UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

MARIA LÚCIA RODRIGUES MOTA

(RE) CONHECER A CULTURA CIGANA: UMA PROPOSTA DE INCLUSÃO AO CURRÍCULO ESCOLAR EM TRINDADE-GO

GOIÂNIA
2015

sistema de bibliotecas ufg

UFG

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) 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), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, 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.

1. Identificação do material bibliográfico: **[X] Dissertação** **[ ] Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):	Maria Lúcia Rodrigues Mota					
E-mail:	ml.rigues@hotmail.com					
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página? [X]Sim [ ] Não						
Vínculo empregatício do autor	Professora da rede Estadual de Ensino					
Agência de fomento:	Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de Goiás	Sigla:	FAPEG			
País:	Brasil	UF:	GO	CNPJ:	08156102/0001-02	
Título:	(RE) CONHECER A CULTURA CIGANA: UMA PROPOSTA DE INCLUSÃO AO CURRÍCULO ESCOLAR EM TRINDADE-GO					
Palavras-chave:	ensino de história; cultura; ciganos; currículo; inclusão.					
Título em outra língua:	(RE) KNOW THE GYPSY CULTURE : A PROPOSAL FOR INCLUSION TO SCHOOL CURRICULUM IN TRINDADE -GO					
Palavras-chave em outra língua:	teaching history; culture; gypsies; curriculum; inclusion.					
Área de concentração:	Ensino na Educação Básica					
Data defesa:	23/06/2015					
Programa de Pós-Graduação:	Ensino na Educação Básica					
Orientador (a):	Elson Rodrigues Olanda					
E-mail:	elson.olanda@gmail.com					
Co-orientador (a):*						
E-mail:						

*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento [X] SIM [ ] NÃO

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

Maria Lúcia Rodrigues Mota

Assinatura do (a) autor (a)

Data: 28 / 07 / 2015

MARIA LÚCIA RODRIGUES MOTA

(RE) CONHECER A CULTURA CIGANA: UMA PROPOSTA DE INCLUSÃO AO CURRÍCULO ESCOLAR EM TRINDADE-GO

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Práticas escolares e aplicação do conhecimento.

Orientador: Prof. Dr. Elson Rodrigues Olanda.

GOIÂNIA
2015

Ficha catalográfica elaborada automaticamente
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob orientação do Sibi/UFG.

MOTA, Maria Lúcia Rodrigues
(Re) Conhecer a Cultura Cigana: Uma Proposta de Inclusão ao Currículo Escolar em Trindade-GO [manuscrito] / Maria Lúcia Rodrigues MOTA. - 2015.
CXLVIII, 148 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Elson Rodrigues Olanda.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) , Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2015.
Bibliografia. Anexos. Apêndice.
Inclui mapas, fotografias, símbolos, gráfico, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. ensino de história. 2. cultura. 3. ciganos. 4. currículo. 5. inclusão. I. Olanda, Elson Rodrigues , orient. II. Título.

MARIA LÚCIA RODRIGUES MOTA

(RE)CONHECER A CULTURA CIGANA: UMA PROPOSTA DE INCLUSÃO AO CURRÍCULO ESCOLAR EM TRINDADE-GO

Dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Ensino na Educação Básica**, aprovada em 23 de junho de 2015, pela Banca Examinadora constituída pelos professores/as:

Prof. Dr. Elson Rodrigues Olanda – Presidente
Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação/UFG

Prof. Dr. Danilo Rabelo – Membro Interno
Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação/UFG

Prof. Dr. Rafael Saddi Teixeira – Membro Externo
Faculdade de História/UFG

Dedico este trabalho aos meus pais, Benedito e Vergilia, que não estão mais entre nós, pelo menos fisicamente; às minhas queridas filhas, Gabriella e Rafaella, e às netas, Júlia e Isabela, que enchem de alegria os meus dias. Por fim, mas não menos importante, aos amigos ciganos, que sempre me receberam com carinho em suas casas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por me proporcionar esse sonho de cursar o mestrado e, assim, contribuir de alguma forma com a educação dos alunos da escola campo.

Agradeço também a(aos):

Prof. Dr. *Elson Rodrigues Olanda,* **meu orientador**, pelo acompanhamento, orientação e amizade.

Prof.ª Dr.ª *Deise Nanci de Castro Mesquita,* **coordenadora do PPGEEB** (turma 2013/2014), que sempre buscou nos guiar nesta jornada.

Prof.ª Dr.ª *Gene Maria*, **coordenadora do PPGEEB** (2015), por ser prestativa às nossas necessidades.

Prof. Dr. *Danilo Rabelo*, Prof.ª Dr.ª *Eunice Isaias da Silva*, **professores do PPGEEB** pelas contribuições e sugestões dadas a este trabalho no exame de qualificação.

Vera Kran Gomes Miranda, *Orozimbo* e *Wiliam*, **queridos colegas do mestrado**, pela disposição em ajudar.

Maria Antônia, *Marilene* e *Antonio,* **devotados amigos,** pelo carinho e préstimos no cotidiano de minha vida.

Funcionários da escola campo, pela indispensável colaboração. As Secretarias de Educação do Estado e Município pela licença para aprimoramento profissional.

Ciganos moradores, pela parceria para que este trabalho fosse realizado.

Meus familiares queridos, por ter suportado minhas ausências. Sem seu carinho, sua atenção e sua tolerância a realização deste trabalho não teria sido possível.

E, por fim, à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás-**Fapeg/Capes**, pelo apoio financeiro, no final da jornada.

O que importa fundamentalmente à educação [...] é a problematização do mundo do trabalho, das obras, dos produtos, das ideias, das convicções, das aspirações, dos mitos, da arte, da ciência, enfim, o mundo da cultura e da história, que, resultando das relações homem-mundo, condiciona os próprios homens, seus criadores. Colocar esse mundo humano como problema para os homens significa propor-lhes que 'ad-mirem', criticamente, numa operação totalizada, sua ação e a de outros sobre o mundo.

(FREIRE, 2001, p. 83)

RESUMO

O presente trabalho refere-se ao estudo realizado com uma comunidade cigana do município de Trindade-GO, cujos integrantes residem nos setores Vila Pai Eterno, Samarah e Serra Dourada. O objetivo deste estudo 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 é 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, origem e identidade. Na sequência, discorremos sobre o cigano no Brasil e em Trindade, refletindo sobre sua cultura, tradições e a relação com a escola campo. Ao considerar relevante o fator inclusão e a partir da perspectiva da diversidade cultural, percebemos que, apesar da escola não recusar a efetivação da matrícula de ciganos, tampouco privilegia a sua cultura, criando um caráter parcial de inclusão. Elegemos as metodologias da Pesquisa participante e Etnografia, pois ambas priorizam técnicas que permitem conhecer o objeto por meio de testemunhos não escritos, dialogando com outras fontes escritas. Para viabilizar uma prática pedagógica efetiva e que promova a socialização e o diálogo com as diversidades culturais presentes na escola, analisamos as novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010a), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Regimento Escolar e o Projeto Político-Pedagógico da escola campo, além de outros documentos, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), os quais permitem à escola a construção do seu currículo para atender às especificidades locais, priorizando o multiculturalismo. Como produtos de ensino imediatos, vinculados aos nossos estudos, propomos textos que apresentam a origem dos ciganos, sequência didática e glossário com termos e expressões ciganas. Para a socialização dos resultados obtidos, propõe-se a apresentação do trabalho final às demais escolas públicas de Trindade.

Palavras-chave: ensino de história; cultura; ciganos; currículo; inclusão.

ABSTRACT

This paper refers to the study of a gypsy community in the city of Trindade-GO, whose members reside in the sectors Vila Pai Eterno, Samarah and Serra Dourada. The objective of this study was to (re) learn the culture of this community, recording the by observing their customs, reports and interviews. Our main purpose is the formalization and the inclusion of the culture of Trinity Roma to resume the Field School, located in Vila Pai Eterno and a significant portion of gypsy pupils. Initially, we present the gypsy, its history, origin and identity. Following, we carry on about the gypsy in Brazil and Trindade, reflecting about their culture, traditions and the relationship with the field school. When considering the inclusion relevant factor and from the perspective of cultural diversity, we realize that despite the school not refuse to effect the registration of gypsy either favors its culture, creating a partial character of inclusion. We elect the methodologies of participant research and Ethnography, as both prioritize techniques that allow to know the object through unwritten testimonies, dialogue with other written sources. To make an effective teaching practice and promotes socialization and dialogue with the cultural diversity present in school, we analyze the new Curriculum Guidelines National General for Basic Education (BRASIL, 2010a), the National Curricular Parameters (PCN), the School Rules and the political-pedagogical project of the school field, as well as other documents such as the Law of Directives and Bases (LDB), which allow the school to build their curriculum to meet local specificities, prioritizing multiculturalism. As immediate educational products linked to our studies, we propose texts that present the origin of the Roma, teaching sequence and glossary of terms and expressions Roma. For socializing the results, it is proposed to present the final work to other public schools in Trindade.

Keywords: teaching history; culture; gypsies; curriculum; inclusion.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Mapa dos movimentos migratórios dos ciganos na Europa (séculos XII a XVI) 22
FIGURA 2: Municípios com acampamentos ou “bairros” ciganos (2009/2011) 45
FIGURA 3: Áreas destinadas a acampamentos ciganos no Brasil 47
FIGURA 4: Fogão à lenha 57
FIGURA 5: Altar em louvor a novena do Bom Jesus da Lapa 60
FIGURA 6: Casamento cigano 63
FIGURA 7: Casal de anciões 69

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Total de Conselhos de Promoção da Igualdade Racial por regiões brasileiras 74

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 12

1 O CIGANO E A CULTURA CIGANA: ASPECTOS DA HISTÓRIA DOS CIGANOS NO MUNDO E NO BRASIL 17
1.1 A ETNIA CIGANA E SUAS ORIGENS 17
1.2 CULTURA CIGANA 25
1.2.1 A cultura entre os *Sintos*, *Calons* e *Roms*/subgrupos 27
1.3 A IDENTIDADE DO CIGANO 34
1.4 O CIGANO NO BRASIL 42

2 O CIGANO EM TRINDADE: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A SUA CULTURA 49
2.1 INTRODUÇÃO: METODOLOGIA DA PESQUISA E O ENCONTRO COM O SUJEITO, SEUS COSTUMES E SUAS TRADIÇÕES 49
2.2 O CIGANO EM TRINDADE E A RELIGIOSIDADE 59
2.3 O CASAMENTO CALON: UM RITUAL QUE EXPRESSA SUA SIMBOLOGIA EM MOMENTOS “FECHADOS” 62
2.4 A ESCOLA E O TRABALHO 67
2.5 DIREITOS E CONQUISTAS DOS CALON 73

3 OS CONTEXTOS EDUCATIVOS: A ESCOLA CAMPO E A PLURALIDADE CULTURAL 76
3.1 A ESCOLA CAMPO, CULTURA E MULTICULTURALISMO 76
3.1.1 A diversidade cultural na escola campo 83
3.2 O CURRÍCULO E AS INQUIETAÇÕES PEDAGÓGICAS NA ESCOLA CAMPO: ANALISANDO OS INSTRUMENTOS INSTITUCIONAIS 93
3.3 EIXO EDUCAÇÃO: PROPOSTAS PARA OS CIGANOS 100
3.4 A CULTURA CIGANA COMO PROPOSTA DE ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA 109

CONSIDERAÇÕES FINAIS 111

REFERÊNCIAS 114

APÊNDICES 119
APÊNDICE A – (RE)CONHECER A CULTURA CIGANA 120
APÊNDICE B – PROPOSTAS DE SEQÜÊNCIAS DIDÁTICAS 127
APÊNDICE C – LEITURA E ANÁLISE NO CONTEXTO DA CULTURA CIGANA 132
APÊNDICE D – GLOSSÁRIO DE TERMOS E EXPRESSÕES CIGANAS 134

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM AS FAMÍLIAS CIGANAS 136

ANEXOS 138
ANEXO A – HINO INTERNACIONAL *ROM* 139
ANEXO B – BANDEIRA DO POVO *ROM* 140
ANEXO C – OS SÍMBOLOS SAGRADOS DOS CIGANOS 141
ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS FAMÍLIAS PESQUISADAS..... 147

INTRODUÇÃO

O estudo que ora se apresenta teve por objetivo observar uma comunidade cigana do município de Trindade - GO, buscando (re)conhecer sua cultura e, desse modo, propor a sua inserção ao currículo da escola campo, situada na Vila Pai Eterno, setor em que, assim como nos setores Samarah e Serra Dourada, constatamos a presença significativa de ciganos com moradia fixa.

Esta pesquisa foi realizada *in loco* e respaldada pelos pressupostos teóricos da etnografia e da pesquisa participante, ambas metodologias que envolvem entrevistador/entrevistado e registros em caderno de campo. Também foram utilizados, como fonte de pesquisa, documentos legais e/ou institucionais, acervos particulares dos ciganos e da pesquisadora (cartilhas, fotos, documentos de registros, monografia), fontes historiográficas, livros (*História dos ciganos no Brasil*, de Teixeira (2008), *José Tereza, Zélia... e seu território c*igano, de Vaz (2010); *Atrás do muro invisível: crença, tradição e ativismo cigano*, de Ramanush (2012), 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) censo demográfico 2010, Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial, Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) e Revista da Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH)).

Os trabalhos referidos anteriormente direcionaram esta investigação, subsidiando a proposta, cujo objetivo foi apontar as lacunas que poderiam ser preenchidas, contribuindo 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 estudo como proposta para o enriquecimento da discussão da diversidade cultural na escola campo.

A proposta de desenvolver um trabalho sobre a cultura cigana é algo que perpassa a simples curiosidade em conhecer e (re)conhecer a cultura do diferente. Sempre admirei os ciganos por suas atitudes com os filhos e idosos, a união das pessoas pelo bem comum do grupo. Mas há, em mim, um fascínio por sua

representatividade, pelo imaginário construído e pelas histórias ouvidas sobre esses povos.

Em Trindade, principalmente na época da festa do Divino Pai Eterno, que acontece anualmente no mês de julho, as barracas coloridas instaladas nos lotes vagos, os utensílios usados no dia a dia e os tapetes de múltiplas cores tocam profundamente o imaginário. Aquele jeito distinto de ser e sua forma diferente de vestir e falar sempre chamaram a minha atenção.

Desde que iniciei meus estudos sobre os ciganos descobri, por meus familiares, que quando tinha seis anos saí de casa e me perdi, tendo sido achada por um primo. Ele me contou que isso aconteceu em 1974 e que fui encontrada sob os cuidados de uma cigana, durante os festejos do Divino Pai Eterno. Talvez o meu fascínio pelos ciganos venha desse contato, pois as lembranças dessa história são vagas, sendo as mais remanescentes aquelas a partir da década de 1980.

Assim, este trabalho foi idealizado e realizado para buscar compreender esse fascínio que o cigano provoca em mim, mas também para provocar no *outro* a curiosidade em volver o olhar para esses povos, perceber a riqueza cultural de um povo milenar que, atravessando as barreiras do tempo e do espaço, chegou ao município de Trindade. Lá construíram suas barracas/casas e continuam no anonimato, principalmente na escola, lugar no qual não deveria haver barreiras culturais e sociais e que a oculta com base no discurso ideológico da igualdade.

Em 2001, fui removida de uma escola situada no setor Dona Iris I (na região chamada Trindade II, em virtude de sua proximidade com Goiânia) e lotada na escola campo, onde surgiu o meu interesse por observar a cultura cigana.

Nessa escola, nova para mim, o que chamou minha atenção foi o número de alunos ciganos. Instigada pelo espírito investigativo e pelos pressupostos teóricos da Sociologia e da História, comecei a prestar atenção em seu comportamento e em suas atitudes, percebendo que eram distintos dos demais alunos. A diferença era bem visível aos meus olhos, destacando-se no jeito de falar, vestir e se relacionar com as pessoas.

A convivência com os alunos e a ausência de atividades específicas direcionadas para essa diversidade foi despertando a minha curiosidade de conhecê-los melhor e, dessa maneira, descobrir os motivos da escola para considerá-los diferentes, mas, ao mesmo tempo, iguais. Percebi que essa suposta igualdade evidenciava não a inclusão, mas a exclusão cultural.

Iniciei meus estudos sobre os ciganos em 2007, quando me matriculei no curso de Especialização em História Cultural, oferecido pela Universidade Federal de Goiás. Pesquisei a comunidade cigana que reside na cidade de Trindade-GO, tendo por objetivo analisar as relações de gênero em um discurso entre homens e mulheres no contexto sociocultural, cujo produto foi a monografia intitulada “A estrada, a carroça e o carroceiro: a comunidade cigana em Trindade”.

Neste estudo, procurei refletir sobre a relação de gênero, sexualidade e cidadania a partir dos conflitos e das diferenciações que se estabelecem entre integrantes de um grupo cigano.

Em virtude dos vínculos criados durante a especialização, estabeleci com os alunos ciganos uma relação diferenciada, que tornou possível, então, ouvir suas queixas quanto à falta de respeito dos não ciganos com seus costumes, assim como seus anseios em ter seus direitos respeitados.

O desejo de seguir com o estudo sobre os ciganos, mas sob outra perspectiva, me perseguiu até 2013, quando surgiu a oportunidade de ingressar no mestrado e, também, de desenvolver um trabalho que pudesse trazer para o ambiente escolar uma reflexão sobre a cultura cigana, mas não só sobre ela: queria que esta discussão pudesse propor a inserção dessa cultura ao currículo da escola.

O reconhecimento da cultura cigana não pode ser visto como mais um conteúdo a ser apreendido ou apresentado apenas para atender as prerrogativas da legislação. Nesse sentido, discutir e entender a cultura cigana significa, para a escola, a possibilidade de adaptação desses povos ao ambiente escolar e, acima de tudo, desenvolver neles o gosto e o desejo de continuidade nos estudos. O (re)conhecimento dessa cultura deve ser compreendido a partir de sua diversidade, que parte do outro para o nós.

Diante dessa realidade, surgem alguns questionamentos: como reconhecer os ciganos tendo como perspectiva a educação formal, entendendo que faz falta incluir elementos de sua cultura ao currículo formal da escola? Sendo o cigano pertencente a uma comunidade étnica que faz parte da diversidade brasileira, porque a inserção de sua cultura ao currículo escolar ainda é ignorada? 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?

A intenção precípua é, antes de tudo, uma mudança de atitude baseada nos princípios da diversidade cultural, no ambiente da escola campo em Trindade-GO, abrindo, assim, a possibilidade de socialização da proposta com outras escolas.

A escola é o lugar onde professores e alunos precisam promover uma reflexão sobre a diversidade cultural, repensando sua prática pedagógica numa perspectiva de inclusão. Com este trabalho, procuramos incitar, nos alunos ciganos da escola campo, a oportunidade de percebê-la como um espaço democrático, autônomo, inclusivo, plural e participativo, capaz de garantir a igualdade de oportunidade para todos.

Discutir sobre a cultura cigana é evidenciar a cultura do diferente, daquele que ainda é visto, pela cultura dominante, com um olhar superior, ou pior, com indiferença, já que eles raramente são citados em materiais didáticos, ou, quando o são, aparecem de forma preconceituosa ou imaginária.

Com a intenção de propor o (re)conhecimento da cultura cigana para inseri-la ao currículo de uma escola do município de Trindade-GO, nosso trabalho pode contribuir para desmistificar muito do imaginário pejorativo presente entre os nãos ciganos, ou *gadjos*, como eles os denominam. Assim, para realizar os objetivos a que se propõe o trabalho encontra-se estruturado em três capítulos, sendo eles organizados em subcapítulos.

No primeiro capítulo, a discussão inicia-se com as origens do povo cigano, a história, contada e recontada, que ainda é motivo de controvérsia entre muitos estudiosos dos povos ciganos. Refletimos sobre o cigano, suas lutas por políticas públicas que valorizem a sua cultura e fortaleçam os seus direitos. Em seguida, discorremos sobre os ciganos e sua cultura de forma geral, apresentando os principais grupos, a saber: *Sintos, Calons e Roms* e suas peculiaridades culturais. Ademais, explicamos a identidade desses povos, ainda apresentada de forma pejorativa, exibindo uma autoimagem depreciada. Discutimos a respeito 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 (SERNARC) e pelo Ministério de Desenvolvimento Social (MDS), além de identificar os ciganos em alguns estados do Brasil.

O segundo capítulo é dedicado aos ciganos de Trindade–GO e nele procuramos discorrer sobre sua cultura, seus valores e suas manifestações

religiosas, fazendo algumas reflexões principalmente sobre a sua relação com a comunidade escolar.

No terceiro capítulo, nos pautamos pelos pressupostos dos instrumentos institucionais evidenciados pela perspectiva da diversidade cultural. Na sequência, estabelecemos nossas reflexões sobre o currículo e as inquietações pedagógicas na escola atentando-nos 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.

Por fim, nas considerações finais, procuramos refletir sobre o papel da escola na promoção da inclusão cultural, as experiências vivenciadas, os desafios e as dificuldades encontradas para realização do trabalho, as impressões e conclusões após as visitas e entrevistas.

1 O CIGANO E A CULTURA CIGANA: ASPECTOS DA HISTÓRIA DOS CIGANOS NO MUNDO E NO BRASIL

1.1 INTRODUÇÃO: A ETNIA CIGANA E SUAS ORIGENS

Os ciganólogos e outros teóricos que desenvolveram trabalhos sobre a etnia cigana identificam suas origens na História a partir do “ano lll 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.

A história dos ciganos é encontrada em relatos históricos e documentos analisados por autores de diversas áreas do conhecimento, tais como sociólogos, geógrafos, psicólogos, historiadores, educadores, dentre outros.

As fontes escritas acessíveis de autores que observaram a existência de vários grupos étnicos chamados ciganos foram relevantes e indispensáveis para a elaboração deste trabalho, destacando-se San Román (1997), Fazito (2006), Siqueira (2007), Simões (2007), Melo (2008), Teixeira (2008), Ramanush (2012), Moonem (2013).

Desses autores, nos pautamos pelos estudos de Moonen (2013), que expõe sua teoria sobre a origem do cigano, considerando que eles vieram da Índia e reiterando os estudos de outros autores (FAZITO, 2006; SIQUEIRA, 2007; SIMÕES, 2007) que escrevem sobre a etnia cigana. Citá-los aqui representa repensar a questão da origem do cigano, que tem suas raízes na cultura indiana, nos permitindo identificar sua identidade cultural, que se apresenta diferente da sociedade envolvente pelos traços adquiridos “mil anos atrás”.

Moonen (2013, p. 4) apresenta sua versão sobre a origem dos ciganos:

> Não resta dúvida alguma 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), *zingaros*(italiano). (idem, p. 4)

Outro estudioso da cultura cigana, Fazito (2006), também reitera a ideia de que os ciganos vieram da Índia, explicando que a controvérsia inicial se deve ao fato de os europeus os confundirem com os egípcios, como os ingleses, que inclusive os denominam "*gipsies*". Para o autor, a história dos ciganos permanece um mistério, porque há poucos registros sobre sua origem. Ademais, muitas palavras do idioma cigano – o Romanês – indicam que eles vieram da Índia para o Oriente Médio há cerca de mil anos. 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 freqüentemente seria confundido pelos europeus com o próprio Egito.

A história dos ciganos nos apresenta uma tradição cultural complexa, com base em representações, memórias e impressões cristalizadas em uma consciência coletiva. Os ciganos vivem em seus grupos étnicos e constroem entre eles uma barreira que parece ajustável, pois ora se unem aos "*gadjos*" (homem não cigano), ora não aceitam que lhe ditem regras. Percebe-se, então, que a imagem do "cigano" é o espelho negativo da sociedade ocidental sedentária e moderna (FAZITO, 2006, p. 672).

Os autores citados e discutidos anteriormente têm suas concepções particulares quanto à forma de identificar, analisar e registrar suas pesquisas sobre os ciganos e seus costumes, enfatizando que algumas palavras do dialeto dos ciganos podem ser escritas com grafias diferentes, em virtude do dialeto e da identificação dos subgrupos e, ainda, por ser sua cultura caracteristicamente oral. Como exemplo as grafias *gadjo, gadjé* e *gazho*, usadas para decodificar e nomear o homem não cigano.

Moonen (2013, p. 4-5) identifica alguns desses grupos e os denomina quanto ao grupo, ao subgrupo e ao dialeto:

> 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

> 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.

Segundo Ramanush (2012), os ciganos se identificam entre si a partir dos costumes culturais, ou seja, de sinais que variam entre os diferentes grupos (*Kalderash, Moldowaia, Sibiaia, Roraranê, Lovaria, Mathiwia e Kalê*). 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, que reúnem subgrupos muitas vezes em evidente contraste social entre si.

Existem diversas comunidades ciganas em várias partes do mundo e, conforme Ramanush (2012), elas se reconhecem por uma origem comum em uma identidade básica, autodenominada *Rrom*[1]*,* e, fora do grupo, os não ciganos, conhecidos por *gazho*. “Portanto, *Rrom* é a autodenominação que a maioria dos ciganos utiliza no mundo, quando querem se autointitular em condições étnicas.” Não são todas as comunidades ciganas que usam a palavra “cigano”[2] para designar seu grupo étnico (RAMANUSH, 2012, p. 12).

Sem pátria, em um mundo onde tudo muda muito rápido, o destino previsto para os *Romani* é muitas vezes sombrio. A história comprova que o grande talento do cigano foi conseguir sobreviver à hostilidade dos povos estrangeiros, em países que os recebiam, mas não os acolhiam, pois não eram bem-vindos, sendo sempre perseguidos pelos mais poderosos. Segundo Siqueira (2007, p. 14-15):

---

[1] Os ROM, Rrom ou Roma, que falam a língua romani, são divididos em vários subgrupos, com denominações próprias (MOONEN, 2013, p. 4-5). *Rom*, substantivo singular masculino, significa homem e, em determinados contextos, marido; plural *Roma*, feminino *Romni* e *Romnia*. O adjetivo *romani* é empregado tanto para a língua quanto para a cultura.

[2] “Cigano" provém do termo grego bizantino *athígganos* (intocáveis). "Gitano" provém do termo castelhano *gitano*. "Judeu" provém do termo latino *judaeu*. "Boêmio" é uma referência à antiga crença de a etnia ser originária da Boêmia, região da atual República Tcheca (FERREIRA, 1980, p. 404; 852; 992).

> As razões históricas que levaram os ciganos a se espalharem por várias zonas da Europa, devem-se, essencialmente, à sua difícil integração social, porque devido ao tom escuro da sua pele, eram vistos nas terras aonde chegavam pelos *Gadjos*, não cigano em Romanês, como malditos ou enviados do demônio. Por outro lado, o fato de alimentarem práticas de quiromancia e adivinhação, fez com que fossem repudiados pela Igreja Católica e pelas diferentes religiões cristãs.

Com base nas diversas histórias que envolvem a problemática da desigualdade para com os ciganos, o escopo do trabalho de Siqueira (2007) foi procurar entender o porquê dessa dimensão de discriminação, observando que parte do preconceito, reflexo de um passado de memórias folclóricas e fantasiosas desde a Idade Média, ainda está vivo e impregnado até os dias atuais nos *gadjos*.

Na Europa, durante o período da Inquisição, os ciganos foram proibidos de usar seus trajes típicos, cujas cores berrantes e gosto extravagante fugiam à norma social. Não podiam falar suas línguas, nem viajar, muito menos exercer os ofícios tradicionais ou até mesmo se casarem com pessoas do mesmo grupo étnico. Ademais, a miscigenação de traços fisionômicos dos ciganos com outros povos (alemães, judeus, dentre outros) alterou sua fisionomia e, por isso, é comum encontrarmos ciganos de olhos claros e cabelos louros.

Na Europa, os ciganos foram punidos com a deportação. Alguns chegaram à América do Norte como prisioneiros ou servos em regime de contrato. Isso ocorreu, por exemplo, em 1620, com muitos dos primeiros colonos ingleses que foram expulsos da Inglaterra por força de várias leis, entre as quais a Lei para o castigo de malfeitores, vagabundos e mendigos inveterados, do século XVII.

Atualmente, o número de ciganos que vivem nos Estados Unidos da América pode ser considerado expressivo. As estimativas variam de 750.000 a 1.000.000 de ciganos, os quais vieram da Europa Central e do Leste Europeu.

A maioria dos ciganos do Brasil é de origem Ibérica, deportados em meados do século XVI pelo governo português, durante a época da colonização do Brasil (1500-1822). A menor parte, provavelmente, veio da Espanha, mas como e quando chegaram à Península Ibérica é uma questão que está longe de ser esclarecida pelos pesquisadores.

Teresa San Román (1997) afirma que 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, localizada à página 22. Distinguiriam-se, 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[3] no século XV.

Nos anos 1415 e 1425 foram distribuídos salvo-condutos, outorgados a supostos nobres ciganos peregrinos. O prosseguimento desses salvo-condutos por países como a Espanha, fato revelado por investigadores como Teresa San Román (1997), apresenta algumas evidências: o número de ciganos que entraram na ou habitaram a Península Ibérica no século XV é calculado em aproximadamente trinta mil pessoas. Os ciganos viajavam em grupos variados, de oitenta a cento e cinquenta pessoas, lideradas por um homem. Cada grupo autônomo mantinha relações à distância com os outros, existindo talvez relações de parentesco entre eles.

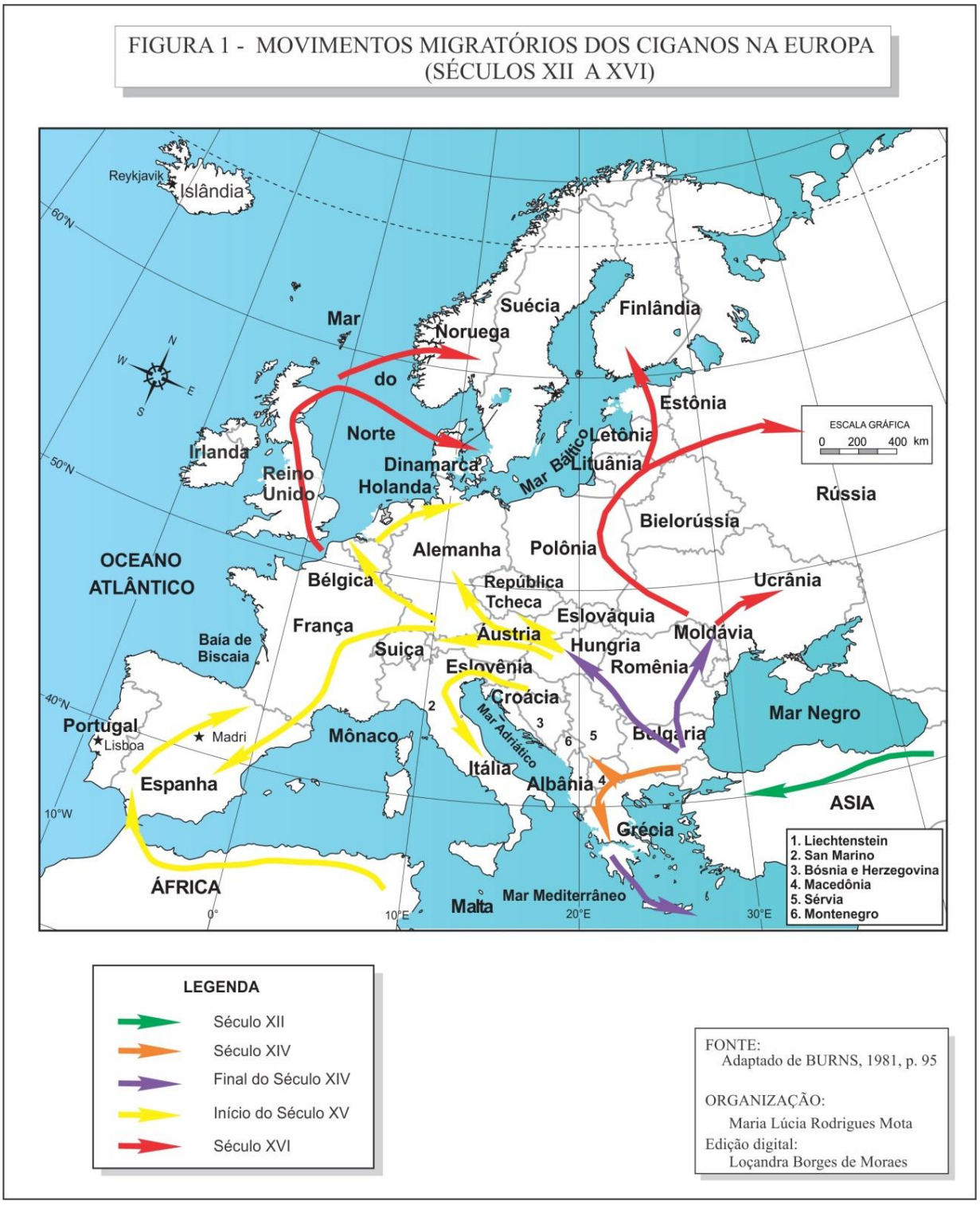
A separação entre cada grupo era variada e em determinadas ocasiões uns seguiam aos outros a curta distância e pelas mesmas rotas. A estratégia de sobrevivência mais comum era a de apresentar-se como peregrinos cristãos para buscar a proteção de um nobre. A forma de vida era nômade e se dedicavam à adivinhação e ao espetáculo (SAN ROMÁN, 1997, p. 4-6).

Devido às frequentes guerras entre os rivais bizantinos e otomanos, os *Roms* iniciaram uma nova migração no século XV, cuja reconstrução é permitida pelas evidências linguísticas. Partindo do pressuposto de que os ciganos abandonaram o subcontinente indiano e dali passariam 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, Oriente Médio e Mediterrâneo (deixando vestígios de vocabulário árabe).

Em sua estada nos Bálcãs, a língua cigana absorveu o vocabulário germânico, mas a ausência desse resquício linguístico nos ciganos espanhóis faz pensar que a rota migratória dividiu-se em duas antes desse assentamento no centro-europeu. Uma migração se dirigiria ao oeste, ao interior da Europa, e outra ao sul, até a Síria. A primeira rota se estenderia por todo o continente europeu,

[3] A queda de Constantinopla – conquista da capital bizantina pelo Império Otomano, sob o comando do sultão Maomé II, em 29 de maio de 1453.

enquanto a segunda cruzaria a África do Norte para reaparecer na Europa depois de cruzar o estreito de Gibraltar, extremo sul da Península Ibérica, no século XV, reencontrando-se ambas as correntes migratórias em algum ponto ao sul da Europa. A Figura 1, adaptada de Burns (1981, p. 95), nos mostra um pouco das rotas por outros países da Europa Ocidental.



Fonte: Burns (1981).

A chegada dos ciganos à Península Ibérica é assunto controverso que será analisado mais adiante. No entanto, é certo que a migração foi massiva e rápida, tendo sido objeto de uma acolhida desigual, pois certamente eram discriminados onde quer que chegassem por seus modos de ser e de agir. Por possuírem os ciganos hábitos e cultura diferentes chamavam a atenção dos não ciganos, justamente por seus costumes fugirem à rotina do local em que chegavam.

Na Espanha, a presença cigana foi registrada em torno de 1447. De acordo com os registros, os líderes ciganos eram muito bem tratados pela nobreza espanhola, da qual recebiam doações. Nas últimas décadas do século XV, a situação novamente mudou em virtude de uma nova onda de imigrantes ciganos que chegaram à Espanha pelo mar Mediterrâneo afirmando serem originários da Grécia, de onde teriam fugido do domínio dos turcos.

Em 1499, um decreto dos Reis Católicos da Espanha alterava a situação dos ciganos, que passaram a ser considerados indesejáveis. O Imperador Carlos V desencadeou uma série de perseguições contra eles, tendo por objetivo conduzi-los às galeras para ampliar o contingente de trabalhadores remadores.

Simões (2007) constata que os ciganos foram mencionados em Portugal no início do século XIX, ao serem citados em uma poesia do cancioneiro popular[4]. É importante ressaltar que os portugueses foram os primeiros a usarem o termo “cigano” para denominar os “gitanos”, como eram chamados pelos espanhóis, italianos e alemães (SIMÕES, 2007, p. 35-36).

Os países da Europa Central e do Leste Europeu, por sua vez, usavam palavras derivadas de *atsinganos* ou *athígganos* para intitulá-los. Portugal teve a mesma atitude dos demais países da Europa, emitindo muitas sanções à permanência de ciganos em seu território. Como já mencionado neste trabalho, para os ciganos 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 aos ciganos também é evidenciada por inúmeras discriminações e expulsões ocorridas por sua cultura singular.

[4] Cancioneiro dos ciganos: poesia popular dos ciganos da cidade nova*:* “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. A morte, por desgraça. Não deixa de ser ventura; Pois corta pela raiz; Males que a vida não cura”. Segundo Moraes (1885, p. 16), a poesia amorosa de concepções delicadas e ardentes, engrinaldada de rosas e jacintos, é para os *calon* um meteoro que luz a furto e desaparece rápido.

Entre outros acontecimentos, os ciganos passaram por *Porraimôs,* que significa “destruição”, termo cunhado pelo povo *Rom* para descrever, em períodos mais recentes, a tentativa do regime nazista de exterminar esse grupo étnico da Europa juntamente com os judeus. Esse fenômeno tem sido pouco estudado. Há indícios de que as comunidades ciganas da Europa não tiveram estrutura e organizações comunitárias como as comunidades judaicas da época.

Acredita-se que o número de ciganos que foi vítima do holocausto nazista varia entre duzentas e oitocentas mil pessoas. Seus bens foram retirados, suas mulheres esterilizadas e seus nomes alterados. É comum encontrar ciganos com nomes dos *Gadjos*. Os filhos foram retirados brutalmente de suas famílias e entregues a famílias não ciganas, uma prática vigente na Suíça até 1973.

Estima-se que atualmente existam entre oito e doze milhões de ciganos dispersos pela Europa, o que os torna a minoria mais populosa do continente europeu. Não há condições de determinar um número mais aproximado, pois ainda existem muitos ciganos vivendo na ilegalidade e sem qualquer registro. Centenas de milhares de ciganos emigraram para o Continente Americano e, ao contrário dos judeus, nunca demonstraram desejo de ter seu próprio país.

Após a Segunda Guerra Mundial, muitos ciganos das áreas rurais da Eslováquia foram forçados pelos governos a trabalharem nas fábricas da Morávia e da Boêmia, as regiões centrais mais industrializadas do território eslovaco. Porém, em 1989, com a revolução de veludo e o fim do comunismo no país, os ciganos foram os primeiros a perderem seus empregos, até então garantidos por um regime que pregava a igualdade social.

É verdade que existe uma pequena e assimilada elite intelectual cigana, mas a maioria dos ciganos da Europa Central ainda vive em regiões periféricas das grandes cidades, convivendo com perspectivas econômicas sombrias, um surto de ataques neonazistas e o fascínio que a prosperidade ocidental exerce.

Recentemente, tivemos notícias do “caso da França”[5], que restringiu os acampamentos de ciganos no país, tomando medidas para expulsá-los. De acordo com o Centro de Direitos Humanos de Roma (ERRC na sigla em inglês), as autoridades francesas desmantelaram 165 acampamentos dos quatrocentos

[5] A França expulsou, em 2013, quase vinte 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.

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.

Segundo estatísticas oficiais publicadas pelo governo francês, menos de dezessete mil ciganos, originários principalmente da Romênia ou da Bulgária, vivem em acampamentos ilegais. Contudo, o número de expulsões acaba sendo maior 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, entretanto, 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 como os *gadjos.*

1.2 CULTURA CIGANA

De uma forma geral, os ciganos acreditam na vida após a morte e seguem todos os rituais para aliviar a dor de seus antepassados que partiram. Um de seus costumes é colocar no caixão da pessoa morta uma moeda para que ela possa pagar ao canoeiro a travessia do grande rio que separa a vida da morte. Ainda, tinham o hábito de enterrar as pessoas com bens de maior valor, mas, devido ao grande número de violação de túmulos, esses rituais tiveram de ser mudados.

A maioria dos ciganos católicos não encomenda missa para seus entes queridos, porém, oferecem uma cerimônia com água, flores, frutas e as comidas prediletas do falecido, esperando que a alma dessa pessoa compartilhe a cerimônia e se liberte gradativamente das coisas da Terra. As cerimônias fúnebres são

chamadas *Pomana*, luto dos *Roms*, que oferecem um banquete fúnebre no qual se celebra o aniversário da morte de uma pessoa.

A abundância de alimentos e bebidas exprime o desejo de paz e felicidade para o defunto, sendo essas festas feitas periodicamente até completar um ano da morte. Os ciganos costumam oferecer oferendas aos seus antepassados também nos túmulos.

A influência trazida do oriente para o ocidente é muito forte, entre grupos ciganos, na música e na dança. Alguns grupos de ciganos conservam, no Brasil, a tradicional música e dança cigana húngara, provenientes da música do leste europeu com influência do violino, que é o mais tradicional símbolo da música cigana.

A família é sagrada para os ciganos, consistindo-se em uma base forte 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. No seio da família as crianças aprendem a respeitar e a honrar seus familiares.

Os filhos normalmente representam uma forte fonte de subsistência, assim como as mulheres, devido à prática de pedir esmolas e de ler as mãos. Os homens, ao atingirem entre treze e quinze 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 numerosa e compreende os parentes, com os quais sempre são mantidas relações de convivência no mesmo grupo, comunhão de interesses e de negócios. Mantém contato frequente mesmo se as famílias vivem em lugares diferentes.

Os ciganos não representam um povo compacto e homogêneo. Mesmo pertencendo a uma única etnia, existe a hipótese de que, desde a Índia, tenham sido fracionados no tempo e divididos, desde a origem, em grupos e subgrupos, falando diferentes dialetos.

As diferenças no modo de vida, a forte vocação ao nomadismo de alguns contra a tendência à sedentarização de outros, gera uma série de contrastes que não se limitam a uma simples diferença entre seus integrantes.

A chegada dos ciganos à Europa por volta do século XVI relaciona-se, aparentemente, de maneira direta com as atividades de agricultura e pecuária, à época sistemas de produção de subsistência muito utilizados. Ademais, muitos de

seus costumes podem estar relacionados a países essencialmente agrícolas e ainda pouco industrializados nesse período no leste europeu, favorecendo a conservação de modos de vida herdados e estabelecidos por seus antepassados. Entretanto, não é possível, também em razão da variedade construída pela presença conjunta de vários grupos, fornecer uma explicação detalhada das diversas tradições.

Alguns aspectos principais, ligados aos momentos mais importantes da existência dos ciganos, merecem ser descritos ao menos em linhas gerais. A seguir, discorremos sobre leis, religião e casamento entre os *Sintis, Calons e Roms*, tradições conservadas entre os ciganos em muitos aspectos culturais, com costumes que fogem à concepção da cultura ocidental.

1.2.1 A cultura entre os *Sintis*, *Calons* e *Roms*/subgrupos

Em linhas gerais, os *Sintis* e os *Calons* são menos conservadores e tendem a esquecer com mais rapidez a cultura dos países por onde passam. Talvez esse fato não seja recente, mas, de qualquer modo, é atribuído às condições socioculturais vividas por longo tempo.

Quanto aos *Rom* de imigração mais recente, nota-se uma tendência à conservação das tradições, da língua e dos costumes próprios dos diversos subgrupos.

Como mencionamos anteriormente, a família é fundamental na cultura cigana entre todos os grupos de ciganos, sejam *Rom, Sinti* ou *Calon*; é a rede social primária, construindo sua personalidade social em seus alicerces culturais.

Geralmente, um casamento tradicional cigano é realizado por duas famílias da mesma comunidade ou grupo, ou seja, *Calon* com *Calon* ou *Sinti* com *Sinti.* Essa união no mesmo grupo mantém a família unida, criando laços de parentesco entre seus membros, nos quais a moça e o rapaz só serão reconhecidos plenamente pela comunidade por meio desse ritual de passagem: o casamento.

Ramanush (2012) apresenta o casamento dos *Sinti,* caracterizado pelo rapto ou pela fuga dos consentidos, nos quais se prioriza a cultura de serem abençoados pela "*phuridaí*" (mãe anciã). Segundo o autor (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 à consagração do casamento que era realizada por uma "phuri dai" (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.

O casamento por meio da fuga é regularizado, consequentemente, após o recebimento das bênçãos dos pais e de uma anciã, conforme a descrição elaborada por Ramanush (2012).

O dote é fundamental, especialmente para os *Rom*. A família do noivo deve pagar à da noiva determinado valor, que será a garantia do sustento futuro do casal e de seus filhos. De acordo com Ramanush (2012), o valor que o pai do noivo paga ao pai da noiva não é visto como um comércio, tampouco como a aquisição de um objeto. É, portanto, um símbolo de respeito e valorização, e deve ser pago em ouro[6], como manda a tradição, o "*darro*", um ritual que envolve um contrato de garantia e suporte material e psicológico para as famílias envolvidas.

A honra da moça é paga com ouro, pois eles acreditam, com isso, honrar a virgindade da noiva. Isso configura o símbolo da pureza por meio do ouro, não se ligando ao rompimento do hímen, e sim à pureza da virgindade, ao que ela representa, associando os valores de pureza que a cigana tradicional respeita. Os ciganos C*alderash* valorizam o "*darro*", que está ligado aos valores "puro" e "impuro", sendo importante o uso desses costumes entre eles.

Os *Roms* se encontram subdivididos em quatro principais grupos: *Calderash*, *Mathiwia, Lovariae* e *Curara*. Apesar de possuírem diferenças em alguns aspectos específicos, inclusive de linguagem, esses grupos se reconhecem e se aceitam como *Rom*, sendo permitido, assim, que sejam celebrados casamentos entre suas famílias como uma forma de manter e fortalecer os vínculos familiares.

O matrimônio entre o povo *Rom* costuma acontecer entre primos do mesmo clã, podendo ocorrer também entre pessoas de um mesmo grupo, estreitando, assim, os laços entre as famílias dos noivos. A lei cigana e a instituição do *kris*, que significa "Assembleia de anciões", não necessariamente são inerentes a todos os grupos ciganos. Alguns pesquisadores afirmam que, além dos *Rom*, os *Sinti* da

[6] O ouro simboliza, entre os ciganos, riqueza e pureza feminina, sendo o metal utilizado como ornamento (colar, pulseiras, arranjos de cabelo, anéis, broches, etc.) também nos dentes, os quais são cobertos com uma fina camada de ouro com o intuito de demonstrar poder econômico (*status*).

Alemanha e da Áustria também costumam resolver suas questões internas por meio de leis próprias e do conselho de anciões.

Desde pequenas, as meninas ciganas são prometidas em casamento, sendo esse costume aceito nos diversos grupos (*Rom*, *Sinti* e *Calon*). Os acertos normalmente são feitos pelos pais dos noivos, que decidem unir suas famílias. O casamento, uma das tradições mais conservadas entre os ciganos, representa a continuidade dessa etnia e por isso o casamento com os não ciganos não é permitido em hipótese alguma, salvo no caso dos homens. Se isso acontece com a mulher, ela é excluída do grupo. É pelo casamento que os ciganos entram no mundo dos adultos. Além disso, os noivos não podem ter nenhum tipo de intimidade antes do casamento.

Quando o casamento acontece, durante três dias e duas noites os noivos ficam separados, dando atenção aos convidados; na terceira noite, podem ficar pela primeira vez a sós. Mesmo assim, a grande maioria dos ciganos ainda exige a virgindade da noiva, que deve ser comprovada pela mancha de sangue no lençol, mostrada a todos os familiares no dia seguinte. Caso a noiva não seja virgem, pode ser devolvida para os pais e esses terão que pagar uma indenização para os pais do noivo.

No caso de a noiva ser virgem, na manhã seguinte ao casamento ela se veste com uma roupa tradicional colorida e um lenço na cabeça, simbolizando que é uma mulher casada. Como os judeus, os ciganos assumem distintos parâmetros de comportamento para as relações com sua própria gente e para a interação com os estranhos, de modo tal que se pode afirmar que a oposição *rom/gadjôs e judeus/goyim* é regulada de maneira muito similar, quiçá idêntica, em quase todos os detalhes.

Uma vez que os *gadjo* não conhecem as leis relativas ao *marimê*[7], são suspeitos de serem impuros ou se supõe que o sejam; alguns *Rom* nem sequer entram em casas de *gadjos* – o mesmo costume existia em Israel e ainda é praticado pelos judeus ortodoxos. Os *gadjos* que se fazem amigos dos ciganos são admitidos quando conhecem as regras e as respeitam de modo que não ofendam a comunidade, depois de ter passado por algumas "provas" de confiabilidade. Por outro lado, as instituições dos *gadjos* são usadas como "zona franca", onde se

[7] Dicotomia entre puro e impuro estabelecida pelos ciganos, que envolve dimensões físicas e espirituais.

podem realizar atividades impuras com segurança – um exemplo típico é o hospital, que não permite montar uma tenda especial para o parto das ciganas.

Uma criança sempre é bem-vinda entre os ciganos, mas a preferência é para os do sexo masculino, para dar continuidade ao nome da família. A mulher cigana é considerada impura durante os quarenta dias de resguardo[8].

Logo que uma criança nasce uma pessoa mais velha, às vezes da própria família, prepara um pão semelhante a uma hóstia, feito em casa, e um vinho para oferecer às três fadas do destino que visitarão a criança no terceiro dia após seu nascimento para designar-lhe sua sorte.

O pão e o vinho serão repartidos, no dia seguinte, com todas as pessoas presentes, principalmente as crianças. Aos filhos é dada uma grande liberdade, mesmo porque logo deverão contribuir com o sustento da família e com o cuidado dos menores.

Cortesia, respeito e hospitalidade são obrigatórios entre os ciganos. Quando se cumprimentam cada um deve perguntar pela família do outro, desejando o bem e ministrando bênçãos a todos os membros, ainda que seja a primeira vez que se encontrem e não conheçam as respectivas famílias.

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[9]. 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

[8] Resguardo: quarentena ou resguardo são nomes populares para designar o puerpério, etapa da vida materna que começa após o nascimento do bebê. Além dos cuidados com o novo membro da família, a mamãe precisa também cuidar da sua recuperação pós-gestação e pós-parto, podendo esse período durar entre 40 e 45 dias.

[9] 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.

que não possam ser resolvidos com o pagamento de uma multa ou o ressarcimento ao cigano ofendido ou prejudicado.

Para Simões (2007), o *kris* (lei, regras) é um julgamento específico para os ciganos, devendo ser por eles respeitado principalmente devido ao constrangimento que passam caso sejam expulsos do grupo com a perda da identidade grupal. Essa espécie de tribunal resolve casos mais complexos ou polêmicos e se trata de um conselho cigano composto por homens anciões, que tem por missão refletir e decidir sobre problemas de ordem interna dos grupos. Esse conselho é considerado, para os ciganos, como superior à justiça comum.

Em algumas situações o cigano, ao cometer algum delito, além de passar pelas leis dos não ciganos também passará pelo julgamento interno, muitas vezes bem mais rigoroso do que o anterior, pois, como já explicado, o *kris* pode deliberar sobre a expulsão de uma pessoa de seu grupo, e isso, para o cigano, representaria a perda de sua identidade grupal e uma marca para o resto de sua existência (SIMÕES, 2007, p. 46).

Entre os membros de um mesmo grupo, o *kris* vem para responsabilizar cada um deles sobre seus atos e fazer valer o combinado entre eles. No entanto, Ramanush (2012) explica que esse conselho de anciões raramente se reúne atualmente.

Os membros dos clãs são parentes, e este parentesco faz com que se assistam mutuamente e colaborem entre si. Como já exposto, os ciganos se casam cedo, quase sempre seguindo acordos firmados entre duas famílias, mas não recebem nenhum tipo de iniciação sexual; as informações sobre esse assunto são restritas, cabendo às mães explicarem o essencial.

A procriação é a principal função do sexo. Descobrir os seios em público é comum e natural, mas nenhuma mulher pode mostrar as pernas, pois da cintura para baixo todas são *merimé* (impuras). Vem daí a imposição das saias compridas e rodadas para as mulheres, que também são proibidas de cortar os cabelos curtos, mantendo-os sempre grandes; ademais, nunca se sentam à mesma mesa que os homens.

As crianças ciganas normalmente só frequentam a escola dos *gadjos* até o Ensino Fundamental. A maioria delas não vai à escola com receio do preconceito existente em relação a elas. Com o acelerado processo de globalização cultural e de

mercadorias, um bom número de ciganos, disfarçadamente, está frequentando as universidades.

Apesar de serem, em sua maioria, católicos, existem muitos ciganos que simpatizam com mais de uma religião e podem, inclusive, seguir várias, ou, inclusive, nenhuma. Muitos acreditam em reencarnação. A espiritualidade dos ciganos é composta por uma força maléfica (*Beng)* e uma benéfica (*Del* ou *Dével*), que se contrapõem no universo, além de *Kristesco* (Jesus Cristo) e uma série grande de entidades naturais (gnomos, duendes, ondinas, etc.). Normalmente, para evitar preconceitos e situações conflitantes, costumam "adaptar-se" à religião do país que os acolhe. No Brasil, existem ciganos espíritas, católicos e evangélicos.

Geralmente se reúnem em tribos para festejar os ritos de passagem: nascimento, morte, casamento e aniversários. O misticismo e a religiosidade fazem parte de todos os hábitos da vida cigana. A maior parte deles acredita em reencarnação, no sobrenatural e em um único deus (*Dou-la, Del, Dével* ou *Bel*), em eterna luta contra o demônio (*Deng* ou *Beng*), em Kristesco (Jesus Cristo) e em uma série de entidades naturais e sobrenaturais (gnomos, duendes e outros).

Apesar de assimilarem as religiões dos lugares onde se encontram, jamais deixam de lado o culto aos antepassados, o temor aos maus-olhados, a crença em outras vidas e na força do destino (*baji*), contra a qual não adianta lutar. O mais importante, para o povo cigano, é interagir com a Mãe Natureza, respeitando seus ciclos naturais e sua força geradora e provedora.

Dentre tantos santos cultuados pelos ciganos no mundo, merece destaque a Santa Sarah Kalí, conhecida principalmente pelos ciganos *Kalóns* e *Sinti*, da região de Camargue. Em outros países, como no Brasil, ciganos e não ciganos até conhecem-na e a cultuam, mas há alguns que a desconhecem e consideram Nossa Senhora de Aparecida como sua padroeira. Esse fato pode ser comprobatório da provável origem indiana do povo cigano, sendo a Santa Sarah aquela por quem eles nutrem o mais devotado amor e respeito. Kali[10] 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).

Para os ciganos, Sarah, santa venerada, possui a pele negra, daí ser conhecida como *Sarah Kalí*, a negra. Ela distribui bênçãos ao povo, patrocina a

[10] Kalí é uma das pessoas da Trindade Divina para os indianos (Braman, Vishu e Shiva) (MELO, 2008, p. 276).

família, os acampamentos, os alimentos e também tem força destruidora, aniquilando os poderes negativos e os malefícios que possam assolar o povo cigano. Seu mistério envolve 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).

O mito da epopéia vivida pelas três Marias diz que a barca perdida atracou às margens do Mediterrâneo, no Porto de Camargue, onde ficou conhecida por "Saintes Maries de La Mer”[11], lugar sagrado para muitos ciganos do mundo todo.

Segundo Varazze (2003, p. 35):

> Diz o mito que a barca teria perdido o rumo durante o trajeto e atracado no porto de Camargue, às margens do Mediterrâneo, que por sua vez ficou conhecido como "Saintes Maries de La Mer", transformando-se desde então num local de grande concentração do Povo Cigano.

Quase todos os ciganos são devotos de "Santa Sara", reverenciada em procissões nos dias 24 e 25 de maio. Esse momento é marcado por uma longa noite de vigília e oração pelos ciganos espalhados no mundo inteiro, com candeias de velas azuis, flores e vestes coloridas; muita música e dança, cujo simbolismo religioso representa o processo de purificação e renovação da natureza e o eterno "retorno dos tempos".

A sexualidade é outro aspecto importante entre os ciganos, já que eles têm uma moral muito conservadora. Alguns mitos antigos falam da existência das mães-de-tribo, que tinham um marido e um "acariciador[12]; outros falam das *gavalies de lanoille*, as misteriosas noivas do fim de noite, com quem os kakus (o mestre de cura ou xamã cigano é um Kakú, homem ou mulher que possui dons paranormais) passam o fim da noite. Eles usam ervas, chás e toques curativos e se encontravam uma única vez, passando, desde então, a terem poderes especiais.

---

[11] “Saintes Maries de La Mer”, conforme Ramanush (2012), significa 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.

[12] “Espírito que acompanha as mulheres chamadas mães-de-tribo”: segundo o informante-chave, os ciganos *calon* não acreditam mais nessa lenda.

Ironicamente, as mulheres, como praticantes da magia (ofício mântico) e das artes divinas (quiromancia[13]), cada vez mais assumem o controle econômico da família, pois a leitura da sorte é a principal fonte de renda para a maioria dos grupos. O resultado é uma situação contraditória em que o homem manda, mas é a mulher quem sustenta economicamente o grupo.

De acordo com Ramanush (2012, p. 110-112), “a mântica tem por objetivo a percepção do saber e da vontade de entidades superiores para orientar o agir do ser humano”. Os ciganos não praticam a leitura de mão entre eles, sendo ela oferecida apenas aos não ciganos; para alguns grupos, a mão tem, simbolicamente, significados diferentes.

Os sentimentos e as tendências ciganas correspondem a uma herança psicológica ancestral que se transmitiu de geração a geração, de maneira subconsciente, porém, reclamando as próprias origens sociais, culturais e religiosas e tendo como meio de transmissão e de continuidade a oralidade.

Para o cigano, sua identidade é muito importante, pois representa sua origem e, portanto, sua ligação com o grupo.

1.3 A IDENTIDADE DO CIGANO

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, gera desigualdade.

A identificação étnica de um determinado grupo partilha, coletivamente, valores e crenças que geram uma pertença que os conduz ao “nós”, remetendo-os à

[13] Quiromancia é quando uma cigana realiza a leitura de mão. “Uma adivinhação, cuja mão representa apenas um ponto e contato energético entre o consulente e a cigana” (RAMANUSH, 2012, p. 110).

significativa inserção do pessoas em um grupo, no qual elas se identificam como pares.

Ao considerar o contexto identitário da etnia cigana, há uma identificação pela continuidade e resistência dos costumes praticados pelo grupo. A identidade cultural, no Brasil, é marcada pelo multiculturalismo[14]. A existência das diversas etnias[15] que compõem esse mosaico cultural instiga a nossa imaginação e curiosidade para compreender como muitos desses grupos conseguem manter suas tradições. Dentre as etnias presentes em nossa sociedade estão os ciganos, cuja história e origem ainda são objeto de controvérsia entre os diversos estudiosos do assunto, como mencionado no início deste capítulo.

A história contada e recontada dos grupos ciganos tem algo que nos leva a perceber e a imaginar uma tradição cultural complexa, com base em representações, memórias e impressões cristalizadas em uma consciência coletiva, em que os grupos se diferenciam entre si em diversos lugares do mundo.

Os ciganos vivem em seus grupos étnicos e constroem entre eles uma barreira que parece adaptável, flexível, por necessidade de estarem junto aos *gadjos* (homem não cigano) para estabelecer relações comerciais, se unindo a eles em uma relação bem restrita, mas que não aceita que lhe ditem regras. O cigano é visto pelo não cigano como diferente, por conta de suas manifestações culturais, sem que ele se encaixe aos moldes da sociedade ocidental sedentária e moderna.

Ao identificar os processos da exclusão social, evidenciados na etnia cigana, observamos condições de forte distinção à maneira elegida pela cultura cigana para preservar, durante muito tempo, os traços culturais, modos e vida, sempre à margem da sociedade, destacando-se pela recusa sistemática com relação à submissão às regras do mercado de trabalho capitalista.

Os ciganos não se submetem, em sua maioria, a horários e ao trabalho formal, sendo isso desconfortável para a sociedade em geral, já que o trabalho é visto como a base de todo o sistema social e econômico de um grupo predominante. Para a etnia cigana, o trabalho envolve uma prática ligada à itinerância, à maior força de representação de sua cultura, sendo constatados, nos dias atuais, entre

---

[14] Em que há, em simultâneo, várias culturas num mesmo território, pais.

[15] Etnia deriva do grego *ethnos*, que significa “povo”. Ela representa a consciência de um grupo de pessoas que se diferencia dos outros e essa diferenciação ocorre em função de aspectos culturais, históricos, linguísticos, raciais e religiosos.

esse grupo, o sedentarismo e o capitalismo, que permitem configurá-los, atualmente, como povos seminômandes.

A itinerância, porém, representa, para os ciganos de Trindade–GO, a oportunidade de reviver os tempos de nomadismo, agregando-se a eles a necessidade de subsistência por meio de vendas de diferentes objetos, em períodos sazonais, pelo litoral brasileiro. Dessa forma, os ciganos restabelecem uma continuidade com um dos traços marcantes de sua cultura, a itinerância, conservando e mantendo a identidade étnica cultural.

A itinerância é um traço forte entre os ciganos, mas observamos, entre eles, outros costumes ainda preservados, tais como: o casamento muito cedo, entre doze e catorze anos, com festejos durante três dias; o fato de se sentarem em frente à fogueira, construída no mês de junho em homenagem a São João; de se reunirem em frente às casas no dia a dia e em grupos de cinco a dez pessoas para conversas triviais e negociações.

Pela bibliografia pesquisada e nos trabalhos de campo identificamos que os ciganos baianos guardam resquícios da cultura de seus antepassados, os quais ainda reforçam a prática do nomadismo e os costumes de acampamento com barracas. Segundo alguns anciões entrevistados, em tempos longínquos seus pais eram tropeiros e lidavam com vendas de cavalos, sendo o nomadismo comum em suas vidas.

Há uma complexidade em apresentar a identidade cultural em um país como o Brasil, de caráter multicultural, possuidor, desde sua colonização, de raízes de diversas culturas.

A presença de ciganos no Brasil é descrita por Simões (2007), Teixeira (2008) e Moonen (2013), que afirmam haver um registro oficial da primeira deportação de Portugal, ocorrida em 1574, do cigano João Torres, de sua esposa Angelina e dos filhos para terras brasileiras. O destino era a cidade do Rio de Janeiro, ocorrendo a partir dessa data o início do processo de migração dos ciganos para muitas regiões do país.

Em seguida 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.

De acordo com Teixeira (2008, p. 5),

> [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.

Estes fatos confirmam a presença dos *Colons* no Brasil, inclusive no estado de Minas Gerais, e mostram que eles passaram pelo estado da Bahia, onde chegaram deportados no século XVIII, confirmando a existência, mas sem informações confiáveis do número de ciganos que lá viviam.

Não há registro oficial do número de ciganos no Brasil atualmente, mas apregoa-se que sejam mais de meio milhão. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por meio da Pesquisa de Informações Básicas Municipais 2011, foram detectados 291 acampamentos ciganos distribuídos em todo o território brasileiro, com destaque para os estados de Minas Gerais, com 58 acampamentos, Bahia, com 53, e Goiás, com 38 (ver Figuras 2 e 3, apresentadas adiante, no item 1.4 deste capítulo).

Assim como em todo o país, o estado de Goiás também não dispõe de dados confiáveis quanto ao número de ciganos aqui presentes, diferentemente do que ocorre com a população indígena, cujos dados são mais específicos e precisos, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 12, assegura como brasileiros natos todos os nascidos na República Federativa do Brasil, mesmo os indivíduos que possuem pais estrangeiros (BRASIL, 1988).

O Estado Democrático, por meio da Carta Magna, se destina a assegurar os direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos. Diante dessa realidade legal emergem alguns problemas. O primeiro corresponde à aplicação do direito infraconstitucional a tais pessoas e seus grupos.

No caso do cigano falso, seria afirmar que o ordenamento anterior à Constituição de 1988 sequer os citou, pelo contrário, nem mesmo os consideravam sujeitos perante a lei. Contudo, por evoluções no plano jurídico internacional, o Brasil incorporou tratados que propiciaram o mesmo gozo de direitos que a legislação nacional existente destinava à maioria da população.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) fazem considerações sobre a pluralidade cultural em seus documentos, 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 questão identitária tem por argumento, em um contexto globalizado, a diluição de fronteiras geográficas pelos avanços da tecnologia, da mídia e da 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, bem como convivências do ambiente escolar, reclamando o reconhecimento dessas identidades.

A identidade em questão é a dos ciganos, que suscita mais questionamentos que respostas. O que acontece na comunidade étnica cigana que, em dado momento, se junta às concepções gerais de uma identidade nacional e, em outro, deixa a modernidade e a globalização, se apegando ao local, a suas tradições e às raízes culturais? Seria o hibridismo de identidade cultural? Ou seria o ressurgimento da etnia frente à modernidade, como forma 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?

É como se o cigano se “camuflasse” com a intenção de socializar com os nãos ciganos, em uma busca por aceitação, mas não a aceitação do seu “eu cultural”, e sim como pares nos momentos da vida cotidiana com os *gadjos*. Parece que para muitos a identidade cigana se apresenta nos “momentos fechados”[16], quando estão entre os seus pares, pois, no convívio com os *gadjos* (homens não ciganos), os ciganos se apresentam de forma a com eles se parecer. Segundo Bhabha (2005, p. 21), “o reconhecimento que a tradição outorga é uma forma parcial de identificação. Ao reencenar o passado, este introduz outras temporalidades culturais incomensuráveis na invenção da tradição”.

Todas essas questões acontecem e nos mostram uma posição ambivalente dos ciganos. Alguns autores (ELIAS; SCOTSON, 2000; HALL, 2001; BHABHA,

[16] Momentos considerados festivos entre os ciganos como rituais religiosos e místicos, tais como casamentos, batizados, missas e novenas.

2005) apresentam teorias sobre identidade, contribuindo para possíveis discussões sobre as identidades na modernidade e na “pós”-modernidade, bem como questões de hibridismo nas comunidades ciganas.

Iniciamos por Elias e Scotson (2000), que contribuem para o entendimento das questões da formação de uma autoimagem depreciada, quando nos apresentam os Estabelecidos e os *Outsiders*. Os autores mostram uma clara divisão interior de um grupo de residentes estabelecidos desde longa data em um bairro relativamente antigo de *Winston Parva*, nome fictício dado por Norbert Elias a uma cidade pequena próxima a Leicester (Condado de Leicestershire), na Inglaterra, que serviu como base de estudo para seu trabalho *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma comunidade* (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 65).

A priori, os autores observam a existência de dois distintos grupos sociais: os estabelecidos e os *outsiders*, cujas relações estarão fundamentadas em um processo de intensa diferenciação, baseada principalmente no tempo de moradia no bairro. A partir dessa temporalidade, de maneira incomplacente, se darão todas as relações sociais cotidianas no interior do bairro de *Winston Parva*.

Elias e Scotson (2000, p. 65) discutem a forma com que o estigma social criado a partir dos parâmetros de temporalidade atuarão no sentido de depreciar a qualidade humana dos que estão fora do círculo dos estabelecidos. Portanto, tentam mensurar de que maneira esse estigma contribui para a formação de uma autoimagem depreciada, em que o estigmatizado assume para si e internaliza esses parâmetros sociais depreciativos.

A exclusão e a estigmatização dos *outsiders* pelo grupo estabelecido afirmava sua superioridade e sua relação de poder, pois havia uma acentuada coesão e integração no grupo, o que não se via no grupo dos moradores do loteamento (*Winston Parva*).

Há uma similaridade entre os ciganos moradores de Trindade-GO e os *outsiders* de *Winston Parva*, pois ambos são excluídos pelas sociedades em que vivem e, como não se organizam institucionalmente, falta-lhes coesão política. Assim, são estigmatizados por serem diferentes das demais pessoas nos bairros em que moram.

O poder do grupo predominante é tão grande que, com o tempo, a imagem de inferioridade foi capaz de penetrar até mesmo na autoimagem do grupo estigmatizado, fazendo com que, no caso dos ciganos, eles deixassem de se vestir

tal qual sua tradição, passando a usar as mesmas roupas dos *gadjos,* deixando de manifestar, com frequência, a sua cultura e suas tradições. A essa diferença de forças e poder, Elias e Scotson (2000, p. 65-102) atribuem a diferença de coesão dos grupos envolvidos.

Rabelo (2006) se baseia em Hall (2001) quando reitera que as identidades são formadas nos diversos papéis que os indivíduos são convidados a exercer, o que nos possibilita compreender o que acontece com a questão da identidade cigana. Há uma mistura e uma mobilidade traduzida pela necessidade de os ciganos serem aceitos nos espaços sociais em que convivem com as outras pessoas. O cigano provavelmente atua em diversos papéis sociais como forma de ser aceito e, consequentemente, há uma omissão quanto a sua real identidade em virtude das relações de poder e formas de tratamento social.

Segundo Rabelo (2006, p. 18), “as identidades são formadas nos diversos papéis sociais que os indivíduos são chamados a exercer no convívio social e pelas relações de poder e de subalternidade que se estabelecem nesse contexto”.

As identidades deixam de ser fixas e são forjadas nos diversos papéis que somos chamados a exercer na vida cotidiana, pois pertencemos, conforme Hall (2001, p. 59), a uma “grande família nacional”, que, sendo polissêmica, é fugidia. Não há uma comunidade monolítica “pura” (BHABHA, 2005, p. 23).

Para Bhabha (2005), os discursos de interstícios perante o prefixo “pós” no embate cultural implicam a sobreposição e o deslocamento do domínio da diferença. Essa passagem intersticial entre identificações fixas abre a possibilidade de um hibridismo cultural que acolhe a diferença sem uma hierarquia suposta ou imposta.

Nesse caso, quanto mais se desfiguraria a tradição recebida pelas gerações passadas, mais as diferenças seriam redefinidas e negociadas, de acordo com as novas relações constitutivas, nas quais observamos uma justaposição entre os autores.

Para Bhabha (2005), uma das consequências importantes desse fato diz respeito às percepções identitárias na contemporaneidade. Antes restritas às lógicas binárias e fixas da modernidade, as identidades atuais estariam cada vez mais fluídas e transitórias, características de uma época de mobilidade das populações: migrações, diásporas, imigrações.

A nova percepção da diferença, segundo Bhabha (2005), teria uma potencialidade inerente. Afinal, ela poderia naturalizar nos agentes uma prática

benéfica de hibridismo cultural, que acolheria a diferença sem uma hierarquia suposta ou imposta. Dessa forma, a busca por reconhecimento, que marcaria a percepção identitária, seria mais performática e estratégica do que essencialista, isto é, identificamos os mais atrasados e os mais adiantados. Isso não significa, porém, o abandono dos discursos identitários anteriores, mas uma ressignificação deles, conforme a transitoriedade e hibridez do presente (BHABHA, 2005, p. 21; 23-24).

As ações dos ciganos podem ser consideradas estratégias de sobrevivência, mas também de negociação e/ou confronto, “reinscrevendo o imaginário social” (idem, p. 26). Há, de fato, hibridismo, transculturação e uma ressignificação devido à convivência das duas culturas (os *gadjos* e os ciganos) em locais próximos, em uma sociedade na qual tudo muda rapidamente.

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 *Gadjos.*

O modo de vida deles em relação à identidade, como afirma Bhabha (2005), não é “puro”, e sim misto, pois os ciganos se apropriam da cultura globalizada (moda e tecnológica) dos não ciganos no dia a dia, mas continuam reforçando seus costumes culturais nos rituais fechados em comunidade.

Constatou-se que, entre a etnia cigana em Trindade-GO, há uma identidade mesclada, visto que, ao nos depararmos com seu cotidiano na escola e na comunidade, eles, os ciganos, se apropriam dos hábitos dos não ciganos e absorvem condutas de consumismo, sedentarismo e influência da linguagem *Gadjo* em seu dialeto (*caló*).

As representações na construção da imagem do cigano são, de acordo com nossas observações de campo, determinadas por discursos entre o que os estudos acadêmicos mostram e o discurso do saber e das práticas populares.

A respeito dos dados correspondentes aos ciganos no Brasil, apresentamos a seguir, no item 1.4 (“O cigano no Brasil”), as informações colhidas pela Secretaria de Políticas e Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

1.4 O CIGANO NO BRASIL

Compreender e registrar a história e a cultura dos ciganos no mundo e no Brasil de modo geral, e em Goiás em particular, ainda é um desafio, haja vista a própria complexidade que permeia a vida desses povos, pois existem designações e divisões que os diferenciam entre si, formando os diversos clãs. Como já mencionado anteriormente, Moonen (2013) apresenta os três principais grupos existentes: *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, por exemplo, 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 países da Europa, assim como para a América do Sul, tendo sido deportado pelo governo português na época da colonização do Brasil.

Na primeira metade do século XIX chegaram alguns ciganos ao Brasil, os *Rom*, acompanhados ou não de suas famílias. Observamos que, “muito antes da onda migratória dos Roma a partir de meados do Século XIX, já na década de 1830 havia entrado em Minas Gerais ao menos uma família Rom” (TEIXEIRA, 2008, p. 29).

O Brasil conta com uma população cigana de aproximadamente oitocentos mil ciganos, segundo informações do Censo Demográfico de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sendo um dos países com maior contingente no mundo, de acordo com estimativas da Secretaria de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR, 2008).

Como ponto de partida para os indicadores sociais ciganos, analisamos os dados fornecidos por meio do último recenseamento do IBGE e pelo Cadastro Único do Programa Bolsa Família do Governo Federal. Em seguida, os indicadores da Secretaria Nacional de Renda de Cidadania (SERNARC) e do Ministério de Desenvolvimento Social (MDS). Nessas instituições são desenvolvidas metodologias diferenciadas e orientações a respeito da cultura e das particularidades ciganas.

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, em 2012, o Guia de Cadastramento de Grupos Populacionais

Tradicionais e Específicos, voltado a atender as diversidades dos treze grupos, classificados nas seguintes famílias: ciganas, extrativista, pescadores artesanais, pertencentes às comunidades de terreiros, ribeirinhas, agricultores familiares, assentados da reforma agrária, beneficiárias do programa nacional do 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.

Para a inclusão no Cadastro Único ou atualização dos dados cadastrais, primeiramente é realizada uma breve contextualização cultural, histórica e geográfica dos grupos étnicos. Após isso, foi feito um diagnóstico de comunidades por municípios, identificando a localização e as entidades representativas.

A identificação é um problema devido à falta de documentação civil entre os ciganos, pois eles geralmente não possuem documentos (RG, CPF, comprovante de endereço, etc.), e isso dificulta o acesso ao sistema do Cadastro Único (CAD único). 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. Portanto, é uma “invenção criativa dentro da existência”, correspondendo a uma ideia de comunidade como território minoritário, suplemento subversivo e antagônico da “estrutura objetivamente construída e contratualmente regulada da sociedade civil” (BHABHA, 2005, p. 29).

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, pois tendem ao prazer de “alterar as regras do espaço opressor” (CERTEAU, 1994, p. 79).

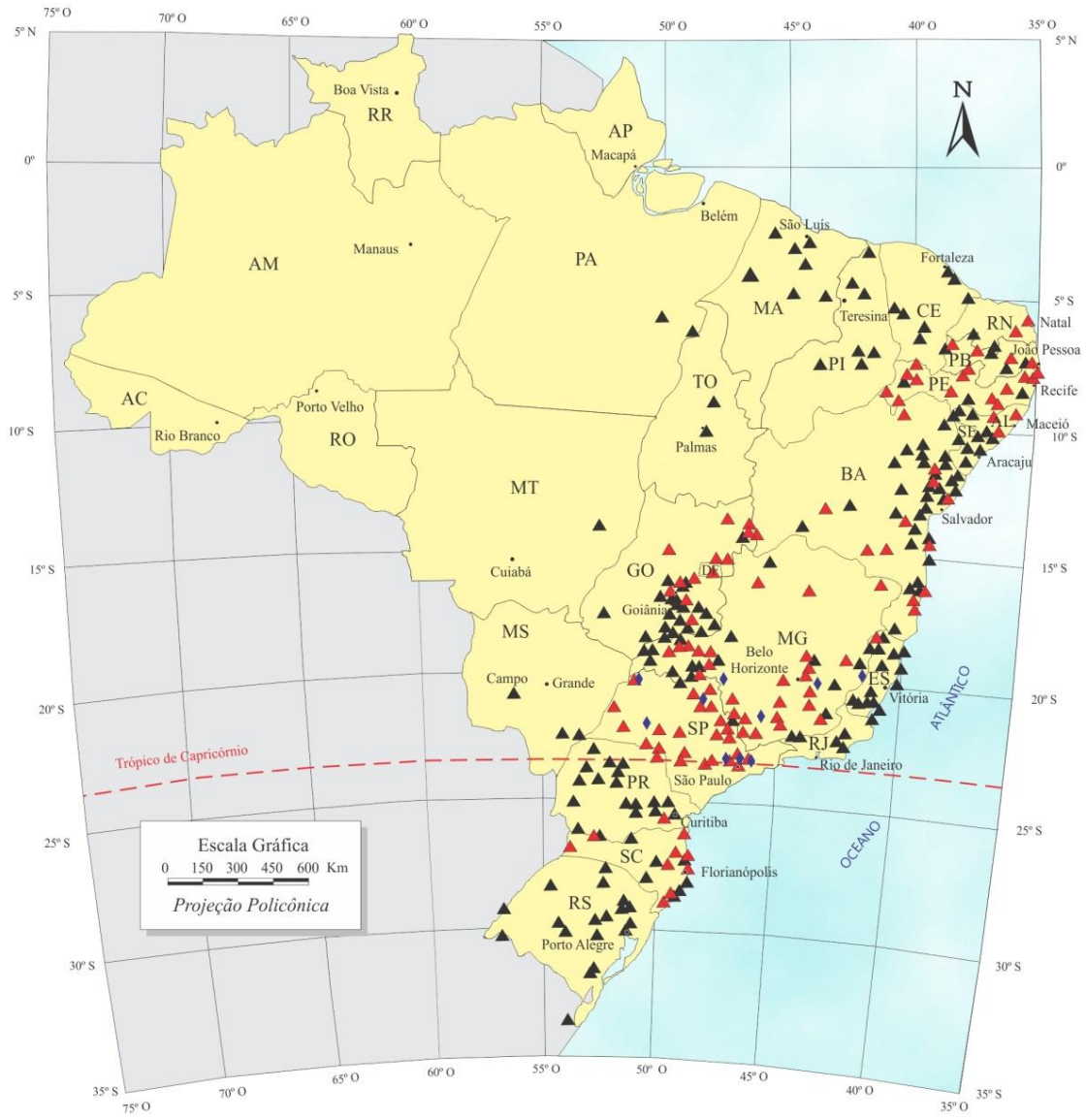
O Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) orienta que é necessário o contato com as Coordenações Estaduais do Cadastro Único, junto às Secretarias Estaduais de Assistência Social e às Secretarias de Estado de Direitos Humanos e Cidadania para providências. Ainda, é possível estabelecer parcerias com a rede dos municípios e com a Assistência Social e o Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial, associações, entidades representativas e lideranças ciganas.

Para mapear os ciganos no Brasil, juntaram-se os dados do MDS (2011) aos do IBGE (2010). O MDS disponibilizou seus dados, formulados em conjunto com as lideranças ciganas, sobre a identificação do 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; os **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 que não se deslocam com frequência.

Esses indicadores foram somados ao mapeamento de ciganos no Brasil, realizado pelo MDS e SENARC, como pode ser observado na Figura 2.

FIGURA 2 - MUNICÍPIOS COM ACAMPAMENTOS OU 'BAIRROS' CIGANOS (2009/2011)



LEGENDA

- ▲ Local de acampamento cigano segundo dado IBGE-Pesquisa Perfil dos Municípios Brasileiros (2009).
- ▲ Local de acampamento fixo ou 'bairro' (casas ou ranchos) cigano segundo informações de lideranças ciganas (MDS, 2011).
- ♦ Local de acampamento cigano temporário composto, principalmente, por tendas de lona (rota migratória) segundo informações de lideranças ciganas (MDS, 2011).

FONTE:
Adaptado de SENARC/MDS, 2012.
ORGANIZAÇÃO:
Maria Lúcia Rodrigues Mota
Edição digital:
Loçandra Borges de Moraes

Seguindo as observações formuladas pelo MDS e 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[17] no Brasil, não é expressiva.

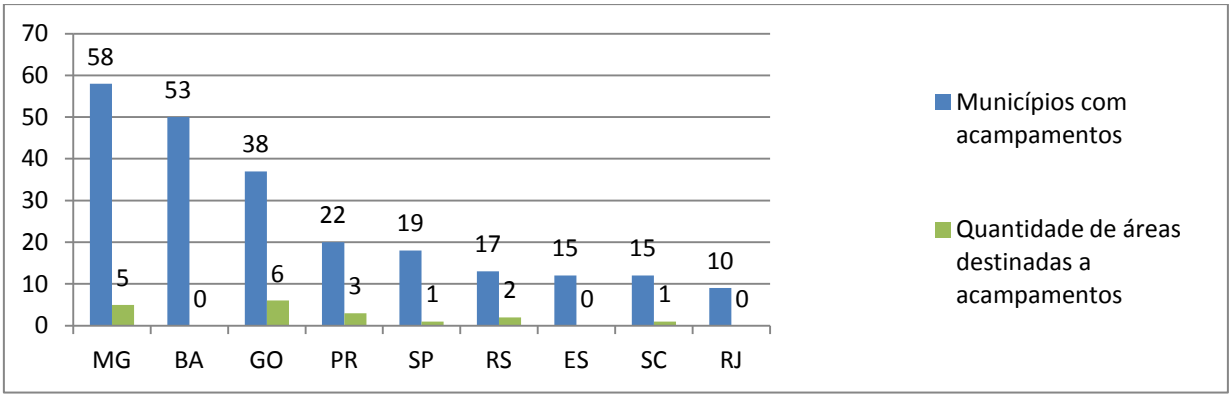
A afirmação de que os grupos minoritários no Brasil não são expressivos é um dos fatores que possibilitam a exclusão e a negação de acessibilidade aos direitos sociais, como, por exemplo, recursos materiais, educacionais e saúde, bem como o direito à cidadania não só aos ciganos, mas às demais minorias brasileiras.

A compreensão desses dados fornecidos pelo MDS e SENARC está ratificada pela pesquisa de Informações Básicas Municipais 2011, do IBGE, que apresenta o número de acampamentos ciganos nos municípios por unidade federativa, conforme pode ser observado na Figura 3. Por meio de questionários junto ao órgão gestor de direitos humanos dos municípios foi possível identificar a existência de acampamentos ciganos e de programas e ações para a população cigana.

Assim, o IBGE divulga a sua pesquisa, juntamente com as Informações Básicas Municipais (2011), identificando que, nos 5.565 municípios das regiões Norte, Nordeste, Sudeste, Sul e Centro Oeste e do Distrito Federal, existem 291 acampamentos ciganos, sendo apenas 29 deles com local destinado especificamente para esse fim. A Figura 3 apresenta os dados sobre e as áreas destinadas a acampamentos por estados.

[17] 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 a autoidentificação das minorias étnicas e nacionais. Estas são grupos que se diferenciam da maioria da população em razão de sua língua, nacionalidade, religião e/ou cultura. Algumas minorias desenvolvem relações com territórios específicos, fundamentais para a construção de 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).

Figura 3 – 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)[18].

A Figura 3 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, deixando a desejar quanto ao direito de o cigano ter um espaço para morar com dignidade.

Os estados de Minas Gerais, Bahia e Goiás são os que apresentam maior número de municípios com acampamentos, mas com insignificante número 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 estado com maior número de acampamentos identificados, possui, embora ainda não seja satisfatório, o total de seis áreas específicas para acampamentos ciganos, o que não altera o quadro preocupante de desrespeito aos direitos de moradia desse povo.

Em Trindade-GO há um número expressivo de ciganos moradores e a isso se deveu sua escolha para a pesquisa de campo, que ocorreu no segundo semestre de 2014. O tipo de pesquisa foi a participante, pois, segundo Brandão (1985, p. 252), "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", isto é, aquele que trabalhará com esse grupo, resgatando o conhecimento científico.

A pesquisa participante estabelece que o pesquisador deva iniciar seus estudos pela tradição cultural do grupo. Esse pesquisador não poderá partir do que gostaria de realizar naquela comunidade, ou seja, do que acredita que seria melhor

[18] Elaboração: Antônio Pereira Cardoso, professor da Rede Estadual de Educação de Goiás.

ou mais adequado àquela comunidade. Sua função é resguardar o que os grupos populares interessados almejam, e, no caso dos ciganos, o desejo deles é que haja respeito aos seus costumes culturais.

Ao conhecer seus elementos será possível a mudança social, transformando o conhecimento e a ação, estabelecendo novos níveis de consciência política que apresentem respeito à diversidade cultural por meio do currículo na escola campo.

Procuramos a Secretaria Estadual de Assistência Social e a Secretaria de Estado de Direitos Humanos e Cidadania, tendo constatado o interesse desses órgãos em fazer o cadastramento dos ciganos que vivem no município. Assim, foi estabelecida uma parceria com esses órgãos para identificar os ciganos dos setores Samarah, Vila Pai Eterno e Serra Dourada. E é sobre a cidade de Trindade e os ciganos *Colons* que trata o próximo capítulo.

2 O CIGANO EM TRINDADE: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A SUA CULTURA

2.1 INTRODUÇÃO: METODOLOGIA DA PESQUISA E O ENCONTRO COM O SUJEITO, SEUS COSTUMES E SUAS TRADIÇÕES

No primeiro capítulo, mostramos os ciganos e sua origem, identidade e também sua invisibilidade quanto ao reconhecimento social, político e cultural no Brasil. Neste capítulo, pretendemos discorrer especificamente sobre a etnia cigana residente nos setores Vila Pai Eterno, Samarah e Serra Dourada, em Trindade-GO, identificando seus costumes culturais por meio da etnografia e da pesquisa participante.

Iniciamos nossos estudos bibliográficos em junho de 2013, quando tivemos contato com algumas leituras sobre os ciganos *calon* de forma geral e de diversas partes do Brasil e da Europa[19]. No entanto, no caso dos ciganos moradores de Trindade-GO, não tomamos conhecimento de nenhum trabalho que identificasse as questões culturais dessa etnia e que tivesse como método a pesquisa participante. Esta, juntamente com a etnografia, foram os procedimentos empregados para perceber os valores culturais, apreender a visão de mundo e as trajetórias de quinze famílias ciganas do já citado município.

Podemos caracterizar a pesquisa participante pela integração e investigação, aliadas à educação popular e à participação social, oportunizando aos sujeitos envolvidos, pesquisadora e pesquisados, compreender e interpretar as lógicas do funcionamento dos sistemas de dominação social, bem como adquirir conhecimentos apropriados e animar a mobilização social.

Essa estratégia metodológica de Pesquisa Participante possui outras nomenclaturas, sendo também conhecida como: "observação participante", "investigação alternativa", "investigação participativa", "auto-senso", "pesquisa popular", "pesquisa dos trabalhadores" e "pesquisa-confronto". Cada uma delas refere-se a um conjunto de práticas que possui origens e preocupações muito próximas.

A pesquisa participante examina, em um contexto determinado, o ambiente, o comportamento, a interação do grupo ou do indivíduo (posturas, normas de

[19] Apresentamos, no primeiro capítulo desta dissertação, uma descrição da provável origem dos ciganos na Europa.

condutas explicitas e implícitas, linguagem verbal e não verbal, vocabulário, sequência de eventos e diferentes momentos do sujeito investigado).

As origens da pesquisa participante, segundo Brandão (1999), situam-se, em primeiro lugar, na observação participante, na qual a percepção de ser diferente nas relações sociais acontece no momento em que se está com o outro. O pesquisador é um participante do projeto político de transformação de uma sociedade ou do próprio mundo.

Existem alguns princípios metodológicos relevantes na Pesquisa Participante, de acordo com Brandão (1999), e em cada um destacam-se características relevantes, como a do intelectual orgânico. Nesse princípio, percebe-se que o espaço de ação do intelectual orgânico é relativo ao compromisso com a causa popular. Ele conhece os ensejos e desejos da comunidade em que atua. Cumpre uma tarefa específica, de grande relevância. Sua contribuição se configura no sentido de organizar o trabalho comunitário realizado. Comprometer-se com a causa da comunidade significa participar de todo o processo de transformação como mediador (BRANDÃO, 1999, p. 51-53).

Nesse princípio, o intelectual orgânico não precisa aplicar, em sua pesquisa, ideias pré-estabelecidas ou princípios ideológicos (o papel desse intelectual é de mediação entre a teoria e a prática). A função desse intelectual, enquanto mediador, é reconstruir a realidade que deve ser transformada, e, embora possua um conhecimento científico amplo, deve, ao pesquisar, conduzir os grupos populares interessados de modo a que eles reorganizem seus pensamentos, conforme determinada fundamentação teórica, para clarear e simplificar sua prática na comunidade que está pesquisando.

Thiollent (1986) afirma que a pesquisa participante é um tipo de pesquisa social na qual pesquisadores e participante resolvem problemas reais de modo cooperativo ou participativo. Na pesquisa participante, cabe ao pesquisador determinada identificação ideológica política com a comunidade e ao participante ser um agente ativo. O pesquisador, ao mesmo tempo em que produz conhecimento, deve interferir na realidade em que atua.

A pesquisa participante é uma das modalidades de pesquisa qualitativa que, segundo Chizzotti (1995, p. 79), “parte do fundamento de que há uma relação entre o mundo real e o sujeito”. Os participantes da pesquisa produzem um saber popular

que representa o saber do grupo. Esse saber orienta a reflexão da ação reorganizando os pensamentos desse grupo.

Esse saber popular, resultante da interação desse grupo, tem o uso e o destino político de incrementar o currículo da escola campo sugerindo o estudo/inclusão e a aproximação entre as culturas, acreditando-se que pelo conhecimento ocorrerá o respeito. Daí a proposta de trabalhar com esse grupo, resgatando o conhecimento científico. Segundo Brandão (1985, p. 252), "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".

Privilegiamos a abordagem qualitativa, com o contato direto do pesquisador com o ambiente investigado e o registro do trabalho de campo, realizados por meio de entrevistas e diário de campo, técnicas indicadas como procedimentos da etnografia.

Os anciões *(phuro-idoso*) ressignificam os acontecimentos que *vivenciaram* pelo conhecimento que construíram e pela internalização da representação social enquanto conhecimento comum à comunidade. É nessa representação social como construção coletiva da cultura que se assimila a memória coletiva, a qual atua como fator de reinterpretação dos acontecimentos e das percepções passadas pela memória.

O trabalho com a metodologia qualitativa compreende um conjunto de atividades anteriores e posteriores. Exige-se, antes da pesquisa, o levantamento de dados, a preparação dos roteiros das entrevistas e os contatos com o informante-chave, que é também um coautor, de maneira a buscar um entendimento quanto à necessidade do grupo.

Diante disso, acreditamos que a escolha pelo método qualitativo por meio da pesquisa participante e etnográfica é relevante, visto que as entrevistas, quando bem direcionadas e semiestruturadas, nos permitem a compreensão de memórias tanto individuais quanto coletivas.

A pesquisa com a técnica de informantes-chave é utilizada em pesquisa de campo na perspectiva da etnografia, pois os informantes podem colaborar para a compreensão das diferenças culturais. De acordo com Bisol (2012, p. 4) “o informante-chave frequentemente se torna uma via de acesso do pesquisador ao grupo pesquisado”. Conforme observa o autor, eles podem tornar-se colaboradores

especiais da pesquisa, ajudando a formular, expandir ou clarificar as interpretações do pesquisador.

Por se tratar de uma pesquisa com etnias distintas: a do pesquisado e a do pesquisador, faz-se necessário o uso de estratégias simples de comunicação. A primeira estratégia a ser utilizada é a comunicação informal, neste caso uma conversa com um dos anciões da comunidade, o cigano eleito pelo grupo envolvido como informante-chave, para evidenciar as características e os objetivos da pesquisa.

Utilizamos a etnografia, em uma perspectiva instrumental, pois suas técnicas nos possibilitam enriquecer nosso conhecimento sobre os ciganos, se os pensarmos considerando a nossa própria natureza, fazendo uma descrição do cotidiano e de seus costumes.

Segundo Malinowski (1978, p. 19),

> Na etnografia, o autor é, simultaneamente, o eu próprio cronista e historiador; e embora as suas fontes sejam, sem dúvida, facilmente acessíveis, elas são totalmente altamente dúbias e complexas; não estão materializadas em documentos fixos e concretos, mas sim no comportamento e na memória dos homens vivos. Na etnografia, a distância entre o material informativo bruto-tal como se apresenta ao investigador nas suas observações, nas declarações dos nativos. (MALINOWSKI, 1978, p. 19).

A etnografia, como técnica, pode nos aproximar da realidade, descrevê-la e interpretá-la, nos levando a compreender ou a buscar as subjetividades impressas na cultura do outro, como esse vive o real e como pensa sua própria cultura. A etnografia é relevante neste estudo, uma vez que nos permite retratar situações do dia a dia, sem prejuízo da compreensão da complexidade social e de sua dinâmica, e registrá-las no diário de campo, no qual consta a descrição das observações, com base na ideia de que se deve “apreender depois apresentar” (GEERTZ, 1989, p. 20).

É nessa perspectiva que construímos nossa pesquisa, considerando o grupo cigano, visto aqui como etnia que vive em comunidade e carrega consigo, como todos os grupos que fazem parte das sociedades complexas, a difícil tarefa de ser conhecido enquanto grupo social, que deve ser investigado por fazer parte de um contexto social importante, o da sociedade brasileira.

Registramos os costumes da etnia cigana por meio de uma descrição detalhada, ampla e abstrata, a partir do extenso conhecimento sobre o assunto, o

que Geertz (1989, p. 20) chama de “descrição densa”. A isso chamamos de dados, que nada mais são do que nossa própria elaboração das construções de outras pessoas nesse processo de interagir com o conhecimento do outro.

Nossas visitas buscaram observar todas as formas de comunicação possível, e não somente a oralidade, procurando perceber outros elementos no ambiente pesquisado, como atitudes, gestos e olhares. Deixamos os sujeitos falarem de si, em uma tentativa de compreendê-los como integrantes da dimensão social, cultural e histórica da qual todos nos fazemos parte.

Para a realização deste estudo, estabelecemos uma organização sistemática dos encontros combinados, em comum acordo com os sujeitos e com a presença do informante-chave. A pauta desses encontros foi elaborada priorizando o respeito ao entrevistado, ou seja, houve um cuidado para que a pesquisa não fosse vista como uma invasão do espaço do outro. Procuramos respeitar as suas especificidades e disponibilidades, assim como as rotinas diárias dos sujeitos pesquisados, que, aqui, também são participantes.

Procuramos criar um vínculo de confiança, estabelecendo uma relação de compromisso ético e reforçando, assim, os laços entre pesquisador e pesquisado. Essa parceria resultou na colaboração dos pesquisados, os quais nos receberam em suas casas, conforme agendamento prévio das visitas pelo informante-chave.

Para nós, foi um desafio identificar e pesquisar costumes, saberes e memórias de um povo dinâmico e festeiro, por meio de entrevistas e observações em trabalho de campo. A dificuldade parte da ideia de que há uma riqueza de traços individuais e, também, coletivos, que se misturam quando observamos uma cultura diferente da nossa a partir dos parâmetros da cultura majoritária. Existe a estranheza e a inoperância de descrevê-los como deveríamos descrever, isto é, sem deixar passar detalhes e pequenos gestos.

Embora tenhamos realizado entrevistas gravadas em áudio, não foi possível utilizá-las como fonte neste estudo. Os ciganos costumam falar alto e estar sempre em grupo, pois recebem muitas visitas de parentes e amigos. Desse modo, as entrevistas, quando realizadas com a presença de outras pessoas, além da família pesquisada, resultaram em gravações ininteligíveis. Também fizemos algumas fotografias de festas religiosas e de atividades de rotina da família de alguns grupos ciganos. Tivemos, ainda, encontros com grupos familiares, em que ouvimos os seus

diálogos, sem interferência de entrevistas, utilizando apenas a observação e as anotações (novenas, reuniões de pais na escola, casamentos).

O estudo com os ciganos *calon* nos apresentou diversas faces de uma etnia ímpar, que, como muitas minorias, apresentam retrocessos sociais e civilizatórios, vistos com desprezo pela sociedade em geral.

Foram escolhidas, entre a comunidade, famílias que vivem há mais tempo na cidade (os mais velhos), anciões com mais tempo de residência no setor, totalizando quinze famílias residentes em Trindade. O informante-chave nos direcionou até essas famílias para que obtivéssemos os registros de campo. Dessa forma, tivemos como campo de pesquisa quinze famílias dos setores Samarah, Vila Pai Eterno e Serra Dourada, sendo elas distribuídas, neste estudo, da seguinte maneira: cinco famílias no Samarah, cinco na Vila Pai Eterno e cinco no setor Serra Dourada.

Os ciganos *calon* da cidade de Trindade, ao que nos parece, mesmo vivendo em sociedade com os não ciganos, continuam seguindo um padrão de significados, repassando suas experiências por meio da oralidade e acumulando, assim, seus costumes, tendo como meio a vida em comunidade, ressignificando suas concepções simbólicas herdadas. Ainda, é possível identificá-los pela oitiva dos relatos e entrevistas.

A comunidade cigana existente em Trindade, assim como a maioria dos ciganos residentes no estado de Goiás, se apropria e se reconhece como um grupo étnico descendente de ciganos do dialeto *calo.*

Em nossa pesquisa, fomos informados, pelas famílias ciganas de Trindade, que seus parentes, residentes em outras regiões de Goiás, passam por inúmeras necessidades e desconfortos gerados pela discriminação e pela exclusão social. Isso é demonstrado nas investigações de Vaz (2010), realizadas em Ipameri-GO, município onde existem vários ciganos e cujas relações de conflito com os nãos ciganos são uma constante, exigindo deles uma postura de duplicidade.

> 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. Os ciganos só aceitam parcialmente alguns traços culturais da sociedade não cigana, e procuram sempre manter a coesão do grupo, baseada na sua específica organização social, econômica e cultural, através de suas relações sociais internas. Portanto, o processo de interação social entre o cigano e o ipamerino, passa pela barreira da imagem que têm os ciganos generalizados. (VAZ, 2010, p. 86).

A história do cigano é marcada por características vinculadas a conceitos pejorativos sempre ligados à negação de seus costumes. Nesse contexto, apresentar suas qualidades enquanto etnia cultural que encadeia e assimila tanto preconceito se torna uma tarefa complexa, independente de suas peculiaridades culturais ou territoriais.

Em Trindade-GO, temos a intenção de propor o (re)conhecimento cultural dos ciganos, sugerindo sua inclusão ao currículo escolar da escola campo. No entanto, compreendemos que o nosso trabalho e as propostas nele contidas não fará com que cessem os preconceitos cristalizados entre os *gadjos*, resultantes de séculos de história, mas acreditamos ser o início de um deslumbramento para que se configurem, em um presente próximo, boas relações entre as culturas dos ciganos e dos não ciganos. Também cremos que o (re)conhecimento possa estabelecer respeito e maturidade para com a igualdade entre as culturas presentes na escola.

A nossa proposta de inclusão da cultura cigana na educação formal da escola campo é pertinente, pois proporciona a socialização do conhecimento sobre os costumes culturais da comunidade cigana por meio do currículo, priorizando atividades pedagógicas e práticas que possibilitem o seu (re)conhecimento. Nossa pesquisa tem o caráter de refletir a respeito da cultura em questão, com espaço para enriquecer os conteúdos programáticos do currículo e as práticas pedagógicas da escola campo, realizando atividades em sala de aula e explicando essas tradições e a cultura dos ciganos durante as práticas diárias.

A aproximação da realidade da etnia cigana *calon* e de seus costumes nos proporcionará sugerir, como contribuição de nossa proposta, atividades como: sequências didáticas, sala temática, debates, seminários, para que seja materializada a nossa intenção primária de incluir os saberes culturais dessa etnia na escola campo, com o intuito de socializar o conhecimento, priorizando as relações de respeito ao próximo.

A cultura é um processo acumulativo, resultado de ações e de reflexões realizadas por homens e mulheres, expressas em experiências históricas transmitidas de geração a geração por nossos antepassados. Dessa forma, as culturas são vistas como sistemas e possuem padrões que são socialmente transmitidos e servem para a nossa adaptação enquanto seres que vivem em comunidade e comungam das mesmas tradições, costumes e linguagens adquiridas ao longo das histórias dos indivíduos e herdadas de antepassados. Laraia (2001, p.

38) observa que o “[...] homem é resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento a experiências adquiridas”.

Em busca de ver a cultura como sistema socialmente transmitido, ela pode ser entendida como

> [...] um padrão de significados transmitidos historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas, expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida. (GEERTZ, 1989, p. 103).

Neste estudo, tivemos como proposta estar sempre atentos aos significados verbalizados, e, inclusive, ao que não foi dito e ao que foi dito de outra forma (em outras linguagens). Estivemos sempre atentos aos modos de agir, vestir, alimentar e o ambiente socializado, vivenciado pelos sujeitos, pois eles revelam características como valores, crenças e identidade.

Constatamos, em nossa pesquisa de campo, que a maioria dos homens e das mulheres com idade acima de quarenta anos não são alfabetizados. Esse dado foi conseguido durante as entrevistas, quando os mais velhos nos disseram que nunca foram a uma escola para estudar. “Quando era pequeno nosso pai não se importava com escola e vivia como tropeiro, não ficava muito tempo em um lugar só” (citação verbal)[20].

A escola, segundo eles, não era importante, pois precisavam seguir os pais nas viagens, nas quais comercializavam cavalos e éguas. Nessas viagens, os ciganos acampavam em barracas de lona ou de folhas de buriti durante semanas, em fazendas cujos proprietários os deixavam arranchar. 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”[21]. Afirmam que era muito bom, e que gostariam de viver novamente essa epopeia, dizendo que hoje é tudo muito diferente.

[20] Informação de um ancião *calon* durante a entrevista.
[21] Essa informação, assim como muitas das outras falas tecidas neste texto, compõe o nosso caderno de campo e representa a memória viva dos anciões *calon*, a qual demos vida neste estudo por meio dos nossos registros, fornecendo-nos parte do imaginário dessa etnia.

Os ciganos de Trindade-GO se autodenominam como “ciganos moradores” por terem moradia fixa, seja com casa própria, seja quando vivem de aluguel. Esta autodenominação serve para diferenciá-los de alguns familiares e amigos nômades, que ainda vivem em itinerância por outras regiões do estado de Goiás e do Brasil, acampando em barracas, ou seja, nunca ficando em um lugar por muito tempo.

Durante a nossa pesquisa, tivemos a oportunidade de entrevistar ciganos que moram em barracas no setor Samarah, os quais nos informaram que vivem em barracas de lona e madeira por não terem condições de ter uma casa de alvenaria.

Entre os ciganos *calon* há uma relação de confiança recíproca, um sentimento de pertencimento a um grupo coeso, enraizado e fortalecido pelos laços afetivos familiares, fortemente comunitário, atitudes que fazem deles uma etnia unida culturalmente.

Essa proximidade afetiva faz com que estejam sempre perto um do outro, inclusive morando juntos – há vários casos de noras que moram com as sogras, às vezes na mesma casa ou em casas separadas, mas no mesmo lote. Isso ocorre pelo fato de que quando casam, geralmente aos doze anos, as pequenas esposas aprendem os ofícios da casa com a sogra, que lhes ensina como lavar, passar, cozinhar e arrumar a casa de forma geral.

A casa dos ciganos *calon* é sempre limpa e asseada, as vasilhas, de alumínio, são bem cuidadas e brilhosas. Em muitas casas encontramos ao fundo, ou em frente a elas, uma barraca que serve como continuidade da casa de alvenaria. Em algumas habitações as barracas ao fundo servem como dormitório ou como cozinha. Nos quintais de algumas residências encontramos fogão à lenha.

Figura 4 – Fogão à lenha.

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2014).

Os costumes herdados dos antepassados pelos ciganos são uma marca muito forte, simbólica e expressiva, podendo ser percebidos em seus valores culturais. O uso do fogão à lenha é uma dessas evidências, caracterizando uma aproximação com os saberes do passado, assim como ter altares dedicados a santos diversos no quarto ou na sala de suas casas, além da presença de animais domésticos, tais como: cachorro, galinha, pato e cavalos.

Segundo Ramanush (2012, p. 80), a importância do cavalo na vida do cigano *calon* está contida na expressão “Que meu cavalo viva muito tempo”, que nos mostra a necessidade do cavalo na vida do *calon*, relacionada à sua subsistência, pois ele depende do animal pra se locomover e ganhar dinheiro.

O cavalo é muito importante entre os ciganos *calon* por ser um meio de transporte e de subsistência em algumas famílias, usado com frequência tanto no passado como no presente para realizar tarefas do dia a dia, principalmente atrelado a uma carroça. Ambos, carroça e cavalo, são locados dos ciganos durante os festejos de santos ou para que as pessoas possam participar de cavalgadas.

Em pesquisa bibliográfica, percebemos a riqueza das festas religiosas, que acontecem durante todo o ano; a maioria delas se inicia com uma cavalgada no primeiro dia do festejo. Ciganos de muitos municípios (Nazário, Santa Bárbara, Palmeiras, Campestre, Abadia, entre outros) e povoados (Cedro, Bugre, Santa Maria, etc.) vizinhos a Trindade-GO, participam dessas cavalgadas.

A cavalgada tem como ponto de partida uma das localidades (município ou povoado) escolhidas pelos festeiros do ano, indo até as Igrejas das cidades e povoados próximos a Trindade, nos quais há uma missa ou novena em louvor ao santo padroeiro do local. Após a missa e durante nove dias existe o costume de se reunirem em quermesses (manifestação que tem como intuito leiloar comidas e bebidas e fazer bingos em prol da igreja e da comunidade).

No mês de julho, a maioria desses cavaleiros se reúne para finalizar o ciclo das cavalgadas, tendo como ponto de referência a cidade de Trindade, local onde são finalizados os festejos da romaria ao Divino Pai Eterno[22], que ocorre sempre no primeiro domingo do mês de julho. Durante esses festejos, a cidade recebe milhares

[22] 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.

de peregrinos vindos de vários lugares do Brasil; muitos moradores do estado de Goiás ainda costumam usar, como transporte, o carro de bois.

2.2 O CIGANO EM TRINDADE E A RELIGIOSIDADE

Antes de tornar-se oficialmente um município, Trindade foi elevada à categoria de vila pela Lei n. 662, de 16 de julho de 1920, cuja instalação se deu em 31 de agosto de 1920, sendo comemorado, neste dia, o aniversário da cidade.

Trindade ganhou o foro de cidade sete anos mais tarde, em 20 de junho de 1927, pela Lei Estadual n. 327. Em 2 de agosto de 1935, viu ser subtraída sua autonomia política, com o Poder Judiciário subordinando-se à Comarca de Goiânia pelo Decreto Lei n. 327. Somente conseguiu sua autonomia definitiva em 31 de agosto de 1943, pelo Decreto Lei n. 8.305, recebendo uma área de 1203 km², com uma população de dez mil habitantes.

A formação da cidade de Trindade tem sua história marcada pelo signo religioso[23]. Um pequeno arraial, habitado por poucas famílias que se ocupavam com o cultivo da terra, tornou-se um grande centro religioso que atrai milhares de devotos de várias regiões do país.

A história dos lugares considerados sagrados interfere na vida cotidiana dos devotos e se traduz em milagres, confundindo-se à sua própria história e sendo relembrada maiormente por meio da oralidade, levada por atores coletivos ligados às comunidades, produzindo uma tradição oral. Essas práticas religiosas aumentam o número de devotos, que acreditam no milagre recebido pela intercessão do seu santo de devoção.

Trindade, nesse sentido, torna-se palco para as representações da devoção religiosa, em que os efeitos sobrenaturais intervêm no dia a dia do devoto, traduzindo-se em milagres. Apresenta-se então, como o *lócus* privilegiado para abrigar uma comunidade cigana, pois, dos 104.488 habitantes, segundo o censo demográfico de 2010, aproximadamente 1.800 são ciganos com moradia fixa em áreas periféricas da cidade (IBGE, 2010).

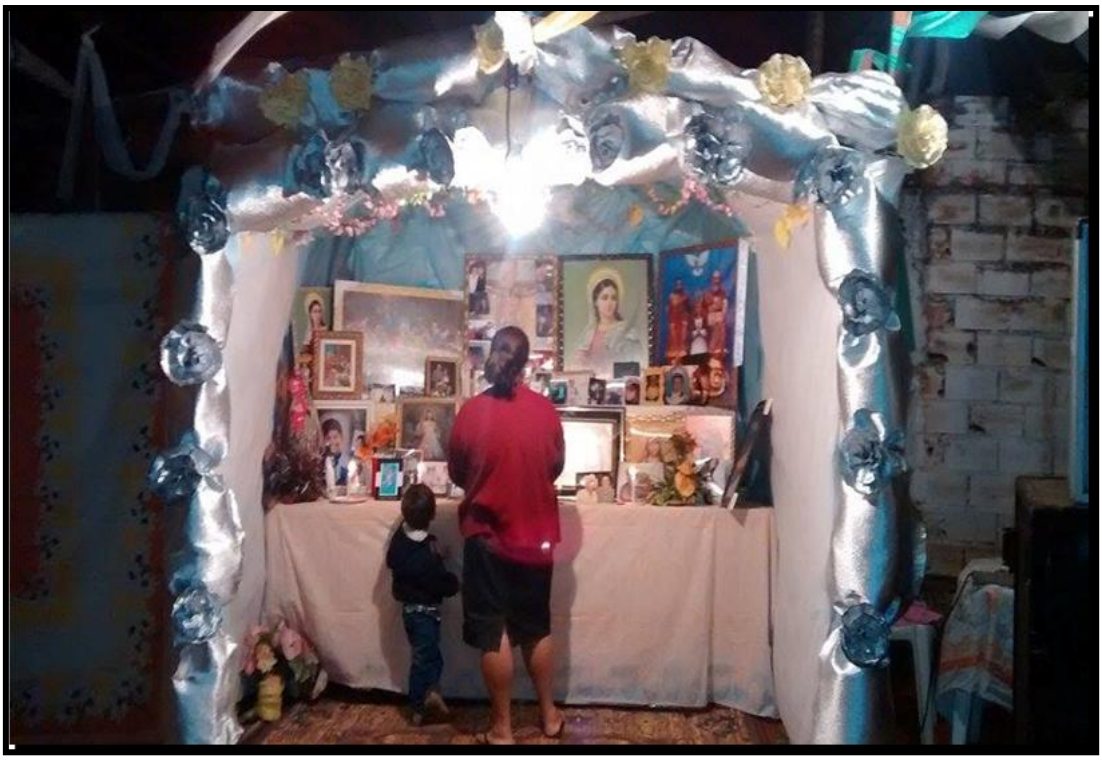
[23] Por volta de 1840, Constantino Xavier e sua esposa, Ana Rosa, roçavam o pasto quando encontraram um medalhão de barro com a imagem do Divino Pai Eterno. Constantino e seus familiares começaram a rezar o terço diante do medalhão de barro, iniciando um ritual de devoção à Santíssima Trindade. Em 1843, foi construída uma capelinha, onde várias famílias vizinhas rezavam o terço. Em 1942, foi construído um templo para abrigar os romeiros. Atualmente, está em fase inicial a construção de uma nova Basílica (2015).

A relação dos ciganos com a vizinhança é, de certa forma, restrita, pois os não ciganos procuram manter distância e os consideram muito barulhentos. Eles acham que os ciganos não respeitam as regras de convivência social, reafirmando o estereótipo de violentos e agressivos, principalmente quando sentem a necessidade de defender os seus pares ou mesmo exigir alguns direitos básicos, como saúde.

Em Trindade-GO, pudemos observar as manifestações da etnia cigana, como as ocorridas na novena a Bom Jesus da Lapa, que acontece entre os dias 29 julho e 6 de agosto, com novenas todos os dias na casa do festeiro. Para esse evento, os ciganos montam um belo altar que tem, ao centro, a figura do Bom Jesus da Lapa, cercado por outros santos de devoção que se misturam a fotografias de ciganos (Figura 5). A celebração é iniciada com orações e finalizada com muito foguete, comida e refrigerante.

Nesses eventos, há ainda espaço para as questões políticas, que não se misturam com o momento das orações, por ser desrespeitoso para com a cerimônia. Contudo, passado o momento religioso, mesmo quando as opiniões são contrárias, como, por exemplo, sobre as preferências por este ou aquele candidato, todos têm o direito a se posicionar.

Figura 5 – Altar em louvor a novena do Bom Jesus da Lapa.



Fonte: Arquivo da pesquisadora, ago. 2014.

O altar erguido aos santos católicos no período dos festejos a Bom Jesus da Lapa representa, simbolicamente, a continuidade das tradições e o fervor de cultuarem santos em suas casas, bem como conduzirem cerimônias religiosas[24], utilizando-se da representação de imagens sagradas de diversos santos para suas adorações e orações.

Há, entre os *calon* de Trindade-GO, três formas de batizar as crianças: na igreja católica, em casa (purificação) e na "fogueira". Segundo uma cigana, quando a criança nasce os pais a batizam com três madrinhas e três padrinhos, pois, de acordo com os mais velhos, "se não batizar nas três partes a criança não está protegida" (citação verbal)[25].

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 a 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 Maria e três Pai Nosso. 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[26], os colocam em forma de cruz e se posicionam com os pés bem próximos aos tições, 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"[27].

Outro costume que evidencia as características étnicas do cigano é o casamento, diferente das cerimônias dos *gadjo*. É o evento mais festejado entre eles e segue um ritual tradicionalmente *calon.*

[24] Missas, novenas, batizados.
[25] Informação de um ancião *calon* durante a entrevista.
[26] Pedaços de lenha acesa ou meio queimada.
[27] Informação de um ancião *calon* durante a entrevista

2.3 O CASAMENTO CALON: UM RITUAL QUE EXPRESSA SUA SIMBOLOGIA EM MOMENTOS “FECHADOS”

O casamento é o evento mais festejado entre eles, a noiva é prometida ao noivo quando criança (embora, atualmente, isso já não seja um costume aceito por todos).

As festas, que duram três dias, causam desconforto aos não ciganos, obrigados a conviver com o barulho de músicas e foguetes durante o dia e a noite, além das bebedeiras, com atitudes e comportamentos que acabam intensificando esse barulho.

Existe um grupo nômade que vem à cidade em época de casamentos e dos festejos ao Divino Pai Eterno, instalando suas barracas e acampando em áreas abertas. Esse grupo se autodenomina “ciganos baianos”. Sabe-se pouco sobre eles, mas percebe-se que são tradicionais, ou seja, ainda usam vestimentas coloridas e longas e comercializam produtos diversos (como enxovais, aparelhos eletrônicos, animais de montaria, etc.).

Esse grupo é temido pelos ciganos moradores, pois possuem atitudes mais agressivas, percebidas na forma de falar e de se comportar. Compreendemos que a leitura que esse povo faz de si mesmo se baseia no conflito de viver o que é de sua cultura em momentos “fechados”, tais como festas, casamentos, bailes promovidos por eles em suas casas e/ou em salões alugados, quando podem expressar suas tradições sem serem censurados pelos *gadjos*.

O casamento é organizado e segue um ritual tradicional. A mãe prepara sua filha durante o período de namoro. Os noivos não podem ter relação sexual antes do casamento. Essa preparação consiste em cuidar para que a filha não fique a sós com o noivo durante o namoro, pois há o risco de perder o futuro marido. Os pais do futuro noivo poderão devolver a noiva aos seus pais se ela não for virgem. A noiva, por sua vez, se guarda até o dia do casamento, quando acontece a festa típica de sua cultura, sempre com muitos enfeites na igreja e no lugar onde ocorre a festa.

O vestido da noiva é branco e com muitas pedras brilhantes. O homem se veste com terno de cor cinza ou tons claros, demonstrando o hibridismo entre os ritos dos *calon*.

Nos dois primeiros dias – quando ocorre o chá de panela – são servidos diversos pratos salgados em meio a muita dança. No terceiro dia é a cerimônia do casamento, o acontecimento mais importante, e são servidos doces, roscas e pães.

Figura 6: Casamento cigano.

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2009).

Nos dias atuais, o casamento arranjado entre os ciganos *colons* já não acontece com tanta frequência, mas o ritual da “saia” ainda é bem vivo entre eles. Esse ritual consiste em, após a noite de núpcias, mostrar a saia (anágua) aos pais do noivo para comprovar que a moça era virgem.

Após o casamento, recebem os cumprimentos na festa organizada pelos pais dos noivos, que oferecem uma mesa de doces de frutas, uma mesa de pães e roscas. Ainda, pode ser oferecido um jantar.

Durante a festa, os noivos dançam a valsa com os anciões, seguindo uma ordem predeterminada: primeiro com os avós, depois com os pais e, por último, os padrinhos. O restante da família participa da dança após o ritual. Há um grande respeito pela hierarquia no grupo.

Nos festejos, os ciganos se vestem como gostam, se divertem, usam roupas coloridas, chapéus e botas com muitos acessórios (colares, brincos, lenços, pulseiras e anéis). Ocorre tanto com o homem quanto com a mulher, os quais se entregam, nesses momentos “fechados” (espaço privado), ao ritual consagrado de sua cultura e costumes.

Damatta (1997) definiu, em seu livro *A casa e a rua*, a diferença cultural entre o espaço público e o espaço privado. Segundo ele, a rua é o lugar do anonimato, do impessoal, onde não há espaço para elos mais especializados. A casa, ao contrário, é o lugar da cordialidade, das relações entre os familiares em momentos mais íntimos, chamados, aqui, de momentos “fechados”.

Há uma diferença radical em relação ao comportamento que um cidadão pode apresentar de acordo com o ambiente social em que se encontra. A rua constitui o espaço público. Pertence a todos e, por isso, não é de ninguém; tem-se ali um espaço hostil, no qual leis e princípios éticos nem sempre são respeitados, exceto sob o olhar podador da lei e da autoridade constituída. A vida na rua só existe em função de negociações sociais apreendidas pela convivência. Já a casa, por sua vez, é o lugar da intimidade, da autenticidade do ser, onde o homem pode mostrar quem é de fato e expressar seus costumes culturais. Segunda Damatta (1997, p. 57):

> Em todo caso, se a casa distingue esse espaço de calma, repouso, recuperação e hospitalidade, enfim, de tudo aquilo que define a nossa idéia de “amor”, “carinho” e “calor humano”, a rua é um espaço definido precisamente ao inverso. Terra que pertence ao “governo” ou ao “povo” e que está sempre repleta de fluidez e movimento. (DAMATTA, 1997, p. 57).

Há um constante jogo de alternância de identidades, uma vez que o ser humano possui comportamentos, hábitos, ética e moral distintos dependendo de onde ele se encontra. Essa mudança de perfil do ser humano também é copiada, entre outras coisas, de um longo processo de vivências culturais que compõem sua história. O discurso demonstra a extensão que a identidade revela nele, é feito a partir do lugar onde o sujeito se encontra, isto é, a fala, o comportamento, as atitudes, tudo é determinado em função do lugar, da dimensão política e cultural do papel social exercido pelo indivíduo, assim como pela diversidade e hierarquia centrada nas relações com a família, amigos e com sua cultura.

Ao tratar dos costumes culturais, Thompson (1998, p. 17) nos alerta para o perigo das generalizações, pois o termo cultura e os confortáveis consensos que giram em torno do conceito podem: “distrair nossa atenção das contradições sociais e culturais, das fraturas e oposições existentes dentro do conjunto”. Segundo este autor (1998, p. 22):

> Cultura é um termo emaranhado, que, ao reunir tantas atividades e atributos em um só feixe, pode na verdade confundir ou ocultar distinções que precisam ser feitas. Será necessário desfazer o feixe e examinar com cuidado os seus componentes: ritos, modos simbólicos, os atributos culturais da hegemonia, a transmissão do costume de geração para geração e o desenvolvimento do costume sob formas históricas específicas das relações sociais e de trabalho. (THOMPSON, 1998, p. 22).

É preciso analisar a diversidade que compõe a cultura dos ciganos, seus costumes como um todo, com o intuito de compreender os modos simbólicos atribuídos a cada manifestação, sem ocultar o não dito nos momentos “fechados” de festas e ritos religiosos e distinguindo as várias formas de se ver um mesmo acontecimento, analisando as possíveis variáveis.

De acordo com Thompson (1998, p. 22), a “cultura é como um feixe” e precisamos examinar cada composto com cuidado. Nela estão envolvidos ritos, modos simbólicos e atributos culturais da hegemonia, que, por meio da transmissão de costumes, são então repassados de geração a geração nos momentos de demonstrações culturais, tendo como maior forma de conexão a oralidade.

Os momentos “fechados” ocorrem, entre os ciganos, em casamentos, pois nessa ocasião todos se vestem a caráter. Como já explicado, a festa dura três dias e é realizada em uma barraca com folhas de buriti verde, enfeitada de flores naturais e de papel. Há, também, grande quantidade de comida e muita música sertaneja e dança (forró).

Nas entrevistas realizadas, soubemos que entre os ciganos não é permitido o comportamento homossexual, seja masculino seja feminino. Seus papéis de identidade de gênero são bem definidos, estabelecendo comportamentos que eles julgam ser de “macho”. As mulheres se mostram submissas aos seus maridos e a prostituição das mulheres ciganas não é aceita.

Para os ciganos, a família é muito importante, pois concretiza a união entre eles. Suas famílias são numerosas, mas estão juntas para um bate-papo, aconselhar os filhos ou simplesmente tomar um café.

É importante retomar a família como um ponto a ser analisado, porque é no seio dela que as relações sociais de gênero, de afetividade e de laços de cordialidade se apresentam com mais intensidade, direcionando os papéis dos homens e das mulheres na comunidade.

Quando acontece uma separação, o que é raro, as mulheres vão morar com os pais e não se casam mais com outro cigano. As viúvas não costumam casar-se novamente.

Entre os ciganos de Trindade observa-se a união das famílias, prezando a valorização ao próximo. Eles constroem suas casas perto dos parentes, instituindo, assim, um vínculo familiar muito estreito. No passado, a união fez deles um grupo muito forte na política local. Organizados, já conseguiram eleger um membro da comunidade cigana ao cargo de vereador, pleito de 2000 a 2004, buscando interagir e transformar sua realidade de excluídos. Nos dias atuais, não conseguem se unir politicamente.

As famílias são extensas[28], chegando a ter doze pessoas morando em uma única casa. Entre eles, é possível avós, pai, mãe, filhos, netos, tios e sobrinhos, genros e noras morando juntos por uma vida inteira ou apenas por temporadas (quando os jovens ciganos se casam ficam morando junto aos pais do noivo por um período indeterminado).

As avós têm uma presença muito forte junto aos netos e estão por perto, cuidando deles quando os pais não estão e inclusive quando estão, levando-os à escola, acompanhando as atividades da escola (reuniões, festas, entrega de documentos, etc.).

Os mais velhos cuidam bem de suas crianças, pois acreditam nelas para a continuidade de seus costumes e tradições. Os anciões passam muito tempo com as crianças e as ensinam como um *calon* deve se comportar, seguindo as normas da família de respeito aos mais velhos, cigano ou *gadjo*, aos pais, aos professores e aos funcionários da escola.

[28] A denominação “família extensa” foi introduzida com a reforma do Estatuto da Criança e do Adolescente, que se deu por meio da promulgação da Lei 12.010/2009. O parágrafo único do artigo 25 assim a define: “Art. 25. [...] Parágrafo único. Entende-se por família extensa ou ampliada aquela que se estende para além da unidade pais e filhos ou da unidade do casal, formada por parentes próximos com os quais a criança ou adolescente convive e mantém vínculos de afinidade e afetividade. Trata-se de espécie de família natural, em distinção à família substituta.” (Disponível em: http://www.lfg.com.br/artigo/20100129191821741_eca-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente).

Compreendemos ser preciso que os não ciganos conheçam a cultura do outro para entender seu jeito de agir, embora isso não vá mudar de um dia para o outro. É preciso desmitificar os conceitos arraigados por séculos na cultura dos não ciganos para que se perceba que o outro, o cigano, também tem direito de manifestar seus costumes. Deve haver tolerância de ambas as partes para que haja uma convivência mútua de respeito e cordialidade. Nesse sentido, acreditamos que a escola poderá iniciar as discussões de cordialidade e tolerância a partir dos discursos inferidos pelo outro, buscando compreender a diversidade que compõe a sala de aula.

São muitos os fatores que levam os alunos ciganos à evasão escolar, como, por exemplo, a cultura itinerante e o casamento. Portanto, a falta de possibilidade de conseguir um trabalho, bem como a exclusão social, também se configuram como correspondente para suas desistências.

2.4 A ESCOLA E O TRABALHO

Os ciganos *calon* se apresentam como seminômades, pois empreendem longas viagens de trabalho durante o ano, além de, normalmente, se casarem ainda adolescentes, entre os doze e catorze anos. Esses dois fatores – culturais e socioeconômicos – comprometem a vida escolar dos jovens ciganos.

Alguns chegam a cursar o 9º ano do ensino fundamental, e isso geralmente coincide com o período do casamento, que marca o início da vida profissional dos homens, identificada pela prática da “*gambira”* (dito popular que se refere à venda e à troca de objetos), realizada em conjunto com os pais.

As moças acompanham as mães na venda de produtos diversos (enxovais, artesanatos e outros), mas algumas também atuam em outras profissões, como domésticas, professoras, balconistas, etc.

A escola é importante, principalmente nos anos iniciais, mas têm de se adequar a realidade deles. Todos os anos, em meados de novembro, os ciganos viajam, principalmente para o litoral sul do Brasil, bem como para as regiões nordeste e sudeste – estados como Bahia e Minas Gerais, principalmente –, com o objetivo de comprar e vender seus produtos. O retorno para a cidade de Trindade-GO ocorre em março e eles viajam novamente no mês de agosto. Há famílias que viajam durante o ano todo, ficando em suas casas por períodos pequenos. Esse

fator contribui muito para o atraso escolar, tendo em vista que saem antes de finalizar o ano letivo e retornam dois meses após o início do ano seguinte.

As mulheres são as que procuram, dentro de suas possibilidades, acompanhar os filhos na escola. Nesse ponto, percebe-se que elas usam de todos os meios possíveis para garantir aos filhos o direito de permanecer nessa instituição.

Identificamos, de acordo com as observações de campo, que até certo ponto esses povos procuram manter suas tradições. Mesmo indo à escola, são diferentes, principalmente entre os adolescentes, sendo sua diferença visível. Alguns são tímidos demais e outros mais audaciosos, chegando a afrontar as normas da escola e a estabelecer as suas, configurando, dessa forma, suas identidades móveis: a de adolescente e a de cigano.

Quando querem, os ciganos utilizam uma linguagem própria, de modo a não permitir ao outro inteirar-se de seus assuntos. Mostram-se sempre de acordo com seus costumes tradicionais até mesmo na escola e, principalmente, nas festas, momentos em que a forma de vestir-se denota a perpetuação das hierarquias sociais tradicionais.

O casal de anciões (Figura 7) representa uma família cigana moradora da Vila Pai Eterno, em Trindade, onde estão há mais de vinte anos e cuja residência fica próxima à escola campo. Nunca frequentaram uma escola e muitos de seus filhos também não, mas seus netos já frequentam e, de acordo com o nosso registro de campo, para eles é um orgulho os netos estudarem.

Na Figura 7 podemos observar alguns resquícios da cultura e dos costumes dos ciganos no uso de adereços e vestimentas que apresentam as marcas tradicionais. A mulher usa vestido longo e acessórios como brincos, colar e anéis. O homem traja calça, paletó, chapéu, bota e tem um lenço em volta do pescoço, não fugindo dos trajes dos sertanejos que usam chapéu e botas, mas com uma diferença, os ciganos usam calças de tecidos como brim e linho.

Figura 7 – Casal de anciões.

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2009).

Essa forma de se portar e de se vestir é característica dos mais velhos (anciões). Entre os jovens ciganos, o uso de alguns adereços e vestimentas só ocorre em dias de festas, casamentos, missas e novenas. Os meninos usam camisa de manga comprida, pulseiras e chapéu. As jovens ciganas usam, no dia a dia, calças coladas e blusinhas curtas, além de bijuterias e muita maquiagem. Nos dias de festa, além da maquiagem e das bijuterias usam vestidos longos.

Na entrevista com o informante-chave, um dos anciões da comunidade cigana em Trindade, constatamos que ele cursou até o 1º semestre da Educação de Jovens e Adultos (EJA) 2ª Etapa, equivalente ao 6º ano do Ensino Fundamental. Identificamos que seu retorno à escola se deu pela necessidade que eles sentem de serem reconhecidos e respeitados pela sociedade e pelo poder público.

Acreditando que a escola é o *lócus* do conhecimento formal e talvez o único caminho pra uma aprendizagem que lhe servirá para a atuação política, o senhor Marcondes reconhece a dificuldade de ter de trabalhar e estudar. No entanto, ao ser questionado, durante a entrevista, sobre sua desistência, respondeu:

> É por causa dos compromissos que tenho com a família, e as viagens, ficou muito difícil continuar estudando. Mas tenho um desejo de voltar a estudar, atuar na política e ajudar meu povo". "Fui candidato a vereador mais não consegui só que a maioria de "*nois"* apoiou o atual prefeito e isso me garantiu um trabalho na Superintendência Municipal para Assuntos Culturais em defesa do povo cigano. (Marcondes, entrevista concedida em 26/05/2014).

Em um dos trechos da entrevista, o senhor Marcondes afirma que os ciganos mudaram o tipo de roupa que usam para não serem discriminados, mas, no trecho anteriormente mencionado, fica evidente a necessidade que ele sente de lutar pela manutenção e valorização de sua cultura. Acredita que o único meio de ajudar seu povo é reconhecer seus direitos enquanto cidadão por meio dos estudos formais. Percebe-se, ainda, que um dos caminhos que se configura é o da atuação política.

Alguns dos mecanismos que levam as pessoas a se sentirem cidadãs são o estudo, o ingresso em uma profissão e a atuação na área política. No entanto, observa-se que para muitos ciganos o estudo formal é breve, servindo apenas para garantir o que eles fazem bem: comercializar produtos.

Os ciganos entrevistados nos deram mostras de que se trata de um povo que vive o eterno conflito[29] entre continuar seguindo sua cultura e ajustar-se à cultura do outro, tendo como contínua pressão os estereótipos de ladrões e vagabundos. Segundo Bhabha (2005, p. 20), "o estereótipo é uma pré-construção ou uma montagem ingênua da diferença que autoriza a discriminação". Assim, o termo designa uma simplificação falsa de representação de uma dada realidade, porque é uma forma presa, fixa, de representação que, ao negar o jogo da diferença, constitui um problema para a representação do sujeito nas relações sociais.

O estereótipo requer, para uma significação bem-sucedida, uma cadeia contínua e repetida de outros estereótipos. Sempre as mesmas histórias devem ser contadas sobre um determinado elemento da identidade cultural para garantir sua eficácia. Isso aparece como um reconhecimento espontâneo e visível da diferença. Bhabha (2005, p. 20) afirma que "o estereótipo é sempre uma estratégia que visa fixar e reafirmar as diferenças culturais, estigmatizando o outro através de uma imagem congelada".

[29] O estigma social, criado a partir dos parâmetros de temporalidade atuará no sentido de depreciar a qualidade humana dos que estão fora do "círculo dos estabelecidos". O estigmatizado assume para si e internaliza estes "parâmetros sociais depreciativos" (e vive o conflito de ter de ser ou não aceito pelos não ciganos) (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 65).

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. Como diz Bhabha (2005), o estereótipo reafirma a diferença estigmatizando o outro por meio de uma imagem fixa parada. Segundo Goffman (1975, p. 23), o estigma ocorre de “crenças falsas que são transmitidas pela linguagem”.

Para o autor, o estigma estabelece uma relação impessoal com o outro, o sujeito não surge como uma individualidade empírica, mas como representação ocasional de certas características típicas da classe do estigma, com determinações e marcas internas que podem sinalizar um desvio, mas também uma diferença de identidade social.

Ademais, o estigma é um atributo que produz um amplo descrédito na vida do sujeito. Em situações extremas, é nomeado como "defeito", "falha” ou desvantagem em relação ao outro, e isso constitui uma discrepância entre a identidade “social virtual e a identidade real”[30]. A sociedade reduz as oportunidades, os esforços e os movimentos para os estigmatizados, não lhes atribui valor, impõe a perda da identidade social e determina uma imagem deteriorada, de acordo com o modelo que convém à sociedade.

O social anula a individualidade e determina o modelo que lhe interessa para manter o padrão de poder, anulando todos os que rompem ou tentam romper com esse modelo. O diferente passa a assumir a categoria de "nocivo", "incapaz", fora do parâmetro que a sociedade toma como padrão.

O termo “estigma” sempre representará o lado negativo ou será um atributo depreciativo, por “deformidades físicas ou por caráter pessoal abrangendo os transtornos psíquicos ou por raça, religião e nação” (GOFFMAN, 1975, p. 12-14). Sendo assim, reduz o ser humano a todos os tipos de discriminações, embasados em uma teoria de inferioridade criada a partir do próprio estigma.

As crenças de que os ciganos são ladrões de cavalos e de mercadorias, estabelecidas desde o século XVIII, reafirmaram repetidamente o estigma e a criação desses estereótipos, negando aos ciganos outra imagem.

[30] Para Goffman (1975, p. 11-13), a pessoa estigmatizada possui duas identidades: a real e a virtual. A identidade real é o conjunto de categorias e atributos que uma pessoa prova ter; e a identidade virtual é o conjunto de categorias e atributos que as pessoas têm para com o estranho que aparece a sua volta, portanto, são exigências e imputações de caráter, feitas pelos normais, quanto ao que o estranho deveria ser. Desse modo, uma dada característica pode ser um estigma, especialmente quando há uma discrepância específica entre a identidade social virtual e a identidade social real.

Segundo Teixeira (2008, p. 31) o cigano sempre foi caracterizado por estereótipos negativos:

> Durante a maior parte da história brasileira, praticamente só se falou de ciganos quando sua presença inquietou as autoridades. Isto ocorria, por exemplo, quando eram acusados de roubarem cavalos. Nas poucas vezes que se escrevia sobre aspectos culturais dos ciganos, não havia qualquer interesse sobre como eles próprios viam sua cultura. Os contadores da ordem pública, com os chefes de polícia, os compreendiam como sendo "perturbadores da ordem", responsáveis pelos mais hediondos crimes. Outras fontes, como viajantes e memora-listas recorriam aos estereótipos corriqueiros, como "sujos", "trapaceiros" e "ladrões".

Segundo Teixeira (2008), a documentação pouco retrata os ciganos e suas singularidades, desprovendo-os de sua história e de suas atividades culturais. Quase sempre incidem sobre "o cigano", entidade coletiva e abstrata à qual se atribuem as “características estereotipadas” (TEIXEIRA, 2008, p. 31-32).

A imagem negativa fortemente atribuída aos ciganos, vistos como povos desonestos, ladrões, sujos e imorais, geralmente os impede de trabalharem junto aos *gadjos*. Muitos acreditam que mesmo tendo estudo não podem trabalhar em empresas privadas, pois os nãos ciganos não os aceitam para “trabalhar fichado”[31].

Segundo uma senhora cigana entrevistada, estudar é apenas um sonho para ter um emprego, ganhar dinheiro e diminuir as necessidades financeiras, mas esse sonho não pode ser realizado por ela em virtude de sua condição de mulher, esposa e mãe. Já outros acreditam que podem mudar sua condição de excluídos, passando a ser visto como cidadão pelos *gadjos*.

Muitas mães nos afirmam que os filhos devem seguir a profissão do pai, identificando a dificuldade de seus filhos não conseguirem trabalhar em outras atividades e criando, assim, uma necessidade de trabalhar na venda de enxoval, nas viagens com o pai ou familiares. Acreditam, também, que há uma discriminação quanto à questão de trabalho formal para ciganos, reiterando que nos últimos anos tem sido muito perigoso viajar devido aos acidentes de carro nas rodovias brasileiras. É preciso, segundo elas, encontrar um meio de ajudar seus filhos a trabalharem perto de casa e serem aceitos e respeitados pelos *gadjos*, conseguindo o reconhecimento de seus direitos para buscarem a assistência do poder público.

[31] Ser “fichado” significa ter vínculo empregatício formalizado com determinada empresa.

2.5 DIREITOS E CONQUISTAS DOS CALON

A Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH) da Presidência da República pretende levar a todos os acampamentos de ciganos do país a cartilha *Povo Cigano - o direito em suas mãos* (2008), primeira publicação que trata dos direitos dessa parcela da população no Brasil, escrita pela advogada Mirian Stanescon Batuli Siqueira, cigana do clã *Calderash*.

A publicação é voltada para os ciganos e reúne as 29 reivindicações apresentadas durante a 9ª Conferência Nacional de Direitos Humanos, em 2004, e a 1ª Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial, em 2005. Traz também informações sobre a história, os costumes, direitos e curiosidades.

O principal objetivo dessa cartilha é contribuir para que o povo cigano aprenda a exercer, usufruir e garantir seus direitos. Com a meta de distribuir as cartilhas em todos os acampamentos ciganos do país, a advogada 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 desses direitos, 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.

De acordo com os ciganos que entrevistamos, mesmo conhecendo a existência dessa cartilha eles não tem seus direitos respeitados. Ademais, muitos deles nem sabem ler. Ademais, avaliam que essa cartilha não representou nada de objetivo e estratégico para agregar valor às suas necessidades básicas, principalmente de saúde, área precária para os brasileiros que dependem do Sistema Único de Saúde (SUS).

Os ciganos *colons* de Trindade-GO querem que as propostas já conhecidas por eles, feitas pelo poder público e pela Associação de Desenvolvimento das Comunidades Ciganas de Goiás (ADCCG), sejam de fato materializadas em um bem comum a todos os ciganos moradores.

Os Conselhos Municipais de Promoção da Igualdade Racial figuram entre aqueles cuja existência independe de normativa federal que obrigue sua criação. Existem 196 municípios com conselhos dessa natureza, representando 3,5% do total dos conselhos que tratam das questões da Promoção da Igualdade Racial no Brasil.

Tabela 1 – Total de Conselhos de Promoção da Igualdade Racial por regiões brasileiras.

Regiões do Brasil	**Total de Conselhos segundo as grandes regiões do Brasil**	**Em porcentagens (%)**
Norte	3	1,53%
Nordeste	37	18,8%
Sudeste	129	65,8%
Sul	15	7,65%
Centro-Oeste	12	6,1%
Total	**196**	

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – Tabela 173 (IBGE, 2011).
Organização: MOTA, M. L. R. (2015).

Segundo a Tabela 1, a Região Sudeste, com 129 conselhos, possui a maioria deles. Em geral, são conselhos criados recentemente: 169 possuem menos de dez anos. As regiões com os Conselhos Municipais de Promoção da Igualdade Racial mais antigos são as Centro-Oeste e Sudeste, com, respectivamente, 6,1% e 65,8% deles criados há mais de dez anos. Os conselhos mais novos encontram-se na Região Norte, na qual 1,53% foram criados há menos de cinco anos.

Em Goiás, tivemos informação da existência da Associação de Desenvolvimento das Comunidades Ciganas de Goiás (ADCCG), criada em 2006, conforme consta no ofício n. 0014/2006. O Estatuto da Associação está registrado em cartório e disponibiliza muitas leis e atividades que beneficiam os ciganos. No entanto, a maioria dos ciganos que visitamos e entrevistamos não tem conhecimento dessa associação. Os poucos que sabem de sua existência nos disseram que nunca foram beneficiados com algum programa ou atividade vinculada à ADCCG.

Os ciganos de Trindade tendem a associar pessoas aos cargos que ocupam em administrações e presidências. Segundo os *calon,* a associação “não fez e nem faz nada por nós, ciganos”. Percebe-se, então, que politicamente há uma divisão entre os ciganos, sendo possível perceber, durante nossas visitas, certo distanciamento entre grupos que se subdividem com relação à política tanto entre eles quanto à política partidária.

A proposta de inserir a cultura da comunidade *calon* no currículo da escola campo foi apresentada aos *calon* de outros estados – Minas Gerais, São Paulo, Paraná, Paraíba e Goiás – no Primeiro Fórum Direito dos Ciganos – sou Cigano [e também] sou brasileiro, que aconteceu no dia 9 de agosto de 2014, em Trindade-GO, sendo realizado pela Associação Social de Apoio Integral aos Ciganos (ASAIC).

Foram discutidos os direitos sociais dos ciganos quanto à saúde, políticas públicas, educação e outros. O principal objetivo desse fórum foi contribuir para que o povo cigano reconhecesse seus direitos e aprendesse a exercê-los e deles usufruir, buscando a sua garantia.

Durante o fórum, os ciganos Mario Igor Shimuira e Alexsandro Castilho relataram as diversas possibilidades de se viver entre os *gadjo,* vislumbrando as leis existentes na Constituição Brasileira, que ampara a todos os cidadãos, tanto ciganos como não ciganos. Afinal, afirmam, somos brasileiros. Ainda, foram discutidas as questões de exclusão dos ciganos no Brasil, que perpassam por caminhos de difamação. A ideia da falta de (re)conhecimento dos valores e do modo de vida da população cigana faz com que ela seja uma das minorias étnicas que mais sofre os efeitos da exclusão social no Brasil.

A apresentação do projeto “(Re)Conhecer a cultura cigana: uma proposta de inclusão ao currículo escolar em Trindade-GO” foi elogiada pelos presentes, sendo já conhecidos por muitos da comunidade *calon* de Trindade por ser uma pesquisa participante e as entrevistas já terem sido realizadas.

É possível observar que esses encontros são de grande valia para a comunidade cigana por discutirem e socializarem diálogos de seu interesse. Esse debate suscita a compreensão de seus direitos de cidadãos. Compreendemos que fóruns desse tipo deveriam acontecer mais vezes, pois só assim essa etnia criará forças para reivindicar seus direitos garantidos por lei, unindo-se e buscando fortalecer suas lutas por uma sociedade menos excludente e mais justa para com a população cigana no Brasil.

Com o objetivo de refletir um pouco sobre os aspectos sociais, políticos e religiosos, por meio das entrevistas e da contribuição bibliográfica de alguns autores, realizamos o estudo que subsidia as questões culturais na escola, sendo o multiculturalismo e a pedagogia da alteridade temas discorridos no capítulo seguinte, bem como as propostas didáticas para uma educação inclusiva da cultura cigana.

3 OS CONTEXTOS EDUCATIVOS: A ESCOLA CAMPO E A PLURALIDADE CULTURAL

3.1 A ESCOLA CAMPO, CULTURA E MULTICULTURALISMO

A escola é um lugar de diversas aprendizagens e abriga, em seu ambiente, diferentes culturas, mas essa socialização não configura a viabilização de acesso ao reconhecimento da diversidade cultural que envolve a comunidade escolar.

Compreende-se que a escola pode reafirmar e, de certa forma, reconhecer que os alunos são sujeitos culturais, deixando visíveis esses elementos dos quais cada aluno já é portador, mas não os reconhece como agentes portadores de culturas distintas, não priorizando práticas pedagógicas que influenciem os estudos da diversidade presente na escola.

A partir disso, é um desafio questionar um histórico de desigualdade social dentro da cultura escolar, que gera preconceito, desconforto, exclusão, insucesso e evasão. Esse desconforto do diferente, do não reconhecido, passa pela incapacidade de ser acolhido pelo outro que o ignora, fazendo do espaço da escola um ambiente de conflitos diversos (indisciplina, racismo, agressividade, etc.).

Na escola campo observamos que há uma violência mais simbólica do que física, que se manifesta de forma sutil e silenciosa. É comum, por exemplo, as alunas ciganas entre sete e doze anos receberem críticas por comparecerem à escola maquiadas ou mesmo pela forma como se vestem. Segundo Gabriel (2007, p. 75):

> Na escola, a criança cigana experimenta conflitualidade, tanto com outras crianças não ciganas, como com os professores e até com o pessoal auxiliar de ação educativa, conflitos que têm expressão, muitas vezes, através da agressividade verbal, física ou violência simbólica. Ao viver numa cultura diferente da sua onde as aprendizagens que realizam não são tidas em conta, torna-se mais fácil perceber o absentismo, o insucesso e o abandono escolar entre as crianças de etnia cigana. A gestão que se faz dos conflitos não requer uma atuação homogênea, nem sempre se atua da mesma forma porque nem sempre a situação é igual.

A escola, assim como os alunos ciganos, vivencia uma prática de racismo e uma violência simbólica camufladas pela falsa ideia de convivência harmônica. Mesmo que se diga que a gestão dos conflitos não requer uma atuação homogênea,

a homogeneidade está implícita na intenção de tentar resolver um conflito, pois existem normas, estabelecidas em seu regimento, que não podem ser ignoradas.

O absentismo escolar das crianças ciganas é justificado pela itinerância dos pais, ou seja, a escola está condicionada a crer que esta é a única razão de evasão escolar, sem questionar se há outras razões que geram esse afastamento. Falta, por parte da escola, criar momentos de diálogo com os pais ciganos, dando a eles a oportunidade de se manifestarem.

O diálogo existe apenas nos momentos em que alguns pais procuram a escola para comunicar que viajarão, ou quando são chamados para resolver problemas dos filhos. Nesses momentos ocorre um diálogo mecanizado, ou seja, o problema é colocado e cada um expõe o mínimo necessário para resolver aquela situação. Mais do que ouvir os pais ciganos, ou mesmo os próprios alunos, a escola precisa criar momentos especiais para o reconhecimento do outro, promovendo interação e troca de experiências.

A relação entre a escola e os ciganos perpassa, em nosso ponto de vista, por uma comunicação incompleta. Talvez por não conhecer a cultura do diferente essa comunicação seja mediada por instrumentos estruturados, pela cultura tida como "superior e civilizada", conforme afirma Fernandes (2005, p. 379), marcada por um prisma que desmerece o outro, o diferente.

A transmissão da cultura, ou seja, das experiências e práticas humanas, se dá por meio da comunicação entre homens e mulheres e suas diversas formas de elaborar seus costumes. A ausência desta comunicação, no sentido de troca de experiências com outras etnias no ambiente escolar, colabora para o não reconhecimento do multiculturalismo[32], e isso não pode acontecer por parte da escola. Esse multiculturalismo existe naturalmente nessa instituição, pois é nela que diferentes conflitos emergem, cabendo-lhe disseminar valores culturais que adotem uma postura de valorização da diversidade.

Para compreender e reconhecer as especificidades da cultura cigana é preciso compreender o conceito de "cultura", cujo conceito complexo é entendido como sendo um todo conceitual que abarca desde o cultivar saberes acumulativos até a herança coletiva humana transmitida historicamente por meio de símbolos e de

[32] 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".

seus significados. Envolve a sociedade nas esferas socioeconômica, instituindo a ciência na produção cultural das disciplinas científicas, na modernidade, por meio da educação, cristalizando nos homens experiências individuais que refletem no coletivo. Esse é o papel da educação formal, internalizar os conceitos “sociais pré-fabricados” (APPLE, 1989, p. 30). A educação tem o papel, assim como a cultura, de dar continuidade aos ensinamentos deixados por outras gerações, tendo como função resgatar os saberes cumulativos.

Desde o século XVI, a palavra “cultura” é utilizada para se referir a uma ação e a processos, no sentido de cuidados, seja com os animais ou com o crescimento da colheita, e também para designar o estado de algo que fora cultivado, como um espaço de terra cultivada. Atualmente, esse termo ainda é utilizado para designar cultura de algo que se planta, efeito de cultivar, mas também é sinônimo de padrões de comportamentos de uma sociedade civilizada, expressos pela coletividade.

A cultura evoca interesses multidisciplinares, sendo estudada em disciplinas como a sociologia, educação, antropologia, história, comunicação, administração, economia, entre outras. Em cada uma delas se trabalha a partir de distintos enfoques e usos. Tal realidade concerne ao próprio caráter transversal (transitar) da cultura, que perpassa por diferentes campos da vida cotidiana. Além disso, a palavra “cultura” também tem sido utilizada em diferentes campos semânticos em substituição a termos como “costumes”, “tradição” e “mentalidades”.

Geertz (1989, p. 15) defende que o homem vive em meio a significados que ele mesmo criou. Por ser a cultura uma teia tecida pelo homem e que ao mesmo tempo nos tece, precisa ser desvenda e interpretada (mais do que explicada) pelos símbolos contidos na complexa teia social.

> O conceito de cultura que eu defendo [...] é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teia de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa à procura do significado. (GEERTZ, 1989, p. 15).

A cultura, tal qual explicita Geertz (1989), está contida em elementos poéticos, musicais, teatrais e de dança de diversas etnias, bem como entre a etnia cigana. São frutos 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.

Os acontecimentos cotidianos da vida dos ciganos nos revelam seus valores e as formas de conceber os significados imbuídos de expressões culturais, em um contexto em que se identificam suas manifestações, isto é, seus sentimentos, gestos e palavras, comportamentos, enfim, a sua cultura. Essas práticas são experimentadas por um grupo étnico que reafirma, em sua maioria, o mesmo sentimento diante das tradições culturais.

Nosso estudo prima por 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 que os elementos culturais utilizados por eles representam a tradição constituída por outras gerações de ciganos e, herdadas pelos de hoje, se apresenta em um contexto.

O cotidiano da etnia cigana, assim como as demais culturas inseridas na sociedade brasileira, é repleto de acontecimentos inerentes à sua cultura. Observamos a prática de comércio informal, os eventos religiosos e os casamentos – estes duram em média três dias, mas comprometem toda a semana, pois envolvem vários preparativos. Nesses momentos, muitos alunos ciganos se ausentam da escola campo em Trindade, uma vez que precisam estar presentes nesses acontecimentos.

A cultura é um processo acumulativo de ações e reflexões de homens e mulheres, resultando em experiências históricas transmitidas de geração a geração por nossos antepassados. Dessa forma, ela é vista como sistema, tendo padrões socialmente transmitidos e que servem para a nossa adaptação enquanto seres que vivem em comunidade.

De acordo com Bauman (2001, p. 196), “[f]azer 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”. A vida em comunidade estimula sua preservação e constrói referências, gerando pertencimento a uma etnia que se consolida, estabelecendo concretude quando os indivíduos se moldam pela vivência na comunidade, fazendo dela seu porto seguro. “O principal apelo do comunitarismo é a promessa de um porto seguro, o destino dos sonhos dos marinheiros perdidos no mar turbulento da mudança constante, confusa e imprevisível” (BAUMAN, 2001, p. 196-197).

A comunidade contribui para a vida em sociedade, pois nos mantêm organizados enquanto grupo, direcionando nossas atividades em grupo e individuais. A cultura da comunidade cigana só será (re)conhecida pelos não ciganos se estiver ligada a eles por algum motivo ou objeto (práticas escolares e atividades no cotidiano da escola campo), sendo necessária essa interação para ser compreendida e talvez aceita por toda a unidade escolar como estudo. Isso poderá despertar o sentimento de pertencimento ao cigano quando ouvir falar de sua cultura, entre eles e seus pares, no ambiente escolar.

Forquin (1993) evidencia que o papel da escola é transmitir a cultura e explica que o pensamento pedagógico dependerá dos tipos de escolhas educativas e elementos culturais, sob o risco de cair em superficialidade devido à fragmentação. Essa reflexão, embasada no currículo, legitima e endossa o envolvimento do conceito de cultura na escola (FORQUIN, 1993, p. 9).

O autor questiona o conceito de cultura quanto à função de transmissão cultural da educação. Para ele (1993, p. 10-12), cultura é herança coletiva, patrimônio intelectual e espiritual que distingue o homem do animal, entendendo que a "educação forma e socializa o indivíduo".

As experiências individuais e/ou coletivas são coisas que nos precedem, sendo elas conteúdo que se transmite na educação e que nos institui enquanto sujeitos humanos. É por meio da educação que apreendemos os conteúdos formais da escola, configurando um aprendizado sistematizado de transmissão de valores culturais empreendidos em uma comunicação entre os atores que aprendem e os que ensinam, com o intuito de adquirir algo. Para Forquin (1993, p. 10), a

> [...] educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe sempre também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimento, competências crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de conteúdo da educação.

A cultura escolar[33] na educação especifica as práticas e os modos de conceber a didática dos diferentes conteúdos, juntamente com os comportamentos e as normas sociais estabelecidas na escola. A escola cria e recria uma visão de mundo enquanto espaço estratégico para o reconhecimento dessa visão.

[33] "Cultura escolar", segundo Forquin (1993, p. 167), é o "conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que selecionados, organizados, didatizados" compõem a base de conhecimentos sobre a qual trabalha a escola. Essa ideia supõe, antecipadamente, uma seleção prévia de elementos da cultura humana, científica ou popular, erudita ou de massas.

Compreendemos a escola como uma instituição única, ímpar, que se estrutura sobre processos, valores, normas, significados, rituais, formas de pensamento, constituidores da própria cultura, que não é estática.

Os valores morais dos professores e suas características culturais, bem como dos alunos, são elementos determinantes nos processos pedagógicos, organizativos, de gestão e de tomada de decisões na escola, responsáveis pela instituição que Forquin (1993) chama de “mundo social” da escola. Ou seja, o conjunto de “características de vida próprias, seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos” (FORQUIN, 1993, p. 167).

> Os símbolos dentro do mundo “social da escola” são como os atos culturais, a construção, apreensão e utilização de formas simbólicas, acontecimentos sociais como quaisquer outros. Funcionando para sintetizar o *“ethos”* (tipo de vida) de um povo e sua visão de mundo mais ampla sobre ordenação das coisas. Símbolos aqui, entendidos como objeto, ato, acontecimento, qualidade ou relação que serve como vínculo a uma concepção - a concepção é o significado do símbolo. (FORQUIN, 1993, p. 167).

Os símbolos influenciam as leituras de mundo e os do senso comum fazem com que as situações sociais e as estruturas simbólicas que os constituem mostrem-se como de fato o são. Ninguém vive a todo tempo no mundo formado pelos símbolos, mas no mundo cotidiano dos objetos do senso comum.

As pessoas podem viver sem percepção artística, científica ou religiosa, mas não sem um entendimento do senso comum. Assim, o impacto mais importante dos rituais está fora dos limites da duração do seu acontecimento, está na influência que exerce na concepção individual de mundo usada cotidianamente.

Os símbolos influenciam a cultura escolar por meio do senso comum, direcionando a ligação com os objetivos que cada escola elabora e com os quais trabalha seus valores, projetos educacionais, ou seja, o Projeto Político-Pedagógico, as abordagens de ensino, a legislação educacional, as metas pedagógicas e administrativas, que buscam propostas que possam viabilizar a convivência com as diversas formas de culturas existentes no ambiente escolar, priorizando atender as necessidades do seu alunado.

Observamos que a escola busca propostas de reconhecimento da diversidade cultural enquanto espaço privilegiado de disseminação do saber, mas não deixa de

hierarquizar as diferentes culturas que a escola possa ter. A escola acaba, dessa forma, por inferiorizar algumas culturas.

A valorização da cultura do aluno pode ser a chave para seu processo de conscientização. Uma educação inclusiva e de qualidade precisa ser garantida nos ambientes escolares e não escolares, visando a formação integral do cidadão para que ele possa reconhecer seus direitos e deveres. “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda, o que fizemos e o que fazemos” (FREIRE, 2000, p. 67). Nesse sentido, se aposta na educação como forma de garantir a inclusão de todas as minorias que historicamente foram vistas em segundo plano em seus direitos humanos e sociais. A escola atualizou-se com relação à inclusão de valores culturais e, com base nessa prerrogativa, acredita-se na construção de uma educação igualitária e não excludente (FREIRE, 2000, p. 67).

Acreditamos que a escola deve incluir a discussão de valores culturais em seus projetos e planejamentos de aulas para arquitetar uma nova cultura escolar que valorize e perceba o diferente. A diversidade está presente no ambiente da escola e deve ser tratada como ponto de partida para a escola exercitar a inclusão. Sabe-se que o currículo escolar gera metas, uma gama dos processos institucionalizados, extrato do que a escola é ou pretende ser, mas não consegue, pois se depara com um processo de compensação cultural, um equilíbrio que privilegia algumas culturas e desconhece outras, não as priorizando no currículo.

Aprendemos com Apple (1989) que o currículo não pode ser apenas um conjunto neutro de conhecimento, pois é parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de algumas pessoas, da visão de grupos acerca do que seja conhecimento legal. Entendendo que a educação deve perceber as alternâncias e as desigualdades nas relações de poder, bem como seus significados históricos. Para 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”. Assim, entende-se que o currículo é culturalmente determinado, historicamente situado e não pode ser desvinculado da totalidade do social.

Estudos críticos do currículo apontam que a seleção cultural sofre determinações políticas, econômicas, sociais e culturais. Nesse sentido, a seleção do conhecimento escolar não é um ato desinteressado e neutro, é resultado de lutas, conflitos e negociações.

Este trabalho coloca em evidência o outro, o cigano, que, assim como as demais minorias, são discriminadas e estigmatizadas pela maioria[34] das pessoas que os reconhecem enquanto etnia diferente, pois apresentam hábitos diferentes (itinerância, língua, etc.).

Nesse processo, buscamos o entendimento, (re)reconhecendo a realidade de que a escola é um espaço em que se trava o conflito das diferenças, silencioso, porque o outro (minoria) não manifesta suas inquietudes em relação à intolerância da maioria. Esse conflito é mais evidente na escola por ela ser um espaço de troca de saberes, formais e informais, constituindo-se em um meio onde a comunicação se dá entre alunos de diversas classes sociais. Contudo, permanece o discurso institucionalizado, ou seja, a transmissão apenas do saber formal.

3.1.1 A diversidade cultural na escola campo

Os estudantes das escolas de Trindade-GO vivenciam diversas formas de discriminação em relação à diversidade cultural, assim como, em geral, os alunos das escolas em Goiás e no Brasil.

A discriminação ocorre, talvez, pelo desconhecimento dos direitos já garantidos para o tratamento com as diversidades culturais ou até mesmo por uma sutil intolerância para com o “outro”, o diferente. Essa realidade demonstra uma equivocada ideia de respeito ao diferente, mas, na verdade, revela um tratamento homogêneo para com todos os alunos, gerando uma ingênua ideia de relação harmoniosa, configurando a falta da interculturalidade[35].

Para Candau (2012, p. 45), “a interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social”. A interculturalidade procura promover espaços que tendem a dialogar com as diferenças, percebendo os conflitos e reconhecendo as diversas realidades dos sujeitos sociais, buscando metodologias que saibam enfrentar os conflitos, uma vez que os assumem.

A proposta de promover diálogos na escola com as diferenças, mesmo reconhecendo e identificando seus diversos sujeitos, não é tarefa simples, pois há,

[34] Maioria aqui usada e entendida apenas como oposto de minoria.
[35] O Interculturalismo é uma maneira de intervenção diante da realidade multicultural, que tende a colocar a ênfase na relação entre culturas (SILVA, 2003, p. 27).

em certos momentos, ideias equivocadas quanto à concepção de etnia, o que corrobora, por exemplo, para a realização de um trabalho com foco no multiculturalismo de forma superficial, normalmente desconexos, que não condizem com a realidade das etnias que fazem parte do ambiente escolar.

As etnias são objeto de estudo da Antropologia e se caracterizaram como tema principal da Etnologia, ciência que se propõe a estudar diferentes grupos étnicos, constituindo-se em torno da própria noção de etnia.

Segundo Hall (2006, p. 62), etnia é o termo que utilizamos para nos referirmos às características culturais – línguas, religiões, costumes, tradições, sentimentos de "lugares" – partilhadas por um povo. Compreendemos etnia, então, como um grupo de pessoas que possuem uma cultura comum e compartilham da mesma língua, da mesma religião e das mesmas tradições do grupo.

Nesse sentido, não importa se o grupo realmente descende de uma mesma comunidade original, o que importa é que os indivíduos compartilhem essa crença em uma origem comum. Uma crença confirmada, a seu ver, pelos costumes semelhantes. Assim, uma etnia se sente parte de uma mesma comunidade que possui religião, língua, costumes – logo, uma cultura – em comum. Isso implica dizer que não importa o fato de as pessoas que compõem uma etnia compartilharem os mesmos costumes, mas, sobretudo o fato de elas acreditarem fazer parte de um mesmo grupo.

Acreditamos ser pertinente volver o olhar para os ciganos, reconhecendo que eles também buscam se identificar como etnia, pois correspondem a um grupo de pessoas que comungam das mesmas tradições culturais. A língua *calo*, como tradição cultural, é falada entre os *calon,* sem registros escritos e sem permissão de ensiná-la aos não ciganos.

Observamos a importância da língua *calo* como instrumento de defesa e resistência de uma cultura diferente. Essa resistência nos apresenta referências das memórias de uma etnia que, mesmo buscando o conhecimento da cultura do não cigano, o *gadjo*, tem na língua a mais forte aliada para resguardar seus costumes, confiando que ela não pode ser conhecida pelo *gadjo*, pois ele poderá, assim, atrapalhar seus negócios ou até mesmo interferir em seus hábitos, sendo a única restringida por eles nas entrevistas. "A língua é sagrada[36] e não pode ser ensinada".

[36] Fala proferida durante uma entrevista por um dos anciões.

Os *calon* querem que os *gadjo* (re)reconheçam sua cultura, pois acreditam que as pessoas, por não entenderem seus costumes e tradições, os discriminam.

Na escola tem-se observado essa inquietação quanto à língua e aos demais costumes. A equipe escolar acredita que há um respeito à forma de os ciganos se expressarem, mas isso não configura a contemplação (ato de entendimento) de um interculturalismo. A escola vê o sujeito social, o aluno que tem sua matrícula garantida, mas não consegue perceber sua construção histórica como o outro, possuidor de uma cultura própria e singular em seus costumes, como já mencionamos nos capítulos anteriores (itinerância, língua, etc.).

A escola campo tem 483 alunos matriculados no ensino fundamental, distribuídos nos três turnos, sendo 48 deles ciganos (23 alunos de 1º ao 5º ano e 19 alunos de 6º ao 9º). Esse número representa 9,93% de etnia cigana entre o elenco de alunos da escola campo. Mesmo sendo um número considerável, segundo nossa pesquisa eles são discriminados entre seus pares por se comportarem de forma diferente e se defendem comunicando-se entre eles por meio da língua *calon*. Muitas vezes fazem isso para desafiar e, inclusive, constranger o *gadjo.*

Na prática diária, observamos, durante o transcorrer de nossas aulas, que o desconhecimento por parte do não cigano é um dos fatores dessa discriminação e que, à medida que os alunos não ciganos convivem com a cultura *do outro* e se informam sobre seus costumes e sua língua, a convivência se estabelece de forma igualitária entre todos.

Acreditamos não ser somente a língua que deve ser respeitada, mas os demais costumes culturais, vistos de forma negativa e depreciativa, deixando que tais comportamentos se apresentem por si, sem que a escola os apreciem na condição de ciganos, vista por nós como resistência.

A escola campo tem instrumentos instituídos por ela junto à comunidade, como: Projeto Político Pedagógico (PPP), Regimento Escolar, Currículo, que, como as demais escolas do Brasil, podem propor ações que venham a direcionar as atividades, visando repensar o multiculturalismo na escola.

Detectamos, nos principais instrumentos da escola campo (PPP e Regimento), o reconhecimento de se trabalhar as diferenças culturais e os conflitos, inclusive com propostas que contemplam o interculturalismo, mas as ações são isoladas e esporádicas. No Regimento é possível perceber essa preocupação, conforme o parágrafo único do Capítulo II do Currículo Pleno:

> Parágrafo Único – 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).

Há, portanto, em seu regimento, a oferta, em âmbito discursivo, de atividades que contemplam os ciganos, porém, essas práticas são incompletas e isoladas, pois não há indícios de estudos da cultura cigana que possam subsidiar uma prática efetiva e que vá de fato atender aos anseios da clientela cigana ali presente.

Ainda sobre o regimento da escola, na seção VI, que trata da educação para a diversidade, artigos 12 e 13, podemos confirmar os objetivos pertinentes à proposta de valorização dos hábitos culturais locais e regionais, o que permite a realização de atividades numa perspectiva da interculturalidade.

> [...] Art. 12- A identidade cultural, a cidadania, o meio ambiente e o comportamento ético são assuntos da escola como um todo. A escola, em todas as suas atividades, tem a tarefa de educar e fomentar a formação de valores com o objetivo de se criar uma consciência estudantil e cidadã no que diz respeito à valorização dos hábitos culturais locais e regionais, a valorização da cultura nacional e internacional, com respeito à pátria, vivenciando, entre outros, momentos específicos para:
> I - realização de projetos de educação patrimonial referentes à memória local;
> II - organizações estudantis: grêmios, grupos de convivência e estudos com caráter sociocultural e artístico;
> III - estudo e canto dos hinos do Brasil e de Goiás, da Bandeira e outros, relacionando-os ao contexto e momento histórico, além de estudo dos símbolos nacionais e locais.
>
> Art. 13 – A escola oferecerá e desenvolverá atividades que busquem a valorização dos grupos étnicos conforme as Leis nº 10.639/2003 e nº 12.288/2010, o Decreto nº 6.040 de 07/02/2007 que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais e Resolução nº 3/2012 que define diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância. (GOIÁS, 2012, p. 5-6).

A proposta do regimento da escola campo é pertinente, pois busca a integração das culturas na escola, configurando que ali existem diferenças e que, portanto, é necessário discuti-las. Percebemos que, mesmo sendo uma proposta citada no Regimento, a “valorização dos grupos étnicos”, as ações didáticas e as estratégias dos trabalhos a serem desenvolvidos não contemplam necessariamente um trabalho que possa ser espelho, um modelo com cunho científico para a sua credibilidade e ressignificação.

Nosso trabalho visa a valorização da cultura cigana, fundamentando-se na pesquisa etnográfica/participante, que compreende a discussão com a teoria e a prática cultural dos ciganos *calon*. A proposta deste estudo é a inserção dos costumes culturais dos ciganos ao currículo da escola campo, abrindo margem para a interdisciplinaridade. Ainda, busca ser alicerce para projetos com conteúdos que poderão enriquecer as práticas pedagógicas. Questionamos as leis institucionais que regem as práticas na escola campo, verificando a existência de um discurso carregado de lacunas quanto aos conteúdos que expressam a cultura cigana, sendo esta pesquisa uma proposta para preencher essa ausência.

A escola preocupa-se em atender o que prevê as leis, conforme descrito em seu Regimento, porém, é preciso questionar a sua dimensão na prática, questionar quais ações asseguram, no dia a dia, o atendimento aos alunos ciganos, constantemente em situação de itinerância. Na prática, a escola não tem um calendário restrito aos ciganos *calon*, mas se organiza de forma a atender suas especificidades, antecipando as avaliações e justificando as faltas. Nas aulas não são mencionados como grupo étnico, não há discussões concretas sobre seus costumes culturais.

Para entender essa situação, analisamos outro documento muito importante para que a escola institucionalize a cultura escolar, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola campo. É ele quem direciona as atividades da escola.

> O Projeto Político Pedagógico ou Proposta Pedagógica é um instrumento elaborado para nortear o fazer pedagógico da escola. Pautado por princípios filosóficos e políticos, harmoniza as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola. Procuramos por meio do presente instrumento dar voz aos atores educacionais, isto é, professores, alunos, pais e segmentos administrativos para juntos promovermos ações que contemplem a aprendizagem integral dos alunos. (PPP, 2014, p. 7).

Por ser um documento que pretende viabilizar a participação de toda a comunidade escolar, predispõe que a realidade e o convívio sejam voltados a um universo que disponibilize o (re)conhecimento das culturas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem da escola, ouvindo e direcionando esses atores a um ensino intercultural, que tenha significado para suas vidas como um todo.

A escola campo identifica sua clientela e sabe das necessidades de mudanças de paradigmas voltadas para o povo cigano. Mas, de acordo com Sonia Kramer (2013, p. 169), “todo proposta pedagógica, nasce de uma realidade que

pergunta e também busca uma resposta". Dessa forma, por meio de seus instrumentos, Regimento e PPP, a escola sabe de quem está falando e procura construir um caminho, apontando para uma proposta de ensino que viabilize a socialização das culturas em seu ambiente, por meio do fazer pedagógico, questionando as identidades que a compõem.

Porém podemos dizer que é uma proposta idealizada e realizada de forma superficial, pois mesmo que procure identificar a cultura cigana, ainda não consegue realizar um trabalho capaz de reconhecê-la como um saber a ser socializado em seu ambiente.

O tratamento dado à clientela cigana durante as aulas é de uma cultura invisível, mas não no sentido de discriminá-la. A essa clientela é garantido o direito de estar na escola, de ser respeitada enquanto aluno, mas sem brechas ou espaço para se manifestarem nas práticas educacionais no cotidiano escolar.

Essa constatação só reafirma um comportamento homogêneo, dando ao aluno cigano a equivocada ideia de tratamento igualitário, mas que, na verdade, repreende a manifestação de sua cultura. Portanto, não há um conflito explícito, pois o aluno cigano não questiona a escola acerca de sua prática pedagógica, mesmo percebendo que em seus conteúdos ou atividades faltam elementos da cultura dos ciganos.

O conflito ocorre de maneira silenciosa, nas ausências desses alunos à escola, nos índices de evasão e 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.

No Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola campo encontramos a Estrutura da Matriz Curricular, que nos aponta um caminho a construir por meio de ações, considerando que existe uma diversidade que precisa ser respeitada. A Matriz Curricular da escola campo estabelece que

> [...] Cabe à Escola, implementar as Diretrizes do Ensino Fundamental, respeitando as Diretrizes Curriculares propostas para as modalidade e considerando as seguintes ações: Renovar os esforços frente à necessidade de se respeitar a pluralidade identidária da Escola, para responder aos anseios do alunado e às exigências da realidade na qual está inserido; garantir uma política permanente de qualificação e

> aprimoramento do corpo docente, facilitando o acesso à todos os meios possíveis;submeter o Projeto Político pedagógico e a Matriz Curricular da Escola, à apreciação de todos os segmentos da comunidade escolar, respeitadas as Diretrizes Curriculares Propostas; estabelecer estratégias de monitoramento e apoio Pedagógico ao trabalho do corpo docente; elaborar Proposta Pedagógica diversificada e significativa para a realidade do aluno, de modo a possibilitar o acesso aos conhecimentos de seu interesse;desenvolver atividades pedagógicas dinâmicas em todos os componentes curriculares que compõem as Matrizes Curriculares da Escola; assegurar aulas dinâmicas inclusive quando, por alguma razão, o professor titular da disciplina não puder comparecer para ministrar a sua aula; acompanhar o desenvolvimento do desempenho do estudante e adotar providências para a superação de dificuldades, antes que estas indiquem quaisquer prejuízos ao seu desenvolvimento integral; [...]. (PPP, 2014, p. 33).

Um documento elaborado pela escola, de cunho político e cultural, expressa a necessidade da realidade dessa escola, que busca a construção de um fazer pedagógico efetivo. Sua concretização passa por dificuldades, pois o novo ainda é alvo de resistência e provoca certo desconforto nos professores e em outros profissionais que trabalham na escola.

Implantar uma nova proposta pedagógica, com ações planejadas dentro da realidade da escola, é repensar e refletir em uma expectativa de que se possam resolver os problemas pertinentes a assuntos conflituosos, como as diferenças culturais e a disciplina. Não há alternativas mágicas e nem sempre o novo é melhor que o velho, mas a escola precisa criar espaços para discussões com os alunos. Segundo Sonia Kramer (2013, p. 169),

> [...] toda vez que uma nova proposta educativa está sendo elaborada e que estão sendo planejadas as formas de colocá-la em prática, parece que ela se configura como uma promessa e com ilusão de trazer uma alternativa mágica, supostamente sempre melhor do que a anterior, com um modo de fazer mais eficiente, melhores resultados, soluções etc.

A escola campo não está fora do contexto do que propomos: inclusão da cultura cigana ao seu currículo. O Regimento e o PPP da escola se propõem a concretizar as atividades que contemplem as diversidades culturais, sendo necessário o conhecimento sistematizado para que possamos de fato instituir o interculturalismo, por meio de atividades diversificadas.

A escola sabe e conhece as dificuldades que envolvem os ciganos no que diz respeito aos estudos, pois, como comerciantes autônomos, necessitam viajar entre novembro e março para o sul do país, mais precisamente para Santa Catarina e Rio Grande do Sul para trabalharem com o comércio informal de roupas de cama, mesa

e banho, além de comprar e revender pequenos aparelhos, como telefones celulares, máquinas fotográficas e outros.

A interação feita pelos fluxos dos ciganos de Trindade com as cidades litorâneas do sul do Brasil é determinante para as relações e a circulação de mercadorias entre as práticas de subsistência da etnia cigana, na fronteira entre a cidade de Trindade e a região sul do país.

Com relação à circulação de mercadorias, faz-se necessário compreender a economia informal realizada pelos ciganos de Trindade e, para isso, nos pautamos no conceito dos “dois circuitos da economia urbana”, de Milton Santos (1979), apresentados em seu livro *Espaço e sociedade*.

Segundo este autor (1979), a divisão existente na sociedade urbana dos países subdesenvolvidos se deve à existência de diferentes circuitos de produção, distribuição e consumo. O circuito superior é o resultado do que há de mais moderno nos circuitos produtivos globais, enquanto o inferior se ocupa dos serviços não modernos (confecção de lençóis e facções em casa) fornecidos no mercado, sendo, por definição, um comércio de pequena dimensão.

Apesar de o circuito superior manter as características descritas por Santos (1979), com poucas alterações a serem feitas em relação ao período atual, o inferior não segue o mesmo padrão: ele passa a agregar características da realidade moderna, como o comércio popular praticado em qualquer centro urbano, sendo esses centros os alimentadores de mercadoria (vendedores ambulantes e outros).

Para Santos (1979, p. 128), os dois sistemas de fluxos econômicos, circuito inferior e superior, são subsistemas do sistema global que a cidade em si representa.

Para esta dissertação, importa o conceito de circuito inferior da economia, no qual se enquadram as atividades dos ciganos de Trindade. Em nossa pesquisa, adicionamos esse conceito para entender o comércio denominado “informal”, com produtos oriundos de diversas confecções dos próprios ciganos e outros vindos de outros centros urbanos (Goiânia, São Paulo, Santa Catarina, etc.) que sustentam o comércio informal da etnia cigana em Trindade e na região Sul do Brasil.

Na cidade de Trindade os objetos e mercadorias vendidos pelos ciganos são roupas de cama, aparelhos eletrônicos, etc. No entanto, eles não costumam vender seus produtos em barracas e não se consideram camelôs, preferindo oferecê-los diretamente às pessoas. “No sistema inferior, a propaganda não é necessária,

graças ao **contato direto com o cliente**, e nem é possível, pois os lucros servem diretamente à subsistência do agente e sua família" (SANTOS 1979, p. 139, grifos nossos).

Suas viagens duram de três a cinco meses (de novembro a março), ficando em casas de aluguel que servem para armazenar as mercadorias, dormir e fazer suas refeições, já que passam o dia todo nas ruas, vendendo seus produtos.

Nos períodos de itinerância, levam seus filhos, apesar de o ano letivo ainda não haver terminado. Normalmente, não solicitam transferência para outras escolas, o que impede a continuidade dos estudos no sul. Essa constatação pode ser verificada no PPP da escola:

> [...] Dificuldades e problemas existem, mas são superados com diálogo, afeto e bom senso. Entre nossos alunos temos os filhos de famílias ciganas. Esta clientela ainda é um dos fatores que colaboram para os índices da evasão escolar e reprovação, pois em meados de outubro a dezembro, antes do término do ano letivo, os pais viajam para o sul do país para a prática de comércio informal. Mesmo diante do empenho da equipe escolar que procura motivá-los a deixarem os filhos até o término do ano letivo ou ainda retirar a transferência para a continuidade dos estudos já que são amparados pela Lei 6.533 de 24/05/1978 e Decreto nº 6.872 de 04/06/2009 e Resolução nº 3, de 16 de maio de 2012 do CNE/CEB que lhes garantem acesso e permanência em escolas públicas e privadas mediante apresentação de documentação da escola de origem, muitos acabam evadindo sem a finalização das atividades finais, só retornando em meados de março do ano seguinte. Porém, vamos tomando consciência de que nosso papel frente a esses alunos não é da crítica, pois é algo inerente à sua cultura. A escola não vai conseguir mudar esse hábito, mas pode, por meio de palestras e atividades específicas para essa clientela, promover debates que apresente-lhes os direitos que eles ignoram existir. (PPP, 2014, p. 13-14).

A situação apresentada no PPP da escola revela um conflito que ela não é capaz de sanar, uma vez que se trata de uma cultura de sobrevivência dos ciganos. Contudo, aponta um caminho que parece viável: a abertura para se promover um diálogo com os ciganos, debater e apresentar os direitos que talvez eles ignorem ter.

O imaginário construído sobre o povo cigano é de um povo desordeiro e festeiro e que não se preocupa com a educação formal de seus filhos, sendo a escola apenas um lugar para aprender o "básico" (ler e escrever), ou seja, o suficiente para interagir com os *gadjos* (homem não cigano), inclusive para a venda de seus produtos.

Não queremos questionar os hábitos culturais dos ciganos para modificá-los, a intenção é conhecer esses hábitos para que haja o (re)reconhecimento.

Compreende-se a necessidade do aprendizado formal e, de certa forma, preocupa-se com a evasão e reprovação das crianças ciganas, pois são fatores que comprometem a qualidade do ensino.

Nossa intenção é propor a inclusão – que acaba por questionar o que é excluído. Entretanto, talvez essa exclusão cultural nem seja percebida pelo cigano em seu cotidiano. É possível concluirmos, por meio de nossa pesquisa, que para o cigano é natural que seus valores não sejam mencionados nas aulas e também nos conteúdos do currículo, mas, nas relações sociais com os *gadjos*, percebem e sentem a discriminação. A sua cultura é mais importante em seu meio, entre seus pares, ou seja, os costumes, “as ações são direcionadas pela herança e ensinamentos familiares” (CASA NOVA, 2006, p. 210).

O conceito de multiculturalismo serve como alicerce para essa discussão, 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”.

Por mais que a escola desempenhe o seu papel com atividades, ou procure reconhecer o outro, ainda é notória a tendência em privilegiar a cultura dominante. A escola entende que multiculturalismo é uma forma de incluir, com contribuições de diferentes grupos étnicos no currículo. A inclusão, nesta perspectiva, reduz o preconceito por meio de festas realizadas durante a semana do folclore, que relacionam as diferentes culturas. No entanto, esta não é uma ação efetiva, elaborada, organizada, que tenha uma construção significativa para o aprendizado das crianças e dos adolescentes com relação à cultura cigana.

Entende-se que a proposta deve ser concreta e coletiva, além de conter o envolvimento direto e o compromisso com os diferentes grupos culturais, não ignorando a importância das relações entre prática e teoria.

O multiculturalismo e o interculturalismo são conceitos que se aproximam, que nos ajudam a reforçar a necessidade de inclusão da cultura cigana ao currículo da escola. De acordo com Candau (2012, p. 43), os termos

> [d]istinguem, assim, dois tipos de multiculturalismo, um considerado aberto e interativo e outro discriminador e defensivo. Considerando que o interculturalismo se refere ao multiculturalismo aberto, que deve ser privilegiado. (CANDAU, 2012, p. 43).

Considerando os conceitos da autora, percebemos que multiculturalismo e interculturalismo possuem um mesmo significado prático, que se rompe quando notamos que o interculturalismo tem dimensões que favorecem e afetam a educação, compreendendo e valorizando a interação entre as diferentes culturas e suas formas de comunicação, pois reconhece o direito à diferença e as lutas contra a desigualdade social.

A escola tem dificuldade em conceber uma educação intercultural, pois se configura de maneira complexa, uma vez que precisa problematizar e conceber práticas educacionais e sociais que relacionem direitos individuais e humanos. Isso implica em reconhecer a cultura do outro.

Este, então, é nosso desafio, dialogar com a cultura do outro, criando expectativas de diferentes práticas pedagógicas, assentadas no interculturalismo, pensando nas ações que assume junto à escola a complexidade das sociedades multiculturais em nosso meio.

O diálogo com as diferenças por esta proposta de inclusão da cultura cigana poderá superar a fragmentação existente na escola, colaborando com um projeto que construa a sociedade sob os alicerces de igualdade e do reconhecimento da diferença.

3.2 O CURRÍCULO E AS INQUIETAÇÕES PEDAGÓGICAS NA ESCOLA CAMPO: ANALISANDO OS INSTRUMENTOS INSTITUCIONAIS

Escrever sobre a cultura cigana tendo como foco o ensino formal e a formação de sujeitos em uma perspectiva interdisciplinar, multicultural e intercultural na construção de uma escola mais inclusiva desencadeia uma relação com conceitos como escola, gestão, currículo, este último também possuidor de significados complexos. Resumidamente, podemos considerar que currículo é o meio pelo qual o conhecimento é organizado na escola, um guia orientador do que se deve ensinar. O currículo visa formar o aluno, que apreende, memoriza e reproduz informações, enfatizando sua cultura.

Para Velanga (2008, p. 225),

> [o] currículo possui a função de transmitir a cultura, mas também a de transformar a sociedade e o homem, a partir do reconhecimento da sua

> capacidade de aprender e de participar da sociedade e de seus processos políticos de forma critica transformando-a.

É pelo currículo que a educação efetiva seu processo de transmissão da cultura, atendendo às diferentes tendências pedagógicas. A escola não está alheia aos fatos sociais e nem ao mundo em que estamos inseridos, e, assim, tais abordagens devem ser realizadas por um currículo que vise as dimensões de um ser humano que se encontra incluído numa sociedade capitalista.

A concepção do currículo deve mudar, haja vista ele ser muito mais do que várias disciplinas juntas e organizadas, perpassando a prática social, a cultura e a diversidade.

O estudo do currículo pedagógico é o momento para que os saberes sejam fortificados e as soluções para os inúmeros problemas da educação possam ser discutidos. Deve-se priorizar o estudo das culturas locais, considerando seus fluxos migratórios e a diversidade cultural existente, culminando em pensamentos de conscientização e transformação social perante os desafios do preconceito ocasionado pelas diferenças culturais.

Mediante as diversidades e reformulações pedagógicas, propomos um currículo crítico que se baseie na educação multicultural, no intuito de rever as relações entre o currículo, a sociedade e a escola campo.

A educação multicultural está inserida num rol de discussões pela inclusão de novas temáticas por meio da elaboração de diferentes projetos político- pedagógicos que abranjam as questões étnicas, sociais, de gênero, etc.

Compreende-se que o cigano só se sentirá respeitado e integrado a essa sociedade quando for (re)reconhecido como cidadão pertencente a esta sociedade em que escolheu viver, porém, com sua individualidade respeitada. Para tal, elegemos a escola e o currículo como um espaço de troca e interação não só da cultura cigana, mas de todas as culturas inseridas na sociedade a qual a instituição escolar pertence.

Existe uma responsabilidade, desde o surgimento de escolarização, em institucionalizar o que era preciso ensinar. Os conhecimentos acumulados pela humanidade devem ser transmitidos pela escola, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem não se dá apenas no ambiente escolar, mas sim em todo o âmbito social.

Não se pretende elaborar uma proposta de ensinar tudo aos ciganos na escola. A intenção é que, ao serem aceitos, por meio de sua cultura, a comunidade cigana sinta-se mais acolhida e familiarizada em um ambiente no qual os conhecimentos sistematizados e acumulados pela humanidade poderão contribuir para o seu crescimento intelectual, mas, principalmente, contribuir para a redução das desigualdades sociais tão visíveis em nossa sociedade.

A pluralidade cultural do mundo atual se manifesta de forma impetuosa e dinâmica em diferentes espaços sociais, inclusive na escola. Isso acarreta confrontos e desafios que os educadores precisam enfrentar, pois essa pluralidade poderá propiciar o enriquecimento e a renovação da atuação pedagógica pela socialização de um novo currículo, mais dinâmico e humanizado, que perceba a alteridade na diversidade.

Se não há dúvidas quanto à importância do currículo no processo escolar, algumas, senão muitas, ainda pairam quanto ao seu foco. De acordo com Moreira e Candau (2007, p. 43), “as diferentes concepções da palavra currículo derivam dos diversos modos como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento”. Assim, as diferentes concepções de educação influenciarão a concepção de currículo e a forma como ele será adotado na escola. Os autores (2007, p. 18) afirmam que

> [...] diferentes fatores socioeconômicos, políticos e culturais tem contribuído, assim, para que o currículo seja entendido como: a) conteúdos a serem ensinados e aprendidos; b) as experiências escolares de aprendizagem a serem vividas pelos alunos; c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escola e sistemas educacionais; d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus de escolarização. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18)

Por ser o currículo instrumento que viabiliza e aprimora os conteúdos a serem ensinados na escola, compreendemos que ele carrega em si os aspectos políticos que direcionam as atividades na escola, tendo o papel de subsidiar, por meio do plano pedagógico elaborado pelos professores, a inserção da cultura em estudo. É nessa perspectiva que vamos pautar a concepção de currículo, tendo os PCN Temas Transversais como um dos instrumentos de enriquecimento e direcionamento

para a compreensão da pluralidade cultural e adaptação curricular com ênfase na cultura cigana.

A diversidade humana envolve uma gama de implicações, pois os valores culturais dos diferentes grupos étnicos são muitas vezes opostos aos que a escola lhes apresenta. Para Casa Nova (2006, p. 164), “quando dois sistemas culturais se encontram no espaço escolar da sala de aula, a diferenciação cultural é duplamente evidenciada”. Respeitar e valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa uma adesão a esses valores, mas deve suscitar a necessidade de promover uma educação que prime pela construção da cidadania, resguardando e garantindo o que prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996 (LDBEN). Um exemplo é a inserção da história e da cultura afro-brasileira ao currículo escolar, prevista na Lei 10.639/2003, em seus artigos 26-A e 79-B:

> Art.26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
> Parágrafo 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos Negros no Brasil, a Cultura negra Brasileira e o Negro nas áreas social, econômica e política pertinente á Historia do Brasil. Parágrafo 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.
> [...]
> 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 nº 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 Historia e Cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 2008).

As leis mencionadas anteriormente 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, caracterizando-os como formadores da população brasileira. Há 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.

Entendemos 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 (PCN) e ao Plano Nacional de Educação (PNE). Compreendemos que foram muitos os diálogos entre organizações de direitos humanos e seguimentos 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.

As leis representam uma conquista para os afro-brasileiros e até mesmo para os indígenas, sendo então evidenciada na legislação a exclusão do povo cigano enquanto etnia que pertence à pluralidade nacional, configurando uma falta de reconhecimento das lideranças políticas e também 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.

Para compreender como se dá esse ostracismo dos ciganos, vamos partir das reflexões realizadas por Fernandes (2005) no ensaio “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 prerrogativas da Lei n. 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 aos 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, sua discussão dá suporte para pensarmos como a cultura dos ciganos é contemplada nas leis que regem nossa sociedade.

Para o autor, ao analisarmos os materiais didáticos disponíveis constatamos suas precárias informações acerca das outras culturas aqui existentes, exceto quando mencionadas em sentido pejorativo. Fernandes 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, com o “outro”.

De acordo com Fernandes (2005, p. 380), se analisarmos a história das instituições educacionais de nosso país por meio dos currículos, programas de ensino e livros didáticos, vamos perceber que 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 cultura. O trabalho de Fernandes é louvável por abordar o tratamento dado à cultura afrodescendente e indígena nos currículos e materiais didáticos.

O conceito de etnia e multiculturalismo é, evidentemente, muito complexo, o que torna mais complicada a construção de um currículo que de fato contemple todas as etnias. Pensando nessa perspectiva, não há como negar que em dado momento um ou outro grupo será posto de lado, principalmente se considerarmos a construção do currículo visando a clientela local e o fato de o currículo ser construído pela escola.

Dessa forma, parece-nos pertinente que o currículo seja construído do micro para o macro, devendo, ainda, ser flexível. Do contrário, vamos incorrer no que Fernandes (2005, p. 379) aponta como a predominância 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 ressignificação prevista nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB, 2010), não 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.

O ensaio de Fernandes abordou, de forma muito plausível, a importância de se inserir nos currículos escolares a cultura das minorias, a cultura do “outro”. No entanto, talvez por não fazer parte da realidade do autor, sequer foi mencionada a etnia cigana, que, aliás, é milenar e também tratada nos manuais com menos ênfase do que as culturas indígenas e afrodescendentes.

No Brasil, constata-se que a própria Constituição Federal (1988), ao citar as minorias, aponta apenas os afrodescendentes e indígenas, como se apenas eles fizessem parte da formação de nossa sociedade.

No caso dos ciganos, por exemplo, não há essa obrigatoriedade em se inserir ou falar de sua cultura nas escolas. Isso só reafirma a importância do currículo ser repensado na escola e pela escola, respeitando sua clientela e sua realidade. Se, conforme Fernandes, o índio e o negro estão no substrato social, o cigano se encontra em uma condição mais inferior ainda, pois, embora já existam leis específicas que contemplem os direitos dos ciganos (apresentadas adiante), ainda falta contemplar a obrigatoriedade de se inserir a sua cultura no âmbito escolar.

Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, as escolas ganharam mais espaço para repensar e adaptar seu currículo, em especial no que diz respeito ao tratamento da diversidade cultural. Os PCN Temas Transversais são organizados em temáticas – Saúde, Meio Ambiente, Ética, Trabalho, Orientação Sexual e Pluralidade Cultural, eixo principal de nossa discussão neste trabalho. De acordo com os PCN, a pluralidade cultural busca valorizar as características étnicas e culturais de diferentes grupos sociais. Desde sua publicação, os Parâmetros foram disponibilizados para as escolas repensarem seu currículo, sinalizando, inclusive, seus princípios de autonomia e descentralização, posteriormente reafirmados nas novas DCNGEB.

Os princípios presentes nos mencionados instrumentos permitem à escola a construção de sua proposta curricular de modo a atender as especificidades locais, desde que respeitados os componentes previstos nas leis que regem a educação brasileira e outras leis complementares (BRASIL, 1998; TEIXEIRA, 2008; DCNGEB, 2010).

Mesmo com estes instrumentos 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.

Atualmente existe, em Goiás, na rede estadual de ensino, o Currículo Bimestralizado[37], que também foi adotado pela Secretaria Municipal de Ensino de

[37] O Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás é resultado de uma ampla discussão por meio de encontros e debates em toda a rede estadual. Esse instrumento tem como objetivo contribuir com as Unidades Educacionais, apresentando propostas de bimestralização dos conteúdos para melhor compreensão dos componentes do currículo e sua utilização na sala de aula. Contempla as atuais discussões e tendências teóricas e científicas de cada área do conhecimento e

Trindade. Esse currículo deveria ser apenas um suporte e as escolas deveriam adaptá-lo a suas realidades. Contudo, mesmo sendo mostrado às escolas anteriormente para que elas os adaptassem antes da publicação, percebemos a ausência de marcas locais ou marcas de autonomia das escolas. E mesmo que se diga que a escola pode fazer suas adaptações no dia a dia, é ilusão acreditarmos que isso vá ocorrer, pois talvez seja mais cômodo seguir uma receita já pronta do que arriscar a inserção de novos ingredientes.

Desde 2004, a Secretaria de Estado da Educação de Goiás vem refletindo sobre reorientação curricular, sendo esta discussão relatada no Caderno da *Série currículo em debate: currículo e práticas culturais em Goiás/2009*. Embora sendo importante instrumento a ser estudado e analisado nas escolas pelas equipes pedagógicas e por todos os demais segmentos da comunidade escolar, é possível fazer as devidas adaptações locais, principalmente porque se nota, no atual currículo, total ausência de referências à cultura cigana. Esta constatação nos leva a questionar a forma como este currículo foi elaborado, bem como o perfil dos autores que participaram de sua construção.

3.3 EIXO EDUCAÇÃO: PROPOSTAS PARA OS CIGANOS

O estudo da temática “cultura cigana” é um grande desafio, pois percebemos que as escolas, em especial as de Trindade, embora não ignorem a existência desta minoria, tratam-na, em geral, como seres invisíveis no ambiente escolar. Os ciganos só são percebidos quando fazem parte de um quadro negativo da escola, ou seja, quando colaboram para os índices de desistência, repetência e distorção idade/série, sendo, em seguida, tratados como os demais. Isso revela um ensino de caráter homogêneo, como se cada aluno não fosse portador de uma história, de uma cultura que antecede a ensinada na escola.

Abandono e repetência não são características específicas dos alunos ciganos, porém, é pertinente considerar esse fator em nosso trabalho,

---

da educação, em especial nas condições e necessidades reais em que se encontram os professores nas unidades educacionais. O documento base foi elaborado em 2011 e contou com a participação de quinhentos professores na apreciação e validação prévia. Em 2012, foi debatido nas quarenta Regionais de Educação e cada escola pode dar sua contribuição. É um instrumento que está em permanente construção. Disponível em: http://pt.slideshare.net/heliane/curriculo-referncia-da-rede-estadual-de-educao-de-goias. Acesso em: 11 jun. 2014.

principalmente porque uma das razões de abandono e repetência ocorre em virtude da itinerância dos pais.

Percebemos que os alunos ciganos não obtém êxito escolar – sendo a itinerância dos pais um dos fatores apontados pelos não ciganos. No entanto, é preciso rever esse conceito. Será que apenas a itinerância pode justificar o fato de os pais se recusarem a matricular seus filhos em escolas de outros estados?

As manifestações de insucesso escolar entre crianças de etnia cigana, com ênfase no abandono antes do término da escolaridade obrigatória, bem como as retenções repetidas que culminam na distorção idade/série das crianças ciganas de 1º ciclo da área Metropolitana do Porto (Portugal) são relatadas por Gabriel (2007). Esse autor observa que há um conflito de valores presentes nos ambientes escolares que gera um desajuste, tendo em vista que os alunos ciganos não se identificam com a escola. O motivo é o distanciamento da cultura ensinada na escola com a cultura de seu meio familiar (GABRIEL, 2007, p. 82).

Esse desajuste é também relatado por Fernandes (2005, p.380) em relação aos alunos afrodescendentes e ameríndios. Para ele, omitir a história desses povos nos currículos tem contribuído para elevar os índices de evasão e repetência no Brasil, pois esses povos não se identificam com uma “escola moldada ainda nos padrões eurocêntricos, que não valorizam a diversidade étnico-cultural de nossa formação”.

Os relatos de Gabriel e Fernandes nos permitem pensar na forma como a escola tem se relacionado com os alunos ciganos, em especial no município de Trindade, haja vista a ausência de propostas específicas para eles, conforme já mencionado. Gabriel (2007, p. 82) descreve um estudo realizado em 2001 pelo SOS Racismo (Portugal), em que o foco é o desajustamento da escola face ao povo cigano, concluindo 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”. [...] É referido a esse propósito que a escola nada conta e nada sabe sobre os ciganos e que os currículos e os manuais escolares nada dizem sobre eles.

No Brasil, manuais, livros didáticos e currículos dão um tratamento superficial aos afrodescendentes e indígenas; os ciganos raramente são mencionados. Nesse sentido, já não podemos ignorar que falta interesse por parte dos ciganos em ver

seus direitos garantidos, pois desde o ano 2000 os movimentos ciganos em prol da valorização de sua cultura não são divulgados devidamente para alcançar órgãos que possam promover um debate, sendo a escola um dos principais.

Na verdade esse debate é recente no Brasil, tendo início em 1996, ano da Primeira Conferência Nacional dos Direitos Humanos (CNDH). Nessa época foi também apresentado o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), mas sem mencionar os ciganos. Em 2000, na 5ª Conferência, registra-se a presença de apenas um cigano, Claudio Domingos Iovanovitch. Ele participou do grupo de trabalho (GT) em que se discutia "Preconceito, discriminação e exclusão". Esse evento pode ser considerado o início de lutas em prol do reconhecimento institucional com relação à etnia cigana no Brasil.

O GT apresentou seis propostas, sendo uma específica para os ciganos. Nela constam sete reivindicações:

> Exigência da participação ativa do governo no sentido de informar à população as particularidades culturais dos ciganos e assim combater as imagens anticiganas, facilitando aos portadores dessa cultura acesso à documentação que certifica sua cidadania; Moções das minorias étnicas Rom, Sinti e Calon, para serem oficialmente reconhecidos no Programa Nacional dos Direitos Humanos; Elaboração de uma legislação específica para a promoção da defesa dos direitos e interesses das minorias Rom, Sinti e Calon e aplicação imediata; Assegurar o direito de ir e vir, de montar barracas e estacionar seus trailers em acampamentos com a devida infraestrutura (água, energia elétrica, sanitários, coleta de lixo e outros), em cidades com mais de 50.000 habitantes; Reconhecimento das barracas e trailers como suas moradias, portanto invioláveis; Obrigatoriedade dos cartórios aceitarem registros de nascimentos e óbitos dos *Rom, Sinti e Calon* itinerantes. Apoio das empresas estatais aos projetos culturais ciganos em consonância com a Lei Rouanet.[38] (MOONEN, 2013, p. 13).

O Presidente Luiz Inácio Lula da Silva estabeleceu, em maio de 2006, por meio de um decreto, o dia 24 de maio como o Dia do Cigano. O decreto n. 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais e também faz referências aos ciganos. A recente Resolução n. 3, de 16 de maio de 2012, define diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância, que, aliás, é mais específica do que a Lei n. 6.533, de 24 de maio de 1978 (MOONEN, 2013, p. 13; BRASIL, 2013).

[38] Lei Federal de Incentivo à Cultura n. 8.313, criada em 1991, nome dado em homenagem ao ex-ministro da Cultura Sérgio Paulo Rouanet, que exerceu o cargo de Secretário de Cultura (1991-1992).

Após a criação da SEPPIR, em 2003, deu-se início às Conferências Nacionais de Promoção da Igualdade Racial (CONAPIR), tendo a primeira ocorrido em 2005. No relatório final da 1ª Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial, (CONAPIR 2005) consta que os povos ciganos participaram pela primeira vez, apresentando suas reivindicações de inclusão nas políticas públicas em todas as instâncias. Esse relatório ressalta a importância do diálogo com todas as etnias presentes na conferência, o que possibilitou "uma melhor compreensão das especificidades de cada raça/etnia representada, que mostrou ao Brasil um conjunto rico e coeso de propostas para a construção do Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial" (SEPPIR/Relatório final da 1ª CONAPIR, 2005, p. 9). O tema central dessa conferência foi "Estado e sociedade – promovendo a igualdade racial". Consta, em seu relatório final, em relação à educação, que

> [a]o estabelecermos objetivos e metas para uma gestão inclusiva, democrática e participativa, é preciso que as ações elaboradas estejam baseadas no respeito à diversidade, às diferentes culturas presentes na história e formação do povo brasileiro. A educação é ferramenta estratégica para que a Seppir cumpra esses e outros objetivos. Em decorrência da ausência de uma abordagem inclusiva e respeitadora das diferenças e de sua determinante influência na formação cidadã dos indivíduos, este tema concentra grande parte das propostas e reivindicações dos grupos étnico-raciais historicamente discriminados no Brasil. [...] Enfatizou-se como quesito de primordial importância que o processo de formação se paute pela pluralidade cultural e valorização de negros, indígenas, ciganos e demais grupos étnicos, num movimento amplo de educação marcada pelo respeito à diversidade. (SEPPIR/ Relatório final da 1ª CONAPIR, 2005, p. 23).

As discussões acerca das minorias aconteceram primeiramente nas esferas municipais e estaduais com a presença de negros, mas sem a presença de grupos ciganos, o que resultou numa reunião realizada em Brasília no mês de junho de 2005, com a presença de cinquenta pessoas, porém, novamente nem todas eram ciganas. Mesmo assim, foram levantadas dezessete propostas específicas para esta minoria, que seriam levadas para a CONAPIR, inclusive algumas para o eixo educação, apresentadas a seguir:

- Promover campanhas educativas e a criação de cartilha relacionada à etnia cigana, com divulgação em escolas públicas municipais e estaduais;

- Eliminar, em materiais didáticos, expressões que apresentem a etnia cigana de maneira difamatória e capacitar professores do ensino fundamental e médio para prevenir discriminações;
- Estimular os estudos dos costumes dos ciganos nas universidades federais e estaduais nos cursos afins (Cursos de Licenciatura);
- Criar uma escola específica que respeite e valorize a cultura cigana;
- Criar uma escola móvel, itinerante, para alfabetização dos ciganos – crianças, adolescentes e adultos nômades;
- Promover e criar cursos de alfabetização diferenciada para as crianças ciganas, por meio de unidades móveis com programas e profissionais capacitados para uma alfabetização rápida, eficaz e bilíngue;
- Estimular a inclusão dos ciganos nos conselhos de educação;
- Apoiar os estudos e pesquisas sobre a história, cultura e tradições da comunidade cigana – Ciganologia.

Em 2009, foi realizada a 2ª CONAPIR e outras oito propostas foram destinadas à educação da etnia cigana, porém, nota-se que boa parte delas são semelhantes, ou mesmo complementares, às apresentadas em 2005, ressalvando-se uma que solicita a inclusão da Cultura Cigana ao currículo escolar nos diversos níveis de ensino (MOONEN, 2013). As propostas das 1ª e 2ª CONAPIR revelam algo que as escolas desconhecem, ou seja, as necessidades dos ciganos, que se resumem em ver sua cultura sendo acolhida, divulgada, valorizada e respeitada.

Em 2012, no mês de maio, aconteceu, no Rio de Janeiro, a Plenária Governamental: Políticas Públicas e os Povos de Cultura Cigana, que teve por objetivo principal obter subsídios para a elaboração de políticas voltadas aos povos de cultura cigana que congreguem ações voltadas à infraestrutura e qualidade de vida, inclusão produtiva e desenvolvimento local, cidadania e direitos humanos.

O evento contou com representantes dos seguintes órgãos: Ministério de Desenvolvimento Social (MDS); Ministério da Educação (MEC); Ministério da Cultura (MinC); Ministério da Saúde (MS); Secretaria de Direitos Humanos (SDH); Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN); 34 lideranças das regiões Nordeste, Sudeste, Centro-Oeste e Sul, pertencentes aos seguintes clãs *Calon, Machwia, Roraranê, Kalderash, Sibiaia.* Ainda em 2012, foi lançado o Guia de

Políticas Públicas para povos ciganos, guia básico com informações pertinentes aos seus direitos, mas muito distante de atender às demandas elaboradas desde 2005.

Em maio de 2013 aconteceu, em Brasília, a Plenária Nacional dos Povos Ciganos, intitulada “Brasil Cigano: I Semana Nacional de Povos Ciganos”. A Comissão Organizadora da III CONAPIR informou que 259 pessoas foram credenciadas para o evento, sendo 220 representações ciganas de dezoito estados e Distrito Federal, porém, encontramos registro de apenas catorze (São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Goiás, Bahia, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Espírito Santo, Paraná, Maranhão, Pará, Pernambuco, Rio Grande do Norte e Alagoas). Acredita-se que pelo menos trezentas representações dos *Calon e Rom* estiveram presentes sem se cadastrarem. Uma das prioridades dessa Plenária foi a eleição de trinta delegados e de seus respectivos suplentes para representar os ciganos no evento que aconteceria em novembro de 2013. No Estado de Goiás foram eleitos quatro delegados e dois suplentes.

Essas informações são pertinentes para percebermos a crescente participação dos ciganos em eventos e movimentos no Brasil, bem como a necessidade que eles sentem em serem valorizados e respeitados como cidadãos brasileiros.

É importante, portanto, ressaltar que não há total ausência de leis para com a etnia cigana, mas falta ação no sentido de fazê-las acontecer. Nenhum desses eventos chegou ao conhecimento das escolas de Trindade, sendo plausível questionar as razões pelas quais as instituições de ensino de todo o Brasil deles não participaram se ao Ministério da Educação cabe a responsabilidade de implantar ações para garantir que os direitos das minorias sejam amplamente divulgados e debatidos no âmbito escolar.

No Relatório da Plenária Governamental: Políticas Públicas e os Povos de Cultura Cigana, realizada em 2012, foram apresentados cinco reivindicações para o eixo educação:

> Fomentar livros e produção didática; Capacitação interna da comunidade cigana; Divulgação do Dia dos Ciganos nas escolas; Professores ciganos ou não ciganos qualificados para lidar com a diversidade das comunidades ciganas, respeitando as realidades regionais; Unidades de escolas móveis (vans, ônibus); [...]. (BRASIL, 2012, p. 6)

Mediante o exposto, fica evidente a urgência de se criar, nos espaços escolares, a oportunidade de debater sobre multiculturalismo, inclusive relacionado aos povos ciganos.

O artigo 11 das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010a) intitula a escola como “espaço de ressignificação em que se recria a cultura herdada, reconstruindo-se as identidades culturais para aprender a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do país”.

> O grande desafio da escola é reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional e dar a conhecer a riqueza representada por essa diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, investindo na superação de qualquer tipo de discriminação e valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de aprendizagem de que as regras do espaço público permitem a coexistência, em igualdade, dos diferentes. O trabalho com Pluralidade Cultural se dá a cada instante, exige que a escola alimente uma “Cultura da Paz”, baseada na tolerância, no respeito aos direitos humanos e na noção de cidadania compartilhada por todos os brasileiros. O aprendizado não ocorrerá por discursos, e sim num cotidiano em que uns não sejam “mais diferentes” do que os outros. (BRASIL, 1997, p. 3).

Os instrumentos da escola (PPP e Regimento) estão em consonância com as determinações do artigo 11 das novas DCNGEB quanto à forma de se pensar a construção do currículo no ambiente escolar. Porém, há um desafio, pois a reorganização curricular numa perspectiva cultural é, de acordo com Brito (2006), posta como “um desafio para a gestão e sua relação com a cultura e o clima da escola”.

“A cultura da escola é formada pela cultura de vários segmentos, pessoas heterogêneas, em épocas diversificadas” (BRITO, 2006, p. 5). À gestão da escola cabe direcionar as discussões acerca da construção do currículo, promovendo um diálogo com todos os segmentos e com as diversidades ali presentes. “As comunidades ciganas com a sua maneira específica de viver e pensar o mundo incomodam fortemente o sistema escolar, intrinsecamente incapaz de lidar positivamente com a diversidade” (GABRIEL, 2007, p. 28).

O foco desta pesquisa que aqui se apresenta é (re)conhecer a cultura cigana, e discorrer sobre os ciganos, é lidar com um grupo étnico cuja cultura se difere daquela predominante no ambiente escolar. A predominância do imaginário negativo

acerca do comportamento do cigano é uma maneira da escola lidar com eles de forma superficial ou até mesmo ignorá-los como etnia.

Moreira e Candau (2007, p. 25) sugerem que no currículo, ao reescrever o conhecimento escolar, deve-se ter em mente “as diferentes raízes étnicas e os diferentes pontos de vistas envolvidos em sua produção”. Ou seja, é necessário considerar todos os grupos presentes no ambiente escolar. No entanto, essa postura parece-nos muito distante na prática, pois a diversidade cultural ainda é tratada nas escolas de maneira superficial, como, por exemplo, em datas comemorativas, que para os ciganos são ignoradas, pois mesmo tendo sido criado o dia do cigano, eles continuam não sendo lembrados.

Embora no PPP e no Regimento da escola campo estejam registrados os amparos legais para os ciganos, há a ausência de projetos voltados aos alunos, revelando sua exclusão. A escola não recusa a efetivação de matrícula para os ciganos, mas tampouco privilegia a sua cultura, criando um caráter ilusório de inclusão. Assim, essa instituição ainda está condicionada a pensar a inclusão sob a perspectiva do portador de necessidades especiais, ou seja, não é capaz de ver a inclusão sob a ótica da diversidade, das diferenças culturais.

Considerar a construção do currículo sob a perspectiva das diferenças fará com que a escola seja capaz de adaptá-lo, de modo a valorizar as diversidades nela presentes.

No que diz respeito à diversidade cultural, e retomando o que já se afirmou sobre a construção do currículo bimestralizado implantado na Rede Pública Estadual em Goiás, as escolas não souberam fazer um avaliação respaldada em seus princípios de autonomia e descentralização. Não houve nenhum avanço no campo da discussão acerca da diversidade.

Concluímos que as políticas educacionais raramente são objeto de estudo e análise no ambiente escolar. É como se o assunto fosse responsabilidade do Estado, o que corrobora com o que já foi dito sobre a cultura da obediência que, em última análise, se resume à política de se comprometer com o estabelecido pelas instâncias governamentais, como é o caso da aprovação da Lei 11.645/2008, sobre a inserção do tema da cultura afro-brasileira nos currículos das escolas brasileiras. Esse fato pode explicar o porquê de as escolas estaduais de Goiás aparentemente não terem se esforçado por desenvolver um currículo que de fato contemple a realidade local, o que resulta numa ausência da marca dos múltiplos sujeitos que

deveriam participar do processo de sua elaboração, culminando, na maioria das vezes, na total ausência de referências à cultura cigana.

As considerações de Lopes (2003) nos convidam a pensar se de fato estamos construindo um currículo participativo e de mudanças ou se estamos apenas maquiando a situação de forma a esconder as profundas cicatrizes que ainda prevalecem na educação.

Para Gabriel (2007, p. 83), “o problema da escolarização da criança cigana se deve a um conflito entre culturas: a escolar e a cigana”. O maior problema deste conflito é que ele é sutil e silencioso, pois o cigano não ousa questionar a postura da escola.

A relação da equipe escolar com os ciganos sempre foi considerada “harmoniosa”, porém, a realização do presente trabalho, bem como a compreensão do que é diversidade cultural, tem contribuído para percebemos uma forte tendência a ignorá-los, confirmando-se uma postura etnocêntrica, revelando total indiferença para com os alunos ciganos.

Essa constatação explica a ausência de projetos ou mesmo de atividades voltadas aos ciganos no ambiente escolar. Embora os alunos ciganos sejam constantemente mencionados, observados e avaliados, a relação com esses povos é estabelecida, levando-se em consideração os mesmos critérios que eles impõem à escola, ou seja, ora um distanciamento, ora uma ideia de pertencimento, mas de forma hierárquica, sem comprometimento, cuidado, acolhimento e respeito aos seus valores enquanto grupo culturalmente diferente.

A cultura da escola ainda está permeada pelo uso do currículo fragmentado, as disciplinas não dialogam entre si, sendo como se cada uma pertencesse a uma galáxia e os professores fossem “comandantes”. Preocupados com o que ensinar, eles não consegue perceber o que as disciplinas têm em comum, qual o propósito de elas existirem na escola.

A interdisciplinaridade ainda não foi internalizada, haja vista a realização de projetos individualizados. Se não houver uma abertura para o diálogo, para o reconhecimento e a valorização do outro não será possível perceber se de fato a prática pedagógica está atendendo aos seus propósitos, principalmente no que diz respeito à diversidade cultural. Contudo, essa postura não é tão simples, pois requer uma mudança na cultura da escola.

A princípio, a palavra currículo traz, em si, um significado simples, mas, por associar-se (ou relacionar-se) à concepção de educação, torna-se complexo e indissociável da prática pedagógica. Ele vai indicar a política ideológica dominante, resultando numa prática que ignora o saber do aluno, pois o que está estabelecido deve ser cumprido, culminando no que Gabriel (2007, p. 27) considera como monocronismo da instituição escolar. Isto é, mudanças com gradativas variações, mas, sem fugir do que está estabelecido.

A nossa proposta consiste em implementar o currículo da escola campo com práticas pedagógicas que privilegiem a pluralidade cultural, a diversidade e a igualdade de direitos. Essas práticas pedagógicas, organizadas de forma interdisciplinar nas áreas de História, Geografia, Português e outras, deverão ser discutidas e aprimoradas no coletivo de professores da escola campo.

3.4 A CULTURA CIGANA COMO PROPOSTA DE ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Os documentos oficiais da escola campo (PPP, Regimento), como já mencionado anteriormente, tratam da diversidade cultural por ser uma realidade constatada no cotidiano da escola e legitimada em seu diagnóstico. Assim, é pertinente a nossa proposta de inclusão do estudo da cultura cigana no currículo, ou seja, no PPP e no regimento, ao estimularmos o diálogo entre as culturas diversas que se apresentam na escola, deixando de ser apenas um discurso.

O estudo em questão, após ser vinculado ao currículo, se destina a aprimorar e criar meios de se disponibilizar conteúdos para a formação e o planejamento dos professores, que, a partir dessas informações e da sensibilização, poderão redimensionar o discurso nas aulas e no cotidiano escolar.

A nossa pesquisa busca socializar alguns aspectos da cultura cigana por meio de textos, mapas e outros materiais, que serão instrumentos de propostas que integrarão as discussões nos momentos de estudos (trabalho coletivo), intencionando uma familiaridade da equipe escolar com os resultados que foram proporcionados por este estudo.

Como produto[39] de ensino imediato vinculado aos nossos estudos, apresentamos, nos apêndices, um texto sobre a origem dos ciganos, intitulado “(Re)Conhecer a cultura cigana” (Apêndice A); as sequências didáticas do projeto “(Re)Conhecer a cultura cigana” (Apêndice B); uma proposta de aula interdisciplinar, envolvendo História, Português e Geografia (Apêndice C); e um glossário de termos e expressões ciganas (Apêndice D). Por fim, nos anexos apresentamos o Hino dos ciganos (Anexo A); a bandeira dos ciganos e sua história (Anexo B); e os símbolos sagrados dos ciganos (Anexo C).

[39] O produto foi testado em uma oficina (Identidade, gênero e a cultura cigana**)** ministrada no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, durante o Circula em Dezembro de 2014.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas neste trabalho resultaram em propostas de cunho pedagógico, interativo, dinâmico e reflexivo que, por meio das técnicas da pesquisa participante e etnográfica, permitiram um estudo dos dados recolhidos e analisados da cultura cigana.

As experiências vivenciadas nos momentos da pesquisa *in loco* foram ímpares, tendo sido possível presenciar momentos ignorados pelos gadjos, como os rituais de casamentos e eventos religiosos, as conversas cotidianas, os afazeres do dia a dia. Nesses momentos constatamos que os *calon* de Trindade-GO resistem ao tempo, ressignificando a herança de seus ancestrais, expressa na língua, na itinerância, no comércio com cavalos, na religiosidade e no casamento precoce.

A assimilação cultural apresentada pela Comunidade Cigana *Calon* em Trindade-GO permitiu a sua sobrevivência enquanto grupo étnico, se reestruturando por modos específicos em processos de socialização e educação ocorridos nas famílias ciganas. Os processos de socialização e educação familiares são estruturadores e condicionados por seu estilo de vida.

Mesmo considerando que a socialização e a educação familiar presentes na comunidade cigana pesquisada são fundamentais na construção de suas identidades culturais, não podemos deixar de considerar que essa forma de se organizar e construir suas identidades sofre discriminação por parte da sociedade em geral.

Esperamos que o caminho trilhado por este estudo possibilite momentos de discussões na escola campo e que haja a vinculação da proposta a um interculturalismo que de fato possa ressignificar a ideia que o *gadjo* tem do “sujeito cigano” e de sua cultura.

A proposta de incluir a riqueza cultural dos ciganos ao currículo da escola campo pressupõe proporcionar aos alunos ciganos a oportunidade de aprenderem com seus pares e professores, interagindo socialmente, de maneira que se sintam verdadeiramente acolhidos e aceitos como diferentes em seus costumes, mas iguais enquanto seres humanos e cidadãos, proporcionando aos não ciganos esse (re)conhecimento.

(Re)conhecer o cigano como parte da pluralidade cultural brasileira, como um grupo étnico, torna oportuna a elaboração de projetos e planejamentos pedagógicos

a serem trabalhados em sala de aula para a compreensão de seus valores, de sua história, suas lutas e conquistas. Essa cultura deve ser inserida no currículo escolar e, respaldando-nos pelas prerrogativas estabelecidas nos PCN, na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e no Projeto Político Pedagógico (PPP), buscamos apresentar o cigano e sua visibilidade, respeitando a diversidade cultural presente na escola.

A diversidade humana envolve uma gama de implicações, pois os valores culturais dos diferentes grupos étnicos são muitas vezes opostos aos que a escola lhes apresenta. “Quando dois sistemas culturais se encontram no espaço escolar da sala de aula, a diferenciação cultural é duplamente evidenciada” (CASA NOVA, 2006, p. 164).

Respeitar e valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa uma adesão a esses valores, mas deve suscitar a necessidade de promover uma educação que prima pela construção da cidadania.

Compreendemos que o cigano e os não ciganos só se sentirão parte integrante dessa sociedade quando ambos, o cigano e *gadjo*, forem reconhecidos como cidadãos, pertencentes a esta sociedade na qual escolheram viver, porém, com sua particularidade respeitada. Elegemos a escola e o currículo como um espaço de troca e interação não só da cultura cigana, mas de todas as culturas inseridas na sociedade a qual a instituição escolar pertence.

Há uma responsabilidade, desde o surgimento de escolarização, em padronizar o que era preciso ensinar. Os conhecimentos acumulados durante anos devem ser transmitidos pela escola, uma vez que o processo de ensino aprendizagem não se dá apenas no ambiente escolar, mas sim em todo o âmbito social.

Não queremos apresentar, aqui, uma proposta de ensinar tudo aos ciganos na escola, mas desejamos que, ao serem respeitados e aceitos por meio de sua cultura pelos *gadjo*, a comunidade cigana se sinta mais familiarizada no ambiente em que vivem. Os conhecimentos sistematizados e acumulados pela humanidade poderão contribuir para o crescimento intelectual das pessoas dessa etnia.

A pluralidade cultural do mundo atual também se manifesta de forma impetuosa e dinâmica em todos os espaços sociais, inclusive na escola, o que acarreta confrontos e desafios que os educadores precisam enfrentar. É a pluralidade que propiciará o enriquecimento e a renovação da atuação pedagógica

pela socialização de um novo currículo, mais dinâmico e humanizado, que perceba, respeite e valorize as minorias e as diversidades.

Esperamos que o estudo da temática (cultura cigana) permita comparar e confrontar diferentes realidades e perspectivas analíticas, bem como a construção de hipóteses que possibilitem o (re)conhecimento e a compreensão dos processos de construção cultural, deste e de outros grupos étnicos minoritários, para possibilitar a melhoria das práticas pedagógicas nas escolas em Goiás e no Brasil.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

BISOL, C. A. 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.

BRANDÃO, C. R. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

_____. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. **Decreto n. 6.040, de 7 de fevereiro de 2007**. Dispõem sobre a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br.> Acesso em: 17 jul. 2013.

BRASIL. Lei n. 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: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 16 jul. 2013.

BRASIL. **Lei n. 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: 16 jul. 2013.

BRASIL, Ministério da cultura. Minc. **Diversidade cultural**. Disponível em: <www.cultura.org.br>. Acesso em: 19/04/2014.

BRASIL, Ministério da Cultura. Minc. **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 de out. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf.

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. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: ciências naturais. Brasília: MEC, SEF, 2010b.

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, Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988. Acesso em: 17 ago. 2014.

BRASIL. Secretaria de Políticas e Promoção da Igualdade Racial. **O guia de políticas públicas para povos ciganos.** Brasília: SEPPIR, 2013.

BRASIL. Secretaria de Políticas e Promoção da Igualdade Racial. Relatório: **Plenária Governamental – Políticas públicas e os povos de cultura cigana.** Rio de Janeiro, 25 de maio de 2012. Disponível em: http://www.seppir.gov.br/.arquivos/relatorio-plenaria-ciganos-2012. Acesso em: 17 ago. 2014.

BRITO, R. L. G. L. de. Disponível em <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 15 abr. 2013. São Paulo: PUC.

BURNS, E. M. **História da civilização ocidental**. v. I. Porto Alegre: Globo, 1981.

CANDAU, V. M. **Didática crítica intercultural**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CASA NOVA, M. J. A relação dos ciganos com a escola publica: contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional. **Revista Interaccões**, Granada, 2006.

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.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1995.

DAMATTA, R. **A casa e a rua**. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE – ECA. Disponível em: <http://www.lfg.com.br/artigo/20100129191821741_eca-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente>. Acesso em: 15 jan. 2015.

FAZITO, D. A identidade cigana e o efeito de "nomeação": deslocamento das representações numa teia de discursos mitológico-científicos e práticas sociais. **Rev. A Antropol.** [Online], v. 49, n. 2, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ra/v49n2/07.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2014.

FERNANDES, O. R. J. Ensaio: Diversidade cultural. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br.> Acesso em: 19 ago. 2013.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemologia do conhecimento escolar. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1993.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação:** Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

GABRIEL, F. M. S. **O Multiculturalismo na escola:** o caso dos alunos de etnia cigana. 2007. 660f. Dissertação (Mestrado em Relações Interculturais) – Universidade Aberta, Porto, Portugal, 2007.

GEERTZ, C. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: _____. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 1975.

GOIÁS, Secretaria Estadual de Educação. **Sistema de Gestão Escolar**. Disponível em: <http://sige.seduc.go.gov.br> Acesso em: 24 jul. 2013.

GOIÁS, Secretaria Estadual de Educação. Escola Estadual Professor Esmeraldo Monteiro. **Regimento Escolar**/ Proposta Pedagógica, 2012.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

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. **Tabela 173/2011**. Disponível em: tp://ftp.ibge.gov.br/Perfil_Municipios/2011/munic2011.pdf. Acesso em: 12 mar. 2015.

KRAMER, S. M. **Currículo**: políticas e práticas. São Paulo: Papirus, 2013.

LARAIA, R. B. **Cultura:** um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar 2001.

LOPES, C. A. A recontextualização nas políticas curriculares. Apresentado na mesa redonda: **Diretrizes e parâmetros curriculares e agora?** 26ª Reunião Anual da ANPED debate desenvolvido com o professor Ibañez Ruiz, secretário de Educação Média e Tecnologia do MEC; 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/ >. Acesso em: 19 ago. 2013.

MALINOWSKI, B. "**Argonautas do Pacífico Ocidental**". São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores)

MELO, F. J. D. de. **A língua da comunidade Calon da região norte-nordeste do estado de Goiás.** 2008. 555f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

MOONEN, F. **Políticas ciganas no Brasil e na Europa:** subsídios para encontros congressos ciganos no Brasil. Recife, 2013.

MORAES, F. M. **Cancioneiro dos ciganos***:* poesia popular dos ciganos da Cidade Nova. Rio de Janeiro: B. L. Garnier Editor, 1885.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: **Indagações sobre o currículo do Ensino Fundamental**. Programa 3 Salto para o Futuro, 2013.

MOTA, M. L. R. **A estrada, a carroça e o carroceiro**: A comunidade cigana em Trindade. 2009. 42f. Monografia (Especialização *Lato Sensu* em História Cultural) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

PLANAPIR. **Comitê de Articulação e Monitoramento**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 16 jul. 2013.

RABELO, D. **Rastafári**: identidade e hibridismo cultural na Jamaica, 1930-1981. Tese (Doutorado em História) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

RAMANUSH, N. **Atrás do muro invisível**: crença, tradição e ativismo cigano. São Paulo: Bandeirantes, 2012.

SAN ROMÁN, T. **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.

SANTOS, M. **Espaço e sociedade**: ensaios. Petrópolis: Vozes, 1979.

SILVA, G. F. 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.

SIMÕES, R. C. F. **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.

SIQUEIRA, M. S. B. Povo cigano: o direito em suas mãos. **Revista da Secretaria Especial dos Direitos Humanos** – SEDH, Brasília, set. 2007. Disponível em: <direitoshumanos@sedh.gov.br / www.sedh.gov.br>. Acesso em: 9 set. 2014.

TEIXEIRA, R. C. **História dos ciganos no Brasil.** Recife: Ed. Núcleo de Estudos Ciganos, 2008.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

THOMPSON, E. P. **Costume em comum** – estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

VARAZZE, J. **Legenda áurea**. Vidas de Santos. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

VAZ, A. D. **José Tereza, Zélia... e seu território cigano**. Goiânia: Editora UEG, 2010.

VELANGA, C. T. 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.

WILLIAMS, R. **Marxismo e literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_____. **Palavras-chave**: um vocabulário de cultura e sociedade. São Paulo:. Boitempo, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A – (RE) CONHECER A CULTURA CIGANA.

1 Apresentação

O texto (*Re*)*Conhecer cultura cigana* é uma adaptação dos capítulos um e dois, cujo objetivo é informar, de forma simples, alguns aspectos da cultura cigana, bem como algumas questões da origem dos ciganos na Europa e no Brasil. O texto na íntegra estará disponível na biblioteca da escola campo a partir de agosto de 2015, sendo um importante material de apoio para toda a comunidade escolar e local, um instrumento para leituras, debates e discussões entre professores e alunos.

2 A História do Povo Cigano e suas origens

Os ciganos são caracterizados por nômades, festeiros, alegres, comerciantes, mas também com estereótipos pejorativos, tais como ladrões de cavalo, trapaceiros, entre outros. No estado de Goiás, quando nos referimos aos ciganos nosso imaginário está permeado por lembranças de povos com roupas coloridas, que chegam às cidades e montam suas barracas, vendem mercadorias diversas, abordam pessoas para a leitura da sorte. Esse imaginário é fruto de séculos de história, marcada ora por preconceito, exclusão, ora por um fascínio pela cultura de pessoas que se apresentam muito diferentes da cultura do grupo majoritário, tendo uma origem muito controversa.

Os trabalhos sobre a etnia cigana identificam suas origens na História a partir do ano lll a.C., em lugares como o norte da Índia, na região de Punjab, onde atualmente se encontra o Paquistão. No século XII, teriam se dividido pelo mundo em dois ramos, um asiático, que seriam os ciganos da Palestina, e outro europeu (SIMÕES, 2007, p. 96), tendo chegado à Europa entre os séculos X e XV.

Devido às frequentes guerras entre os rivais bizantinos e otomanos, os *Roms* iniciaram uma nova migração no século XV, cuja reconstrução é permitida pelas evidências linguísticas. Partindo do pressuposto de que os ciganos abandonaram o subcontinente indiano e dali passariam 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 pela Síria, Oriente Médio e Mediterrâneo (deixando vestígios de vocabulário árabe).

Em sua estada nos Bálcãs, a língua cigana absorveu o vocabulário germânico, mas a ausência desse resquício linguístico nos ciganos espanhóis faz pensar que a rota migratória dividiu-se em duas antes desse assentamento no centro-europeu. Uma migração se dirigiria ao oeste, ao interior da Europa, e outra ao sul, até a Síria. A primeira rota se estenderia por todo o continente europeu, enquanto a segunda cruzaria a África do Norte para reaparecer na Europa depois de cruzar o estreito de Gibraltar, extremo sul da Península Ibérica, no século XV, reencontrando-se ambas as correntes migratórias em algum ponto ao sul da Europa, como apresenta a Figura 1.

FIGURA 1 - MOVIMENTOS MIGRATÓRIOS DOS CIGANOS NA EUROPA (SÉCULOS XII A XVI)

A história dos ciganos é encontrada em relatos históricos e documentos analisados por autores de diversas áreas do conhecimento, sociólogos, geógrafos, psicólogos, historiadores, educadores, dentre outros, destacando-se: San Román (1997), Fazito (2006), Siqueira (2007), Simões (2007), Melo (2008), Teixeira (2008), Ramanush (2012) e Moonem (2013).

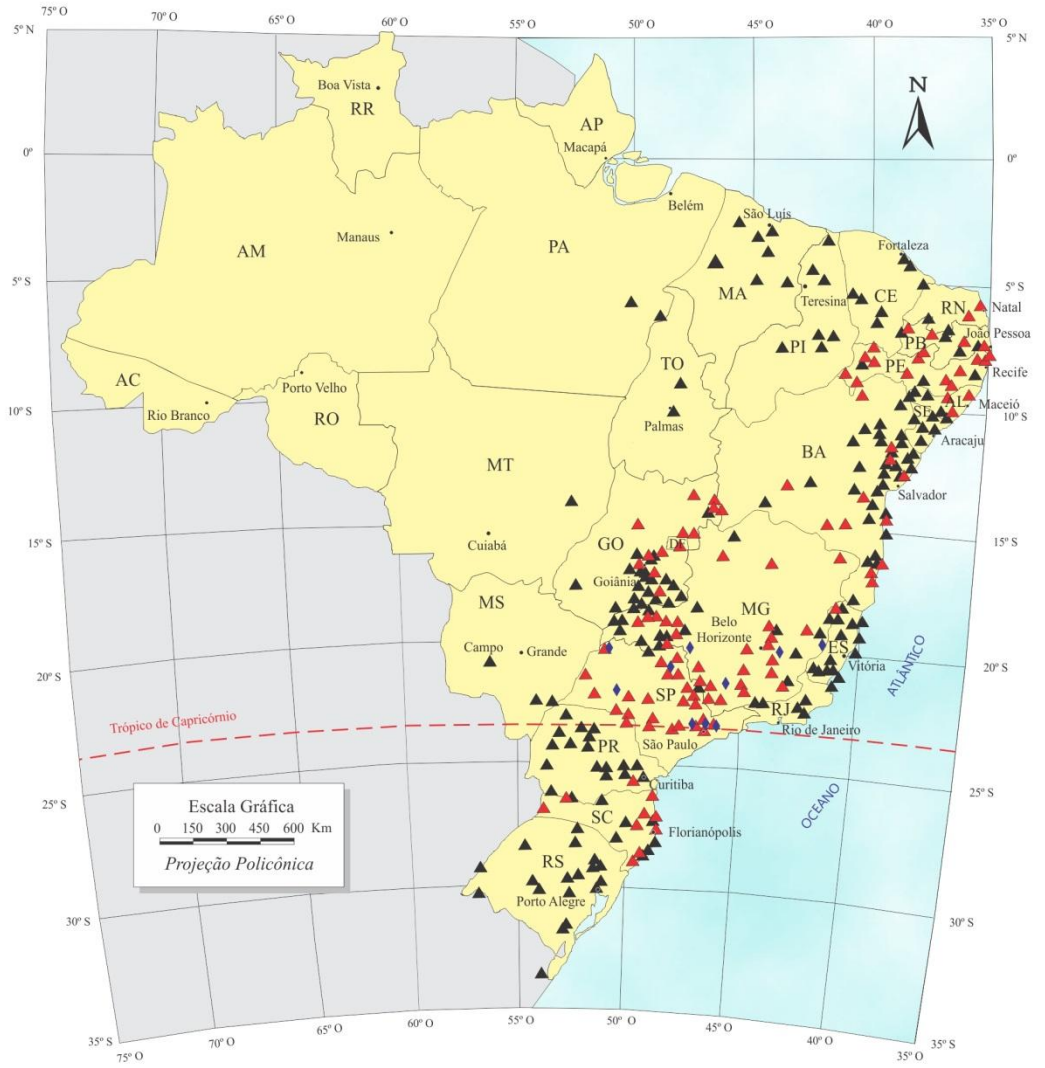
Existem diversas comunidades ciganas em várias partes do mundo, e, segundo Ramanush (2012), elas se reconhecem por uma origem comum em uma identidade básica, que autodenominam *Rom*. Fora do grupo, os não ciganos são chamados *gazho*. “Portanto, *Rom* é a autodenominação que a maioria dos ciganos utiliza no mundo, quando querem se auto-intitular em condições étnicas.” (RAMANUSH, 2012, p. 13). De acordo com Siqueira (2007), no Brasil os ciganos são divididos em *Kalderash, Moldowaia, Sibiaia, Rorarânê, Lovaria, Mathiwia* e *Kalê*.

Os ciganos não representam um povo compacto e homogêneo. Mesmo pertencendo a uma única etnia, existe a hipótese de que desde a Índia tenham sido fracionados no tempo e que, em sua origem, fossem divididos em grupos e subgrupos, falando diferentes dialetos.

A maioria dos ciganos do Brasil é de origem Ibérica (Portugual), deportados em meados do século XVI pelo governo português, na época da colonização do Brasil. A menor parte provalvelmente veio da Espanha, no entanto, como e quando chegaram os ciganos à Península Ibérica é uma questão que está longe de ser consenso entre os pesquisadores.

O Brasil conta com uma população cigana de aproximadamente oitocentos mil ciganos, segundo informações do Censo Demográfico de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sendo um dos países com maior contingente no mundo, segundo estimativas da Secretaria de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR (2008).

FIGURA 2 - MUNICÍPIOS COM ACAMPAMENTOS OU 'BAIRROS' CIGANOS (2009/2011)



LEGENDA

▲ Local de acampamento cigano segundo dado IBGE-Pesquisa Perfil dos Municípios Brasileiros (2009).

▲ Local de acampamento fixo ou 'bairro' (casas ou ranchos) cigano segundo informações de lideranças ciganas (MDS, 2011).

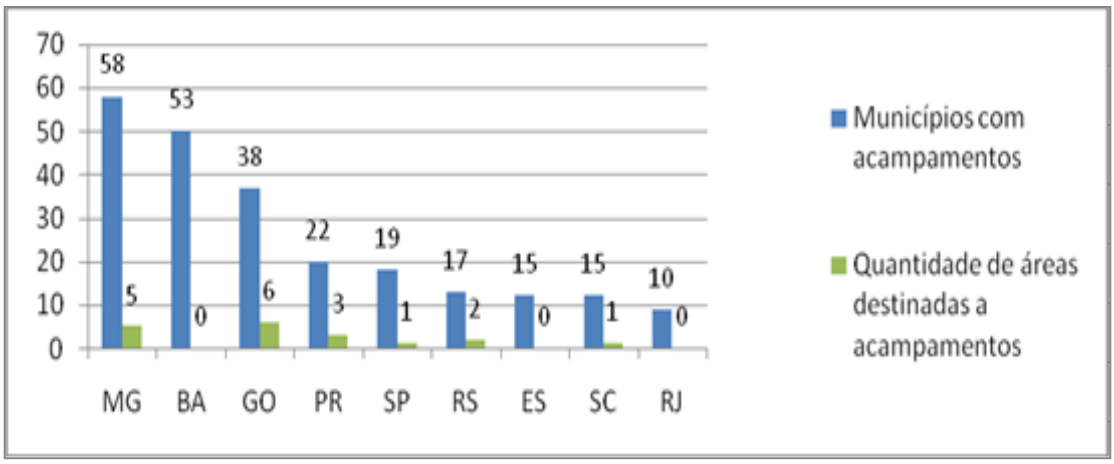
♦ Local de acampamento cigano temporário composto, principalmente, por tendas de lona (rota migratória) segundo informações de lideranças ciganas (MDS, 2011).

FONTE:
Adaptado de SENARC/MDS, 2012.
ORGANIZAÇÃO:
Maria Lúcia Rodrigues Mota
Edição digital:
Loçandra Borges de Moraes

O IBGE (2010) identificou 291 acampamentos ciganos em todo o território nacional conforme gráfico apresentado na Figura 3. Além das Unidades federativas com os maiores números de municípios com acampamentos ciganos, o gráfico

(Figura 3) apresenta a população cigana no Brasil, e dados sobre as áreas destinadas a acampamentos.

FIGURA 3 – 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)[40].

Segundo os dados apresentados na Figura 3, os estados de Minas Gerais, Bahia e Goiás são os três estados que apresentam maior número de municípios com acampamentos, mas com insignificante número de áreas destinadas a esse fim. O estado de **Goiás**, o terceiro com maior número de acampamentos identificados, possui, embora insatisfatório, o total de seis áreas específicas para acampamentos ciganos.

A Figura 3 mostra a discrepância entre o número de acampamentos identificados com a quantidade de áreas destinadas a eles. Não há, satisfatoriamente, áreas destinadas para o número de acampamentos existentes, deixando a desejar quanto ao direito de o cigano ter um espaço para morar com dignidade.

3 Aspectos culturais

Alguns aspectos principais, ligados aos momentos mais importantes da existência dos ciganos, merecem ser descritos ao menos em linhas gerais. Iniciemos pelo **casamento**, que é uma das tradições mais conservadas em muitos aspectos

[40] Elaboração: Antônio Pereira Cardoso, professor da Rede Estadual de Educação de Goiás.

culturais entre os ciganos. Os casamentos realizados entre eles são uma forma de manter e fortalecer os vínculos familiares.

No casamento cigano, as festas costumam durar três dias e três noites. A grande maioria dos ciganos ainda exige a virgindade da noiva, comprovada pela mancha de sangue no lençol ou na saia, mostrada a todos familiares no dia seguinte.

Uma criança sempre é bem-vinda entre ciganos. A preferência é para o sexo masculino, para dar continuidade ao nome da família. Aos filhos é dada uma grande liberdade, mesmo porque logo deverão contribuir com o sustento da família e com o cuidado dos menores.

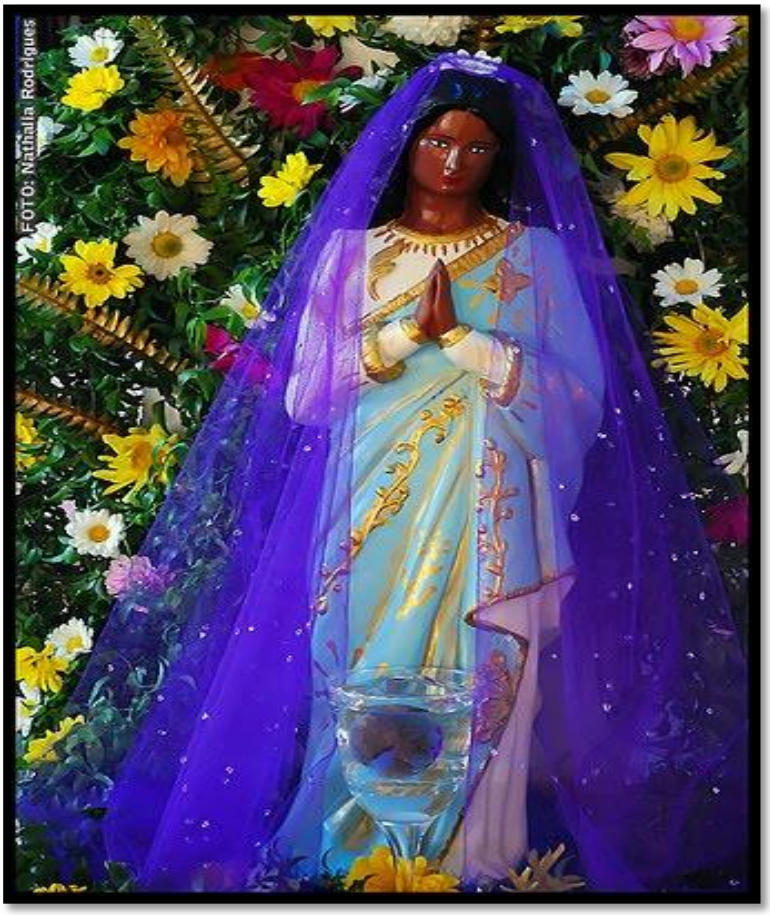
Segundo Simões (2007), **o *kris* (lei, regras)** é um julgamento específico para os ciganos e eles o respeitam por ser constrangedor ser expulso do grupo e perder sua identidade grupal. Os ciganos geralmente se reúnem em tribos para festejar os ritos de passagem: **nascimento, morte, casamento e aniversários**.

Na **religião** quase todos ciganos são devotos de "Santa Sara" (Figura 4), que é reverenciada em procissões nos dias 24 e 25 de maio em muitos países da Europa e no Brasil. Instituiu-se, no Brasil, o dia 24 de maio como o dia do cigano, em homenagem à padroeira dos povos ciganos, “Santa Sara". Na Figura 4 apresentamos a imagem de Santa Sara Kali[41] e uma oração rezada nos momentos difíceis e durante as novenas para obtenção de alguma graça.

Mesmo com essa homenagem, de se ter um dia para identificar, declarar e respeitar os ciganos, observamos que muito pouco se tem feito por sua visibilidade. As crianças e adolescentes tem acesso à escola publica com direito a matrícula, existem acampamentos que os recebem, criou-se um cartão do Sistema Único de Saúde (SUS), entre outras coisas, mas pouco se fala sobre sua cultura em livros didáticos. Dessa forma, nosso objetivo, neste texto, é informar e conscientizar que os ciganos estão entre nós e precisam ser visíveis para serem compreendidos e, de certa forma, respeitados e aceitos por terem uma cultura ímpar e que não é mencionada nos livros didáticos escolares como deveria.

[41] Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=figura+de+santa+sara+kali+dos+ciganos&espv> Acesso em: 15 jan. 2015.

FIGURA 4 – SANTA SARA KALI



Fonte: https//www.google.com.br/search?q=figura+de+santa+sara+kali+dos+ciganos&espv.

Oração para Santa Sara Kali[42]

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 morresses de sede e fome.Tu sabes que é o medo, a fome, a magoa 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.

[42] Fonte: Disponível em: <:https://www.google.com.br/search?q=figura+de+santa+sara+kali+dos+ciganos&espv> < Acesso em: 15 Jan/ 2015>

APÊNDICE B – PROPOSTAS DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS.

Projeto: (Re)Conhecer a Cultura Cigana.

Introdução

No geral, somos frutos dos encontros e confrontos entre diferentes grupos étnicos, como indígenas, europeus, africanos e ciganos.

Entendemos que a história do Brasil e a história da cultura cigana estão ligadas, de certa forma, pelos traços culturais que envolvem a miscigenação, cabendo ao professor ampliar a discussão sobre os temas, por exemplo**,** itinerância (migrações) e valores familiares, introduzindo elementos da história dos ciganos, de sua cultura, e não tratá-los como simples etnia que habita o Brasil e as pessoas ignoram sua presença.

Nessa perspectiva, não podemos tratar a questão cigana apenas do ponto de vista dos estigmatizados, como se fosse uma questão isolada.

Um ponto de partida para repensar e ampliar nossa visão e tentar superar as visões estereotipadas sobre o tema é procurar recuperar os elementos da cultura cigana de seus ancestrais e anciões, suas formas de luta e de organização não apenas no passado, mas também no tempo presente, como forma de entender e respeitar sua cultura, que é rica em ensinamentos de valores ao ser humano.

Objetivos

- Estabelecer uma ponte entre o conteúdo estudado e sua vida cotidiana por meio de estudos da história local;
- Compreender e valorizar elementos da cultura cigana;
- Ampliar o conceito de cidadania, discutindo questões como respeito à diversidade, religiosidade e sincretismo, preconceito, direitos, inclusão.

Conteúdo

Cultura Cigana

Ano(s): 6º, 7º, 8º e 9º, ou seja, toda a Segunda Fase do Ensino Fundamental.

Tempo estimado

De três a quatro aulas e atividades extra-classe em prazo a ser definido pelo professor.

Material necessário:

Câmeras fotográficas, gravadores ou mp3 player, computador com acesso à internet, folhas de papel sulfite, lápis de cor, caneta, lápis, etc.

Desenvolvimento

1º etapa:

Começar o trabalho explorando com os alunos os elementos da história cigana (ler texto: (**Re)conhecer a Cultura Cigana**) e/ou da presença cigana na História do Brasil. Procurar levantar os conhecimentos dos alunos acerca das relações sociais estabelecidas, das visões que foram construídas sobre os ciganos no Brasil, sobre a cultura cigana e/ou a mescla de culturas que se convencionou chamar "cultura brasileira" com algumas influências de elementos culturais ciganos. É possível que surjam respostas que remetam a assuntos como música, dança, religiosidade. Se não surgirem, tente incentivar os alunos a refletir sobre a presença ou ausência desses elementos no modo de vida dos alunos (que tal questionar os alunos ciganos presentes na sala?).

Após essa conversa inicial, convidar os alunos para explorar *sites e blogs* que tenham informações sobre a cultura cigana em forma de vídeos, músicas e textos. Dica: veja textos sobre a importância da cultura cigana nos blogs: “Vida cigana” e “Os 7 elementos” e também no site do Ministério de Educação e Cultura (portal.**mec**.gov.br/index.php?option=com_content&view=article), bem como em: Ciganosopovoqueveiodoorienteblogspot.com; losciganos.blogspot.com; vidacigana.com/category/house-sitting/.

Propor aos alunos um trabalho de investigação da presença da cultura cigana na localidade e das relações sociais estabelecidas entre os diferentes grupos étnicos por meio de entrevistas. O objetivo é fazer com que os alunos percebam as relações entre o passado (os conteúdos estudados em História) e o presente, observando as mudanças e permanências nas relações estabelecidas entre os diferentes grupos

étnicos e a situação dos ciganos na sociedade brasileira. Essas pesquisas podem ser incluídas em um blog produzido pela classe e/ou na elaboração de um “livrinho”. A expectativa é que se crie um espaço de debate virtual em que os alunos da escola e os moradores da comunidade local possam trocar ideias sobre o assunto, além de ler os trabalhos, que ficarão expostos na biblioteca.

2ª etapa:

Planejamento de entrevistas. Dividir a turma em grupos de quatro ou cinco alunos e fazer a mediação dos seguintes pontos:

- O levantamento de ciganos que sejam moradores antigos da localidade para serem entrevistados;
- Combinar com os alunos se as entrevistas serão realizadas na escola ou na casa dos entrevistados;
- Elaborar as questões que serão feitas aos entrevistados. Exemplos de coleta de bons depoimentos podem ser encontrados no portal do Museu da Pessoa (www.museudapessoa.net);
- O questionário poderá ter:

  Nome:

  Idade:

  Há quanto tempo mora na localidade?

  Profissão, atividades que exerceu?

  Religião?

  Qual o lazer no passado e no presente?

  Quais os tipos de música e de dança preferidos do passado e do presente?

  Sofre ou já sofreu discriminação por ser cigano?

  Participa de organizações como clubes, associações de moradores, ONG que lutem pela defesa dos direitos dos ciganos?

- Observações:

  Outras questões sugeridas pelos alunos a partir dos estudos realizados podem ser contempladas.

  A definição das formas de registro da entrevista;

  Reforçar com os alunos a importância do respeito aos entrevistados;

Estabelecer uma data para que os materiais coletados sejam levados para a classe.

3ª etapa

Os grupos de alunos deverão realizar as seguintes atividades:

- Contatar os moradores escolhidos, explicando o objetivo da entrevista;
- Gravar as entrevistas com equipamentos de áudio (gravadores, mp3 player etc.);
- Pedir permissão para fotografar os entrevistados;
- Perguntar se eles possuem fotos antigas ou outros objetos e se permitem que eles sejam fotografados para compor o trabalho final;
- No retorno do trabalho, em sala de aula, o professor deverá mediar a socialização das experiências de cada grupo por meio da discussão, questionando: como se deu a interação com os entrevistados? Quais foram as informações obtidas? Quais as semelhanças e diferenças entre as respostas dos entrevistados?

Produto final

Apresentação e organização dos dados coletados:

- Painel com fotos e informações escritas;
- Elaboração coletiva de um blog que poderá conter as gravações das entrevistas, depoimentos de alunos sobre o tema, mudanças e permanências nas relações sociais na localidade, espaço para postagem de sugestões sobre as formas de combate ao preconceito e à discriminação racial;
- Um livro com as informações e os materiais obtidos durante a pesquisa para ser exposto na biblioteca da escola.

Avaliação

Os principais aspectos que deverão ser avaliados são:

- Envolvimento e participação dos alunos nas discussões em grupos sobre o tema proposto;
- Pertinência das informações e dos materiais coletados; organização e clareza das informações no painel e nos textos e áudios postados no *blog.*

Conclusão

A partir das entrevistas e dos materiais coletados pelos alunos sob a orientação do professor, é possível recuperar um pouco dos elementos da história das relações sociais na localidade, da presença (ou não) de discriminação dos ciganos e de elementos da sua cultura e origens.

APÊNDICE C – LEITURA E ANÁLISE NO CONTEXTO DA CULTURA CIGANA.

Proposta de aula interdisciplinar de História, Geografia e Português.

Objetivo(s) – Criar momentos para que se desenvolva a consciência histórica por meio da análise do texto (*Re*)*conhecer a Cultura Cigana*.

- Contribuir para a compreensão do processo de construção do momento histórico;
- Desenvolver o pensamento crítico sobre o período e as diversas visões do fato histórico;
- Analisar e interpretar mapas e gráficos para melhor compreensão dos fatos históricos.

Conteúdo

Cultura Cigana

Ano(s): 6º, 7º, 8º e 9º, ou seja, toda a Segunda Fase do Ensino Fundamental.

Material necessário

- Cópias do texto: *(Re)Conhecer a Cultura Cigana*, de Maria Lucia R. Mota, adaptado do primeiro e segundo capitulo da dissertação de mestrado-2015 (disponível na biblioteca da escola campo);
- Mapa da Europa;
- Quadro e giz.

Desenvolvimento

1ª etapa

Distribuir as cópias do texto. Propor atividades dialógicas e exploratórias e procurar ver se é possível avaliar o que os alunos já sabem a respeito do assunto tratado. Começar a leitura individual e, em seguida, direcionar os alunos durante a análise, pedindo que eles identifiquem a autoria do documento. Depois, questionar:

Há um autor? Onde ele aparece? Como a narrativa histórica sempre é uma interpretação, o aluno precisa identificar quem a escreveu e quando. Perguntar se o documento é da mesma época do fato narrado. Conduzir a análise de forma que os estudantes vejam de que maneira o autor explica os fatos, evidenciando as passagens em que ele coloca uma opinião, por exemplo, ou termos que deixam claro o fato de o autor viver no mesmo período narrado. A explicação é uma importante competência do pensamento histórico. Identificar os outros autores citados no texto. Há personagens envolvidos na explicação do autor? Como ele se relaciona com os personagens narrados? É favorável ou contrário? É possível analisar as impressões do autor e o que pensa sobre os ciganos? Qual a leitura que podemos fazer do texto? Qual análise e interpretação podemos fazer dos mapas e gráficos para melhor compreensão dos fatos históricos?

Avaliação

- Observar se os estudantes entenderam os elementos envolvidos no cenário e no papel dos ciganos nesse contexto, sua origem e suas lutas;
- Ver se os alunos identificaram as principais questões culturais expostas no texto;
- Observar se os estudantes compreenderam os mapas e o gráfico.

Conclusão

A partir das contribuições do texto *(Re)Conhecer a Cultura Cigana*, acreditamos que poderá surgir uma melhor compreensão do processo de construção do momento histórico relacionado à história de origem dos ciganos, desenvolvendo nos alunos o pensamento crítico sobre o período e as diversas visões do fato histórico.

APÊNDICE D – GLOSSÁRIO DE TERMOS E EXPRESSÕES CIGANAS.

TERMOS E EXPRESSÕES CIGANAS

Termo e/ou expressão cigana	**Significado em português do Brasil**
Baji	Força do destino
Calderash ou Kalderash	Caldeireiros
Chakra	Roda
Calon, Kalon ou Kalé	Denominação aos que falam a língua *caló*, os ciganos ibéricos.
Darro	Um ritual que envolve um contrato de garantia, suporte material e psicológico entre as famílias envolvidas (dote que o pai do noivo paga ao pai da noiva)
Del/Beng	Deus e o diabo
Deng	Demônio
Dou-La ou Bel/Devel	Único Deus
Gadjo, Gadjé, Gazho	Homem não cigano
Gavalies de Lanoille	Misteriosas noivas do fim de noite
Kakú	Mestre de cura ou xamã cigano é um Kakú homem ou mulher que possui dons de grande paranormalidade. Eles usam ervas, chás e toques curativos se encontravam uma única vez, passando, desde então, a ter poderes especiais.
Kris	É uma Corte de Justiça dos ciganos, cujas sentenças devem ser obedecidas, do contrário a parte inobservante pode ser excluída da comunidade Rrom. (lei, regras)
Kristesco	Jesus Cristo
Lowara/Lovaria,Machwaia/ Mathiiwia	São ciganos originários dos países balcânicos
Marimê ou Marimé	Dicotomia entre puro e impuro entre os ciganos, que envolve dimensões físicas e espirituais.
Phuridaí	Anciã
Pomana	As cerimônias fúnebres, luto dos Roms
Porraimôs	Significa “destruição”, é um termo cunhado pelo povo Rom para descrever, em períodos mais recentes, a tentativa do regime nazista em exterminar este grupo étnico da Europa, juntamente com os judeus.
Romanês ou Romaní	A língua dos ciganos.
Roms, Rom, ou Roma	Que falam a língua romani. Os Roms se encontram subdivididos em quatro principais grupos: Calderash, Mathiwia, Lovaria e Curara. Apesar de possuírem diferenças em alguns aspectos específicos, inclusive de linguagem, esses grupos se reconhecem e se aceitam como Rom.
Rrom	Denominação reconhecida entre os ciganos para representar uma identidade básica étnica comum entre eles, ou seja, origem comum que auto se denominam os ciganos “Rrom”.

Sansara	Mover-se. É a perpétua repetição do nascimento e morte.
Sara Kali	Santa por quem a maioria dos ciganos nutre o mais devotado amor e respeito. "Santa Sara" é reverenciada em procissões nos dias 24 e 25 de maio.
Sinti	Ciganos que falam a língua *sinto* e são mais encontrados na Alemanha, Itália e França, onde também são chamados Manouch.
Styago Le romengo	Bandeira internacional do povo e Rom
Vurdón	Carroção. Transporte tipicamente cigano.

Fonte: pesquisa de campo 2013/2014. Organização: MOTA, M.L.R. (2015).

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM AS FAMÍLIAS CIGANAS.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO
MESTRADO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

PROJETO DE PESQUISA: (Re)conhecer a cultura cigana: uma proposta de inclusão ao currículo escolar em Trindade-GO.
PESQUISADORA: Maria Lucia Rodrigues Mota.
ORIENTADOR: Prof. Dr. Elson Rodrigues Olanda.

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS FAMÍLIAS CIGANAS

Estou realizando uma pesquisa cuja temática é “Reconhecendo a cultura Cigana”, que objetiva conhecer a cultura cigana e incluí-la ao currículo de uma escola em Trindade-GO. Gostaria de contar com a sua contribuição para responder a este questionário. As informações obtidas serão confidenciais, assegurando-se o sigilo sobre sua participação.

Data: ___/___/_____

1- Quantas pessoas residem na casa?
2- Quantas pessoas trabalham? E quantos trabalham fora de casa?
3- Qual é o seu passatempo preferido? O que mais gosta de fazer?
4- Quais são as festas realizadas durante o ano pelas famílias ciganas?
5- Quantas pessoas da casa frequentam a escola?
6- Quantas pessoas estudam em casa sem frequentar a escola?
7- Com relação aos estudos dos filhos, quais são as expectativas dos pais? Consideram importante a formação escolar dos filhos, pretendem formá-los?
8- A escola é importante para sua família? Por quê?
9- Quantas vezes a sua família viaja por ano?
10-O que vocês acham que mudou na sua cultura, da sua infância aos dias atuais?
11-O que é mais importante para a família cigana com relação aos costumes?

12-Qual o motivo de os ciganos casarem cedo, novos?

13-Qual a religião de vocês, ciganos? Da sua família?

14-Alguém de sua família viveu em barracas? Quando? Onde? Como eram essas barracas?

15-Como era viver morando em uma barraca?

16-O que influenciou vocês a deixarem de viver em barracas para viver em casas?

17-Existem pessoas do seu povo vivendo em barracas nos dias atuais? Onde?

18-Vocês gostam de contar histórias para seus filhos? Poderia nos contar uma.

19- O que é viver em família para vocês, ciganos?

20- Qual o motivo de reunirem quase todos os dias em frente à porta da casa?

21-Quais as brincadeiras vocês se recordam? Qual a predileta?

22-Quais são as melhores lembranças da vida aqui em Trindade-GO?

ANEXOS

ANEXO 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 Ђелем Ђелем, Џелем Џелем, 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 esquartejados 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.
Tradução encontrada no site http://www.unionromani.org/gelem.htm

ANEXO B – BANDEIRA DO POVO ROM.

A **bandeira do povo rom**[43] (*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.

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.

---

[43] Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Bandeira_do_povo_rom. Acesso em: 15 jan. 2015. Organização: Maria Lúcia Rodrigues Mota (2015).

ANEXO 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 cincos 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 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, onde 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.

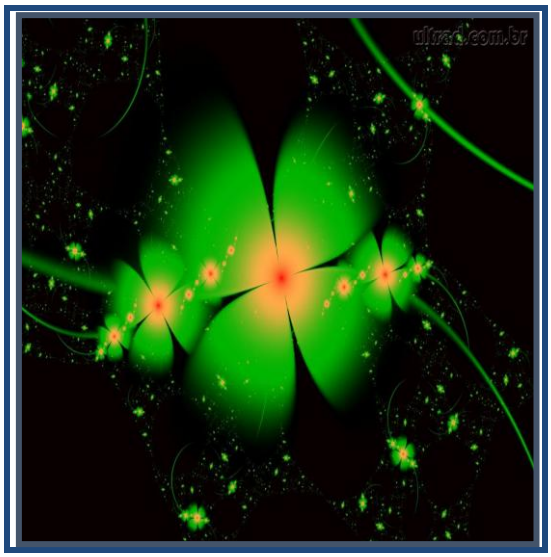
9- A RODA

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* (***v*urdón**, 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.

ANEXO D – TCLE PARA AS FAMÍLIAS PESQUISADAS.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO
MESTRADO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

PROJETO DE PESQUISA: (Re)conhecer a cultura Cigana: uma proposta de inclusão ao currículo escolar em Trindade-GO.
PESQUISADORA: Maria Lucia Rodrigues Mota.
ORIENTADOR: Prof. Dr. Elson Rodrigues Olanda.

Termo de consentimento livre e esclarecido

Senhores pais ou responsáveis,

Eu, Maria Lucia Rodrigues, professora responsável pela pesquisa “Reconhecendo a cultura Cigana: Inclusão ao currículo escolar”, sou professora de História na Escola Estadual Professor Esmeraldo Monteiro. Você está sendo convidado a participar, como voluntário, em uma pesquisa que tem o objetivo de reconhecer a cultura cigana e incluí-la no currículo formal da escola Estadual Professor Esmeraldo Monteiro em Trindade-GO. A participação consiste em responder a questionários e fazer parte de entrevistas que serão gravadas em áudio. Todas as informações serão despersonalizadas e o conteúdo das gravações não será veiculado em nenhum meio de comunicação, servirá apenas como fonte de dados e somente trechos considerados relevantes pela pesquisadora serão transcritos no trabalho final apresentado ao Curso de Mestrado em Ensino na Educação Básica. Serão garantidos o anonimato e o direito de retirar o consentimento, aqui autorizado, a qualquer momento, sem nenhum ônus ao participante.

Desde já, agradeço a sua colaboração.
Se desejar mais esclarecimento, estamos a sua disposição na escola.
Eu, _____, nacionalidade _____, portador da Cédula de identidade RG n. _____, inscrito no CPF/MF sob n. _____, residente à Av/Rua _____, n _____, município de Trindade-Goiás. Responsável legal:_____
AUTORIZO a sua participação exclusivamente para os objetivos contidos neste termo. Estou ciente também da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto, expresso minha concordância e espontânea vontade em firmar essa autorização.
Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso anteriormente descrito sem que nada haja a ser reclamado e assino a presente autorização em duas vias de igual teor e forma.

Trindade, _____ de _____ de _____

_____
(assinatura)
Telefone p/ contato:_____

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO
MESTRADO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

PROJETO DE PESQUISA: (Re)conhecer a cultura Cigana: uma proposta de inclusão ao currículo escolar em Trindade – GO.
PESQUISADORA: Maria Lucia Rodrigues Mota.
ORIENTADOR: Prof. Dr. Elson Rodrigues Olanda.

Termo de consentimento livre e esclarecido

Prezado cidadão cigano de Trindade-GO, você está sendo convidado a participar da pesquisa “Reconhecendo a cultura Cigana: Inclusão ao currículo escolar educação inclusiva”. Após ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa não haverá nenhuma penalização. Em caso de dúvida, você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás pelo telefone (55-62) 3521 1215, ou, ainda, por meio do e-mail: cep.prppg.ufg@gmail.com.
Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação/PRPPG-UFG, Caixa Postal: 131. Prédio da Reitoria, Piso I, Campus Samambaia (Campus II) – CEP: 74001-970 Goiânia – Goiás.