeitada pelo homem, que dela retira seus suprimentos, devendo mantê-la e defendê-la. Dia 8 de abril é comemorado o dia Internacional dos povos ciganos (*Rimani*).

ITEM C – OS SÍMBOLOS SAGRADOS DOS CIGANOS

Os símbolos são importantes nas religiões e representam o imaginário, que apresenta uma abertura para a realidade do mundo espiritual. A maioria dos povos ciganos acredita que as magias dos símbolos possuem um mistério infinito e que existe uma faixa vibratória entre o céu e a terra, que atingem infinitas realidades espirituais, que podem estar ligadas às pessoas. Acreditam que os símbolos são objetos que representam algo que deve ser carregado na vida e na morte, como uma fonte de luz, que alimenta e possui a chave dos mistérios sagrados. Utilizam os símbolos como meio de alcançarem a luz, tendo por missão conduzir um determinado número de pessoas e almas para a luz divina, de acordo com o merecimento de cada um.

Como muitas crenças e tradições, também possuem símbolos e, a seguir, apresentamos os principais símbolos sagrados dos povos ciganos.

1- A CORUJA



Simboliza segurança. É usada para trazer segurança e equilíbrio no plano físico, financeiro e para se livrar de perdas materiais.

2- A CHAVE



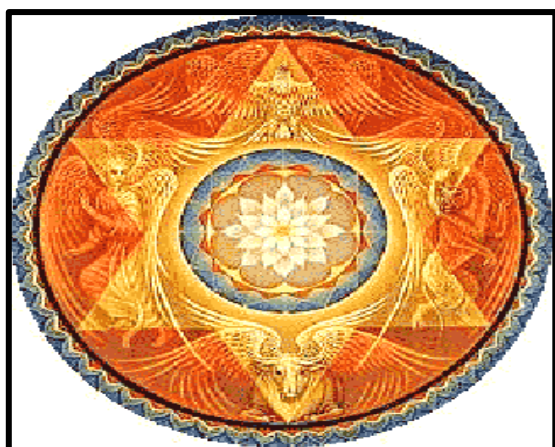
Simboliza as soluções. É usada para atrair boas soluções de problemas. O símbolo da chave, quando trabalhado no fogo, costuma atrair sucesso e riquezas.

3- A ESTRELA DE 5 PONTAS



Simboliza evolução. É usada para proteção, além de estar associada à intuição, à sorte e ao êxito. Representa o domínio dos cinco sentidos e também é conhecida como Pentagrama.

4- A ESTRELA DE 6 PONTAS



Simboliza proteção. É usada como talismã de proteção contra inimigos visíveis e invisíveis. Também conhecida como Estrela Cigana e Estrela de David. A Estrela Cigana é o símbolo dos grandes chefes ciganos. Possui seis pontas, formando dois triângulos iguais, que indicam a igualdade entre o que está acima e o que está abaixo. Representa sucesso e evolução interior.

5- A FERRADURA



Simboliza energia e sorte. É usada para atrair energia positiva e boa sorte. Representa o esforço e o trabalho. Os ciganos têm a ferradura como um poderoso talismã, que atrai a boa sorte, a fortuna e afasta a má sorte.

6- A LUA



Simboliza a magia e os mistérios. Usada geralmente pelas ciganas para atrair percepção, poder feminino, cura e exorcismo, atentando sempre às fases: nova, crescente, cheia e minguante. A lua cheia é o maior elo com o sagrado, sendo chamada de madrinha. As grandes festas sempre acontecem nas noites de lua cheia.

7- A MOEDA



Simboliza proteção e prosperidade. Usada contra energias negativas e para atrair dinheiro, é associada ao equilíbrio e à justiça e relacionada à riqueza material e espiritual, representada pela cara e pela coroa. Para os ciganos, cara é o ouro físico e coroa, o espiritual.

8- O PUNHAL



Simboliza força, poder, vitória e superação. É muito usado nos rituais de magia e tem o poder de transmutar energias. Um dos grandes símbolos de superação e pioneirismo, assim como a roda. Também é usado na cerimônia cigana de noivado e casamento, quando é feito um corte nos pulsos dos noivos, em seguida os pulsos são amarrados em um lenço vermelho, representando a união de duas vidas em uma só.

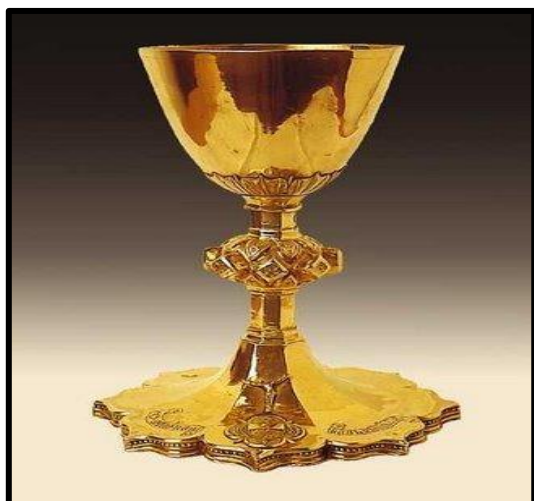
9- A RODA



Simboliza a *Samsara*, representando o ir e vir, o circular, o passar por diversos estados, o ciclo da vida, morte e renascimento, e é usada para atrair a grande consciência, a evolução, o equilíbrio. A roda é o grande símbolo cigano, representado pela roda dos *vurdón* (**vurdón**, em romanês

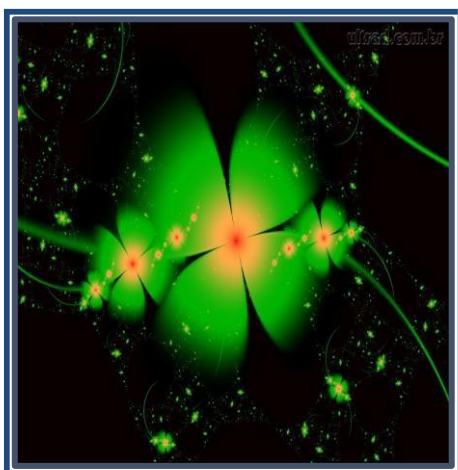
ou romaní, a língua dos ciganos, significa "carroção").

10- A TAÇA



Simboliza união e receptividade, pois qualquer líquido cabe nela e adquire sua forma. Tanto que, no casamento cigano, os noivos tomam vinho em uma única taça, que representa valor e comunhão eterna.

11- O TREVO



É o símbolo mais tradicional de boa sorte. Trevo de quatro folhas: traz felicidade e fortuna. Quando se encontra um trevo de quatro folhas na natureza, pode-se esperar sempre boas notícias.

Fonte: <<http://otudo.com/os-sete-simbolos-sagrados-dos-ciganos>>. Acesso em: 15 jan. 2015. Organização: Maria Lúcia Rodrigues Mota, 2015.

ITEM D – INTERIOR DE UMA CASA DE CIGANOS, 1823

Interior de uma Casa de Ciganos, 1823

Jean-Baptiste Debret

Aquarela sobre papel, c.i.e.

17,70 cm x 23,00 cm

Museus Castro Maya - IPHAN/MinC (Rio de Janeiro, RJ)

Disponível em [emhttps://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra61270/interior-de-uma-casa-de-ciganos](https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra61270/interior-de-uma-casa-de-ciganos). Acesso em: ago. de 2024.

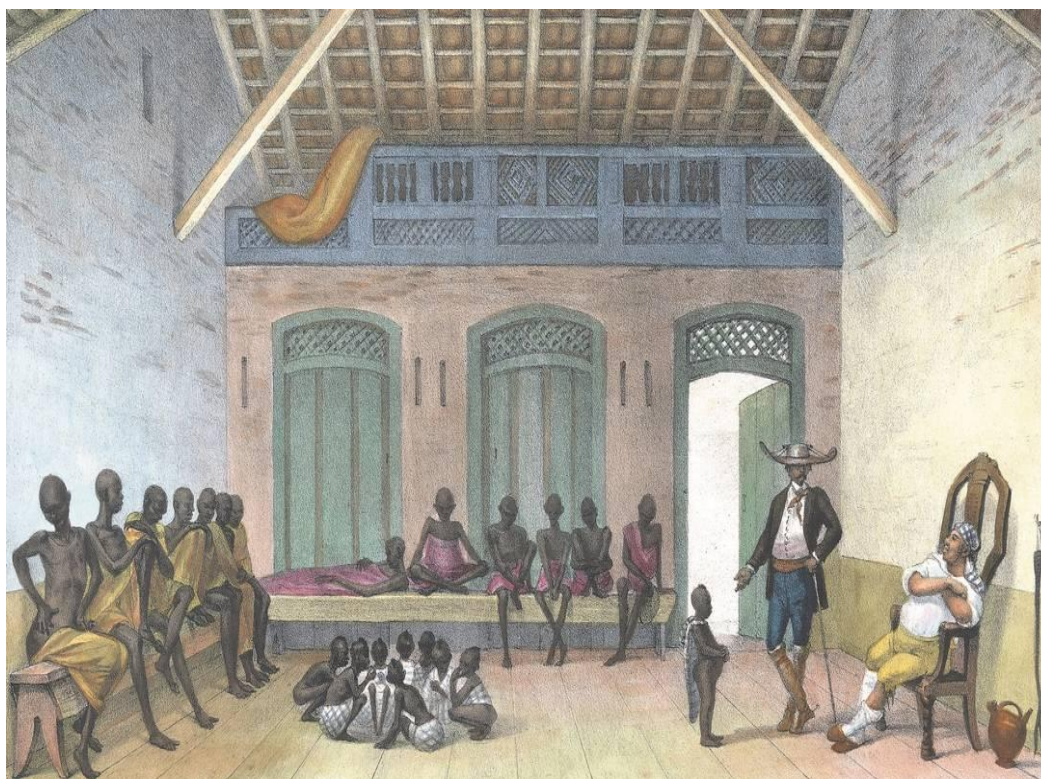
ITEM E – MERCADO DA RUA VALONGO, 1835

Imagem *Mercado da Rua Valongo* 1835, do pintor francês Jean Baptiste Debret. Um cigano de pequena fortuna traficante de escravos. Jean-Baptiste Debret litografia pb.; dimensões da grav.: 21,4 x 27,7 cm em f. 54,6 x 36,0 cm; dimensões da imagem: 3823 x 2539 pixels; 300 dpi (resolução) Aquarela sobre papel, c.i.e. Museu Castro Maya – IPHAN/MinC (Rio de Janeiro, RJ) Disponível em [emhttps://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra61270/interior-de-uma-casa-de-ciganos](https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra61270/interior-de-uma-casa-de-ciganos). Acesso em: ago. 2024.

ITEM F – EXPOSIÇÃO EM SÃO PAULO: QUEBRANDO O ESTEREÓTIPO

Exposição Quebrando o Estereótipo

De 12/09 a 14/10 no Piso 2 da BCo.



Exposição Quebrando o Estereótipo Cigano: enxergando através dos olhos das crianças Calon em Trindade, Goiás.



Abertura da Exposição 13/09, com exibição de episódios da série "Diva e as Cailns de MT", dirigido por Aluizio de Azevedo.



**ITEM G – COMEMORAÇÃO EM HOMENAGEM AO DIA DO CIGANOS DE TRINDADE-
GO. DANÇA CIGANA**



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2017