



**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano –  
Campus Urutaí**  
Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica

**PROCESSO DE  
SOBRECULTURALIDADE E CULTURA  
CIGANA: ESTUDO NA ETNIA CALON DE  
CALDAS NOVAS – GO**

CAROLINA LORENA COELHO

**Orientador:** Prof. Dr. Daniel Valério Martins

Urutaí

2026

**CAROLINA LORENA COELHO**

**PROCESSO DE SOBRECULTURALIDADE E CULTURA  
CIGANA: ESTUDO NA ETNIA CALON DE CALDAS NOVAS – GO**

*Orientador*

Prof. Dr. Daniel Valério Martins

Dissertação apresentado ao Instituto Federal Goiano –  
Campus Urutaí, como parte das exigências do Programa  
de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica.

Urutaí (GO)

2026

Os direitos de tradução e reprodução reservados.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser gravada, armazenada em sistemas eletrônicos, fotocopiada ou reproduzida por meios mecânicos ou eletrônicos ou utilizada sem a observância das normas de direito autoral.

**Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do  
Programa de Geração Automática do Sistema Integrado de Bibliotecas do IF Goiano -  
SIBi**

C672	Coelho, Carolina Lorena Processo de Sobreculturalidade e cultura cigana: Estudo na etnia Calon em Caldas Novas - GO / Carolina Lorena Coelho. Urutaí 2026. 230f. il. Orientador: Prof. Dr. Daniel Valério Martins. Dissertação (Especialista) - Instituto Federal Goiano, curso de 0133214 - Mestrado Profissional em Ensino para a Educação Básica (Campus Urutaí). 1. Povos ciganos. 2. Sobreculturalidade. 3. Comunidade Calon. 4. Identidade cultural. 5. Educação intercultural. I. Título.
------	---



**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR PRODUÇÕES TÉCNICO-CIENTÍFICAS NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DO IF GOIANO**

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Institucional do IF Goiano (RIIF Goiano), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IF Goiano.

**Identificação da Produção Técnico-Científica**

- Tese  Artigo Científico  
 Dissertação  Capítulo de Livro  
  
 Monografia – Especialização  Livro  
 TCC - Graduação  Trabalho Apresentado em Evento  
 Produto Técnico e Educacional - Tipo: **E-book paradidático: Raízes Peregrinas - Histórias, memórias e tradições contadas em prosa dos povos ciganos**

Nome Completo do Autor: Carolina Lorena Coelho

Matrícula: 2024101332140013

Título do Trabalho: Processo de Sobreculturalidade e Cultura Cigana: Estudo na Etnia Calon de Caldas Novas – GO

**Restrições de Acesso ao Documento**

Documento confidencial:  Não  Sim, justifique: \_\_\_\_\_

Informe a data que poderá ser disponibilizado no RIIF Goiano: 10/05/2026

O documento está sujeito a registro de patente?  Sim  Não  
 O documento pode vir a ser publicado como livro?  Sim  Não

**DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA**

O/A referido/a autor/a declara que:

- o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.

Documento assinado digitalmente  
 CAROLINA LORENA COELHO  
 Data: 24/03/2026 16:24:46-0300  
 Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Local \_\_\_\_\_ Data: Urutai, 24/03/2026.

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

Ciente e de acordo:

Assinatura do(a) orientador(a)

Documento assinado digitalmente  
 DANIEL VALERIO MARTINS  
 Data: 25/03/2026 17:22:35-0300  
 Verifique em <https://validar.iti.gov.br>



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Ata nº 38/2026 - REPG-URT/DPGPI-UR/CMPURT/IFGOIANO

---

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO**  
**ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

Aos vinte sete dias do mês de Abril do ano de dois mil e vinte e seis, às quatorze horas, reuniram-se os componentes da banca examinadora, em sessão solene realizada *online*, para procederem a avaliação da apresentação e defesa de Trabalho de Conclusão (dissertação) em nível de mestrado, de autoria de **Carolina Lorena Coelho**, discente do **Programa de Pós-graduação em Ensino para a Educação Básica** do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí, com o trabalho intitulado **"PROCESSO DE SOBRECULTURALIDADE E CULTURA CIGANA: ESTUDO NA ETNIA CALON DE CALDAS NOVAS – GO"**. A sessão foi aberta pelo presidente da banca examinadora, Prof. Dr. Daniel Valério Martins, que fez a apresentação formal dos membros da banca. A palavra, a seguir, foi concedida ao autor do Trabalho de Conclusão para, em até 40 minutos, proceder à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da banca arguiu o defendente, tendo-se adotado o sistema de diálogo sequencial. Terminada a fase de arguição, procedeu-se a avaliação da defesa. Tendo-se em vista as normas que regulamentam o Programa de Pós-graduação em Ensino para a Educação Básica (PPGEnEB), a dissertação foi **APROVADA**, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **MESTRE EM ENSINO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**, na área de concentração em **Ensino para a Educação Básica**, pelo Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí. A conclusão do curso dar-se-á após o depósito da versão definitiva da dissertação, mediante incorporação dos apontamentos realizados pelos membros da Banca, ao texto desta versão, no Repositório Institucional do IF Goiano, na plataforma eduCapes e cumprimento dos demais requisitos dispostos no Regulamento do PPGEnEB/IFGoiano. Assim sendo, a defesa perderá a validade se não cumprida essa condição, em até **60 (sessenta) dias** da sua ocorrência. A banca examinadora recomendou a publicação dos artigos científicos oriundos desse trabalho de conclusão em periódicos qualificados na Área de Ensino (Área 46/Capes) e o depósito do produto educacional em repositório de domínio público, tanto institucional quanto no Repositório eduCapes. Cumpridas as formalidades da pauta,

a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de dissertação de mestrado e, para constar, foi lavrada a presente Ata, que, após lida e achada conforme, assinada eletronicamente pelos membros titulares da banca examinadora.

Membros da Banca Examinadora:

Nome	Instituição	Situação no Programa
Prof. Dr. Daniel Valério Martins	IF Goiano	Presidente
Prof. <sup>a</sup> . Dr. <sup>a</sup> . Débora Astoni Moreira	IF Goiano	Membra Interna
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Marilete Calegari Cardoso	UESB	Membra Externa

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** DANIEL VALERIO MARTINS  
Data: 13/05/2026 13:03:41-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** DEBORA ASTONI MOREIRA  
Data: 13/05/2026 08:43:41-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** MARILETE CALEGARI CARDOSO  
Data: 12/05/2026 13:04:39-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Documento assinado eletronicamente por:

- Daniel Valério Martins, Daniel Valério Martins - Professor Avaliador de Banca - Instituto Federal Goiano (1) , em 07/05/2026 19:54:51.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 05/05/2026. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

**Código Verificador:** 816538

**Código de Autenticação:** f1ec623fdb





SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

## FOLHA DE APROVAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

**Título da dissertação:** PROCESSO DE SOBRECULTURALIDADE E CULTURA CIGANA: ESTUDO NA ETNIA CALON DE CALDAS NOVAS – GO

**Título do produto educacional:** Raízes Peregrinas: histórias, memórias e tradições dos povos ciganos contadas em prosa

**Orientador:** Prof. Dr. Daniel Valério Martins

**Autora:** Carolina Lorena Coelho

Dissertação de Mestrado **aprovada pela Banca Avaliadora** em 27 de abril de 2026, como parte das exigências para obtenção do Título **MESTRE EM ENSINO PARA EDUCAÇÃO BÁSICA**, pela Banca Examinadora especificada a seguir:

Prof. Dr. Daniel Valério Martins	(Orientador)
Prof <sup>a</sup> . Dr <sup>a</sup> . Débora Astoni Moreira	(Membra interna)
Prof <sup>a</sup> . Dr <sup>a</sup> . Marilete Calegari Cardoso	(Membra externa)

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** DANIEL VALERIO MARTINS  
Data: 13/05/2026 13:03:41-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** DEBORA ASTONI MOREIRA  
Data: 13/05/2026 08:45:52-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** MARILETE CALEGARI CARDOSO  
Data: 12/05/2026 12:55:34-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Documento assinado eletronicamente por:

- **Daniel Valério Martins, Daniel Valério Martins - Professor Avaliador de Banca - Instituto Federal Goiano (1)**, em 07/05/2026

Este documento foi emitido pelo SUAP em 05/05/2026. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

**Código Verificador:** 816548





SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,  
CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO –  
CAMPUS URUTAÍ

**Programa de Pós-Graduação em  
Ensino para a Educação Básica**

**FICHA DE AVALIAÇÃO DE PRODUTO/PROCESSO  
EDUCACIONAL PELA BANCA DE DEFESA**

Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí – PPGEnEB

**Discente:** Carolina Lorena Coelho

**Título da Dissertação:** PPROCESSO DE SOBRECULTURALIDADE E CULTURA CIGANA: ESTUDO NA ETNIA CALON DE CALDAS NOVAS – GO

**Título do Produto:** Raízes Peregrinas: histórias, memórias e tradições dos povos ciganos contadas em prosa

**Orientador:** Prof. Dr. Daniel Valério Martins

FICHA DE VALIDAÇÃO DE PRODUTO/PROCESSO EDUCACIONAL (PE)	
<p><b>Complexidade</b> - compreende-se como uma propriedade do PE relacionada às etapas de elaboração, desenvolvimento e/ou validação do Produto Educacional.</p> <p><b>*Mais de um item pode ser marcado.</b></p>	<p>(X) O PE é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação ou tese.</p> <p>(X) A metodologia apresenta-se clara e objetivamente a forma de aplicação e análise do PE.</p> <p>(X) Há uma reflexão sobre o PE com base nos referenciais teóricos e teórico-metodológicos empregados na respectiva dissertação ou tese.</p> <p>(X) Há apontamentos sobre os limites de utilização do PE.</p>

<p><b>Impacto</b> – considera-se a forma como o PE foi utilizado e/ou aplicado nos sistemas educacionais, culturais, de saúde ou CT&amp;I. É importante destacar se a demanda foi espontânea ou contratada.</p>	<p>( ) Protótipo/Piloto não utilizado no sistema relacionado à prática profissional do discente.</p> <p>(X) Protótipo/Piloto com aplicação no sistema Educacional relacionado à prática profissional do discente.</p>
<p><b>Aplicabilidade</b> – relaciona-se ao potencial de facilidade de acesso e compartilhamento que o PE possui, para que seja acessado e utilizado de forma integral e/ou parcial em diferentes sistemas.</p>	<p>( ) PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto, mas não foi aplicado durante a pesquisa.</p> <p>( ) PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto e foi aplicado durante a pesquisa, exigível para o mestrado.</p> <p>(X) PE foi aplicado em diferentes ambientes/momentos e tem potencial de replicabilidade face à possibilidade de acesso e descrição.</p>
<p><b>Acesso</b> – relaciona-se à forma de acesso do PE.</p>	<p>( ) PE sem acesso.</p> <p>( ) PE com acesso via rede fechada.</p> <p>( ) PE com acesso público e gratuito.</p>
	<p>( ) PE com acesso público e gratuito pela página do Programa.</p> <p>(X) PE com acesso por Repositório institucional - nacional ou internacional - com acesso público e gratuito.</p>
<p><b>Aderência</b> – compreende-se como a origem do PE apresenta origens nas atividades oriundas das linhas e projetos de pesquisas do PPG em avaliação.</p>	<p>( ) Sem clara aderência às linhas de pesquisa ou projetos de pesquisa do PPG <i>stricto sensu</i> ao qual está filiado.</p> <p>(X) Com clara aderência às linhas de pesquisa ou projetos de pesquisa do PPG <i>stricto sensu</i> ao qual está filiado.</p>
<p><b>Inovação</b> – considera-se que o PE é/foi criado a partir de algo novo ou da reflexão e modificação de algo já existente revisitado de forma inovadora e original.</p>	<p>( ) PE de alto teor inovador (desenvolvimento com base em conhecimento inédito).</p> <p>(X) PE com médio teor inovador (combinação e/ou compilação de conhecimentos pré-estabelecidos).</p> <p>( ) PE com baixo teor inovador (adaptação de conhecimento(s) existente(s)).</p>

**Breve relato sobre a abrangência e/ou a replicabilidade do P E :** O produto educacional constitui-se como um e-book paradidático desenvolvido com rigor acadêmico e sensibilidade literária. A obra apresenta-se como um recurso pedagógico essencial para o cumprimento de diretrizes educacionais voltadas à diversidade étnico-cultural. O material destaca-se por sua narrativa em primeira pessoa, inspirada na trajetória real de um estudante de Pedagogia da comunidade Calon, o que confere autenticidade e lugar de fala à obra. Estruturado em 20 capítulos, o livro percorre

desde as origens históricas no Vale do Rio Ganges até a diáspora europeia e a chegada ao Brasil, abordando episódios sensíveis como o Porrajmos (o genocídio nazista) e as perseguições históricas em solo brasileiro, conhecidas como "correrias". Do ponto de vista didático, o e-book é exemplar ao aliar conteúdo histórico-antropológico a uma proposta visual moderna, utilizando ilustrações geradas por inteligência artificial sob curadoria dos autores para estimular a imaginação do público infanto-juvenil. Além da carga informativa sobre língua, espiritualidade e costumes, o produto inclui um Guia Pedagógico robusto, com orientações práticas para professores e sugestões de atividades interdisciplinares alinhadas às competências da BNCC. Trata-se de um recurso de alta aplicabilidade pedagógica, validado por docentes da educação básica, que cumpre com excelência o papel de combater estereótipos e promover o reconhecimento da dignidade dos povos ciganos na formação do tecido social brasileiro.

Prof. Dr. Daniel Valério Martins

Presidente

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Débora Astoni Moreira  
Membra interna

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marilete Calegari Cardoso  
Membra externa



Documento assinado digitalmente

**DEBORA ASTONI MOREIRA**  
Data: 13/05/2026 08:44:50-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>



Documento assinado digitalmente

**MARILETE CALEGARI CARDOSO**  
Data: 12/05/2026 12:59:49-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>



Documento assinado digitalmente

**DANIEL VALERIO MARTINS**  
Data: 13/05/2026 13:03:41-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Urutai-GO, 27 de abril de 2026.

Documento assinado eletronicamente por:

- Daniel Valério Martins, Daniel Valério Martins - Professor Avaliador de Banca - Instituto Federal Goiano (1) , em 07/05/2026 20:09:09.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 05/05/2026. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 816557

Código de Autenticação: aba0ca25cb



INSTITUTO FEDERAL GOIANO

Campus Urutai

Rodovia Geraldo Silva Nascimento, Km 2.5, SN, Zona Rural, URUTAI / GO, CEP 75790-000

(64) 3465-1900

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, rendo graças a Deus, autor e consumidor da minha fé. A Ele devo a realização deste sonho, que por tantas vezes pareceu distante, mas que se tornou possível por sua graça, cuidado e fidelidade. Foi Ele quem me guiou nos dias de incerteza, quem me fortaleceu quando as forças pareciam se esgotar e quem, com amor, me sustentou nos momentos em que pensei não conseguir prosseguir. Em cada etapa deste percurso, pude perceber sua mão me conduzindo, abrindo caminhos, renovando minha esperança e me lembrando que eu nunca estive sozinha. Por isso, toda honra, toda glória e toda gratidão sejam dadas a Ele, “Porque dele, e por ele, e para ele são todas as coisas; glória, pois, a ele eternamente. Amém” (Romanos 11:36).

Ao meu orientador, Professor Dr. Daniel Valério Martins, expresso minha profunda gratidão pela acolhida generosa, pela escuta atenta, pela condução cuidadosa desta pesquisa e pela confiança depositada em meu trabalho. Sua orientação foi marcada por paciência, respeito, sensibilidade e compromisso acadêmico, elementos que fizeram diferença decisiva na construção deste estudo. Obrigada por me guiar com dedicação e por contribuir, de forma tão humana e competente, para minha formação.

Às professoras Dra. Débora Astoni Moreira e Dra. Marilete Calegari Cardoso, que integraram a banca de qualificação e defesa, agradeço sinceramente pela leitura cuidadosa, pela atenção dedicada ao texto e pelas contribuições valiosas, que enriqueceram esta dissertação e ampliaram meu olhar sobre a pesquisa.

Aos meus amigos e companheiros de estudos, de trabalho e de vida, Adélia Maria e Leoney Lopes, deixo meu carinho e minha gratidão mais sincera. Obrigada por caminharem ao meu lado nesta jornada, por me ouvirem, me aconselharem, me ampararem e por tantas vezes sustentarem meu ânimo quando o cansaço e as dúvidas se fizeram presentes. A presença de vocês tornou o caminho menos árduo e muito mais humano. Com vocês, fez ainda mais sentido a certeza de que ninguém atravessa sozinho os desafios da vida.

Aos colegas e parceiros da Turma 06 do PPGEnEB, registro minha gratidão pela convivência, pela partilha e pelo apoio mútuo ao longo desse percurso. Foram anos de desafios, prazos, angústias, aprendizagens e conquistas vividos coletivamente. A união da turma trouxe leveza aos dias difíceis e fez com que a caminhada se tornasse mais solidária. Seguimos juntos, apoiando-nos uns aos outros, celebrando cada avanço e enfrentando, com coragem, os obstáculos que surgiram pelo caminho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica, Dr. André Castro, Dr. Marcos Fernandes Sobrinho, Dr. Ricardo Diógenes, Dra. Débora Astoni, Dr. Daniel Valério, Dr. Cléber Cezar e Dra. Cristiane Maria Ribeiro, expresso minha gratidão pelos ensinamentos compartilhados, pela dedicação ao processo formativo e por todas as contribuições oferecidas ao longo do curso. Cada disciplina, cada diálogo e cada reflexão contribuíram para a construção desta pesquisa e para meu crescimento acadêmico e pessoal.

À minha família, meu alicerce, minha rede de amor e cuidado, dedico um agradecimento carregado de afeto. À minha mãe, Acácia Maria, e às minhas irmãs, Fernanda e Laís, agradeço pelo apoio constante, pelas palavras de encorajamento e pelas orações que me sustentaram nos momentos mais difíceis. Saber que eu podia contar com vocês me fortaleceu mais do que talvez eu consiga expressar em palavras.

Ao meu filho Miguel, agradeço pelos abraços apertados, pelos beijos cheios de ternura e pela sua presença tão doce ao redor da mesa de estudos. Mesmo quando eu não podia lhe dar a atenção que gostaria, você permanecia por perto, com sua alegria, sua companhia viva e amorosa, enchendo meus dias de sentido. Você, do seu jeito tão bonito e tão seu, me lembrava diariamente por quem também valia a pena continuar.

À minha filha Iasmim, minha amiguinha, minha companheira de alma, agradeço pelas conversas, pelo incentivo, pelo carinho e por tantas vezes enxugar minhas lágrimas nos momentos em que o coração pesou. Sua sensibilidade, sua presença e seu amor foram abrigo em dias difíceis. Que eu possa, em minha trajetória, ser sempre para você uma referência de coragem, de fé e de perseverança.

Ao meu amado esposo, Daniel Gomes, meu mais profundo agradecimento por todo amor, cumplicidade, apoio e cuidado. Obrigada por segurar minha mão ao longo desta jornada, por acreditar em mim mesmo quando eu vacilava, por desejar o melhor para minha vida e por compartilhar comigo os pesos e as alegrias desse caminho. Obrigada por chorar comigo nas tristezas, por celebrar comigo cada conquista e por ser, em tantos momentos, meu abrigo, minha força e meu porto seguro. Sua presença foi essencial para que eu chegasse até aqui.

Às minhas amigas Karinna, Kamylla e Noemi, agradeço pela amizade sincera, pelo companheirismo e pelas orações. É reconfortante saber que existem pessoas com quem se pode contar nos dias leves e nos dias difíceis. A amizade de vocês foi presença amiga em diferentes momentos desta caminhada.

Ao meu pastor e amigo Denilson Vieira, agradeço pelo apoio, pelo cuidado e pelas intercessões. Sua presença e suas palavras de fé foram bênção em minha vida e na vida da minha família. Que Deus lhe retribua por todo carinho e atenção.

À Grazielle e a toda a sua família, expresso minha profunda gratidão por abrirem as portas de sua casa, de sua convivência e de sua história para a realização desta pesquisa. A confiança, a generosidade e a acolhida recebidas foram gestos que ultrapassam a colaboração acadêmica e permanecerão guardados com muito respeito e carinho em minha memória. Ao Alan Kardec, primeiro cigano a ingressar no ensino superior em Caldas Novas, agradeço de modo especial pela disponibilidade, pela confiança e pela generosidade com que compartilhou suas vivências, experiências e memórias. Sua participação foi essencial para a construção deste trabalho e para a compreensão mais sensível e profunda do tema investigado.

Por fim, dirijo meu agradecimento ao povo cigano, especialmente à comunidade calon que tornou esta pesquisa possível. Agradeço pela confiança, pela escuta, pela partilha e pela oportunidade de conhecer, ainda que de forma sempre limitada diante da grandeza de sua história, aspectos tão ricos de sua cultura, de sua memória e de seus modos de vida. Este trabalho nasceu do encontro com trajetórias marcadas por resistência, dignidade, pertencimento e luta por reconhecimento. Que esta dissertação possa, de algum modo, honrar essa história, contribuir para a valorização de sua identidade cultural e colaborar para que mais vozes ciganas sejam ouvidas, respeitadas e reconhecidas em sua humanidade, em sua diversidade e em seu direito de existir com dignidade.

*Dedico este trabalho ao povo cigano,  
guardião de memórias, saberes, tradições e  
caminhos.*

*Aos que resistem ao tempo, ao preconceito e  
ao silenciamento,  
mantendo viva a força de sua identidade, de  
sua cultura e de sua história.*

*Que estas páginas sejam, ainda que  
modestamente,  
um gesto de respeito, reconhecimento e  
valorização  
de um povo que segue ensinando, com  
dignidade,  
que pertencimento, liberdade e memória  
também são formas de existência.*

*Duvê querdar buchín lachin pro calon e pro  
gajon!!  
Calon é suete bute lachon!!*

*(Dialeto chib que quer dizer: Deus faz o  
bem pro cigano e para o não cigano!! Calon  
é gente boa!!)*

# **PROCESSO DE SOBRECULTURALIDADE E CULTURA CIGANA: ESTUDO NA ETNIA CALON DE CALDAS NOVAS – GO**

## **RESUMO**

Os povos ciganos constituem um grupo étnico diverso, com tradições, práticas culturais, valores sociais e estruturas familiares transmitidos de geração em geração, os quais contribuem para a composição das múltiplas características da identidade cigana. As transformações observadas nas tradições e na cultura da Comunidade Cigana Calon Lagoa Quente de Caldas Novas, ao longo do período estudado, indicam a ocorrência de mudanças relacionadas à necessidade de continuidade cultural em um contexto marcado por práticas discriminatórias e baixa visibilidade social. O objetivo desta pesquisa é buscar indícios de Sobreculturalidade na Comunidade Cigana Calon Lagoa Quente de Caldas Novas – GO, bem como conhecer sua história e sua cultura, contribuindo para a valorização da identidade cultural dessa etnia por meio da divulgação de um e-book, em formato de romance literário, que aborda a trajetória histórica e as manifestações culturais dos povos ciganos. A pesquisa é de natureza qualitativa. Os procedimentos metodológicos incluem revisão de literatura (Mattar, Ramos, 2021), estudo de caso (André; Ludke, 2018), história de vida (Marconi e Lakatos, 2003), história oral (Silva, Santos, 2022), estado da arte (Romanowski, Ens, 2006) e metodologia da conversa (Silva, 2024). A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas, observação direta e pesquisa bibliográfica. A análise dos dados empregou a análise do discurso (Greimas, 1975), o paradigma indiciário (Ginzburg, 1989) e a análise temática (Braun, Clarke, 2006). Os objetivos específicos que direcionaram a análise dos referenciais teóricos abordaram a origem, a cultura e a identidade cigana. Também foram investigadas a trajetória histórica e as práticas culturais da Comunidade Cigana Calon Lagoa Quente, situada em Caldas Novas. Além disso, discutiu-se o papel da educação na valorização da cultura cigana e seu impacto sobre os processos de consolidação identitária e empoderamento social dos povos ciganos. Os resultados da pesquisa indicam que a educação, no contexto da Sobreculturalidade, exerce papel mediador entre a permanência cultural e a inserção social da Comunidade Cigana Calon Lagoa Quente. Verificou-se que a escolarização, especialmente a trajetória do primeiro jovem calon da comunidade a ingressar no ensino superior, não produziu apagamento identitário, mas ampliou o autorreconhecimento étnico, o enfrentamento do preconceito e o empoderamento social. A pesquisa também evidenciou que o acesso à escola, isoladamente, não garante inclusão, sendo necessárias práticas interculturais, currículos sensíveis à diversidade e formação docente adequada. O e-book proposto constitui um desdobramento pedagógico voltado à valorização cultural e ao reconhecimento social.

**Palavras-chave:** povos ciganos; comunidade calon; identidade cultural; trajetória acadêmica.

# **THE PROCESS OF OVERCULTURALITY AND ROMANI CULTURE: A STUDY OF THE CALON ETHNIC GROUP IN CALDAS NOVAS, GOIAS, BRAZIL**

## **ABSTRACT**

Roma peoples are part of a diverse ethnic group with traditions, cultural practices, social values, and family structures that are transmitted from generation to generation and contribute to the multiple characteristics of Roma identity. The transformations observed in the traditions and culture of the Calon Roma Community of Lagoa Quente, in Caldas Novas, over the period studied indicate the occurrence of significant changes. These changes appear to be related to the need for cultural continuity within a context marked by discriminatory practices and low social visibility. The objective of this research is to identify evidence of Overculturality in the Calon Roma Community of Lagoa Quente, in Caldas Novas, Goiás, as well as to understand its history and culture, thereby contributing to the valorization of the cultural identity of this ethnic group through the dissemination of an e-book in the form of a literary novel that addresses the historical trajectory and cultural manifestations of the Roma people. This research is qualitative in nature. The methodological procedures include literature review (Mattar, Ramos, 2021), case study (André; Ludke, 2018), life history (Marconi; Lakatos, 2003), oral history (Silva; Santos, 2022), state-of-the-art review (Romanowski; Ens, 2006), and the conversation methodology (Silva, 2024). Data collection will be carried out through interviews and direct observation. Data analysis will employ discourse analysis (Greimas, 1975), the evidentiary paradigm (Ginzburg, 1989), and thematic analysis (Braun; Clarke, 2006). The specific objectives guide the analysis of theoretical frameworks addressing the origin, culture, and Roma identity. The historical trajectory and cultural practices of the Calon Roma Community of Lagoa Quente, located in Caldas Novas, were also investigated. Furthermore, the study sought to discuss the role of education in the valorization of Roma culture and its impact on processes of identity consolidation and social empowerment. The analysis of the case study and the life history of the first Calon Roma individual from the community to enter higher education identified evidence of the Overculturality process and made it possible to understand the individual's context within the community and the role of education in ethnic survival and empowerment.

**Keywords:** Romani peoples; Calon Community; cultural identity; academic trajectory.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BDTD — Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
- BNCC — Base Nacional Comum Curricular
- CadÚnico — Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal
- CAPES — Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEP/CONEP — Comitê de Ética em Pesquisa / Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
- EJA — Educação de Jovens e Adultos
- GO — Goiás
- IBGE — Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IFES — Instituto Federal do Espírito Santo
- MPF — Ministério Público Federal
- PPGEnEB — Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica
- RPG — Role-Playing Game
- TCLE — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- UFG — Universidade Federal de Goiás
- UFPB — Universidade Federal da Paraíba
- UFRN — Universidade Federal do Rio Grande do Norte
- UFSB — Universidade Federal do Sul da Bahia
- UFSM — Universidade Federal de Santa Maria
- UNEB — Universidade do Estado da Bahia
- URCA — Universidade Regional do Cariri

## LISTA QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Base de dados consultadas para localização das fontes .....	35
<b>Quadro 2</b> - Trabalhos selecionados que abordam a temática desta pesquisa .....	36
<b>Quadro 3</b> - Descrição dos participantes .....	73
<b>Quadro 4</b> - Bases de dados consultadas para localização das fontes teóricas .....	133
<b>Quadro 5</b> - Descrição dos participantes da pesquisa .....	135

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Diáspora Cigana.....	43
<b>Figura 2:</b> Santa Sara Kali.....	59
<b>Figura 3:</b> Localização geoespacial da Comunidade Cigana Lagoa Quente no Bairro Lagoa Quente.....	77
<b>Figura 4:</b> Calons na tradicional Festa de São João da comunidade .....	88
<b>Figura 5:</b> Batismo na fogueira de São João.....	89
<b>Figura 6:</b> Participante da pesquisa: Alan Kardec Soares Rodrigues Guimarães .....	106
<b>Figura 7:</b> Etapas do processo de Sobreculturalidade.....	121
<b>Figura 8:</b> Análise do produto educacional de Mota (2015) de acordo com os conceitos da CAPES (2029).....	170
<b>Figura 9:</b> Análise do produto educacional de Muller (2015) seguindo os conceitos da CAPES (2019). .....	171
<b>Figura 10:</b> Análise do Produto Educacional de Vale (2023) de acordo com os conceitos da CAPES (2019). .....	172
<b>Figura 11:</b> Análise do Produto Educacional de Rista (2022) seguindo os conceitos da CAPES (2019). .....	173
<b>Figura 12:</b> Análise do Produto Educacional de Sousa (2025) seguindo os conceitos da CAPES (2019). .....	174
<b>Figura 13:</b> Análise do Produto Educacional de Santos (2024) seguindo os conceitos da CAPES (2019). .....	175
<b>Figura 14:</b> Análise do Produto Educacional de Santos (2017) seguindo os conceitos da CAPES (2019). .....	176
<b>Figura 15:</b> Análise do Produto Educacional de Glória (2024) seguindo os conceitos da CAPES (2019). .....	177
<b>Figura 16:</b> Improtância da temática cigana .....	183
<b>Figura 17:</b> Contribuição do e-book .....	183
<b>Figura 18:</b> Clareza e acessibilidade.....	184
<b>Figura 19:</b> Adequação do e-book .....	184
<b>Figura 20:</b> Avaliação geral do e-book .....	185

## APRESENTAÇÃO BIOGRÁFICA

Sou professora da Rede Municipal de Ensino de Caldas Novas, Goiás, onde atuo desde 2006 na Educação Básica, com experiência no Ensino Fundamental I e II e na Educação de Jovens e Adultos. Sou graduada em Letras Português e Inglês pela Universidade Estadual de Goiás, tenho segunda licenciatura em Pedagogia pelo Instituto Federal Goiano, especialização em Ensino de Língua Inglesa e curso de especialização em Gestão Escolar em andamento.

Atualmente, sou mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica do Instituto Federal Goiano, Campus Urutaí. Ao longo da minha trajetória profissional, atuei como professora de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Ensino Religioso, além de ter exercido funções na coordenação pedagógica e em conselhos municipais ligados à educação pública. No campo da pesquisa, tenho me dedicado aos estudos sobre interculturalidade, identidade, relações étnico-raciais e cultura cigana, com ênfase no processo de Sobreculturalidade na comunidade cigana Calon de Caldas Novas. Também participo de eventos acadêmicos e possuo produções voltadas à educação e à valorização da diversidade cultural.

Resido em Caldas Novas há 22 anos. Sou casada com Daniel e mãe da Iasmim e do Miguel. Minha aproximação com o universo cigano começou ainda na infância, de forma profundamente afetiva. Quando eu tinha por volta de dois anos de idade, meu avô colocava na vitrola a música Linda Cigana, de Silveira e Silveirinha, e pedia que eu dançasse segurando o vestido. A figura da cigana despertava em mim admiração e curiosidade. Até hoje, quando ouço essa música, lembro com ternura do meu avô, que me chamava carinhosamente de “ciganinha”.

Anos depois, já na adolescência, por volta dos 13 anos, a novela Explode Coração reacendeu esse encantamento pelo universo cigano. Embora reconheça que muitas representações presentes na novela fossem estereotipadas, ela também alimentou meu interesse por uma cultura que continuava a me fascinar. No entanto, o contato real com a comunidade cigana aconteceu apenas em 2013, por meio de um trabalho voluntário realizado pela igreja que eu frequentava. Antes disso, eu via os ciganos muito mais como personagens de um imaginário de encanto do que como sujeitos reais, portadores de história, identidade e pertencimento.

Foi nesse contexto que participei de um minicurso sobre os povos ciganos, ministrado pelo pastor e pesquisador Igor Shimura, que mais tarde também se tornou uma das referências teóricas da minha pesquisa. Posso dizer que foi ele quem me apresentou, de fato, quem eram os povos ciganos. A partir daquele momento, compreendi que se tratava de uma etnia, de um povo

com história, línguas, cultura, símbolos e bandeira próprios. Na convivência com a comunidade, construí amizades, conheci histórias de vida e passei a enxergar uma realidade muito diferente daquela marcada pelos preconceitos socialmente difundidos.

Foi nesse contato que muitos dos meus preconceitos se desfizeram. Vi de perto um povo frequentemente colocado à margem, invisibilizado pela sociedade e pelo poder público. Desfiz, ali, a imagem estigmatizada do “cigano ladrão” e passei a reconhecer rostos, trajetórias, dores, resistências e riquezas culturais que antes me eram desconhecidas. Suas vestimentas, sua aparência, sua língua e seus costumes despertavam ainda mais minha curiosidade, mas agora não mais pelo exotismo, e sim pelo desejo de compreender, respeitar e valorizar.

Entre as pessoas que conheci, tive uma ligação muito especial com as irmãs Clarice, Marize e Grazielle. Foi por meio delas que esta pesquisa se tornou possível, pois foram elas que me permitiram conhecer, com mais proximidade e intimidade, aspectos da cultura cigana. A convivência com essas mulheres fortaleceu em mim o desejo de estudar uma cultura tão rica e, ao mesmo tempo, tão pouco conhecida e desvalorizada em nossa sociedade.

Hoje, considero que minha caminhada está comprometida com a valorização dos povos ciganos. Talvez eu não atue na militância direta, mas minha busca tem seguido pelo campo acadêmico, pela escrita e também pelas mídias sociais, com o propósito de ampliar a visibilidade dessa população e contribuir para o enfrentamento da xenofobia e dos preconceitos historicamente dirigidos a esse povo. Reconhecer, respeitar e valorizar os povos ciganos tornou-se parte do meu propósito humano, acadêmico e profissional.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	25
<b>2. ARTIGO 1 – POVOS CIGANOS: UM OLHAR SOBRE A HISTÓRIA, TRADIÇÕES E IDENTIDADE DE UMA ETNIA MILENAR</b> .....	30
2.1 Introdução.....	31
2.2 Metodologia.....	34
2.3 A origem dos povos ciganos: perspectivas históricas .....	41
2.4 Diversidade interna: grupos e subgrupos ciganos .....	45
2.5 A trajetória dos povos ciganos no Brasil .....	48
2.6 A construção da identidade cigana .....	53
2.7 Cultura e tradição nos modos de vida ciganos .....	56
2.8 Considerações Finais .....	60
2.9 Referências Bibliográficas.....	62
<b>3. ARTIGO 2 - NA CIDADE DAS ÁGUAS QUENTES, AQUI EU ASSENTEI: CALONS EM CALDAS NOVAS - GO</b> .....	66
3.1 Introdução.....	67
3.2 Metodologia.....	71
3.3 Trajetória Histórica da Comunidade Cigana Lagoa Quente.....	74
3.4 Cultura e tradição dos calons da Comunidade Cigana .....	79
3.4.1 Chib de Calon .....	80
3.4.2 Casamento e família .....	82
3.4.3 Trabalho e catira .....	84
3.4.4 Religiosidade e a Tradicional Festa de São João.....	86
3.5 Calons e Gajons: Relações culturais entre ciganos e não-ciganos .....	89
3.6 Considerações Finais .....	93
3.7 Referências .....	95
<b>4. ARTIGO 3 – ETNIA CIGANA, ESCOLA E RUPTURAS CULTURAIS: INDÍCIOS DE SOBRECULTURALIDADE NA HISTÓRIA DE VIDA DE UM JOVEM CALON EM CALDAS NOVAS – GO</b> .....	98
4.1 Introdução.....	99
4.2 Metodologia.....	102
4.3 Análise do Discurso: Tensionamentos e Reconfigurações Culturais na Experiência Educacional de um Jovem da Etnia Calon .....	104
4.3.1 Fase fundamental (Identidade) .....	105
4.3.2 Fase Narrativa .....	106
4.3.2.1 Manipulação (Motivações e influências).....	106
4.3.2.2 Competência (Capacitação e preparação).....	108
4.3.2.3 Performance (Ações e trajetória).....	110

4.3.2.4 Sanção (Resultados, julgamentos, transformações).....	112
4.3.3 Nível Discursivo (Contextualização social, cultural e simbólica).....	114
4.4 Índícios de Sobreculturalidade na Comunidade Cigana Calon Lagoa Quente.....	115
4.5 Sobreculturalidade e Educação Diferenciada .....	121
4.6 Considerações Finais .....	124
4.7 Referências .....	127
<b>5. ARTIGO 4 - CURRÍCULO, IDENTIDADE E CULTURA CIGANA: PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....</b>	<b>129</b>
5.1 Introdução .....	130
5.2 Metodologia .....	132
5.3 Calons e a escola: desafios e perspectivas em relação à escola.....	136
5.4 Ingresso no ensino superior: barreiras e ações afirmativas para os povos ciganos 140	
5.5 Políticas educacionais para as Comunidades Tradicionais Ciganas .....	144
5.5.1 Histórico normativo e legal .....	144
5.5.2 Lacunas legais e invisibilidade .....	147
5.5.3 Análise Crítica das Políticas .....	149
5.6 Educação: um caminho para o empoderamento e sobrevivência cultural.....	150
5.6.1 Educação dialógica e práxis emancipatória: reconhecimento cultural e inclusão socioeconômica.....	150
5.6.2. Educação intercultural e preservação da identidade cultural.....	153
5.6.3 Educação, currículo e inclusão .....	154
5.7 Considerações Finais .....	155
5.7 Referências .....	157
<b>6. ARTIGO 5 – Povos CIGANOS: O QUE FIZEMOS PARA VOCÊS? – ANÁLISE DE PRODUTOS EDUCACIONAIS QUE ALCANÇAM AS COMUNIDADES CIGANAS.....</b>	<b>163</b>
6.1 Introdução .....	164
6.2 Metodologia .....	167
6.3 Povos romani: o que fizemos para vocês? – Análise dos Produtos Educacionais 170	
6.4 “Raízes Peregrinas: histórias, memórias e tradições contadas em prosa dos povos ciganos” - Uma proposta de produto educacional em formato de livro literário.....	178
6.4.1 Concepção e Fundamentação do Produto Educacional .....	179
6.4.2 Objetivos do Produto Educacional .....	181
6.4.3 Aplicabilidade Pedagógica do Produto Educacional .....	182
6.4.4 Validação do Produto Educacional .....	182
6.4.5 Contribuições do Produto Educacional para a Educação Básica.....	185
6.6 Considerações finais .....	186

6.7 Referências bibliográficas .....	188
<b>7. CONCLUSÃO.....</b>	<b>191</b>
<b>8. REFERÊNCIAS.....</b>	<b>196</b>
<b>APÊNDICE A – LINK DE ACESSO AO PRODUTO EDUCACIONAL.....</b>	<b>205</b>
<b>APÊNDICE B - GUIA DE ENTREVISTA SEMI – ESTRUTURADA COM PARTICIPANTE ALAN KARDEK.....</b>	<b>205</b>
<b>APÊNDICE C – GUIA DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS PARTICIPANTES DA COMUNIDADE CIGANA SOBRE A TRAJETÓRIA HISTÓRICA E CULTURA DA COMUNIDADE CIGANA LAGOA QUENTE</b>	<b>207</b>
<b>APÊNDICE E – PESQUISA DE OPINIÃO SOBRE O PRODUTO EDUCACIONAL .....</b>	<b>211</b>
<b>APÊNDICE F - PESQUISA DE OPINIÃO SOBRE O PRODUTO EDUCACIONAL .....</b>	<b>213</b>
<b>ANEXO I – TERMO DE COMPROMISSO.....</b>	<b>216</b>
<b>ANEXO II - REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (RCLE) – PARTICIPANTE A .....</b>	<b>217</b>
<b>ANEXO III - REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (RCLE) – PARTICIPANTE B .....</b>	<b>221</b>
<b>ANEXO IV – PARECER DO CEP.....</b>	<b>225</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Os povos ciganos (ou povos romani) integram um grupo étnico diverso, cujas práticas culturais e formas de organização social moldam a identidade cigana. Embora compartilhem elementos identitários associados ao pertencimento cigano, existem variações internas entre diferentes segmentos.

No Brasil, essa população é composta por três troncos principais: os *Roma* (origem balcânica), os *Sinti* (concentrados na Europa Central) e os *Calon* (origem ibérica). Estes últimos foram os primeiros grupos a chegarem ao Brasil, deportados de Portugal a partir do século XVI (Moonen, 2011; Teixeira, 2008).

Estimativas do Ministério da Saúde indicam a presença de aproximadamente um milhão de ciganos no Brasil, com maior concentração nos estados da Bahia, Minas Gerais e Goiás (Brasil, 2025). Em Caldas Novas (GO), os ciganos pertencem à etnia calon, destacando-se a Comunidade Cigana Calon do bairro Lagoa Quente, objeto deste estudo.

A literatura documenta a recorrente exclusão social e invisibilidade vivenciadas pelas comunidades ciganas em diferentes regiões e períodos (Moonen, 2011; Teixeira, 2008; Goldfarb; Toyansk; Oliveira, 2019). Essa realidade também é observada na Comunidade Cigana Calon de Caldas Novas, onde ocorrem práticas discriminatórias na interação cultural entre “Calons<sup>1</sup>” e “Gajons<sup>2</sup>”.

A partir das interações estabelecidas com membros desta comunidade, observou-se que a sedentarização e o convívio com os não ciganos têm provocado mudanças nos costumes tradicionais. Muitos costumes entre os calons vêm se perdendo ou passando por adaptações nas últimas décadas em decorrência desse processo de interação. Entre os mais jovens, observa-se a ressignificação da identidade cultural cigana, acompanhada de mudanças em seus costumes e, em alguns casos, de quebras de padrões culturais resultantes de processos interação cultural com grupos não ciganos.

As dinâmicas interculturais com grupos não ciganos, associadas à sedentarização, ocorrem com frequência na Comunidade Cigana Lagoa Quente. As interações culturais observadas permitem empregar o conceito de Sobreculturalidade como ferramenta analítica para compreender mecanismos de sobrevivência cultural. Martins (2016, 2021, 2023) apresenta o conceito de Sobreculturalidade como um processo resultante da Intraculturalidade, onde o indivíduo reconhece a sua identidade e seu pertencimento a uma cultura em um mundo

---

<sup>1</sup> Povos ciganos da etnia calon.

<sup>2</sup> Significa não-ciganos na língua caló.

multicultural. Esse processo envolve relações com outras culturas por meio da Interculturalidade, nas quais ocorrem dinâmicas transculturais que implicam transformações no indivíduo e em sua forma de compreender a realidade.

O autor supracitado afirma que este processo, “enquanto cultura de sobrevivência” (Martins, 2016, 2021, 2023), aplica-se às culturas que atravessaram as diferentes etapas de interação cultural visando assegurar sua continuidade. Segundo Martins (2021), a Sobreculturalidade consiste na adaptação social do indivíduo ao seu grupo cultural e, simultaneamente, aos grupos circundantes. Trata-se de um processo que ultrapassa a simples absorção de uma única cultura, pois envolve a integração de diversas experiências culturais para expandir a compreensão do indivíduo sobre diferentes realidades.

Apesar dos avanços nos estudos sobre identidade e cultura cigana no Brasil, ainda são escassas as investigações que analisam, à luz do conceito de Sobreculturalidade, os processos de transformação cultural em comunidades ciganas sedentárias e suas interfaces com a educação. A partir dessas considerações, a pesquisa foi direcionada a partir da seguinte questão: qual é o papel da educação, no contexto da Sobreculturalidade, na manutenção da identidade cultural e no empoderamento da Comunidade Cigana Calon Lagoa Quente de Caldas Novas – Go?

Nesta investigação, a educação é compreendida em dois planos complementares: a trajetória educacional formal de um jovem cigano que ingressou no ensino superior, fenômeno ainda raro no Brasil, e, as repercussões desse ingresso universitário para a valorização da cultura, para o fortalecimento identitário e para possíveis impactos na educação básica das crianças da comunidade. Assim, embora o PPGEnEB tenha foco na educação básica, o estudo dialoga com o ensino superior por meio da trajetória universitária do primeiro cigano calon da comunidade a ingressar em uma instituição de ensino superior, analisando as tensões culturais e identitárias que emergem nesse processo e sua relação com a Sobreculturalidade.

A escola é frequentemente descrita na literatura<sup>3</sup> com um espaço de mediação entre diferentes grupos socioculturais, no qual indivíduos se encontram, interagem e aprendem uns com os outros. A partir deste entendimento, considera-se que o ambiente educacional pode contribuir para a preservação e o respeito à cultura da Comunidade Cigana Lagoa Quente, apoiando também a resistência deste povo contra as práticas discriminatórias de sua cultura.

---

<sup>3</sup> Autores como Vera Candau (2003, 2011) abordam sobre o papel de intermediação cultural que as escolas exercem.

No processo de Sobreculturalidade, a literatura indica que uma educação diferenciada constitui uma ferramenta aliada para a sobrevivência cultural<sup>4</sup>, especialmente em contextos de marginalização como o dos povos ciganos calon. Freire (1967, 1987, 1992, 1996) sugere que uma educação transformadora<sup>5</sup> pode favorecer processos formativos que permitam aos indivíduos compreender e transformar suas realidades culturais e sociais. A incorporação dos saberes culturais dos sujeitos ao processo educativo promove a manutenção cultural e a autovalorização identitária (Freire, 1975).

Esta pesquisa tem como objetivo geral buscar indícios de Sobreculturalidade na Comunidade Cigana Calon Lagoa Quente em Caldas Novas – GO, além de conhecer sua história e cultura, visando à valorização da identidade cultural desta etnia por meio da divulgação de um e-book que aborde a cultura cigana. Os objetivos específicos definidos para esse propósito são: a) apresentar as diferentes abordagens teóricas que discorrem sobre a origem, os elementos culturais e os processos identitários dos grupos ciganos; b) descrever o processo histórico de assentamento da comunidade cigana Calon Lagoa Quente em Caldas Novas, identificando as tradições culturais mantidas ou ressignificadas após sua fixação; c) analisar a trajetória educacional do primeiro cigano da comunidade a ingressar no ensino superior e os possíveis impactos desse ingresso para a comunidade e para a educação básica; d) discutir o papel da educação no reconhecimento da cultura cigana e seu impacto no fortalecimento identitário e empoderamento social dos povos ciganos; e) apresentar a proposta de um produto educacional, em formato de e-book literário estruturado em contos que explorem a história e a cultura da Comunidade Cigana Calon, com vistas à sua distribuição pelas escolas da região.

A pesquisa fundamenta-se em referenciais que abordam cultura, identidade, interculturalidade e metodologias qualitativas, com destaque para os estudos de Moonen (2011), Teixeira (2008), Goldfarb, Toyansk e Oliveira (2019), Martins (2016, 2021, 2023), Braun e Clarke (2006), Moreira e Candau, (2003), Freire (1967, 1987, 1992, 1996), Shimura (2017), Perpétuo e Rêses (2019), Minayo (2007), André e Ludke (2018), Ginzburg (1989), entre outros autores que abordam temas relativos à cultura e identidade cigana.

A pesquisa, organizada em formato *multipaper*, adota abordagem qualitativa. Os procedimentos metodológicos incluem revisão de literatura (Mattar, Ramos, 2021), estudo de caso (André; Ludke 2018), história de vida (Marconi e Lakatos, 2003), história oral (Silva,

---

<sup>4</sup> Martins (2016, 2021, 2023) aborda sobre o papel da educação diferenciada na preservação das culturas.

<sup>5</sup> Abordagem educativa orientada por princípios freireanos (1967, 1987, 1992, 1996).

Santos, 2022), estado da arte (Romanowski, Ens, 2006) e metodologia da conversa (Silva, 2024). A análise dos dados empregará a análise do discurso (Greimas, 1975), paradigma indiciário (Ginzburg, 1989) e análise temática (Braun, Clarke, 2006). A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas, observações de campo e pesquisa bibliográfica e documental.

Esta pesquisa nasce da necessidade de compreender e evidenciar os aspectos socioculturais e históricos que envolvem a etnia cigana calon em Caldas Novas (GO). Apesar de sua presença histórica no Brasil, os povos romani<sup>6</sup> são vítimas de práticas discriminatórias e de lacunas em políticas públicas. O estudo busca promover respeito e reconhecimento da identidade cultural cigana, ressaltando sua importância no contexto social e educacional.

A pesquisa também se fundamenta nas diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), da Lei nº 10.639/03 no âmbito da educação para as relações étnico-raciais e valorização da diversidade cultural, e do Decreto nº 12.128/2024, que orientam o reconhecimento das identidades socioculturais diversas no currículo escolar. Com bases nessas normativas, propõe-se a produção de um e-book sobre aspectos históricos e culturais dos povos ciganos como material complementar direcionado ao trabalho pedagógico na educação básica.

A análise incide sobre as transformações socioculturais da Comunidade Cigana Calon de Caldas Novas frente ao processo de sedentarização e às dinâmicas de exclusão social e invisibilidade, considerando o papel da educação na mediação desses processos e em suas implicações para o fortalecimento identitário.

Cada objetivo específico estrutura e orienta a elaboração de um capítulo desta pesquisa, organizada no formato *multipaper*. Esta dissertação organiza-se em cinco artigos. O artigo 1, *Povos Ciganos: um olhar sobre a história, tradições e identidade de uma etnia milenar*, examina, por meio de revisão de literatura, os principais arcabouços teóricos sobre a origem, manifestações culturais e processos identitários dos povos ciganos a fim de compreender sua trajetória, seus modos de vida e sua construção identitária, destacando suas estratégias de resistência diante da deslegitimação social e institucional.

O artigo 2, *Na cidade das águas quentes, aqui eu assentei: calons em Caldas Novas – GO*, foca na trajetória histórica e cultural da comunidade cigana Calon Lagoa Quente, localizada em Caldas Novas, Goiás. Buscou-se investigar o processo histórico de assentamento da comunidade, analisando as tradições mantidas e as práticas ressignificadas diante da convivência com a sociedade não cigana.

---

<sup>6</sup> Termo que também designa os povos ciganos.

O artigo 3 *Etnia cigana, escola e rupturas culturais: indícios de Sobreculturalidade na história de vida de um jovem calon em Caldas Novas – GO* identifica indícios de Sobreculturalidade na trajetória educacional do primeiro cigano calon de Caldas Novas a ingressar no ensino superior, analisando as transformações identitárias e sociais, bem como os possíveis impactos desse ingresso para a comunidade e para a educação básica. O estudo também discute implicações para propostas de educação diferenciada que valorizem a identidade e os modos de vida ciganos.

O artigo 4 *Currículo, identidade e cultura cigana: perspectivas para uma educação inclusiva*, busca promover a inclusão e o reconhecimento da cultura cigana calon, articulando educação e cidadania. O trabalho discute o impacto dessa articulação no fortalecimento identitário e no empoderamento social desta etnia.

O artigo 5 *Povos Ciganos: o que fizemos para vocês? – análise de produtos educacionais que alcançam as comunidade ciganas*, avalia a ausência da cultura cigana nos currículos escolares e examina dessa temática em produtos educacionais oriundos de mestrados profissionais. Tem como objetivo geral apresentar a proposta de um produto educacional (e-book) em formato literário estruturado em contos que abordam a históricos e cultura cigana a partir dos referenciais teóricos levantados.

Considerando que docentes de diferentes áreas podem incorporar, de forma contínua, atividades relacionadas à diversidade étnico-racial no cotidiano escolar, propõe-se ao final desta pesquisa a produção de um e-book cujo conteúdo será relatado em formato literário estruturado em contos que retratam a cultura e história do povo cigano. O e-book visa promover reconhecimento social e o respeito a esta etnia, marcada pela exclusão social, bem como a valorização da identidade cultural cigana nos âmbitos educacional e social.

## 2. ARTIGO 1 – POVOS CIGANOS: UM OLHAR SOBRE A HISTÓRIA, TRADIÇÕES E IDENTIDADE DE UMA ETNIA MILENAR

Carolina Lorena Coelho<sup>1</sup>

Daniel Valério Martins <sup>2</sup>

**Resumo:** A justificativa deste estudo reside na invisibilidade histórica dessa população nas políticas públicas, nos censos demográficos e na Constituição brasileira, o que contribui para sua estigmatização, exclusão social e para o apagamento de seus saberes tradicionais. A pesquisa tem como objetivo apresentar as diferentes abordagens teóricas que discorrem sobre a origem, os elementos culturais e os processos identitários dos grupos ciganos, destacando suas práticas culturais e estratégias de resistência diante das violências simbólicas e institucionais. A metodologia adotada é qualitativa, fundamentada na revisão de literatura e na análise temática. Foram analisadas trinta e quatro produções acadêmicas localizadas nos banco de dados da BDTD e Google Acadêmico que discutem origem, identidade e práticas culturais ciganas. A análise dos textos permitiu identificar eixos temáticos que evidenciam representações sociais sobre esses grupos e lacunas no conhecimento científico. Os resultados indicam uma origem comum no noroeste da Índia marcadas por migrações forçadas, perseguições e marginalização. A cultura cigana se estrutura pela oralidade, religiosidade, organização familiar e práticas comerciais e elementos que fundamentam o pertencimento. A identidade cigana é relacional, dinâmica e construída em oposição ao olhar do outro. No Brasil, apesar de sua longa presença, os grupos ciganos seguem invisíveis nas políticas públicas e ausentes nos currículos escolares, o que sustenta estereótipos e dificulta sua inclusão social. Os resultados evidenciam a importância do reconhecimento da *ciganidade* como identidade legítima e plural, bem como a implementação de políticas educacionais e culturais inclusivas. O estudo amplia o debate acadêmico ao enfatizar saberes marginalizados e sugere ações para o enfrentamento do preconceito e da invisibilidade por meio da Educação Intercultural.

**Palavras-chave:** Povos tradicionais. Ciganidade. Diversidade étnico-cultural. Invisibilidade histórica. Representações sociais.

**Abstract:** This paper addresses the historical invisibility of the Romani people in public policies, census data, and the Brazilian Constitution. The lack of official recognition and academic research contributes to stigma, social exclusion, and cultural erasure. The academic production aims to challenge this silence and promote the recognition of "ciganidade" as a legitimate and plural identity. The study's objective is to present the main theoretical perspectives that address the origin, cultural elements, and identity processes of Romani groups, highlighting their cultural practices and strategies of resistance in the face of symbolic and institutional violence. It seeks to understand their historical trajectory, ways of life, and identity construction, highlighting cultural elements, traditions, and forms of resistance in the face of exclusion and stigmatization. This qualitative research adopts a literature review and thematic analysis according to Braun and Clarke (2006). Thirty-four academic works were examined, and recurrent thematic axes were identified, enabling the comprehension of social representations and gaps in existing studies. The findings reveal that the Romani people originate mainly from northwestern India, with a trajectory marked by forced migrations, persecution, and slavery, which contributed to their historical stigmatization and exclusion. Their culture is strongly rooted in orality, religiosity, family traditions, and commercial practices, which sustain their collective identity. Despite centuries of presence in Brazil, they remain marginalized from public policies, census data, and school curricula. The study highlights

---

<sup>1</sup> Carolina Lorena Coelho – Discente do Programa de Pós-graduação em Ensino para a Educação Básica. E-mail: carolina.lorena1@estudante.ifgoiano.edu.br

<sup>2</sup> Docente do PPGEnEB, Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí, Pós-doutor em Hist. Indígena pelo Instituto Histórico e Geográfico de SC – IHGSC, jjfadelino@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0777-9750>

the need for inclusive educational and cultural policies. It concludes by emphasizing the urgency of recognizing the origin, culture, and identity of the Romani people as part of Brazil's legitimate cultural diversity and the importance of intercultural education as a path to social inclusion.

**Keywords:** Traditional peoples. Romani identity. Ethnic and cultural diversity. Historical invisibility. Social representations.

## 2.1 Introdução

A história da humanidade tem sido atravessada, desde seus primórdios, por práticas marcadas pela intolerância, preconceito e discriminação. Esses mecanismos de exclusão continuam a se reproduzir, sustentando o tratamento desigual direcionado a diferentes grupos étnicos, como negros, indígenas, ciganos, entre outros que compõem a diversidade da sociedade brasileira (Silva, 2024).

Ao contrário de outros grupos étnicos historicamente marginalizados, como negros, indígenas e quilombolas, cuja presença é reconhecida (ainda que permeada por estigmas) os povos ciganos permanecem relegados a um estado de esquecimento social. Estão, “à margem da margem”, ocultos sob a invisibilidade que os afasta da realidade e os limita a representações estereotipadas associadas a imagens fantasiosa ou folclóricas, como personagens exóticos e desvinculados da vida social concreta. (Lyra Junior, 2020).

Esse processo de invisibilização se estende até os marcos legais brasileiros. Embora a Constituição Federal de 1988 estabeleça o combate a todas as formas de discriminação, não há menção explícita aos grupos ciganos, diferentemente do que ocorre com outros grupos minoritários. Tal lacuna normativa amplia processos de exclusão, nega o direito à memória e compromete a continuidade cultural dessa população (Lyra Junior, 2020). Ao serem esquecidos, os povos ciganos deixam de ser reconhecidos como sujeitos de direito e têm sua existência diluída na estrutura social, como se não fossem parte integrante da nação.

Capotorti (1979) *apud* Silva (2024) define minoria como um grupo em posição de não-dominância dentro do Estado ao qual pertence. Seus integrantes, embora sejam cidadãos nacionais, apresentam distinções étnicas, religiosas ou linguísticas em relação à população majoritária e compartilham, ainda que de forma implícita, um sentimento de pertencimento coletivo voltado à preservação de sua identidade, incluindo tradições, crenças religiosas e idioma (Capotorti, 1979, *apud* Silva, 2024).

Silva (2024) observa que, embora a categoria ‘minorias’ costume evocar grupos como negros e povos indígenas, raramente os povos romani<sup>7</sup> são incluídos nessa definição no contexto brasileiro. Essa ausência reflete um processo histórico de invisibilização que impede o reconhecimento destes grupos como parte das minorias étnicas do país. Por serem sistematicamente excluídos do olhar social e das políticas públicas, acabam também afastados das garantias associadas à dignidade humana e à cidadania plena (Silva, 2024).

Os grupos ciganos constituem um grupo formado por uma das mais diversas e antigas comunidades étnicas, cuja história é marcada por migrações, resistências e práticas culturais transmitidas entre gerações. Lyra Junior (2020) afirma que essas indagações emergem do contexto social em que vivemos, marcado pela presença de múltiplos grupos étnicos e manifestações culturais distintas, refletindo uma convivência cotidiana entre diferentes formas de pertencimento identitário, realidade essa que se convencionou chamar de multiculturalismo.<sup>8</sup>

Apesar de sua presença histórica e da complexidade de seus modos de vida, os povos ciganos persistem como um grupo marginalizado e invisibilizado nas sociedades contemporâneas, inclusive no Brasil. Mesmo presentes em diversos continentes há séculos, os grupos ciganos continuam sendo representados a partir de estereótipos que reduzem sua cultura a figuras exóticas, nômades e desvinculadas da realidade social.

Perpétuo e Rêses (2019) afirmam que os povos ciganos constituem uma minoria étnica historicamente marcada pelo preconceito, presente tanto na sociedade quanto nos espaços educativos. A ausência de reconhecimento oficial em documentos como a Constituição e o Censo Demográfico, bem como a falta de políticas públicas específicas, aprofunda essa exclusão.

No campo acadêmico, a escassez de pesquisas e o predomínio da tradição oral dificultam o acesso a informações sobre sua história e cultura. Essa lacuna favorece a propagação de estereótipos e discursos discriminatórios baseados no senso comum, que sustentam imagens distorcidas e estigmatizantes dos povos ciganos (Teixeira, 2008). Moonen (2012) afirma

[...] Os dados históricos até hoje disponíveis sobre ciganos no Brasil são poucos, porque, até recentemente, os historiadores brasileiros nunca deram a mínima importância para a História Cigana. O pior, no entanto, é que, quando existem pesquisas históricas, se trata de dados enviesados, distorcidos pela visão etnocêntrica dos informantes e dos próprios historiadores. Na realidade, os documentos contam

---

<sup>7</sup> Termo utilizado também para nomear os povos ciganos. Inclusive muitos grupos se auto intitulam romani.

<sup>8</sup> Hall (2003) afirma que o multiculturalismo se refere a um conjunto diverso de processos, estratégias e práticas políticas voltadas à gestão das diferenças culturais nas sociedades contemporâneas, sendo sempre contingente, inacabado e historicamente situado. Nesse sentido, Hall rejeita a ideia de um multiculturalismo homogêneo ou universal, enfatizando que existem múltiplos multiculturalismos, formulados de acordo com contextos sociais, políticos e históricos distintos.

mais sobre os preconceitos dos não-ciganos do que sobre a História dos Ciganos no Brasil, que continua praticamente incógnita (Moonen, 2012, p.15)

O Dia Nacional do Cigano é comemorado oficialmente no Brasil no dia 24 de maio, desde 2007, como uma programação especial da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Essa iniciativa governamental visa fomentar a discussão e a sensibilização para enfrentar os preconceitos, as estigmatizações e as exclusões que essas comunidades sofrem.

Ainda não se tem uma precisão nos dados sobre os povos ciganos no Brasil, uma vez que sua invisibilidade se estende também aos censos demográficos. Segundo Fernandes Filho (2023), apesar das reiteradas recomendações do Ministério Público Federal quanto à necessidade e à inclusão dessa população nas pesquisas do IBGE, o Censo Demográfico de 2022–2023 excluiu essa informação. O último censo só há menção de brancos, pretos, pardos e indígenas (IBGE, 2023).

Estima-se que a população de ciganos no mundo seja de 15 milhões de pessoas, sendo 10 milhões na Europa e aproximadamente 4 milhões no continente americano. As maiores comunidades ciganas na América concentram-se nos Estados Unidos, Brasil e Argentina (Golfarb; Toyansk; Chianca, 2019). Segundo dados do Ministério da Saúde, estima-se que há aproximadamente um milhão de ciganos no Brasil, com maior concentração de assentamentos na Bahia, Minas Gerais e Goiás. A página do governo relata, com base no censo de 2011, que 849 cidades brasileiras possuem acampamentos sendo a maioria deles na Região Nordeste (372) distribuídos em 293 municípios. Na Região Sudeste, Minas Gerais lidera com 175 acampamentos em 127 cidades mineiras (Brasil, 2024). O último censo só há menção de brancos, pretos, pardos e indígenas (IBGE, 2023).

Silva (2024) aponta que a associação dos povos ciganos à pobreza e à criminalidade consolidando estigmas que afetam o reconhecimento de sua identidade cultural. A autora defende que seus saberes e práticas devem integrar os espaços educativos, da mesma forma que outras culturas têm sido contempladas nos currículos escolares.

Diante desse contexto de invisibilização e estigmatização, este trabalho propõe-se a responder à seguinte questão: quais são as principais abordagens teóricas sobre os aspectos históricos, culturais e identitários dos povos ciganos? Para tanto, define-se como objetivo geral apresentar as diferentes abordagens teóricas que discorrem sobre a origem, os elementos culturais e os processos identitários dos grupos ciganos. Para tanto, a revisão de literatura se organizará nas seguintes etapas: inicialmente, serão apontados os aspectos históricos relacionados à origem dos povos ciganos e às teorias sobre seus deslocamentos pelo mundo.

Na sequência, será descrita a trajetória histórica dos povos ciganos no Brasil e os principais momentos de sua inserção no território nacional. O trabalho buscará, também, compreender como os estudos acadêmicos abordam a identidade cigana como uma construção social e histórica. Por fim, serão investigados os elementos culturais e tradicionais que estruturam a vida dos povos ciganos, conforme apresentado nos referenciais teóricos.

A ausência de representatividade social e política dos povos ciganos, bem como a negligência histórica a que foram submetidos, relaciona-se diretamente à reprodução de um racismo estrutural e epistêmico. Este racismo os mantém à margem dos espaços públicos de discussão, das políticas educacionais e da construção de memória coletiva.

Essa exclusão sistemática é agravada pela escassez de pesquisas científicas destinadas especificamente para essa população, contribuindo para seu apagamento simbólico e para a perpetuação de estigmas sociais associados à sua imagem (Perpétuo, 2021). Por isso, a produção de conhecimento sobre os grupos ciganos assume um caráter ético e humanizador, pois possibilita sua inserção nos debates acadêmicos e o reconhecimento de sua identidade enquanto parte integrante do tecido social e cultural brasileiro.

Pesquisar sobre os povos ciganos, portanto, rompe com o silenciamento histórico e promove uma forma de reparação simbólica frente à exclusão vivida por esse povo durante séculos. Tal iniciativa exige o reconhecimento de sua cultura milenar e o esforço para compreender suas práticas sociais, econômicas e culturais confrontando as representações sociais que os marginalizam nos espaços públicos e privados (Perpétuo, 2021). Assim, este trabalho busca contribuir para uma abordagem mais crítica, sensível e inclusiva sobre os povos ciganos, oferecendo subsídios teóricos que possam auxiliar no enfrentamento das formas de exclusão que ainda persistem no campo educacional e na sociedade em geral.

## **2.2 Metodologia**

A metodologia utilizada neste estudo para reunir e analisar a produção teórica sobre a origem, a cultura e a identidade cigana foi a Revisão de Literatura (Mattar, Ramos, 2021). Nesse sentido, revisão de literatura tem como objetivo reunir e examinar produções acadêmicas que abordam as principais abordagens teóricas sobre a origem, da cultura e da identidade cigana, permitindo uma compreensão aprofundada do tema e evidenciando as lacunas nas investigações existentes.

A interpretação dos dados foi realizada com base na Análise Temática, conforme os procedimentos delineados por Braun e Clarke (2006), o que possibilitou a identificação de padrões e temas recorrentes nas produções acadêmicas examinadas, especialmente aqueles relacionados à história, identidade e cultura dos povos ciganos. A escolha da Análise Temática justifica-se por ser um método qualitativo que busca interpretar significados em discursos, permitindo a construção de categorias a partir da recorrência de sentidos nos textos selecionados. Os eixos temáticos definidos foram: perspectivas históricas e origem dos povos ciganos; diversidade interna cigana; trajetória dos povos romani<sup>9</sup> no Brasil; construção da identidade cigana; e cultura e tradição nos modos de vida ciganos.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, uma vez que se dedica à compreensão de fenômenos sociais e humanos por meio da coleta e interpretação de dados não numéricos (Córdova; Silveira, 2009). Para responder aos questionamentos propostos, buscou-se nas bases de dados Google Acadêmico e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

**Quadro 1** - Base de dados consultadas para localização das fontes

<b>Referência</b>	<b>Tipo de documento</b>	<b>Base(s) de dados consultada(s)</b>
ARAÚJO, M. C.; SHIMURA, I. (2019)	Capítulo de livro	Google Acadêmico
BARTH, F. (2011)	Capítulo de livro	Google Acadêmico
FERNANDES FILHO, R.R. (2023)	Dissertação	BDTD; Google Acadêmico
FERRARI, F. (2010)	Tese de doutorado	BDTD; Google Acadêmico
FRASER, A. (1995)	Livro	Google Acadêmico
GEERTZ, C. (1989)	Livro	Google Acadêmico
GOLDFARB, M. P. L.; TOYANSK, M.; CHIANCA, L. O. (2019)	Livro (organização)	Google Acadêmico
HALL, S. (2003)	Livro	Google Acadêmico
HALL, S. (2006)	Livro	Google Acadêmico
HILKNER, R. A. R. (2008)	Tese de doutorado	BDTD; Google Acadêmico
KARPOWICZ, D. S. (2018)	Livro	Google Acadêmico
LAMANIT, E. C. (2019)	Capítulo de livro	Google Acadêmico
LIMA, M. G. S.; FIGUEIREDO, M. G. A. (2022)	Artigo científico	Google Acadêmico
LYRA JUNIOR, U. R. (2020)	Capítulo em coletânea institucional	Google Acadêmico; repositório institucional
MARCONDES, G. S. (2020)	Dissertação de mestrado	BDTD; Google Acadêmico
MARTINS, D. V.	Livro	Google Acadêmico
MONTEIRO, E. N. J. (2015)	Dissertação de mestrado	BDTD; Google Acadêmico
MOONEN, F. (2011)	Livro	Google Acadêmico
MOONEN, F. (2012)	Livro	Google Acadêmico
MOTA, M. L. R. (2015)	Dissertação de mestrado	BDTD; Google Acadêmico
PERPÉTUO, L. D.; RÊSES, E. S. (2019)	Livro	Google Acadêmico
PERPÉTUO, L. D. (2021)	Tese de doutorado	BDTD; Google Acadêmico
REZENDE, D. F. A. (2000)	Dissertação de mestrado	BDTD; Google Acadêmico
RIBEIRO, D. (2006)	Livro	Google Acadêmico
SHIMURA, I. M. (2017)	Dissertação de mestrado	BDTD; Google Acadêmico

<sup>9</sup> Termo utilizado também para definir os povos ciganos.

SILVA, R. V. C. (2024)	Dissertação de mestrado	BDTD; Google Acadêmico
SILVA JUNIOR, A. A. (2020)	Capítulo de livro	Google Acadêmico; repositório institucional
SIQUEIRA, R. A. (2014)	Dissertação	Google Acadêmico
SOUZA, M. A. (2013)	Tese de doutorado	BDTD; Google Acadêmico
TEIXEIRA, R. C. (2008)	Livro	Google Acadêmico
TOYANSK, M. (2019)	Capítulo de livro	Google Acadêmico
VIEIRA, W. L. (2021)	Dissertação de mestrado	BDTD; Google Acadêmico

Os descritores utilizados foram: “origem” e “ciganos”; “identidade” e “ciganos”; “cultura” e “ciganos”; “tradição” e “ciganos”; “identidade cigana”; “história dos ciganos no Brasil”; “ciganidade”; “representações sociais e ciganos”; “anticiganismo”; e “ciganos no Brasil e na Europa”. Não foi estabelecido recorte temporal, pois a produção científica sobre origem histórica, identidade e cultura cigana ainda é limitada.

Foram excluídos da análise textos repetidos, publicações que não abordavam diretamente a temática cigana. A coleta dos dados bibliográficos foi realizada entre fevereiro a dezembro de 2025. Ao final da triagem, foram selecionados e analisados 32 trabalhos, incluindo artigos científicos, capítulos de livros, dissertações e teses, provenientes das áreas de Antropologia, Educação, Ciências Sociais, História e Sociologia. Reconhece-se a limitação de produções científicas voltadas especificamente à população cigana no Brasil, principalmente no que tange à sua trajetória histórica, o que corrobora a invisibilidade histórica desse grupo.

**Quadro 2** - Trabalhos selecionados que abordam a temática desta pesquisa

<b>Autor/a</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Temática</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Área de concentração</b>
Araújo, Marivânia Conceição; Shimura, Igor	Ser cigano: contatos interculturais e reelaboração identitária	2019	Identidade cigana, contatos interculturais	Analisar a reelaboração contínua da identidade cigana nas relações interculturais com a sociedade não cigana.	Ciências Sociais / Antropologia
Barth, Fredrick	Grupos étnicos e suas fronteiras	2011	Etnicidade, grupos étnicos e fronteiras étnicas	Reformular a etnicidade, analisar fronteiras e organização social, explicar persistência identitária e explorar processos identitários produzidos nas interações	Antropologia / Sociologia / Ciências Sociais
Ferrari, Florência	O mundo passa: uma etnografia dos calon e suas relações com os brasileiros	2010	Etnografia dos calon, relações interétnicas, socialidade, identidade e alteridade	Compreender como os calon constroem socialidade, moralidade e concepções de mundo nas relações com os gadje.	Antropologia Social

Fernades Filho, Roi Rogeres	Ciganos acampam em instituições de ensino superior: panoram a das ações afirmativas para acesso dos povos ciganos ao ensino superior no Brasil através do itinerário autoetnográfico de um cigano estudante / Roi Rogeres Fernandes Filho.	2023	Ciganos no Ensino Superior, Políticas Públicas, Instituições de Ensino Superior	Apresentar um panorama, mapeando as Universidades e Instituições de Ensino Superior que atualmente promovem políticas afirmativas voltadas para os Povos Ciganos.	Humanidades/ Artes/ Ciências Sociais/ Educação
Fraser, Angus	História do Povo Cigano	1997/ 1998	Trajetória histórica e diáspora do povo cigano pela Europa	Narrar a trajetória histórica, diáspora e perseguições aos povos ciganos	História / Estudos Ciganos
Geertz, Clifford	A interpretação das culturas	1989	Cultura como sistema simbólico, interpretação cultural, antropologia interpretativa	Desenvolver uma abordagem interpretativa da cultura como teia de significados e propor a antropologia como interpretação das práticas humanas.	Antropologia / Antropologia Cultural
Goldfarb, Maria Patrícia Lopes; Toyansk, Marcos; Chianca, Luciana de Oliveira (orgs.)	Ciganos: olhares e perspectivas	2019	Estudos ciganos, diversidade cultural, identidades, organização social e relações interétnicas	Reunir abordagens analíticas e etnográficas sobre povos ciganos no Brasil, ampliando a compreensão de suas dinâmicas sociais, culturais e identitárias.	Ciências Sociais / Antropologia
Hall, Stuart	Da diáspora: identidades e mediações culturais	2003	Diáspora, identidade cultural, diferença, representação, cultura e poder	Analisar a constituição das identidades culturais na diáspora, problematizando essencialismos e discutindo cultura, representação e poder na produção de pertencimentos.	Estudos Culturais / Ciências Sociais
Hall, Stuart	A identidade cultural na pós-modernidade	2006	Identidade cultural, modernidade tardia, globalização, deslocamento do sujeito, representação	Examinar as transformações da identidade cultural contemporânea, discutindo deslocamento do sujeito, fragmentação identitária,	Estudos Culturais / Ciências Sociais

				globalização e representação cultural.	
Hilkner, Regiane Aparecida Rossi	Ciganos, peregrinos do tempo: ritual, cultura e tradição	2008	Cultura cigana, ritual, memória, corpo, dança, peregrinação, religiosidade	Analisar manifestações culturais ciganas articulando corpo, memória, ritual e tradição na construção e transmissão da identidade, com atenção ao culto a Sara Kali.	Multimeios / Antropologia Visual
Karpowicz, Débora Soares	Ciganos: história, identidade e cultura	2018	História dos povos ciganos, identidade cigana, cultura, representações sociais, tradições	Analisar a constituição histórica e cultural da identidade, representações e tradições ciganas, articulando olhares externos e percepções internas no Rio Grande do Sul.	História / Ciências Humanas
Lamanit, Elisabeth Clanet dit	Teorias em debate sobre a origem dos povos ciganos	2019	Origem dos povos ciganos, teorias históricas e antropológicas, migrações, identidade	Apresentar e discutir as principais teorias acadêmicas sobre a origem dos povos ciganos, analisando seus fundamentos históricos, linguísticos e antropológicos, bem como os limites e controvérsias que marcam esse debate	Antropologia / História
Lima, Marilene Gomes de Sousa; Figueiredo, Marcilânia Gomes Alcântara	O contexto multilíngue e a aquisição da linguagem em uma comunidade cigana calon	2022	Multilinguismo, aquisição da linguagem, culturas ciganas calon, interação discursiva, oralidade, gestos e sinais	Analisar o contexto multilíngue na aquisição da linguagem em comunidade cigana calon, investigando interações verbais e não verbais entre adultos e crianças.	Linguística
Lyra Junior, Ubiracy Ribeiro de	Multiculturalismo e os ciganos: reflexões sobre um povo invisível	2020	Multiculturalismo, invisibilidade social, povos ciganos, direitos humanos, reconhecimento	Refletir sobre a invisibilidade histórica dos povos ciganos no Brasil, discutindo multiculturalismo, reconhecimento de direitos, identidades e políticas públicas.	Direitos Humanos / Ciências Sociais
Marcondes, Gláucia Siqueira	Entre exuberância e mistério: subjetividades de mulheres ciganas nas interfaces entre educação e gênero	2020	Mulheres ciganas, subjetividades, gênero, educação, identidade, cultura cigana	Analisar subjetividades de mulheres ciganas nas interfaces entre educação e gênero, a partir de narrativas, experiências e trajetórias sociais	Educação
Martins, Daniel Valério	La Sobreculturalidad	2021	Sobreculturalidade, cultura, identidade, processos	Analisar o conceito de sobreculturalidade como processo	Sociologia / Antropologia

	a la luz de lo observado en culturas indígenas		socioculturais, modernidade	sociocultural marcado por sobreposições, tensões e ressignificações culturais, discutindo suas implicações para a compreensão da identidade e da experiência social contemporânea	
Monteiro, Edilma do Nascimento Jacinto	As crianças calon: uma etnografia sobre a concepção de infância entre ciganos no Vale do Mamanguape-PB	2015	Infância cigana, ciclos de vida, etnografia, cotidiano calon, etnicidade	Interpretar ciclos de vida e concepções de infância entre ciganos calon, analisando processos de crescer e se reconhecer em oposição ao mundo não cigano.	Antropologia
Moonen, Frans	Anticiganismo : os ciganos na Europa e no Brasil	2011	Anticiganismo, preconceito, discriminação, estigmatização histórica, políticas públicas, direitos	Analisar o anticiganismo na Europa e no Brasil, discutindo preconceito, e seus efeitos no reconhecimento de políticas públicas.	Ciências Sociais / Antropologia
Moonen, Frans	Políticas ciganas no Brasil e na Europa: subsídios para encontros e congressos ciganos no Brasil	2012	Políticas públicas, povos ciganos, direitos, reconhecimento institucional, participação social	Apresentar subsídios sobre políticas ciganas no Brasil e na Europa, apoiando debate, articulação e participação em espaços institucionais.	Ciências Sociais / Políticas Públicas
Mota, Maria Lúcia Rodrigues	(Re)conhecer a cultura cigana: uma proposta de inclusão ao currículo escolar em Trindade-GO	2015	Cultura cigana, currículo escolar, educação intercultural, inclusão, diversidade cultural	Analisar representações da cultura cigana na escola e propor estratégias de inclusão curricular na educação básica em Trindade-GO.	Ensino na Educação Básica
Perpétuo, Lenilda Damasceno; Rêses, Erlando da Silva	Ciganidade e educação escolar: saber tradicional e conflito étnico	2019	Educação escolar, ciganidade, saber tradicional, conflito étnico, relações interculturais	Analisar tensões entre educação escolar formal e saberes tradicionais ciganos, discutindo disputas simbólicas, reconhecimento identitário e mediação intercultural.	Educação / Ciências Sociais
Perpétuo, Lenilda Damasceno	Quantas pedras no meio do caminho? Representações sociais	2021	Representações sociais, povos ciganos calon, trabalho, educação escolar,	Analisar representações sociais sobre os ciganos calon e seus efeitos nas relações com trabalho, educação	Educação

	acerca dos povos ciganos e a relação com o trabalho e a educação escolar na etnia calon		preconceito, relações interétnicas	escolar, estigmas e resistências.	
Rezende, Dimitri Fazito Almeida	Transnacionalismo e etnicidade: a construção simbólica do Romanesthàn (nação cigana)	2000	Transnacionalismo, etnicidade, identidade cigana, nação, simbolismo	Analisar a construção simbólica do Romanesthàn como nação cigana, examinando processos transnacionais, discursos políticos e símbolos de pertencimento étnico.	Sociologia / Antropologia
Ribeiro, Darcy	O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil	2006	Formação do povo brasileiro, processos históricos, matrizes étnico-culturais, identidade nacional	Interpretar o processo histórico de formação do povo brasileiro, analisando a constituição étnica, cultural e social do Brasil	Antropologia / Ciências Sociais
Shimura, Igor Mitsuo	Ser cigano: a identidade étnica em um acampamento calon itinerante	2017	Identidade étnica, ciganos calon, itinerância, territorialidade, relações interétnicas	Analisar a construção da identidade étnica dos ciganos calon em contexto itinerante, considerando mobilidade, territorialidade e interação com não ciganos.	Ciências Sociais
Silva, Ruth Vieira Costa da	Currículo e ciganidade: os calon na Escola Municipal Novo Prado, Itamaraju-BA	2024	Currículo escolar, ciganidade, educação escolar, povos ciganos calon, relações étnico-raciais	Analisar a ciganidade calon na Escola Municipal Novo Prado, investigando relações entre currículo, práticas pedagógicas e identidade étnica.	Ensino e Relações Étnico-Raciais
Silva Junior, Aluizio de Azevedo	Será possível a decolonização dos Estudos Ciganos? Um ensaio sobre a relação ciganos e ciência	2020	Estudos ciganos, decolonialidade, produção do conhecimento, ciência, relações de poder	Refletir criticamente sobre a produção científica nos Estudos Ciganos, discutindo bases epistemológicas, abordagem decolonial, hierarquias de saber e relações pesquisador-populações ciganas.	Ciências Sociais / Estudos Culturais
Siqueira, Robson de Araújo	Os calon do município de Sousa-PB: dinâmicas e transformações culturais	2014	Cultura cigana calon, dinâmicas socioculturais, transformações culturais, identidade, territorialidade	Analisar dinâmicas e transformações culturais dos ciganos calon em Sousa-PB, considerando práticas, valores e organização social em contextos históricos.	Antropologia / Ciências Sociais
Souza, Mirian Alves de	Ciganos, Roma e Gypsies:	2013	Identidade cigana, etnicidade, transnacionalismo,	Analisar a construção identitária e a codificação política de	Antropologia

	projeto identitário e codificação política no Brasil e Canadá		política identitária, Roma e Gypsies	grupos ciganos/Roma no Brasil e no Canadá em contextos institucionais e transnacionais.	
Teixeira, Rodrigo Corrêa	História dos ciganos no Brasil	2008	História dos povos ciganos, presença cigana no Brasil, migrações, políticas de controle, estigmatização	Apresentar um panorama histórico da presença dos povos ciganos no Brasil, analisando chegada, circulação, perseguição, controle social e representações históricas.	História
Toyansk, Marcos	Identidades ciganas: origens, grupos e contextos	2019	Identidades ciganas, diversidade interna, grupos ciganos, contextos históricos e sociais	Apresentar e discutir a diversidade interna dos povos ciganos, problematizando visões homogêneas sobre origens, grupos e contextos históricos e sociais.	Antropologia / Ciências Sociais
Vieira, Wilker Lopes	Depois do asfalto, lá nos ciganos: manifestações culturais, identidade e territorialidade em Trindade-Goiás	2021	Cultura cigana, identidade, territorialidade, manifestações culturais, espaço urbano	Analisar manifestações culturais, identidade e territorialidade de grupos ciganos em Trindade-GO, articulando pertencimento e relação com o espaço urbano.	Geografia

Considerando a diversidade cultural dos grupos ciganos, este estudo não restringiu sua análise a uma comunidade específica. O foco foi examinar contribuições teóricas sobre a trajetória histórica e cultural dos povos ciganos e sobre as percepções que constituem sua identidade coletiva, independentemente de serem rom, calon ou sinti, reconhecendo que esses grupos compartilham elementos históricos e identitários comuns.

### 2.3 A origem dos povos ciganos: perspectivas históricas

A origem dos povos ciganos é um campo permeado por hipóteses, lendas e lacunas documentais. A explicação mais amplamente aceita é a de que esses grupos teriam vindo do noroeste da Índia, hipótese fundamentada por semelhanças linguísticas entre o *romani* e o *sânscrito* (Moonen, 2011). Essa teoria ganhou força no século XVIII, quando linguistas europeus identificaram coincidências entre línguas ciganas e dialetos indianos, após observações feitas por estudantes e estudiosos na Alemanha e Holanda (Moonen, 2011).

Contudo, a ausência de registros escritos pelos próprios povos ciganos (tradição ágrafa), fez com que a construção do conhecimento sobre sua história fosse mediada por olhares externos, como os de cronistas, religiosos e autoridades estatais (Teixeira, 2008). Essa condição contribuiu para a disseminação de mitos, resultando em estigmatizações baseadas em aparência física, hábitos de vida e práticas culturais distintas (Marcondes, 2020).

Ainda hoje, embora haja reconhecimento da origem indiana, existem discussões sobre a possibilidade de múltiplas composições étnicas e cronologias migratórias, fundamentando o entendimento de que os povos ciganos constituem um grupo heterogêneo, cuja identidade foi sendo moldada por deslocamentos, resistências e reelaborações culturais (Toyansk, 2019).

Estudos mais recentes de Elisabeth Lamanit (2019) indicam que, além da origem indiana, muitos grupos ciganos foram submetidos a processos de escravização e deportação em períodos de guerras e expansão imperial. Pesquisas como as de Lamanit (2019) sugerem que grande parte dos povos romani<sup>10</sup> descendem de populações capturadas no reino de Kannauj, na Índia, e enviadas como escravos militares para o Império Seljúcida, no século XI. Segundo a autora, tais populações eram compostas por castas especializadas de ferreiros, músicos, domadores de animais e artesãos destinadas à logística militar. Lamanit afirma:

[...] Não se tratava à partida de um “povo”, de uma etnia ou de uma casta em particular, mas sim de populações heterogêneas, entre as quais companhias de guerra móveis, constituídas por associações de castas especializadas na logística, como ferreiros, domadores de animais de combate (entre os quais, os indispensáveis músicos), etc., sendo o único elo entre estas diversas componentes de deportados o fato de falarem o mesmo *prakrit* por serem oriundos, em grande parte, da mesma região. (Lamanit, 2019, p. 70)

Alforriados parcialmente, alguns desses indivíduos migraram para Constantinopla e outras cidades mercantis, sendo posteriormente deslocados para os Bálcãs pelos otomanos (Lamanit, 2019). Tais deslocamentos, que ocorreram em ondas sucessivas, foram marcados por coerção e violência, desmontando a ideia de um nomadismo voluntário e evidenciando deslocamentos forçados diante da negação de acesso à terra e ao pertencimento territorial (Perpétuo, 2021). A autora destaca

[..] A história dos povos e comunidades ciganas está intimamente ligada a um processo civilizatório de políticas migratórias higienistas de exclusões e apagamentos mediante o qual a força das leis e da constante vigília era imposta a essas pessoas de forma sistemática. A partir disso, viviam sob pressão e medo, obrigados a estarem em movimento, perambulando e atravessando fronteiras pelo mundo. (Perpétuo, 2021, p. 35)

---

<sup>10</sup> Nomenclatura utilizada também para se referir aos povos ciganos.

Karpowics (2018) descreve a segunda diáspora cigana, ocorrida entre os séculos IX e XIV, que marcou a dispersão dos grupos ciganos do Oriente para a Europa Ocidental e Norte da África. Após atravessarem a Pérsia, alguns grupos se estabeleceram no Império Bizantino e, posteriormente, dividiram-se em diversas rotas, passando pelo Egito, Balcãs e Leste Europeu. Por volta de 1370, alcançaram a região da Moldávia e Valáquia (atual Romênia), onde foram submetidos à escravidão por aproximadamente trezentos anos, sob domínio dos *voivodas* (proprietários de terras), do clero e do Estado (Karpowics, 2018).

No século XV, novos registros indicam sua presença em regiões como Hungria e Alemanha, nos quais eram descritos de boêmios e sarracenos, apresentando-se como peregrinos oriundos do "Pequeno Egito", narrativa que sustentou visões exóticas e distorcidas sobre os povos ciganos (Karpowics, 2018). O registro oficial mais antigo que menciona a chegada desses grupos nômades à Europa remonta ao início do século XV. A entrada desses grupos em territórios como França, Espanha e Portugal ocorreu entre 1427 e o século XVI, com relatos de sua chegada pelos Pirineus e pela Catalunha (Karpowics, 2018).

Durante esse processo, enfrentaram intensas políticas de repressão. Foram escravizados na Hungria, tributados com rigor na Albânia e Grécia, e severamente punidos em países como Áustria, Dinamarca e Polônia. Apenas em regiões como o País de Gales e Andaluzia foram mais bem acolhidos, contribuindo culturalmente com as populações locais (Karpowics, 2018).

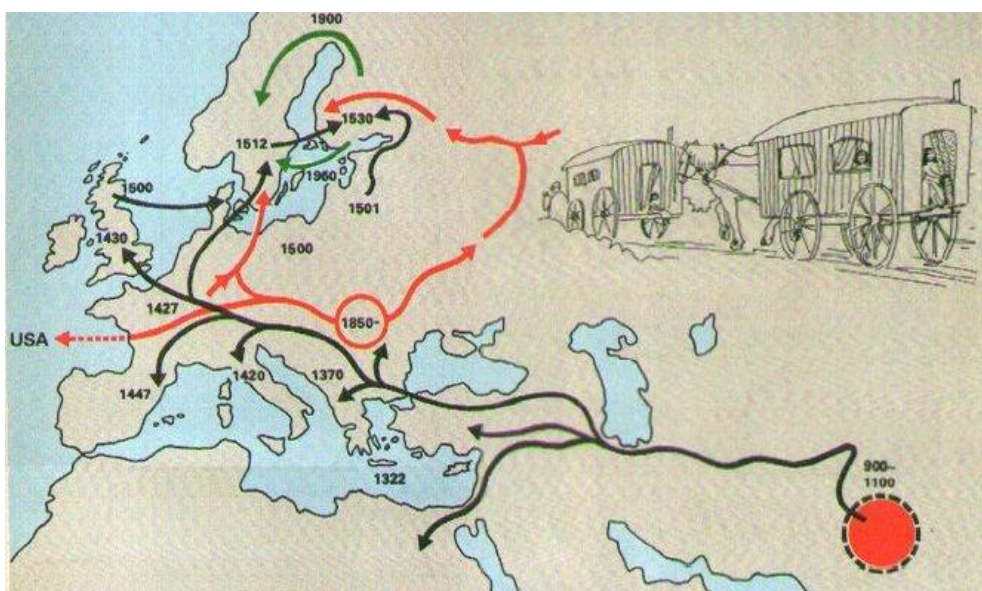


Figura 1: Diáspora Cigana

Fonte: Caminhos Ciganos. Acesso em 22 maio 2025

Os grupos ciganos chegaram à Europa Ocidental em bandos organizados, liderados por figuras que se apresentavam como “duques” ou “reis”, portando salvo-condutos que alegavam origens religiosas ou penitenciais (Moonen, 2011). Embora inicialmente tolerados, os costumes, a aparência e a mobilidade dos grupos romani<sup>11</sup> logo os tornaram alvos de desconfiança. A sociedade europeia passou a associá-los a práticas marginalizadas, desencadeando políticas de perseguição, segregação e até escravidão, como ocorrido na Romênia, onde foram escravizados por mais de trezentos anos. Desde os primeiros registros na Europa, os povos ciganos foram tratados como estrangeiros indesejados e vistos como ameaça à ordem moral e social (Fraser, 1995).

Os povos ciganos nunca foram bem quistos pelo mundo e devido ao seu jeito de ser e muito menos bem-vindos por onde passavam. Silva Junior (2020) observa que a recorrência de políticas de expulsão ao longo da história consolidou o nomadismo como característica identitária de muitos grupos ciganos. Essas ações, frequentemente acompanhadas de violência física, genocídios, encarceramentos, sequestro de crianças, opressão e negação de direitos produziram consequências que se manifestam no racismo estrutural contemporâneo, especialmente no que se refere ao acesso precário ou inexistente a direitos básicos como moradia, saneamento, educação e inserção no mercado de trabalho formal.

Diante desse percurso histórico marcado por perseguições, deslocamentos forçados, negação de direitos e sobrevivência, a trajetória das comunidades ciganas pode ser compreendida a partir do conceito de Sobreculturalidade, proposto por Daniel Valério Martins (2021). Segundo o autor, a Sobreculturalidade constitui um processo resultante da intraculturalidade, no qual o indivíduo reconhece sua identidade e pertencimento cultural, articulando-se, em contextos multiculturais, com outras culturas por meio da interculturalidade, o que possibilita experiências de transculturalidade e transformação nas formas de pensar e agir. Esse movimento, descrito por Martins como as fases de “conhecer-se e aceitar-se”, “conhecer e respeitar o outro” e “interagir”, visa ao desenvolvimento pessoal e comunitário e à construção de uma cultura de sobrevivência, especialmente característica de grupos que, ao longo da história, precisaram adaptar-se para não desaparecer.

Apesar desse histórico de perseguição, as comunidades ciganas demonstraram capacidade de resistência e adaptação. À medida que conviviam com diferentes grupos culturais ao longo de suas migrações, os povos ciganos iam moldando sua própria cultura, absorvendo e ressignificando elementos culturais de outros povos. Essa dinâmica de preservação e

---

<sup>11</sup> Grupos ciganos também se identificam como romani.

reinvenção explica a sobrevivência e a dispersão de suas comunidades por todo o mundo, permitindo-lhes manter traços identitários mesmo sem um território fixo ou reconhecimento formal por parte dos Estados, resultando assim em um processo sobrecultural.

O surgimento do termo “cigano” e suas variantes reflete a forma como as sociedades majoritárias nomearam e categorizaram esses grupos. Muitos desses termos, como *gypsy*, *gitano*, *zigeuner* e *tsigan*, têm origens em equívocos históricos, como a crença de que os povos ciganos vinham do Egito, mais precisamente de uma região conhecida como “Pequeno Egito”, na Grécia. Outros nomes derivam da palavra grega “*Atsingani*”, que significava “intocável” (Goldfarb, Toyansk, Chianca 2019). Essas denominações carregam conotações exógenas e pejorativas, muitas vezes evidenciadas pela mídia, pela literatura e pelas políticas estatais (Araújo; Shimura, 2019). Por essa razão, muitos pesquisadores e representantes dos povos ciganos defendem a substituição desses termos por autodenominações como *Rom*, *Romani* ou *Manouche*, que expressam uma identidade construída a partir de uma autoidentificação baseada em seus valores culturais (Lamanit, 2019).

Os nomes atribuídos aos povos ciganos demonstra as diferentes percepções culturais sobre eles, além dos efeitos de uma história construída por mediações e estereótipos. Ao longo dos séculos, os termos utilizados para designá-los foram acumulando camadas de preconceito e desinformação, criando uma “raça cigana” imaginada e frequentemente desumanizada (Araújo; Shimura, 2019). Registros europeus do século XV, por exemplo, descrevem esses grupos como “negros”, “horríveis”, “bruxas” e “imorais”, atribuindo-lhes características como trapaça, sujeira e feitiçaria (Moonen, 2011). Essa construção discursiva foi fundamental para justificar a exclusão social e a repressão política.

Ao utilizarem autodenominações como *Romani*, alguns grupos ciganos reivindicam o direito à autoidentificação e rompem com séculos de nomeação imposta. Compreender a origem dos povos ciganos, portanto, exige além da análise de dados linguísticos e históricos, a problematização das formas como eles foram representados e silenciados ao longo do tempo. Esse resgate crítico permite construir um olhar mais justo e respeitoso sobre a história e a identidade desse povo milenar.

## **2.4 Diversidade interna: grupos e subgrupos ciganos**

A diversidade interna entre os povos ciganos é reconhecida na literatura, o que se assemelha à multiplicidade de expressões étnicas, raciais e culturais observadas em grupos

indígenas (Perpétuo, 2021). Ao abordar os povos ciganos no Brasil e em outros países, é necessário considerar essa pluralidade, evitando generalizações que possam levar a interpretações imprecisas ou equivocadas. A população cigana constitui uma formação étnica heterogênea, composta por grupos e subgrupos que se distinguem por suas características linguísticas, culturais, geográficas e históricas (Toyansk, 2019). Entre os principais grupos reconhecidos mundialmente estão os *rom*, *sinti* e *calon*.

Os *rom*, ou *roma*, constituem o grupo mais numeroso e estão presentes em diversos países da Europa Central e Oriental, como Romênia, Bulgária e República Tcheca. Eles falam dialetos *romani* que ocasionalmente incorporam elementos de línguas locais, como o romeno, formando variantes como o *vlox romani* (Moonen, 2012; Toyansk, 2019).

Os *sinti*, também chamados *manouches* em algumas regiões da França, concentram-se na Alemanha, França, Itália e Bélgica, e falam a língua *sintó*, de origem indo-ariana. Por terem sofrido perseguições violentas, especialmente durante a Segunda Guerra Mundial, muitos *sinti* evitam se identificar como ciganos, o que contribui para a baixa visibilidade desse grupo (Perpétuo, 2021).

Os *calon*, por sua vez, têm origem ibérica e falam o *caló* ou *chib*, uma variação do *romani* influenciada pelo português e espanhol. Foram os primeiros grupos de ciganos a chegarem ao Brasil, deportados de Portugal e Espanha a partir do século XVI (Toyansk, 2019; Perpétuo, 2021).

Além dos três grandes grupos, existem subgrupos internos que se distinguem pela profissão tradicional, estilo de vida e práticas culturais específicas. Entre os *rom*, destacam-se os *kalderash*, especializados no trabalho com metais e artesanato; os *matchuaia*, tradicionalmente comerciantes e vendedores ambulantes; os *Lovara*, atuantes em artes, como música e teatro; e os *tchurara*, conhecidos pela habilidade com animais (Perpétuo; Rêses, 2019).

Essa diversidade entre os grupos e subgrupos evidenciam a adaptação histórica às condições sociais e econômicas dos países por onde passaram. Tais distinções não são absolutas nem imutáveis. Ainda que haja uma tendência à endogamia (casamentos dentro do próprio grupo), os contatos interétnicos, as pressões sociais e as transformações culturais promovem constante reformulação identitária. Por isso, a diversidade interna do povo cigano não pode ser compreendida apenas a partir de classificações externas, é preciso incluir a escuta de suas próprias vozes, narrativas e autodefinições (Toyansk, 2019).

A diversidade linguística e cultural também se manifesta nas autodenominações adotadas pelos diferentes grupos. *Calon, rom* ou *sinti*, possui critérios próprios de identificação com base em aspectos que envolvem laços de sangue, práticas culturais, língua ou inserção comunitária (Shimura, 2017). Moonen (2011) observa que o termo “cigano” é uma designação genérica criada na Europa no século XV e ainda utilizada por falta de um termo mais preciso, embora não corresponda à forma como esses grupos se definem.

A autodefinição étnica é bilateral, envolvendo tanto o reconhecimento por parte do sujeito quanto o reconhecimento por parte do grupo (Moonen, 2011). Essa dualidade é crucial, conforme o autor:

[..] Quem é então cigano? Dizer, como faz Acton (1974), que cigano é “toda pessoa que sinceramente se identifica como tal” não é uma definição satisfatória, por ser unilateral, porque a identidade étnica, da mesma forma como a identidade nacional, é bilateral e exige também que o grupo étnico, ou a nação, reconhece o indivíduo como membro. (Moonen, 2011, p.20)

A ideia de autenticidade também está presente em muitos grupos, como os *kalderash* ou *lovara*, que se veem como “ciganos verdadeiros”, em oposição a outros que consideram “assimilados” ou “menos tradicionais”. Essa distinção, contudo, é criticada por pesquisadores, que defendem a pluralidade das formas de ser cigano e se opõem à hierarquias entre grupos (Williams, 1989 *apud* Moonen, 2011). Essa perspectiva amplia o entendimento de que a identidade cigana é relacional, dinâmica e construída coletivamente, sem hierarquias fixas ou modelos únicos de pertencimento legítimo ao grupo.

É necessário considerar que “cigano” é um termo atribuído por não ciganos, carregado historicamente de estigmas e associações negativas (Souza, 2013). Por essa razão, muitos grupos preferem suas autodenominações, como *rom, manouche, kalderash, sinti* ou *calon*, que expressam uma identidade afirmada a partir de dentro (Shimura, 2017). A autodeclaração cigana é também um marcador identitário que pode incluir pessoas oriundas de casamentos mistos ou incorporadas por convivência comunitária (Shimura, 2017). A auto afirmação cigana expressa uma das etapas do conceito de Sobreculturalidade (Martins, 2021), a Intraculturalidade, a qual o indivíduo reconhece sua identidade e pertencimento cultural. Assim, a *ciganidade*<sup>12</sup> envolve a Intraculturalidade, e além da ascendência biológica.

Ainda que carregado de estigmas o termo “cigano tem sido adotado por diversas comunidades para reconhecimento institucional ou inserção social. Em contextos legislativos e educacionais, como no caso do Projeto de Lei do Estatuto do Cigano, a definição baseia-se na

---

<sup>12</sup> “Ciganidade” refere-se à identidade e à cultura cigana. Esse conceito engloba aspectos culturais, valores, modos de vida e práticas sociais das diferentes comunidades cigana (Shimura, 2017)

autodeclaração, reconhecendo como cigano todo aquele que se identifica como tal (Shimura, 2017). Para o autor “a definição da identidade cigana é diretamente ligada àquele que se autodeclara, se autodefine e se autoidentifica, baseado em suas próprias convicções, história, consciência, relações, etc” (Shimura, 2017, p. 51). Percebe-se então que a *ciganidade* está ligada à Intraculturalidade.

Essa perspectiva respeita a pluralidade interna e garante o direito ao pertencimento, rompendo com visões fixas e estereotipadas. A diversidade interna dos povos ciganos, portanto, desafia concepções simplistas de identidade étnica e convida ao reconhecimento de um povo múltiplo, resiliente e historicamente objeto de exclusão.

## **2.5 A trajetória dos povos ciganos no Brasil**

A presença dos povos ciganos no Brasil está associada às práticas de degredo adotadas pelo Império português. O registro mais antigo data 1574, com o envio de João de Torres e sua família, embora não haja comprovação de que tenham chegado efetivamente à colônia (Moonen, 2012; Teixeira, 2008). A deportação sistemática de grupos ciganos para o Brasil só se consolidou a partir de 1686, quando decretos determinaram seu envio para o Maranhão, e, posteriormente, para capitânicas como Pernambuco, Bahia, Ceará e Minas Gerais (Teixeira, 2008). Os primeiros grupos de ciganos que chegaram ao Brasil foram os *calons*.

Essas deportações tinham o duplo propósito de punir os ciganos e povoar regiões consideradas de interesse estratégico para a Coroa. Contudo, sua chegada foi marcada por uma forte rejeição institucional e estigma. A presença cigana era constantemente associada à desordem e moralidade pública, levando as autoridades locais a promover expulsões sistemáticas. As decisões eram amparadas por leis que legitimavam sua exclusão: ciganos podiam ser presos por qualquer cidadão, ter seus bens confiscados, e ser responsabilizados por epidemias e desordens (Moonen, 2011). Assim, o Estado colonial não os reconhecia como colonos legítimos, mas como indivíduos a serem constantemente deslocados.

A política de expulsão e perseguição aos povos ciganos repetiu-se em diversas capitânicas. Em Minas Gerais, a partir do século XVIII, registros mencionam prisões, deportações e remoções forçadas (Teixeira, 2008). Em 1723, autoridades de Vila Rica ordenaram a prisão de famílias ciganas, encaminhando-as para o Rio de Janeiro, onde seriam posteriormente deportadas para Angola (Teixeira, 2008). Essa política de exclusão se manteve em São Paulo, em 1726 e novamente em 1760, grupos ciganos foram obrigados a abandonar a

cidade sob pena de prisão (Teixeira, 2008). A “política de manter em movimento” empurrava esses grupos de um território a outro, impedindo sua fixação e reafirmando sua imagem como estrangeiros permanentes. Tal tratamento reproduzia os preconceitos herdados da metrópole, onde as Ordenações Manuelinas e alvarás régios, desde o século XVI, impunham castigos severos a indivíduos ciganos, como açoites, degredo e até pena de morte (Karpowics, 2018).

Além das sanções legais, havia forte repressão cultural. O uso de suas línguas, trajes e práticas, como a quiromancia, eram proibidas e associadas ao engano e à bruxaria. O nomadismo, uma característica de muitos grupos, passou a ser interpretado como ameaça à ordem social. Essas ações revelam a política colonial de suprimir identidades e de regular corpos e práticas consideradas incompatíveis com o projeto civilizador da época (Karpowics, 2019).

Discursos religiosos e sanitários sustentaram a repressão aos grupos ciganos durante o período colonial. A Igreja Católica justificava a perseguição sob a narrativa de que os povos ciganos deveriam purgar seus pecados, por supostamente terem negado abrigo à Virgem Maria (Karpowics, 2018). O Estado colonial, por sua vez, culpava os povos romani por doenças e distúrbios, considerando-os um risco para a população. Essa associação entre ciganos e calamidades servia como argumento da Coroa portuguesa para seu degredo, confinamento ou expulsão.

No século XVIII, embora alguns grupos ciganos tenham alcançado certa estabilidade econômica, especialmente no Rio de Janeiro, onde exerceram atividades comerciais e artísticas, sua presença era constantemente vigiada e controlada pelas autoridades (Teixeira, 2008). No fim do mesmo século, mesmo considerados “inúteis à Coroa e ao Brasil”, as deportações continuaram, sem controle documental sobre a quantidade de indivíduos enviados.

A migração dos ciganos *rom* para o Brasil ocorreu principalmente a partir da segunda metade do século XIX, integrando os fluxos migratórios vindos da Itália, Alemanha, Balcãs e Europa Central (Teixeira, 2008). Diferente dos *calons* de origem ibérica, trouxeram características culturais e linguísticas próprias, marcadas por experiências vividas em contextos políticos distintos, como o do Império Austro-Húngaro.

Entre os registros mais conhecidos está o de Jan Nepomusky Kubitschek, imigrante da Boêmia que chegou a Minas Gerais por volta de 1830, fixou residência em Diamantina e deu origem à linhagem do futuro presidente da República Juscelino Kubitschek (Teixeira, 2008). Sobre a descendência cigana de Juscelino Kubitschek, Rodrigo Teixeira (2008) descreve

[...] De acordo com as informações que pudemos apurar, o Rom que mais cedo chegou ao território mineiro foi Jan Nepomusky Kubitschek, que trabalhou como marceneiro

no Serro e em Diamantina. Atendendo pela alcunha de João Alemão, era um "imigrante vindo da Boêmia, então parte do Império Austro-Húngaro, que deve ter entrado no Brasil por volta de 1830-1835, casando-se pouco depois com uma brasileira." Em seu matrimônio com Teresa Maria de Jesus, teve pelo menos dois filhos. O primeiro foi João Nepomuceno Kubitschek, que viria a ser um destacado político. O segundo foi Augusto Elias Kubitschek, um comerciante com escassos recursos, que viveu toda sua existência em Diamantina. Augusto Kubitschek foi designado como 1º suplente de subdelegado de polícia em 1889.90 Também consta que teve pelo menos uma filha, Júlia Kubitschek, que viria a ser a mãe de Juscelino Kubitschek (1902-1976), que depois se tornou Presidente do Brasil (1956-60), também conhecido pelo apelido, "JK", o fundador da atual capital Brasília. Ou seja, um dos mais conhecidos e mais famosos presidentes do Brasil do Século XX foi um cigano, ou pelo menos um descendente de ciganos, fato que, obviamente, nenhum livro didático nem historiador algum menciona. (Teixeira, 2008, p. 28)

Essa informação é ignorada pela maioria dos brasileiros e ausente dos livros didáticos (Moonen, 2012). No início do século XX, relatos apontam a presença de grupos Rom em Salvador e Juiz de Fora, onde impressionaram autoridades locais por apresentarem animais exóticos, como ursos e macacos, e por não se comunicarem em português ou outras línguas conhecidas, indicando origem balcânica (Moonen, 2012). Além disso, famílias de origem sérvia como os Petrovich e Ivanovich passaram a figurar nos registros policiais da época. Esses relatos demonstram que, apesar do apagamento histórico, os *rom* participaram ativamente da construção sociocultural brasileira.

A falta de registros históricos oficiais e o desinteresse da historiografia tradicional resultaram na exclusão da presença cigana na narrativa de formação do Brasil (Moonen, 2012). O resultado é uma narrativa nacional que silencia a contribuição desse povo, perpetuando uma imagem distorcida, baseada no preconceito e na criminalização sistemática da diferença cultural que os povos ciganos representavam.

Essa invisibilidade é reafirmada na obra de Darcy Ribeiro (2006), que, ao consolidar a formação do "*povo novo*" (p. 17) exclusivamente nas matrizes lusitana, indígena e africana, incorre no que se pode classificar como **anticiganismo acadêmico**<sup>13</sup>. Para Ribeiro (2006), grupos como os ciganos são reduzidos a "*microetnias tribais*" (p. 18) que sobreviveriam como "*ilhas*" (p.18) inexpressivas, incapazes de afetar o destino da "*macroetnia*" (p. 35) nacional. No entanto, conforme aponta Moonen (2012), esse desinteresse historiográfico tradicional ignora que os ciganos calon foram deportados para o território brasileiro desde o século XVI. Ao isolar o cigano apenas como um exemplo de identificação étnica irreduzível e externa ao povo-nação,

---

<sup>13</sup> O termo anticiganismo acadêmico refere-se ao processo de invisibilidade e exclusão sistemática da população cigana das narrativas científicas e historiográficas sobre a formação do Brasil, fruto de um "desinteresse historiográfico tradicional". Embora o termo específico "anticiganismo acadêmico" (como uma expressão composta) não apareça literalmente nos excertos, Moonen (2012) descreve exatamente esse fenômeno ao criticar a "literatura sobre povos ciganos, oficial e acadêmica" por suas supergeneralizações e pelo fato de os historiadores tradicionais nunca terem dado a devida importância à história cigana.

Ribeiro (2006) negligencia o fato de que este grupo também foi combustível para o seu "moinho de gastar gente" (p. 95) e que a própria história política do país registra figuras de ascendência cigana, como Juscelino Kubitschek, cujas origens permanecem silenciadas nas narrativas de formação nacional.

Durante o século XIX, a repressão aos povos ciganos ainda se manteve, mesmo com o processo de independência e a formação do Império do Brasil. Nos relatórios da polícia mineira, surgem expressões como “correrias de ciganos” e “invasão de ciganos”, indicando perseguições violentas que incluíam tiroteios, prisões arbitrárias, tortura e confisco de bens, muitas vezes sem qualquer acusação formal (Teixeira, 2008). Ser cigano era, por si só, motivo de suspeita e justificativa para a intervenção policial.

O higienismo também se intensificou nesse período. Considerados insalubres e ameaças à ordem urbana, grupos ciganos foram empurrados para as periferias, proibidos de se instalar e circular em áreas centrais da cidade (Teixeira, 2008). A construção do imaginário negativo sobre os grupos ciganos consolidava sua exclusão, representando-os como avessos à racionalidade, à educação formal e ao progresso civilizatório. Com a ascensão do discurso nacionalista, o indígena passou a ser símbolo da brasilidade, enquanto os povos ciganos foram apagados da narrativa oficial de formação do povo brasileiro (Teixeira, 2008).

A marginalização da população cigana no Brasil persiste no presente, alimentada por estereótipos históricos e carência de políticas públicas específicas. A cultura cigana foi reduzida a uma imagem folclórica ou exótica, desconsiderando seus múltiplos aspectos e seu desenvolvimento histórico (Shimura, 2017).

Embora o Plano Nacional de Políticas para os Povos Ciganos tenha sido criado, sua implementação é limitada, e a presença dos povos romani em documentos oficiais ainda é escassa (Mota, 2015). A Constituição de 1988 não menciona os ciganos, o que reafirma seu apagamento institucional (Perpétuo; Rêses 2019). Essa invisibilidade dificulta o acesso a direitos básicos, como saúde, educação e habitação, e impede a criação de políticas afirmativas adequadas às suas necessidades específicas.

No campo educacional, a escola pública ignora os saberes, línguas e vivências dos estudantes ciganos, impondo uma pedagogia que intensifica o não pertencimento e o abandono escolar (Shimura, 2017). A pesquisadora Maria Lúcia Rodrigues Mota salienta: “As políticas públicas para os povos ciganos ainda são tímidas e, muitas vezes, inexistentes. A presença dos ciganos nos documentos oficiais, nas escolas, nos livros didáticos e nas ações afirmativas é quase nula.” (Mota, 2015, p. 10).

Essa negligência histórica e institucional corrobora com a percepção de que os povos ciganos são um povo à margem, perpetuando o estigma de desajustados, criminosos e incompatíveis com a ordem social. Romper com esse ciclo exige o reconhecimento da diversidade étnico-cultural e a construção de políticas interculturais que promovam inclusão e respeito.

A exclusão da população cigana também se manifesta na forma como o poder público lida com os territórios ocupados por esses grupos. O nomadismo, frequentemente interpretado como sinal de instabilidade, tem gerado remoções forçadas e isolamento em áreas periféricas ou rurais (Teixeira, 2008).

Na prática, os povos romani<sup>14</sup> são empurrados para uma condição de invisibilidade territorial e institucional. Atualmente, muitos não têm acesso regular a documentos, serviços públicos ou mesmo reconhecimento formal de sua identidade. A falta de dados censitários específicos sobre os povos ciganos amplia esse apagamento e impede a elaboração de políticas baseadas em evidências (Shimura, 2017). Além disso, a produção acadêmica sobre os ciganos no Brasil ainda é limitada, o que contribui para a manutenção da ignorância coletiva e da negação de sua história (Moonen, 2011). A superação desse cenário requer ações concretas do Estado e da sociedade, como o investimento em Educação Intercultural, reconhecimento da diversidade de identidades e práticas culturais, e a escuta qualificada dos próprios ciganos em processos de elaboração de políticas públicas.

O preconceito e o estigma, como afirmam autores como Mota (2015) e Shimura (2017), continuam sendo os maiores obstáculos à visibilidade e ao reconhecimento dos ciganos enquanto povo com direitos. Igor Shimura argumenta que

[...] A marginalização social e simbólica da população cigana ocorre historicamente por meio da construção de estereótipos e da ausência de políticas afirmativas. O imaginário coletivo carrega uma imagem negativa e pejorativa, que impede a convivência em condições de igualdade. (Shimura, 2017, p. 32)

A ausência de políticas públicas efetivas, de representação política e de espaço nos currículos dos sistemas educacionais mostra que a luta dos ciganos ainda é marcada pela negação e pela resistência. Superar essa realidade requer políticas baseadas no reconhecimento da diversidade étnico-cultural e na escuta qualificada dos povos ciganos. No campo educacional, o processo envolve a criação de práticas pedagógicas que valorizem identidades plurais. Só assim será possível romper com séculos de invisibilidade e construir caminhos de justiça, equidade e cidadania para as comunidades ciganas no Brasil.

---

<sup>14</sup> Outro termo para nomear os grupos ciganos

## 2.6 A construção da identidade cigana

A identidade cultural é resultado das interações entre os sujeitos e o ambiente sociocultural ao qual pertencem. Stuart Hall (2006) entende a identidade como algo em constante formação, influenciada por fatores sociais, históricos e culturais. Entre os povos ciganos, a construção identitária está relacionada ao conceito de *ciganidade*. Segundo Shimura (2017), *ciganidade* refere-se à identidade e à cultura cigana, sendo frequentemente relacionada àquilo que constitui a essência do ser cigano. Esse conceito engloba aspectos culturais, valores, modos de vida e práticas sociais das diferentes comunidades ciganas.

Moonen (2011) aponta que a identidade cigana se estrutura na autodeclaração e no pertencimento a grupos como Rom, Sinti ou Calon. Essa identidade não se define por características físicas, mas pelo reconhecimento mútuo entre os membros e pela diferenciação simbólica em relação ao *gadgé*, termo usado para designar os não ciganos. Trata-se, portanto, de uma identidade fluida, constituída por múltiplas vivências e formas de expressão cultural, que desafiam concepções fixas e homogêneas de etnicidade.

Toyansk (2019) destaca que, apesar da heterogeneidade cultural e linguística, há elementos comuns que sustentam a identidade coletiva, como a “origem indiana” e certos traços culturais preservados. Essa identidade também é influenciada pelos processos históricos de exclusão e pelas fronteiras sociais que distinguem o “nós” cigano do “outro” não cigano, consolidando a ideia de uma etnicidade construída tanto a partir do reconhecimento interno quanto da marcação externa (Shimura, 2017).

Fredrik Barth (2011), define a etnicidade não como um conjunto de traços culturais fixos, mas sim uma forma de organização social baseada na identificação mútua entre indivíduos. Para o autor, as identidades são fluidas e os símbolos ou critérios de pertencimento são manipulados conforme o contexto social e político. O elemento central da etnicidade é a fronteira, e não o "conteúdo cultural" que ela abriga. A etnicidade existe na linha de demarcação entre membros e não membros. Se a fronteira persiste, o grupo persiste, mesmo que sua cultura mude radicalmente ao longo do tempo. De acordo com Barth (2011), as fronteiras que definem um grupo étnico não são barreiras físicas ou geográficas, mas fronteiras sociais produzidas e reproduzidas no decorrer das interações. Para que um grupo tenha sentido, os atores devem ser capazes de identificar os outros e a si mesmos em relação a uma alteridade, estabelecendo a dicotomia "Nós/Eles".

A etnicidade cigana não se limita a critérios biológicos ou territoriais. Ela articula memória coletiva, práticas culturais e sentimento de pertencimento (Toyansk, 2019). Como observa David Mayall (2004) *apud* Toyansk (2019), a identidade cigana é multifacetada e constantemente reconstruída sujeita a reconstruções contínuas resultantes de percepções internas e classificações externas.

Os processos diaspóricos e de assimilação também influenciam a identidade cigana. A dispersão dos grupos ciganos por diferentes continentes ao longo dos séculos contribuiu para a multiplicidade de línguas, tradições e vínculos territoriais. Ao mesmo tempo, muitos indivíduos e grupos passaram por processos de integração social, adoção de costumes locais e até abandono parcial de práticas culturais consideradas “tradicionalistas” (Toyansk, 2019). Hall observa (2003) que na condição de diáspora, as identidades tornam-se múltiplas e dinâmicas.

Essa complexidade é resultado de um histórico de mobilidade e perseguição, o que exigiu dos grupos ciganos estratégias adaptativas para garantir sua continuidade cultural, configurando um processo sobrecultural. Carol Silverman (1988) *apud* Toyansk (2019) destaca que mudanças nos modos de vida podem representar estratégias de adaptação e não simples assimilação.

A ciganidade, portanto, não é homogênea. Cada comunidade manifesta sua identidade a partir de experiências históricas e interações sociais (Shimura, 2017). O que une essas diversas manifestações é uma consciência comum de pertencimento e de resistência diante da marginalização.

Ainda que exista uma "macrociganidade", que agrupa diferentes comunidades com valores e histórias comuns, a identidade cigana é vivida de forma particular por cada grupo ou indivíduo. Shimura (2017) ressalta que a ciganidade é relacional, marcada tanto pelas distinções entre ciganos e não ciganos quanto pelas diferenças internas entre os próprios grupos ciganos.

O sentimento de pertencimento envolve reconhecimento mútuo e de práticas compartilhadas, como o uso da língua, a oralidade, os rituais familiares, itinerância, entre outros. Cada comunidade reinterpreta esses elementos conforme suas condições locais e sua história de interação com a sociedade majoritária. Mesmo diante da dispersão geográfica, os povos ciganos compartilham memórias comuns, como o sofrimento durante o Holocausto, o preconceito social e as estratégias de sobrevivência<sup>15</sup> (Shimura, 2017).

Essas experiências compõem a base simbólica da identidade coletiva, sustentando a ideia de que a etnicidade cigana é construída tanto pela resistência quanto pela criatividade

---

<sup>15</sup> Vivenciando assim o processo de Sobreculturalidade.

cultural. Moonen (2011) ressalta que a autodeclaração como cigano depende do reconhecimento mútuo do grupo, o que implica que a identidade cigana é ao mesmo tempo pessoal, social e política, desafiando as visões homogêneas e reducionistas sobre o que é “ser cigano”. De acordo com Igor Shimura

[...] “Ser cigano” significa tanto estar sujeito às dinâmicas sociais que as identidades atribuídas externamente impõem, como a se perceber dentro de uma comunidade global “dos ciganos”, capaz de equalizar e coligar múltiplas identidades ciganas, bem como reconhecer as singularidades socioculturais particulares, de cada grande ou pequeno grupo. (Shimura, 2017, p. 42)

As representações sociais sobre os povos ciganos no imaginário majoritário foram historicamente construídas por meio de estereótipos distorcidos, que ainda persistem. Rezende (2000) identifica imagens contraditórias que oscilam entre idealizações de liberdade e associações negativas. Esses estereótipos foram disseminados por meio da literatura, música, teatro, cinema e mesmo nos dicionários, criando imagens cristalizadas de “ciganos trapaceiros”, “errantes”, “ladinos” ou “feitiçeiros” (Perpétuo; Rêses, 2019).

Moonen (2011) observa que crimes atribuídos a indivíduos ciganos tendem a ser interpretados como práticas coletivas, o que consolida classificações negativas. Essa lógica fortalece o preconceito estrutural e sustenta a ideia de que todos os ciganos compartilham comportamentos desviantes.

Segundo Perpétuo (2021), as representações sociais são historicamente construídas e compartilhadas, tornando-se parte do imaginário coletivo que molda a maneira como a sociedade interage com os povos ciganos. Narrativas midiáticas e expressões culturais repetidas consolidam percepções de desconfiança consolidando um senso comum preconceituoso. Tais imagens sustentam a ciganofobia<sup>16</sup> e afastam os próprios ciganos da vida pública.

Muitos se tornam invisíveis ou silenciam suas identidades por medo da discriminação, como forma de autoproteção. Isso contribui para o afastamento das escolas, dos espaços culturais e das políticas públicas. Crianças e jovens ciganos não se veem representados nos conteúdos escolares e enfrentam preconceito por parte de colegas e educadores (Perpétuo e Rêses, 2019).

Moonen (2011) observa que a limitada produção acadêmica e a ausência de políticas públicas contribuem para que os povos ciganos permaneçam como a minoria étnica menos

---

<sup>16</sup> Perpétuo (2021) define o termo como aversão/ódio ao povo cigano/ao no Brasil e no mundo.

conhecida do país. Materiais didáticos raramente incluem referências qualificadas sobre o tema, e quando o fazem, tendem a reproduzir estereótipos.

A identidade cigana, portanto, é constantemente negada ou ridicularizada, tensionando o sentimento de não pertencimento. Para transformar esse cenário, é necessário reconhecer a pluralidade cultural dos povos ciganos e promover espaços de escuta e valorização de suas vozes e saberes. O combate aos estigmas e a desconstrução das representações sociais discriminatórias devem ser prioridades nos currículos dos sistemas educacionais, nas formações docentes e nas políticas de inclusão. Só assim será possível criar condições para que a identidade cigana seja reconhecida como parte legítima da diversidade sociocultural brasileira.

## **2.7 Cultura e tradição nos modos de vida ciganos**

Os valores culturais dos povos ciganos são transmitidos de geração em geração por meio da oralidade e da convivência comunitária. A memória coletiva preserva a identidade do grupo. Perpétuo e Rêses (2019) observam que a palavra e o corpo registram narrativas e orientações que estruturam a vida social. A oralidade sustenta ensinamentos, normas, crenças e tradições, e a vida cotidiana é o espaço em que esses elementos se articulam.

A identidade cigana se organiza em torno de práticas que estruturam a coletividade. Segundo Shimura (2017), rodas de conversa, modos de vestir e hábitos cotidianos são espaços de reafirmação e transmissão cultural. Monteiro (2015) assinala que a infância representa um período decisivo na formação da *ciganidade*. Desde cedo, as crianças são educadas para ocupar os papéis sociais esperados, internalizando códigos de conduta e representações que os distinguem tanto internamente quanto em relação aos não ciganos.

A diversidade interna se manifesta em práticas, línguas e costumes. Mota (2015) identifica variações entre subgrupos, como *kalderash*, *moldowaia* e *sibiaia*, em rituais de casamento e luto. *Sintis* e *calons* tendem a aceitar mudanças culturais, enquanto grupos *rom* preservam tradições com mais rigor. Esses contrastes são resultado de fatores históricos e sociais vividos por cada grupo ao longo do tempo. Mesmo com essas diferenças, a oralidade, a estrutura familiar e os ritos de passagem atuam como elementos de coesão e resistência cultural entre os subgrupos.

As práticas comerciais também estão entre os traços culturais. Conforme Perpétuo e Rêses (2019), os grupos ciganos são reconhecidos por sua habilidade em negociar, comprar e vender com rapidez e eficiência. Esse conhecimento comercial, muitas vezes visto com

desconfiança pela sociedade majoritária, é um componente de sobrevivência e autonomia do grupo. A itinerância histórica dos povos ciganos favoreceu o desenvolvimento de estratégias econômicas adaptativas, consolidando sua identidade como comerciantes nômades e autônomos.

A oralidade mantém papel importante na preservação da memória e da cultura cigana. Em uma sociedade ágrafa, a linguagem falada e os gestos corporais assumem a função de “livro de história”, como aponta Perpétuo e Rêses (2019). As narrativas contadas pelos mais velhos transmitem valores, tabus, regras e conhecimentos espirituais. Como lembra Le Goff (2012) *apud* Shimura (2017), observa que a memória coletiva em sociedades sem escrita tende a ser reinterpretativa, pois dialoga com o presente.

A organização do cotidiano nos acampamentos envolve códigos sociais que moldam o comportamento dos indivíduos. Segundo Shimura (2017), a criança é educada desde cedo a assumir os valores do grupo e práticas como o vestir, a montagem das tendas e o respeito aos mais velhos. As conversas informais são instrumentos de reafirmação identitária. Essas práticas não são verbalizadas, mas introjetadas como parte do *ethos* do grupo (Candau, 2014, *apud* Shimura, 2017). Essa socialização silenciosa forma a base do pertencimento e da perpetuação da cultura dentro da comunidade.

O papel da mulher na cultura cigana é ao mesmo tempo central e restrito pelas normas patriarcais. São elas as responsáveis por transmitir a língua, os costumes e as práticas domésticas às novas gerações. Conforme Perpétuo e Rêses (2019), as mulheres trabalham dentro e fora do acampamento, sendo a base da economia familiar. Mesmo com a subordinação estrutural, sua presença é necessária para a manutenção da cultura. A oralidade feminina ocupa espaço nas festas, nos cuidados com os filhos e na preservação da memória coletiva, reafirmando o papel da mulher como mediadora da tradição.

Ritos marcam a passagem da infância para a vida adulta, entre os quais o casamento precoce. Como observa Vieira (2021), essa transição é anunciada ainda na infância com promessas de união feitas entre famílias. Aos 14 ou 15 anos, os jovens assumem novas responsabilidades e funções sociais. Esse rito consolida alianças familiares e mecanismos de continuidade cultural.

O envelhecimento dentro da comunidade cigana implica maior reconhecimento social passando a ocupar uma posição de liderança e sabedoria. Os mais velhos são responsáveis por orientar os jovens e conservar os princípios do grupo (Vieira, 2021). A velhice é sinônimo de

autoridade moral. O respeito aos anciãos evidencia a oralidade como meio de transmissão cultural, hierarquia interna e estrutura patriarcal que caracteriza muitas comunidades ciganas.

Os modos de vida ciganos muitas vezes entram em choque com a lógica capitalista ocidental. Perpétuo e Rêses (2019) alertam que, para compreender essa cultura, é preciso romper com paradigmas enraizados em verdades absolutas. Reconhecer a diversidade cultural presente no território brasileiro exige tolerância, escuta e respeito. O nomadismo, os rituais e a oralidade expressam formas particulares de organização social.

Na cultura cigana, a família é o núcleo estruturante da vida social, considerada sagrada e essencial para a transmissão de valores, tradições e saberes. As relações familiares vão além do núcleo doméstico, abrangendo uma ampla rede de parentesco que inclui avós, tios, primos e noras, com forte afetividade (Mota, 2015). O casamento, inclusive entre primos ocorrem como forma de manutenção da linhagem e da cultura (Vieira, 2021).

As celebrações possuem um caráter coletivo e reafirmam laços familiares e identitários. O casamento consolida aliança entre famílias, garantindo a continuidade do grupo e da cultura (Vieira, 2021). Esses eventos funcionam como rituais de pertencimento, nos quais os costumes e os papéis sociais são consolidados, proporcionando coesão comunitária e reconhecimento mútuo.

A religiosidade cigana é marcada pela pluralidade de crenças e pelo misticismo. Embora a maioria se identifique como católica ou evangélica, muitos ciganos acreditam em reencarnação, em um deus único, *Dou-la*, *Dével* ou *Duvê* e em forças sobrenaturais (Mota, 2015; Shimura, 2017). Essa espiritualidade se expressa no cotidiano, nas bênçãos, rezas e rituais familiares. Santa Sara Kali, padroeira dos povos ciganos, ocupa lugar nesse imaginário. Reverenciada em procissões nos dias 24 e 25 de maio, sua figura representa proteção e resistência, venerada em várias partes do mundo (Mota, 2015).



**Figura 2:** Santa Sara Kali

Fonte: Imagem retirada do site Terreiro de Umbanda Caboclo Akuan. Acesso em: 15 maio. 2025.

Segundo a tradição oral, Sara Kali acompanhou as três Marias e José de Arimatéia em fuga pela Palestina. Após uma tempestade no Mediterrâneo, ela teria feito uma promessa a Jesus Cristo caso todos sobrevivessem, o que, segundo o mito, se concretizou milagrosamente (Hilkner, 2008). Após o salvamento, foi rejeitada pela comunidade local por sua cor e condição de escrava, sendo acolhida pelos povos ciganos, que passaram a venerá-la como símbolo de proteção e fé (Vieira, 2021).

Os rituais religiosos entre os povos ciganos também revelam suas territorialidades e identidades culturais. Segundo Vieira (2021), os elementos sagrados, como festas, imagens e objetos devocionais, carregam significados que ultrapassam o plano espiritual e refletem a organização social e espacial do grupo. Geertz (1989) aponta que a prática religiosa é composta por um sistema simbólico ordenado e conhecido pelos adeptos. Esses símbolos expressam valores morais e ampliam a coesão do grupo.

A língua ocupa um papel importante na preservação da identidade cigana. Embora o *romani* seja frequentemente citado como a língua cigana, existem outras variantes como o *caló* e o *sintó*, que refletem trajetórias históricas e geográficas específicas (Moonen, 2011). Para muitos grupos, o uso da língua é critério de pertencimento e autenticidade. Segundo Siqueira (2014), mesmo sendo cigano de sangue, a ausência da língua dificulta a conexão identitária com a comunidade. A língua, portanto, é afirmação da “ciganidade” (Shimura, 2017).

A língua cigana atua como marcador de fronteira entre ciganos e *gadjés*<sup>17</sup>. Em comunidades *calon*, o uso do *chib*<sup>18</sup> consolida vínculos e diferenciações internas e externas (Ferrari, 2010). Em pesquisa realizada na Paraíba, Goldfarb (2013) destaca que a memória de um passado nômade e a partilha da língua ajudam a afirmar a identidade frente à sociedade envolvente. Mesmo com as influências da língua dominante, como o português brasileiro, a manutenção do idioma cigano atua como preservação da memória e expressão da ciganidade (Lima; Figueiredo, 2022).

## 2.8 Considerações Finais

O estudo buscou, por meio de uma revisão de literatura, compreender as principais abordagens teóricas que discutem a origem, a cultura e a identidade dos povos ciganos, destacando o impacto da invisibilização histórica e dos estereótipos na construção de sua imagem social. A metodologia qualitativa com a análise temática, possibilitou identificar categorias que descrevem como a história, a diversidade interna, os modos de vida e os discursos identitários ciganos são representados na literatura existente. O material analisado incluiu aspectos históricos da diáspora cigana, os estigmas enfrentados por esses povos e os elementos que compõem sua resistência cultural. O conteúdo foi organizado em eixos temáticos, enfatizando a multiplicidade de experiências e práticas dos grupos *Rom*, *Sinti* e *Calon*, bem como sua presença no Brasil desde o período colonial até os dias atuais.

A pesquisa identificou e sistematizou as abordagens teóricas existentes, como também destacou a carência de estudos específicos sobre a população cigana no Brasil (Moonen, 2011; 2012). A análise dos materiais selecionados permitiu compreender a construção da identidade cigana como um processo social e histórico permeado por exclusões e estigmatizações. Evidenciou-se a importância de valorizar os elementos que evidenciam a ciganidade, como a oralidade, as tradições familiares, a religiosidade e a língua. Os estudos<sup>19</sup> mostram que a produção científica nacional sobre a comunidade cigana permanece reduzida e dispersa, o que contribui para a manutenção de sua marginalização social.

Os achados foram organizados em seis eixos temáticos que tratam da origem, diversidade interna, trajetória histórica no Brasil, construção identitária, práticas culturais, e da

---

<sup>17</sup> Pessoas que não são ciganas na língua romani.

<sup>18</sup> Língua do clã *calon*.

<sup>19</sup> Moonen (2011, 2012).

língua como forma de pertencimento dos povos ciganos. A literatura (Fraser, 1995; Moonen, 2011) aponta a origem indiana como referência comum, apoiada em estudos linguísticos e históricos. As migrações sucessivas, aliadas a perseguições e marginalizações, moldaram práticas culturais e fortaleceram o nomadismo como estratégia de sobrevivência. Os textos consultados ressaltam a diversidade étnica constituída por subgrupos como rom, sinti e calon, cada um com suas especificidades culturais, linguísticas e sociais. No Brasil, a chegada dos grupos ciganos por degredo durante o período colonial é mencionada como marco inicial das dinâmicas de estigma e controle institucional. A invisibilidade nas políticas públicas demonstra que a identidade cigana continua sendo ignorada ou distorcida nos espaços sociais e institucionais.

A literatura (Shimura 2017) também discute a formação da identidade cigana a partir da relação com grupos externos e das distinções percebidas entre eles. Os textos utilizam o conceito de “ciganidade” para descrever formas de pertencimento sustentadas por tradições orais, práticas coletivas e modos de vida coletiva e resistência à assimilação cultural. A oralidade, o casamento, os rituais religiosos e as festas são elementos centrais na preservação dessa identidade. O uso da língua (*romani*, *caló* ou *sintó*) fortalece o pertencimento, atuando como barreira simbólica e resistência cultural frente às influências externas. A cultura cigana é dinâmica e adaptável, mantendo forte base coletiva e relacional. Ao abordar tais aspectos, o estudo contribui para o reconhecimento da diversidade sociocultural dos povos ciganos e para o rompimento com visões preconceituosas e reducionistas que os acompanham há séculos.

Os resultados também evidenciam que a cultura cigana é dinâmica e multifacetada, articulada pela oralidade, pelos rituais religiosos, pelas práticas familiares e pela língua como forma de pertencimento e resistência. A religiosidade, as festas e os vínculos comunitários fortalecem os laços de identidade. A invisibilidade dos povos ciganos nas políticas públicas, censos demográficos e currículos escolares reafirma sua condição de grupo marginalizado. A revisão revelou que o preconceito e os estigmas são entraves para a garantia dos direitos dessa população. Destaca-se, a necessidade de políticas educacionais que incorporem a diversidade étnico-cultural dos grupos ciganos e que promovam práticas pedagógicas de acolhimento, respeito e reconhecimento de suas tradições.

Este estudo amplia o debate sobre a presença cigana no Brasil, oferecendo uma síntese da literatura e apontando lacunas que ainda persistem. Sua relevância está na tentativa de romper com o silenciamento histórico e de promover uma escuta mais atenta às vozes e

experiências dos povos ciganos. A valorização da *ciganidade* como expressão legítima de identidade cultural é fundamental para a promoção de uma educação intercultural.

Para estudos futuros, recomenda-se o aprofundamento empírico em comunidades ciganas específicas, com a escuta de seus membros, especialmente no Brasil, onde a produção científica ainda é escassa. Sugere-se também a realização de investigações interdisciplinares que articulem as dimensões educacional, política e cultural, além de estudos comparativos entre os diferentes subgrupos ciganos. Isso possibilitará ampliar o debate sobre direitos culturais, inclusão social e reconhecimento da pluralidade étnica brasileira, contribuindo para políticas públicas mais inclusivas e para a valorização das identidades historicamente silenciadas.

## 2.9 Referências Bibliográficas

ARAÚJO, Marivânia Conceição; SHIMURA, Igor. **Ser cigano**: contatos interculturais e reelaboração identitária. In: GOLDFARB, Maria Patrícia Lopes; TOYANSK, Marcos; CHIANCA, Luciana de Oliveira (orgs.). **Ciganos**: olhares e perspectivas. João Pessoa, PB: Editora UFPB, 2019. p. 99-114.

BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras [1969]. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. Tradução: Elcio Fernandes. **Teorias da etnicidade**: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. Tradução Elcio Fernandes. 2. Ed. São Paulo, SP: Ed. Unesp, 2011. p. 185-228.

BRASIL. **Ministério da Saúde**. Povos Ciganos/ Romani. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/composicao/saps/equidade-em-saude/povos-ciganos-romani#>. Acesso em: 14 maio 2024.

BRAUN, Virgínia; CLARKE, Victória. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101. 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>>. Acesso em: 21 maio. 2025

CÓRDOVA, Fernanda; SILVEIRA, Denise Tolfo. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre, RS: Editora UFRGS, 2009, p. 31-42.

FERNANDES FILHO, Roi Rogeres. **Ciganos acampam em instituições de ensino superior**: panorama das ações afirmativas para acesso dos povos ciganos ao ensino superior no Brasil através do itinerário autoetnográfico de um cigano estudante. 2023. 91 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Estudos Interdisciplinares Sobre A Universidade, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2023.

FERRARI, Florência. **O MUNDO PASSA**: uma etnografia dos Calon e suas relações com os brasileiros. 2010. 380f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Departamento de Antropologia Social, Universidade de São Paulo, São Paulo - SP, 2010.

FRASER, Angus. **História do Povo Cigano**. Tradução: Telma Costa. Lisboa, PT: Editorial Teorema, LDA, 1995.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GOLDFARB, Maria Patrícia Lopes; TOYANSK, Marcos; CHIANCA, Luciana de Oliveira (orgs.). **Introdução**. In: **Ciganos: olhares e perspectivas**. João Pessoa: Editora UFPB, 2019.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11ª ed. Rio de Janeiro-RJ: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Tradução: Adelaine La Guardia *et al.* Brasília, DF; Editora UFMG, 2003.

HILKNER, Regiane Aparecida Rossi. **Ciganos, peregrinos do tempo: ritual, cultura e tradição**. Tese (Doutorado em Multimeios) – Programa de Pós-Graduação em Multimeios – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Panorama do Censo 2022**. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 05 jan. 2026.

KARPOWICZ, Débora Soares. **Ciganos História, Identidade e Cultura**. Porto Alegre, Rs: Fi, 2018. 339 p. Disponível em: <https://www.precog.com.br/bc-texto/obras/2019-pack-109.pdf>. Acesso em: 06 maio 2025.

LAMANIT, Elisabeth Clanet dit. Teorias em debate sobre a origem dos ciganos. In: GOLDFARB, Maria Patrícia Lopes; TOYANSK, Marcos; OLIVEIRA, Luciana de (orgs.). **Ciganos: olhares e perspectivas**. João Pessoa: Editora UFPB, 2019. p. 65-75.

LIMA, Marilene Gomes de Sousa; FIGUEIREDO, Marcilânia Gomes Alcântara. O contexto multilíngue e a aquisição da linguagem em uma comunidade cigana Calon. **Revista X**, Curitiba-PR, v. 17, n. 2, p. 553 - 587, 2022.

LYRA JUNIOR, Ubiracy Ribeiro de. **Multiculturalismo e os ciganos: reflexões sobre um povo invisível**. BRASIL. In: Ministério Público Federal. Câmara de Coordenação e Revisão, 6. Coletânea de artigos. **Povos ciganos: direitos e instrumentos para sua defesa / 6ª Câmara de Coordenação e Revisão, Populações Indígenas e Comunidades Tradicionais**. – Brasília: MPF, 2020. Disponível em: [https://www.mpf.mp.br/pgr/documentos/maio\\_cigano\\_coletanea\\_versao\\_final.pdf](https://www.mpf.mp.br/pgr/documentos/maio_cigano_coletanea_versao_final.pdf) - Acesso em 05 de maio de 2025.

MARCONDES, Gláucia Siqueira. **Entre exuberância e mistério: subjetividades de mulheres ciganas nas interfaces entre educação e gênero**. 2020. 181 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Mg, 2020

MARTINS, Daniel Valério. **La Sobreculturalidad**: a la luz de lo observado en culturas indígenas. Salamanca: Instituto de Investigaciones Antropológicas de Castilla y León – IIACYL, 2021.

MONTEIRO, Edilma do Nascimento Jacinto. **As crianças calon**: uma etnografia sobre a concepção de infância entre ciganos no Vale do Mamanguape-PB. 2015. 152 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa (PB), 2015.

MOONEN, Frans. **Anticiganismo**: os Ciganos na Europa e no Brasil. 3ª Ed. Recife – PE, 2011

MOONEN, Frans. **Políticas ciganas no Brasil e na Europa**: subsídios para encontros e congressos ciganos no Brasil. Recife - PE, 2012.

MOTA, Maria Lúcia Rodrigues. **(Re) Conhecer a cultura cigana**: uma proposta de inclusão ao currículo escolar em Trindade-Go. 2015. 151f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica) – Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO, 2015.

PERPÉTUO, Lenilda Damasceno; RÊSES, Erlando da Silva. **Ciganidade e educação escolar**: saber tradicional e conflito étnico. Brasília, DF: Tagore Editora, 2019.

PERPÉTUO, Lenilda Damasceno. **Quantas pedras no meio do caminho?** Representações Sociais acerca dos Povos Ciganos e a Relação com o Trabalho e a Educação Escolar na Etnia Calon. 2021. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília (DF), 2021.

REZENDE, Dimitri Fazito Almeida. **Transnacionalismo e Etnicidade** – A Construção Simbólica do Romanesthàn (nação cigana). 2000. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Departamento de Sociologia e Antropologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte (MG), 2000.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo, Sp: Companhia das Letras, 2006

SHIMURA, I. M. **Ser cigano**: identidade étnica em um acampamento Calon itinerante. 2017. 170 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Estadual de Maringá, Maringá (PR), 2017

SILVA, Ruth Vieira Costa da. **Currículo e ciganidade**: os calon na Escola Municipal Novo Prado, Itamaraju-ba. 2024. 132 f. Dissertação (Mestrado em Profissional em Ensino e Relações Étnico-Raciais) - Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências - Ihac- Campus Freire, Universidade Federal do Sul da Bahia- UFSB, Teixeira de Freitas, 2024.

SILVA JUNIOR, Aluizio de Azevedo. **Será possível a decolonização dos Estudos Ciganos?** Um ensaio sobre a relação ciganos e ciência. In: MAGANO, Olga; MENDES, Maria Manuela (org.). Ciganos em Portugal, Espanha e Brasil: analisando contextos, demandas e processos identitários. Lisboa, Portugal: Cies-Iscte, 2020. p. 63-81. Disponível em:

<https://repositorioaberto.uab.pt/entities/publication/85e02664-068d-455e-976e-0dd0bf44625a>. Acesso em: 07 maio 2025.

SIQUEIRA, Robson de Araújo. **Os Calon do município Sousa-PB: dinâmicas ciganas e transformações culturais**. Recife, 2012. 164 folhas. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco. CFCH. Programa de Pós-Graduação em Antropologia, 2012.

SOUZA, Mirian Alves de. **Ciganos, roma e gypsies: projeto identitário e codificação política no Brasil e Canadá**. 2013. 350 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia. Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2013.

TOYANSK, Marcos. **Identidades ciganas: origens, grupos e contextos**. In: GOLDFARB, Maria Patrícia Lopes; TOYANSK, Marcos; OLIVEIRA, Luciana de (orgs.). **Ciganos: olhares e perspectivas**. João Pessoa: Editora UFPB, 2019. p. 15-35.

TEIXEIRA, Rodrigo Corrêia. **História dos Ciganos no Brasil**. Recife, PE: Núcleo de Estudos Ciganos, 2008. 127p.

VIEIRA, Wilker Lopes. **Depois do asfalto, lá nos ciganos**. Manifestações culturais, identidade e territorialidade em Trindade-Goiás. 2021. 124 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

### 3. ARTIGO 2 - NA CIDADE DAS ÁGUAS QUENTES, AQUI EU ASSENTEI: CALONS EM CALDAS NOVAS - GO

Carolina Lorena Coelho<sup>1</sup>

Daniel Valério Martins<sup>2</sup>

**Resumo:** Este estudo analisa constituição histórica e as práticas culturais da comunidade cigana calon Lagoa Quente, localizada em Caldas Novas, Goiás. A pesquisa justifica-se pela necessidade de dar visibilidade a esse grupo social, pouco documentado nos registros institucionais, bem como pela importância de compreender os processos de fixação territorial, bem como as formas de manutenção e reformulação de práticas culturais associadas à vida coletiva. O estudo buscou investigar o processo histórico de assentamento da comunidade, identificando as práticas culturais mantidas e aquelas reformuladas em função das interações estabelecidas com a população não cigana, compreendidas à luz do conceito de Sobreculturalidade. Foram examinados registros históricos e relatos orais dos membros da comunidade, analisaram-se práticas culturais relacionadas à organização familiar e aos rituais sociais, e observadas as formas de interação entre povos ciganos e não ciganos no espaço urbano de Caldas Novas. O estudo foi conduzido por meio de uma pesquisa qualitativa (Minayo, 2007), tendo como método principal a história oral (Silva; Santos, 2022). Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com moradores da comunidade cujos relatos foram examinados por meio do paradigma indiciário (Ginzburg, 1989) e análise temática (Braun; Clarke, 2006), permitindo a identificação de recorrências discursivas relacionadas à memória, identidade e tradições culturais do grupo. Os resultados apontam que a comunidade vivenciou um processo de transição do nomadismo para a fixação territorial, marcada inicialmente por moradia em barracas e, posteriormente, pela aquisição de terrenos e casas próprias, o que contribuiu para melhores condições de vida. Culturalmente, observaram-se a manutenção de rituais matrimoniais e da valorização da virgindade feminina, bem como mudanças relacionadas à liberdade de escolha dos cônjuges. Também se constatou o enfraquecimento da língua cigana entre os mais jovens assim como alterações na relação com a população não cigana, anteriormente marcada por episódios de preconceito e, mais recentemente, por interações menos conflituosas. Os dados analisados indicam que, embora tenham ocorrido mudanças nas condições sociais e nas práticas culturais da comunidade, persistem tensões relacionadas à manutenção de elementos identitários ciganos.

**Palavras-chave:** Povos ciganos. Cultura e tradição. Sedentarização. Identidade cultural. História oral.

#### **Abstract:**

This study examines the historical formation and cultural practices of the Calon Romani community of Lagoa Quente, located in Caldas Novas, Goiás. The research is motivated by the need to give visibility to this social group, which is scarcely documented in institutional records, as well as by the need to understand processes of territorial settlement and the ways in which cultural practices associated with collective life are maintained and reformulated. The study sought to investigate the historical process of community settlement, identifying cultural practices that have been maintained and those that have been reshaped as a result of interactions with the non Romani population, interpreted in light of the concept of Sobreculturality. Historical records and oral accounts from community members were examined, cultural practices related to family organization and social rituals were analyzed, and forms of interaction between Romani and non Romani populations in the urban space of Caldas Novas were observed. The study was conducted through qualitative research (Minayo, 2007), with oral history as

---

<sup>1</sup> Discente do PPGEnEB, Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí, carolina.lorena1@estudante.ifgoiano.edu.br. <https://orcid.org/0009-0002-2082-9564>

<sup>2</sup> Docente do PPGEnEB, Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí, Pós-doutor em Hist. Indígena pelo Instituto Histórico e Geográfico de SC – IHGSC, jjfadelino@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0777-9750>

the primary methodological approach (Silva; Santos, 2022). Semi structured interviews were carried out with community residents, and the narratives were examined through thematic analysis (Braun; Clarke, 2006), allowing the identification of discursive recurrences related to memory, identity, and the group's cultural traditions. The results indicate that the community experienced a transition from nomadism to territorial settlement, initially marked by housing in tents and later by the acquisition of land and permanent houses, which led to changes in material living conditions. From a cultural standpoint, the maintenance of marriage rituals and the valuation of female virginity were observed, along with changes related to greater freedom in the choice of spouses. A weakening of the Romani language among younger members was also identified, as well as changes in relations with the non Romani population, previously marked by episodes of prejudice and more recently characterized by less conflictual interactions. The analyzed data indicate that, although changes have occurred in the community's social conditions and cultural practices, tensions related to the maintenance of Romani identity elements persist.

**Keywords:** Roma. Culture and tradition. Sedentarization. Cultural identity. Oral history.

## Introdução

A origem dos povos ciganos tem sido discutida em diferentes campos de estudo, embora a explicação mais aceita seja a de que tenham vindo do noroeste da Índia, sustentada por semelhanças linguísticas entre o romani e o sânscrito (Moonen, 2011). Ainda hoje, embora haja reconhecimento da origem indiana, persistem debates sobre a possibilidade de múltiplas raízes étnicas e cronologias migratórias distintas, indicando o entendimento de que os povos ciganos constituem um grupo heterogêneo, cuja identidade foi moldada por deslocamentos, resistências e reelaborações culturais (Toyansk, 2019). A diversidade interna dos povos ciganos, composta por grupos como *rom*, *sinti* e *calon*, demonstra seu caráter heterogêneo, construídas a partir de deslocamentos, resistências e adaptações culturais (Toyansk, 2019).

A presença de grupos ciganos no Brasil remonta ao período colonial, sob a égide do degredo do império português. O registro mais antigo é de 1574, com o envio de João de Torres e família, embora a deportação sistemática se consolidou a partir de 1686, direcionando-os inicialmente ao Maranhão e, depois, a capitânicas como Pernambuco, Bahia e Minas Gerais (Teixeira, 2008). Os *calon* foram os primeiros a chegar, deportados de Portugal e Espanha no século XVI (Toyansk, 2019; Perpétuo, 2021). Posteriormente, a partir da segunda metade do século XIX, migraram os *rom*, vindos da Itália, Alemanha e Europa Central (Teixeira, 2008).

Dados do Ministério da Saúde (2011) registram acampamentos ciganos em 849 municípios, com concentração no Nordeste (372 acampamentos em 293 cidades) e em Minas Gerais, que detém 175 acampamentos em 127 municípios (Brasil, 2024). Apesar da estimativa de um milhão de indivíduos em território nacional, o Censo Demográfico de 2022 não incluiu

o quesito de cor ou raça específico para este grupo, restringindo-se às categorias brancos, negros, pardos e indígenas (IBGE, 2023).

A documentação sobre a imigração cigana para Goiás é escassa. Índícios historiográficos sugerem que esses grupos tenham alcançado a região a partir de deslocamentos provenientes de Minas Gerais e da Bahia. Relatos do naturalista francês August de Saint-Hilaire (1830 *apud* Teixeira, 2008) apontam a presença de grupos ciganos na antiga cidade Córrego Jaraguá (hoje município de Jaraguá) e Meia Ponte (atual Pirenópolis) no início do século XIX.

Oriundos da Península Ibérica, os membros da etnia *calon* utilizam *o chib (ou caló)* língua influenciada pelo português e espanhol (Toyansk, 2019; Perpétuo, 2021). Historicamente, este grupo marca o início da trajetória cigana em solo brasileiro, fruto de processos de deportação impostos pelas coroas ibéricas ainda no período de colonização, a partir dos anos 1500 (Perpétuo, 2021).

Considerando as experiências históricas do povos ciganos, a trajetória dessas comunidades pode ser interpretada à luz do conceito de Sobreculturalidade, formulado por Daniel Valério Martins (2021). Esse conceito refere-se a um processo que se origina na intraculturalidade, momento em que o sujeito reconhece sua identidade e pertencimento cultural, e se desenvolve por meio da interculturalidade, quando passa a interagir com outras culturas em contextos multiculturais. Nessas interações, ocorrem processos de transculturalidade que promovem transformações nas formas de pensar, agir e se posicionar no mundo. Para Martins, esse percurso envolve etapas articuladas de autoconhecimento, reconhecimento do outro e interação, orientadas para o fortalecimento individual e coletivo e para a constituição de uma cultura de sobrevivência, característica de grupos historicamente submetidos à necessidade constante de adaptação.

Diante de contextos sociais adversos, as comunidades ciganas desenvolveram estratégias contínuas de resistência e reconfiguração cultural. Ao longo de suas migrações e contatos com diferentes grupos sociais, incorporaram e ressignificaram elementos culturais externos, reinterpretando-os de acordo com seus referenciais culturais, o que contribuiu para a continuidade de traços identitários em diferentes territórios, configurando, assim, um processo sobrecultural.

A identidade *calon* é marcada pela oralidade, pela organização familiar e por códigos próprios de conduta, que regulam as relações internas e externas. Atualmente, comunidades *calon* no Brasil apresentam diferentes graus de fixação territorial, como é o caso da Comunidade Cigana Lagoa Quente, em Caldas Novas - GO, cuja trajetória histórica e dinâmica

cultural evidenciam formas específicas de adaptação, preservação e ressignificação de práticas culturais, configurando assim a Sobreculturalidade demanda uma análise que transcenda estereótipos, valorizando suas práticas culturais e reconhecendo sua contribuição para a diversidade sociocultural brasileira (Perpétuo; Rêses, 2019).

Caldas Novas, município localizado no estado de Goiás, é reconhecida nacionalmente por suas águas termais, sendo um importante destino turístico do Centro-Oeste brasileiro. Sua economia é fortemente associada ao turismo, o que influencia a composição social e a dinâmica cultural da cidade (Gomes, 2021-2022). De acordo com o portal Diário de Goiás, Goiás concentra a maior parcela da população cigana da região Centro-Oeste, correspondendo a 93% do total regional. De acordo com registros do CadÚnico de 2023, o estado contabilizava 1.609 famílias ciganas, totalizando 3.165 indivíduos, distribuídos em 101 municípios goianos (Assunção, 2025)

Ao longo das últimas décadas, Caldas Novas passou por um processo progressivo de urbanização e reorganização de seu espaço urbano, impulsionado pela exploração das águas termais e pela consolidação da cidade como polo turístico regional. Esse processo implicou mudanças no traçado urbano, na infraestrutura e nas dinâmicas sociais, conforme registrado nos projetos de planejamento urbano e nas narrativas históricas locais (Souza, 2013).

Nesse contexto, diferentes grupos sociais passaram a compartilhar o espaço urbano, ainda que de forma desigual. Embora os documentos de planejamento urbano enfatizem prioritariamente os aspectos físicos e econômicos do crescimento da cidade (Gomes, 2021-2022), esse processo de urbanização ocorreu em um contexto mais amplo de circulação de pessoas e grupos sociais diversos. Isso faz de Caldas Novas um cenário para compreender como populações historicamente itinerantes, como os ciganos calon, se inserem e constroem novos significados de pertencimento em um território marcado por fluxos constantes de pessoas e pela convivência entre culturas distintas. Para comunidades historicamente marginalizadas, como os povos ciganos, a inserção nesse espaço ocorreu sob condições de invisibilidade, e ausência de reconhecimento institucional, conforme apontam estudos sobre a presença cigana no Brasil (Moonen, 2011; Teixeira, 2008; Lyra Junior, 2020).

O significado desse espaço não se restringe à dimensão geográfica. O território é também um lugar de reprodução cultural e de relações sociais, onde tradições, histórias e modos de vida se perpetuam. Conforme Vaz (2009) observa, para os povos ciganos, o território representa um instrumento de fixação e sobrevivência carregado de memórias e significados compartilhados. Toyansk (2012) aponta que o vínculo territorial ultrapassa a posse da terra e

inclui redes sociais, trajetos e espaços de interação que fortalecem a identidade coletiva. A Comunidade Cigana Lagoa Quente exemplifica como populações itinerantes estruturam territorialidades próprias, integrando tradições à realidade urbana.

A presença cigana em Caldas Novas, embora antiga, carece de registros históricos quanto institucionais. Segundo Santos (2024), a marginalização social, a difusão de estereótipos e a ausência de dados sistemáticos excluem esses grupos das agendas públicas e acadêmicas. Muitas vezes, alguns indivíduos ciganos resistem a se identificar em censos por receio ou desconfiança em relação às autoridades, perpetuando a escassez de informações. Historicamente, a percepção de que os povos ciganos seriam comunidades avessas à ordem, e não um grupo étnico, justificou a omissão de suas trajetórias nas narrativas oficiais (Santos, 2024).

No âmbito acadêmico, as pesquisas sobre os povos ciganos ainda são limitadas, enfrentando limitações historiográficas (Santos, 2024). Esse cenário amplia a necessidade de estudos que documentem a presença cigana e incorporem as vozes dessas comunidades na construção do conhecimento. A investigação da trajetória histórica e cultural da Comunidade Cigana Calon Lagoa Quente, em Caldas Novas, permite examinar os processos de assentamento e reorganização cultural vivenciados por esse grupo.

Nesse sentido, a pesquisa busca responder à seguinte questão direcionadora: Como se deu o processo histórico de assentamento da comunidade cigana Calon Lagoa Quente em Caldas Novas e quais tradições culturais dessa comunidade foram mantidas ou ressignificadas após sua fixação territorial? Tal indagação orienta o desenvolvimento do estudo, articulando os aspectos históricos, sociais e culturais que configuram a experiência desse grupo no contexto local.

Para atender a essa proposta, o objetivo geral consiste em investigar o processo histórico de assentamento da comunidade cigana Calon Lagoa Quente em Caldas Novas, identificando as tradições culturais mantidas ou ressignificadas após sua fixação territorial. Esse direcionamento se desdobra em objetivos específicos que visam: levantar registros históricos, relatos orais e documentos que relacionados à trajetória de fixação territorial da comunidade; identificar e analisar as tradições culturais da comunidade cigana Lagoa Quente; e, analisar as interações culturais entre a comunidade cigana Calon Lagoa Quente e a população não-cigana (*gajon*) do município, identificando práticas de convivência, conflitos e processos de integração cultural. O estudo se propõe a registrar e analisar essa trajetória histórica, ampliando o conhecimento acadêmico sobre a cultura calon e sua presença no espaço social local.

Investigar a história e cultura dos calon em Caldas Novas, portanto, é também uma forma de contestar apagamentos e contribuir para um registro mais plural da história local e nacional. Possibilita compreender processos de preservação e ressignificação cultural em um contexto de fixação territorial, no qual a relação com o espaço assume papel importante na continuidade das práticas socioculturais. O território, nesta análise, é compreendido como espaço de continuidade das práticas socioculturais e reelaboração de modos de vida diante do contato com a sociedade envolvente.

Nessa dinâmica, evidencia-se o processo de Sobreculturalidade, entendido por Martins (2021) como a capacidade de indivíduos e grupos reconhecerem sua própria identidade cultural e, simultaneamente, interagirem com outras culturas de forma dialógica e respeitosa, incorporando mudanças decorrentes do contato intercultural, sem que haja a dissolução dos referenciais identitários, configurando uma estratégia de sobrevivência cultural em contextos plurais.

Tal compreensão dialoga com Antunes (1998), ao afirmar que a cidadania plena pressupõe o reconhecimento das diferenças culturais e a valorização das identidades, de modo que a convivência entre culturas se construa a partir da diversidade, e não da homogeneização. Assim, o conceito de Sobreculturalidade oferece subsídios para interpretar as experiências da Comunidade Calon Lagoa Quente como práticas de resistência, adaptação e afirmação identitária, contribuindo para a compreensão de trajetórias culturais pouco registradas na literatura acadêmica.

A análise da presença cigana em Caldas Novas, estabelecida há mais de cinquenta anos, integra o grupo à história econômica e social do município. Documentar essa realidade fundamenta políticas públicas inclusivas e constitui um reconhecimento da diversidade cultural local, superando o caráter meramente descritivo do exercício acadêmico.

## **Metodologia**

Quanto à sua natureza, trata-se de uma pesquisa qualitativa. De acordo com Minayo (2007), a pesquisa qualitativa busca apreender o universo simbólico que envolve sentidos, aspirações, valores e crenças, possibilitando o exame aprofundado de processos e relações sociais que extrapolam explicações quantitativas. A opção metodológica permite examinar a trajetória histórica e cultural da Comunidade Cigana Calon Lagoa Quente, em Caldas Novas, priorizando interpretações e significados em vez de estimativas numéricas.

A história oral foi adotada como principal procedimento metodológico. A história oral (Silva, Santos, 2022) constitui uma metodologia de pesquisa voltada à obtenção e interpretação de informações históricas por meio de entrevistas com pessoas que presenciaram ou vivenciaram determinados acontecimentos, registrando narrativas que não costumam constar em registros escritos. O método viabiliza o registro de memórias coletivas em grupos com escassa documentação escrita. Thompson (1992) ressalta que a história oral possibilita a reconstrução do passado sob a perspectiva dos próprios sujeitos.

A transmissão de valores dos povos ciganos ocorre majoritariamente pela oralidade. A escassez de materiais escritos pelos próprios sujeitos ciganos no Brasil torna a memória coletiva essencial para a preservação da identidade do grupo. Como destaca Perpétuo e Rêses (2019), é no corpo e na palavra que se imprime a história cigana. A oralidade é usada para narrar histórias e transmitir normas de conduta, crenças e tradições. Em sociedades ágrafas, a linguagem falada e os gestos assumem funções de preservação histórica, caracterizando-se por uma memória criadora e adaptável ao presente (Le Goff, 2012 apud Shimura, 2017).

A centralidade da tradição oral e a documentação limitada sobre comunidades ciganas no Brasil justificam o uso da história oral neste estudo. Os dados sobre a trajetória histórica e cultural da comunidade foram obtidos por meio de entrevistas realizadas com moradores, conforme os pressupostos da história oral.

Como estratégia inicial de leitura e organização do material empírico, adotou-se o paradigma indiciário de Ginzburg (1989) para interpretação dos indícios de Sobreculturalidade nos relatos dos participantes. As entrevistas realizadas com os membros da comunidade foram transcritas e examinadas, considerando não apenas o conteúdo explícito das falas, mas também elementos implícitos, recorrências, silêncios e marcas discursivas que revelam aspectos das experiências socioculturais vivenciadas pelos participantes.

Conforme Ginzburg (1989), o paradigma indiciário fundamenta-se na identificação de vestígios, sinais e evidências sutis que permitem acessar dimensões da realidade que não se apresentam de forma direta. Nesse sentido, no contexto da Comunidade Cigana Lagoa Quente, buscou-se localizar, nos depoimentos, expressões relacionadas ao pertencimento étnico, às práticas culturais e às relações com a sociedade não cigana compreendidas como indícios dos processos de Sobreculturalidade. Esses elementos foram analisados não de maneira isolada, mas em sua articulação com os contextos de vida dos participantes, permitindo compreender como se configuram, no cotidiano da comunidade, dinâmicas de adaptação, negociação cultural e manutenção identitária. Na etapa seguinte, o material foi submetido à análise temática.

A análise temática, conforme Braun e Clarke (2006), foi utilizada para identificar temas recorrentes nas narrativas dos moradores, com foco em referências à história e à cultura da Comunidade Cigana Lagoa Quente. A escolha desse procedimento decorre de sua flexibilidade e adequação a estudos qualitativos que buscam interpretar significados implícitos nos discursos sobre identidade e cultura. A organização analítica considerou três eixos. O primeiro aborda a história da Comunidade Cigana Lagoa Quente. O segundo trata de cultura e tradição entre os calon desta comunidade. O terceiro examina relações culturais entre povos ciganos e não ciganos.

A coleta dos dados ocorreu entre junho e agosto de 2025, na comunidade cigana situada no bairro Lagoa Quente. As entrevistas semiestruturadas foram utilizadas como instrumento de coleta de dados e incluíram questões abertas e fechadas relacionadas ao problema de pesquisa e aos objetivos do estudo. O roteiro foi estruturado em três eixos. O primeiro tratou da trajetória histórica da comunidade em Caldas Novas, desde as primeiras comitivas até a fixação territorial. O segundo abordou práticas culturais e tradições, com atenção a mudanças mencionadas pelos participantes. O terceiro examinou contatos culturais internos e externos, incluindo interações com não ciganos em ambientes como escola, comunidade e outros espaços, além de relatos de preconceito e discriminação.

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano, sob o Parecer Consubstanciado nº 7.485.747. A etapa de coleta de dados ocorreu sessenta dias após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/CONEP), responsável por realizar a avaliação ética em protocolos de pesquisa envolvendo seres humanos, bem como garantir os direitos e a dignidade dos participantes envolvidos na pesquisa. Quinze dias antes da coleta dos dados, os voluntários participaram de reunião para esclarecimento dos objetivos e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Embora existam outras comunidades ciganas em Caldas Novas, o recorte empírico concentrou-se na Comunidade Cigana Calon do Bairro Lagoa Quente, em Caldas Novas. Foram entrevistados três moradores (identificados pelos pseudônimos Miguel, Gabriela e Maria), sendo um homem e duas mulheres. Os critérios de inclusão foram a idade mínima de 18 anos e o conhecimento sobre a trajetória e as práticas culturais locais.

**Quadro 3** - Descrição dos participantes

Pseudônimo	Idade	Gênero	Estado civil	Escolaridade	Ocupação	Tempo de residência na comunidade	Vínculo com a comunidade

Miguel	37	Masculino	Casado	Ensino Fundamental Completo	Estoquista de Supermercado	Desde o nascimento	Morador
Gabriela	23	Feminino	Casada	Ensino Fundamental Completo	Responsável pelas atividades domésticas e cuidado familiar	Desde o nascimento	Moradora
Maria	49	Feminino	Viúva	Ensino fundamental Incompleto	Aposentada, responsável pelas atividades domésticas e cuidado familiar	Desde os 2 anos de idade	Moradora

### Trajectoria Histórica da Comunidade Cigana Lagoa Quente

Os grupos ciganos residentes em Caldas Novas pertencem à etnia calon. Foram identificadas três comunidades ciganas no município. Segundo os participantes, a maior delas está no bairro Lagoa Quente, com aproximadamente trezentas famílias, incluindo residentes ciganos e não ciganos, conforme relato a seguir de Miguel

[...] Eram umas 300 famílias na época. Se botar na ponta da caneta, aqui vai ter umas trezentas famílias. Só nesse lote aqui moram três famílias [...] Aqui em Caldas contando com o nosso, são três acampamentos... Lá no Parque das Laranjeiras e o outro lá pelo lado do Terezinha Palmerston. (Miguel,<sup>20</sup> 2025)

Antes da fixação territorial, moradores relatam deslocamentos frequentes e moradia temporária, em geral em barracas montadas em terrenos baldios ou cedidos provisoriamente, até a instalação no município de Caldas Novas, GO. Dona Maria<sup>21</sup> relata que “embarracava<sup>22</sup> no meio da cidade, não tinha casa, não tinha nada [...] Nós era aquele cigano que não tinha lugar de morar, que vivia ‘armar’ as barraca aqui e ali aí armava nos lote dos outros, aí eles pedia os lote pra construir, nós saía pra outro lugar” (Dona Maria, 2025).

Miguel ainda reitera “Os cigano já morou lá no Sapé, nas Mansões, teve chácara lá nas Mansões. Das Mansões foi lá pro Paraíso 2, pro Boi Precoce até chegar aqui” (Miguel, 2025).

<sup>20</sup> Os depoimentos de Miguel, Dona Maria e Gabriela foram registrados em entrevista gravada e transcrita da pesquisadora Carolina Lorena Coelho, na cidade de Caldas Novas, em 06 de agosto de 2025. Todos os registros das informações verbais presentes neste artigo foram realizados pela pesquisadora mencionada, na mesma localização e período. Os nomes dos entrevistados foram alterado para preservar a identidade dos participantes.

<sup>21</sup> Nome fictício dado à matriarca da família de Miguel e Gabriela.

<sup>22</sup> Montar barracas.

As narrativas associam a mobilidade à itinerância culturalmente referida pelos participantes e à restrição de acesso formal à terra, o que levava parte das famílias a ocupar espaços de forma temporária e a se deslocar quando esses locais eram requisitados.

Conforme os depoimentos dos participantes, negociações entre lideranças comunitárias e a gestão municipal resultaram na doação de lotes e na fixação das famílias no loteamento do bairro Lagoa Quente

[...] aí veio o Prefeito Evandro Magal na época [...] e doou os lote lá de cima que é na beira da pista (Bairro Lagoa Quente), aí de lá nós entrou em acordo e fez troca de lá com a Magda (então prefeita de Caldas Novas de 2005 a 2006) pra cá (o bairro que hoje eles residem) porque pra cá era bem mais maior pra nós, mais melhor. Aí nos tudo tem lote aqui que foi doado e cada um de nós tem nossa casa própria, tem nosso terreninho de onde morar... (Dona Maria, 2025)

[...] a Magda entrou em acordo com o Magal (ex-prefeito que fez a doação dos primeiros lotes) e com os outros vereadores e mandaram fazer as casas [...] Porém os mais velhos só aceitaram com uma condição: se fizessem a troca aqui pra baixo, mas se ganhassem uma casa pelo menos de dois cômodos. E assim foi feito. (Miguel, 2025)

A mudança para lotes e casas de alvenaria alterou as condições de moradia e ampliou a permanência no espaço urbano. Os relatos também mencionam a manutenção de vínculos com práticas culturais e redes de relação associadas à etnia calon.

Segundo os entrevistados, famílias mais antigas da Comunidade Cigana Lagoa Quente estão entre as primeiras famílias ciganas a se estabelecerem em Caldas Novas e se identificam como calon. Veja a afirmação de Miguel

“[...] Entrevistadora: Aqui é o mais antigo né?

Isso. (Miguel, relato pessoal, 2025)”

A auto identificação calon entre os participante permite a compreensão da intraculturalidade como um dos processos da Sobreculturalidade, definido por Martins (2021), o qual o sujeito se auto reconhece, e é consciente da cultura ou etnia a qual faz parte.

As narrativas de Miguel e Dona Maria (2025) indicam a presença cigana no município há mais de seis décadas, com referências às décadas de 1960 e 1970. Há também menções a períodos anteriores, associados à expansão urbana local, quando a área ainda apresentava baixa ocupação, conforme a descrição da entrevistada que apontou que alguns ciganos chegaram aqui “quando aqui quase tudo ainda era mato” (Dona Maria, 2025) e que “alguns ciganos trabalharam na construção da cidade” (Dona Maria, 2025).

[...] Não havia casas no local, só lotes com árvores e a cidade ainda não tinha muitos habitantes como tem hoje [...] Os mais velhos tem bem uns 60 anos, que mora aqui. Quando eu vim pra cá com 3 meses de vida minha avó já morava aqui, pro cê vê, e eu tenho 49 [...] Não sou da época que chegaram os primeiros [...] Podem ter chegado há uns 60 anos atrás ou mais. (Dona Maria, relato pessoal, 2025).

Sobre o período de chegada dos calons em Caldas Novas, Miguel complementa “Pela idade da minha avó vocês vai ter uma noção. Ela nasceu em 1948. Ela nasceu em Orizona e vieram morar pra cá. Ela tem 76 anos. Quando minha mãe me teve, ela tinha 13 anos. Minha avó mudou pra cá ela devia ter entre 12 e 15 anos” (Miguel, 2025).

A datação precisa da chegada desses habitantes a Caldas Novas exige triangulação com fontes documentais e historiográficas, o que não foi realizado neste estudo. Para responder a essa questão, seria necessário um estudo detalhado sobre a história do município, especialmente a partir da década de 1930.

Os entrevistados relatam ocupações sucessivas em áreas rurais do Patrimônio do Sapé e em regiões periféricas, alternando permanências na cidade e em zonas rurais associadas ao trabalho em fazendas. Com o crescimento da cidade e a valorização de áreas centrais, esses grupos foram deslocados para diferentes locais, como o Bairro Mansões das Águas Quentes, Jardim Paraíso 2 e Lagoa Quente conforme os participantes relataram

“Entrevistadora: Então os primeiros ciganos daqui vieram primeiro lá pro Sapé?

Sim [...] Os cigano já morou lá no Sapé, nas Mansões, teve chácara lá nas Mansões. Das Mansões foi lá pro Paraíso 2, pro Boi Precoce até chegar aqui (no Bairro Lagoa Quente).” (Miguel, 2025)

“No passado os ciganos não frequentavam a escola, pois viviam sempre mudando de um lugar para outro. Geralmente trabalhavam nas fazendas onde passavam uma temporada trabalhando, por isso não tinha como estudar.” (Dona Maria, 2025)

Os depoimentos descrevem limitações de acesso à água, energia elétrica e instalações sanitárias, além de maior exposição às intempéries. A necessidade de montar barracas em terrenos baldios e deixar os locais quando os lotes eram destinados a obras indica ocupação temporária associada à ausência de acesso formal à terra. Essa situação perdurou até o início de um processo de fixação territorial estruturada, quando autoridades locais começaram a intermediar a doação de lotes. Segue o relato de Dona Maria

[...] Nós embarracava no meio da cidade, não tinha casa, era só pede pau, não tinha quase nada [...] Nós era aquele cigano que não tinha lugar de morar, que vivia armano as barraca aqui e ali aí armava nos lote dos outros, aí eles pedia os lote pra construir, nós saía pra outro lugar [...] Quando nós morava nas barraca era mais difícil, vinha a chuva, molhava os trem tudo. Nós na barraca, não tinha nada. O fogão era a lenha, não tinha guarda-roupa, guardava as roupas nas caixas de papelão, nós não tinha sofá, não tinha nada, aí depois que passou pra cá é que passou a comprar as coisas [...] Às vezes não tinha água, então tinha que pegar água nos vizinhos. E às vezes as pessoas se negavam a dar água [...] hoje graças à Deus melhorou muito nossa vida (Dona Maria, 2025)

No início dos anos 2000, com a mediação de lideranças comunitárias e apoio de autoridades municipais, iniciou-se um processo de negociação para a doação de terrenos. Em março de 2002, o então prefeito Evandro Magal doou 58 lotes, às margens da GO-309 saída para Pires do Rio, GO, no Bairro Lagoa Quente, Quadras 91 e 91-A (Caldas Novas, 2002).



**Figura 3:** Localização geoespacial da Comunidade Cigana Lagoa Quente no Bairro Lagoa Quente

Fonte: Google Maps

Em 2005 ocorreu a transferência das famílias para a área em que residem atualmente, ainda no bairro Lagoa Quente, nas proximidades da Avenida Dom Pedro II e da Rua Presidente Nereu Campos, quadras 94 e 95, mediante acordo com a gestão municipal da época que atendeu tanto à necessidade de ampliação do espaço quanto ao desejo de fixação definitiva com a construção de casas de alvenaria. Nesse período as primeiras casas começaram a ser erguidas, algumas ainda inacabadas, mas já representando um marco na transição da comunidade para uma estrutura habitacional mais estável. Esse processo não eliminou todos os desafios, mas inaugurou uma nova fase na história local dos calon, marcada pela permanência no território, pela expansão familiar e pela consolidação de uma rede comunitária própria. Miguel detalha esse período

[...] a Magda (prefeita entre os anos de 2005 e 2007) entrou em acordo com o Magal (ex-prefeito que fez a doação dos primeiros lotes) e com os outros vereadores e mandaram fazer as casas [...] Porém os mais velhos só aceitaram com uma condição: se fizessem a troca aqui pra baixo, mas se ganhassem uma casa pelo menos de dois cômodos. E assim foi feito. Mas muitos nem esperavam de fazer as casas e já vieram porque tinha muitos que já queriam mudar logo, outros já queriam plantar dentro do lote. Já queriam fazer a benfeitoria no lote. Aí entraram com a casa pronta, mas sem porta, só as janelas. (Miguel, 2025)

A fixação territorial da Comunidade Cigana Lagoa Quente marcou transformações socioculturais e econômicas. Os entrevistados mencionam maior estabilidade habitacional e a ampliação do acesso a serviços e políticas públicas, como atendimentos de saúde e programas

de assistência social, além de maior frequência escolar de crianças e adolescentes. Dona Maria relata com detalhes essas mudanças

[...] Quando nós morava nas barraca era mais difícil, vinha a chuva, molhava os trem tudo. Nós na barraca, não tinha nada. O fogão era a lenha, não tinha guarda-roupa, guardava as roupas nas caixas de papelão, nós não tinha sofá, não tinha nada, aí depois que passou pra cá (para as casas de alvenaria) é que passou a comprar as coisas. Aí nós veio saber o que era um guarda-roupa, um sofá, antes só sabia o que era uma cama e um geladeira, porque nós não tinha condição [...] Antigamente, nós andava era a cavalo, nós não tinha carro, nós andava era de carroça ou de pé [...] agora melhorou muito, porque graças a Deus, todo mundo tem seus carros. Aqueles que não tem, ainda anda de carroça, mas é muito pouco.” (Dona Maria, 2025)

Miguel reafirma os relatos de Dona Maria quando diz que “A gente consegue mais coisa do que antes. A vantagem que nós tem, aqui tá tendo um médico que vem atender aqui. Tem o bolsa família, a criança tem o direito de estudar, porque antigamente não tinha (Miguel, 2025)

Nesse contexto, destaca-se a Interculturalidade como um dos processos constitutivos da Sobreculturalidade, manifestada nas relações estabelecidas entre a comunidade calon e as instituições sociais, como a escola e os serviços públicos, evidenciando estratégias de inserção social que coexistem com a manutenção identitária.

Apesar desses progressos, os depoimentos também registram desafios, como a carência de infraestrutura, especialmente a ausência de posto de saúde, escola e creche no bairro, além de episódios de discriminação mencionados nas interações cotidianas e na busca por trabalho.

Miguel esclarece

[...] Tem muitos vereadores que prometem as coisas pra nós, mas não cumpre. Dos tempos que era pra abrir um postinho de saúde aqui pra nós. Cadê? Nos outros bairros tudo tem. O médico vem atender na igreja [...] Aqui era pra ter uma escola pra criança. Aqui era pra ter uma creche [...] Muitos ciganos aqui tem vontade de trabalhar, mas as empresas não dão oportunidade (Miguel, relato pessoal, 2025).

[...] Entrevistadora: Você acha que é pelo fato de você ser cigano?

Eu acho que é. Perguntou se eu era cigano e eu não vou negar.

Entrevistadora: Mas perguntaram pelo endereço?

Sim, mas perceberam também pelo sotaque, o jeito de andar, isso julga muito. Fui em outros, fiz entrevista, mas não me chamaram... (Diálogo entre pesquisadora e Miguel, 2025)

Dona Maria também confirma a discriminação em relação aos ciganos por empresários da cidade que se recusam a emprega-los por preconceito ou receio “Muitos ciganos não conseguem emprego, pois eles (empresários) não confiam nos ciganos” (Dona Maria, 2025). Ela reitera que o preconceito ainda é uma barreira para os calons em relação ao mercado de trabalho. Esse cenário evidencia como estigmas sociais historicamente construídos limitam o acesso a oportunidades, corroborando com processos de exclusão que impactam diretamente a inserção socioeconômica da comunidade.

## Cultura e tradição dos calons da Comunidade Cigana

Perpétuo (2021) afirma que tanto entre os povos ciganos quanto entre os indígenas, existe uma ampla diversidade étnica, racial e cultural, marcada por particularidades que devem ser respeitadas. Por essa razão, ao abordar os povos ciganos no Brasil e em outros países, é necessário considerar a existência de diferentes grupos e subgrupos, evitando generalizações que possam levar a interpretações imprecisas ou equivocadas. Toyansk (2019) descreve a população cigana como internamente diversa, com grupos que se diferenciam por língua, práticas culturais e trajetórias históricas associadas a distintos espaços de circulação.

Nesse contexto, a descrição de práticas culturais refere-se à Comunidade Cigana Lagoa Quente, localizada em Caldas Novas, GO. Embora compartilhe a identidade étnica calon com outros grupos, esta comunidade possui particularidades que a diferenciam em termos de organização social, práticas culturais e formas de interação com a sociedade não-cigana (Interculturalidade). Os relatos associam práticas culturais e formas de trabalho a referências transmitidas entre gerações e a mudanças vinculadas à fixação territorial e às rotinas estabelecidas na cidade.

Assim, compreender os costumes e modos de vida descritos pelos participantes requer reconhecer que, mesmo no interior de um mesmo grupo étnico, há dinâmicas próprias, construídas a partir de experiências históricas, trajetórias migratórias e relações estabelecidas com o território onde vivem. A diversidade dos grupos calons é claramente inferida quando Miguel afirma “Até hoje as pessoas não sabem que são comunidades ciganas diferentes. As famílias não são coligadas. A família daqui é uma, a deles de lá é outra [...] Tem muitos ciganos, mas nenhum é igual ao outro. É que nem os dedos da mão, nenhum é igual” (Miguel, 2025).

Ao observar o relato, percebe-se que, mesmo no interior da etnia calon, existem distinções entre grupos que se reconhecem como pertencentes a uma mesma matriz cultural, mas que mantêm especificidades próprias. Nesse sentido, evidencia-se uma dinâmica de reconhecimento das diferenças intragrupais, na qual os sujeitos não apenas afirmam sua identidade cigana, mas também distinguem e respeitam as particularidades entre as diferentes comunidades.

Tal compreensão permite ampliar a noção de **Interculturalidade** para além da relação entre ciganos e não ciganos, evidenciando que essas interações também ocorrem no interior do próprio grupo étnico, configurando processos de negociação cultural e reconhecimento da diversidade interna. Assim, o relato de Miguel aponta para uma experiência de

Sobreculturalidade (Martins, 2021), na medida em que articula o autorreconhecimento identitário (intraculturalidade) com a capacidade de estabelecer relações respeitadas com outras configurações culturais, inclusive entre grupos calons, evidenciando um movimento contínuo de diferenciação e pertencimento que sustenta a complexidade da identidade cigana.

A narrativa de Miguel permite compreender que a pluralidade existente entre os grupos ciganos, portanto, rompe com visões homogeneizadoras de identidade étnica e evidencia a importância de reconhecer um povo diverso, cuja trajetória foi construída na resistência frente a processos de exclusão.

### 3.1.1 *Chib*<sup>23</sup> de Calon

No Brasil, há registros de uso do português em coexistência com línguas ciganas em diferentes grupos, embora esse padrão varie conforme comunidade e geração. O *caló*, denominado "*chib*" pelos calon brasileiros, é uma língua que reflete as interações históricas, culturais e linguísticas do grupo com o português. Desde o século XV, o *caló* incorporou regionalismos e novas palavras, adaptando-se aos diferentes contextos em que foi utilizado (Shimura, 2017). O que podemos chamar aqui de "Transculturalidade Linguística".<sup>24</sup>

Nos depoimentos, participantes da Comunidade Cigana Lagoa Quente descrevem redução do uso cotidiano da língua tradicional e menor fluência entre pessoas mais jovens. O *chib*, outrora dominada pelos patriarcas, tem deixado de ser transmitida de forma consistente às novas gerações. Os relatos associam essa descontinuidade a mudanças de rotina após a fixação territorial, à ampliação do convívio com não ciganos e ao uso predominante do português nas interações diárias. Isso pode ser observado pelas falas de Dona Maria e Gabriela (2025)

---

<sup>23</sup> Termo que se refere à língua cigana falada pelos ciganos calon.

<sup>24</sup> Com base no conceito de transculturalidade (Welsch, 1999), pode-se compreender a existência de processos que se manifestam também no plano da linguagem, aqui entendidos como "transculturalidade linguística", caracterizados pela incorporação e ressignificação de elementos linguísticos em contextos de interação cultural. A transculturalidade linguística constitui uma dimensão dos processos de Sobreculturalidade, na medida em que a linguagem expressa a capacidade dos sujeitos de transitar entre diferentes universos culturais, incorporando elementos externos sem perder suas referências identitárias. Embora processos de hibridização ou "transculturalidade linguística" possam ser considerados em contextos de contato cultural, os dados desta pesquisa indicam predominantemente um movimento de redução no uso da língua tradicional, evidenciando dinâmicas de deslocamento linguístico. Nesse sentido, optou-se por não aprofundar essa dimensão analítica, uma vez que não emergiu de forma significativa nos relatos dos participantes, podendo, contudo, constituir um campo promissor para investigações futuras.

“Os mais velhos falavam a língua cigana com fluência e hoje as gerações mais jovens foram perdendo este costume. Os mais velhos foram morrendo e os mais jovens não apresentavam interesse em aprender.” (Dona Maria, 2025)

“Consigo falar e compreender somente o básico da língua cigana. Às vezes outros ciganos vêm conversar comigo na língua cigana, e não consigo compreender totalmente.” (Gabriela<sup>25</sup>, 2025)

[...] As pessoas da minha geração já foram perdendo o hábito de falar a língua cigana. A partir de quando começaram a estudar e a se misturar com os que não eram ciganos começaram a perder o hábito de falar a língua. A língua cigana era usada quando tinha uma pessoa que não era cigana próxima e eles queriam comunicar sem que a pessoa soubesse o que estavam falando. Se não tinha a pessoa que não podia entender nossa língua nós conversava normal, se tinha, aí já trocava. (Dona Maria, 2025).

Em entrevista, Dona Maria atribuiu a redução do interesse pela língua à fixação territorial e ao aumento das relações com não ciganos “Casou cigano com não-cigano aí misturou tudo [...] Hoje em dia os jovens não querem aprender. Não quer nada com isso” (Dona Maria, 2025).

Pelos relatos observa-se que o *chib* desempenhava funções práticas e identitárias, como recurso de comunicação restrita, utilizado para preservar a privacidade das conversas na presença de não-ciganos. Com a fixação na cidade, a integração escolar e as relações interpessoais mistas, inclusive casamentos entre indivíduos ciganos e não-ciganos, essa função protetiva perdeu relevância, contribuindo para o abandono do idioma.

Os entrevistados atribuem a descontinuidade linguística, em parte, ao menor interesse de pessoas mais jovens em aprender a língua, descrito como pouco relevante para as rotinas no contexto urbano. No conjunto, os relatos sugerem que a redução da fluência do *chib* ocorre junto a mudanças nas formas de convivência e comunicação após a fixação territorial, com maior uso do português nas interações cotidianas e menor transmissão intergeracional da língua.

Os relatos dos participantes indicam um processo de redução no uso da língua tradicional, o que pode ser compreendido à luz do conceito de deslocamento linguístico (*language shift*), caracterizado pela substituição gradual de uma língua por outra em contextos de interação social ampliada (FISHMAN, 1991). Nesse sentido, Calvet (2007) destaca que as relações de poder entre as línguas influenciam diretamente sua vitalidade, sendo as línguas de menor prestígio social mais suscetíveis ao abandono. No contexto educacional, Bortoni-Ricardo (2004) ressalta que a escola, ao privilegiar a norma linguística dominante, pode

---

<sup>25</sup> Filha de Dona Maria e esposa de Miguel.

contribuir, ainda que de forma indireta, para a desvalorização das variedades linguísticas de grupos minoritários. Assim, a diminuição do uso do *chib* entre os calons pode ser compreendida não apenas como um processo linguístico, mas como reflexo de dinâmicas sociais mais amplas, que envolvem identidade, pertencimento e estratégias de adaptação cultural.

### **3.1.2 Casamento e família**

Para os calons da Comunidade Cigana Lagoa Quente o casamento é um ritual associado a regras e práticas que permanecem em parte, apesar de mudanças nas formas de união. Entre os calons predomina a percepção compartilhada de que a família constitui o núcleo fundamental da organização social. Segundo Mendes (2020), o casamento no grupo étnico cigano funciona como um mecanismo de união entre dois grupos parentais que permanecem autônomos em sua organização política e econômica. O casamento constitui o núcleo familiar e fortalece vínculos de parentesco, conforme descrito por Mendes (2020).

Os participantes relatam que, em gerações anteriores, havia casamentos arranjados na infância, com acordos entre famílias.

[...] De primeiro, nós não casava com quem não era cigano, agora hoje já casa. Tem muita pessoa que não é cigano no nosso meio, tem mulher, tem homem. Hoje, misturou. Não respeita a tradição [...] Antigamente na época dos mais velhos, os casamentos eram arranjados desde criança, já tem um tempo não seguem mais essa tradição [...] Hoje, cada pessoa pode escolher com quem quer se casar. O meu esposo foi eu que escolhi. Da época minha pra cá já não tinha isso mais. Lá atrás, as criancinha já nascia prometidas, Fulano vai casar com Sicrano. (Dona Maria, 2025)

Os registros orais indicam que as uniões eram restritas ao próprio grupo, com o objetivo de preservar a linhagem calon. Essa prática refletia a intenção de manter os vínculos familiares no grupo, e as práticas de organização social, vinculada ao modo de vida ao modo de vida descrito pelos participantes. Atualmente, as regras matrimoniais aparecem menos rígidas do que em gerações anteriores. A análise das narrativas aponta a maior frequência de uniões com não ciganos à fixação territorial e ao convívio cotidiano com residentes fora da comunidade, indicando um processo de abertura social e cultural.

Os depoimentos de Gabriela e Dona Maria (2025) também mencionam a permanência de normas relacionadas à sexualidade e a rituais associados ao casamento. Segundo as entrevistadas, há casamentos na adolescência, com menções a idades entre 15 e 16 anos.

“Hoje os jovens esperam completar os 15 ou 16 anos ou até 18 anos para se casarem, mas de primeiro casava por volta dos 12 ou 13 anos.” (Gabriela, 2025)

As participantes mencionadas relatam que para as mulheres ainda são impostos costumes muito tradicionais, devendo preservar a virgindade até a noite de núpcias. Segundo as entrevistadas, a verificação da virgindade integra um rito realizado na noite de núpcias. Elas descrevem o uso de uma saia branca e a apresentação do tecido manchado à família como sinal de virgindade. As festas podem durar de um a três dias, conforme condições econômicas mencionadas. As uniões acontecem predominantemente entre famílias e pessoas próximas, com ocorrência de casamentos com não ciganos. Também relatam separações entre os casais, embora a cerimônia com vestido de noiva seja descrita como evento único para a mulher (Gabriela e Dona Maria, 2025).

Gabriela e Dona Maria (2025) narram que o dia do casamento é marcado por uma celebração religiosa no galpão de festas da comunidade, seguida de uma grande festa com comida e dança após a cerimônia religiosa. Momentos antes do evento, é realizada uma carreta com os noivos e os membros da comunidade com bastante foguetório para comemorar o matrimônio. Também indicam que, com frequência, o casamento ocorre somente na esfera religiosa, com participação de um celebrante, por vezes identificado como padre, entendido como forma de legitimação religiosa da união.

Ainda se mantém a regra de que, após o casamento, homens e mulheres interrompem os estudos. Gabriela (2025) afirma “Casou tem que parar de estudar, é regra. As mulheres param de estudar para cuidar da casa e homens param de estudar para trabalhar e manter a casa.” A entrevistada também menciona possibilidade de continuidade na EJA quando há autorização do marido.

A interrupção dos estudos após o casamento aparece associada, nos depoimentos, a uma divisão de responsabilidades. As mulheres são descritas como responsáveis pelo cuidado doméstico e os homens pelo sustento. A possibilidade de retorno aos estudos na EJA é apresentada como dependente de autorização do marido, sugere a permanência de estruturas patriarcais que influenciam as trajetórias escolares de homens e mulheres.

Na Comunidade Cigana Lagoa Quente, as narrativas indicam famílias extensas que residem em lotes próximos, o que favorece o fortalecimento dos laços familiares e a reafirmação de suas territorialidades. As entrevistas mencionam a construção de anexos, com dois ou três cômodos, no mesmo lote de familiares quando um filho se casa. Há lotes com mais de uma família residente. Miguel (2025) relata que no lote da avó onde mora, há três casas, incluindo a residência da avó e a da mãe. Dona Maria (2025) afirma que no lote onde mora, construiu um barracão para sua outra filha morar com o esposo.

Perpétuo e Rêses (2019) destacam a centralidade da família, sendo dela que se originam as relações sociais e a preservação das tradições. Nesse contexto, a organização espacial da comunidade evidencia um mecanismo de manutenção cultural, no qual a proximidade territorial fortalece vínculos de pertencimento, transmissão de saberes e continuidade das práticas socioculturais. Tal configuração destaca formas próprias de territorialização que articulam família, cultura e espaço, contribuindo para a preservação da identidade coletiva mesmo diante das transformações impostas pelo processo de sedentarização, podendo ser compreendida como uma expressão da Sobreculturalidade (Martins, 2021), na medida em que combina adaptação ao espaço fixo com a permanência de estruturas tradicionais de organização social.

### **3.1.3 Trabalho e catira**

De acordo com Perpétuo e Rêses (2019), atividades exercidas pelos povos ciganos no passado, como doma de animais, artes circenses, artesanato e produção de utensílios metálicos, deixaram de garantir a subsistência do grupo. A literatura citada relaciona a redução dessas atividades a mudanças econômicas e tecnológicas que alteraram a demanda por certos produtos e serviços, com impacto na continuidade de práticas tradicionais de trabalho.

Dona Maria (2025) aponta que parte significativa dos homens da comunidade trabalha em emprego formal em empresas e comércios da cidade. Segundo a entrevistada, gerações anteriores trabalharam em fazendas e em atividades como comércio ambulante e produção artesanal, incluindo confecção e venda de vassouras e forros de mesa, além de criação e negociação de cavalos. A entrevistada relaciona essas atividades à mobilidade e às formas de sustento descritas para o período.

Os depoimentos de Dona Maria (2025) associam o avanço da agricultura mecanizada, resultando no desmatamento das áreas nativas de onde retiravam a matéria-prima, inviabilizando a continuidade da produção artesanal de vassouras. A entrevistada afirma que poucas pessoas mantêm a comercialização de vassouras como fonte de renda. “Hoje o povo foi desmatando tudo, plantando soja, aí foi acabando, então são poucos os que mechem com vassoura. Pra fazer as vassouras, os cigano buscava as palhas e as madeiras nas matas da região do Sapé.” (Dona Maria, 2025)

De modo semelhante, a falta de espaço adequado para manter animais levou à redução progressiva da criação de cavalos. Assim, a catira ou “breganha<sup>26</sup>”, prática de barganha, sobretudo de cavalos, deixou de ser uma atividade cotidiana na comunidade cigana Lagoa Quente para muitos calons desta comunidade. Conforme o relato

[...] A maioria dos homens trabalham nas empresas e comércios da cidade de carteira assinada. Antes eles viviam do comércio de vassouras, forros de mesa e de cavalos, mas hoje essa atividade não é mais exercida na comunidade... Por falta de lugar para deixar os animais, muitos foram deixando de criar os animais e com isso foi deixando de lado a “breganha” (Dona Maria, relato pessoal, 2025).

As narrativas dos participantes indicam que a tradição da catira, embora menos frequente, continua a simbolizar a ligação histórica dos calons com formas de troca e negociação, funcionando como marcador cultural que, mesmo diante das transformações econômicas, não desaparece por completo, mas se reinventa em menor escala. Veja o depoimento de Miguel

[...] Entrevistadora: Ainda tem muitos ciganos que fazem catira aqui? Tem. Tem muitos que trocam carro, vende carro. Tem muitos que compram cavalo, que trocam cavalo. Ainda tem. A geração não acabou, ainda mantém de pé a tradição (Miguel, relato pessoal, 2025)

A partir dos relatos observa-se que com essas mudanças, o trabalho na comunidade assumiu novas configurações. Hoje, muitos homens estão empregados formalmente em comércios e empresas da cidade, como mercados, hotéis e postos de gasolina. Veja a declaração de Miguel

[...] Quando eu fui entrar no mercado, eu já trabalhei em dois mercados, eu falei “Tem muitos que discriminam cigano, porque cigano é isso ou aquilo, eu tô aqui pedindo uma vaga de emprego pois eu quero trabalhar empregado porque o nosso ramo não dá mais, tem muitos que mexem com vassoura, outros mexem com outra. Eu queria trabalhar num serviço fixo porque aí dá pra manter minha família...É que nem eu acabei de falar pro meu patrão hoje, tenho cinco primos que trabalham em hotel, tem um que trabalha no posto de gasolina, tem outro que trabalha no mercado, tem muitos ciganos que trabalham em muitos lugares. Quando tem aqueles que não trabalham em empresas, trabalham pra eles mesmos (Miguel, relato pessoal, 2025)

As narrativas associam o emprego formal à necessidade de renda regular. As entrevistas também mencionam episódios de discriminação que dificultam o acesso a vagas. Parte dos moradores mantém atividades autônomas, como revenda de mercadorias, o que demonstra a continuidade de práticas de trabalho mais tradicionais, adaptadas ao contexto atual.

Nos relatos, o sustento familiar é descrito como atribuição predominantemente masculina, enquanto as mulheres aparecem associadas ao cuidado doméstico. Os depoimentos mencionam que algumas mulheres, sobretudo de maior idade, ainda atuam na venda de forros

---

<sup>26</sup> A “breganha” (barganha, catira) é uma prática entre os ciganos calon que se caracteriza pela troca, geralmente de cavalos.

de mesa, em menor número. Conforme pode ser observado na entrevista com Miguel (2025), essa divisão aparece, como forma de organizar responsabilidades domésticas e econômicas, com maior participação masculina em atividades remuneradas

[...]Entrevistadora: E aqui tem alguns que saem pra trabalhar fora e volta?

Miguel: Tem o nosso primo, o Nilton, que revende as coisas na cidade, tem o nosso tio Aparecido que anda vendendo as mercadorias também.

Entrevistadora: Mas isso é função do homem né?

Miguel: É.

Entrevistadora: Aqui as mulheres não saem pra vender na cidade?

Miguel: Tem umas que ainda saem, mas não é a maioria. As de mais idade. Aqui em Caldas contando com o nosso, são três acampamentos. Aqui na nosso, se tira muito é três mulheres que ainda vendem coisas na cidade.

Em diversas comunidades ciganas, a tradição da “*buena dicha*”, prática da leitura de mãos realizada por mulheres como meio de subsistência, ainda se mantém (Perpétuo; Rêses, 2019). No entanto, na Comunidade Cigana Lagoa Quente, Miguel (2025) afirma que essa prática não ocorre.

As transformações nas atividades econômicas da Comunidade Cigana Lagoa Quente podem ser compreendidas à luz da Sobreculturalidade (Martins, 2021), na medida em que evidenciam processos de adaptação às novas condições sociais e econômicas, sem que isso implique a ruptura total com práticas culturais tradicionais. A substituição de atividades historicamente vinculadas à mobilidade, como a produção artesanal, a negociação de cavalos e o comércio itinerante, por formas de trabalho formal e assalariado, reflete a inserção da comunidade em estruturas econômicas mais amplas, marcadas por mudanças tecnológicas e produtivas.

Nesse contexto, a **Interculturalidade** manifesta-se nas relações estabelecidas com o mercado de trabalho urbano, enquanto a **Intraculturalidade** se mantém na preservação de valores, saberes e práticas simbólicas que continuam a orientar a vida comunitária. A permanência, ainda que ressignificada, de práticas como a “catira” demonstra que os elementos culturais não são simplesmente abandonados, e sim, reorganizados em novas condições de existência. Assim, observa-se que a Sobreculturalidade se expressa na capacidade da comunidade de articular adaptação econômica e continuidade cultural, evidenciando estratégias de sobrevivência que conciliam inserção social e manutenção identitária diante das transformações impostas pelo processo de sedentarização.

### **3.1.4 Religiosidade e a Tradicional Festa de São João**

Mota (2015) e Shimura (2017) descrevem a religiosidade entre grupos ciganos como heterogênea, com coexistência de crenças e práticas distintas. Embora a maior parte se declare católica ou evangélica, muitos também acreditam na reencarnação, em um deus único, chamado *Dou-la, Dével* ou *Duvê*, e em forças sobrenaturais (Mota, 2015; Shimura, 2017). Esses autores descrevem práticas como bênçãos, orações e rituais no âmbito familiar como formas recorrentes de expressão religiosa.

As práticas religiosas entre os povos ciganos evidenciam suas territorialidades e identidades culturais. É comum os grupos ciganos adotarem a religião predominante nos locais onde vivem. Conforme observa Vieira (2021), os elementos sagrados, como celebrações, imagens e objetos devocionais, possuem significados que vão além da dimensão espiritual, refletindo a forma de organização social e espacial do grupo. Para Geertz (1989), a religiosidade constitui-se em um sistema simbólico estruturado e partilhado pelos fiéis, no qual os símbolos comunicam valores morais e fortalecem a coesão comunitária. A partir dessa perspectiva, a tradição religiosa aparece como fonte de orientações para a vivência espiritual e como repertório simbólico mobilizado na construção de pertencimento coletivo.

Os relatos indicam que a religiosidade na Comunidade Cigana Lagoa Quente é marcada pela diversidade de crenças e pela convivência de diferentes tradições espirituais. Dona Maria (2025) aponta que entre os moradores, há católicos, evangélicos e espíritas, sem que exista imposição coletiva sobre a escolha religiosa. A entrevistada menciona a existência de duas igrejas evangélicas conduzidas por moradores da comunidade, o que sugere uma organização religiosa interna articulada a tradições cristãs presentes no município. A mesma relata ainda que a prática da benzeção, antes realizadas pelas mulheres mais velhas, têm desaparecido, já que as novas gerações não demonstraram interesse em aprender. O depoimento de Dona Maria permite registrar a descontinuidade na transmissão de uma prática tradicional, atribuída pela entrevistada à menor adesão de jovens às atividades associadas aos mais velhos.

A religiosidade e a cultura se expressam também por meio da Festa de São João, uma das tradições mais antigas da comunidade, preservada desde a época dos patriarcas e transmitida de geração em geração. Os participantes relatam que essa celebração, que anteriormente durava cinco dias, atualmente se resume a dois, 22 e 23 de junho, adaptando-se às condições sociais e econômicas do presente. A festa ocorre no galpão da comunidade e recebe moradores da comunidade, visitantes de outras localidades e residentes da cidade.

Na observação de campo, notou-se que durante o evento, a comunidade se reúne para dançar o forró, dança tradicional brasileira que os ciganos calon adotaram como tradicional do

grupo. Um grupo musical é contratado para animar a festa. Há um momento reservado da dança somente para as mulheres dançarem e um momento só para os homens, para que eles possam exibir suas roupas e seus passos de dança tradicional. As mulheres e os homens aproveitam este evento para usar suas roupas tradicionais ciganas. As mulheres usam vestidos longos coloridos e brilhantes e os homens camisas coloridas, chapéus e botas. Durante a festa é servido aos convidados, café, leite com rosca e quentão. Também há barracas vendendo bebidas alcoólicas e outros alimentos como espetinho de carne, pastel e doces.



**Figura 4:** Calons na tradicional Festa de São João da comunidade

Fonte: Instagran – Perfil @alancigano

Durante o evento, também se observou o ritual do batismo na fogueira. Uma fogueira foi acesa e padrinhos e afilhados deram sete voltas ao redor, acompanhados por um celebrante, com recitação de orações. As descrições registradas neste trecho referem-se às observações realizadas pela pesquisadora durante a participação na festa.



**Figura 5:** Batismo na fogueira de São João

Fonte: Instagram – Perfil @alancigano

Os relatos e a observação de campo indicam que a festa contribui para a identidade coletiva da comunidade, funcionando como espaço de encontro, convivência comunitária e atualização de práticas associadas à religiosidade e à sociabilidade do grupo. As narrativas indicam que a religiosidade na Comunidade Cigana Lagoa Quente apresenta características heterogêneas, evidenciando a coexistência de diferentes crenças e práticas no interior do grupo. No conjunto, o material analisado sugere coexistência de continuidades e mudanças nas práticas religiosas da comunidade, com incorporação de referências cristãs e redução de algumas práticas tradicionais mencionadas pelas entrevistadas.

Essa pluralidade religiosa pode ser compreendida à luz da Sobreculturalidade (Martins, 2021), na medida em que expressa processos de incorporação e ressignificação de elementos culturais provenientes de diferentes matrizes religiosas, sem que isso implique a perda das referências identitárias do grupo. Nesse contexto, a **Interculturalidade** manifesta-se no contato com sistemas religiosos externos (Multiculturalidade), enquanto a **Intraculturalidade** se mantém na preservação de crenças e práticas simbólicas próprias, configurando uma dinâmica na qual diferentes referências religiosas coexistem e são reinterpretadas no interior da cultura calon (**Transculturalidade**).

### **Calons e Gajons: Relações culturais entre ciganos e não-ciganos**

A relação entre os calons da Comunidade Lagoa Quente e os não ciganos (*gajons, gajés*) apresenta ambivalências, com registros de preconceito e de integração. Relatos de preconceito e discriminação aparecem nas entrevistas, como indicam os excertos a seguir

“A Magda (prefeita entre os anos de 2005 e 2007) falava que ali parecia uma favela, por causa das barracas [...] Teve um vereador que falou mal dos ciganos.” (Miguel, 2025).

“Algumas pessoas ainda tem um certo medo e preconceito com os ciganos, pois muitos pensam que ciganos são todos iguais, acham que só porque um cigano fez alguma coisa errada todos fazem. Por causa de um erro de um, os outros levam a fama.” (Gabriela, relato pessoal, 2025)

Em situações mencionadas nas entrevistas, a identidade cigana precisou ser ocultada em determinados ambientes, como o escolar e o de trabalho, por medo da rejeição ou serem tratados de forma desigual. Os relatos apontam o preconceito como fator que dificulta o acesso ao mercado de trabalho. Alguns entrevistados atribuem a negativa de contratação à identidade cigana e desconfiança por parte de empregadores. Veja

[...] Pra te falar a verdade eu trabalho no mercado as pessoas de lá não sabem que eu sou cigano. Eu nunca contei pra eles. Quando eu fui entrar no mercado, eu já trabalhei em dois mercados, eu falei “Tem muitos que discriminam cigano, porque cigano é isso ou aquilo, eu tô aqui pedindo uma vaga de emprego pois eu quero trabalhar empregado porque o nosso ramo não dá mais [...] Eu tenho família, tenho criança pra cuidar e eu queria uma oportunidade pra eu trabalhar (Miguel, 2025)

As narrativas mencionam que o estigma do “cigano ladrão” permanece presente, apesar de relatos que enfatizam o trabalho formal e a busca por inserção laboral. Os entrevistados afirmam que ações atribuídas a indivíduos de outros grupos são generalizadas para a população cigana, pois não ciganos nem sempre distinguem comunidades diferentes. Eles relatam incômodo com essa generalização, pois as atitudes de indivíduos isolados afetam a forma como o grupo é percebido.

[...] Quando a gente vai na cidade dentro de uma loja e os funcionários ficam atrás da gente pensando que a gente vai roubar. Muitas das vezes eu enfezo e saio sem comprar nada. Esses dias eu e ela entrou dentro de uma loja, nem atenção não deram pra nós. Viu que nós era cigano nem atenção deu. Eu falei “Nós é cigano mas tem dinheiro pra comprar” (Gabriela, 2025)

“Nós é cigano, mas tem muito cigano que é mau, mas nós não somos. Vai andar lá na nossa comunidade pra você ver, a gente fica grilado. Tem muitos ciganos de outros acampamentos que é meio rolista mesmo, que gosta de roubar, de fazer zueira mesmo.” (Miguel, 2025)

“Às vezes tem cigano que é bagunçado. É de outra qualidade, de outra família, de outra cidade, vem pra cá, aí apronta [...] Aí divulga: é cigano, mas eles não divulga que é cigano de

outro lugar que veio. Aí mistura tudo. Porque de primeiro não vinha outro cigano pra cá (Dona Maria, 2025)

As falas também registram distinções internas, feitas pelos próprios entrevistados, entre a comunidade Lagoa Quente e outros acampamentos, com atribuições morais e comportamentais, fato já discutido anteriormente (Intraculturalidade).

Elementos de vestimenta e acessórios, mencionados como marcadores identitários, foram associados a reações de estranhamento, em determinados períodos, segundo os depoimentos. Se tornaram um marcador visível de diferença, com relatos de olhares, comentários e zombarias por parte de não ciganos. Veja

[...] As ciganas gastaram um “dinheirão” com os vestidos, mas que nenhuma teve coragem de usar na Festa do Sapé<sup>27</sup>, pois os vestidos iam chamar a atenção do povo [...] Minhas irmãs foram chamadas pelos colegas de “macumbeiras” porque foram fazer uma apresentação na escola com as nossas roupas [...] As pessoas não entende a nossa cultura (Gabriela, 2025).

As participantes relataram ainda que muitas mulheres da comunidade, diante do receio de sofrer preconceito, optam por não utilizar seus trajes típicos em espaços públicos. A indumentária cigana, nesse contexto, continua a operar como um marcador de estigmatização na sociedade não cigana, influenciando práticas cotidianas de apresentação de si.

Observa-se que a adoção de vestimentas associadas aos gajons pode ser compreendida como uma estratégia de adaptação social, na qual a visibilidade da identidade cigana é, em certos contextos, atenuada como forma de evitar situações de discriminação. Tal movimento não deve ser interpretado de forma simplista como abandono cultural, mas como parte de um processo mais amplo de negociação identitária, no qual os sujeitos transitam entre a afirmação e a suspensão de marcadores culturais, conforme as condições sociais de interação. Essa dinâmica pode ser compreendida como expressão da Sobreculturalidade (Martins, 2021), na medida em que evidencia a capacidade dos sujeitos de ajustar a visibilidade de seus marcadores culturais em contextos de interação social, articulando adaptação e pertencimento.

Caldas Novas, ao se tornar um destino turístico, recebeu pessoas de diferentes regiões, aumentando a circulação de visitantes e as interações no espaço urbano (Souza, 2013). Nesse contexto, os relatos associam a estigmatização a diferenças percebidas nos modos de vida e à visibilidade do grupo no espaço público. As narrativas indicam mudanças nas interações em comparação a períodos anteriores mencionados pelos entrevistados. A convivência cotidiana e

---

<sup>27</sup> Festa tradicional que acontece em um povoado rural de Caldas Novas no mês de julho.

a inserção dos grupos ciganos no espaço urbano levaram a uma maior aceitação por parte dos não-ciganos como pode ser observado nos excertos

[...] A cidade foi crescendo o povo foi tendo preconceito com nós, assim, quando falava “Ah, é cigano!” aí às vezes muita gente julgava nós, não tinha aquele apoio que hoje nós tem. Hoje graças à Deus nós tem apoio. O prefeito apoia, as famílias, o povo da cidade. Os médico já virou “cumpade” e nós temos muito apoio, e tem que agradecer muito o pessoal.” (Dona Maria, 2025)

“Embora ainda tenha preconceito, hoje está mais fácil o convívio com os não-ciganos.”  
(Gabriela, 2025)

“Se quer que eu te fale a verdade, até na feira se a gente vai vender vassoura eles barram a gente. Mesmo além disso tudo, os ciganos são mais reconhecidos hoje do que antigamente.”  
(Miguel, 2025)

Os depoimentos mostram que a presença da comunidade, associada à inserção no trabalho formal e à convivência cotidiana descrita pelos entrevistados, contribuiu para desconstruir estereótipos. Ainda assim, persistem relatos de preconceitos e receios, indicando que a aceitação não é plena, mas fruto de um processo gradual de adaptação mútua.

[...] Eu queria trabalhar num serviço fixo porque aí dá pra manter minha família. Aí ele (o patrão) olhou pra mim e falou “Você tem que entrar no nosso ritmo. É mesma coisa se eu entrar no meio de vocês, eu tenho que trabalhar do jeito de vocês. E se você trabalhar comigo você tem que entrar do jeito que nós quer”. Isso aí eu tô ciente, eu sei que eu tenho que trabalhar do jeito de vocês [...] Eles já sabem que eu sou cigano. O patrão ainda olhou pra mim e disse: “Você tá mudando de estilo”. Eu falei: A gente tem que modificar né?! (Miguel, 2025)

[...] De primeiro se nós ia na cidade com a roupa comprida (saias) o povo tudo ficava olhando, ficava falando e mostrando. Às vezes nós ia com colar o povo ficava mostrando (“Olha lá, a cigana!) né, ficava sorrindo, muitos zombava de nós, mas aí depois eles foram se acostumando com nós. Nossa tradição é essa... (Dona Maria, relato pessoal, 2025)

Os dados analisados indicam que a relação entre calons e não ciganos varia conforme situações e períodos mencionados nas entrevistas. Os participantes relatam mudanças na convivência cotidiana e citam maior circulação em espaços urbanos e serviços, sem eliminação de estereótipos e episódios discriminatórios. Para a Comunidade Lagoa Quente, a convivência com *gajons* (não ciganos) envolve experiências de discriminação relatadas como recorrentes e ajustes de práticas vinculadas à vida urbana, com manutenção de referências culturais mencionadas pelos entrevistados.

Com base nos relatos analisados, a dinâmica de convivência entre calons e não ciganos pode ser compreendida à luz da Sobreculturalidade (Martins, 2021), na medida em que evidencia processos contínuos de negociação cultural em contextos de interação ampliada. Mais

do que um movimento linear de adaptação, os dados revelam um processo relacional, no qual a inserção dos calons no espaço urbano implica ajustes situacionais de práticas e comportamentos, ao passo que a sociedade não cigana também reelabora suas percepções e formas de interação com o grupo.

Nesse sentido, a Interculturalidade manifesta-se como um campo de tensões e aproximações, enquanto a Intraculturalidade sustenta a continuidade de referências identitárias, mesmo diante das exigências de adequação social. Assim, a Sobreculturalidade se expressa como um processo dinâmico de coexistência, no qual persistem desigualdades e estigmas, ao mesmo tempo em que emergem formas graduais de reconhecimento social.

### **Considerações Finais**

Este artigo analisou a trajetória histórica e cultural da Comunidade Cigana Lagoa Quente, localizada em Caldas Novas (GO), enfatizando o processo de assentamento e as transformações vivenciadas no contato com a sociedade não cigana. A pesquisa utilizou metodologia qualitativa e história oral para acessar memórias e práticas coletivas por meio de entrevistas semiestruturadas. O trabalho se propôs a compreender a transição da itinerância para a fixação territorial, explorando de que modo suas tradições culturais foram preservadas ou ressignificadas ao longo das décadas. Nesse percurso, foi possível examinar os aspectos históricos e sociais do assentamento, além dos impactos da sedentarização sobre a identidade cultural, a oralidade e as práticas de convivência entre ciganos calon e não ciganos no contexto urbano de Caldas Novas.

O levantamento de relatos de moradores da Comunidade Cigana Calon Lagoa Quente permitiu compreender o percurso de fixação territorial da comunidade e os obstáculos inerentes a este processo. Da mesma forma, identificou-se a manutenção de rituais, como o casamento e a valorização da virgindade feminina, em paralelo a mudanças na escolha de cônjuges e da flexibilização dos padrões matrimoniais antes rígidos. Também foram analisadas as interações culturais com a população não cigana, verificando a passagem de situações de preconceito inicial para uma convivência mais respeitosa, ainda que persistam tensões pontuais. A utilização da história oral possibilitou trazer à tona memórias silenciadas e invisibilizadas nos registros oficiais, resgatando narrativas de pertencimento e identidade.

Verificou-se que a comunidade passou por um processo de deslocamentos contínuos até conseguir estabelecer-se em um território próprio, por meio da doação de lotes pelo poder

público. A partir dessa fixação, houve uma mudança nas condições de vida, com a substituição das barracas precárias por casas de alvenaria e o acesso a melhores recursos de infraestrutura. No campo cultural, a comunidade conseguiu manter práticas tradicionais, ao mesmo tempo em que adaptou outras diante da convivência com os não ciganos e das exigências da vida urbana. Dessa forma, a pesquisa revelou que o assentamento implicou em um processo dinâmico de ressignificação e adaptação para sobrevivência da própria cultura, configurando o processo de Sobreculturalidade vivenciado pela comunidade.

Os principais resultados apontam que a sedentarização trouxe melhorias materiais, mas também impactou elementos da identidade cigana. Entre as permanências culturais mantidas, destacam-se os rituais de casamento com a prova da virgindade da noiva, a estrutura patriarcal familiar, o casamento precoce, a centralidade da família como base social primária e a realização da tradicional festa de São João. Entre as ressignificações culturais, sobressai a obsolência da língua cigana, em especial entre os mais jovens, evidenciando um processo de enfraquecimento da oralidade tradicional. Cabe destacar uma mudança dos modos de vestir entre as mulheres ciganas, restringindo o uso das roupas tradicionais apenas a festas dentro da própria comunidade. No campo econômico, atividades como a produção de vassouras e o comércio de cavalos e a catira têm sido exercidas com menor frequência, incorporando o trabalho formal em empresas da cidade com carteira assinada. Porém ainda é delegado ao homem o sustento da casa. Embora um contexto de estranhamento e preconceito ainda persista em relação aos ciganos da comunidade por parte da sociedade não cigana, a convivência entre as culturas é marcada pelo respeito entre *calons* e *gajons* (não ciganos), ainda que permeada por resquícios de estigmatização.

Pode-se observar, por meio dos testemunhos, que a Comunidade Cigana Lagoa Quente reafirma sua presença em Caldas Novas como um grupo social que preserva sua identidade *calon*, ao mesmo tempo em que constrói novas formas de pertencimento e participação na vida local. Os relatos permitem inferir a Sobreculturalidade (Martins, 2021) como um processo vivenciado pela comunidade ao identificar a Intraculturalidade, que é o reconhecimento *calon*, e das interações culturais (Interculturalidade) com a sociedade não cigana (Multicultural), a partir das quais se configura um movimento dinâmico de adaptação e ressignificação cultural, no qual a comunidade mantém seus elementos identitários ao mesmo tempo em que incorpora novas referências sociais (Transculturalidade), assegurando sua continuidade cultural em contextos de transformação.

Este estudo fundamenta a valorização da diversidade cultural na Educação Básica e amplia a documentação sobre a presença cigana em Goiás. O registro da memória da comunidade cigana Lagoa Quente contribui rompe com o silenciamento histórico que afeta os povos ciganos, contribuindo para a valorização e o reconhecimento da identidade cultural desta comunidade. Investigações futuras devem expandir o escopo para outras comunidades ciganas, principalmente no estado de Goiás a fim de compreender melhor as especificidades locais e seus processos históricos de sedentarização, particularidades culturais, oralidade e ressignificação cultural em meio à sociedade dominante.

## Referências

ANTUNES, Adelino de Jesus. Multiculturalidade e educação para a cidadania: o começo de uma história, ou há ciganos em Alcobaca. **Intervenção Social**, Lisboa, n. 17/18, p. 85–109, 1998. Disponível em: <https://revistas.lis.ulusiada.pt/index.php/is/article/view/958>. Acesso em: 8 ago. 2025.

ASSUNÇÃO, Marília. **Dia Nacional do Povo Cigano: comunidade cobra inclusão no Censo e mais acesso a políticas públicas**. 2025. Diário de Goiás. Disponível em: <https://diariodegoias.com.br/dia-nacional-do-povo-cigano-comunidade-cobra-inclusao-no-censo-e-mais-acesso-a-politicas-publicas/490919/>. Acesso em: 27 dez. 2025.

CALDAS NOVAS. Lei Municipal nº 1029, de 18 de março de 2002.: Dispõe sobre desafetação e doação de área pública municipal e dá outras providências. Caldas Novas, GO, 18 mar. 2002.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola, 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Conselho Nacional de Saúde**. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jun. 2013, Seção 1, p. 59-62.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101. 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>. Acesso em: 08 ago. 2025

FISHMAN, Joshua. **Reversing language shift: theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages**. Clevedon: Multilingual Matters, 1991.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GOMES, Giovanna Adriana Tavares (org.). **Mapeamento Situacional - Destinos Turísticos Inteligentes do Estado de Goiás**: estudo 32 - sistema territorial turístico de Caldas Novas. 2021-2022. CRÉDITOS: OBSERVATÓRIO DO TURISMO DO ESTADO DE GOIÁS – GOIÁS TURISMO. Disponível em: <https://goias.gov.br/turismo/wp-content/uploads/sites/4/2023/12/32---Municipio-de-Caldas-Novas.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2025

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Panorama do Censo 2022. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 05 jan. 2026.

MARTINS, Daniel Valério. La Sobreculturalidad: a la luz de lo observado en culturas indígenas. Salamanca: Instituto de Investigaciones Antropológicas de Castilla y León – IIACYL, 2021

MENDES, Maria Manuela. Um olhar sobre a identidade e a alteridade: Nós, os Ciganos e os Outros, os Não Ciganos. **IV Congresso Português de Sociologia**. Associação Portuguesa de Sociologia. Coimbra, Portugal. 2020. Disponível em: [https://aps.pt/wp-content/uploads/2017/08/DPR462dca6711183\\_1.pdf](https://aps.pt/wp-content/uploads/2017/08/DPR462dca6711183_1.pdf). Acesso em: 18 ago. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: Pesquisa Qualitativa em Saúde. 10. ed. São Paulo, SP: Editora Hucitec, 2007

MOONEN, Frans. **Anticiganismo**: os Ciganos na Europa e no Brasil. 3ª Ed. Recife – PE, 2011

MOTA, Maria Lúcia Rodrigues. **(Re) Conhecer a cultura cigana**: uma proposta de inclusão ao currículo escolar em Trindade-Go. 2015. 151f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica) – Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO, 2015.

PERPÉTUO, Lenilda Damasceno; RÊSES, Erlando da Silva. **Ciganidade e educação escolar**: saber tradicional e conflito étnico. Brasília, DF: Tagore Editora, 2019.

PERPÉTUO, Lenilda Damasceno. **Quantas pedras no meio do caminho? Representações Sociais acerca dos Povos Ciganos e a Relação com o Trabalho e a Educação Escolar na Etnia Calon**. 2021. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília (DF), 2021.

TEIXEIRA, Rodrigo Corrêa. **História dos Ciganos no Brasil**. Recife, PE: Núcleo de Estudos Ciganos, 2008. 127p.

SANTOS, André Sousa; SILVA, Diôgo Rodrigues da. História oral e história de vida: aspectos conceituais e históricos. 2022. **Editora Científica Digital**, v. 2. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.com.br/articles/221111021.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2025.

SANTOS, Debora Barros dos. **Há escola para os Calen?** Questões e propostas para o acolhimento ao povo cigano em Ouricuri – Pernambuco. 2024. 215 f. Dissertação (Mestrado

Profissional em Ensino de História – ProfHistória) – Universidade Regional do Cariri – URCA, Crato (CE), 2024.

SILVA, Aluizio de Azevedo. **Será possível a decolonização dos Estudos Ciganos?** Um ensaio sobre a relação ciganos e ciência. In: MAGANO, Olga; MENDES, Maria Manuela (org.). Ciganos em Portugal, Espanha e Brasil: analisando contextos, demandas e processos identitários. Lisboa, Portugal: Cies-Iscte, 2020. p. 63-81. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/entities/publication/85e02664-068d-455e-976e-0dd0bf44625a>. Acesso em: 07 maio 2025.

SHIMURA, I. M. **Ser cigano: identidade étnica em um acampamento Calon itinerante.** 2017. 170 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Estadual de Maringá, Maringá (PR), 2017

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral.** Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1992.

TOYANSK, Marcos. **O associativismo transnacional cigano: identidades, diásporas e territórios.** 2012. 231 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2012.

TOYANSK, Marcos. **Identidades ciganas: origens, grupos e contextos.** In: GOLDFARB, Maria Patrícia Lopes; TOYANSK, Marcos; OLIVEIRA, Luciana de (orgs.). **Ciganos: olhares e perspectivas.** João Pessoa: Editora UFPB, 2019. p. 15-35.

UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues; RAMACCIOTTI, Angélica Santos. A Educação Intercultural em Freire: considerações e congruências. **Revista Inter-Ação**, Goiânia-GO, v.16, ed. especial, p. 946-961, Set. 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/68357>. Acesso em: 8 ago. 2025.

VASCONCELOS, Marcia; RIBEIRO, José; COSTA, Elisa. **Dados oficiais sobre os Povos Romani (ciganos) no Brasil – 2013.** 1ª ed. Brasília, DF: AMSK/Brasil, 2013. Disponível em: [https://www.amsk.org.br/imagem/publicacao/Publicacao1\\_AMSK\\_2013.pdf](https://www.amsk.org.br/imagem/publicacao/Publicacao1_AMSK_2013.pdf). Acesso em 10 jul. 2025.

VAZ, Ademir Divino. Geografia e diversidade cultural. Territorialização de um grupo cigano em Goiás, Brasil. **Revista Colombiana de Geografia**, Bogotá, Colombia, v. 18, p. 83-97, 2009.

VIEIRA, Wilker Lopes. **Depois do asfalto, lá nos ciganos.** Manifestações culturais, identidade e territorialidade em Trindade-Goiás. 2021. 124 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

WELSCH, Wolfgang. **Transculturality: the Puzzling Form of Cultures Today.** In: FEATHERSTONE, M.; LASH, S. (eds.) *Spaces of Culture: city – nation – world.* London: SAGE publications, 1999.

#### 4. ARTIGO 3 – ETNIA CIGANA, ESCOLA E RUPTURAS CULTURAIS: INDÍCIOS DE SOBRECULTURALIDADE NA HISTÓRIA DE VIDA DE UM JOVEM CALON EM CALDAS NOVAS – GO

Carolina Lorena Coelho<sup>1</sup>

Daniel Valério Martins<sup>2</sup>

**Resumo:** A pesquisa teve como objetivo identificar indícios de Sobreculturalidade na trajetória do primeiro cigano Calon de Caldas Novas a ingressar no ensino superior, analisando reconfigurações identitárias, práticas sociais, educacionais e familiares, discutindo propostas de educação diferenciada que integrem a identidade e os modos de vida ciganos. O estudo debate a escolarização dos povos ciganos no Brasil, ainda marcada por práticas discriminatórias que dificultam o acesso, a permanência e o reconhecimento cultural desses grupos. A trajetória inédita de um jovem calon no ensino superior permite observar rupturas identitárias, resistência e adaptação cultural, oferecendo subsídios para práticas pedagógicas inclusivas orientadas à diversidade cultural. A pesquisa utilizou abordagem qualitativa, tendo como métodos o estudo de caso (André; Ludke 2018) e a história de vida (Marconi e Lakatos, 2003), a partir de entrevistas semiestruturadas com o participante. A análise fundamentou-se no paradigma indiciário (Ginzburg, 1989) e na análise do discurso proposta por Greimas (1975). Os resultados apontam indícios do processo de Sobreculturalidade caracterizado pelo autorreconhecimento, diálogo com outras culturas e pela incorporação de novas práticas sem perda de elementos identitários ciganos logrando sobrevivência cultural. O participante utiliza estratégias discursivas para enfrentar o preconceito e posiciona a educação formal como ferramenta de preservação cultural. A trajetória analisada consolidou o participante como referência positiva para a comunidade cigana e evidenciou o papel atribuído à educação diferenciada em processos de inclusão institucional, respeito à diversidade e fortalecimento identitário.

**Palavras-chave:** Estudo de caso. Sobreculturalidade. Educação diferenciada. Povos Ciganos.

**Abstract:** This study aimed to identify indications of Sobreculturality in the trajectory of the first Calon Roma individual from Caldas Novas to enter higher education, by examining identity reconfigurations and social, educational, and family practices, and by discussing proposals for differentiated education that integrate Roma identity and ways of life. The study addresses the schooling of Roma peoples in Brazil, which remains marked by discriminatory practices that hinder access to education, academic permanence, and cultural recognition. The unprecedented trajectory of a young Calon student in higher education allows the observation of identity disruptions, resistance, and cultural adaptation, providing elements for inclusive pedagogical practices oriented toward cultural diversity. The research adopted a qualitative design, using the case study approach (André; Ludke, 2018) and the life history method (Marconi; Lakatos, 2003), based on semi-structured interviews with the participant. The analysis was grounded in the evidential paradigm proposed by Ginzburg (1989) and in discourse analysis as developed by Greimas (1975). The results indicate signs of a Sobreculturality process characterized by self-recognition, dialogue with other cultures, and the incorporation of new practices without the loss of core Roma identity elements, enabling cultural continuity. The participant employs discursive strategies to confront prejudice and frames formal education as a means of cultural preservation. The analyzed trajectory consolidated the participant as a positive reference within the Roma community and reinforced the role attributed to differentiated education in processes of institutional inclusion, respect for diversity, and identity strengthening.

**Keywords:** Case study. Sobreculturality. Differentiated education. Gypsies.

---

<sup>1</sup> Discente do PPGEnEB, Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí, carolina.lorena1@estudante.ifgoiano.edu.br. <https://orcid.org/0009-0002-2082-9564>

<sup>2</sup> Docente do PPGEnEB, Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí, Pós-doutor em Hist. Indígena pelo Instituto Histórico e Geográfico de SC – IHGSC, jjfadelino@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0777-9750>

## 4.1 Introdução

Os povos ciganos constituem um grupo étnico heterogêneo com suas próprias tradições, práticas culturais, valores sociais e estruturas familiares únicas, transmitidos intergeracionalmente, organizados a partir de diferentes formas de pertencimento e organização social. Embora compartilhem a autodenominação cigana, esses grupos apresentam distinções internas relacionadas à origem, aos modos de vida e às formas de interação social. São divididos em três grupos distintos: os *rom*, *sinti* e *calon* (Toyansk ,2019).

De acordo com o portal Diário de Goiás, Goiás concentra a maior parcela da população cigana da região Centro-Oeste. Registros do CadÚnico de 2023, apontam 1.609 famílias ciganas no estado, totalizando 3.165 indivíduos, distribuídos em 101 municípios goianos (Assunção, 2025). Em Caldas Novas, a população cigana é majoritariamente da etnia calon, organizada em três comunidades, sendo a maior localizada no bairro Lagoa Quente, com cerca de 300 famílias, entre ciganos e não-ciganos. Esta foi a primeira comunidade cigana a se sedentarizar em Caldas Novas há mais de sessenta anos.

Apesar de sua longa presença histórica e de sua diversidade interna, os povos romanis seguem sendo alvo de marginalização e permanecem invisíveis em diferentes contextos sociais, inclusive no Brasil. Representações sociais recorrentes tendem a reduzir os grupos ciganos a estereótipos que reduzem sua complexidade cultural a figuras exóticas e nômades, desconsiderando suas formas de organização social.

De acordo com Perpétuo e Rêses (2019), a etnia cigana compõe uma minoria étnica historicamente marcada por preconceitos. São constantemente ignorados pelas instituições públicas e vivem em situação de vulnerabilidade, com seus direitos fundamentais violados. A ausência de reconhecimento oficial se manifesta, por exemplo, na omissão do grupo nos livros didáticos, na falta de menção explícita na Constituição Federal e na exclusão como categoria étnica nos censos demográficos. Além disso, os autores destacam a inexistência de políticas públicas direcionadas especificamente a essa população (Perpétuo; Rêses, 2019).

O processo de sedentarização e a convivência prolongada com os não ciganos têm provocado mudanças nos costumes tradicionais da comunidade calon. Práticas culturais vêm sendo modificadas ou gradualmente abandonadas, incluindo o uso oral do dialeto cigano, principalmente entre as novas gerações. Entre os mais jovens, observa-se uma resignificação da identidade cigana, mudanças de hábitos e, em certos casos, o rompimento com padrões culturais. Essas mudanças podem ser relacionadas ao contato contínuo com o contexto

multicultural da sociedade envolvente, gerando processos de aculturação<sup>28</sup> e adaptação por parte do grupo cigano.

Shimura e Araújo (2019) argumentam que, devido a um histórico marcado por deslocamentos e contatos interculturais, os grupos ciganos desenvolveram um *ethos* caracterizado pelo sincretismo, multiculturalidade e translocalidade. Esse conjunto de características teria contribuído para a capacidade de adaptação, permitindo a preservação da identidade cigana mesmo diante dos contatos interétnicos. Os autores ainda complementam “Essa adaptabilidade plástica naturalmente gera assimilações nas mais variadas dimensões culturais, como na linguística, religiosidade e ofícios, mas não extingue a ciganidade.” (Shimura, Araújo, 2019, p. 107)

A aculturação decorrente do processo de sedentarização mostra-se como uma realidade inevitável. Os calons estabelecem relações cotidianas com não ciganos, inclusive dentro de sua própria comunidade, onde há presença de *gajons* (não ciganos) residindo nela. Nesse contexto de interação, marcado por trocas e influências culturais, é possível compreender que a comunidade esteja vivenciando o processo de Sobreculturalidade, como forma de adaptação que visa garantir preservação cultural, diante da convivência com outros modos de vida.

O pesquisador Daniel Valério Martins (2016, 2021, 2023) apresenta o conceito de Sobreculturalidade como um processo resultante da intraculturalidade, onde o indivíduo reconhece a sua identidade e que pertence a uma cultura, em um mundo multicultural, que possui culturas diferentes. Ele se relaciona com elas respeitando-as por meio da interculturalidade, onde ocorre a transculturalidade, gerando uma transformação em si e em sua forma de pensar. De acordo com Martins (2023)

[...] São fases do “conhecer-se e aceitar-se”, “conhecer e respeitar o outro” e “interagir” na busca de um desenvolvimento pessoal e comunitário, a fim de gerar uma transformação ou uma “transcultural” (nas formas de pensar e atuar consigo e com os demais), para, em seguida, lograr a “sobrevivência” como um ser humano e cultural, passível de direitos e deveres.” (Martins, 2023, p. 60)

Martins (2023) ainda afirma que este processo “enquanto cultura de sobrevivência” se aplica às culturas que enfrentaram várias etapas do contato cultural para garantir sua sobrevivência e não caírem no esquecimento. Para Martins (2021), o processo sobrecultural é

---

<sup>28</sup> Hannerz (1997) explica que a aculturação foi originalmente definida como um processo de mudança cultural decorrente do contato contínuo entre dois ou mais sistemas culturais autônomos, tendo como unidade de análise a cultura articulada a uma sociedade específica. Ao longo do tempo, essa abordagem passou a conceber a cultura sobretudo como marcador de pertencimento grupal, frequentemente associada a mecanismos de inclusão e exclusão. O autor destaca que, embora os teóricos da aculturação reconhecessem a possibilidade de influências mútuas, o conceito foi muitas vezes utilizado de maneira excessivamente abrangente e pouco reflexiva, o que motivou críticas posteriores e a emergência de noções alternativas para compreender os processos de contato, circulação e transformação cultural.

uma forma pela qual um indivíduo se adapta socialmente ao seu próprio grupo cultural e, simultaneamente, aos grupos circundantes. Isso vai além de simplesmente absorver uma única cultura, pois envolve a integração de diversas culturas para ampliar a compreensão do indivíduo sobre diferentes realidades.

Em contraste com trajetórias predominantes entre jovens da Comunidade Cigana Lagoa Quente, onde a maioria abandona os estudos para se casarem, um jovem de 20 anos ingressou no ensino superior, tornando-se o primeiro cigano de Caldas Novas, a acessar esse nível de escolarização. Essa trajetória constitui o foco do estudo de caso desenvolvido, que examina indícios de Sobreculturalidade na Comunidade Calon Lagoa Quente a partir da análise do ingresso e da permanência do participante no ensino superior, com base em registros discursivos.

A pesquisa investiga quais indícios de sobreculturalidade podem ser identificados na história de vida do primeiro cigano Calon de Caldas Novas ao acessar o ensino superior. O objetivo geral deste estudo consiste em identificar indícios de sobreculturalidade na história de vida do primeiro cigano da Comunidade Cigana Calon Lagoa Quente a ingressar no ensino superior, por meio de um estudo de caso. Em um primeiro momento, foram analisados os tensionamentos culturais e os processos de reconfiguração identitária vivenciados pelo jovem cigano Calon ao longo de sua trajetória acadêmica-educacional. Na sequência, foram identificados indícios do processo de Sobreculturalidade na Comunidade Calon Lagoa Quente de Caldas Novas a partir da observação de práticas sociais, educacionais e familiares relacionadas à experiência do sujeito pesquisado. E por fim, foram discutidas as implicações da teoria da Sobreculturalidade para a construção de propostas de educação diferenciada que respeitem a identidade e os modos de vida ciganos.

No Brasil, a escolarização dos povos ciganos e seu acesso ao ensino superior permanecem marcados por práticas institucionais que dificultam a permanência acadêmica e o reconhecimento cultural desses grupos. Embora o direito à educação esteja previsto em documentos normativos, a experiência concreta de estudantes ciganos evidencia obstáculos recorrentes. Nesse contexto, a trajetória do primeiro jovem calon a ingressar no ensino superior em Caldas Novas, GO torna-se um ponto de inflexão nas relações entre escolarização, acesso ao ensino superior e cultura cigana. Ao tornar visível essa vivência, o estudo se insere no debate sobre diversidade, preconceito e invisibilidade, e destaca a importância de práticas educativas que considerem os múltiplos pertencimentos culturais.

No campo acadêmico, o estudo dialoga com pesquisas sobre ensino e educação básica ao abordar a escolarização de jovens ciganos a partir de uma trajetória individual. A utilização da história de vida possibilita a análise da relação entre o participante e as instituições de ensino, considerando aspectos associados à sua experiência formativa. A investigação permite refletir sobre práticas pedagógicas sensíveis à diversidade cultural, a partir da observação de um percurso que tensiona padrões de escolarização excludentes.

## **4.2 Metodologia**

Esta pesquisa adota abordagem qualitativa. Minayo (2007) indica que a pesquisa qualitativa privilegia significados, motivos, crenças, valores e atitudes, examinando relações e processos que não se reduzem à manipulação de variáveis. Neste estudo, a abordagem qualitativa orienta a análise do processo de Sobreculturalidade na Comunidade Cigana Calon Lagoa Quente, sem uso de mensurações numéricas como eixo analítico.

A etapa inicial consistiu em um levantamento exploratório da produção sobre o processo de Sobreculturalidade relacionada à etnia em foco, com o objetivo de identificar o que já foi publicado, lacunas de investigação e debates recorrentes, além de selecionar referenciais teóricos para os temas centrais do estudo. As buscas foram realizadas no Google Acadêmico, no Portal de Periódicos da CAPES e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), com descritores como “Sobreculturalidade”, “Interculturalidade”, “povos ciganos” e “educação diferenciada”.

O estudo de caso foi adotado como principal procedimento metodológico, com foco na identificação de indícios de Sobreculturalidade a partir da trajetória escolar do primeiro integrante da Comunidade Cigana Calon Lagoa Quente, em Caldas Novas, a ingressar no ensino superior. A investigação considerou entrevistas com o participante e analisou formulações discursivas relacionadas a educação formal, pertencimento identitário e referências culturais.

O estudo de caso envolve a investigação de uma situação específica e delimitada, proporciona uma grande quantidade de informações, adota um planejamento adaptável e enfoca a realidade de maneira ampla (André; Ludke 2018). Mesmo que seu objetivo seja investigar a particularidade do estudo de caso do primeiro cigano de Caldas Novas a ingressar em um curso de ensino superior, pode-se evidenciar semelhanças com outros casos onde se identificaram a Sobreculturalidade como cultura de sobrevivência ou outras situações que envolvam os processos de contatos culturais como no caso dos povos indígenas. Neste trabalho, a educação

formal é examinada como elemento presente nas estratégias narradas pelo participante para lidar com mudanças culturais associadas ao ingresso no ensino superior.

Marconi e Lakatos (2003) definem a história de vida como um método biográfico que busca compreender o percurso de um indivíduo por meio de narrativas. Neste estudo, a história de vida orienta a identificação de indícios de Sobreculturalidade a partir das declarações do participante, com atenção a episódios de discriminação, experiências escolares e referências culturais mobilizadas ao longo de sua trajetória.

A coleta dos dados ocorreu entre os meses de junho a agosto de 2025, no estúdio de podcast da Faculdade Integra no município de Caldas Novas e na própria Comunidade Cigana Lagoa Quente. Utilizou-se a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados, com questões orientadas pelos objetivos do estudo. O roteiro abordou identidade e pertencimento cultural, motivações educacionais, obstáculos no percurso escolar e acadêmico, episódios de preconceito, estratégias de enfrentamento, interações culturais e referências do participante ao conceito de Sobreculturalidade, além de expectativas futuras relacionadas aos estudos.

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano, sob o Parecer Consubstanciado nº 7.485.747. A etapa de campo foi iniciada sessenta dias após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/CONEP). Quinze dias antes da coleta dos dados, foi realizada uma reunião com o participante, para apresentação do projeto de pesquisa e assinatura do RCLE. O recrutamento e a condução das entrevistas seguiram as orientações estabelecidas no parecer ético.

O participante foi contatado inicialmente por meio de rede social para convite à participação, em abril de 2024, conforme orientação do orientador. O participante trata-se de uma figura conhecida nesta rede social com 12 mil seguidores a qual utiliza para interagir com as pessoas e divulgar seu dia a dia. Com autorização formal, o participante foi identificado no texto pelo nome completo Alan Kardec Soares Rodrigues Guimarães. Como se trata de estudo de caso baseado em história de vida, essa identificação foi adotada para preservar a coerência documental do material empírico e o vínculo entre trajetória pública e experiência narrada no estudo.

Com base em Martins (2019), aplicou-se o paradigma indiciário (Ginzburg, 1989) como etapa de leitura inicial do material, seguido pela análise do discurso de Greimas (1975) para exame interpretativo dos indícios de Sobreculturalidade. As entrevistas foram transcritas e analisadas com atenção ao que está sendo comunicado, examinando todos os elementos

presentes na mensagem, com o objetivo de identificar indicadores contidos na mensagem que possam fornecer *insights* sobre algo além do conteúdo literal das respostas.

De acordo com Ginzburg (1989), o paradigma indiciário fundamenta-se na análise de vestígios, marcas ou evidências sutis sobre aspectos da realidade, que frequentemente passam despercebidos pela maioria das pessoas. Neste estudo, o procedimento consistiu em localizar, nas entrevistas, expressões e passagens associadas a pertencimento identitário, referências culturais e experiências escolares, tratadas como possíveis indícios do processo de Sobreculturalidade. Na etapa seguinte, o material foi submetido à análise do discurso para interpretação dos sentidos produzidos nessas formulações.

A análise do discurso foi utilizada para interpretar sentidos produzidos nas falas do participante e identificar marcas relacionadas a valores e posicionamentos sobre identidade, cultura e escolarização. Adotou-se a proposta de Greimas (1975), que organiza o exame em três níveis, o nível fundamental, relativo ao tema central, o nível narrativo, que inclui as etapas de manipulação, competência, performance e sanção, e o nível discursivo, que situa a narrativa em relações de tempo, espaço e sujeito.

#### **4.3 Análise do Discurso: Tensionamentos e Reconfigurações Culturais na Experiência Educacional de um Jovem da Etnia Calon**

Na história de vida analisada, foram identificados indícios associados ao processo de Sobreculturalidade expressos em formulações discursivas sobre casamento, pertencimento e escolarização. Entre os elementos recorrentes, destacam-se referências à ruptura parcial com a norma do casamento precoce, em relação a expectativas comunitárias, dupla inserção cultural, ajustes na linguagem e em práticas de sociabilidade no ambiente acadêmico, uso estratégico do humor e da ironia como recurso de interação intercultural. Também aparecem enunciados que atribuem à educação formal um papel na manutenção de referências culturais, reconhecimento de que a adaptação é necessária para sobrevivência social e econômica, e manutenção pública da identidade cigana apesar de episódios de preconceito, e, menções à intenção de retorno à comunidade como educador.

O material foi examinado por meio da análise do discurso, com base na organização proposta por Greimas (1975). A leitura considerou o nível fundamental, relacionado aos valores e oposições mobilizados nas falas, e o nível narrativo, descrito a partir das etapas de manipulação, competência, performance e sanção. Em seguida, as formulações discursivas

foram situadas em elementos de tempo, espaço e posição do sujeito, de modo a relacionar o que foi dito às condições sociais e culturais referidas pelo participante.

#### ***4.3.1 Fase fundamental (Identidade)***

O participante foi identificado pelo nome por se tratar de estudo de caso. Alan Kardec Soares Rodrigues Guimarães, 21 anos, reside na Comunidade Cigana Calon Lagoa Quente, no bairro Lagoa Quente, município de Caldas Novas, Goiás. Ele trabalha como assistente de TI na mesma faculdade onde cursa Pedagogia. Em sua trajetória, menciona o adiamento do casamento e o ingresso no ensino superior como escolhas relacionadas à continuidade dos estudos. No momento da pesquisa, cursava o quinto período de Pedagogia e havia concluído o ensino médio, condição pouco frequente entre homens de sua comunidade.

O participante mantém presença ativa em redes sociais, nas quais compartilha aspectos de sua rotina acadêmica e comunitária, além de conteúdos relacionados à cultura cigana. Essas publicações são mencionadas por ele como forma de visibilidade identitária em espaços ampliados de interação social. Somam-se mais de 34 mil seguidores em suas duas redes sociais, alcançando mais de um milhão de visualizações em suas publicações.<sup>29</sup>

Nas falas do participante, a autodeclaração como cigano aparece associada a experiências recorrentes de julgamento negativo em diferentes contextos sociais. Ele relata que a afirmação identitária pode desencadear reações de desconfiança e rejeição, associadas a estereótipos historicamente atribuídos à população cigana.

Diante dessas experiências, o autorreconhecimento da identidade cigana, torna-se um desafio, levando muitos a omitir sua origem como forma de proteção. Alan afirma que há ciganos que frequentam ambientes escolares, e optam por omitir sua etnia para não serem discriminados, configurando assim uma invisibilidade voluntária.

Ao afirmar que “dependendo da sociedade que você fala que é cigano, você é julgado”, o participante associa sua condição étnica a situações de exposição ao preconceito. Em suas falas, a identidade aparece vinculada a decisões sobre quando afirmar ou silenciar a origem cultural, conforme o ambiente de interação.

---

<sup>29</sup> Perfil no *Instagram*: @alan\_cigano. Link: [https://www.instagram.com/alan\\_cigano?igsh=MWx4bnA4dGg5Y2FjYg==](https://www.instagram.com/alan_cigano?igsh=MWx4bnA4dGg5Y2FjYg==)  
Tik tok: @alan\_rodrigues18. Link: [https://www.tiktok.com/@alan\\_rodrigues18?\\_r=1&t=ZS-94r0OKL9YbC](https://www.tiktok.com/@alan_rodrigues18?_r=1&t=ZS-94r0OKL9YbC)



**Figura 6:** Participante da pesquisa: Alan Kardec Soares Rodrigues Guimarães

Fonte: Arquivo pessoal cedido pelo próprio participante

### ***4.3.2 Fase Narrativa***

#### ***4.3.2.1 Manipulação (Motivações e influências)***

A motivação de Alan para continuar com os estudos, surgiu de uma combinação de vivências pessoais, apoio familiar e resistência ao preconceito. Desde o início de sua escolarização enfrentou discriminação por causa de sua aparência (era estrábico e tinha o cabelo grande e pequena estatura), o colocando em posição de vulnerabilidade na escola.

O apoio dos pais é mencionado como elemento decisivo para a permanência nos estudos. Alan também relata que observou referências próximas (primos) interromperem os estudos para se casar, e se vendo isolado, teve ânimo para “fazer diferente”. A perda do suporte social dentro do grupo cigano acabou levando à construção de um projeto pessoal de ruptura positiva com o padrão dominante da comunidade cigana.

Adjetivos como “beato” ou “doido” eram-lhe impostos por outros ciganos por adiar o casamento, algo considerado esperado entre eles, evidenciando o peso da pressão cultural. Mesmo assim, ele persistiu transformando as críticas em motivação. Decidiu ingressar no

ensino superior<sup>30</sup> de forma espontânea, por curiosidade, rompendo com o ciclo da evasão escolar na educação básica. Alan articula a continuidade nos estudos com o ingresso ao ensino superior e a ruptura com a cultura, ressignificando sua trajetória e escolhendo estudar para ampliar seus horizontes, porém, mantendo-se fiel à sua origem.

O incentivo familiar aparece nas falas de Alan como fator de sustentação da trajetória escolar. O desejo do pai de que um dos filhos concluísse o ensino médio é citado como motivação, enquanto expectativas comunitárias relacionadas ao casamento precoce são descritas como referência cultural predominante. Isso revela um ponto de tensão entre o coletivo e o individual, enquanto a cultura cigana valoriza os laços familiares e o casamento precoce, o incentivo dos pais representou uma influência interna que o impulsionou a romper com esse padrão. Ao afirmar que “a família é muito importante dentro da cultura”, Alan demonstra que seu movimento de continuidade escolar não rompe com os valores ciganos, mas se apoia justamente em um deles, a valorização da família.

Alan sofreu resistência cultural por parte da comunidade cigana ao escolher dar sequência aos estudos ao invés de seguir a tradição do casamento precoce. Sua identidade étnica é colocada em dúvida, sendo visto como alguém que se afastava dos valores do grupo, pois a identidade cigana, neste contexto, está associada ao cumprimento de determinados rituais culturais, como o de casar-se ainda adolescente.

Com o passar do tempo, o participante relata alterações na forma como sua trajetória passou a ser avaliada pela comunidade. O trecho em que diz "os que criticavam antes agora, apoiam" mostra essa virada no olhar coletivo. Segundo sua descrição, críticas iniciais deram lugar a manifestações de apoio, associadas à continuidade dos estudos. Esse processo indica a incorporação gradual da escolarização prolongada como prática possível no grupo, sem referência explícita ao abandono de valores culturais.

O ingresso no ensino superior foi descrito por Alan como evento que gerou surpresa entre familiares e membros da comunidade. O participante relata ter realizado a matrícula sem comunicação prévia, por considerar que a decisão contrariava expectativas compartilhadas. Ao dizer que “quem faz as coisas no quieto, não dá errado”, sugere proteção contra as críticas e desestímulos. Antes a ideia de se ingressar no ensino superior era percebida como algo inaceitável dentro do padrão cultural cigano. No entanto, essa percepção mudou com o tempo. Alan se declara referência para as novas gerações, especialmente para as crianças da

---

<sup>30</sup> Curso de Pedagogia da Faculdade Integra em Caldas Novas – GO.

comunidade, que, de acordo ele, passaram a dizer que querem estudar e ser professores “igual ele”.

A citação “eu meio que quebrei uma muralha de que cigano não estuda” representa a ruptura de um estigma coletivo por meio de uma experiência individual. Ao afirmar que sua trajetória contribuiu para questionar a associação entre identidade cigana e ausência de escolarização, Alan descreve sua experiência como contraponto a estereótipos recorrentes. Em suas falas, a permanência no ensino superior aparece vinculada à ampliação das possibilidades de circulação da população cigana em espaços educacionais, a partir de uma experiência individual reconhecida no âmbito comunitário.

#### ***4.3.2.2 Competência (Capacitação e preparação)***

A preparação de Alan para ingressar no ensino superior foi atravessadas por obstáculos, que exigiram dele autonomia, perseverança e consciência identitária. Seu relato mostra um percurso escolar não linear, atravessado por fatores estruturais (como a pandemia), institucionais (mudança de escola, ensino de baixa qualidade), culturais (preconceito e estereótipos contra os povos ciganos) e pessoais (doença do pai, pressão para abandonar os estudos e trabalhar).

Ao relatar a mudança de escola e a vivência em espaços educativos nos quais se sentiu deslocado, tanto no ensino regular quanto na EJA, Alan descreve experiências marcadas pela sensação de não pertencimento. O Ainda assim, manteve-se vinculado aos estudos, mesmo diante da possibilidade de desistência. A atuação da coordenadora escolar, que realizou uma visita domiciliar, foi mencionada como um fator de apoio concreto à sua permanência, funcionando como reconhecimento institucional em contraste com experiências escolares anteriores marcadas pela instabilidade.

Alan demonstra reconhecer sua posição identitária nos espaços escolares e extraescolares. O episódio em que confronta uma professora após a reprodução de estereótipos negativos sobre os povos ciganos evidencia sua disposição para intervir diante de situações discriminatórias. Ao se apresentar publicamente como cigano e explicar aspectos de sua realidade cultural, ele torna visível uma identidade frequentemente silenciada no ambiente escolar. A recusa em assumir posições de liderança, mesmo quando incentivado, indica uma estratégia de manejo da exposição pública.

O entrevistado relata que a convivência com os primos permitia que ele se sentisse mais seguro e identificado no espaço escolar. Como ele diz, “a gente se ajudava” e “falava com

orgulho que era cigano”, mostra um contexto de apoio mútuo, em que o pertencimento étnico era reafirmado mesmo em um ambiente historicamente excludente. Com o afastamento desses familiares do percurso escolar, emergiram sentimentos de desânimo e isolamento, evidenciando o impacto afetivo da perda dessas referências.

O afastamento dos pares familiares levou Alan a reconhecer que a decisão de continuar os estudos passou a depender principalmente de sua iniciativa pessoal. Esse deslocamento é descrito como uma mudança na forma como ele passou a sustentar sua permanência escolar. Nesse processo, o apoio dos pais aparece como elemento relevante, sobretudo no plano afetivo, enquanto a ausência dos amigos contribuiu para a reorganização de suas motivações em relação à continuidade dos estudos.

O preconceito foi o principal obstáculo enfrentado por Alan durante sua formação escolar, marcando sua experiência como estudante cigano. A forma como ele narra as agressões, físicas e verbais, demonstra que o estigma em torno da identidade cigana se manifestava no cotidiano escolar, especialmente por meio de ofensas, exclusões e violência.

Ao descrever que o termo "cigano" era usado como ofensa, Alan denuncia a forma como a identidade de seu povo era reduzida a uma categoria pejorativa, associada a sujeira, desordem ou desvio moral. Essas experiências indicam a presença de práticas discursivas discriminatórias no ambiente escolar, naturalizando a marginalização dos sujeitos ciganos e produzindo efeitos diretos sobre sua autoestima, segurança e pertencimento. Diante da ausência de mecanismos institucionais de mediação e acolhimento, a resposta de Alan muitas vezes foi a confrontação física, indicando que, naquele momento, o estudante era exposto à violência e obrigando-o a se defender por conta própria.

Quando afirma, com ênfase, que o preconceito o marcou "muito, muito mesmo", Alan expressa a intensidade das marcas deixadas por essas experiências. Esse relato contribui para compreender fatores que podem interferir na permanência escolar de estudantes ciganos. No entanto, em sua trajetória específica, essas vivências não resultaram em abandono, mas passaram a ser reelaboradas posteriormente em práticas de enfrentamento discursivo.

Alan descreve dificuldades para conciliar trabalho e estudo durante sua permanência no ensino superior. Sua rotina inclui jornada laboral diurna, intervalos breves em casa e deslocamento noturno para a faculdade, configurando um cotidiano marcado por esforço físico e desgaste emocional, sem interrupção da trajetória acadêmica.

Apesar da sobrecarga, Alan reconhece que a estrutura da instituição (como sala de estudos e alojamento para banho ou descanso) oferece condições de apoio logístico, que

permitem certa estabilidade. No entanto, esse suporte institucional não é suficiente do ponto de vista financeiro, ele declara que não teve acesso a políticas públicas de assistência estudantil, como bolsas do governo ou programas sociais como o Bolsa Família. O único auxílio financeiro que recebe vem da bolsa vinculada ao trabalho na própria faculdade o que evidencia a centralidade do esforço individual e do apoio familiar em sua trajetória.

Alan relata que, ao longo de sua trajetória escolar, não considerou ocultar sua identidade cigana como estratégia de permanência. Ele chegou a perceber pressões externas que poderiam levá-lo a esconder sua origem, mas optou por resistir e afirmar sua identidade com orgulho. Embora reconheça a existência de pressões externas nesse sentido, optou por afirmar publicamente sua origem em apresentações escolares e em outros contextos. Sua postura é ainda mais evidente quando menciona que usa sua identidade como marca pessoal em conteúdos produzidos para a internet, utilizando o bordão “Oi, eu sou cigano e faço faculdade” como afirmação pública e contranarrativa diante dos estigmas. Isso representa uma tomada de posição discursiva, na qual o sujeito se apropria de um lugar identitário marginalizado e o ressignifica de forma afirmativa. Ele transforma o que socialmente seria motivo de exclusão em símbolo de visibilidade.

Ao afirmar que sua adaptação escolar ocorreu sem rupturas significativas, Alan associa sua permanência nos estudos à continuidade de sua trajetória educacional e à capacidade de lidar com as exigências institucionais sem abrir mão de referências culturais de origem. Em sua fala, Alan indica que, apesar da presença de situações de preconceito, a convivência com os colegas foi predominantemente positiva. Ele descreve a construção de um espaço próprio de pertencimento, sustentado pela afirmação de sua identidade cultural, sem recorrer à assimilação como condição para aceitação no ambiente escolar.

#### ***4.3.2.3 Performance (Ações e trajetória)***

Há um contraste de exclusão e reconhecimento vividos por Alan ao longo de sua trajetória escolar anterior ao ensino superior. Entre essas vivências, descreve um episódio ocorrido em seu primeiro dia de aula, quando, ainda criança, teve um gesto de afeto recusado pela professora ao tentar abraçá-la, um comportamento que ela não demonstrava com outros alunos. Posteriormente, ele associa essa reação à sua identidade cigana, indicando que experiências de discriminação estiveram presentes desde seus primeiros contatos com o espaço escolar. Esse episódio revela como o preconceito se manifesta de maneira sutil e violenta nas relações escolares, especialmente contra crianças de grupos minoritários. Ao ser rejeitado por

um gesto que era aceito para outros, Alan vivenciou a exclusão, que consolida a lógica da negação do outro como diferente e indesejado. Trata-se de uma situação de invisibilidade afetiva, comum em contextos escolares que não reconhecem a diversidade cultural como legítima.

Em contrapartida, Alan também relata experiências de reconhecimento no ambiente escolar, como a valorização de suas habilidades em leitura, escrita e apresentações orais, além da escolha para exercer a função de líder de sala. Esses episódios contrastam com os estereótipos que, segundo ele, colocariam o cigano como “retraído” ou “atrasado”. Ao afirmar que, “pela sociedade, eu tinha que ser atrasado, mas eu era o único avançado da turma”, Alan revela uma consciência crítica sobre os rótulos sociais atribuídos ao seu povo, e como sua própria trajetória os contradiz.

Percebe-se que Alan experiencia e negocia sua identidade cigana no convívio com os colegas não ciganos, tanto na escola quanto na universidade. Ele se revela como um sujeito que transita entre dois mundos culturais distintos, o cigano e o não cigano, sem abrir mão de sua origem, e que desenvolveu estratégias conscientes de convivência e afirmação identitária.

Durante a infância e adolescência, Alan relata o uso da língua cigana como forma de comunicação entre pares e como recurso diante de provocações. O fato de os colegas não compreenderem a língua era percebido por ele como uma forma de proteção. Ao brincar com o medo que os outros tinham de ciganos, fruto de estereótipos como “cigano é bravo” ou “cigano mata”, Alan demonstra reconhecer essas representações sociais e descreve estratégias adotadas para lidar com situações de hostilidade no ambiente escolar.

Sobre o preconceito, ele reconhece sua permanência estrutural “sempre teve, sempre vai ter”, mas relata mudanças na forma de enfrentá-lo. Enquanto em períodos anteriores reagia de forma agressiva, atualmente menciona o uso do humor e da ironia como estratégias de resposta. Ele associa essa mudança à percepção de que suas atitudes influenciam a forma como sua identidade é interpretada por pessoas externas à comunidade cigana.

Alan reconhece que o convívio com não ciganos influenciou sua fala, comportamento e visão de mundo, mas sem descaracterizar sua identidade cigana. Ele afirma ter aprendido a viver bem “nesses dois mundos”, o que demonstra uma competência intercultural. Sua fala final, “não é porque estou aqui que vou deixar o mundo cigano de lado, eu trago o mundo cigano pra cá”, Ao afirmar que transita entre esses espaços mantendo referências do mundo cigano, descreve uma forma de permanência nos ambientes escolar e acadêmico baseada na coexistência entre diferentes códigos culturais.

O conjunto de relatos evidencia formas pelas quais Alan articula sua identidade cultural com a experiência escolar, sem recorrer à negação de sua origem como condição de permanência. Suas falas indicam processos de negociação identitária que lhe permitem ocupar espaços educativos mantendo vínculos com sua comunidade de pertencimento. Trata-se de um discurso de resistência, hibridismo<sup>31</sup> e reconstrução identitária, que valoriza a diversidade como potência formativa.

#### ***4.3.2.4 Sanção (Resultados, julgamentos, transformações)***

Adriano relata ser reconhecido como uma referência positiva dentro da comunidade calon em função de sua trajetória educacional. Percebe-se que, ao ingressar no ensino superior, quebrou uma barreira que limitava a visão que a própria comunidade tinha sobre si mesma, uma vez que o preconceito externo (“cigano não estuda”) acabou sendo internalizado por muitos calons.

Ele entende interpreta sua trajetória como indicativa da possibilidade de manter vínculos com a cultura cigana ao mesmo tempo em que participa da escolarização formal. Isso fica evidente quando ele afirma que, apesar de ter adiado o casamento, não rompeu com os valores tradicionais, mantendo o apreço pelas festas e ritos da comunidade, mas mostrando que é possível conciliar estudo e tradições.

Alan atribui à educação um papel importante no acesso a informações sobre direitos, história e aspectos da cultura cigana. Para ele, a escolarização ultrapassa objetivos individuais e se relaciona à possibilidade de fortalecimento da identidade coletiva e da consciência social de sua comunidade. Alan entende a educação como ferramenta de empoderamento individual e coletivo, especialmente no contexto da cultura cigana.

Ao dizer que a educação pode ajudá-lo a “falar mais sobre a cultura cigana e deixar ela mais viva”, Alan revela uma visão construtiva e ativa ao usar o conhecimento adquirido para ensinar a língua, a origem e as tradições tanto com membros da comunidade quanto com pessoas externas interessadas no tema. Isso demonstra uma mudança de perspectiva sobre a

---

<sup>31</sup> Canclini (1997) sustenta que a cultura híbrida constitui um mecanismo de resistência cultural que se desenvolve em meio aos processos de modernização e globalização, nos quais as identidades culturais tornam-se progressivamente fragmentadas e os intercâmbios culturais assumem maior complexidade. Para o autor, o hibridismo não deve ser compreendido como uma categoria estática ou concluída, mas como uma estratégia dinâmica, passível de ajustes, ressignificações e reinvenções conforme as demandas e os contextos vivenciados pelos grupos sociais que a mobilizam. Além disso, Canclini ressalta que essas manifestações culturais híbridas não se limitam a se opor às culturas hegemônicas, pois também possibilitam o surgimento de novas formas de expressão e de construção identitária.

escolarização, antes associada a um possível distanciamento cultural, e agora vista como aliada da preservação e da valorização da identidade cigana.

Alan também destaca preocupações relacionadas à continuidade da língua cigana, apontando sua perda progressiva. A formação escolar é apresentada como um recurso para registrar e difundir conhecimentos culturais, inclusive entre diferentes etnias ciganas. Ele vincula a educação à preparação para o mercado de trabalho, melhor qualificação, maior empregabilidade e, conseqüentemente, melhoria das condições de vida.

O participante interpreta sua trajetória como uma referência para crianças e jovens da comunidade, ao indicar que sua experiência tem sido mencionada por outras pessoas como exemplo de permanência escolar. Ele associa esse reconhecimento a alterações na forma como a escolarização é discutida internamente, com maior abertura para a continuidade dos estudos.

Alan manifesta a intenção de atuar como educador dentro da própria comunidade, oferecendo aulas de reforço. Esse interesse reflete um compromisso social e identitário, voltado para reduzir as dificuldades de aprendizagem que ele observa entre as crianças ciganas. Afirma que muitos alunos enfrentam barreiras emocionais no processo escolar, como o medo de pedir ajuda aos professores por receio de julgamento ou repreensão. Ele também critica a postura de alguns docentes, que, segundo sua experiência, demonstram impaciência, o que contribui para a insegurança dos alunos e dificulta a aprendizagem. Alan relaciona essas experiências a processos de desmotivação escolar e menciona que, em alguns casos, a interrupção dos estudos ocorre antes da conclusão da educação básica, em interação com expectativas familiares, como o casamento em idade precoce.

O entrevistado atribui a dificuldade de aprendizagem como um dos principais fatores que afastam jovens da escola, antes mesmo de concluírem a educação básica. Sua fala demonstra uma preocupação com a permanência escolar e um entendimento de que uma abordagem mais acolhedora, próxima da realidade cultural cigana e conduzida por alguém da própria comunidade, pode gerar um impacto positivo. Em sua avaliação, a escolarização pode ser mantida sem exigência de ruptura com a identidade de origem, desde que o ambiente escolar reduza situações de constrangimento e amplie oportunidades de apoio ao aprendizado.

Alan faz crítica o modelo tradicional de ensino, que segundo ele, não considera as especificidades culturais dos alunos ciganos. Ele aponta que o sistema educacional não está estruturado para receber crianças ciganas, o que gera um desencontro entre a cultura de origem do aluno e a cultura escolar, dificultando a aprendizagem, a adaptação e, em muitos casos, contribuindo para a evasão escolar. Defende que a presença de professores ciganos ou com

formação intercultural poderia ajudar a tornar o processo de ensino mais eficiente, porque esses profissionais compreenderiam melhor os interesses, a forma de aprendizado e a dinâmica cultural das crianças ciganas. Ele entende que aulas adaptadas e metodologias mais próximas da realidade cultural ajudariam a manter os alunos na escola, tornando-a um espaço mais acolhedor.

Alan também destaca que um currículo adaptado às diferentes culturas é fundamental, especialmente em escolas com uma proposta intercultural, pois respeitar e incluir a diversidade étnica deve fazer parte do planejamento pedagógico. Como exemplo, menciona o ensino da língua cigana, associando essa inclusão a formas de continuidade cultural e ao reconhecimento identitário de estudantes ciganos.

#### ***4.3.3 Nível Discursivo (Contextualização social, cultural e simbólica)***

Alan relata que o ingresso no ensino superior não produziu afastamento em relação à sua identidade cigana. Ele afirma que o reconhecimento de pertencimento já estava presente antes da entrada na universidade e associa eventuais mudanças de posicionamento à decisão de prosseguir nos estudos e adiar o casamento, prática recorrente em sua comunidade. O ensino superior é descrito por ele como um espaço no qual sua identidade permanece afirmada, sem alteração de seus vínculos culturais. Segundo seu relato, a circulação no ambiente acadêmico não o modifica enquanto sujeito, mas permite que sua presença introduza referências culturais ciganas em outros espaços sociais.

O entrevistado associa sua experiência no ensino superior a mudanças em sua forma de se relacionar com a própria cultura, mencionando maior interesse por aspectos como história, língua e tradições ciganas. A escolha pela docência em Pedagogia aparece em seu relato como uma possibilidade de atuação voltada ao compartilhamento desses conhecimentos. Ele reconhece que práticas culturais se modificam ao longo do tempo, sem indicar essa mudança como ruptura com a identidade de origem.

Ao aconselhar os jovens ciganos, Alan reconhece que estudar não é fácil, pois há barreiras culturais históricas (como a ausência do costume de longa permanência na escola), mas afirma que é possível e necessário. Ele afirma que a continuidade dos estudos pode ocorrer sem afastamento dos vínculos comunitários e utiliza expressões que indicam a possibilidade de trajetórias escolares diferenciadas no interior da própria comunidade.

Além disso, Alan associa a educação à possibilidade de acompanhar mudanças sociais e tecnológicas e menciona o risco de exclusão caso esses processos não sejam acompanhados. Em seu relato, o estudo aparece relacionado ao acesso a informações sobre direitos e à ampliação de margens de autonomia individual. Ao dizer que “ninguém pode tirar o que você aprendeu” e que “nada melhor que um cigano para contar a história de um cigano”, ele associa o conhecimento acadêmico à preservação e fortalecimento da identidade cultural.

#### 4.4 Indícios de Sobreculturalidade na Comunidade Cigana Calon Lagoa Quente

A história de vida de Alan, permite observar a coexistência entre práticas culturais tradicionais e escolhas associadas à escolarização formal. Em seu relato, a identidade cigana permanece presente, enquanto o percurso educacional é descrito como parte de sua experiência de vida. Ao utilizar o paradigma indiciário (Ginzburg, 1989), foi possível identificar elementos compatíveis com o conceito de Sobreculturalidade na trajetória do primeiro integrante da comunidade cigana de Caldas Novas a ingressar no ensino superior, evidenciando assim, que a Comunidade Cigana Calon Lagoa Quente esteja vivenciando este processo.

Martins (2016) define Sobreculturalidade como um conceito voltado à análise de processos de contato cultural associados à preservação e à continuidade identitária. No caso analisado, os relatos da trajetória de Alan apresentam elementos que dialogam com as etapas descritas pelo autor. Essas etapas incluem a intraculturalidade (fase do “conhecer-se e aceitar-se”), multiculturalidade (fase do “conhecer e respeitar o outro”), interculturalidade (fase do “interagir”) e transculturalidade (fase da transformação nas formas de pensar e atuar consigo e com os demais) para, em seguida, lograr a “sobrevivência” como um ser humano e cultural, passível de direitos e deveres.

Martins (2023) descreve a Sobreculturalidade como um processo observado em grupos culturais que, diante de determinadas circunstâncias históricas e sociais, atravessam diferentes etapas de contato cultural para garantir continuidade identitária. A trajetória analisada apresenta elementos que podem ser relacionados a essas etapas, considerando as especificidades do caso estudado.

A primeira fase do processo que é a fase da **Intraculturalidade**, ou seja, a fase da autoaceitação e do autoconhecimento, é observada quando Alan expressa orgulho e autoafirmação de sua identidade cigana, ao afirmar que nunca negou sua origem, mesmo diante do preconceito ou estereótipos

[...] Eu nunca neguei pra ninguém que eu era cigano. Mesmo sofrendo assim, algum tipo de estereótipo, preconceito, ou brincadeira de mau gosto, nunca neguei e sempre nas dinâmicas de apresentação no primeiro dia de aula, o professor perguntava onde que morava, eu já falava que era na comunidade cigana (Alan, 2025<sup>32</sup>).

O trecho da entrevista indica a afirmação pública da identidade cigana, expressa pela recusa em ocultar referências culturais de origem no contexto escolar.

Percebe-se a internalização da cultura antes do ingresso ao ensino superior, onde o mesmo afirma que já tinha clareza de sua identidade antes mesmo de acessar a universidade

[...] Eu já internalizava bem a cultura. Eu acho que comecei a ver as coisas diferentes quando eu decidi continuar meus estudos, que ali eu já decidi não casar cedo. Isso aí eu já comecei a ver diferente. Mas eu sempre internalizei minha cultura” (Alan, 2025).

Pela fala, observa-se que a cultura é um valor estruturante em sua vida, reconhecida como parte inseparável de sua identidade.

O relato também aponta a valorização do território e da vida comunitária, evidenciada pela recusa em se afastar do espaço de moradia, mesmo diante de oportunidades externas.

[...] O ambiente que estou não muda o sujeito que eu sou, mas o sujeito que eu sou influencia no ambiente que eu estou... não saio de lá da onde eu moro nem por um caminhão de dinheiro... Quando eu vou pra casa de outras pessoas em outro local ou outra cidade, eu fico agoniado pra vir embora (Alan, 2025).

O depoimento associa o território e a convivência comunitária à construção de sua identidade, conforme descrito pelo próprio participante.

Alan associa sua experiência educacional a maior interesse por aspectos culturais de sua comunidade. O ingresso no ensino superior não diluiu sua identidade, mas evidenciou a importância da cultura:

[...] Valorizo mais a cultura porque a gente alcança um grau de maturidade e quer saber mais, desperta mais interesse... então isso me desperta pra saber mais pra ensinar, pra manter mais viva a minha cultura, porque com o tempo toda a cultura vai mudando e eu não quero que nossa cultura morra (Alan, 2025).

O enunciado indica que a experiência educacional está associada ao interesse em transmitir conhecimentos culturais, conforme expresso pelo participante.

O desejo de atuar como professor na comunidade aparece relacionado à intenção de ensinar a língua e práticas culturais. Nesse trecho, Alan se coloca como participante ativo na transmissão de conhecimentos considerados importantes para a continuidade cultural.

---

<sup>32</sup> Depoimento de Alan, registrado em entrevista gravada e transcrita da pesquisadora Carolina Lorena Coelho, na cidade de Caldas Novas, de junho a agosto de 2025. Todos os registros das informações verbais presentes neste artigo foram realizados pela pesquisadora mencionada, na mesma localização e período.

[...] Por exemplo também eu poderia ensinar a língua cigana para eles [...] vai manter mais viva ainda a cultura e a língua” (Alan, 2025).

Nota-se neste trecho que ele se vê como agente de valorização interna, um sujeito que reconhece seu papel de preservação cultural.

A segunda fase da Sobreculturalidade, que é a fase da **Multiculturalidade**, refere-se ao reconhecimento da existência de outras culturas no espaço social. No relato de Alan, essa fase aparece associada à identificação de diferenças entre práticas culturais de sua comunidade e aquelas predominantes no ambiente escolar, compreendidas por ele como formas distintas de organização da vida cotidiana.

[...] A criança cigana, ela é ensinada a viver de um jeito, cresce aprendendo, com a cultura, a fazer as coisas totalmente diferente de uma criança que não é cigana. E quando ela chega na escola ela vê aquela diferença, porque a escola está moldada e adaptada para receber, aquele tipo de criança que não condiz como a criança cigana foi criada (Alan, 2025).

O relato indica que Alan reconhece práticas culturais distintas daquelas vivenciadas em sua comunidade de origem e descreve dificuldades de adaptação ao ambiente escolar. Ele também menciona a possibilidade de circular entre contextos culturais diferentes, sem abandono de suas referências identitárias “Eu sei viver tanto no meio de quem não é cigano quanto no meio de quem é cigano. Eu tenho essa diversidade de vivência [...] não é porque eu tô aqui nesse mundo (não cigano) que eu vou deixar o mundo do cigano de lado, eu trago o mundo do cigano pra cá” (Alan, 2025).

O trecho indica reconhecimento de diferenças culturais e a adoção de estratégias de convivência em contextos diversos, conforme descrito pelo próprio participante.

Alan associa o estudo ao acesso a informações sobre direitos, história e diversidade cultural. Em seu relato, a escolarização aparece relacionada à ampliação de conhecimentos sobre sua própria cultura e sobre outros grupos. Além de reconhecer outras etnias ciganas, ele demonstra abertura para aprender e ensinar sobre essas diferenças.

“Pode me ajudar a estudar mais sobre a cultura cigana [...] ensinar sobre a cultura cigana, ensinar a língua, a origem, a tradição, sobre a etnia. Porque tem cigano que não conhece das outras etnias, tem os *rom*, os *sinti*, os *calons*” (Alan, 2025).

Ao dialogar com outros jovens ciganos, Alan menciona a escolarização como uma possibilidade existente, ainda que reconheça diferenças entre práticas valorizadas no espaço escolar e aquelas predominantes em sua comunidade. Ele descreve o estudo como uma escolha possível, sem associá-la à negação de referências culturais de origem.

“Não é impossível, mas também não é fácil. É questão de querer, ter força com Deus e continuar porque querendo ou não é uma cultura que não tem esse costume de estudar tanto, mas basta querer. É ser diferente no meio dos iguais” (Alan, 2025).

Observa-se, que há a aceitação da cultura dominante escolar/acadêmica como legítima, mesmo quando ela difere das práticas da comunidade.

A convivência relatada por Alan com colegas não ciganos no espaço escolar e universitário apresenta elementos associados à terceira fase da Sobreculturalidade, a **Interculturalidade**. Esses elementos aparecem vinculados à interação cotidiana e à modificação de estratégias de resposta a situações de preconceito.

“Antes era na agressão, mas depois que fui pegando uma certa idade, fui entendendo, amadurecendo. E uso até hoje nos meus vídeos, eu uso a ironia, o humor [...] para mostrar pra ela o que é certo” (Alan, 2025).

Ao substituir a agressão pelo diálogo e uso do humor, ele cria um espaço de interação construtiva, desmistificando estereótipos e promovendo mudança de percepção nos outros.

Observa-se que a capacidade de transitar entre os mundos cigano e não cigano é demonstrada quanto Alan sabe viver bem em diferentes contextos culturais

“Na visão de mundo diferente, porque são culturas diferentes, visões diferentes, modos de viver diferentes, por exemplo, eu sei viver tanto no meio de quem não é cigano quanto no meio de quem é cigano. Eu tenho essa diversidade de vivência” (Alan, 2025).

O relato indica a circulação de Alan entre diferentes contextos culturais, com a manutenção de referências associadas à sua comunidade de origem em espaços acadêmicos e sociais mais amplos.

Alan descreve a educação formal como um recurso que pode contribuir para a aprendizagem da leitura, da escrita e da interpretação, além de possibilitar maior acesso a conhecimentos culturais. Ele associa a escolarização à ampliação de oportunidades de aprofundamento em aspectos da cultura cigana, incluindo a língua.

[...] Eu vejo ela (educação) como aliada porque se colocarmos como meta todo cigano concluir o ensino médio já vai ter uma visão de aprendizado, ele vai pelo menos saber ler bem, escrever bem, interpretar melhor e ali se ele quiser ele vai ter uma base de estudo pra poder aprofundar na cultura, pra aprender mais sobre a cultura, aprender mais a língua que tá morrendo com o tempo pois não está sendo passada, não tá sendo aprendida. Então isso ajuda muito (Alan, 2025).

O participante compreende a escola como espaço de troca onde pode dialogar sobre sua identidade e também aprender com outras realidades.

O relato inclui o compromisso em contribuir com sua comunidade a partir do aprendizado adquirido. Alan expressa o desejo de retornar à sua comunidade como professor, aplicando os conhecimentos adquiridos para melhorar a aprendizagem e autoestima dos jovens

[...] Mas tipo assim, se pelo menos no sábado e domingo, se me dessem essa oportunidade para dar pelo menos uma aula de reforço para as crianças lá, eu ia com muito gosto, porque se me dessem essa oportunidade, que querendo ou não, tem muitas crianças lá que tem dificuldade [...] Nada melhor para ensinar um cigano do que um professor cigano. Ali eu sei o que que interessa pra eles, o que não interessa, o que vai deixar uma aula chata. Ou trazer uma dinâmica para prender a atenção deles pra eles aprender [...] Por isso que eu tenho a vontade, pelo menos no sábado e domingo dar aula de reforço pra eles (Alan, 2025).

O trecho indica que o conhecimento adquirido em contextos externos (escola/faculdade) retorna à comunidade, por meio de práticas educativas, configurando formas de circulação entre referências culturais distintas.

Após ocorrer a interação da cultura cigana com a não cigana, ocorre a quarta fase do processo de Sobreculturalidade, a **Transculturalidade**, a qual, “[...] o contato entre diferentes culturas e a influência mútua geram pontos comuns de coexistência, ou seja, provocam uma transformação cultural por meio do contato” (Martins, 2021, tradução nossa, p. 45).

O relato sugere mudanças na forma como Alan descreve suas respostas a situações de preconceito. Antes, Alan reagia ao preconceito com agressividade, mas com o tempo passou a utilizar humor e ironia para desconstruir estereótipos

“Ao invés de xingar, brigar e querer bater, eu uso o humor, a ironia pra provar que ela está errada e mostrar pra ela o que é certo. Aí ela já tira aquele pensamento do cigano e já pensa: Poxa, cigano é diferente!” (Alan, 2025).

Pelo depoimento, observa-se uma transformação pessoal mediada pelo contato com diferentes realidades, produzindo um comportamento mais estratégico e dialógico que modifica sua interação com a sociedade não cigana, gerando também uma nova forma de pensar em relação aos ciganos por aqueles que não são ciganos.

Alan relata mudanças percebidas por terceiros em sua fala, em sua forma de se apresentar e em traços associados ao sotaque, que ele relaciona à convivência com não ciganos.

[...] Influenciou por exemplo a minha fala. O povo fala que eu não tenho sotaque de cigano, que eu não converso arrastado [...] Influenciou na aparência, o povo fala que eu não pareço na aparência [...] Eu sei viver tanto no meio de quem não é cigano quanto no meio de quem é cigano (Alan, 2025).

O trecho indica que Alan descreve adaptação a normas de convivência em ambientes não ciganos e menciona a manutenção de referências culturais próprias nesses mesmos espaços, conforme sua avaliação do contato intercultural.

Observa-se que na fase de transculturalidade, a educação é recebida o como espaço de transformação cultural. Ao ingressar no ensino superior, Alan não se afasta de sua cultura, mas a valoriza ainda mais e deseja utilizá-la como recurso pedagógico:

[...] Pode me ajudar a estudar mais sobre a cultura cigana, tanto pra eu poder falar mais sobre a cultura cigana e deixar ela mais viva. Pode me ajudar também a ensinar sobre a cultura cigana, ensinar a língua, a origem, a tradição, sobre a etnia. E a formação continuada acho que pode me ajudar a ajudar outras pessoas que tem curiosidade de saber sobre a cultura (Alan, 2025).

O depoimento sugere que Alan passou a atribuir à educação formal sentidos distintos daqueles associados anteriormente ao risco de exclusão. Ele descreve a escolarização como espaço no qual pode tratar de temas culturais e, simultaneamente, ampliar conhecimentos por meio do contato com outras realidades.

Alan menciona a adaptação a mudanças relacionadas a tecnologia e trabalho como parte das exigências percebidas para as novas gerações, sem indicar que isso implique abandono de práticas culturais de sua etnia

“A gente dessa nova geração tem que se adaptar também com a cultura do local, não deixando a cultura da nossa etnia de lado, mas [...] acompanhando a evolução dos estudos, pois daqui uns dias tudo vai ser digital (Alan, 2025).

Essa adaptação aparece como compatibilização entre continuidade de referências culturais e participação em rotinas sociais externas à comunidade.

No depoimento, o participante afirma que sua presença na universidade foi interpretada por membros da comunidade como ruptura de um estereótipo recorrente, segundo o qual ciganos não estudam, e descreve essa experiência como referência para outros jovens. Essa leitura deve ser apresentada como percepção do entrevistado sobre efeitos internos, sem ser generalizada como mudança homogênea em toda a comunidade.

[...] Porque o povo falou tanto que cigano não estuda que os próprios ciganos começaram a pensar dessa forma “Ah, cigano não estuda”, então eu acho que isso quebrou uma barreira. Antes não tinham uma referência pra falarem “Fulano estudou, então eu também posso”. Então hoje em dia tem... Eu acho que sou visto com bons olhos e influenciei de uma boa forma (Adriano, informação verbal, 2025).

A fala do participante sugere a hipótese de que uma trajetória individual pode funcionar como referência interna e incentivar a discussão sobre escolarização no interior da comunidade.

O conjunto de trechos analisados permite relacionar a trajetória do participante às etapas descritas por Martins (2021) do processo de Sobreculturalidade, considerando as limitações de um estudo centrado em um caso. Ele reconhece sua cultura e identidade cigana, convivendo em um ambiente multicultural no qual interage com diferentes culturas, especialmente no contexto escolar/acadêmico e de trabalho. Essa interação promove transformações pessoais conforme

suas necessidades, permitindo, ao mesmo tempo, a preservação e a continuidade de sua própria cultura.

De acordo com Martins (2021)

[...] Essa transformação se manifesta em todos os códigos de conduta, valores morais, regras sociais e culturais, como a própria língua e educação, que são as bases de orientação de qualquer indivíduo no mundo. Ou seja, o processo sobrecultural, ao depender da relação consigo mesmo e com os outros, por meio da autoaceitação, do encontro, do conflito e da interação, gera problemáticas culturais, e por isso se modifica e se transforma visando à adaptação e à sobrevivência. Nesse momento, compreendemos o processo sobrecultural como uma situação de adaptação social do indivíduo com o grupo ao qual pertence, e simultaneamente com os grupos ao seu redor. Assim, ele não deve ser entendido apenas como um processo de aculturação, mas sim como um fenômeno que pode integrar diversas culturas, permitindo ao sujeito reconhecer diferentes realidades e perceber que a cultura é viva e, portanto, versátil.” (Martins, 2021, p. 47, tradução nossa)

O relato associa a experiência no ensino superior ao interesse em compartilhar conhecimentos com crianças e jovens da comunidade, com ênfase em história, língua e tradições. Essa associação é apresentada pelo participante como possibilidade de circulação de saberes e de continuidade de práticas culturais. No escopo deste material empírico, esses elementos podem ser discutidos em diálogo com o conceito de Sobreculturalidade, sem serem tratados como comprovação conclusiva do processo em nível comunitário.

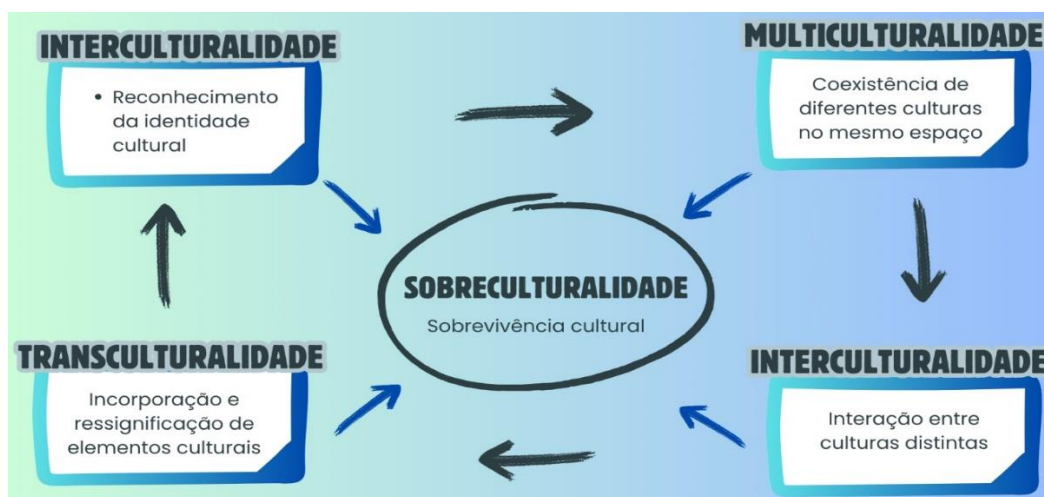


Figura 7: Etapas do processo de Sobreculturalidade  
Fonte: Própria autora

#### 4.5 Sobreculturalidade e Educação Diferenciada

Segundo Martins (2021), considera-se que um indivíduo ou grupo passa pelo processo de Sobreculturalidade quando é capaz de autodeterminar-se, reconhecer a própria identidade e,

ao mesmo tempo, compreender e respeitar a diversidade cultural existente em seu espaço de convivência. Essa postura implica interagir com diferentes culturas, reconhecendo-se em constante transformação decorrente desse contato. Nessa perspectiva, o sujeito ou grupo consegue sobreviver em distintos contextos culturais, mantendo relações pautadas no diálogo, na tolerância, no respeito mútuo e no civismo, aspectos essenciais para a promoção da dignidade humana e para a efetivação dos direitos fundamentais.

Segundo Martins (2021), as instituições de ensino podem ser entendidas como espaços que possibilitam o encontro entre diferentes grupos, favorecendo a interação com as diferenças e promovendo tanto a produção quanto a reprodução de cultura e transcultura. Ou seja, é no espaço escolar/acadêmico que as culturas se encontram, interagem e se influenciam mutuamente, o que favorece a formação de uma transcultura enriquecida, aberta à diversidade e ao dinamismo cultural.

As instituições de ensino são espaços para a interação cultural que oferecem educação, respeito e compreensão mútua, ao criar ambientes inclusivos e preparar os alunos para um mundo globalizado. Ao desempenhar esses papéis, as instituições de ensino contribuem para a construção de sociedades mais coesas, justas e harmoniosas. Esse contexto dialoga com o posicionamento de Ferreira e Zonizokemairô (2021) de que

[...] É preciso que seja uma escolarização constituída dentro de uma dinâmica em que a escola é um instrumento, uma ambiência institucional que significa abordagens culturais e sociais, sendo um processo intra e intercultural que fortaleça o que lhes é próprio, e também possibilita acessos a outros conhecimentos, denominados de 'universais' (Ferreira; Zonizokemairô, 2021, p. 4)

Os relatos do participante indicam críticas a práticas escolares que, segundo ele, não consideram aspectos culturais de estudantes ciganos. Ele afirma que a instituição não está organizada para acolher esses estudantes, o que, em sua avaliação, amplia dificuldades de participação e permanência. O depoimento associa essas dificuldades a experiências de adaptação e aprendizagem e menciona a evasão escolar como desfecho observado em alguns casos.

O participante sugere que a presença de professores ciganos ou com formação intercultural poderia tornar o processo de ensino mais eficiente, pois compreendem melhor os interesses, a aprendizagem e a dinâmica cultural das crianças ciganas. Ele salienta ainda que metodologias adaptadas e um currículo que respeite a diversidade cultural favorecem a permanência dos alunos, valorizam a identidade cigana e tornam a escola e a academia mais acolhedoras.

No referencial da Sobreculturalidade, a educação diferenciada é apresentada como possibilidade de apoio à continuidade de práticas culturais em grupos que vivenciam marginalização, como os ciganos calons. No caso em discussão, o argumento vincula a educação diferenciada ao reconhecimento cultural e à redução de situações de discriminação, tratando a escolarização como espaço potencial de circulação e registro de referências culturais.

De acordo com Martins (2016), com base em Aparício e Delgado (2014), a educação diferenciada e multicultural ou intercultural constitui um meio pelo qual a escola se torna um espaço de convivência em que as culturas passam a depender umas das outras, interagindo por meio de uma aprendizagem mútua. Nesse processo, trocam-se costumes e tradições que se somam e se transformam, resultando em uma “transcultura” mais aberta, dinâmica e enriquecida. Ainda segundo o autor “[...] a Escola Diferenciada passa a ser entendida como o espaço no qual é favorecido o encontro dos diferentes, gerando a identificação e a interação com as diferenças, produzindo ou reproduzindo cultura ou transcultura” (Martins, 2016, p. 268).

Para Candau (2012), a interculturalidade orienta-se pelo reconhecimento do direito à diferença e pelo combate a todas as formas de discriminação e desigualdade social. Essa perspectiva busca criar espaços de diálogo com as diferenças, reconhecendo os conflitos e as múltiplas realidades dos sujeitos, ao mesmo tempo em que propõe metodologias capazes de lidar com esses conflitos de maneira construtiva.

Uma educação de qualidade e verdadeiramente inclusiva deve ser assegurada tanto nos espaços escolares/acadêmicos, quanto nos espaços não escolares/acadêmicos, com o objetivo de promover a formação integral do indivíduo, capacitando-o a compreender e exercer seus direitos e deveres. Nesse debate, a educação é concebida como meio de acesso a direitos e de participação social, especialmente quando articulada a políticas e práticas institucionais que reduzam barreiras de pertencimento e discriminação.

Martins (2021) descreve a Sobreculturalidade como referência conceitual para pensar práticas educativas voltadas a grupos étnicos minoritários, como povos indígenas, quilombolas ou ciganos, por favorecer e fortalecer a interação social efetiva entre diferentes culturas. Ainda segundo o autor a Sobreculturalidade é uma ferramenta importante para o processo educativo contemporâneo, pois possibilita que o estudante desenvolva a capacidade de compreender, respeitar e interagir com diferentes contextos culturais, sem reproduzir estereótipos ou preconceitos.

Desse modo salienta-se a Sobreculturalidade como conceito que ultrapassa o indivíduo e inclui dinâmicas grupais em situações de contato cultural. Trata-se de uma resposta

ativa e adaptativa diante de relações interculturais. No campo educacional, esse enquadramento é relacionado a processos de reconhecimento de si e de convivência com diferenças, com atenção a conflitos e a tensões presentes em interações interculturais. Nessa direção, Martins (2021, p. 66) ressalta a importância da Sobreculturalidade no contexto educacional ao afirmar que

[...] Assim, configura-se um cenário propício para a aplicação do conceito de Sobreculturalidade, como um elemento equalizador aplicado ao contexto educacional, com base no fortalecimento e crescimento pessoal e coletivo, a partir do autorreconhecimento, autoaceitação, conhecimento do outro e respeito mútuo, para o surgimento de uma convivência pacífica. Essa convivência se tornará o espaço do enriquecimento cultural por meio do contato, fazendo emergir um indivíduo capaz de conviver e respeitar o contexto multicultural, global e universal do qual ele mesmo faz parte.” (Martins, 2021, p. 66)

Os trechos analisados e a literatura mobilizada<sup>33</sup> sustentam a discussão que a Sobreculturalidade e a educação diferenciada representam estratégias para uma escola verdadeiramente inclusiva, capaz de dialogar com as diferenças culturais sem reproduzir preconceitos. No recorte deste estudo, o relato do participante é utilizado para discutir a necessidade de metodologias adaptadas, formação intercultural de professores e currículos que valorizem a diversidade. Esses elementos são tratados como hipóteses analíticas e propostas presentes no debate, onde a educação insere-se como um espaço de aprendizagem, encontro, respeito e valorização mútua, fortalecendo identidades e promovendo a convivência pacífica entre culturas.

#### **4.6 Considerações Finais**

Este estudo analisou a história de vida do primeiro cigano calon de Caldas Novas a ingressar no ensino superior, com o objetivo de identificar indícios de Sobreculturalidade, conceito que abrange autorreconhecimento, respeito à diversidade e adaptação e sobrevivência cultural. O recorte permitiu compreender de que forma sua escolarização dialoga com processos de adaptação cultural sem afastamento de sua identidade para sobrevivência de sua própria cultura. A pesquisa qualitativa, utilizou o estudo de caso e a história de vida como procedimentos metodológicos, e a entrevista semiestruturada para coleta de dados. A análise baseou-se no paradigma indiciário (Ginzburg, 1989) e na análise do discurso (Greimas, 1975) possibilitando a identificação de evidências relacionadas às transformações identitárias,

---

<sup>33</sup> Martins (2016, 2021, 2023) e Candau (2012)

rupturas e permanências culturais, destacando momentos de resistência, reorganização cultural e protagonismo social.

Os resultados demonstraram que a trajetória do participante é permeada por rupturas e ressignificações que evidenciam o processo de Sobreculturalidade. Na fase fundamental da análise de dados, identificou-se uma oposição entre tradição e mudança, representada pelo conflito entre o padrão cultural do casamento precoce e a continuidade escolar. Essa tensão revela um percurso de transformação no qual o estudo se torna uma via de afirmação cultural, rompendo com estereótipos que associam os povos ciganos à evasão escolar. A interpretação do caso é discutida sem generalizar o relato para todos os grupos ciganos.

No nível narrativo, o relato foi descrito com base no modelo canônico greimasiano considerando as etapas de manipulação, competência, performance e sanção. Na manipulação, o participante menciona incentivo familiar e compara sua decisão à trajetória de parentes que abandonaram a escola. Na competência, relata recursos mobilizados para lidar com preconceito, mudanças escolares e conciliação com trabalho. Na performance, descreve a conclusão da educação básica e o ingresso no ensino superior, mesmo enfrentando barreiras pedagógicas e culturais. Na sanção, menciona reconhecimento em âmbito familiar e comunitário e refere o interesse em atuar como professor na própria comunidade.

No nível discursivo, nota-se um enunciador que reafirma continuamente sua identidade cigana, recusando-se a ocultá-la, mesmo diante de preconceitos. Ele usa estratégias de humor e ironia para desconstruir estigmas e posiciona-se como agente de transformação social. Sua fala apresenta marcas de orgulho identitário, compromisso comunitário e valorização da educação como ferramenta de resistência e preservação cultural. Esses elementos dialogam com o conceito de Sobreculturalidade, no qual o contato com outras culturas gera adaptação e aprendizado sem perda da identidade, resultando em uma narrativa de reconfiguração cultural para sobrevivência de sua própria cultura.

Observa-se que história de vida analisada apontam indícios de Sobreculturalidade nas diversas etapas do processo de contato cultural, demonstrando a capacidade de adaptação cultural sem perda de sua identidade. Na fase de intraculturalidade, destaca-se o autorreconhecimento e a autoaceitação, expressos na postura de nunca negar sua origem, mesmo diante de preconceitos, reafirmando sua identidade calom e o desejo de ensinar a língua e tradições de seu povo. Na multiculturalidade, observa-se o reconhecimento e respeito a outras culturas, convivendo em ambientes com diversidade cultural, valorizando diferentes modos de vida sem abrir mão de sua identidade, especialmente após o ingresso no ensino superior. Na

interculturalidade, descreve mudanças nas estratégias de interação com não ciganos, incluindo a substituição de respostas agressivas por humor e ironia em situações de preconceito. Ele reconhece a educação como espaço de interação cultural, defendendo práticas pedagógicas adaptadas e professores com formação intercultural. Por fim, a transculturalidade é percebida nas transformações pessoais produzidas pelo contato cultural, como ajustes de linguagem, comportamento e postura, preservando sua identidade cigana. O acesso ao ensino superior proporcionou um novo olhar sobre sua cultura e o consolidou como referência positiva, inspirando outros jovens ciganos a continuar os estudos. Logo, ao identificar indícios de sobreculturalidade na história de vida do primeiro cigano de Caldas Novas a ingressar no ensino superior, evidencia-se assim, que a Comunidade Cigana Calon Lagoa Quente esteja vivenciando o processo de Sobreculturalidade.

A literatura mobilizada no estudo<sup>34</sup> relaciona Sobreculturalidade e educação diferenciada a propostas de reconhecimento de especificidades culturais em grupos minoritários, como a comunidade cigana. Essa abordagem permite que esses sujeitos se desenvolvam plenamente sem abrir mão de seus valores e tradições. Nesse enquadramento os sistemas de ensino são descritos como espaços de diálogos interculturais, favorecendo a formação de uma transcultura mais aberta e dinâmica. Para isso, são necessárias metodologias adaptadas, currículos que reconheçam a diversidade e professores com formação intercultural. A educação diferenciada contribui para reduzir a evasão escolar, combater preconceitos e fortalecer identidades coletivas. Ao incorporar os princípios da Sobreculturalidade, a prática educativa promove inclusão social e a diversidade cultural como elemento enriquecedor da sociedade, transformando a escola em um ambiente de respeito, participação e valorização mútua entre culturas distintas.

Entre as contribuições do estudo, destaca-se a importância de reconhecer a educação como ferramenta de resistência cultural e valorização identitária para grupos socialmente marginalizados. A experiência do participante evidencia como a trajetória escolar pode se tornar uma estratégia de afirmação cultural, rompendo estereótipos que historicamente associam os povos ciganos à evasão escolar. O estudo também fornece subsídios para a discussão de práticas pedagógicas mais inclusivas e diferenciadas, baseadas no respeito à diversidade cultural e na valorização de identidades coletivas. Os resultados obtidos fornecem um panorama sobre a relação entre educação, diversidade cultural e processos identitários.

---

<sup>34</sup> Martins (2016, 2021, 2023) e Candau (2012)

Estudos futuros podem ampliar o recorte para outras comunidades ciganas ou diferentes grupos culturais, permitindo comparações e maior aprofundamento das relações entre educação e Sobreculturalidade. Sugere-se também a realização de pesquisas relacionadas à formação docente com ênfase em práticas pedagógicas interculturais e diferenciadas, bem como a análise de políticas públicas voltadas à inclusão escolar de minorias étnicas.

Conclui-se que a Sobreculturalidade, articulada a uma educação diferenciada, apresenta-se como estratégia para o fortalecimento das identidades culturais e a construção de um sistema educacional mais inclusivo e democrático. A trajetória do primeiro cigano calon de Caldas Novas no ensino superior simboliza um marco de resistência e transformação social, capaz de inspirar novas gerações e fomentar práticas educativas mais sensíveis à pluralidade cultural, contribuindo assim para o fortalecimento da diversidade e da justiça social no contexto educacional brasileiro.

#### 4.7 Referências

ANDRÉ, Marli E. D. A.; LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: E.P.U., 2018.

ASSUNÇÃO, Marília. **Dia Nacional do Povo Cigano: comunidade cobra inclusão no Censo e mais acesso a políticas públicas**. 2025. Diário de Goiás. Disponível em: <https://diariodegoias.com.br/dia-nacional-do-povo-cigano-comunidade-cobra-inclusao-no-censo-e-mais-acesso-a-politicas-publicas/490919/>. Acesso em: 27 dez. 2025.

ARAÚJO, Marivânia Conceição; SHIMURA, Igor. Ser cigano: contatos interculturais e reelaboração identitária. *In*: GOLDFARB, Maria Patrícia Lopes; TOYANSK, Marcos; OLIVEIRA, Luciana de (orgs.). **Ciganos: olhares e perspectivas**. João Pessoa: Editora UFPB, 2019. p. 99-114.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997.

CANDAU, Vera Maria. **Didática crítica intercultural**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Povos Ciganos/ Romani**. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/composicao/saps/equidade-em-saude/povos-ciganos-romani#>. Acesso em: 14 maio 2024.

FERREIRA, Waldinéia Antunes de Alcântara.; ZONIZOKEMAIRÔ Nilce. Educação Específica e Diferenciada: Complexos Culturais da Língua Materna Haliti-Paresi. **Revista Observatório**, Palmas, TO, v. 7, n. 1, p.1-16, jan./mar. 2021.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Tradução: Frederico Carotti; São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1989.

GREIMAS, Algirdas Julien. **Sobre O sentido: ensaios semióticos**. Tradução de Ana Cristina Cruz Cezar *et al.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1975.

HANNERZ, Ulf. Fluxos, fronteiras, híbridos: palavras-chave da antropologia transnacional. **Mana**, v. 3, p. 7-39, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/bsg6bwchcBbqfnpW6GYvnPg/?stop=previous&lang=pt&format=html>. Acesso em: 06 jan. 2026

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Panorama do Censo 2022. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 05 jan. 2026.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Daniel Valério. **A Contribuição científica dos Tremembé, através da Educação Intercultural e Diferenciada com base nos Saberes Tradicionais**. 2019, 221 f. Orientadores: Juan Alfredo Jiménez Equizábal; Maria Dolores Fernández Malanda. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Burgos, Espanha, 2019.

MARTINS, Daniel Valério. **La Sobreculturalidad: a la luz de lo observado en culturas indígenas**. Salamanca: Instituto de Investigaciones Antropológicas de Castilla y León – IIACYL, 2021.

MARTINS, Daniel Valério. **Sobreculturalidade e Educação no México: o caso da Universidade Intercultural Indígena de Michoacán**. Cajazeiras, PB: AINPGP, 2023.

MARTINS, Daniel Valério. **A intraculturalidade nas comunidades indígenas da região metropolitana de Fortaleza - CE, Brasil: caminho para o desenvolvimento e Sobreculturalidade**. Salamanca, Espanha: Ediciones Universidad de Salamanca, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 10. ed. São Paulo, SP: Editora Hucitec, 2007.

PERPÉTUO, Lenilda Damasceno; RÊSES, Erlando da Silva. **Ciganidade e educação escolar: saber tradicional e conflito étnico**. Brasília, DF: Tagore Editora, 2018.

TOYANSK, Marcos. Identidades ciganas: origens, grupos e contextos. *In*: GOLDFARB, Maria Patrícia Lopes; TOYANSK, Marcos; OLIVEIRA, Luciana de (orgs.). **Ciganos: olhares e perspectivas**. João Pessoa: Editora UFPB, 2019. p. 15-35.

VASCONCELOS, Marcia; RIBEIRO, José; COSTA, Elisa. **Dados oficiais sobre os Povos Romani (ciganos) no Brasil – 2013**. 1ª ed. Brasília, DF: AMSK/Brasil, 2013. Disponível em: [https://www.amsk.org.br/imagem/publicacao/Publicacao1\\_AMSK\\_2013.pdf](https://www.amsk.org.br/imagem/publicacao/Publicacao1_AMSK_2013.pdf). Acesso em 10 jul. 2025.

## 5. ARTIGO 4 - CURRÍCULO, IDENTIDADE E CULTURA CIGANA: PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA<sup>35</sup>

Carolina Lorena Coelho<sup>1</sup>

Daniel Valério Martins<sup>2</sup>

**Resumo:** Este estudo justifica-se pela necessidade de enfrentar o silenciamento histórico e a invisibilidade das comunidades ciganas no sistema educacional brasileiro. Embora a legislação reconheça a diversidade cultural, a escolarização ainda se organiza sob lógica homogênea, que marginaliza identidades e exclui saberes tradicionais. O artigo discute o papel da educação, do currículo e das práticas interculturais na valorização da cultura cigana e no fortalecimento identitário da comunidade calon investigada. Especificamente, analisa desafios de acesso e permanência na educação básica, examina limites e possibilidades das políticas educacionais voltadas às comunidades ciganas e discute, em diálogo com a literatura, como práticas interculturais e debates sobre ações afirmativas podem ampliar reconhecimento cultural, inclusão social e continuidade dos percursos escolares. Trata-se de pesquisa qualitativa e situada, realizada na comunidade calon do bairro Lagoa Quente, em Caldas Novas, Goiás, com dois participantes, por meio de entrevistas semiestruturadas, metodologia da conversa, análise temática de Braun e Clarke (2006) e revisão bibliográfica. Os resultados indicam que preconceito, discriminação institucional, invisibilização curricular, carência de infraestrutura e fragilidade das políticas públicas constituem barreiras centrais à escolarização. Ao mesmo tempo, os participantes reconhecem a educação como via de acesso a direitos, ampliação de oportunidades e valorização identitária. Conclui-se que uma educação inclusiva para estudantes ciganos exige formação docente intercultural, currículos que incorporem saberes ciganos e políticas de acompanhamento e permanência escolar.

**Palavras-chave:** educação intercultural; políticas educacionais; relações étnico-raciais; comunidades ciganas; inclusão.

### Abstract

This study is justified by the need to confront the historical silencing and invisibility of Roma communities within the Brazilian educational system. Although legislation recognizes cultural diversity, schooling is still organized under a homogeneous logic that marginalizes identities and excludes traditional knowledge. The article discusses the role of education, curriculum, and intercultural practices in valuing Roma culture and strengthening the identity of the Calon community investigated. More specifically, it analyzes challenges related to access to and retention in basic education, examines the limits and possibilities of educational policies aimed at Roma communities, and discusses, in dialogue with the literature, how intercultural practices and debates on affirmative action may expand cultural recognition, social inclusion, and continuity of schooling trajectories. This is a qualitative and situated study conducted in the Calon community of Lagoa Quente, in Caldas Novas, Goiás, with two participants, using semi-structured interviews, the conversation methodology, Braun and Clarke's thematic analysis, and a bibliographic review. The results indicate that prejudice, institutional discrimination, curricular invisibility, lack of infrastructure, and weak public policies are central barriers to schooling. At the same time, participants recognize education as a pathway to rights, broader opportunities, and identity affirmation. The study concludes that inclusive education for Roma students requires intercultural teacher education, curricula that incorporate Roma knowledge, and policies aimed at school support and retention.

**Keywords:** Education. Roma culture. Interculturality. Identity. Inclusion.

---

<sup>35</sup> Este artigo foi submetido para publicação ao periódico Abatirá - Revista de Ciências Humanas e Linguagens da Universidade do Estado da Bahia, Campus Eunápolis.

<sup>1</sup> Discente do PPGEnEB, Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí, carolina.lorena1@estudante.ifgoiano.edu.br. <https://orcid.org/0009-0002-2082-9564>

<sup>2</sup> Docente do PPGEnEB, Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí, Pós-doutor em Hist. Indígena pelo Instituto Histórico e Geográfico de SC – IHGSC, jjfadelino@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0777-9750>

## 5.1 Introdução

O direito à educação constitui um dos fundamentos para a promoção da cidadania e para a redução das desigualdades sociais, étnicas e culturais, sendo reconhecido como direito humano essencial no plano internacional e reafirmado no ordenamento jurídico brasileiro. Apesar desse reconhecimento formal, a efetivação do direito à educação ainda se apresenta de maneira desigual, incidindo de forma mais intensa sobre grupos historicamente marginalizados. Nesse contexto, a escola atua como espaço de mediação entre direitos assegurados e práticas educativas, sobretudo no que se refere à incorporação da diversidade cultural nos currículos e nas dinâmicas pedagógicas (Candau, 2011).

Os espaços escolares, podem constituir-se como locais de encontro entre culturas, nos quais identidades e saberes são construídos e reafirmados. No entanto, quando orientados por uma cultura educacional centrada na homogeneização, esses espaços tendem a ignorar a diversidade entre os estudantes e a limitar o reconhecimento de culturas distintas, como apontam Candau (2011) e Mota (2015). A superação desse modelo exige a construção de práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade cultural como dimensão constitutiva do processo educativo.

Apesar de sua presença histórica no Brasil, os povos ciganos permanecem submetidos a processos recorrentes de invisibilidade social e institucional, frequentemente associados a estereótipos e marginalizados nos espaços públicos. Essa condição manifesta-se na ausência de reconhecimento explícito nos marcos legais e na exclusão de registros oficiais, currículos escolares e políticas públicas, o que compromete o direito à memória coletiva e à preservação cultural (Lyra Junior, 2020; Perpétuo; Rêses, 2019). Estimativas indicam contingentes populacionais expressivos e elevados índices de analfabetismo em determinados grupos, cenário agravado pelo preconceito, pela mobilidade e pela inexistência de políticas educacionais específicas, o que evidencia a necessidade de inclusão educacional que reconheça suas especificidades históricas e culturais (Moreira, 2023).

A escola pode atuar como espaço de mediação intercultural, embora essa função, no caso dos povos ciganos, essa função se apresenta permeada por tensões. As crianças ciganas enfrentam obstáculos, como o preconceito, a incompreensão da oralidade como forma de transmissão de saberes e o currículo escolar que não contempla sua cultura e língua (Moreira, 2023).

A identidade cigana é construída na interação com diferentes culturas e marcada pelo sincretismo e pela plasticidade, resiste por meio da manutenção de tradições e da capacidade de adaptação (Araújo; Shimura, 2019). Martins (2016, 2021, 2023) define Sobreculturalidade como processo derivado da intraculturalidade (autorreconhecimento cultural) em contexto multicultural (diferentes culturas), relaciona-se respeitosamente pela interculturalidade (interação cultural) e, por meio da transculturalidade, promove transformações pessoais e cognitivas.

Martins (2021) define este processo como uma "cultura de sobrevivência" que funciona como um mecanismo de resistência para culturas que, após diversos contatos externos, buscam assegurar sua continuidade e evitar o desaparecimento histórico. Segundo Martins (2021), o processo sobrecultural permite a adaptação simultânea ao próprio grupo e aos circundantes, integrando múltiplas culturas para ampliar a percepção da realidade. Os espaços de ensino formais, nesse sentido, pode constituir-se como espaços de encontro entre culturas, promovendo tanto a produção quanto a reprodução de identidades e saberes em diálogo (Martins, 2021).

O desafio, consiste em transformar as instituições de ensino em espaços interculturais que incorporem a identidade cigana no currículo e reconheçam a diversidade como fator formativo. Ferreira e Zonizokemairô (2021) definem a escolarização como um processo intra e intercultural que enriquece traços de cada grupo e garante o acesso a conhecimentos universais. Integrar a cultura cigana no ensino fundamenta o exercício da cidadania desses grupos.

Este estudo é guiado pela seguinte questão direcionadora: como o currículo, entendido como espaço de seleção, mediação e legitimação de saberes, e as práticas educativas interculturais podem contribuir para o reconhecimento da cultura cigana e para o fortalecimento identitário da comunidade calon investigada?

A partir desse problema, o trabalho tem como objetivo geral discutir o papel da educação, do currículo e das práticas interculturais na valorização da cultura cigana e no fortalecimento identitário das comunidades ciganas calon. De modo específico, o artigo busca identificar os principais desafios enfrentados por uma comunidade calon no acesso e na permanência na educação básica; analisar como políticas educacionais e ações afirmativas incidem sobre o acesso de povos ciganos aos diferentes níveis de ensino, com atenção também ao ensino superior; examinar limites e possibilidades das políticas educacionais voltadas às comunidades ciganas, com ênfase na inclusão, permanência e valorização cultural; e discutir de que modo a educação intercultural pode contribuir para o fortalecimento identitário e a inclusão social da comunidade calon investigada, em diálogo com a literatura sobre povos ciganos.

No campo da educação básica e do ensino superior, um dos principais desafios consiste no reconhecimento da diversidade étnico-racial brasileira. Antunes (1998) argumenta que a escola deve promover práticas pedagógicas que validem identidades culturais. A ausência de conteúdos adequados nos currículos amplia estereótipos dificultando a trajetória de crianças ciganas no ambiente escolar (Mota, 2015).

Pesquisar sobre esse grupo busca romper o silenciamento histórico e propor uma reparação simbólica diante da exclusão vivida ao longo dos séculos (Perpétuo, 2021). Essa exclusão se manifesta na ausência de políticas públicas e no cotidiano escolar, onde os povos ciganos são vistos como “o diferente”, interpretados pela ótica da indiferença e inferiorização (Mota, 2015).

Embora Uchôa e Ramaccioti (2021) apontem legislações que privilegiam a diversidade, persiste um distanciamento entre a norma jurídica e a prática pedagógica. Falar sobre diversidade, portanto, é contribuir para o fortalecimento da identidade nacional, reconhecendo que tradições e costumes plurais moldam a formação social do Brasil (Silva, 2024). A lacuna existente entre o discurso inclusivo e a realidade escolar mostra a necessidade de repensar práticas pedagógicas, currículos e políticas que ainda reproduzem desigualdades.

Nesse cenário, este trabalho se insere como esforço de análise e reflexão sobre a relação entre currículo, educação, identidade e cultura cigana, tendo como horizonte a busca por uma educação inclusiva. Ao propor essa discussão, a investigação se alinha à perspectiva de que as instituições de ensino devem ser espaços de reflexão sobre a diversidade cultural e de revisão das práticas pedagógicas em direção à inclusão (Mota, 2015).

Essa abordagem dialoga com a ideia de que a educação comprometida com a transformação social deve construir um currículo plural e aberto ao diálogo entre culturas (Uchôa; Ramaccioti, 2021). Reconhecer os povos ciganos como parte da pluralidade brasileira significa também repensar o papel das instituições de ensino na superação de desigualdades históricas, ampliando as condições de permanência, sucesso escolar e acesso ao ensino superior.

Nessa perspectiva, o trabalho reconhece as instituições de ensino como espaços de mediação cultural e de revisão de práticas que, no contexto analisado, podem enfrentar desigualdades históricas que atingem os povos ciganos e incidem sobre a comunidade calom investigada (Mota, 2015). Ao situá-los como parte constitutiva da pluralidade brasileira, o estudo destaca a necessidade de pensar currículo e relações étnico-raciais de forma articulada.

## **5.2 Metodologia**

A pesquisa adota abordagem qualitativa, voltada à compreensão de processos sociais relacionados à educação e à cultura cigana, a partir da análise de dados não numéricos (Córdova; Silveira, 2009). Os achados referem-se ao contexto investigado e dialogam com a literatura sem pretensão de generalização estatística.

O estudo adotou a metodologia da conversa, conforme proposta por Silva (2024), por possibilitar a condução de interações menos formais durante a coleta de dados. Esse procedimento favorece a expressão de narrativas relacionadas às experiências educacionais e culturais dos participantes da comunidade cigana, respeitando seus modos de comunicação.

Como procedimentos de pesquisa, foram realizadas entrevistas em campo com integrantes da comunidade cigana calon, com o objetivo de identificar desafios relacionados ao acesso e à permanência na educação básica. Complementarmente, realizou-se revisão de literatura voltada à análise de ações afirmativas, políticas públicas educacionais e estudos sobre educação de povos ciganos no ensino superior. Buscou-se nas bases de dados Google Acadêmico e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) pelos descritores: “Políticas de Educação”; “Educação Intercultural”; “ciganos” e “educação diferenciada”; “ciganos” e “ensino superior”; “ações afirmativas” e “povos ciganos”; e, “currículo” e “ciganidade”.

**Quadro 4** - Bases de dados consultadas para localização das fontes teóricas

Referência (autor/ano)	Tipo de documento	Base de dados
Antunes (1998)	Artigo de periódico	Google Acadêmico
Araújo; Shimura (2019)	Capítulo de livro	Google Acadêmico
Batista, R. R. M.; Goldfarb M. P.; Lask, T. (2024)	Artigo de periódico	Google Acadêmico
Brasil (1988) Constituição Federal	Documento legal	Google Acadêmico
Brasil (1990) ECA	Documento legal	Google Acadêmico
Brasil (1992) Decreto nº 678	Documento legal	Google Acadêmico
Brasil (1996) LDB	Documento legal	Google Acadêmico
Brasil (1997) PCN	Documento normativo	Google Acadêmico
Brasil (2001) Lei nº 10.172	Documento legal	Google Acadêmico
Brasil (2003) Lei nº 10.639	Documento legal	Google Acadêmico
Brasil (2004) Resolução CNE nº 01	Documento normativo	Google Acadêmico
Brasil (2006) Decreto nº 10.841	Documento legal	Google Acadêmico
Brasil (2007) Decreto nº 6.040	Documento legal	Google Acadêmico
Brasil (2007) Decreto nº 6.177	Documento legal	Google Acadêmico
Brasil (2008) Lei nº 11.645	Documento legal	Google Acadêmico
Brasil (2010) Lei nº 12.343	Documento legal	Google Acadêmico
Brasil (2012) Lei nº 12.711	Documento legal	Google Acadêmico
Brasil (2012) Resolução CNE nº 03	Documento normativo	Google Acadêmico
Brasil (2013) DCN Educação Básica	Documento normativo	Google Acadêmico
Brasil (2014) Lei nº 13.005	Documento legal	Google Acadêmico
Brasil (2015) PLS nº 248	Projeto de lei	Google Acadêmico
Brasil (2017) BNCC	Documento normativo	Google Acadêmico
Brasil (2024) Decreto nº 12.128	Documento legal	Google Acadêmico
Braun; Clarke (2006)	Artigo de periódico	Google Acadêmico

Candau (2011)	Artigo de periódico	Google Acadêmico
Candau (2012)	Livro	Google Acadêmico
Córdova; Silveira (2009)	Capítulo de livro	Google Acadêmico
Felipe (2018)	Dissertação	BDTD
Fernandes Filho, R. R. (2023)	Dissertação	BDTD
Ferreira; Zonizokemairô (2021)	Artigo de periódico	Google Acadêmico
Freire (1967)	Livro	Google Acadêmico
Freire (1987)	Livro	Google Acadêmico
Freire (1992)	Livro	Google Acadêmico
Freire (1996)	Livro	Google Acadêmico
Lyra Junior (2020)	Capítulo em coletânea institucional	Google Acadêmico
Martins (2016)	Livro	Google Acadêmico
Martins (2021)	Livro	Google Acadêmico
Martins (2023)	Livro	Google Acadêmico
Moreira; Candau (2003)	Artigo de periódico	Google Acadêmico
Moreira (2023)	Artigo de periódico	Google Acadêmico
Moonen (2011)	Livro	Google Acadêmico
Monteiro; Figueiredo (2020)	Capítulo em coletânea institucional	Google Acadêmico
Mota (2015)	Dissertação	BDTD
Nascimento (2025)	Artigo de periódico	Google Acadêmico
ONU (1948)	Documento internacional	Google Acadêmico
Perpétuo (2017)	Dissertação	BDTD
Perpétuo; Rêses (2019)	Livro	Google Acadêmico
Perpétuo (2021)	Tese	BDTD
Santos, D. B. (2024)	Dissertação	BDTD
Santos, L. C. (2017)	Dissertação	BDTD
Sato (2023)	Tese	BDTD
Silva, L. A. R. (2017)	Dissertação	BDTD
Silva, M. M. R. (2018)	Tese	BDTD
Silva, R. V. C. (2024)	Dissertação	BDTD
Soares; Rocha (2025)	Artigo de periódico	Google Acadêmico
Uchôa; Ramacciotti (2021)	Artigo de periódico	Google Acadêmico
UNESCO (2005)	Documento internacional	Google Acadêmico

A interpretação dos dados baseou-se na Análise Temática, conforme os procedimentos descritos por Braun e Clarke (2006). Esse método permitiu identificar temas recorrentes nas entrevistas e nos textos analisados, relacionados ao acesso e à permanência de ciganos calon na educação básica e no ensino superior, às políticas educacionais voltadas às comunidades ciganas e ao papel da educação e do currículo na preservação da identidade cultural. A escolha da análise temática proposta por Braun e Clarke (2006) foi adotada por permitir a interpretação de sentidos recorrentes presentes em entrevistas e produções acadêmicas relacionadas à escolarização e à cultura. A aplicação desse procedimento resultou na organização dos dados em categorias temáticas definidas a partir da análise sistemática do material empírico e documental. Dividimos este estudo nos seguintes eixos temáticos: desafios e perspectivas dos calons em relação à escola; barreiras e ações afirmativas para os povos ciganos em relação ao

ensino superior; políticas educacionais direcionadas às comunidades ciganas; e, o papel da educação na preservação cultural e no empoderamento social.

A coleta dos dados ocorreu entre os meses de junho a agosto de 2025, na comunidade cigana situada no bairro Lagoa Quente. A entrevista semiestruturada foi utilizada como principal instrumento de coleta, composta por questões abertas e fechadas voltadas à trajetória escolar, às experiências educacionais e às percepções dos participantes sobre o acesso e a permanência na escola e ensino superior. O guia de entrevista concentrou-se na escolarização da comunidade cigana, contemplando trajetórias educacionais, expectativas em relação à escola, fatores associados à evasão, ao absentismo e à conclusão dos estudos.

Esta etapa da pesquisa foi realizada sessenta dias após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa, instância responsável pela avaliação ética de estudos envolvendo seres humanos, vinculada à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. O projeto foi aprovado pelo CEP, sob o Parecer Consubstanciado nº 7.485.747. Antes do início da coleta, realizou-se uma reunião com os participantes para apresentação do estudo e formalização do consentimento por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O processo de recrutamento e esclarecimento dos objetivos da pesquisa foi conduzido em conformidade com as orientações do Comitê de Ética.

Embora existam outras comunidades ciganas em Caldas Novas, o estudo concentrou-se na Comunidade Cigana Calon do bairro Lagoa Quente. Participaram da pesquisa dois moradores da comunidade que se dispuseram a colaborar por meio de seus relatos: um homem e uma mulher. Para preservar a identidade dos participantes, foram adotados nomes fictícios, priorizando-se a descrição dos relatos referentes aos desafios educacionais da comunidade, conforme a perspectiva dos entrevistados.

**Quadro 5** - Descrição dos participantes da pesquisa

Pseudônimo	Idade	Gênero	Estado civil	Escolaridade	Ocupação	Tempo de residência na comunidade	Vínculo com a comunidade
José	21	Masculino	Casado	Cursando ensino superior	Auxiliar de TI.	Desde o nascimento	Morador
Gabriela	23	Feminino	Casada	Ensino fundamental completo	Responsável pelas atividades domésticas e cuidado familiar	Desde o nascimento	Moradora

### 5.3 Calons e a escola: desafios e perspectivas em relação à escola

Moonen (2011) registra, em episódio citado no ensaio sobre anticiganismo

[...] Numa passeata de ciganos em Amsterdam, nos anos 90, um menino carregava um cartáz com as palavras: “IGNORÂNCIA gera MEDO gera PRECONCEITO”. Acrescentaria que PRECONCEITO gera DISCRIMINAÇÃO. [...] Porque somente acabando primeiro com a ignorância, podemos acabar também com o anticiganismo. (Moonen, 2011, p.8)

O autor define anticiganismo como doutrinas ou atitudes hostis aos povos ciganos que sustentam medidas discriminatórias, bem como atitudes, atos ou políticas contrárias a seus interesses e direitos. (Moonen, 2011, p. 6).

Santos (2024) argumenta que a ausência de registros escritos, em contexto de tradição oral, favoreceu narrativas eurocêntricas marcadas por lendas e mitos, associadas à produção de estigmas e à segregação social. À luz dessa discussão, o estudo analisa relatos de participantes calon, com ênfase em reconhecimento cultural, enfrentamento de estereótipos e implicações para a cidadania e uma educação inclusiva que valorize a diversidade cultural.

As entrevistas indicam experiências de preconceito no ambiente escolar<sup>36</sup>, com variações entre os participantes. José\*, 19 anos, relata ter sofrido agressões e hostilidades por partes dos colegas não ciganos na escola, mas com o tempo passou a reagir de forma mais consciente e menos reativa. Já Gabriela\*, 23 anos, descreve experiências de discriminação relacionadas à aparência, às roupas longas e ao modo de transporte tradicional da comunidade, a carroça, percebendo os comentários como brincadeiras na infância, mas reconhecendo posteriormente seu caráter discriminatório.

[...] Até os professores descobrirem que nós éramos ciganos tinham comentário. Eles comentavam sobre o jeito que cigano andava, e alguns comentários faziam todo o sentido pois andava a cavalo. O único meio de transporte era só a carroça. As roupas eram longas e coloridas, não usava shorts nem vestido curto. Era só longo mesmo. Por eu ser bem mais nova não sabia muito o que era preconceito. Então eu levava na brincadeira. Não levava a sério. (Gabriela, 2025)

As falas indicam a circulação de estigmas associados à identidade cigana em interações com colegas e docentes. Na Análise Temática, conforme Braun e Clarke (2006), o preconceito escolar foi identificado como tema recorrente nos relatos. A presença desse tema se associa a dificuldades de permanência e a experiências de não pertencimento na escola.

---

<sup>36</sup> Cabe ressaltar que os participantes mencionaram experiências vivenciadas em contextos escolares específicos, as quais não serão detalhadas neste trabalho, a fim de preservar sua confidencialidade. Ainda assim, as reflexões críticas emergentes desses relatos possibilitam compreender a instituição escolar em uma perspectiva mais ampla.

Santos (2024) observa que, embora currículos e normativas prevejam educação antirracista, a implementação encontra limites associados à formação e à sensibilização de profissionais. O distanciamento entre escola e a realidade da comunidade *calon* investigada desestimula a permanência e destaca a necessidade de práticas curriculares que incorporem os saberes ciganos em condições de equivalência com outros conteúdos.

Nos relatos, o abandono escolar aparece associado ao casamento precoce e a dificuldades de aprendizagem, com menções à mobilidade territorial no passado. José\* associa essa interrupção principalmente ao déficit de aprendizagem, associado ao casamento precoce, sobretudo no caso das meninas da comunidade.

“Além do déficit de aprendizagem, a questão cultural que envolve o casamento precoce. Os homens param mais pela questão da aprendizagem e as mulheres param os estudos para se casarem por volta dos 15 e 16 anos.” (José, 2025)

Gabriela\* também menciona o casamento como principal causa da evasão entre o *calons* da comunidade, ressaltando que, no passado, a mobilidade constante da comunidade também dificultava a continuidade dos estudos “Antigamente tinha (dificuldade), pois ficava mudando de cidade em cidade, então tinha que mudar de escola, ou parava no meio do ano e tinha que matricular de novo. Aí muitas das vezes a pessoa nem estudava.” (Gabriela, 2025)

Na análise temática, esses elementos foram reunidos como fatores que incidem sobre a continuidade dos estudos, com efeitos distintos entre homens e mulheres. Perpétuo (2021) discute em sua pesquisa as questões de gênero dentro da comunidade cigana. Para a autora, embora os homens *calon* enfrentem dificuldades de inserção social, essa realidade é ainda mais complexa para as mulheres *calin*<sup>37</sup>. Além da barreira étnico-racial, elas lidam com restrições impostas pelo conservadorismo e pelo patriarcado, o que resulta em baixa escolarização, casamentos e gestações precoces sem acesso a métodos contraceptivos. Essa condição amplia a desigualdade de gênero, a discriminação e o preconceito, afastando-as das oportunidades de trabalho formal e contribuindo para sua invisibilidade social.

O déficit de aprendizagem narrado por José\* sugere falhas no acolhimento pedagógico e curricular, indicando que a escola não oferece estratégias adaptadas às necessidades dos alunos ciganos. Essas narrativas evidenciam que o abandono escolar resulta da sobreposição de questões culturais, socioeconômicas e institucionais. Felipe (2018) argumenta que a escola pode reproduzir desigualdades quando não assegura condições de participação equivalentes para

---

<sup>37</sup> Mulher cigana do clã *calon*.

todos os estudantes, o que se expressa em experiências diferenciadas de acolhimento e discriminação.

Silva (2017) sustenta que escola e currículo foram construídos a partir da cultura dominante, sem valorização da tradição oral e dos traços culturais ciganos o que limita o reconhecimento da diferença e pode favorecer a reprodução de preconceitos. A ausência de mudanças nos currículos e na formação docente, destaca essa falha no acolhimento pedagógico. Silva (2017) destaca ainda, que, embora existam políticas para assegurar o direito à matrícula e permanência, muitos ciganos não conseguem concluir os estudos. Isso está ligado a fatores como distância das escolas, falta de materiais, preconceito dentro das instituições e, sobretudo, barreiras culturais e familiares, que em certos momentos desestimulam principalmente as mulheres a prosseguirem na escolarização.

Nas entrevistas, a educação é percebida como instrumento para alcançar direitos e oportunidades de trabalho, ainda que com ênfases distintas. José\* acredita que a escolarização possibilita melhores empregos, ampliação de direitos e quebra de estereótipos por meio do conhecimento, defendendo inclusive a necessidade de projetos de reforço dentro da comunidade, conduzidos por professores ciganos. Nesse sentido Perpétuo (2021) infere

[...] O que nos propomos a pensar é que o estudante e seus coletivos sejam partícipes dos processos de construção do aprendizado para compreenderem a situação que envolve a sociedade, articulando a relação da unidade teoria-prática a fim de realizar a práxis revolucionária não apenas na sua vida, mas na mudança coletiva. (Perpétuo, 2021, p. 122)

Gabriela\*, por sua vez, associa a educação principalmente à inserção no mercado de trabalho. “Fica mais fácil arrumar emprego. Só de falar que você terminou o 9º ano pra quem contrata é uma grande diferença. Hoje em dia tudo que você for fazer, precisa saber ler, um pouco da tecnologia.” (Gabriela\*, 2025)

Na análise temática, essas falas compõem a categoria “educação como instrumento de mobilidade social”, revelando que, que o acesso ao conhecimento escolar e a um currículo socialmente legitimado é percebido pelos participantes como estratégia para romper com situações de exclusão.

Paulo Freire (1987) destaca que a educação genuína transcende a transmissão de conteúdos ao despertar a consciência crítica sobre as desigualdades sociais. Ao reconhecer as contradições do mundo, o indivíduo recusa a passividade e assume o papel de agente histórico. Esse processo promove uma ação transformadora que visa superar a lógica da opressão, consolidando uma formação cidadã comprometida com a intervenção direta e a mudança da realidade social.

O relato de Gabriela indica limites no diálogo entre escola e cultura cigana, com menções à ausência de referências sobre tradições e a circulação de estereótipos no ambiente escolar.

[...] A cultura não era muito comentada, mas quando descobriam que éramos ciganos eles perguntavam sobre a nossa cultura. Não falavam sobre a cultura cigana pois não sabiam. Não sabiam como era a tradição. Tinham muitos comentários e um deles era que cigano pegava criança pra vender. (Gabriela, 2025)

Silva (2018) defende que a escola deve criar espaços que favoreçam a construção da identidade cultural dos alunos em consonância com seu contexto sociocultural. As perspectivas de uma escola ideal apontadas pelos entrevistados convergem para a necessidade de adaptação pedagógica e inclusão cultural. Para Mota (2015), reconhecer a cultura do aluno integra o processo formativo e fortalece a participação social, o que implica compreender o currículo como espaço de incorporação de valores culturais, de produção de pertencimento e de enfrentamento da invisibilização.

José\* defende o acesso de jovens e crianças na escola formal e projetos de reforço escolar dentro da comunidade, com professores ciganos responsáveis tanto pela transmissão de conhecimentos formais quanto pela valorização da cultura (origem, língua, vestimentas).

[...] Não privar da escola tradicional, de conviver com outras crianças, mas ter um projeto de reforço escolar dentro da própria comunidade com um professor cigano. Tanto pra ensinar sobre a cultura quanto para reforço das dificuldades escolares na leitura, na escrita, interpretação. (José, entrevista, 2025)

O relato aponta a necessidade de uma educação intercultural, capaz de articular currículo oficial e saberes comunitários. Nesse sentido, Soares e Rocha (2025) enfatizam a escola como espaço de observação das relações sociais vividas pelos alunos e destacam que elementos culturais, econômicos e sociais das comunidades podem orientar escolhas curriculares voltadas ao pertencimento.

Gabriela\*, associa dificuldades educacionais a carências de infraestrutura e à ausência de serviços públicos na comunidade. Sua fala aponta para um desafio estrutural ainda presente em muitas comunidades tradicionais, a ausência de equipamentos públicos adequados, que limita a continuidade da trajetória escolar.

[...] A comunidade é meio que abandonada do governo. Poderia ter um posto de saúde, poderia ter uma escola mais ampla pra ter várias séries separadas. Tem necessidade do ensino médio também. Tem muita pessoa que terminou o 9º ano e não fez o ensino médio porque não tem o ensino médio aqui ainda. (Gabriela, entrevista, 2025)

A análise permite agrupar essas falas na categoria “necessidades para inclusão”, que revela que tanto a adaptação curricular quanto a melhoria da infraestrutura escolar são condições indispensáveis para que a escola possa de fato se tornar espaço de pertencimento e

promoção cultural. De acordo com Perpétuo (2017) a escola deve atuar promovendo um diálogo entre as diferentes questões relacionadas à etnicidade cigana e o currículo, reconhecendo e valorizando os saberes e as vivências dos estudantes, em especial o conhecimento de mundo próprio dos ciganos calon.

Os relatos de José\* e Gabriela\* mostram que os desafios educacionais, na comunidade calon investigada, estão ligados à invisibilidade social e cultural vivida no contexto analisado. A análise temática revela três categorias principais: preconceito e discriminação; abandono escolar por fatores culturais e pedagógicos; e necessidade de práticas inclusivas e interculturais.

Esses eixos sustentam a interpretação de que a inclusão depende também do enfrentamento da homogeneização curricular, isto é, da revisão das formas pelas quais o currículo seleciona, hierarquiza e legitima saberes no espaço escolar. Nesse sentido Santos (2017) defende que as escolas desenvolvam práticas educativas que valorizem a diversidade cultural da sociedade, ao invés de replicar visões homogêneas. Para isso, destaca a importância de uma formação inicial docente que prepare os profissionais para lidar com as especificidades de diferentes sujeitos no espaço escolar.

Ao mesmo tempo, as entrevistas alertam para as lacunas nas políticas públicas e no currículo escolar, que ainda não contemplam adequadamente a realidade cigana. Dessa forma, compreender os desafios relatados pelos participantes permite refletir sobre as condições necessárias para que a educação se configure como instrumento de empoderamento social e reconhecimento cultural para os calon.

#### **5.4 Ingresso no ensino superior: barreiras e ações afirmativas para os povos ciganos**

Embora esta seção tenha caráter predominantemente bibliográfico, sua presença no artigo também se justifica pelo fato de que um dos participantes da pesquisa é, até o momento, o único integrante da comunidade calon investigada a ter ingressado no ensino superior. Esse dado confere concretude local ao debate sobre acesso, permanência e ações afirmativas. A trajetória observada no contexto analisado dialoga, assim, com desigualdades educacionais mais amplas historicamente vividas pelos povos ciganos.

O ingresso dos povos ciganos no ensino superior brasileiro relaciona-se a trajetórias marcadas por exclusões de natureza social, educacional e institucional. No Brasil, a etnia cigana foi submetida a processos de estigmatização, perseguição e invisibilização desde sua chegada por meio de políticas de degredo no período colonial, mantendo-se ausente de registros oficiais

e de políticas públicas educacionais (Batista; Goldfarb; Lask, 2024). Esse processo produziu baixos índices de escolarização e a interrupção dos percursos escolares, o que afeta diretamente a possibilidade de acesso à universidade.

O anticiganismo, atua como barreira estrutural ao ingresso no ensino superior, uma vez que associa essas comunidades a estereótipos de desordem, itinerância incompatível com a escola e ausência de interesse pelos estudos (Batista; Goldfarb; Lask, 2024). Ainda na educação básica muitos estudantes ciganos já foram excluídos, evidencia a acumulação de desigualdades ao longo da trajetória escolar e não dificuldades isoladas de acesso à universidade.

Nesse cenário, as políticas de ações afirmativas configuram como instrumentos de reparação e enfrentamento das desigualdades educacionais. A regulamentação da reserva de vagas étnico-raciais pela Lei nº 12.711/2012<sup>38</sup> ampliou o acesso ao ensino superior, ainda que os povos ciganos não tenham sido inicialmente contemplados de forma explícita (Perpétuo, 2021). A inclusão progressiva dessa população em políticas afirmativas, sobretudo a partir de iniciativas institucionais autônomas, demonstra que, quando existem condições objetivas de acesso, os estudantes ciganos manifestam interesse e ocupam esses espaços (Perpétuo, 2021).

A inclusão de estudantes ciganos no ensino superior brasileiro por meio de sistemas de cotas apresenta maior incidência em programas de pós-graduação do que em cursos de graduação (Batista; Goldfarb; Lask, 2024). Apenas cerca de 12% das instituições públicas de ensino superior no Brasil promovem políticas afirmativas específicas para ciganos, cerca de 13 instituições mapeadas até 2023 (Fernandes Filho, 2023).

Batista, Goldfarb e Lask (2024) identificam universidades que implementaram ou discutiram a reserva de vagas para povos ciganos, com destaque para a UNEB<sup>39</sup>, pioneira na criação de cotas para os povos ciganos em nível de graduação. Outras instituições baianas adotaram medidas semelhantes, como UEFS<sup>40</sup>, UFSB<sup>41</sup>, UESB<sup>42</sup> e UFBA<sup>43</sup>. Em outras regiões e estados, as autoras mencionam a UNILAB<sup>44</sup>, a UEMG<sup>45</sup>, a UFRN<sup>46</sup>, por meio do Programa

---

<sup>38</sup> Lei 12.711/2016. Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

<sup>39</sup> Universidade do Estado da Bahia

<sup>40</sup> Universidade Estadual de Feira de Santana

<sup>41</sup> Universidade Federal do Sul da Bahia

<sup>42</sup> Universidade Estadual do Sul da Bahia

<sup>43</sup> Universidade Federal da Bahia

<sup>44</sup> Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

<sup>45</sup> Universidade do Estado de Minas Gerais

<sup>46</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Norte

de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS) e a UFMT<sup>47</sup> também é citada por meio do programa ECCO<sup>48</sup>. Na Paraíba, a UEPB<sup>49</sup> implementou a cota de 2% das vagas para estudantes ciganos, tanto na graduação quanto na pós-graduação desde (Batista; Goldfarb; Lask, 2024).

As experiências institucionais indicam a existência de demanda por vagas e demonstram que a presença cigana no ensino superior decorre da abertura de mecanismos formais de acesso (Perpétuo, 2021). A ausência histórica dessa população na universidade relaciona-se à falta de políticas compatíveis com suas realidades sociais e culturais, e não à inexistência de interesse pela formação superior.

As políticas de cotas constituem um mecanismo de enfrentamento das desigualdades históricas impostas às comunidades ciganas, funcionando como instrumento de justiça social e reconhecimento étnico (Batista; Goldfarb; Lask, 2024; Fernandes Filho, 2023). Essa reparação ocorre, pela compensação de uma dívida histórica, diante da exclusão e discriminação sistemáticas vividas desde o período colonial. Fernandes Filho (2023) observa que o perfil do estudante universitário brasileiro era representado por uma "face branca", mas as ações afirmativas têm tornado o ambiente mais inclusivo e diverso derrubando as barreiras da ausência e invisibilização histórica das comunidades ciganas nos espaços de poder e saber.

Fernandes Filho (2023) compreende as ações afirmativas como estratégias de enfrentamento das desigualdades raciais e de ampliação das oportunidades educacionais para os povos ciganos. O acesso ao ensino superior desloca estudantes ciganos da condição de objeto de estudo para sujeitos produtores de conhecimento sobre suas próprias trajetórias. Esse movimento contribui para o enfrentamento do anticiganismo e para a contestação de estigmas associados à marginalidade ou ao nomadismo (Batista; Goldfarb; Lask, 2024).

Fernandes Filho (2023) denomina esse processo de “ciganizar o ensino superior” (p.18), entendendo-o como a incorporação de diálogos entre saberes acadêmicos e conhecimentos ancestrais. A presença de estudantes ciganos amplia o reconhecimento de epistemes historicamente marginalizadas e favorece o questionamento da colonização do conhecimento, ao valorizar cosmologias, oralidade e tradições ciganas.

De acordo com Batista, Goldfarb, Lask (2024) as cotas também ampliam oportunidades no mercado de trabalho ao reduzir os efeitos da baixa escolarização. Ao mesmo tempo, promovem visibilidade e cidadania ao inserir estudantes ciganos em espaços acadêmicos, como

---

<sup>47</sup> Universidade Federal do Mato Grosso

<sup>48</sup> O Programa ECCO (Estudos de Cultura Contemporânea) da UFMT é um programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) focado em investigar as transformações socioculturais, migração, globalização e mídias,

<sup>49</sup> Universidade Estadual da Paraíba

demonstram experiências de instituições pioneiras. Essas políticas também fortalecem a diversidade universitária e questionam a ideia de desvinculadas das desigualdades de origem (Batista; Goldfarb; Lask, 2024).

O acesso formal por meio de cotas é insuficiente para a permanência estudantil. As barreiras enfrentadas por estudantes ciganos no ensino superior derivam de protocolos burocráticos e acadêmicos que negligenciam as especificidades materiais dessas comunidades. Segundo Perpétuo (2021), os obstáculos incluem a exigência de documentos civis nem sempre acessíveis, prazos exíguos, conectividade digital limitada e a carência de suporte técnico para a compreensão de editais. A estrutura universitária, pautada pelo sedentarismo institucional, opõe-se à mobilidade característica de alguns grupos, o que pode forçar o rompimento de redes familiares (Fernandes Filho, 2023). Sem mecanismos de permanência, as ações afirmativas operam apenas no nível formal de ingresso.

Outro aspecto refere-se à dimensão simbólica e identitária do ingresso no ensino superior. A universidade reproduz modelos de conhecimento eurocentrados que tendem a invisibilizar culturas minoritárias. Diante do preconceito, estudantes ciganos podem adotar o silenciamento da etnia como estratégia de autoproteção (Fernandes Filho, 2023). A omissão de currículos que contemplem a história cigana acentua o distanciamento entre o estudante e a instituição. Contudo, a presença desse grupo no ambiente acadêmico tensiona a lógica assimilacionista e introduz variabilidades pedagógicas que questionam a homogeneidade do ensino.

As ações afirmativas para povos ciganos integram o processo de garantia de direitos civis. Essas políticas permitem que o grupo produza conhecimentos sobre suas próprias realidades, fortalecendo o protagonismo coletivo na esfera pública (Perpétuo, 2021). Para Fernandes Filho (2023), a formação desses indivíduos mobiliza recursos e serve de referência para as gerações sucessoras, contrapondo-se ao estigma de aversão à escolaridade.

Ainda que os avanços sejam recentes e restritos a um número reduzido de instituições, as experiências existentes demonstram que a inclusão é possível quando há vontade política e reconhecimento da diversidade. No âmbito deste artigo, a discussão sobre ensino superior funciona como desdobramento analítico mais amplo das desigualdades educacionais que também atravessam a escolarização básica, permitindo compreender que os desafios observados na comunidade calon investigada se articulam, em escala ampliada, a barreiras estruturais presentes em diferentes níveis de ensino.

## 5.5 Políticas educacionais para as Comunidades Tradicionais Ciganas

Como apoio ao eixo analítico central do artigo, esta seção sintetiza os principais dispositivos normativos que estruturam o debate sobre educação, diversidade cultural e reconhecimento dos povos ciganos no Brasil.

### 5.5.1 *Histórico normativo e legal*

O direito à educação constitui princípio universal consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, que assegura acesso igualitário e gratuito ao ensino elementar e a abertura ao ensino superior em condições de mérito (ONU, 1948). No Brasil, o marco constitucional de 1988, inaugurou uma matriz normativa que vincula educação, cultura e cidadania como direitos universais e de execução estatal com cooperação social, fixando princípios como igualdade de acesso e permanência, liberdade de aprender e pluralismo pedagógico<sup>50</sup> (Brasil, 1988). No mesmo texto, no Artigo 215, a proteção e a promoção das manifestações culturais, populares, indígenas, afro-brasileiras e de “outros grupos participantes do processo civilizatório nacional”, foram elevadas a dever público e patrimônio cultural, abrangendo formas de expressão, modos de criar, fazer e viver (Brasil, 1988).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) regulamentou essa diretriz, que assegura a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de etnia, crença, condição econômica ou local de moradia, oportunidades para o desenvolvimento integral em liberdade e dignidade (Brasil, 1990). Em paralelo, o país incorporou a Convenção Americana de Direitos Humanos (Pacto de San José da Costa Rica), Decreto nº 678/1992, consolidando o arcabouço de proteção a direitos fundamentais (Brasil, 1992).

---

<sup>50</sup> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

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

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;  
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;  
III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

No campo educacional, a Lei nº 9.394/1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, LDB, definiu a educação como processo formativo que transborda a escola e inclui família, trabalho, movimentos sociais e manifestações culturais, além de estabelecer base comum e parte diversificada dos currículos, aberta às características regionais e culturais (Brasil, 1996). A obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira<sup>51</sup>, em toda a educação básica, inseriu conteúdos no currículo sobre África e a participação negra na formação nacional de modo transversal (Brasil, 2003). No mesmo ciclo, o CNE/CP<sup>52</sup> consolidou a Educação das Relações Étnico-Raciais como produção de conhecimentos, atitudes e valores para a convivência democrática na pluralidade étnico-racial (Brasil, 2004).

A partir de meados dos anos 2000, o ordenamento ampliou instrumentos para políticas culturais voltadas a grupos minoritários. A Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais promulgada no Brasil pelo Decreto nº 6.177/2007 (UNESCO, 2005; Brasil, 2007).

No mesmo período, instituiu-se o Dia Nacional do Cigano, reconhecendo a presença histórica e a necessidade de visibilidade dos povos ciganos<sup>53</sup> (Brasil, 2006). Do ponto de vista administrativo, o Decreto nº 6.040/2007, estabeleceu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT), definindo tais grupos, dentre eles comunidades ciganas, como culturalmente diferenciados, com formas próprias de organização e social, e atribuindo à CNPCT (Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais) a coordenação da política (Brasil, 2007).

No currículo, a Lei nº 11.645/2008 tornou obrigatório o estudo da história e cultura indígena, ao lado da afro-brasileira (Brasil, 2008). Paralelamente, o Plano Nacional de Cultura (Lei nº 12.343/2010), definiu metas para a proteção da diversidade e descentralização da gestão cultural. (Brasil, 2010).

Para a escolarização de grupos itinerantes, entre eles os grupos ciganos, a Resolução nº 3/2012 do Conselho Nacional de Educação (CNE) garantiu o direito à matrícula e à

---

<sup>51</sup> LEI No 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.

Art. 1º A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-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.

<sup>52</sup> Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 01, de 17 de junho de 2004, Art. 2º, § 1º.

<sup>53</sup> Decreto Presidencial de 25 de maio, publicado em 26 de maio de 2006, que institui o Dia Nacional do Cigano, comemorado no dia 24 de maio de cada ano.

permanência escolar de crianças em situação de mobilidade, vedando exigências burocráticas que impeçam o acesso, adequação dos sistemas de ensino às particularidades e respeito às dimensões culturais e religiosas, com tratamento pedagógico ético e não discriminatório (Brasil, 2012).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica de 2013 reafirmaram o acolhimento à diversidade sociocultural como princípio para a prática pedagógica e para a articulação do projeto político-pedagógico à realidade do alunado (Brasil, 2013). Embora a Lei nº 12.711/2012 não mencione explicitamente os povos ciganos, sua aplicação nas universidades federais ampliou as vagas para estudantes de escolas públicas e autodeclarados pretos, pardos e indígenas, categorias nas quais grupos ciganos frequentemente se inserem conforme os editais institucionais (Brasil, 2012).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) incluiu competências voltadas ao reconhecimento do patrimônio cultural material e imaterial (Brasil, 2017). Já o Plano Nacional de Educação (2014–2024)<sup>54</sup> por meio das estratégias 1.10<sup>55</sup>, 7.26 e 7.27<sup>56</sup>, prevê a reestruturação de equipamentos e a formação de profissionais para o atendimento de populações tradicionais e itinerantes.

No âmbito legislativo, o Projeto de Lei do Senado nº 248/2015 propôs um Estatuto dos Povos Ciganos, definindo o povo cigano e assegurando direitos à educação básica, bem como ações de incentivo, apoio e espaços de disseminação cultural (Brasil, 2015). Esse movimento encontrou novo marco com o Decreto nº 12.128/2024, que instituiu o Plano Nacional de Políticas para os Povos Ciganos, reconhecendo-os como comunidades tradicionais e fixando princípios de transversalidade étnico-racial e de gênero, além de objetivos como combater o anticiganismo, ampliar a presença cigana em todos os níveis de ensino, valorizar saberes e

---

<sup>54</sup> Lei 13.005 de 25 de junho de 2014.

<sup>55</sup> 1.10. Fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada.

<sup>56</sup> 7.26. Consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial; 7. 27. Desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência

promover o debate sobre sua história e cultura em colaboração com o sistema educacional (Brasil, 2024).

O histórico normativo e legal brasileiro vem densificando compromissos constitucionais por meio de leis, diretrizes, resoluções e planos que incorporam a diversidade cultural como eixo pedagógico e de gestão. Para as comunidades tradicionais ciganas, essa trajetória legislativa estabelece fundamentos jurídicos para matrículas desburocratizadas, currículos interculturais, produção de materiais didáticos específicos, formação docente continuada e participação comunitária na organização pedagógica e condições necessárias para uma escola inclusiva capaz de dialogar com a itinerância, a identidade e os modos próprios de vida.

### ***5.5.2 Lacunas legais e invisibilidade***

A análise das lacunas legais que incidem sobre as comunidades tradicionais ciganas no Brasil começa pelo reconhecimento de sua invisibilidade histórica nos marcos normativos e nas políticas educacionais. Embora a Constituição de 1988 estabeleça o combate à discriminação, não há menção direta aos povos ciganos, diferentemente do que ocorre com outros grupos minoritários (Lyra Junior, 2020). Ao contrário de negros, indígenas e quilombolas, a população cigana permanece “à margem da margem”, ausente do imaginário público e dos enunciados legais que estruturam políticas de reconhecimento (Lyra Junior, 2020). O autor supracitado considera que

[...]. A questão dos ciganos no Brasil tem sido debatida nos bastidores governamentais há muito tempo, [...] No entanto, não tem sido objeto de ação (realmente) afirmativa se considerarmos a sua efetividade num contexto de percepção e reconhecimento da identidade do povo cigano. São, em nosso país, uma minoria ignorada, da qual desconsidera-se toda a riqueza cultural, identidade étnica, língua e costumes. Essa constatação nos leva a provocar uma discussão sobre as políticas de reconhecimento, tolerância, direito à diferença, bem como direitos fundamentais do povo cigano, sob a ótica do multiculturalismo e de sua relação com a justiça e com o direito de viver em nossa sociedade.” (Lyra Junior, 2020, p. 205-206)

No ambiente escolar, a prevalência de currículos monoculturais tende a excluir saberes ciganos, dificultando o pertencimento estudantil (Nascimento, 2025). Mesmo quando “os diferentes” ingressam no universo escolar, tendem a desestabilizar uma lógica que não os incorpora como interlocutores legítimos, evidenciando tensões entre currículo e pluralidade sociocultural (Moreira; Candau, 2003).

A invisibilidade jurídica e política repercute diretamente na produção de dados, na formulação de programas e no cotidiano das escolas. A ausência de informações precisas em instrumentos estatísticos nacionais, como o Censo, dificulta diagnósticos, induz decisões

baseadas em fragmentos e reduz a efetividade das intervenções educacionais voltadas às comunidades ciganas (Comitê Pampa, 2024, *apud* Nascimento, 2025). No plano pedagógico, esse vazio converte-se em exclusão simbólica, salvo raras exceções, conteúdos curriculares, materiais didáticos e processos de formação docente não oferecem representações positivas dos saberes e das culturas ciganas, o que enfraquece o reconhecimento identitário e o sentimento de pertencimento dos estudantes (Nascimento, 2025).

Ademais, a agenda pública recorre frequentemente a datas comemorativas e medidas paliativas que, embora relevantes para a visibilidade simbólica, não se traduzem em garantias continuadas de acesso, atendimento e qualidade educacional para estudantes ciganos (Lyra Junior, 2020). Persistem práticas institucionais que naturalizam a ausência, sem nomear a população, não se planeja transporte escolar que dialogue com a itinerância, não se adequam tempos e calendários, nem se produz material que reconheça língua, história e costumes. Em muitos contextos, meninos e meninas ciganos seguem silenciados nos espaços escolares, apesar de serem sujeitos de direitos assegurados constitucionalmente (Silva, 2024).

A manutenção desse quadro se associa à reprodução de ideologias que preservam assimetrias de poder e desestimulam a emancipação crítica das “minorias” no interior da escola (Silva, 2024). O resultado é um ambiente de aprendizagem que, em vez de acolher e dialogar com a diversidade, exige conformidade a um padrão hegemônico, convertendo diferenças em déficits e produzindo afastamento, evasão ou presença desengajada (Nascimento, 2025; Silva, 2024).

Romper esse ciclo demanda que o Estado garanta efetivamente o reconhecimento dos povos ciganos como parte da construção do país e seu acesso às políticas educacionais (Lyra Junior, 2020). Isso inclui produzir dados desagregados, diagnosticar barreiras, currículos interculturais que incorporem história, língua e práticas ciganas, e formar docentes para mediar diferenças sem estigmatização (Nascimento, 2025). Implica, ainda, revisar tempos, espaços e formas de oferta, de modo a dialogar com a itinerância e com a organização comunitária, substituindo respostas episódicas por compromissos continuados (Silva, 2024).

Por fim, é preciso recolocar os povos romani<sup>57</sup> nos livros, nas aulas e nas avaliações, superando o desconhecimento que alimenta o preconceito e amplia mecanismos de exclusão (Monteiro; Figueiredo, 2020). Sem essa virada, jurídica, estatística e pedagógica, a escola seguirá reproduzindo uma cidadania condicionada, na qual a diversidade cigana é tolerada

---

<sup>57</sup> Outra terminologia dada aos povos ciganos. Muitos grupos se auto intitulam romani.

como exceção e não reconhecida como componente constitutivo da sociedade brasileira (Lyra Junior, 2020; Nascimento, 2025).

### ***5.5.3 Análise Crítica das Políticas***

As políticas educacionais destinadas às Comunidades Tradicionais Ciganas têm avançado no plano normativo, mas registram limitações na execução. Mesmo com o reconhecimento formal de direitos educacionais pelo Estatuto dos Povos Ciganos (PL 248/2015) e pelo Decreto n.º 12.128/2024, a ausência de metas vinculantes e de sistemas de monitoramento restringe a aplicação das diretrizes curriculares (Nascimento, 2025).

Esse cenário é agravado pela predominância de currículos monoculturais, que tendem a omitir conhecimentos e epistemologias ciganas (Candau, 2016; Cavalleiro, 2000 apud Nascimento, 2025). A Resolução nº 3/2012 do CNE<sup>58</sup>, orienta o atendimento a populações itinerantes, porém, soluções como a criação de escolas exclusivas para crianças ciganas podem ampliar distâncias e antagonismos, ao passo que escolas mistas também enfrentam conflitos, inclusive relatos de tratamento depreciativo por pares e docentes (Monteiro; Figueiredo, 2020).

Além disso, embora CF/1988<sup>59</sup>, LDB/1996<sup>60</sup>, PCNs/1997–1998<sup>61</sup>, DCN/2013<sup>62</sup> e BNCC/2017<sup>63</sup> componham um arcabouço robusto, são frequentemente negligenciados ou convertidos em formalidade jurídica, projetando imagem de conformidade sem orientar a prática pedagógica concreta, inclusive no que se refere à valorização da cultura e do conhecimento local (Soares; Rocha, 2025). Em síntese, sem instrumentos operacionais: planos de ação, avaliação de resultados e formação continuada ancorada na realidade cigana, a promessa intercultural tende a permanecer no papel (Nascimento, 2025).

A superação da invisibilidade institucional requer a coprodução de materiais didáticos com as comunidades e a criação de fóruns de diálogo permanente (Nascimento, 2025). Evidências de pesquisa da UFMA (2024) indicam que a escuta ativa das famílias e contextualizações pedagógicas favorecem permanência e participação social, desde que sustentados por políticas que articulem cultura, território e educação (Gomes, 2017, *apud* Nascimento, 2025).

---

<sup>58</sup> Conselho Nacional de Educação

<sup>59</sup> Constituição Federal de 1988.

<sup>60</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996

<sup>61</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997-1998

<sup>62</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais de 2013

<sup>63</sup> Base Nacional Comum Curricular de 2017

A construção conjunta de escola e currículo, por sujeitos ciganos e não ciganos, é apontada como caminho de descolonização de preconceitos e de revisão de conteúdos, linguagens e expectativas escolares (Lopes, 2019 *apud* Silva, 2024). Importa, também, considerar lógicas de cuidado, tempos comunitários e itinerância, sob pena de insistir em ofertas pouco aderentes. Sem esse desenho fino, e com monitoramento público, as agendas interculturais permanecem vulneráveis à fragmentação e ao imprevisto (Nascimento, 2025).

À luz dessa análise, novas propostas de ação educativa inclusiva devem deslocar a escola de um paradigma monocultural e assimilacionista para um horizonte de diálogo entre epistemologias, no qual a diversidade é constitutiva do processo formativo (Moreira; Candau, 2003; Nascimento, 2025). Trata-se de articular marcos legais, mecanismos de monitoramento e recursos pedagógicos contextualizados, criando condições para que a interculturalidade opere como alternativa ética e política à homogeneização curricular (Nascimento, 2025).

A inclusão efetiva depende de ações coordenadas entre o poder público e as redes educacionais para que as demandas das comunidades ciganas sejam atendidas (Silva, 2024). A sanção legal é insuficiente para alterar práticas avaliativas e materiais didáticos se não houver investimento em formação docente com enfoque intercultural e mapeamento da realidade estudantil (Lyra Junior, 2020; Soares; Rocha, 2025). Quando políticas, formação e materiais convergem, a escola pode abrir espaços de manifestação e valorização das diferenças, garantindo igualdade, justiça social e liberdade, não como retórica, mas como prática educativa que reconhece os povos ciganos como parte constitutiva da comunidade escolar (Moreira; Candau, 2003; Nascimento, 2025).

## **5.6 Educação: um caminho para o empoderamento e sobrevivência cultural**

As subseções a seguir aprofundam a interpretação dos achados empíricos em diálogo com a literatura (Moreira; Candau, 2003; Freire, 1987; Moreira, 2023; Soares; Rocha, 2025; Sato, 2023; Santos, 2024; Mota, 2015) sobre educação intercultural, inclusão e reconhecimento cultural.

### ***5.6.1 Educação dialógica e práxis emancipatória: reconhecimento cultural e inclusão socioeconômica***

Os achados da pesquisa de campo indicam que, no contexto analisado, a educação pode operar como prática de reconhecimento, participação e ampliação de possibilidades sociais. Quando supera a lógica restrita da transmissão de conteúdos, a educação passa a atuar como instrumento de empoderamento social e econômico, constituindo-se como espaço de diálogo, participação e formação crítica. Nessa perspectiva, a abordagem multicultural crítica defende currículos capazes de articular igualdade e diferença, reconhecendo identidades historicamente marginalizadas e enfrentando o padrão monocultural ainda presente em muitas instituições de ensino (Moreira; Candau, 2003).

Tal perspectiva converge com a concepção freireana de educação como ato político e como prática da liberdade: processo interativo que habilita sujeitos a compreender e transformar a realidade, vinculando aprendizagem, ética e projeto democrático (Freire, 1967). De acordo com o autor

[...] A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá, dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação” (Freire, 1987, p. 27)

Ao deslocar as instituições de ensino de um lugar de reprodução para um espaço de produção coletiva de saberes, o diálogo problematizador fortalece autonomia, iniciativa e cooperação, capacidades decisivas para ampliar repertórios de participação cívica e de inserção no trabalho. Em contextos de vulnerabilização, esse deslocamento não é apenas pedagógico: ele reconfigura expectativas de futuro, favorece a leitura crítica de oportunidades e barreiras e cria condições para o acesso a bens sociais, culturais e econômicos.

Em síntese, quando as instituições de ensino acolhem diferenças e legitima saberes plurais, elas não “adicionam” diversidade a um currículo pronto, ela reorganiza os próprios critérios de qualidade e relevância do que se ensina e aprende, produzindo bases de empoderamento que combinam reconhecimento, direitos e possibilidades concretas de mobilidade social (Moreira; Candau, 2003; Freire, 1967).

Para além do discurso, a educação transformadora requer práxis, unidade dinâmica entre reflexão e ação, que sustente processos de conscientização capazes de deslocar a passividade e convocar os sujeitos à autoria de sua história (Freire, 1987). Tal práxis pressupõe que o conhecimento escolar se reconcilie com problemas reais, economias locais e redes de sociabilidade, reconfigurando a relação entre escola, trabalho e comunidade.

Ao reconhecer que não existe educação neutra, a docência assume uma presença política que convoca estudantes a analisar, comparar, decidir e intervir — movimento pedagógico que

amplia capital cultural e agenciamento, condições para disputar oportunidades e enfrentar desigualdades (Freire, 1996).

[...] É na diretividade da educação, esta vocação que ela tem, como ação especificamente humana, de “endereçar-se” até sonhos, ideais, utopias e objetivos, que se acha o que venho chamando politicidade da educação. A qualidade de ser política, inerente à sua natureza. É impossível, na verdade, a neutralidade da educação.” (FREIRE, 1996, p. 56)

Na mesma chave, a esperança, como categoria ético-política, não é mero afeto, mas horizonte mobilizador que vincula desvelamento das contradições à transformação concreta das condições de vida (Freire, 1992). Desse modo, políticas e práticas curriculares orientadas pelo diálogo freireano podem sustentar itinerários de formação que combinem letramentos acadêmicos, competências socioemocionais e capacidades produtivas, articuladas a projetos de território e à circulação entre mundos culturais diversos. O resultado esperado não é apenas a permanência escolar, mas a ampliação do poder de escolha e de negociação dos estudantes em mercados de trabalho flexíveis, bem como a participação informada em decisões coletivas sobre recursos e direitos sociais (Freire, 1987; Freire, 1996; Freire, 1992).

Na comunidade investigada, a sobrevivência cultural - Sobreculturalidade (Martins, 2021) - aparece vinculada à capacidade da educação de mediar reconhecimento e participação social. Isso implica compreender o currículo como mediação entre reconhecimento cultural e escolarização, com currículos interculturais, metodologias dialógicas, avaliação formativa e práticas pedagógicas conectadas aos contextos comunitários. Assim, o empoderamento social e econômico não se reduz apenas à certificação escolar, mas decorre do encontro entre conhecimento relevante, pertencimento cultural legitimado e ampliação da capacidade de ação dos sujeitos (Moreira; Candau, 2003).

Em termos pedagógicos, isso implica metodologias dialógicas e problematizadoras, avaliação formativa e projetos integradores que conectem conhecimentos escolares a problemas coletivos, cadeias produtivas locais, empreendedorismo solidário e economia da cultura (Freire, 1987; Freire, 1967). Em termos institucionais, supõe formação docente para leitura intercultural de contextos, planejamento com participação comunitária e gestão que alinhe cidadania, trabalho e cultura como dimensões inseparáveis do direito à educação (Freire, 1996).

Como prática de esperança, a escola torna-se lugar de construção de confiança coletiva, condição para que sujeitos historicamente oprimidos invistam em trajetórias de estudo e trabalho sem renunciar à própria identidade (Freire, 1992). Assim, o empoderamento social e econômico não deriva apenas de certificações; ele emerge do encontro entre conhecimento relevante, voz reconhecida e pertença cultural legitimada, um tripé capaz de sustentar

autonomia, participação democrática e sustentabilidade de modos de vida plurais (Moreira; Candau, 2003; Freire, 1987; Freire, 1996; Freire, 1992).

### ***5.6.2. Educação intercultural e preservação da identidade cultural***

As dificuldades relatadas pelos participantes quanto ao não reconhecimento de suas tradições no ambiente escolar permitem discutir a preservação identitária como aspecto central da educação intercultural.

No contexto analisado, a preservação da identidade cultural cigana depende da forma como a escola define cultura e conhecimento, sobretudo quando os relatos evidenciam a ausência de referências positivas sobre suas tradições no ambiente escolar. Em vez de tratar uma cultura como parâmetro, as instituições de ensino podem ser compreendidas como espaços de encontros, tensões e diálogo entre grupos culturais (Moreira; Candau, 2003).

Os relatos dos participantes indicam, assim, que a educação intercultural exige rever objetivos, metodologias e processos avaliativos para articular igualdade e diferença, evitando que a cultura cigana seja tratada de forma pontual ou folclorizada. Nessa direção, a docência deve construir situações de aprendizagem relacionadas à história e aos costumes dos estudantes, ampliando sua capacidade de interpretação crítica (Moreira, 2023).

O termo “intercultural” refere-se à interação entre culturas e pressupõe que a escola trate a cultura local, as culturas que compõem a nação e referências de outros contextos como objetos de conhecimento escolar (Barbosa, 1999 *apud* Soares, Rocha, 2025). Essa orientação favorece o reconhecimento de saberes ciganos como componentes do currículo e reduz práticas curriculares que os mantêm à margem, com efeitos sobre a preservação de marcas identitárias.

Consolidar esse caminho contrasta com práticas escolares marcadas pela indiferenciação cultural, descritas por Moreira e Candau (2003) como “daltonismo cultural”. Nessa condição, a diferença tende a ser tratada como irrelevante ou como desvio. Em perspectiva intercultural, diferenças culturais integram as relações e as práticas pedagógicas e não devem ser tratadas como problemas a serem corrigidos (Soares; Rocha, 2025).

A escola é espaço privilegiado de análise do contexto, onde currículo precisa considerar histórias, dimensões econômicas e sociais de cada localidade para fomentar pertencimento e visibilizar práticas comunitárias (Soares; Rocha, 2025). A literatura enfatiza que ações educativas devem respeitar e valorizar diversidades culturais, possibilitando o aprendizado dos diferentes sujeitos e grupos (Silva; Reboló, 2017, *apud* Soares; Rocha, 2025).

Em diálogo com os depoimentos e com Sato (2023), compreende-se que a educação precisa preparar para convivências interculturais, desenvolvendo compreensão, respeito e valorização da diversidade como base de cidadania. Isso envolve incorporar perspectivas históricas, artísticas e linguísticas diversas aos currículos e cultivar habilidades de comunicação intercultural, adaptação de perspectivas, resolução de conflitos e competências para a vida pública e profissional (Sato, 2023). Esse conjunto de movimentos sustenta a preservação identitária como processo vivo, em diálogo com o mundo.

Um ponto de tensão refere-se à relação entre tradição oral e currículo escolar centrado na escrita. A itinerância reduz registros escritos e, para a geração mais velha, a escolarização foi interrompida, e a alfabetização tende a ocorrer entre os mais jovens (Santos, 2024). Quando a escola trata a oralidade como déficit, produz barreiras de inserção e fragiliza vínculos (Santos, 2024). A oralidade entra em choque com modelos centrados em documentação e avaliação escrita, o que dificulta a participação cotidiana dos alunos (Santos, 2024).

Em concordância com Moreira (2023), no contexto analisado, a valorização de narrativas e formas de transmissão de saberes próprias da comunidade pode entrar em conflito com práticas escolares que ignoram histórias de vida e modos de aprender socialmente construídos. Projetos de inclusão que desconsideram a educação familiar e grupal, compreendida como rede de regras e sentidos construída nos contextos sociais, tendem a reproduzir exclusões, ainda que sustentados por intenções integradoras (Monteiro; Figueiredo, 2020). Esse quadro demanda estratégias pedagógicas que incorporem a oralidade como forma de conhecimento, por meio de registros multimodais, rodas de histórias, relatos comunitários e avaliações formativas que considerem performances orais, articuladas à escrita.

Considerando os dados obtidos, a preservação da identidade cultural por meio da educação relaciona-se à incorporação de princípios interculturais no planejamento, na mediação docente e nos processos avaliativos, com reconhecimento da diferença como componente das relações escolares (Soares; Rocha, 2025). Nessa orientação, o professor articula saberes escolares e conhecimentos comunitários, mediando trocas que ampliem leitura de mundo e bagagem cognitiva aos estudantes (Moreira, 2023). A interculturalidade, nesse quadro, envolve reconhecimento da diversidade, diálogo e enfrentamento de estereótipos, criando condições para que estudantes ciganos mantenham tradições, linguagens e sentidos sem que a escolarização imponha assimilação cultural (Candau, 2012; Sato, 2023).

### ***5.6.3 Educação, currículo e inclusão***

Considerando os relatos de preconceito, evasão, ausência de reconhecimento cultural e carência de infraestrutura, a inclusão é compreendida aqui como processo que envolve currículo, reconhecimento simbólico e condições concretas de permanência.

No contexto analisado, uma educação orientada à inclusão exige que a escola confronte preconceitos presentes no cotidiano, sob pena de reproduzir padrões de exclusão (Moreira; Candau, 2003). Esse enfrentamento supõe leitura crítica da realidade, identificação de problemas e construção de possibilidade de mudança, de modo que estudantes aprendam a analisar e intervir no meio em que vivem (Soares; Rocha, 2025).

Os achados da pesquisa permitem compreender que a inclusão não se reduz ao acesso à escola. Ela envolve currículo, linguagem, relações pedagógicas e condições efetivas de pertencimento, evidenciando que permanência e reconhecimento dependem de como o currículo acolhe ou exclui determinados saberes e experiências. Por isso, ambientes escolares e não escolares precisam assegurar formação que favoreça o reconhecimento de direitos e deveres e trate a diversidade cultural como eixo estruturante da prática docente (Mota, 2015).

Isso requer questionar estereótipos e reorganizar rotinas, tempos e avaliações, garantindo participação efetiva dos estudantes (Moreira; Candau, 2003). Nessa direção, a escola deixa de operar apenas como transmissora de conteúdos e passa a construir um espaço em que a diferença é reconhecida como parte da experiência educativa. Considerar experiências e expectativas dos estudantes ciganos favorece permanência, êxito acadêmico e direito à educação (Soares; Rocha, 2025; Mota, 2015).

Em diálogo com os relatos e com Sato (2023) e Moreira e Candau (2003), a inclusão se fortalece em ambientes que promovem participação, diálogo e proteção contra discriminações, respondendo às barreiras observadas no contexto da comunidade investigada. Isso exige professores preparados para lidar com a diversidade cultural em sala capazes de desenvolver práticas pedagógicas e institucionais voltadas à valorização das identidades presentes na escola e ao enfrentamento de práticas discriminatórias (Sato, 2023).

Em síntese, a análise dos achados permite afirmar que currículo, interculturalidade e inclusão operam de forma articulada na interpretação dos desafios vividos pela comunidade calon investigada e na construção de respostas educacionais mais sensíveis à sua realidade.

## **5.7 Considerações Finais**

Este estudo investigou como o currículo e as práticas educativas interculturais podem contribuir para o reconhecimento da cultura cigana e para o fortalecimento identitário das comunidades ciganas calon. Com base em entrevistas semiestruturadas com membros da comunidade calon do bairro Lagoa Quente em Caldas Novas (GO), e em revisão bibliográfica, o artigo analisou a escola como espaço de mediação intercultural, com implicações para equidade e reconhecimento da diferença.

Os resultados indicam que a comunidade cigana calon do bairro Lagoa Quente enfrenta desafios no acesso e permanência à educação formal. As entrevistas mostraram que o preconceito, ausência de infraestrutura adequada e fragilidade de políticas públicas constituem as principais barreiras que dificultam o processo educacional desse grupo. A discriminação apareceu nas relações entre estudantes e nas práticas de professores e gestores escolares, com efeitos associados à evasão. Entre meninas, os depoimentos mencionaram ainda impactos do casamento precoce e de normas culturais do grupo.

A análise identificou três eixos principais: preconceito, abandono escolar e necessidade de práticas interculturais. Nesse quadro, a escola aparece como espaço em que sua identidade cultural cigana é invisibilizada ou tratada de forma folclórica. Ao mesmo tempo, os participantes associaram escolarização a acesso a direitos, ampliação de oportunidades de trabalho e contestação de estereótipos, vinculando esses efeitos ao reconhecimento social.

Os participantes sugeriram reforço escolar e ações de valorização cultural, preferencialmente conduzidos por professores ciganos, articulando saberes formais e tradicionais. Essa demanda expressa o desejo por uma educação intercultural comprometida com as especificidades étnicas do grupo. Também foram mencionados ausência de oferta local de ensino médio, insuficiência de políticas de formação docente voltadas à diversidade e distância entre marcos legais e práticas cotidianas. O fato de um dos participantes ser o único integrante da comunidade a ingressar no ensino superior evidencia, no contexto analisado, tanto a potência emancipatória da escolarização quanto a persistência de barreiras que tornam essa trajetória ainda excepcional.

Em diálogo com a literatura (Batista; Goldfarb; Lask, 2024; Fernandes Filho, 2023; Perpétuo, 2021), o artigo também evidencia que, em níveis posteriores de escolarização, exigências administrativas e acadêmicas pouco compatíveis com as condições sociais, materiais e culturais de estudantes ciganos limitam a inclusão plena no ensino superior. Do mesmo modo, a análise das políticas públicas identificou avanços normativos, mas também distância entre

legislação e implementação, sobretudo no que se refere a diretrizes voltadas às comunidades ciganas.

Os resultados permitem concluir que uma educação inclusiva para estudantes ciganos exige formação docente intercultural, currículos que incorporem saberes ciganos e políticas de acompanhamento e permanência escolar. No contexto analisado, a educação pode promover o reconhecimento identitário, fortalecer pertencimento e reduzir efeitos de marginalização historicamente impostos a essas comunidades. Embora os dados empíricos se refiram à comunidade calon investigada, sua articulação com a bibliografia permitiu situar os desafios observados no contexto analisado em debates mais amplos sobre currículo, interculturalidade e relações étnico-raciais, mantendo a escolarização básica como eixo central da análise.

O artigo contribui para o campo do currículo ao evidenciar que a invisibilização da cultura cigana no espaço escolar não se reduz a um problema de acesso ou inclusão em sentido amplo. Trata-se também de disputa curricular em torno da seleção de saberes, da produção de pertencimento e do reconhecimento de identidades historicamente marginalizadas. Os achados, articulados à literatura revisada, indicam que uma perspectiva intercultural crítica é necessária para enfrentar o anticiganismo e a marginalização histórica. Para pesquisas futuras, recomenda-se aprofundar as relações entre cultura, gênero e escolarização nas comunidades ciganas, bem como comparar práticas pedagógicas inclusivas em diferentes regiões do país.

## 5.7 Referências

ANTUNES, Adelino de Jesus. Multiculturalidade e educação para a cidadania: o começo de uma história, ou há ciganos em Alcobaça. **Intervenção Social**, Lisboa, n. 17/18, p. 85–109, 1998. Disponível em: <https://revistas.lis.ulusiada.pt/index.php/is/article/view/958>. Acesso em: 8 ago. 2025.

ARAÚJO, Marivânia Conceição; SHIMURA, Igor. Ser cigano: contatos interculturais e reelaboração identitária. *In*: GOLDFARB, Maria Patrícia Lopes; TOYANSK, Marcos; OLIVEIRA, Luciana de (orgs.). **Ciganos: olhares e perspectivas**. João Pessoa: Editora UFPB, 2019. p. 99-114

BATISTA, Mercia Rejane Rangel; GOLDFARB, Maria Patrícia Lopes; LASK, Tomke Christiane. A inclusão dos ciganos no sistema de cotas nas Instituições Estaduais e Federais de Ensino Superior: apresentando a situação no estado da Paraíba. **Cadernos de Pesquisa**, [S.L.], p. 1-22, 18 fev. 2025. Universidade Federal do Maranhão. <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229v31n4.2024.78>.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2025]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 8 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 8069, de 13 de janeiro de 1990. **Dispõe Sobre O Estatuto da Criança e do Adolescente e Dá Outras Providências.** Brasília, DF: Presidência da República, [2025]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 08 set. 2025.

BRASIL. Decreto nº 678, de 06 de novembro de 1992. **Promulga a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), de 22 de novembro de 1969.** Presidência da República, Brasília, DF, 06 nov. 1992. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d0678.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d0678.htm). Acesso em: 15 set. 2025

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece As Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF: Presidência da República, [2025]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 08 set. 2025.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 8 out. 2025

BRASIL. Lei nº 10172, de 09 de janeiro de 2001. **Aprova O Plano Nacional de Educação e Dá Outras Providências.** Brasília, DF: Presidência da República [2025]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: 09 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, 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.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 9 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 01 de 17 de junho de 2004. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Educação das Relações Étnico-Raciais e Para O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 jun. 2004. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em 15 set. 2025.

BRASIL. Decreto nº 10841, de 25 de maio de 2006. **Institui O Dia Nacional do Cigano.** Brasília, DF: Presidência da República, 25 maio 2006. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/dnn/dnn10841.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/dnn/dnn10841.htm). Acesso em: 19 set. 2025.

BRASIL. Decreto nº 6040, de 07 de fevereiro de 2007. **Institui A Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais.** Brasília, DF: Presidência da República, 07 fev. 2007. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm). Acesso em: 19 set. 2025.

BRASIL. Decreto nº 6177, de 01 de agosto de 2007. **Promulga A Convenção Sobre A Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, Assinada em Paris, em**

**20 de Outubro de 2005.** Brasília, DF: Presidência da República, 01 ago. 2007. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6177.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6177.htm). Acesso em 15 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 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, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena"**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm?msclkid=0c0d30](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm?msclkid=0c0d30). Acesso em: 9 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 12343, de 02 de dezembro de 2010. **Institui O Plano Nacional de Cultura - PNC, Cria O Sistema Nacional de Informações e Indicadores Culturais - SNIIC e Dá Outras Providências**. Brasília, DF: Presidência da República, 02 dez. 2010. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/112343.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112343.htm). Acesso em: 20 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 12711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe Sobre O Ingresso nas Universidades Federais e nas Instituições Federais de Ensino Técnico de Nível Médio e Dá Outras Providências**. Presidência da República. Brasília, , DF, 29 ago. 2012. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso em: 13 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 03 de 16 de maio de 2012. **Define diretrizes para atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 maio 2012, seção 1, p. 14. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10770-rceb003-12-pdf-1&category\\_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10770-rceb003-12-pdf-1&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em 20 set. 2025

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 8 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 8 out. 2025.

BRASIL. Projeto de Lei do Senado nº 248, de 2015. **Institui o Estatuto do Cigano**. Brasília, DF: Senado Federal, 2015. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/120952>. Acesso em: 8 out. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: [https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 8 out. 2025.

BRASIL. Decreto-lei 12.128, de 01 de agosto de 2024. **Institui o Plano Nacional de Políticas para Povos Ciganos**. Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2024/decreto/d12128.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/decreto/d12128.htm). Acesso em: 05 out. 2025.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101. 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>>. Acesso em: 21 maio. 2025

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo Sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, RJ, v. 11, n. 2, p. 240-255, dez. 2011.

CANDAU, Vera Maria. **Didática crítica intercultural**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CÓRDOVA, F. P.; SILVEIRA, D. T. A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre, RS: Editora UFRGS, 2009, p. 31-42.

FELIPE, Adilson dos Reis. **Narrativas de formação de famílias ciganas em Pires do Rio - GO (2000 a 2017)**. 2018. 162 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, Catalão – GO, 2018

FERNANDES FILHO, Roi Rogeres. **Ciganos acampam em instituições de ensino superior**: panorama das ações afirmativas para acesso dos povos ciganos ao ensino superior no Brasil através do itinerário autoetnográfico de um cigano estudante. 2023. 91 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Estudos Interdisciplinares Sobre A Universidade, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2023.

FERREIRA, Waldinéia Antunes de Alcântara.; ZONIZOKEMAIRÔ Nilce. Educação Específica e Diferenciada: Complexos Culturais da Língua Materna Haliti-Paresi. **Revista Observatório**, Palmas, TO, v. 7, n. 1, p.1-16, jan./mar. 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessário à prática educativa. 25ª ed. São Paulo, SP: Editora Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio do Janeiro, RJ: Editora Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora Paz e Terra, 1987.

LYRA JUNIOR, Ubiracy Ribeiro de. Multiculturalismo e os ciganos: reflexões sobre um povo invisível. BRASIL. *In*: Ministério Público Federal. Câmara de Coordenação e Revisão, 6. Coletânea de artigos. **Povos ciganos**: direitos e instrumentos para sua defesa / 6ª Câmara de Coordenação e Revisão, Populações Indígenas e Comunidades Tradicionais. – Brasília: MPF, 2020. Disponível em:

[https://www.mpf.mp.br/pgr/documentos/maio\\_cigano\\_coletanea\\_versao\\_final.pdf](https://www.mpf.mp.br/pgr/documentos/maio_cigano_coletanea_versao_final.pdf) - Acesso em 05 de maio de 2025.

MARTINS, Daniel Valério. **La Sobreculturalidad: a la luz de lo observado en culturas indígenas**. Salamanca: Instituto de Investigaciones Antropológicas de Castilla y León – IIACYL, 2021.

MARTINS, Daniel Valério. **Sobreculturalidade e Educação no México: o caso da Universidade Intercultural Indígena de Michoacán**. Cajazeiras, PB: AINPGP, 2023.

MARTINS, Daniel Valério. **A intraculturalidade nas comunidades indígenas da região metropolitana de Fortaleza - CE, Brasil: caminho para o desenvolvimento e Sobreculturalidade**. Salamanca, Espanha: Ediciones Universidad de Salamanca, 2016.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, [S.L.], n. 23, p. 156-168, ago. 2003. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782003000200012>.

MOREIRA, Sheila de Souza. A interculturalidade na educação formal cigana. **Revista Ethne: Anápolis, GO**, v. 2, n. 1, p. 68-96, 2023.

MOONEN, Frans. **Anticiganismo: os Ciganos na Europa e no Brasil**. 3ª Ed. Recife – PE, 2011

MONTEIRO, Edilma do Nascimento J. FIGUEIREDO Marcilânia G. Alcântara. Teoria e experiência em diálogo: perspectivas para pensar o direito a escolarização entre ciganos, 2020 p.343-396. In Ministério Público Federal. Câmara de Coordenação e Revisão, 6. **Coletânea de artigos: povos ciganos: direitos e instrumentos para sua defesa / 6ª Câmara de Coordenação e Revisão, Populações Indígenas e Comunidades Tradicionais**. – Brasília: MPF, 20

MOTA, Maria Lúcia Rodrigues. **(Re) Conhecer a cultura cigana: uma proposta de inclusão ao currículo escolar em Trindade-Go**. 2015. 151f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica) – Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO, 2015.

NASCIMENTO, Josefa Florencio do. Povos ciganos e direito à educação no Brasil: marcos legais, invisibilidade e desafios da inclusão escolar. **Revista Caderno Pedagógico**, Curitiba, PR. v. 22, n. 7, p. 1-16, 13 maio 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948. Disponível em: [https://brasil.un.org/sites/default/files/2025-03/ONU\\_DireitosHumanos\\_DUDH\\_UNICRio\\_20250310.pdf](https://brasil.un.org/sites/default/files/2025-03/ONU_DireitosHumanos_DUDH_UNICRio_20250310.pdf). Acesso em: 8 set. 2025.

PERPÉTUO, Lenilda Damasceno. **Comunidade cigana calon em processo de escolarização: Conflitos étnicos e Saberes Pluriculturais**. 2017. 153 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2027

PERPÉTUO, Lenilda Damasceno; RÊSES, Erlando da Silva. **Ciganidade e educação escolar: saber tradicional e conflito étnico**. Brasília, DF: Tagore Editora, 2019.

PERPÉTUO, Lenilda Damasceno. **Quantas pedras no meio do caminho?** Representações Sociais acerca dos Povos Ciganos e a Relação com o Trabalho e a Educação Escolar na Etnia Calon. 2021. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília (DF), 2021.

SANTOS, Debora Barros dos. **Há escola para os Calen?** Questões e propostas para o acolhimento ao povo cigano em Ouricuri – Pernambuco. 2024. 215 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória) – Universidade Regional do Cariri – URCA, Crato (CE), 2024.

SANTOS, Laudicéia da Cruz. **Etnicidade e educação:** formação docente sobre os povos ciganos na Escola Municipal Agnaldo Marcelino Gomes. 2017. 267 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Departamento de Ciências Humanas – Campus IV, Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2017.

SATO, Cristina Misturini. **Formação de Educadores para a Educação Intercultural, em Escola do Ensino Fundamental do Estado de São Paulo.** 2023. 433 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Ciências Sociais Linha em Antropologia, Faculdade de Ciências Sociais, Universidade de Salamanca, Salamanca, 2023.

SILVA, Luanda Almeida Reis da. **Desafios para a efetivação do direito à educação:** com a palavra, os ciganos. 2017. 106 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania) - Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania, Universidade Católica de Salvador – UCSal, Salvador, BA, 2017.

SILVA, Maria Marlene Rodrigues. **Sociolinguística:** contribuições para a criação de um currículo para os povos itinerantes. 2018. 233 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Linguística, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Departamento de Português e Línguas Clássicas, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

SILVA, Ruth Vieira Costa da. **Currículo e ciganidade:** os calon na Escola Municipal Novo Prado, Itamaraju-ba. 2024. 132 f. Dissertação (Mestrado em Profissional em Ensino e Relações Étnico-Raciais) - Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências - Ihac- Campus Freire, Universidade Federal do Sul da Bahia- UFSB, Teixeira de Freitas, 2024.

SOARES, Herbia Araujo; ROCHA, Maira Teresa Gonçalves. Interculturalidade na escola: um estudo sobre os documentos que orientam as políticas de educação. **Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem**, [S.L.], v. 9, n. 18, p. 289-305, 4 ago. 2025. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS <http://dx.doi.org/10.61389/rbecl.v9i18.8657>.

UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues; RAMACCIOTTI, Angélica Santos. A Educação Intercultural em Freire: considerações e congruências. **Revista Inter-Ação**, Goiânia-GO, v.16, ed. especial, p. 946-961, Set. 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/68357>. Acesso em: 8 ago. 2025.

## 6. ARTIGO 5 – POVOS CIGANOS: O QUE FIZEMOS PARA VOCÊS? – ANÁLISE DE PRODUTOS EDUCACIONAIS QUE ALCANÇAM AS COMUNIDADES CIGANAS

Carolina Lorena Coelho<sup>1</sup>

Daniel Valério Martins<sup>2</sup>

**Resumo:** Diante da ausência de conteúdos nos currículos escolares que abordam a história e a cultura dos povos ciganos, entende-se que os Produtos Educacionais podem ser aliados para o ensino das questões étnico raciais nas escolas que oferecem a Educação Básica no país, dada a importância deste recurso didático-pedagógico desenvolvido como resultado das pesquisas nos mestrados e doutorados profissionais. A partir desse problema, o trabalho tem como objetivo geral apresentar a proposta de um Produto Educacional (e-book) em formato de conto literário sobre a história e cultura dos povos ciganos com base nas informações levantadas dos referenciais teóricos. Para alcançar tal propósito busca-se compreender neste estudo, como as questões étnicas, tendo como sujeitos os povos ciganos no Brasil, tem sido tratada nos Mestrados Profissionais a partir da análise dos produtos educacionais; investigar Produtos Educacionais (PEs) com ações pedagógicas que contemplem a etnia cigana no portal da EduCAPES, e nos repositórios de universidades brasileiras e fazer uma análise sobre a complexidade, impacto, aplicabilidade, acesso, aderência, inovação e propostas didáticas destes produtos educacionais. Este estudo se caracteriza como exploratório de natureza qualitativa e foi utilizada a metodologia Estado da Arte a partir da revisão de literatura. Buscou-se no portal da EduCAPES, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertação e em repositórios de 50 universidades brasileiras, por produtos educacionais oriundos de mestrados profissionais que tivessem ações pedagógicas voltadas para valorização e propagação da cultura, história e identidade dos povos ciganos. Constatou-se uma quantidade baixa de produtos educacionais que abordem a cultura e a história dos povos ciganos, diante da amplitude e diversidade dos programas de mestrado profissional existentes no Brasil. A escassez de estudos sobre a etnia cigana nos mestrados profissionais pode ser interpretada como um reflexo da marginalização histórica sofrida por essa comunidade. Ao analisar os produtos educacionais percebeu-se que todos destacam a invisibilidade, preconceitos e estereótipos enfrentados pelos povos ciganos, além da atual necessidade de mediações pedagógicas em contextos multiculturais nas escolas.

**Palavras-chave:** Produtos educacionais. Ciganos. Minorias étnicas. Identidade cultural.

**Abstract:** Given the absence of content in school curricula addressing the history and culture of the Romani people, Educational Products are understood as potential allies in the teaching of ethnic-racial issues in Basic Education schools in Brazil. These didactic-pedagogical resources, developed as outcomes of research conducted in professional master's and doctoral programs, hold significant educational value. Based on this premise, the main objective of this study is to present the proposal of an Educational Product—an e-book in the form of a literary tale—focused on the history and culture of the Romani people, grounded in the theoretical references collected. To achieve this goal, the research seeks to understand how ethnic issues involving Roma in Brazil have been addressed in Professional Master's Programs through the analysis of Educational Products (EPs); to identify EPs containing pedagogical actions that include the Romani ethnicity in the EduCAPES portal and in repositories of

---

<sup>1</sup>Discente do Programa de Pós-graduação em Ensino para a Educação Básica. E-mail: carolina.lorena1@estudante.ifgoiano.edu.br

<sup>2</sup> Docente do PPGEnEB, Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí, Pós-doutor em Hist. Indígena pelo Instituto Histórico e Geográfico de SC – IHGSC, jjfadelino@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0777-9750>

Brazilian universities; and to analyze their complexity, impact, applicability, accessibility, adherence, innovation, and didactic proposals. This study is exploratory in nature, with a qualitative approach, and employs the State of the Art methodology based on a literature review. The investigation covered the EduCAPES portal, the Digital Library of Theses and Dissertations, and repositories of 50 Brazilian universities in search of Educational Products from Professional Master's Programs with pedagogical actions promoting the appreciation and dissemination of Romani culture, history, and identity. The results revealed a very limited number of Educational Products addressing Romani themes, despite the diversity and scope of professional master's programs in Brazil. This scarcity reflects the historical marginalization experienced by this community. The analysis of existing Educational Products highlights persistent invisibility, prejudice, and stereotypes faced by Romani groups, as well as the urgent need for pedagogical mediation in multicultural school contexts.

**Keywords:** Educational products; Roma; Ethnic minorities; Cultural identity.

## 6.1 Introdução

O ensino sobre relações étnico-raciais ou EREER (Educação das Relações Étnico-Raciais) promove a compreensão e valorização das diferentes identidades étnico-raciais presentes na sociedade, combate o racismo e outras formas de discriminação, e garante uma educação inclusiva e equitativa para todos os estudantes (Gomes, 2008). Essa abordagem educacional fundamenta-se em legislações específicas, como a Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, e a Lei nº 11.645/2008, que incluiu também a história e cultura indígena.

Nota-se que as leis supracitadas mencionam apenas negros e povos indígenas como integrantes formadores da sociedade brasileira e os incorporam ao currículo nacional das escolas de ensino fundamental e médio, destacando-os como grupos da formação da população brasileira. No entanto, a referida lei não é cumprida, e os temas relacionados aos negros e povos indígenas tiveram espaço somente em datas específicas como o Dia da Consciência Negra e Dia dos Povos Indígenas. Isso resulta em uma tendência de abordar essas questões de modo superficial nos conteúdos de História, Literatura e Artes, enquanto outras minorias, como os povos ciganos, continuam à margem, como se não tivessem contribuído para a formação da sociedade brasileira (Mota, 2015).

Diante disso, há um entendimento, que não há uma obrigatoriedade em inserir ou falar sobre a cultura dos grupos ciganos nas escolas (Mota, 2015). Os povos ciganos e a sua história não são temas nos conteúdos programáticos dos livros didáticos. Isto é apenas um reflexo da invisibilidade por parte da sociedade e do poder público. Perpétuo e Rêses (2018) esclarecem que:

O povo cigano faz parte da minoria étnica que sofre muitos preconceitos dentro e fora do espaço escolar. São ignorados e negligenciados pelo poder público, e sentem na pele, diariamente, a ausência de proteção do Estado. Ficam expostos e totalmente às margens da sociedade, e experimentam no seu dia a dia a violação dos seus direitos fundamentais. Os livros não trazem a realidade da sua história; a Constituição Brasileira não contempla o seu povo; no Censo demográfico (IBGE) eles não aparecem como grupo étnico, além de não existirem Políticas Públicas voltadas especificadamente a esse povo. (PERPÉTUO; RÊSES 2018, p. 22).

A falta de representatividade dos povos ciganos nos livros didáticos é o resultado de um processo histórico de marginalização e exclusão que estes grupos enfrentaram ao longo do tempo, tanto no Brasil quanto no mundo. Essa exclusão reflete negligência e invisibilidade social, onde a cultura, a história e as contribuições desta etnia foram ignoradas ou apagadas dos registros e das narrativas oficiais. De acordo com Vale (2023)

[...] A ausência dos ciganos nos livros didáticos é fruto de um longo processo de exclusão desses povos no Brasil e no mundo. Evidencia certa intransponibilidade do conhecimento acadêmico para o ensino básico, assim como o absentismo de políticas públicas afirmativas que deem maior visibilidade e empoderem as histórias e culturas desses sujeitos (Vale, 2023, p. 13).

Vale (2023) afirma que a BNCC de 2018 foi o primeiro documento oficial de caráter normativo do currículo escolar que mencionam os povos ciganos, mesmo que apenas três vezes. Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997, as escolas passaram a ter oportunidades para refletir e ajustar seus currículos, especialmente no que se refere à diversidade cultural. Segundo os PCN, a pluralidade cultural tem como objetivo valorizar as características étnicas e culturais dos diversos grupos sociais.

O Brasil possui três grandes grupos étnicos pertencentes às comunidades tradicionais: indígenas, quilombolas e ciganos. Segundo os dados do Ministério da Saúde, estima-se que há aproximadamente um milhão de ciganos no Brasil, sendo que Bahia, Minas Gerais e Goiás são os estados com maior número de assentamentos ciganos (Brasil, 2024).

O Decreto 12.128/2024 institui o Plano Nacional de Políticas para os Povos Ciganos com a finalidade de promover medidas intersetoriais para a garantia dos direitos dos povos ciganos, além de reconhecer os esses povos como pertencentes às comunidades tradicionais. O decreto, garante como princípio: “I - a transversalidade étnico-racial e de gênero nas políticas públicas destinadas aos povos ciganos” (Brasil, 2024). Como alguns de seus objetivos estabelece ainda:

[...] I - Combater o anticiganismo como expressão do preconceito, a discriminação étnico-racial e o discurso de ódio contra os povos ciganos;

[...]

IV - Ampliar a presença de crianças, jovens e adultos ciganos nas instituições de ensino, em todos os níveis de escolaridade;

[...]

- IX - Valorizar a cultura e promover as práticas e saberes tradicionais dos povos ciganos; e
- X - promover o debate da história e da cultura dos povos ciganos no País em colaboração com o sistema de ensino (BRASIL, 2024).

A aprovação do Plano Nacional de Políticas para Povos Ciganos abre a prerrogativa de se repensar as práticas pedagógicas curriculares destinadas aos povos ciganos. Necessita-se pensar a escola como um ambiente que aborde as pluralidades culturais de seus sujeitos. Daí a importância de se agregar ao currículo elementos que alcancem estas minorias incorporando sua história e sua cultura promovendo reconhecimento identitário destes sujeitos.

Os produtos educacionais podem contribuir para o ensino das questões étnico raciais nas escolas da educação básica no país, considerando aspectos curriculares, cognitivos, afetivos e didáticos do processo educacional. De acordo com Batalha (2019), o produto educacional é uma ferramenta elaborada conjuntamente pelo orientador e orientando, vinculada ao trabalho de dissertação, que visa resolver um problema específico da sala de aula. Este instrumento é projetado para ser aplicável e utilizável, com uma proposta didática que pode contribuir para a melhoria, modificação e transformação das formas de ensino e aprendizagem.

Diante do exposto, defende-se a importância de uma educação direcionada aos povos ciganos valorizando sua cultura e suas tradições de forma a promover o respeito e a visibilidade dessas comunidades tendo produtos educacionais como recurso pedagógico para abordar as questões étnico-raciais. Levanta-se a seguinte questão para esta pesquisa: Como os produtos educacionais podem contribuir para a valorização e respeito à diversidade e à identidade cultural dessa comunidade pertencente às minorias étnicas?

Dado a importância dos produtos educacionais como recursos pedagógicos, busca-se apresentar a proposta de um produto educacional (e-book) em formato de contos literários sobre a história e cultura dos povos romani com base nas informações levantadas dos referenciais teóricos. Para alcançar tal propósito busca-se compreender neste estudo, como as questões étnicas, tendo como sujeitos de pesquisa os povos ciganos no Brasil, são abordadas nos mestrados profissionais a partir da análise dos produtos educacionais; investigar produtos educacionais (PEs) com ações pedagógicas que contemplem a etnia cigana no portal da EduCAPES, e repositórios de universidades brasileiras e analisar a complexidade, impacto, aplicabilidade, acesso, aderência, inovação e propostas didáticas destes produtos educacionais.

Considerando que os produtos educacionais agregam valores às práticas educacionais dos professores como também contribuem para melhorias no processo de ensino e aprendizagem, este estudo se justifica pela necessidade de reflexão sobre ferramentas pedagógicas que incluem valores, contribuições e necessidades de grupos minoritários, como

os povos ciganos e em como a cultura e identidade desses povos tem sido abordada nos mestrados profissionais.

Este capítulo tem como objetivo apresentar a proposta de um produto educacional concebido como resultado final de uma pesquisa em desenvolvimento do Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica do Instituto Federal – Campus Urutaí, o qual busca fortalecer a identidade cultural cigana e oferecer subsídios pedagógicos para o ensino das relações étnico-raciais na Educação Básica

## **6.2 Metodologia**

A pesquisa qualitativa mostrou-se adequada para analisar produtos educacionais e suas propostas pedagógicas, uma vez que permite compreender significados atribuídos às práticas educativas e aos materiais desenvolvidos. Essa abordagem favorece a avaliação de aspectos culturais e formativos que extrapolam mensurações numéricas (Minayo, 2007).

É uma pesquisa exploratória, pois de acordo com as autoras Marconi e Lakatos (2017) só é concretizada após a determinação de um tema, delimitação do assunto, leitura do que já foi produzido e identificação de lacuna não preenchidas. A partir daí é possível formar uma ideia provisória do que ainda precisa e pode ser investigado.

Utilizou-se o estado da arte como procedimento metodológico para esta pesquisa. Segundo Romanowski e Ens (2006), as pesquisas de estado da arte permitem mapear a produção acadêmica de um campo ao identificar contribuições teóricas e pedagógicas, apontar limites e lacunas do conhecimento, bem como reconhecer experiências e estudos que subsidiam o desenvolvimento de propostas na área investigada. O procedimento de estado da arte mostrou-se adequado a este estudo, pois permitiu identificar produtos educacionais já desenvolvidos no âmbito de pesquisas direcionadas aos povos ciganos, bem como mapear lacunas e recorrências nessas produções, orientando a concepção de um produto educacional que se distingue das propostas previamente existentes.

Também foram utilizados a pesquisa bibliográfica e documental para o levantamento de referencial teórico e metodológico desta pesquisa a fim de recolhermos informações ou conhecimentos sobre o tema estudado e para a busca e análise de produtos educacionais que tenham como sujeitos de estudo a etnia cigana (Fonseca, 2002).

Buscou-se no portal da EduCAPES, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertação e em repositórios de 50 universidades brasileiras, produtos educacionais oriundos de mestrados

profissionais que tivessem ações pedagógicas direcionadas à valorização e propagação da cultura, história e identidade dos povos ciganos. Durante as buscas foram encontrados oito trabalhos com produtos educacionais com propostas pedagógicas referente à temática cigana. As buscas pelos produtos educacionais nos repositórios e na EduCAPES ocorreram de julho de 2024 a outubro de 2025.

No portal do EduCAPES, foram encontrados três produtos educacionais com temática cigana. Posteriormente, a busca seguiu-se no repositório da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e repositórios de diversas instituições de ensino superior brasileiras. Em outros repositórios, foram encontrados cinco trabalhos. A maioria dos trabalhos encontrados nestes repositórios sobre os povos ciganos são provenientes de mestrados acadêmicos. Ao todo, buscou-se pesquisas em 50 repositórios de instituições de ensino superior brasileiras, públicas e privadas.

Os critérios de exclusão abrangeram trabalhos cujos temas e objetivos não se vinculavam aos povos ciganos, bem como dissertações oriundas de mestrados acadêmicos que não apresentavam produto educacional como resultado final da pesquisa. Como critérios de inclusão, consideraram-se exclusivamente dissertações provenientes de mestrados profissionais que contemplavam produtos educacionais com ações/objetivos pedagógicos direcionados à valorização e à difusão de sua identidade cultural, em consonância com o objeto deste estudo.

Nas plataformas de busca, os critérios de inclusão contemplaram produtos educacionais propostas pedagógicas direcionadas à educação básica, que abordassem aspectos da cultura, da história e das tradições dos povos ciganos. Foram excluídos trabalhos cujos títulos, temas ou objetivos não se referiam aos povos ciganos. Não foi estabelecido recorte temporal para a seleção dos trabalhos. Embora tenha sido utilizado o descritor “ciganos calon” em um dos filtros, a pesquisa não se restringiu a essa etnia específica, considerando-se a população cigana de forma abrangente, uma vez que se constatou a limitação de produções acadêmicas sobre a temática no contexto universitário, especialmente no âmbito dos mestrados profissionais.

Após a identificação dos produtos educacionais, utilizou-se os seguintes critérios de avaliação estabelecidos pela CAPES (2019): complexidade, impacto, aplicabilidade, acesso, aderência e inovação.

**Quadro 6** – Dissertações cujo produto educacional aborda a cultura, história e tradição dos grupos ciganos

Título - Ano	Produto Educacional	Instituição/	Curso	Autor	Orientador
--------------	---------------------	--------------	-------	-------	------------

Os ciganos calom do acampamento em Praia Grande e o espaço escolar: um olhar etnomatemático - 2014	Vídeo e Sequencia didática	Instituto Federal do Espírito Santo - IFES	Mestrado Profissional em Educação em Ciências e Matemática	Beatriz Cezar Muller	Ligia Arantes Sad
A última canção de Birkenau (RPG): desenvolvimento de um Role-playing Game sobre o genocídio cigano para o ensino de História - 2023	Jogo RPG	Universidade Federal do Rio Grande do Norte - IFRN	Mestrado Profissional em Inovação em Tecnologias Educacionais.	Lucas Medeiros de Araújo Vale	Aquiles Medeiros Filgueira Burlamaqui / Arlete dos Santos Petry
(Re) conhecer a cultura cigana: uma proposta de inclusão ao currículo escolar em Trindade-Go - 2015	Propostas de material didático	Universidade Federal de Goiás - UFG	Mestrado Profissional em Ensino da Educação Básica	Maria Lúcia Rodrigues Mota	Elson Rodrigues Olanda.
História e patrimônio cultural dos ciganos no Rio Grande do Sul: análise dos relatos orais e documentais - 2022	Cartilha	Universidade Federal de Santa Maria - UFSM	Mestrado Profissional Graduação em Patrimônio Cultural	Sandro Estevão Rista	GlauCIA Vieira Ramos Konrad
O reconhecimento do “ser cigano” através do ensino de História na EMEF Irmã Iraídes Holanda Lavour em Sousa – PB - 2025	Cartilha	Universidade Federal da Paraíba - UFPB	Mestrado Profissional em Ensino de História	Julio Kennedy Pereira de Sousa	Nayana Rodrigues Cordeiro Mariano
Há escola para os Calen? Questões e propostas para o acolhimento ao povo cigano em Ouricuri – Pernambuco - 2024	E-book e Jogo	Universidade Regional do Cariri-URCA	Mestrado Profissional em Ensino de História	Débora Barros dos Santos	Rosilene Alves de Melo
Etnicidade e educação: formação docente sobre os povos Ciganos na Escola Municipal Agnaldo Marcelino Gomes - 2017	Projeto didático-pedagógico	Universidade do Estado da Bahia - UNEB	Mestrado Profissional em Educação e Diversidade	Laudicéia da Cruz Santos	Jerônimo Jorge Cavalcante Silva

Entre o acesso e o não acesso: desafios para garantir a EJA para ciganas calins em Porto Seguro - 2024	Documento orientador com proposta de apoio à implantação de salas de aula em acampamentos ciganos	Universidade Federal do Sul da Bahia - UFSB	Mestrado Profissional em Ensino e Relações Étnico-Raciais	Débora Mara Oliveira da Glória	Carolina Ferreira Oliveira.	Bessa de
--	---	---	---	--------------------------------	-----------------------------	----------

### 6.3 Povos romani: o que fizemos para vocês? – Análise dos Produtos Educacionais

O produto educacional de Mota (2015) apresentou-se como apêndice de sua dissertação. A pesquisadora apresentou como material didático: texto informativo, sequência didática, proposta de aula interdisciplinar de História, Geografia e Português e glossário de termos e expressões ciganas.

A proposta dos produtos educacionais desenvolvidos pela pesquisadora consiste na implementação do currículo da escola campo que atende estudantes ciganos, por meio de práticas pedagógicas orientadas à pluralidade cultural, à diversidade e à igualdade de direitos. Esses produtos objetivam socializar aspectos da cultura cigana mediante o uso de textos, mapas e outros materiais didáticos, concebidos como instrumentos para subsidiar discussões nos momentos de estudo coletivo. O público-alvo do produto educacional corresponde aos alunos da educação básica.

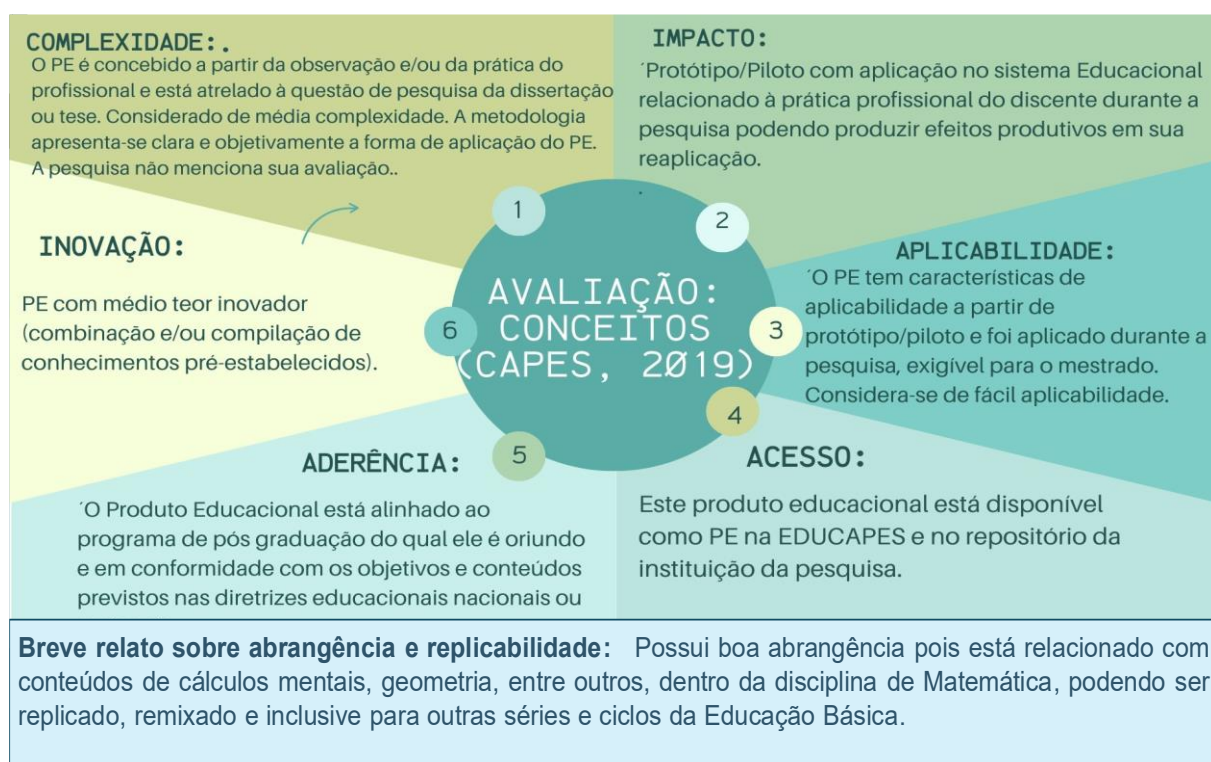
**Figura 8:** análise do produto educacional de Mota (2015) de acordo com os conceitos da CAPES (2019)



Como pode se observar na figura 8, o produto educacional de Mota (2015) não teve aplicação em campo. Na dissertação, a pesquisadora relata que 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 evento Circula, em dezembro de 2014. Também não consta na dissertação sua avaliação.

Muller (2014) apresentou como Produto Educacional de sua pesquisa um material didático que inclui uma sequência didática e vídeo documentário. O produto educacional produzido por Muller (2015) propõe um material didático para professores, destacando a importância da oralidade e das situações em que o uso da matemática ajudou a superar preconceitos ou discriminações sociais e valorizando a cultura cigana no espaço escolar. O público-alvo deste produto foram alunos ciganos do Ensino Fundamental I e II de Praia Grande-ES.

**Figura 9:** análise do produto educacional de Muller (2015) seguindo os conceitos da CAPES (2019).



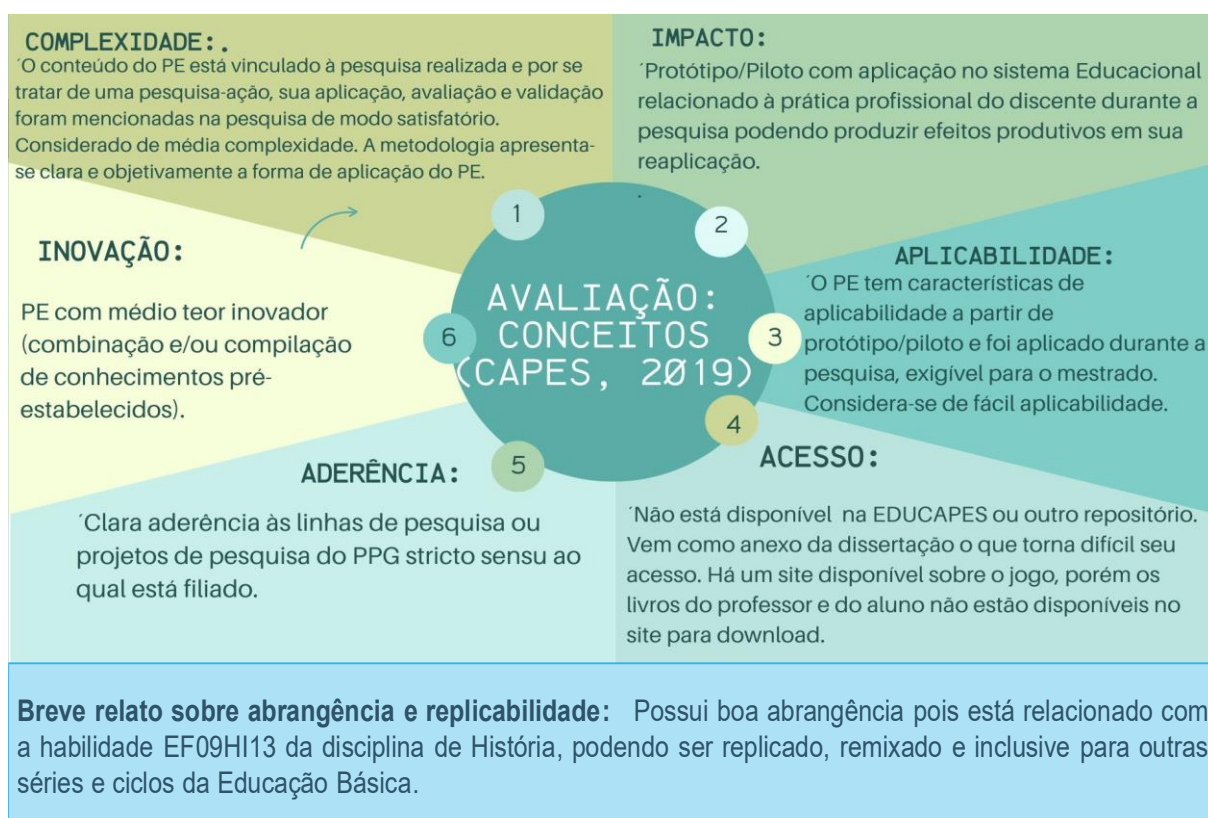
O produto educacional de Muller (2014), porém não é mencionado pela pesquisadora sua avaliação, o que deduz que não tenha sido avaliado.

Vale (2023) traz como proposta de produto educacional um jogo RPG que dispõe de: um livro-jogo do jogador, um livro-jogo do professor, seis cartas de personagens e um site do

jogo como material didático. O todo o material está disponível como apêndice da dissertação do pesquisador como links para acessar o material.

A proposta do produto educacional de Vale (2023) aborda sobre a prática nazista de extermínio cigano (habilidade EF09HI13 da BNCC) e contribui para visibilização dos povos ciganos bem como suas histórias e lutas por existências/resistências. O pesquisador destaca que seu intuito é trazer maior visibilidade aos grupos ciganos e possibilitar aos professores o acesso a um recurso educativo que oferece experiências divertidas, transformadoras, colaborativas, interativas e criativas. O público-alvo foram alunos do 9º ano do ensino fundamental, embora possa ser para outras turmas do ensino fundamental e médio, no componente curricular História.

**Figura 10:** análise do Produto Educacional de Vale (2023) de acordo com os conceitos da CAPES (2019).



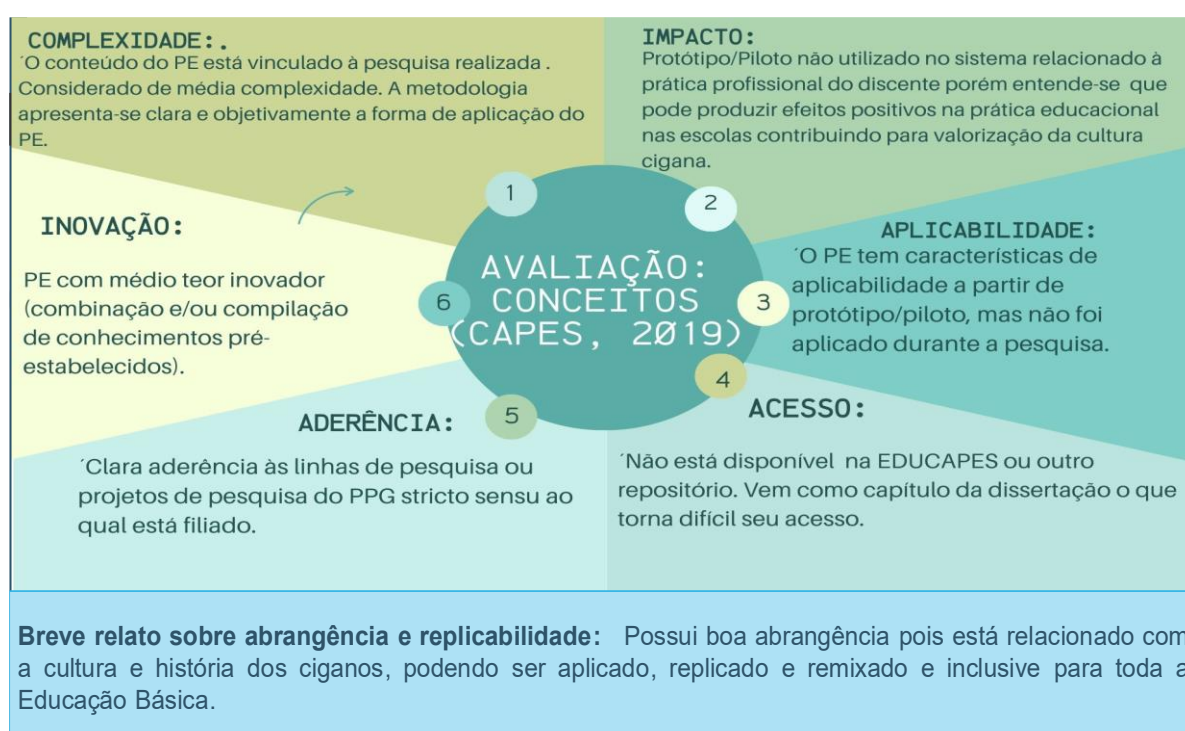
Por se tratar de uma pesquisa-ação o produto educacional apresentado por Vale (2023) foi aplicado e avaliado como nota-se no quadro acima, porém o pesquisador utilizou-se dos critérios de avaliação de jogos educacionais propostos por Savi *et al apud* Vale (2023) sendo avaliados os critérios de motivação, experiência e aprendizagem como consta em sua pesquisa.

Rista (2022) apresenta como produto educacional de seu estudo uma cartilha sobre a história e a cultura dos ciganos do clã Sibiaia no Rio Grande do Sul como material

didático/instrucional. O pesquisador fez a apresentação do produto final no quarto capítulo de sua dissertação.

Em sua pesquisa, Rista (2022) buscou analisar a história e cultura cigana Sibiaia do Rio Grande do Sul tendo como proposta de seu produto educacional um trabalho no ambiente escolar, por meio de uma cartilha, visando levar ao conhecimento dos alunos a verdadeira história desse grupo étnico que sempre foi estigmatizado pela sociedade, em grande parte pela desinformação. O autor direciona o produto para crianças e jovens da Educação Básica.

**Figura 11:** análise do Produto Educacional de Rista (2022) seguindo os conceitos da CAPES (2019).



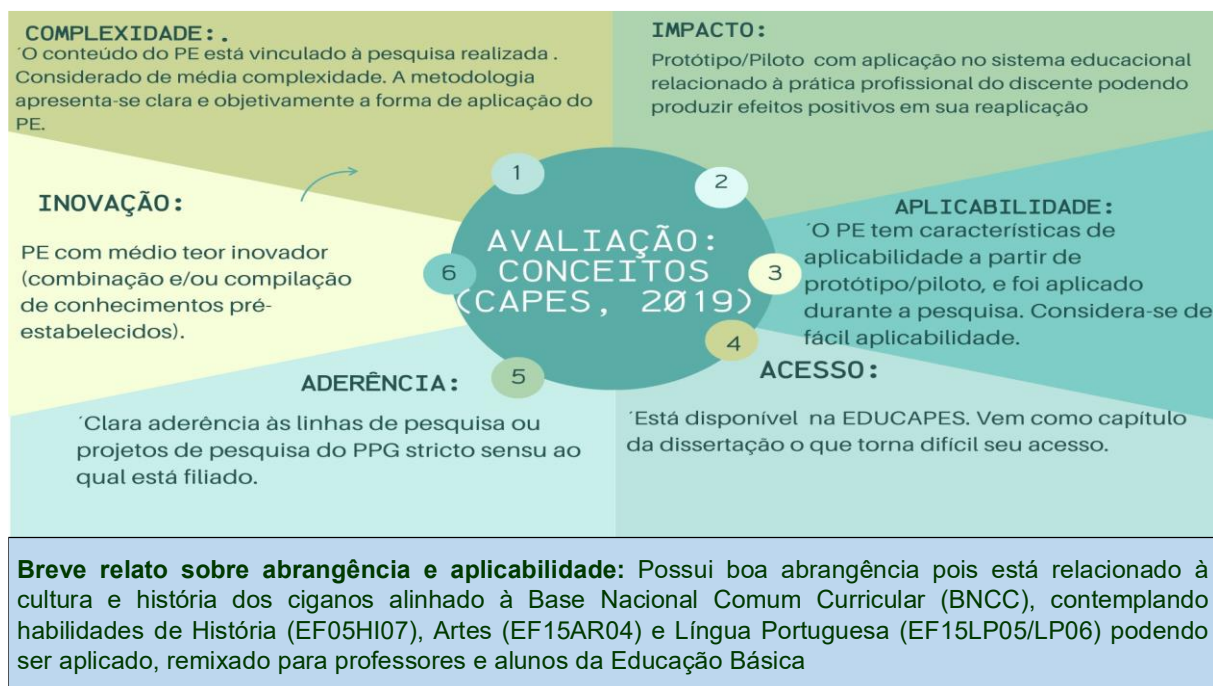
Como pode se observar na figura 11, o produto educacional de Rista (2022) não foi aplicado nem avaliado.

Sousa (2025) desenvolveu a cartilha formativa “Ciganidade Calon, raízes e memória”, orientando professores sobre relações étnico-raciais e valorizando o protagonismo estudantil. O material está disponível no 3º capítulo de sua dissertação. O público alvo deste produto são: equipe gestora e corpo docente da rede básica de ensino, profissionais de apoio pedagógico, representantes da comunidade calon e, interessados em cultura étnico-racial.

O produto educacional de Sousa (2025) propõe ampliar a visibilidade da cultura cigana por meio da discussão das relações étnico-raciais no ambiente escolar. Essa perspectiva busca incentivar a reflexão crítica e contribuir para a desconstrução dos estigmas que historicamente

recaem sobre esse grupo. Configura-se como um produto orientador destinado à Rede Municipal de Educação de Sousa, com o objetivo de sistematizar as práticas implementadas pela Escola Irmã Iraídes Holanda Lavour. Busca também ampliar, nas instituições de ensino da educação básica, as abordagens histórico-culturais que promovam a valorização da comunidade cigana calon, além de oferecer subsídios curriculares, didáticos e metodológicos que contribuam para o enriquecimento do repertório de inserção cultural de forma equitativa.

**Figura 12:** análise do Produto Educacional de Sousa (2025) seguindo os conceitos da CAPES (2019).



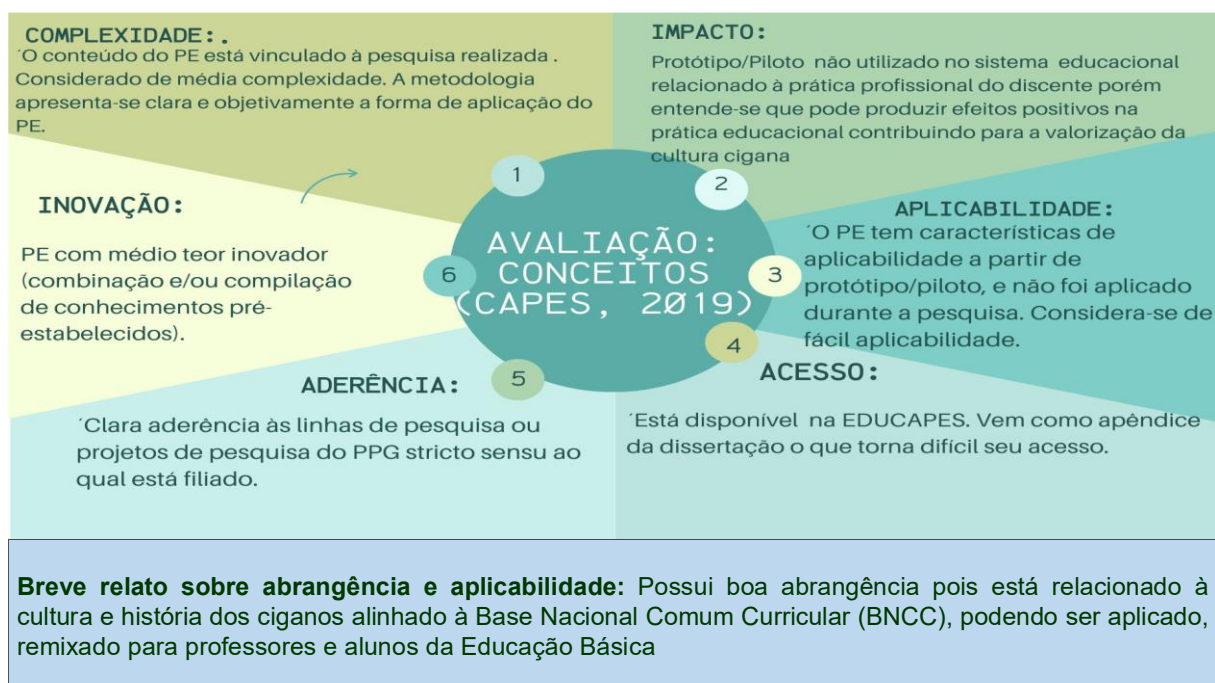
O produto educacional apresentado por Sousa (2024) foi aplicado, porém não é mencionado sua avaliação, o que deduz que não tenha sido avaliado. Porém o autor relata que o estudo evidencia que aulas de História contextualizadas à vivência dos alunos ciganos fortalecem sua autoestima e engajamento. A participação da comunidade rom aproxima escola e famílias, enquanto o dossiê de boas práticas e materiais produzidos pelos estudantes subsidiam futuras ações educacionais. A pesquisa destaca metodologias inovadoras, combinando pesquisa-ação e história oral no ambiente escolar.

A pesquisa de Santos (2024) apresenta como resultado dois produtos que pretendem oferecer estratégias para promover e valorizar a história e a cultura ciganas, com ênfase no povo calon. O primeiro é apresentado no formato de e-book destinado aos professores contendo estratégias didáticas. O segundo apresenta o jogo Menino do Facão, ambientado na plataforma

digital *Fortnite*. Inspirado em narrativas da tradição oral cigana, este jogo visa introduzir e promover elementos da história e cultura cigana no ambiente escolar.

O produto educacional de Santos (2024) tem como propósito apresentar estratégias que promovam uma compreensão mais aprofundada sobre a cultura dos povos romá ou romani, conhecidos popularmente como ciganos. Por meio da elaboração desta cartilha, buscou-se criar recursos que possibilitem a inserção da história e da cultura dos povos romá no currículo de História da educação básica no Brasil, ampliando perspectivas e fortalecendo a valorização da diversidade cultural.

**Figura 13:** análise do Produto Educacional de Santos (2024) seguindo os conceitos da CAPES (2019).



O produto educacional de Santos (2024) não foi aplicado nem avaliado.

Os resultados da pesquisa de Santos (2017) serviram de fundamentos para construção colaborativa e execução de processo formativo através de oficinas formativas, com três temas: Cultura, Diversidade, Povos Ciganos e suas especificidades, este de maior centralidade. Das oficinas formativas, emergiu como produto o Projeto didático-pedagógico - *Uma caravana de mão dupla: entrelaces formativos entre Escola Municipal Agnaldo Marcelino Gomes e comunidade cigana da etnia Calon*.

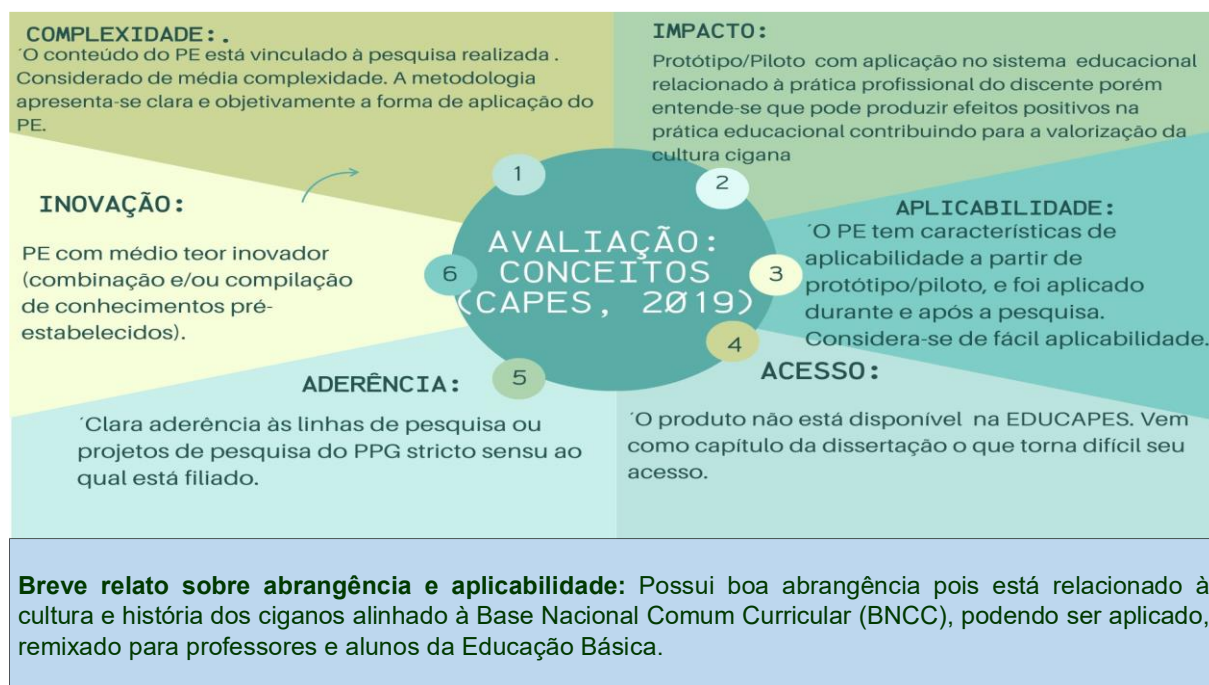
O projeto didático-pedagógico de Santos (2017) configura-se como uma ação interventiva desenvolvida tanto no ambiente escolar da EMAMG quanto na comunidade cigana

de Jacobina, Bahia. Previsto para ocorrer entre agosto de 2017 e agosto de 2019, o projeto teve como objetivo

[...] construir uma relação de simetria entre os profissionais de educação da EMAMG e comunidade cigana através de processos formativos para concretizar um trabalho mais efetivo e contínuo, por meio de grupos de estudo e oficinas pedagógicas articulados ao PPP, que contribuam para ressignificação das ações educativas com reconhecimento da alteridade e da representatividade cigana e de outros coletivos diversos na escola (Santos, 2017, p. 166).

As ações do projeto ocorreram com grupos de estudos, rodas de conversas e oficinas formativas, com encontros mensais, com carga horária de 4h/dia.

**Figura 14:** análise do Produto Educacional de Santos (2017) seguindo os conceitos da CAPES (2019).



O produto educacional apresentado por Santos (2017) foi aplicado, porém não é mencionado sua avaliação. A autora salienta que os profissionais da educação e a comunidade cigana manifestaram o desejo de dar continuidade ao processo formativo, reconhecendo que transformações que envolvem os povos ciganos não ocorrem de forma individual, mas se concretizam por meio da força coletiva do grupo, da família e da própria comunidade.

A partir da escuta das opiniões, preocupações e expectativas da comunidade cigana, possibilitando uma compreensão mais ampla das particularidades culturais e dos desafios vivenciados pelas mulheres ciganas, Glória (2024) propõe como produto final de sua dissertação de mestrado o *Documento Orientador - Proposta de apoio à implantação de salas de aula da EJA em acampamento cigano com ênfase nas mulheres ciganas*. A elaboração deste

produto foi realizada de maneira participativa, com colaboração da comunidade cigana, servidores públicos da SEDUC e SMAS e representante do Conselho de Igualdade Racial.

O documento orientador de Glória (2024) tem como objetivo ampliar o acesso à educação e apoiar a criação de turmas de EJA que garantam o direito à escolarização das mulheres ciganas no município. De acordo com a pesquisadora

[...] Seu propósito principal é apoiar a implementação de políticas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos acampamentos ciganos, alinhando-se aos marcos legais vigentes sobre o direito à educação. Ao propor uma abordagem específica e sensível para a EJA nos acampamentos ciganos, o Documento Orientador busca fortalecer a identidade cigana, reconhecendo e valorizando as contribuições culturais dessa comunidade. O foco central desse esforço é não apenas facilitar o acesso ao ensino, mas também impactar positivamente a educação, contribuindo amplamente para a preservação e promoção da rica herança cultural cigana. (Glória, 2024, p. 34)

Este documento destina-se a secretários(as), gestores(as), professores(as) e integrantes das comunidades ciganas, podendo ser divulgado e disponibilizado em versões impressa e digital. Espera-se que sua aplicação ultrapasse os limites do município de Porto Seguro, oferecendo subsídios também a outras localidades que acolhem acampamentos ciganos e desenvolvem ações voltadas à inclusão educacional.

Figura 15: análise do Produto Educacional de Glória (2024) seguindo os conceitos da CAPES (2019).



A autora supracitada não menciona sobre a aplicação e avaliação de seu produto educacional.

Ao analisar os produtos educacionais propostos por Muller (2014), Mota (2015), Rista (2022), Vale (2023), Sousa (2025), Santos (2024), Santos (2017) e Glória (2024) percebe-se que todos destacam a invisibilidade, preconceitos e estereótipos enfrentados pelos povos ciganos, além da atual necessidade de mediações pedagógicas em contextos multiculturais nas escolas. Em outras palavras, esses produtos enfatizam a importância de incluir práticas pedagógicas no currículo escolar que cheguem às comunidades ciganas, promovendo valorização e desconstrução de estereótipos.

Também é sublinhada a ampliação do conceito de inclusão, abrangendo não apenas necessidades especiais, mas também deficiências econômicas, sociais e diferenças culturais. Muller (2014), Mota (2015) e Vale (2023) ressaltam ainda a urgência de adaptar o currículo escolar para atender a diversos grupos sociais, culturais e étnicos, assim como a falta de políticas públicas que promovam maior visibilidade e empoderamento da cultura desses povos.

A análise da produção identificada aponta que a temática cigana permanece pouco explorada também no âmbito dos mestrados profissionais, realidade constatada pela quantidade reduzida de trabalhos encontrados com foco específico nessa população. Essa limitação mostra que, mesmo em programas orientados à intervenção e à elaboração de produtos educacionais, os povos ciganos continuam pouco contemplados como objeto de investigação sistemática.

Tal cenário dialoga com a constatação de que a produção acadêmica sobre os ciganos no Brasil ainda é restrita, contribuindo para a manutenção da ignorância coletiva e para a negação de sua trajetória histórica (Moonen, 2011). Essa exclusão é intensificada pela escassez de pesquisas científicas direcionadas a essa população, o que favorece o apagamento simbólico e a reprodução de estigmas sociais associados à sua imagem (Perpétuo, 2021).

Observou-se neste estudo lacunas quanto a aplicação e avaliação e divulgação dos produtos educacionais no repositório da EduCAPES e nos repositórios das instituições. A maioria dos produtos educacionais apresentaram-se vinculados à dissertação como anexo, apêndice e capítulo o que torna difícil seu acesso e divulgação. Diante desta necessidade de divulgação destes recursos pedagógicos, o produto educacional que esta pesquisadora propõe estará disponibilizado no repositório da EduCAPES, do Instituto Federal Goiano e outros disponíveis para sua divulgação na internet após sua avaliação e validação.

#### **6.4 “Raízes Peregrinas: histórias, memórias e tradições contadas em prosa dos povos ciganos” - Uma proposta de produto educacional em formato de livro literário**

A elaboração do produto educacional **Raízes Peregrinas: histórias, memórias e tradições contadas em prosa dos povos ciganos** fundamenta-se em estudos que evidenciam a presença ainda limitada da cultura cigana nos contextos escolares e acadêmicos.<sup>64</sup> Nesse cenário, a pesquisa propõe, como produto educacional final, a construção de um e-book que aborde aspectos históricos e culturais dos povos ciganos, com o objetivo de contribuir para sua inserção no ambiente escolar e para o enfrentamento de representações estereotipadas recorrentes.

O produto é apresentado no formato de livro literário, destinado ao público infantojuvenil da Educação Básica. A obra aborda a trajetória histórica e os elementos culturais dos povos ciganos nos contextos mundial e brasileiro, utilizando uma linguagem acessível e adequada à faixa etária do público-alvo. Além disso, o e-book é acompanhado de um guia pedagógico alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com o intuito de subsidiar práticas docentes voltadas à temática da diversidade cultural.

A revisão de literatura e o levantamento de produtos educacionais evidenciaram a escassez de materiais que abordem a temática cigana no formato literário. Observou-se a predominância de produtos como sequências didáticas, cartilhas, projetos pedagógicos, documentos orientadores e jogos. No total, foram identificados apenas oito produtos educacionais oriundos de mestrados profissionais sobre povos ciganos, distribuídos em cinquenta repositórios institucionais, o que revela a baixa recorrência dessa temática nesse tipo de produção acadêmica.

Diante desse cenário, a proposta de um produto educacional em formato de livro literário se justifica tanto pela necessidade de ampliação da visibilidade da cultura cigana no contexto educacional quanto pelo potencial da literatura como recurso pedagógico no processo formativo de estudantes da educação básica. A narrativa, estruturada a partir de personagens e cenários diversos, favorece o contato dos leitores com referências culturais pouco presentes nos materiais didáticos escolares.

Assim, o produto educacional insere-se no campo da educação para as relações étnico-raciais, ao contemplar grupos historicamente pouco abordados, como os povos ciganos, contribuindo para a ampliação do repertório cultural trabalhado na educação básica e para a promoção de práticas educativas mais inclusivas.

#### ***6.4.1 Concepção e Fundamentação do Produto Educacional***

---

<sup>64</sup> Moonen (2011); Mota (2015); Vale (2023); Muller (2014); Perpétuo (2021).

O produto educacional intitulado *Raízes Peregrinas* foi concebido a partir da articulação entre memória, pesquisa e experiência vivida, configurando-se como uma narrativa que integra elementos empíricos e literários. As histórias, reflexões e relatos presentes na obra dialogam com a trajetória dos autores e com a convivência junto à comunidade cigana calon localizada no município de Caldas Novas, no estado de Goiás, constituindo-se como uma produção que emerge da interlocução direta com o campo investigado.

O narrador-personagem que conduz a narrativa foi inspirado em um dos participantes da pesquisa, Alan Kardec Soares Rodrigues Guimarães, integrante da comunidade calon de Caldas Novas (GO). Sua trajetória, marcada pelo ingresso no ensino superior no curso de Pedagogia, representa um marco, sendo reconhecido como o primeiro cigano calon da localidade a acessar esse nível de formação. A construção do narrador buscou, portanto, estabelecer um diálogo com experiências reais, preservando, contudo, o caráter literário da obra e garantindo o equilíbrio entre fidelidade empírica e elaboração narrativa.

A obra integra o produto educacional desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino para a Educação Básica do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí. Sua elaboração está diretamente vinculada aos objetivos da pesquisa, que buscou compreender aspectos culturais, identitários e históricos dos povos ciganos, bem como refletir sobre os desafios relacionados à visibilidade, ao reconhecimento cultural e à educação dessas comunidades.

As reflexões apresentadas fundamentam-se em referenciais teóricos<sup>65</sup> articulados a relatos, conversas e experiências compartilhadas por membros da Comunidade Cigana Calon Lagoa Quente - GO, que contribuíram com suas histórias, memórias e saberes. A transposição dessas vivências para o formato literário teve como propósito construir um material acessível a estudantes da educação básica, professores e demais leitores interessados, favorecendo a aproximação com a temática e ampliando as possibilidades de uso pedagógico. Tal proposta dialoga com perspectivas da educação intercultural, que defendem a valorização dos saberes culturais e a construção de práticas pedagógicas voltadas à diversidade (Candau, 2008; Moreira; Candau, 2003).

À luz do referencial teórico adotado nesta pesquisa, o conceito de Sobreculturalidade (Martins, 2021), o e-book também pode ser compreendido como uma ferramenta que evidencia

---

<sup>65</sup> Os referenciais teóricos que fundamentaram a construção do produto educacional foram: Moonen, 2011; Teixeira, 2008; Goldfarb; Toyansk; Oliveira, 2019; Shimura, 2017 entre outros.

e promove processos de reconhecimento, interação e ressignificação cultural. Ao apresentar a cultura cigana em diálogo com outros contextos socioculturais, o material favorece a compreensão de que as identidades são dinâmicas e construídas nas relações sociais, sem que isso implique a perda de suas referências fundamentais.

As ilustrações presentes ao longo do livro atuam como elementos de apoio à imaginação e à construção simbólica das narrativas, não tendo a pretensão de representar a totalidade da diversidade dos povos ciganos. Essas imagens foram produzidas com o auxílio da ferramenta de inteligência artificial DALL·E (OpenAI), sendo utilizadas exclusivamente para fins ilustrativos. Ressalta-se que não visam à representação histórica ou etnográfica precisa, mas foram elaboradas de modo a dialogar com os contextos narrativos apresentados.

Os acontecimentos históricos mencionados na obra fundamentam-se em estudos e pesquisas etno-históricas reconhecidas, que contribuíram para a compreensão da trajetória dos povos ciganos ao longo do tempo, conferindo sustentação teórica à narrativa (Moonen, 2011; Teixeira, 2008).

Por fim, o produto educacional não se propõe a oferecer respostas definitivas, mas a promover espaços de diálogo, escuta e reconhecimento da diversidade cultural, contribuindo para a valorização da cultura cigana no contexto educacional e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas. Nesse sentido, aproxima-se de uma perspectiva de educação crítica, que reconhece o papel da escola na problematização das desigualdades sociais e culturais (Freire, 1996).

#### ***6.4.2 Objetivos do Produto Educacional***

O produto educacional tem como objetivo geral promover o conhecimento, a valorização e o reconhecimento da cultura cigana no contexto da educação básica, por meio de uma abordagem literária que articula dimensões históricas, culturais e identitárias dos povos ciganos, contribuindo para a ampliação do repertório sociocultural dos estudantes e para o desenvolvimento de práticas educativas mais inclusivas.

Como objetivos específicos, propõe-se:

- a) apresentar aspectos históricos e culturais dos povos ciganos de forma acessível ao público da educação básica;
- b) contribuir para o enfrentamento de estigmas e preconceitos historicamente associados às populações ciganas;

- c) promover a valorização da diversidade cultural no ambiente escolar;
- d) subsidiar práticas pedagógicas orientadas pelos princípios da educação intercultural;
- e) fomentar reflexões críticas acerca de identidade, pertencimento e diversidade cultural.

#### ***6.4.3 Aplicabilidade Pedagógica do Produto Educacional***

O e-book *Raízes Peregrinas* foi desenvolvido como um recurso didático voltado à educação básica, podendo ser utilizado de forma interdisciplinar em diferentes componentes curriculares, como Língua Portuguesa, História, Geografia e Sociologia. Sua estrutura narrativa, organizada em contos, favorece a inserção da temática em práticas pedagógicas que envolvem leitura, interpretação textual, produção escrita e discussão coletiva.

A proposta pedagógica do material encontra-se alinhada às diretrizes da educação para as relações étnico-raciais e à valorização da diversidade cultural, contribuindo para a construção de práticas educativas mais inclusivas e sensíveis à pluralidade sociocultural. Nesse contexto, o e-book possibilita o desenvolvimento de atividades como leitura mediada, rodas de conversa, análise de elementos culturais, produção de narrativas e problematização de situações relacionadas ao preconceito e à discriminação.

Além disso, o caráter literário da obra favorece o engajamento dos estudantes, ao fomentar processos de identificação, empatia e compreensão de diferentes modos de vida. Tal abordagem amplia as possibilidades de construção de sentidos no processo educativo, ao aproximar os conteúdos escolares de experiências socioculturais diversas.

Dessa forma, o produto educacional configura-se como uma ferramenta pedagógica que articula conhecimento acadêmico e linguagem acessível, potencializando sua inserção no contexto escolar e contribuindo para o desenvolvimento de práticas educativas orientadas pela valorização da diversidade cultural.

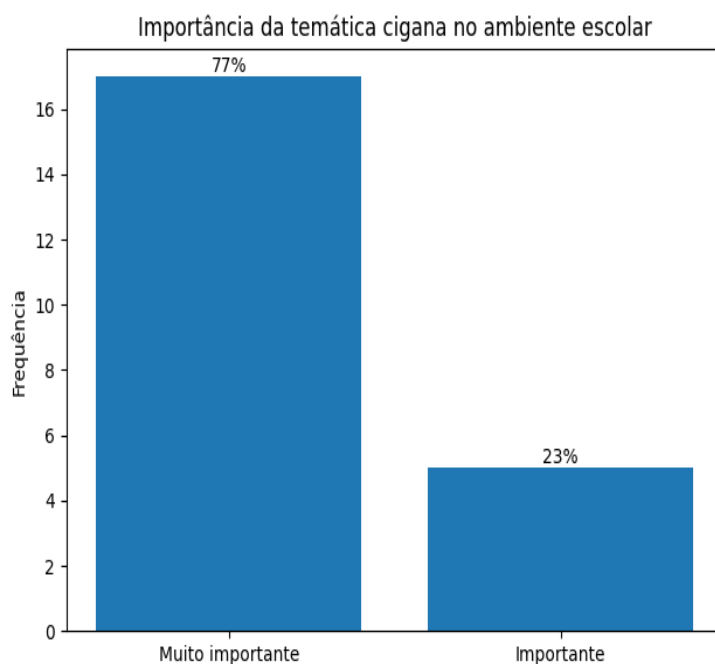
#### ***6.4.4 Validação do Produto Educacional***

A validação do produto educacional foi realizada por meio da aplicação de um questionário estruturado, direcionado a professores da educação básica, com o objetivo de avaliar a relevância temática, a clareza, a aplicabilidade pedagógica e a qualidade do material.

Os resultados evidenciam elevada aceitação do e-book entre os docentes participantes. Observa-se que 77% dos respondentes consideraram muito importante a abordagem da temática

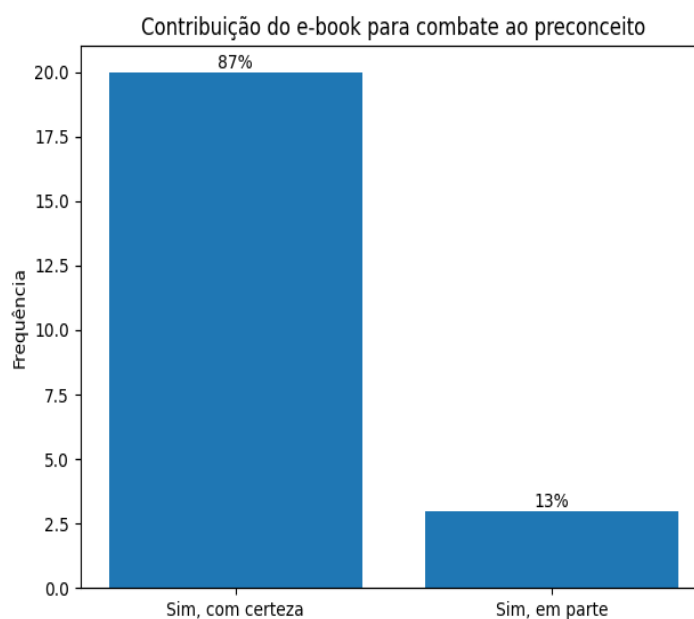
cigana no ambiente escolar, enquanto 91% reconheceram o potencial do material no enfrentamento do preconceito e da discriminação. No que se refere à clareza das informações, 95% dos participantes avaliaram o conteúdo como totalmente claro e acessível, indicando adequação ao público-alvo.

**Figura 16 -** Importância da temática cigana



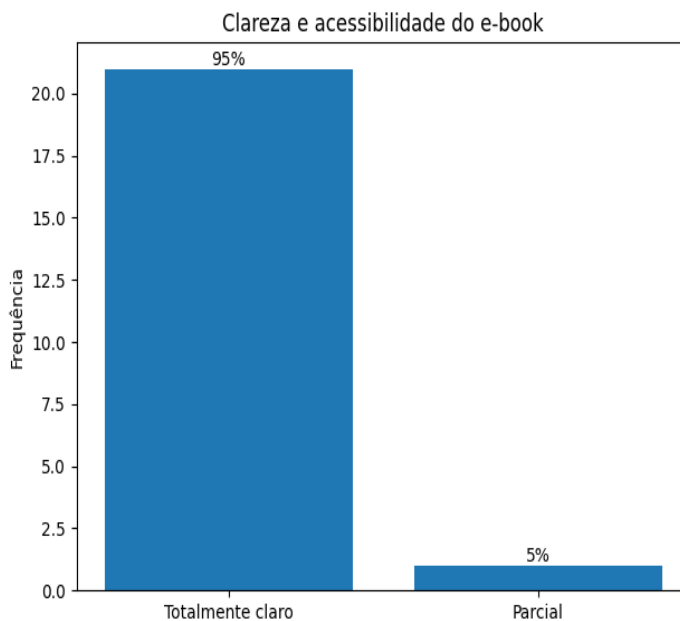
**Fonte:** Elaborado pelo autora (2026).

**Figura 17 -** Contribuição do e-book



Fonte: Elaborado pelo autora (2026).

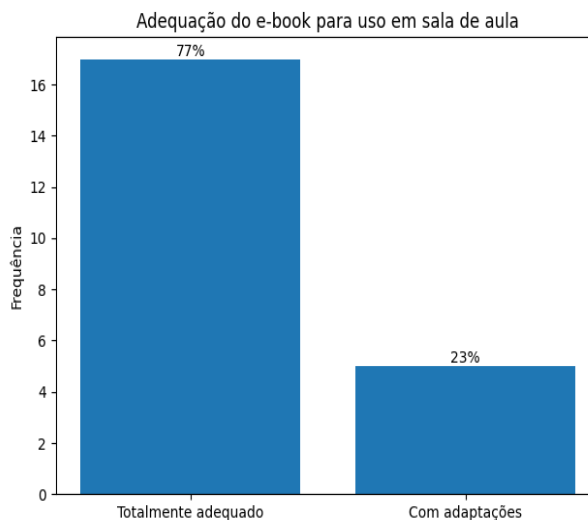
Figura 18: Clareza e acessibilidade



Fonte: Elaborado pelo autora (2026).

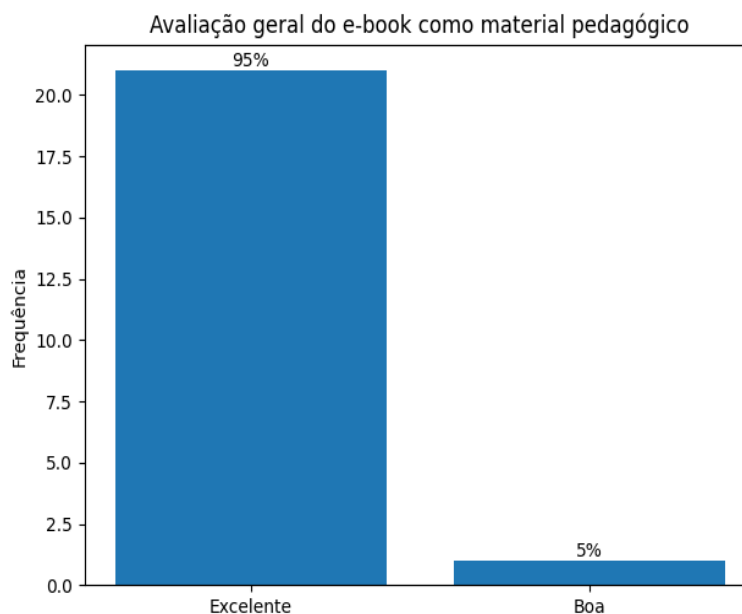
Em relação à aplicabilidade pedagógica, 77% dos professores consideraram o material totalmente adequado para uso em sala de aula, enquanto 23% apontaram a necessidade de adaptações pontuais. Ainda assim, os participantes destacaram sua pertinência para o desenvolvimento de práticas educativas orientadas pela valorização da diversidade cultural. A avaliação geral do e-book foi classificada como excelente por 95% dos respondentes, evidenciando a qualidade do produto educacional desenvolvido.

Figura 19: Adequação do e-book



**Fonte:** Elaborado pelo autora (2026).

**Figura 20:** Avaliação geral do e-book



**Fonte:** Elaborado pelo autora (2026).

De modo geral, os resultados da validação indicam que o e-book apresenta elevado potencial como ferramenta pedagógica, contribuindo para a ampliação do conhecimento sobre a cultura cigana e para a promoção de práticas educativas mais inclusivas, críticas e sensíveis à diversidade sociocultural.

#### ***6.4.5 Contribuições do Produto Educacional para a Educação Básica***

O produto educacional Raízes Peregrinas apresenta contribuições para a educação básica ao propor uma abordagem sensível, contextualizada e acessível sobre a cultura cigana, historicamente marcada por processos de invisibilidade e estigmatização. Ao articular elementos narrativos a fundamentos teóricos e empíricos oriundos da pesquisa, o e-book amplia as possibilidades de inserção dessa temática no ambiente escolar, favorecendo o reconhecimento da diversidade cultural como elemento constitutivo da sociedade brasileira.

A obra contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas alinhadas à educação intercultural, ao possibilitar que estudantes e professores estabeleçam contato com diferentes modos de vida, valores e tradições. Tal abordagem favorece a problematização de estereótipos e a construção de atitudes pautadas no respeito às diferenças, atuando como mediadora de

processos educativos voltados à valorização de identidades historicamente marginalizadas e à construção de uma escola mais inclusiva e socialmente comprometida.

Além disso, ao se fundamentar em experiências reais e dialogar com vivências da comunidade cigana calon de Caldas Novas, o produto educacional fortalece a articulação entre conhecimento acadêmico e realidade social, aproximando a produção científica do contexto escolar. Essa interface contribui para a formação de sujeitos mais críticos e conscientes, capazes de compreender a complexidade das relações culturais e sociais em contextos contemporâneos.

Por fim, destaca-se que o produto educacional não apenas contribui para a ampliação do repertório cultural dos estudantes, mas também se configura como um instrumento de intervenção educativa, ao incentivar práticas pedagógicas orientadas pela equidade, pelo respeito à diversidade e pela valorização das múltiplas identidades presentes no espaço escolar.

## **6.6 Considerações finais**

Esta investigação teve como propósito compreender de que modo os produtos educacionais podem contribuir para a valorização e o respeito à diversidade e à identidade cultural de comunidades pertencentes a minorias étnicas, tomando como referência os povos ciganos. Nesse sentido, o objetivo geral de apresentar uma proposta de produto educacional, em formato de e-book literário, fundamentado em referenciais teóricos sobre a história e a cultura dos povos romani, foi alcançado a partir de uma abordagem qualitativa, ancorada no estado da arte, que possibilitou mapear e analisar a produção acadêmica existente no campo dos mestrados profissionais.

Os resultados evidenciaram a incipiência da produção de produtos educacionais voltados à temática cigana, confirmando a existência de lacunas na educação para as relações étnico-raciais. O reduzido número de produtos identificados indica não apenas a baixa recorrência do tema no campo acadêmico, como também a persistência de processos históricos de invisibilização dessas populações no contexto educacional. Tal cenário evidencia a necessidade de ampliação de investigações e de práticas pedagógicas que contemplem, de forma sistemática, a diversidade étnico-cultural.

A análise revelou que, embora os produtos educacionais existentes apresentem propostas voltadas à valorização cultural e ao enfrentamento de estigmas, há limitações quanto à sua aplicação, avaliação e disseminação. A ausência de processos sistemáticos de validação em contexto escolar compromete a consolidação desses materiais como recursos pedagógicos

efetivos, ao passo que sua restrita circulação, frequentemente vinculada a repositórios institucionais, dificulta o acesso por professores da educação básica.

No plano interpretativo, os achados apontam a convergência dos produtos analisados em torno de problemáticas como a invisibilidade social dos povos ciganos, a persistência de preconceitos e a ausência dessa temática nos currículos escolares. Esses elementos evidenciam a necessidade de fortalecimento de práticas pedagógicas interculturais, capazes de promover o reconhecimento da diversidade como dimensão constitutiva do processo educativo.

Em resposta ao problema de pesquisa, verificou-se que os produtos educacionais possuem potencial para contribuir com a valorização da diversidade cultural, desde que estruturados de forma acessível, contextualizada e alinhada às diretrizes curriculares. Nesse contexto, o e-book *Raízes Peregrinas* apresenta-se como uma proposta inovadora ao adotar o formato literário infantojuvenil, favorecendo processos de identificação, empatia e construção de sentidos no ambiente escolar.

A validação do produto corroborou esse potencial, evidenciando elevada aceitação entre os docentes participantes, que reconheceram sua relevância, clareza e aplicabilidade pedagógica. Esses resultados indicam que produtos educacionais, quando devidamente fundamentados e articulados a práticas pedagógicas consistentes, configuram-se como instrumentos para a promoção da diversidade cultural e para o enfrentamento de preconceitos no contexto escolar.

No que se refere às contribuições da pesquisa, destacam-se avanços no campo teórico, ao evidenciar a produção acadêmica sobre produtos educacionais voltados aos povos ciganos, bem como contribuições metodológicas decorrentes da utilização do estado da arte como estratégia de análise. No âmbito prático, a proposição e validação de um produto educacional acessível e aplicável ao contexto escolar configuram-se como contribuição para o campo da educação.

Entretanto, a pesquisa apresenta limitações, sobretudo em relação ao recorte adotado, centrado em produtos oriundos de mestrados profissionais, e à dependência de materiais disponíveis em repositórios institucionais. Além disso, a validação do produto, embora positiva, não contemplou sua aplicação prolongada em diferentes contextos escolares, o que limita a análise de seus impactos a longo prazo.

Diante disso, indicam-se como desdobramentos a ampliação de estudos que investiguem a aplicação sistemática de produtos educacionais em contextos diversos, bem como o desenvolvimento de estratégias que favoreçam sua disseminação e utilização no ambiente

escolar. Também se destaca a necessidade de aprofundamento de pesquisas que articulem educação, cultura e identidade em contextos interculturais.

Por fim, conclui-se que os produtos educacionais se constituem como instrumentos para a promoção da diversidade cultural na educação básica, desde que fundamentados teoricamente e articulados a práticas pedagógicas contextualizadas. Ao evidenciar lacunas e propor alternativas, esta pesquisa contribui para o fortalecimento de uma educação comprometida com a equidade, o reconhecimento e a valorização das múltiplas identidades culturais.

## 6.7 Referências bibliográficas

BATALHA, E. R. C. **Recomendações técnicas para construção dos produtos educacionais**. Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Câmpus Pelotas Visconde da Graça, Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias da Educação, 2019.

BRASIL. Decreto-lei 12.128, de 01 de agosto de 2024. **Institui o Plano Nacional de Políticas para Povos Ciganos**. Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2024/decreto/d12128.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/decreto/d12128.htm). Acesso em: 05 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, 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**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 2 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 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, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena"**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm?msclkid=0c0d30](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm?msclkid=0c0d30). Acesso em: 2 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Produção Técnica**: Grupo de Trabalho. Brasília: CAPES, 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Povos Ciganos/ Romani**. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/composicao/saps/equidade-em-saude/povos-ciganos-romani#>. Acesso em: 02 jul. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UECE, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Educação, Identidade e Diversidade Cultural: Pistas Para a Construção de uma Nova Escola. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves *et al.* **Educação das Relações Étnico-Raciais: Desafios e Perspectivas**. Brasília: SECAD/MEC, 2008. Disponível em: MEC. Acesso em: 2 jul. 2024.

GLÓRIA, Débora Mara Oliveira da. **Entre o acesso e o não acesso: desafios para garantir a EJA para ciganas calins em Porto Seguro**. 2024. 180 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Ensino e Relações Étnico-Raciais, Instituto de Humanidade, Artes e Ciências, Universidade Federal do Sul da Bahia - UFSB, Porto Seguro - BA, 2024

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 10. ed. São Paulo, SP: Editora Hucitec, 2007.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. **Diálogo Educ.**: Curitiba, PR, v.6, n.19. p. 37-50, set./dez. 2006.

MOONEN, Frans. **Anticiganismo: os Ciganos na Europa e no Brasil**. 3ª Ed. Recife – PE, 2011

MOTA, Maria Lúcia Rodrigues. **(Re) Conhecer a cultura cigana: uma proposta de inclusão ao currículo escolar em Trindade-Go**. 2015. 151f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica) – Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás - UFG, Goiânia-GO, 2015.

MULLER, Beatriz Cezar. **Os ciganos calon do acampamento em Praia Grande e o espaço escolar: um olhar etnomatemático**. 2014. 190f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática) – Instituto Federal do Espírito Santo - IFES, Vitória – ES, 2014.

PERPÉTUO, Lenilda Damasceno; RÊSES, Erlando da Silva. **Ciganidade e educação escolar: saber tradicional e conflito étnico**. Brasília: Tagore Editora, 2018.

RISTA, Sandro Estevão. **História e patrimônio cultural dos ciganos no Rio Grande do Sul: análise dos relatos orais e documentais**. 2022. 115f. Dissertação (Programa de Pós Graduação em Patrimônio Cultural) - Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, Santa Maria – RS, 2022.

SANTOS, Débora Barros dos. **Há escola para os Calen? Questões e propostas para o acolhimento ao povo cigano em Ouricuri - Pernambuco**. 2024. 215 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História, Departamento de História, Universidade Regional do Cariri-URCA, Crato - CE, 2024.

SANTOS, Laudicéia da Cruz. **Etnicidade e educação: formação docente sobre os povos Ciganos na Escola Municipal Agnaldo Marcelino Gomes**. 2017. 267 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, Departamento de Ciências Humanas, Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Jacobina - BA, 2017.

SOUSA, Julio Kennedy Pereira de. **O reconhecimento do “ser cigano” através do ensino de História na EMEF Irmã Iraídes Holanda Lavour em Sousa – PB.** 2025. 173 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História, Centro de Ciências Humanas, Letras e Arte, Universidade Federal da Paraíba - UFPB, João Pessoa - PB, 2025.

VALE, Lucas Medeiros de Araújo. **A última canção de Birkenau (RPG):** desenvolvimento de um Role-Playing Game sobre o genocídio cigano para o ensino de História. 2023. 105f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais) – Instituto MetrÓpole Digital, Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, Natal-RN, 2023.

## 7. CONCLUSÃO

As análises desenvolvidas ao longo desta dissertação permitiram responder ao problema de pesquisa proposto, segundo o qual se indagou qual é o papel da educação, no contexto da Sobreculturalidade, na manutenção da identidade cultural e no empoderamento da Comunidade Cigana Calon Lagoa Quente de Caldas Novas, Goiás. À luz do percurso investigativo realizado, compreende-se que a educação ocupa posição mediadora entre continuidade cultural e inserção social, operando como espaço de negociação de pertencimentos, reelaboração identitária e ampliação de possibilidades de participação social.

Essa conclusão decorreu do exame articulado entre referencial teórico, reconstrução histórica e cultural da comunidade, estudo de caso, história de vida, observação de campo, entrevistas, pesquisa bibliográfica e documental, bem como dos procedimentos analíticos que possibilitaram interpretar valores, trajetórias, recorrências temáticas e indícios presentes nos discursos produzidos no âmbito da pesquisa. O objetivo geral, voltado à busca de indícios de Sobreculturalidade na Comunidade Cigana Calon Lagoa Quente e ao conhecimento de sua história e cultura, com vistas à valorização identitária por meio da proposição de um e-book, mostrou-se, desse modo, atendido no interior dos limites epistemológicos e empíricos assumidos pelo estudo.

O percurso analítico evidenciou que a comunidade investigada se encontra inserida em processos contínuos de transformação cultural associados à sedentarização, ao contato cotidiano com sujeitos não ciganos e às exigências de adaptação impostas por uma ordem social historicamente marcada pela invisibilização dos povos ciganos. Tais transformações, entretanto, não se apresentaram, no caso estudado, como simples dissolução cultural. O que se observou foi um movimento mais complexo, no qual permanências, ressignificações e tensões passam a coexistir. Nesse quadro, a Sobreculturalidade revelou-se categoria interpretativa pertinente para compreender mecanismos de sobrevivência cultural desenvolvidos em contextos multiculturais, especialmente quando a pertença étnica precisa ser mantida sob condições de pressão assimilacionista e reconhecimento social precário. A comunidade Calon Lagoa Quente, ao mesmo tempo em que preserva traços constitutivos de sua identidade, também incorpora rearranjos que permitem sua permanência histórica em contextos cambiantes.

No interior dessa dinâmica, a educação mostrou-se um dos espaços em que tais rearranjos se tornam mais visíveis. O estudo permitiu verificar que a experiência educacional não pode ser reduzida a uma via de assimilação à cultura dominante, tampouco ser idealizada

como solução automática para desigualdades históricas. O que os dados indicaram foi que a escolarização assume sentidos distintos conforme as condições concretas em que se realiza. Em sua dimensão excludente, a escola apareceu associada a preconceito, folclorização da identidade cigana, fragilidade institucional, ausência de políticas adequadas e descontinuidade da trajetória escolar. Em sua dimensão potencialmente emancipatória, apresentou-se como possibilidade de acesso a direitos, ampliação de horizontes sociais, contestação de estereótipos e fortalecimento da autoafirmação étnica. A ambivalência do espaço escolar constitui, portanto, um dos resultados centrais da dissertação, pois evidencia que a educação não produz, por si só, reconhecimento cultural; esse reconhecimento depende de mediações curriculares, pedagógicas, institucionais e políticas compatíveis com a especificidade dos sujeitos envolvidos.

A trajetória do primeiro jovem calon da comunidade a ingressar no ensino superior concentrou, de forma particularmente elucidativa, os elementos necessários para responder à questão investigada. Seu percurso tornou visíveis indícios de Sobreculturalidade porque permitiu observar um sujeito que ampliou sua inserção em espaços institucionais externos ao grupo sem romper com sua identificação étnica. O ingresso no ensino superior não conduziu ao apagamento da ciganidade, mas favoreceu uma reconfiguração da forma de vivê-la e enunciarla. Houve ampliação da consciência de pertencimento, maior elaboração diante do preconceito e reposicionamento simbólico do sujeito perante a própria comunidade e perante a sociedade envolvente. A educação, nesse caso, operou como experiência de deslocamento reflexivo: ao inserir o participante em circuitos de saber e sociabilidade não acessados pela maioria dos integrantes da comunidade, abriu-se a possibilidade de reinterpretação de sua própria trajetória e de sua cultura, sem supor abandono dos vínculos comunitários. Tal constatação sustentou a compreensão de que a Sobreculturalidade, no contexto analisado, não equivale à perda da identidade, mas à sua sustentação mediante processos de adaptação e tradução cultural.

Dessa constatação derivou outra conclusão: a educação exerceu papel efetivo no fortalecimento identitário e no empoderamento social da comunidade, embora seus efeitos não se restrinjam ao plano individual. A presença de um jovem calon no ensino superior adquiriu valor simbólico ampliado, uma vez que passou a representar uma experiência socialmente rara e, por isso, dotada de potência referencial para outros sujeitos do grupo. Os resultados mostraram que a escolarização, quando acessível e acompanhada de reconhecimento, altera o horizonte de expectativas da comunidade, rompe parcialmente com a naturalização do abandono escolar e introduz novas possibilidades de relação entre tradição e escolaridade. O

empoderamento, no caso estudado, não se restringiu à ascensão individual, mas vinculou-se à produção de reconhecimento, à contestação de imagens estigmatizadas e à emergência de uma referência positiva no interior da própria comunidade. Esse processo assume relevância especial em contextos nos quais o preconceito e a baixa visibilidade pública operam como mecanismos de contenção de trajetórias educacionais mais longas.

A dissertação também permitiu compreender que a manutenção da identidade cultural calon, em contexto de Sobreculturalidade, não depende de isolamento em relação ao mundo exterior, mas da possibilidade de interação com outras culturas em condições menos assimétricas. Nessa direção, a educação diferenciada apareceu como uma exigência analítica e político-pedagógica decorrente dos próprios achados. Os dados sugeriram que a inserção formal em sistemas de ensino, sem reconhecimento curricular da diversidade étnico-cultural, tende a reproduzir silenciamentos e afastamentos.

Em sentido contrário, propostas educativas orientadas por práticas interculturais, formação docente sensível à diversidade, currículos menos homogeneizantes e valorização de saberes comunitários apresentam maior compatibilidade com a permanência escolar e com o reconhecimento da cultura cigana como patrimônio legítimo. A contribuição dessa conclusão reside no fato de que ela desloca o debate da mera ampliação de acesso para a discussão sobre as condições de permanência com dignidade cultural. A escola, nesse enquadramento, deixa de ser concebida apenas como aparelho de integração e passa a ser compreendida como espaço em que o direito à diferença precisa adquirir forma pedagógica concreta.

No plano teórico, o estudo contribui ao aproximar o conceito de Sobreculturalidade das discussões sobre educação escolar, pertencimento étnico e reconhecimento cultural em uma comunidade cigana sedentária. Essa articulação permitiu demonstrar que a Sobreculturalidade oferece uma chave interpretativa fecunda para compreender processos identitários que não se deixam explicar satisfatoriamente por noções lineares de aculturação, assimilação ou permanência estática da tradição. A análise mostrou que o processo investigado envolve reconhecimento de si, relação com o outro, transformação subjetiva e busca de continuidade cultural em meio a pressões históricas e institucionais.

Ao situar a educação nesse circuito, a dissertação avança na compreensão de como trajetórias escolares podem participar da reprodução, da reinterpretação e da afirmação de identidades coletivas em grupos minoritários. Do ponto de vista metodológico, a combinação entre estudo de caso, história de vida, história oral, observação de campo, revisão de literatura, estado da arte, metodologia da conversa e procedimentos analíticos distintos mostrou-se

coerente com a complexidade do objeto, na medida em que permitiu apreender a questão investigada a partir de múltiplas entradas e escalas de análise.

As contribuições de ordem prática e institucional também se evidenciaram no desenvolvimento do produto educacional. A proposição do e-book “Raízes Peregrinas”, voltado ao público infantojuvenil da Educação Básica e acompanhado de guia pedagógico, constitui desdobramento coerente do problema investigado e dos achados obtidos. A pesquisa identificou escassez de materiais sobre a temática cigana nos contextos escolares e acadêmicos, bem como limitações relativas à divulgação e circulação de produtos educacionais dessa natureza. Nesse cenário, o e-book foi concebido como mediação pedagógica destinada a ampliar a visibilidade da cultura cigana, enfrentar representações estereotipadas e oferecer subsídios para práticas docentes mais atentas à diversidade cultural. Sua presença no conjunto da dissertação não desempenha função ilustrativa, mas interventiva, pois traduz em linguagem educacional aplicada a compreensão de que a valorização da identidade calon depende, entre outros fatores, da circulação social de narrativas menos marcadas pelo preconceito e pelo desconhecimento.

Cumprido reconhecer, entretanto, as limitações da investigação. Por tratar-se de estudo qualitativo centrado em uma comunidade específica e, no interior dela, na trajetória singular de um sujeito, os resultados não podem ser generalizados para a totalidade das comunidades ciganas ou mesmo para todos os contextos calon. A escolha metodológica privilegiou profundidade interpretativa, e não abrangência estatística.

Também se reconhece que a centralidade conferida a uma experiência de ingresso no ensino superior, embora decisiva para a análise do problema proposto, não esgota a heterogeneidade das experiências educacionais existentes no interior da comunidade, sobretudo aquelas relativas a mulheres, crianças e jovens cujas trajetórias escolares se interrompem em fases anteriores. Há, ainda, limites impostos pela própria invisibilidade histórica dos povos ciganos, pela escassez de pesquisas acumuladas sobre o tema e pelas restrições de acesso a registros sistemáticos que permitiriam ampliar comparações. Tais limites, contudo, definem o campo de validade do estudo e situam adequadamente o alcance de suas conclusões.

A agenda de pesquisas futuras delineada a partir deste trabalho aponta para a necessidade de ampliação de estudos sobre escolarização, permanência e identidade entre povos ciganos em diferentes regiões e contextos socioculturais. Mostra-se pertinente aprofundar investigações comparativas entre comunidades sedentárias e grupos com outras formas de organização social, bem como examinar com maior precisão trajetórias femininas, casamento precoce, relações entre família e escola, formação docente e usos pedagógicos de materiais

voltados à cultura cigana. Também se apresenta como campo promissor a análise das formas pelas quais políticas públicas de inclusão e diversidade são apropriadas, reinterpretadas ou esvaziadas no cotidiano das instituições escolares. A avaliação da recepção e da aplicação do e-book em práticas educativas concretas constitui igualmente desdobramento relevante, pois poderá oferecer novos elementos para a discussão sobre currículo, interculturalidade e materiais didáticos culturalmente situados.

À vista do conjunto examinado, sustenta-se que a educação, no contexto da Sobreculturalidade, exerce papel de mediação entre permanência e mudança, entre pertencimento étnico e circulação social ampliada, entre memória cultural e elaboração de novos projetos de futuro. A dissertação demonstrou que a identidade calon não se mantém pela recusa completa do contato intercultural, mas pela capacidade de reorganizar referências culturais em meio a relações históricas assimétricas.

Nessa dinâmica, a educação pode contribuir para o fortalecimento identitário e para o empoderamento quando se organiza sob bases de reconhecimento cultural, abertura curricular e respeito às formas de vida dos sujeitos envolvidos. Foi esse o sentido mais amplo da resposta construída ao problema de pesquisa: a educação não opera, por definição, a favor da cultura cigana; ela passa a fazê-lo quando deixa de exigir silenciamento e se converte em espaço de elaboração, visibilidade, permanência e dignidade social.

## 8. REFERÊNCIAS

ANTUNES, Adelino de Jesus. **Multiculturalidade e educação para a cidadania**: o começo de uma história, ou há ciganos em Alcobaça. *Intervenção Social*, Lisboa, n. 17/18, p. 85-109, 1998. Disponível em: <https://revistas.lis.ulusiada.pt/index.php/is/article/view/958>. Acesso em: 8 ago. 2025.

ANDRÉ, Marli E. D. A.; LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

ARAÚJO, Marivânia Conceição; SHIMURA, Igor. Ser cigano: contatos interculturais e reelaboração identitária. In: GOLDFARB, Maria Patrícia Lopes; TOYANSK, Marcos; CHIANCA, Luciana de Oliveira (org.). **Ciganos: olhares e perspectivas**. João Pessoa: Editora UFPB, 2019. p. 99-114.

ASSUNÇÃO, Marília. **Dia Nacional do Povo Cigano: comunidade cobra inclusão no Censo e mais acesso a políticas públicas**. *Diário de Goiás*, 2025. Disponível em: <https://diariodegoias.com.br/dia-nacional-do-povo-cigano-comunidade-cobra-inclusao-no-censo-e-mais-acesso-a-politicas-publicas/490919/>. Acesso em: 27 dez. 2025.

BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2011. p. 185-227.

BATALHA, Eiana Ratto de Castro. **Recomendações técnicas para construção dos produtos educacionais**. Pelotas: Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, 2019.

BATISTA, Mercia Rejane Rangel; GOLDFARB, Maria Patrícia Lopes; LASK, Tomke Christiane. A inclusão dos ciganos no sistema de cotas nas instituições estaduais e federais de ensino superior: apresentando a situação no estado da Paraíba. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], p. 1-22, 2025. DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229v31n4.2024.78>.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2025]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 8 set. 2025.

BRASIL. **Decreto n. 678, de 6 de novembro de 1992**. Promulga a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), de 22 de novembro de 1969. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 nov. 1992. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d0678.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d0678.htm). Acesso em: 15 set. 2025.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 8 out. 2025.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de janeiro de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2025]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 8 set. 2025.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2025]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 8 set. 2025.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2025]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: 9 set. 2025.

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, 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. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 9 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 22 jun. 2004. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 15 set. 2025.

BRASIL. **Decreto de 25 de maio de 2006.** Institui o Dia Nacional do Cigano. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/dnn/dnn10841.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/dnn/dnn10841.htm). Acesso em: 19 set. 2025.

BRASIL. **Decreto n. 6.040, de 7 de fevereiro de 2007.** Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm). Acesso em: 19 set. 2025.

BRASIL. **Decreto n. 6.177, de 1º de agosto de 2007.** Promulga a Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, assinada em Paris, em 20 de outubro de 2005. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6177.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6177.htm). Acesso em: 15 set. 2025.

BRASIL. **Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 9 set. 2025.

BRASIL. **Lei n. 12.343, de 2 de dezembro de 2010**. Institui o Plano Nacional de Cultura - PNC, cria o Sistema Nacional de Informações e Indicadores Culturais - SNIIC e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/112343.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112343.htm). Acesso em: 20 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 3, de 16 de maio de 2012**. Define diretrizes para atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 17 maio 2012. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10770-rceb003-12-pdf-1&category\\_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10770-rceb003-12-pdf-1&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 set. 2025.

BRASIL. **Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso em: 13 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 13 jun. 2013.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Brasília, DF: MEC/SEB/DICEI, 2013. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 8 out. 2025.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 8 out. 2025.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei do Senado n. 248, de 2015**. Institui o Estatuto do Cigano. Brasília, DF: Senado Federal, 2015. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/120952>. Acesso em: 8 out. 2025.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: [https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 8 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Produção técnica**: grupo de trabalho. Brasília, DF: CAPES, 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Povos ciganos/Romani**. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/composicao/saps/equidade-em-saude/povos-ciganos-romani#>. Acesso em: 14 maio 2024.

BRASIL. **Decreto n. 12.128, de 1º de agosto de 2024**. Institui o Plano Nacional de Políticas para Povos Ciganos. Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2024/decreto/d12128.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/decreto/d12128.htm). Acesso em: 5 out. 2025.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. **Using thematic analysis in psychology**. *Qualitative Research in Psychology*, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>. Acesso em: 21 maio 2025.

CALDAS NOVAS. Lei Municipal n. 1.029, de 18 de março de 2002. Dispõe sobre desafetação e doação de área pública municipal e dá outras providências. Caldas Novas, GO, 18 mar. 2002.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola, 2007.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 1997.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

CANDAU, Vera Maria. **Didática crítica intercultural**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CÓRDOVA, Fernanda P.; SILVEIRA, Denise Tolfo. A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009. p. 31-42.

FELIPE, Adilson dos Reis. **Narrativas de formação de famílias ciganas em Pires do Rio - GO (2000 a 2017)**. 2018. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, Catalão, 2018.

FERNANDES FILHO, Roi Rogeres. **Ciganos acampam em instituições de ensino superior: panorama das ações afirmativas para acesso dos povos ciganos ao ensino superior no Brasil através do itinerário autoetnográfico de um cigano estudante**. 2023. 91 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

FERREIRA, Waldinéia Antunes de Alcântara; ZONIZOKEMAIRÔ, Nilce. Educação específica e diferenciada: complexos culturais da língua materna Haliti-Paresi. **Revista Observatório**, Palmas, v. 7, n. 1, p. 1-16, jan./mar. 2021.

FERRARI, Florência. **O mundo passa: uma etnografia dos Calon e suas relações com os brasileiros**. 2010. 380 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

- FISHMAN, Joshua. **Reversing language shift: theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages**. Clevedon: Multilingual Matters, 1991.
- FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UECE, 2002.
- FRASER, Angus. **História do povo cigano**. Lisboa: Editorial Teorema, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
- GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- GLÓRIA, Débora Mara Oliveira da. **Entre o acesso e o não acesso: desafios para garantir a EJA para ciganas calins em Porto Seguro**. 2024. 180 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Sul da Bahia, Porto Seguro, 2024.
- GOLDFARB, Maria Patrícia Lopes; TOYANSK, Marcos; CHIANCA, Luciana de Oliveira (org.). Introdução. In: GOLDFARB, Maria Patrícia Lopes; TOYANSK, Marcos; CHIANCA, Luciana de Oliveira (org.). **Ciganos: olhares e perspectivas**. João Pessoa: Editora UFPB, 2019.
- GOMES, Giovanna Adriana Tavares (org.). **Mapeamento situacional - destinos turísticos inteligentes do Estado de Goiás: estudo 32 - sistema territorial turístico de Caldas Novas**. [Goiás]: Observatório do Turismo do Estado de Goiás - Goiás Turismo, 2021-2022. Disponível em: <https://goias.gov.br/turismo/wp-content/uploads/sites/4/2023/12/32-%E2%80%93-Municipio-de-Caldas-Novas.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2025.
- GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade e diversidade cultural: pistas para a construção de uma nova escola. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves *et al.* **Educação das relações étnico-raciais: desafios e perspectivas**. Brasília, DF: SECAD/MEC, 2008.
- GREIMAS, Algirdas Julien. **Sobre o sentido: ensaios semióticos**. Petrópolis: Vozes, 1975.
- HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Brasília, DF: Editora UnB; Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HANNERZ, Ulf. Fluxos, fronteiras, híbridos: palavras-chave da antropologia transnacional. **Mana**, v. 3, p. 7-39, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/bsg6bwchcBbqfnpW6GYvnPg/>. Acesso em: 6 jan. 2026.

HILKNER, Regiane Aparecida Rossi. **Ciganos, peregrinos do tempo**: ritual, cultura e tradição. 2008. Tese (Doutorado em Multimeios) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Panorama do Censo 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 5 jan. 2026.

KARPOWICZ, Débora Soares. **Ciganos**: história, identidade e cultura. Porto Alegre: Fi, 2018. Disponível em: <https://www.precog.com.br/bc-texto/obras/2019-pack-109.pdf>. Acesso em: 6 maio 2025.

LAMANIT, Elisabeth Clanet dit. Teorias em debate sobre a origem dos ciganos. *In*: GOLDFARB, Maria Patrícia Lopes; TOYANSK, Marcos; OLIVEIRA, Luciana de (org.). **Ciganos**: olhares e perspectivas. João Pessoa: Editora UFPB, 2019. p. 65-75.

LIMA, Marilene Gomes de Sousa; FIGUEIREDO, Marcilânia Gomes Alcântara. O contexto multilíngue e a aquisição da linguagem em uma comunidade cigana Calon. **Revista X**, Curitiba, v. 17, n. 2, p. 553-587, 2022.

LYRA JUNIOR, Ubiracy Ribeiro de. Multiculturalismo e os ciganos: reflexões sobre um povo invisível. *In*: BRASIL. Ministério Público Federal. Câmara de Coordenação e Revisão, 6. **Coletânea de artigos**: povos ciganos: direitos e instrumentos para sua defesa. Brasília, DF: MPF, 2020. Disponível em: [https://www.mpf.mp.br/pgr/documentos/maio\\_cigano\\_coletanea\\_versao\\_final.pdf](https://www.mpf.mp.br/pgr/documentos/maio_cigano_coletanea_versao_final.pdf). Acesso em: 5 maio 2025.

MARCONDES, Gláucia Siqueira. **Entre exuberância e mistério: subjetividades de mulheres ciganas nas interfaces entre educação e gênero**. 2020. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARTINS, Daniel Valério. **A intraculturalidade nas comunidades indígenas da região metropolitana de Fortaleza - CE, Brasil**: caminho para o desenvolvimento e Sobreculturalidade. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2016.

MARTINS, Daniel Valério. **A contribuição científica dos Tremembé, através da educação intercultural e diferenciada com base nos saberes tradicionais**. 2019. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Burgos, Burgos, 2019.

MARTINS, Daniel Valério. **La Sobreculturalidad**: a la luz de lo observado en culturas indígenas. Salamanca: Instituto de Investigaciones Antropológicas de Castilla y León, 2021.

MARTINS, Daniel Valério. **Sobreculturalidade e educação no México**: o caso da Universidade Intercultural Indígena de Michoacán. Cajazeiras: AINPGP, 2023.

MENDES, Maria Manuela. Um olhar sobre a identidade e a alteridade: nós, os ciganos e os outros, os não ciganos. *In*: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, 4., 2000, Coimbra. **Actas...** Coimbra: APS, 2000. Disponível em: [https://aps.pt/wp-content/uploads/2017/08/DPR462dca6711183\\_1.pdf](https://aps.pt/wp-content/uploads/2017/08/DPR462dca6711183_1.pdf). Acesso em: 18 ago. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MONTEIRO, Edilma do Nascimento Jacinto. **As crianças calon**: uma etnografia sobre a concepção de infância entre ciganos no Vale do Mamanguape-PB. 2015. 152 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 156-168, maio/ago. 2003. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000200012>.

MOREIRA, Sheila de Souza. A interculturalidade na educação formal cigana. **Revista Ethne**, Anápolis, v. 2, n. 1, p. 68-96, 2023.

MOONEN, Frans. **Anticiganismo**: os ciganos na Europa e no Brasil. 3. ed. Recife: [s. n.], 2011.

MOONEN, Frans. **Políticas ciganas no Brasil e na Europa**: subsídios para encontros e congressos ciganos no Brasil. Recife: [s. n.], 2012.

MOTA, Maria Lúcia Rodrigues. **(Re)conhecer a cultura cigana**: uma proposta de inclusão ao currículo escolar em Trindade-GO. 2015. 151 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

MULLER, Beatriz Cezar. **Os ciganos calon do acampamento em Praia Grande e o espaço escolar**: um olhar etnomatemático. 2014. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

NASCIMENTO, Josefa Florencio do. Povos ciganos e direito à educação no Brasil: marcos legais, invisibilidade e desafios da inclusão escolar. **Caderno Pedagógico**, Curitiba, v. 22, n. 7, p. 1-16, 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948. Disponível em: [https://brasil.un.org/sites/default/files/2025-03/ONU\\_DireitosHumanos\\_DUDH\\_UNICRio\\_20250310.pdf](https://brasil.un.org/sites/default/files/2025-03/ONU_DireitosHumanos_DUDH_UNICRio_20250310.pdf). Acesso em: 8 set. 2025.

PERPÉTUO, Lenilda Damasceno. **Comunidade cigana calon em processo de escolarização: conflitos étnicos e saberes pluriculturais**. 2017. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2017.

PERPÉTUO, Lenilda Damasceno. **Quantas pedras no meio do caminho?** Representações sociais acerca dos povos ciganos e a relação com o trabalho e a educação escolar na etnia Calon. 2021. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2021.

PERPÉTUO, Lenilda Damasceno; RÊSES, Erlando da Silva. **Ciganidade e educação escolar: saber tradicional e conflito étnico.** Brasília, DF: Tagore, 2019.

REZENDE, Dimitri Fazito Almeida. **Transnacionalismo e etnicidade: a construção simbólica do Romanesthàn (nação cigana).** 2000. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

RISTA, Sandro Estevão. **História e patrimônio cultural dos ciganos no Rio Grande do Sul: análise dos relatos orais e documentais.** 2022. 115 f. Dissertação (Mestrado em Patrimônio Cultural) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SANTOS, André Sousa; SILVA, Diôgo Rodrigues da. História oral e história de vida: aspectos conceituais e históricos. **Editora Científica Digital**, v. 2, 2022. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.com.br/articles/221111021.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2025.

SANTOS, Debora Barros dos. **Há escola para os Calen?** Questões e propostas para o acolhimento ao povo cigano em Ouricuri - Pernambuco. 2024. 215 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória) - Universidade Regional do Cariri, Crato, 2024.

SHIMURA, Igor Marcio. **Ser cigano: identidade étnica em um acampamento Calon itinerante.** 2017. 170 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

SILVA, Aluizio de Azevedo. Será possível a decolonização dos Estudos Ciganos? Um ensaio sobre a relação ciganos e ciência. *In*: MAGANO, Olga; MENDES, Maria Manuela (org.). **Ciganos em Portugal, Espanha e Brasil: analisando contextos, demandas e processos identitários.** Lisboa: CIES-ISCTE, 2020. p. 63-81. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/entities/publication/85e02664-068d-455e-976e-0dd0bf44625a>. Acesso em: 7 maio 2025.

SILVA, Ruth Vieira Costa da. **Currículo e ciganidade: os calon na Escola Municipal Novo Prado, Itamaraju-BA.** 2024. 132 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino e Relações Étnico-Raciais) - Universidade Federal do Sul da Bahia, Teixeira de Freitas, 2024.

SIQUEIRA, Robson de Araújo. **Os Calon do município Sousa-PB: dinâmicas ciganas e transformações culturais.** 2012. 164 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

SOUZA, Mirian Alves de. **Ciganos, Roma e gypsies: projeto identitário e codificação política no Brasil e Canadá.** 2013. 350 f. Tese (Doutorado em Antropologia) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

TEIXEIRA, Rodrigo Corrêa. **História dos ciganos no Brasil.** Recife: Núcleo de Estudos Ciganos, 2008.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TOYANSK, Marcos. **O associativismo transnacional cigano: identidades, diásporas e territórios.** 2012. 231 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

TOYANSK, Marcos. Identidades ciganas: origens, grupos e contextos. *In:* GOLDFARB, Maria Patrícia Lopes; TOYANSK, Marcos; OLIVEIRA, Luciana de (org.). **Ciganos: olhares e perspectivas.** João Pessoa: Editora UFPB, 2019. p. 15-35.

UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues; RAMACCIOTTI, Angélica Santos. A educação intercultural em Freire: considerações e congruências. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 16, ed. esp., p. 946-961, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/68357>. Acesso em: 8 ago. 2025.

VASCONCELOS, Marcia; RIBEIRO, José; COSTA, Elisa. **Dados oficiais sobre os povos Romani (ciganos) no Brasil - 2013.** 1. ed. Brasília, DF: AMSK/Brasil, 2013. Disponível em: [https://www.amsk.org.br/imagem/publicacao/Publicacao1\\_AMSK\\_2013.pdf](https://www.amsk.org.br/imagem/publicacao/Publicacao1_AMSK_2013.pdf). Acesso em: 10 jul. 2025.

VIEIRA, Wilker Lopes. **Depois do asfalto, lá nos ciganos: manifestações culturais, identidade e territorialidade em Trindade-Goiás.** 2021. 124 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

## **APÊNDICE A – LINK DE ACESSO AO PRODUTO EDUCACIONAL**

<https://drive.google.com/file/d/1QNCINy1EsExCoQLso0XU5YqrXMmgjxEY/view?usp=sharing>

## **APÊNDICE B - GUIA DE ENTREVISTA SEMI – ESTRUTURADA COM PARTICIPANTE ALAN KARDEK**

### **1. Identidade**

O que a sua identidade cigana significa para você?

Quais aspectos da sua cultura você considera mais importantes na construção da sua identidade?

### **2. Motivações para Quebrar Padrões e Ingressar no Ensino Superior**

O que te motivou a ingressar no Ensino Superior, mesmo sabendo que isso poderia representar uma quebra de padrões dentro da cultura cigana?

Como foi o processo de tomada de decisão para seguir esse caminho? Houve influências externas (professores, amigos, etc.) que te incentivaram?

Quais foram os principais obstáculos culturais que você precisou superar para entrar no Ensino Superior?

### **3. Trajetória Escolar**

Como foi a sua experiência escolar antes de ingressar na universidade? Você se lembra de algum momento marcante ao longo dessa trajetória?

Em que momento você percebeu que poderia continuar seus estudos além da educação básica?

Como foi sua adaptação no ambiente escolar, considerando sua cultura e os desafios da escolarização formal?

### **4. Interações Culturais com Não-Ciganos no Ambiente Escolar e Fora Dele**

Como você descreveria suas interações com colegas não-ciganos dentro do ambiente escolar?

Você já enfrentou situações de preconceito ou discriminação por ser cigano durante sua trajetória educacional? Se sim, como lidou com essas situações?

Como você acredita que essas interações influenciaram a sua visão de mundo, tanto dentro quanto fora da comunidade cigana?

### **5. Perspectiva da Família e da Comunidade sobre o Ingresso no Ensino Superior**

Como sua família e a comunidade reagiram quando souberam da sua decisão de ingressar no Ensino Superior?

Houve apoio imediato ou resistência por parte de seus familiares ou de outros membros da comunidade? Como você lidou com essas reações?

Você acredita que seu ingresso no Ensino Superior pode influenciar outros membros da sua comunidade a seguir o mesmo caminho?

### **6. Desafios Socioeconômicos durante a Trajetória Escolar**

Quais foram os principais desafios socioeconômicos que você enfrentou durante sua trajetória escolar e ao ingressar na universidade?

Você precisou conciliar trabalho e estudos? Se sim, como isso impactou sua jornada educacional?

Houve algum tipo de apoio financeiro ou de outro tipo que facilitou sua trajetória acadêmica?

### **7. Perspectivas sobre como a Educação Pode Contribuir para o Empoderamento Pessoal, Econômico e Cultural**

Em sua opinião, como a educação pode contribuir para o seu empoderamento pessoal?

De que maneira você acredita que a educação superior pode transformar as oportunidades econômicas para você e sua comunidade?

Você vê a educação como uma ferramenta para preservar e valorizar a cultura cigana, ou acha que ela pode gerar desafios nesse aspecto?

Como você imagina que seu percurso educacional pode contribuir para o fortalecimento e empoderamento cultural da comunidade cigana como um todo?

**APÊNDICE C – GUIA DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS PARTICIPANTES DA COMUNIDADE CIGANA SOBRE A TRAJETÓRIA HISTÓRICA E CULTURA DA COMUNIDADE CIGANA LAGOA QUENTE**

**1. Trajetória Histórica da Comunidade Cigana**

Você pode nos contar um pouco sobre a história da sua comunidade?

Quais foram os principais desafios enfrentados pela sua comunidade ao longo dos anos?

**2. Cultura e Tradições**

Quais são os principais elementos culturais que a sua comunidade preserva até hoje?

Como as tradições são transmitidas de uma geração para outra na sua comunidade?

**3. Contatos Culturais (Internos e Externos)**

Como você avalia os contatos culturais dentro da própria comunidade cigana e com os grupos externos?

Quais foram as principais influências culturais externas na sua comunidade?

Você acha que os contatos com outras culturas têm impactado a preservação das tradições ciganas? De que maneira?

**4. Perspectivas e Desafios Referentes à Educação**

Na sua opinião, qual é a importância da educação formal para os membros da sua comunidade?

Quais são os principais obstáculos que os povos ciganos enfrentam para ter acesso à educação?

Como você vê a educação contribuindo para o futuro da sua comunidade?

**5. Identidade**

O que significa para você ser cigano(a) em um contexto onde há interações com não-ciganos?

Como você vê a questão da preservação da identidade cigana dentro e fora da comunidade?

Você sente que há pressões para se adaptar a uma identidade mais próxima da cultura majoritária?

## **6. Desafios e Demandas Socioeconômicas**

Quais são os principais desafios econômicos que a sua comunidade enfrenta atualmente?

De que forma esses desafios afetam o cotidiano e as oportunidades de vida, como o acesso a trabalho e educação?

Quais seriam as principais demandas da sua comunidade em termos de apoio social e econômico?

## **APÊNDICE D – GUIA DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM PARTICIPANTE DA COMUNIDADE CIGANA SOBRE O ESCOLARIZAÇÃO**

### **1. Relação Ciganos e Escola**

Como você descreveria a relação dos alunos ciganos com a escola?

Quais são as principais dificuldades que os alunos ciganos enfrentam no ambiente escolar?

### **2. Convivência dos Ciganos com os Não-Ciganos no Ambiente Escolar**

Como é a convivência entre os alunos ciganos e os demais estudantes?

Você já observou alguma dinâmica de exclusão ou segregação entre os ciganos e os outros alunos? Como a escola trabalha para evitar isso?

Existem atividades ou projetos específicos para promover a integração entre os ciganos e os demais estudantes?

### **3. Situações de Preconceito e Discriminação**

Você já presenciou ou foi informado sobre episódios de preconceito ou discriminação contra os alunos ciganos?

Como a escola lida com essas situações de discriminação ou preconceito? Existe algum protocolo ou política institucional?

De que maneira esses episódios afetam a participação e o desempenho dos alunos ciganos?

### **4. Situações de Choque Cultural**

Já ocorreram situações de choque cultural entre os alunos ciganos e o ambiente escolar (com professores ou outros alunos)? Se sim, pode descrever alguma?

O currículo e a prática pedagógica consideram ou abordam essas questões culturais? Se sim, como?

### **5. Trajetória Escolar**

Qual é o padrão de frequência e participação escolar dos alunos ciganos?

Como é o desempenho escolar destes alunos ciganos?

Quais são os principais fatores que interferem na trajetória escolar dos ciganos?

## **6. Perspectivas e Desafios Referente à Escolarização para Esta Etnia**

Quais são os principais desafios para a escolarização dos alunos ciganos na sua escola?

Na sua opinião, como a escolarização pode contribuir para a inclusão social dos ciganos?

## **7. Evasão e Absentismo Escolar**

Existe uma taxa elevada de evasão ou absentismo entre os alunos ciganos na escola? O que você acredita que contribui para isso?

Como a escola tenta prevenir a evasão escolar dos alunos ciganos?

## **8. Práticas Educativas que Contemplem os Ciganos no Ambiente Escolar**

A escola adota práticas pedagógicas ou projetos específicos que contemplem a cultura e as necessidades dos alunos ciganos?

Você acha que a educação formal aborda suficientemente a cultura cigana? Se não, o que poderia ser melhorado?

Quais seriam, na sua opinião, as melhores práticas educativas para incluir os alunos ciganos e valorizar sua cultura?

## APÊNDICE E – PESQUISA DE OPINIÃO SOBRE O PRODUTO EDUCACIONAL

As questões deste apêndice fazem parte da pesquisa intitulada “PROCESSO DE SOBRECULTURALIDADE E CULTURA CIGANA: ESTUDO DA ETNIA CALON DE CALDAS NOVAS - GO”. O estudo está sendo desenvolvido pela pesquisadora CAROLINA LORENA COELHO, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Câmpus Urutaí, sob a orientação do Prof. Dr. DANIEL VALÉRIO MARTINS. A linha de pesquisa é ATUAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA e o tema principal é SOBRECULTURALIDADE E ETNIA CIGANA.

Ao concordar em responder às questões, você colaborará para a avaliação do Produto Educacional elaborado durante a pesquisa, um E-book, que será produzido com o objetivo de , com o objetivo de promover a visibilidade, o respeito e a valorização da identidade cultural cigana, destacando sua importância no cenário educacional e social. Neste contexto, o projeto também se insere em uma demanda mais ampla por políticas educacionais que efetivamente alcancem as comunidades ciganas, conforme preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) e Lei 10639/03.

Esta não tem necessidade de assinatura do RCLE (REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO) e será enviado para o seu e-mail através de um link e você terá o prazo de 10 (dez) dias para encaminhar a devolução a mim. Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, e contribuirão significativamente para a validação do Produto Educacional.

Como você avalia os elementos do Produto Educacional?

1. Você considera importante abordar a história e a cultura dos ciganos no ambiente escolar?

- Muito importante
- Importante
- Pouco importante
- Não é importante

2. Você acredita que o e-book pode contribuir para o combate ao preconceito e à discriminação contra os povos ciganos?

- Sim, com certeza
- Sim, em parte
- Não tenho certeza
- Não

3. Você acha que o e-book traz informações claras e acessíveis sobre a cultura e a história dos ciganos?

- Sim, totalmente claro e acessível
- Sim, mas poderia ser mais claro
- Não tenho certeza
- Não, é confuso ou inacessível

6. Você considera o e-book um material adequado para ser utilizado em sala de aula?

- Sim, totalmente adequado
- Sim, com algumas adaptações
- Não tenho certeza

Não, não é adequado

7. Você recomendaria o uso deste e-book para outros professores e escolas?

Sim, sem dúvida

Sim, talvez

Não tenho certeza

Não recomendaria

7. Você acha que o e-book promove a valorização da identidade cultural cigana entre os alunos?

Sim, plenamente

Sim, em parte

Pouco

Não

8. As imagens ficaram bem elaboradas?

Sim

Mais ou menos

Não

9. O e-book oferece uma abordagem inclusiva e respeitosa sobre a identidade cigana?

Sim, totalmente inclusiva e respeitosa

Sim, mas poderia melhorar

Não tenho certeza

Não é inclusivo ou respeitoso

10. Como você avaliaria, em geral, a qualidade do e-book como material pedagógico?

Excelente

Boa

Regular

Ruim

## **APÊNDICE F - PESQUISA DE OPINIÃO SOBRE O PRODUTO EDUCACIONAL**

As questões deste apêndice fazem parte da pesquisa intitulada “PROCESSO DE SOBRECULTURALIDADE E CULTURA CIGANA: ESTUDO DA ETNIA CALON DE CALDAS NOVAS - GO”. O estudo está sendo desenvolvido pela pesquisadora CAROLINA LORENA COELHO, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Câmpus Urutaí, sob a orientação do Prof. Dr. DANIEL VALÉRIO MARTINS. A linha de pesquisa é ATUAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA e o tema principal é SOBRECULTURALIDADE E ETNIA CIGANA.

Ao concordar em responder às questões, você colaborará para a avaliação do Produto Educacional elaborado durante a pesquisa, um E-book, que será produzido com o objetivo de , com o objetivo de promover a visibilidade, o respeito e a valorização da identidade cultural cigana, destacando sua importância no cenário educacional e social. Neste contexto, o projeto também se insere em uma demanda mais ampla por políticas educacionais que efetivamente alcancem as comunidades ciganas, conforme preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) e Lei 10639/03.

Este formulário não tem necessidade de assinatura do RCLE (REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO) e será enviado para o seu e-mail através de um link e você terá o prazo de 10 (dez) dias para encaminhar a devolução a mim. Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, e contribuirão significativamente para a validação do Produto Educacional.

1. Você se sentiu representado(a) e se reconhece nas tradições, costumes e histórias apresentadas pelo livro?

- a) Sim
- b) Parcialmente
- c) Não

2. Você acredita que o livro, de algum modo, representa a cultura cigana?

- a) Sim
- b) Um pouco
- c) Não

3. Você acha que o e-book traz informações claras e acessíveis sobre a cultura e a história dos povos ciganos?

- a) Sim, totalmente claro e acessível
- b) Um pouco
- c) Não, é confuso ou inacessível

4. Você acha que esse livro pode ajudar outras pessoas (não ciganas) a compreender melhor sua cultura?

- a) Sim
- b) Parcialmente
- c) Não

5. Alguma parte do texto te incomodou ou não te pareceu verdadeira?

- a) Sim
- b) Não

6. Se sim, qual parte? Coloque o nº da página.

7. As imagens são meramente ilustrativas e não representam a diversidade dos grupos ciganos em sua totalidade. Há alguma imagem que esteja ferindo, estereotipando ou estigmatizando a cultura cigana?

- a) Sim
- b) Não

8. Se sim, qual? Coloque o nº da página.

9. Você gostaria que este livro fosse lido nas escolas ou em espaços de estudo?

- a) Sim
- B) Não
- c) Talvez

10. Você acredita que o e-book pode contribuir para o combate ao preconceito e à discriminação contra os povos ciganos?

a) Sim, com certeza.

b) Sim, em parte.

c) Não

11. O livro transmite uma imagem justa do povo cigano?

a) Sim.

b) Parcialmente

c) Não

## ANEXO I – TERMO DE COMPROMISSO



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA GOIANO – CAMPUS URUTAÍ

Programa de Pós-Graduação em Ensino para a  
Educação Básica



### TERMO COMPROMISSO

Eu, **Carolina Lorena Coelho** pesquisadora responsável pelo projeto denominado “PROCESSO DE SOBRECULTURALIDADE E CULTURA CIGANA: ESTUDO DA ETNIA CALON DE CALDAS NOVAS - GO”, e o pesquisador participante Dr. Daniel Valério Martins, declaramos ter conhecimento do conteúdo do referido projeto e nos comprometemos a cumprir todos os Termos das Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, especialmente a Resolução nº 466/12 e complementares.

Nos comprometemos a tornar público todos os resultados desta pesquisa, quer sejam eles favoráveis ou não e submeteremos ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IF Goiano, através de notificações na Plataforma Brasil, o relatório final da pesquisa.

Caldas Novas, 23 de outubro de 2024.

Carolina Lorena Coelho



Documento assinado digitalmente  
CAROLINA LORENA COELHO  
Data: 19/10/2024 17:30:45-0300  
Verifique em <https://validar.ifg.gov.br>

Dr. Daniel Valério Marins

## **ANEXO II - REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (RCLE) – PARTICIPANTE A**

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: intitulada “PROCESSO DE SOBRECULTURALIDADE E CULTURA CIGANA: ESTUDO DA ETNIA CALON DE CALDAS NOVAS - GO”. Esta pesquisa está sendo desenvolvida pela pesquisadora CAROLINA LORENA COELHO, sob a orientação do Prof. Dr. DANIEL VALÉRIO MARTINS. A linha de pesquisa é ATUAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA e o tema principal é SOBRECULTURALIDADE E ETNIA CIGANA.

**O motivo do convite justifica-se pelo fato de você fazer parte da etnia cigana residente na Comunidade Cigana Calon de Caldas Novas – GO, onde poderá contribuir com seus relatos sobre a história, cultura e tradições desta comunidade e também pelo fato de ser o primeiro cigano a ingressar no Ensino Superior.** Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade da pesquisadora responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins.

Você não sofrerá nenhuma penalização caso recuse participar desta pesquisa. Ela é totalmente voluntária. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável CAROLINA LORENA COELHO, residente na Rua 03 Qd. 21 Lt. 13 B Bairro Bandeirante, através do telefone: (64) 99281-4787 ou através do e-mail carolinalorenacoelho@gmail.com. Em caso de dúvidas sobre a ética na pesquisa, você poderá falar com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano (localizado na Rua 88, nº310, Setor Sul, CEP 74085-010, Goiânia, Goiás. Caixa Postal 50) pelo telefone: (62) 9 9226 3661 ou pelo email: cep@ifgoiano.edu.br. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é o órgão regional responsável por fiscalizar pesquisas de baixa e média complexidade. Ele está subordinado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). O CEP verifica se essas pesquisas que envolvem pessoas respeitam os direitos e a dignidade dos participantes.

### **1. Justificativa, os objetivos e procedimentos**

Este projeto de pesquisa busca compreender e dar destaque à cultura, história e desafios enfrentados pelos ciganos Calon em Caldas Novas, Goiás. Apesar de estarem no Brasil há muito tempo, os ciganos ainda enfrentam preconceito, discriminação e exclusão social, além de pouca atenção das políticas públicas. Por isso, esta pesquisa tem como objetivo valorizar e respeitar a identidade cultural cigana, mostrando sua importância na educação e na sociedade. O projeto também reflete a necessidade de políticas educacionais que incluam os ciganos, como previsto em leis importantes, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a Lei 10.639/03.

O objetivo deste projeto é compreender as mudanças que estão acontecendo nas tradições da Comunidade Cigana Calon. Queremos aprender mais sobre sua história e costumes e, assim, valorizar a identidade cultural dessa comunidade. Para isso, será produzido um e-book (livro em formato de digital) em formato de contos sobre a cultura cigana. Com este trabalho, esperamos promover o conhecimento sobre os ciganos Calon, incentivar o respeito à sua identidade e ajudar a reduzir preconceitos na sociedade.

Para participar desta pesquisa é preciso que você concorde em participar de uma entrevista com perguntas sobre os seguintes temas:

- a) trajetória histórica – Como foi a chegada dos ciganos em Caldas Novas, desde as primeiras comitivas até se instalarem definitivamente.
- b) cultura e tradições – Os costumes e tradições dos ciganos, e como essas práticas mudaram ou se adaptaram ao longo do tempo.

c) Convivência com outras culturas – Como os ciganos se relacionam com pessoas que não são ciganas, seja na escola, na comunidade ou em outros lugares, incluindo situações de preconceito, discriminação e choque cultural.

d) Educação – A relação dos ciganos com a escola: como foi a trajetória escolar, quais são as dificuldades e os motivos que levam ao abandono ou à ausência na escola, e o que os motiva a continuar estudando.

e) identidade – O que significa "ser cigano" para eles, tanto dentro da comunidade quanto fora, e como valorizam e mantêm sua cultura e identidade

f) Desafios e necessidades econômicas e sociais – Os problemas e demandas que essa comunidade enfrenta em termos de trabalho, renda e outras questões sociais.

As perguntas estarão voltadas para os seguintes tópicos: **identidade, motivações que o levaram a quebrar padrões dentro da cultura e ingressar no Ensino Superior; trajetória escolar; interações culturais com os não-ciganos dentro do ambiente escolar ou, fora dele; perspectiva da família da comunidade em relação ao ingresso no Ensino Superior; desafios socioeconômicos durante a trajetória escolar; perspectivas de como a educação pode contribuir para o empoderamento pessoal, econômico e cultural.**

A espontaneidade é importante para conseguir informações mais profundas e relevantes para a pesquisa. Por isso, o roteiro das entrevistas é baseado em temas e tópicos principais, e não em um número fixo de perguntas. Isso porque as perguntas podem mudar de acordo com as conversas naturais entre o entrevistador e o entrevistado.

A entrevista será realizada em uma data combinada entre julho e setembro de 2025, de acordo com o horário e a disponibilidade do participante. Ela será gravada e, depois, transformada em texto para análise. Com as informações coletadas, será criado um livro digital com histórias literárias que mostram a cultura cigana e a vida do principal participante da pesquisa.

Pedimos sua autorização para usar os resultados dessa pesquisa na dissertação de mestrado da pesquisadora responsável. Garantimos que todas as informações serão confidenciais, e a identidade de quem participar será mantida em sigilo.

Os participantes terão total liberdade para decidir se querem ou não compartilhar informações sobre os temas propostos. Caso se sintam desconfortáveis com algum assunto, podem optar por não responder, sem qualquer prejuízo. Durante as entrevistas, o respeito à cultura e à integridade dos participantes será prioridade, sem qualquer tipo de manipulação ou influência por parte da pesquisadora.

## 2. Desconfortos, riscos e benefícios

Os participantes da pesquisa terão riscos muito baixos para sua saúde física, mental, moral, social ou cultural. No entanto, podem se sentir desconfortáveis ou constrangidos ao responderem às perguntas ou com a privacidade invadida durante o estudo.

Os dados da análise de documentos e livros usados não trarão riscos pois não envolvem os participantes da pesquisa. O roteiro das entrevistas será preparado com a ajuda do orientador da pesquisa, professor Dr. Daniel Valério Martins, que acompanhará todo o processo.

Antes de participar, os voluntários receberão explicações detalhadas sobre todas as etapas da pesquisa para evitar dúvidas. Eles poderão recusar-se a responder qualquer pergunta ou interromper sua participação a qualquer momento, sem sofrer qualquer tipo de prejuízo ou pressão. A identidade de todos será protegida, e os dados coletados serão usados apenas para esta pesquisa, sem identificar ninguém. Mesmo se lhes restarem quaisquer dúvidas, a pesquisadora responsável lhes fornecerá seu endereço, telefone/e-mail para que possam entrar em contato sempre que acharem necessário.

As entrevistas só começarão após aprovação do Comitê de Ética (CEP) e a assinatura do Termo de Consentimento. Os participantes terão liberdade para não responder a perguntas que causem desconforto e serão tratados com respeito e cuidado durante toda a pesquisa. Os participantes têm o direito de interromper sua participação a qualquer momento, sem sofrer consequências negativas ou prejuízos nem terão que pagar pela sua participação. Se, por algum motivo, a participação gerar algum custo ou prejuízo, os participantes terão direito de buscar indenização.

Quanto à segurança dos dados, existe um pequeno risco de vazamento, comum em tecnologias online. Para minimizar isso, os dados serão baixados e guardados em um dispositivo protegido por senha, e os registros online serão apagados.

Como medidas para garantir os cuidados necessários em situações de desconforto, angústia e cansaço durante as atividades da pesquisa, as entrevistas aos participantes poderão ser escalonadas em um período menor de tempo de acordo com a disponibilidade do participante. Perguntas de teor estritamente pessoal não serão realizadas. Em caso de despesas ou prejuízos eventuais decorrentes da participação, a pesquisadora garante ressarcir-lo por todo e qualquer gasto ou prejuízo, pelo valor correspondente ao gasto ou prejuízo. Os contatos (endereço, telefone/e-mail) desta pesquisadora estarão à disposição dos participantes para atendê-los e dar o suporte necessário a qualquer dano ou imprevisto durante este estudo.

Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em eventos ou revistas científicas e mostrarão apenas os resultados obtidos, sem revelar seu nome, instituição ou qualquer informação relacionada à sua privacidade.

A pesquisa foi classificada como de risco mínimo porque não vai interferir ou mudar, de forma intencional, os aspectos psicológicos, sociais ou físicos dos participantes. Essa classificação segue as orientações dos Comitês de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

Este estudo se justifica pela necessidade de analisar as algumas mudanças ocorridas nas tradições da Comunidade Cigana Calon de Caldas Novas, devido ao preconceito, discriminação e invisibilidade sofridas por esta etnia. Quanto aos benefícios esperados, a intenção é promover a valorização e respeito pela identidade cultural da Comunidade Cigana Calon de Caldas Novas, trazendo um amplo conhecimento sobre seus costumes, tradições e sua cultura com a divulgação da dissertação e publicação do livro digital em formato de livro literário. O livro será distribuído nas escolas estaduais e municipais de Caldas Novas, depois registrado na Biblioteca Nacional e averbado na Biblioteca Municipal Professor Josino Bretas, de Caldas Novas-GO.

### **3. Forma de acompanhamento e assistência**

Como medidas para garantir os cuidados necessários em situações de desconforto, angústia e cansaço durante as atividades da pesquisa, as entrevistas aos participantes poderão ser escalonadas em um período menor de tempo de acordo com a disponibilidade do participante. Perguntas de teor estritamente pessoal não serão realizadas. Em caso de despesas ou prejuízos decorrentes da participação, a pesquisadora garante ressarcir-lo ) pelo valor correspondente ao gasto ou prejuízo. Os contatos (endereço, telefone/e-mail) desta pesquisadora estarão à disposição dos participantes para atendê-los e dar o suporte necessário a qualquer dano ou imprevisto durante este estudo.

A pesquisadora estará disponível para ajudar os participantes em qualquer momento do estudo. Ela poderá se encontrar pessoalmente com eles, no local e horário que combinarem, ou oferecer suporte por outros meios, como telefone, WhatsApp ou e-mail, para tirar dúvidas.

### **4. Garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo**

Você será esclarecido sobre a pesquisa em qualquer tempo e aspecto que desejar, através dos meios de comunicação disponibilizados para o contato com a pesquisadora responsável pela pesquisa citada acima. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sendo sua participação voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

Também ficará garantido em todos os momentos da pesquisa e na posterior publicação dos dados, o sigilo, sendo resguardado o direito ao anonimato, acesso aos resultados e a privacidade dos participantes.

#### **5. Custos da participação, ressarcimento e indenização por eventuais danos**

Para participar deste estudo, você não precisará pagar nenhum valor nem receberá qualquer valor financeiro, mas em uma eventual situação de gasto ou prejuízo durante a pesquisa, o participante terá o direito de reivindicar indenização, onde a pesquisadora responsável irá ressarcir-lo (a) pelo valor correspondente ao gasto ou prejuízo.

#### **6. Guarda e descarte do material**

Todo o material gerado durante a pesquisa será guardado em um dispositivo de armazenamento, sob responsabilidade da pesquisadora, e será usado apenas para análise da pesquisa. Quando o material for descartado, será feito de maneira segura para proteger a privacidade dos dados. O material, tanto digital quanto físico, ficará guardado por 5 anos, em um local seguro e sem identificar os participantes. Após esse tempo, o material físico será destruído e os arquivos digitais serão apagados para sempre.

Desde já, agradecemos a atenção e a aceitação da participação e colocamo-nos à disposição para maiores informações.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu \_\_\_\_\_ estou de acordo em participar da pesquisa intitulada “PROCESSO DE SOBRECULTURALIDADE E CULTURA CIGANA: ESTUDO DA ETNIA CALON DE CALDAS NOVAS - GO”, de forma livre e espontânea, podendo retirar a qualquer meu consentimento a qualquer momento. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto, eu concordo em participar como voluntário desta pesquisa.

( ) Fui informado/a do objetivo desta pesquisa e ACEITO participar.

( ) Não quero participar desta pesquisa.

(Ao assinalar no formulário, a opção ACEITO o/a voluntário/a expressa seu consentimento).

Eu, Carolina Lorena Coelho, obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do sujeito da pesquisa para a participação nesta pesquisa.

Caldas Novas, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2025.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável pela pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

## **ANEXO III - REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (RCLE) – PARTICIPANTE B**

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: intitulada “PROCESSO DE SOBRECULTURALIDADE E CULTURA CIGANA: ESTUDO DA ETNIA CALON DE CALDAS NOVAS - GO”. Esta pesquisa está sendo desenvolvida pela pesquisadora CAROLINA LORENA COELHO, sob a orientação do Prof. Dr. DANIEL VALÉRIO MARTINS. A linha de pesquisa é ATUAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA e o tema principal é SOBRECULTURALIDADE E ETNIA CIGANA.

**O motivo do convite justifica-se pelo fato de você fazer parte da etnia cigana residente na Comunidade Cigana Calon de Caldas Novas – GO, onde poderá contribuir com seus relatos sobre a história, cultura e tradições desta comunidade.** Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade da pesquisadora responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins.

Você não sofrerá nenhuma penalização caso recuse participar desta pesquisa. Ela é totalmente voluntária. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável CAROLINA LORENA COELHO, residente na Rua 03 Qd. 21 Lt. 13 B Bairro Bandeirante, através do telefone: (64) 99281-4787 ou através do e-mail carolinalorenacoelho@gmail.com. Em caso de dúvidas sobre a ética na pesquisa, você poderá falar com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano (localizado na Rua 88, nº310, Setor Sul, CEP 74085-010, Goiânia, Goiás. Caixa Postal 50) pelo telefone: (62) 9 9226 3661 ou pelo email: cep@ifgoiano.edu.br. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é o órgão regional responsável por fiscalizar pesquisas de baixa e média complexidade. Ele está subordinado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). O CEP verifica se essas pesquisas que envolvem pessoas respeitam os direitos e a dignidade dos participantes.

### **7. Justificativa, os objetivos e procedimentos**

Este projeto de pesquisa busca compreender e dar destaque à cultura, história e desafios enfrentados pelos ciganos Calon em Caldas Novas, Goiás. Apesar de estarem no Brasil há muito tempo, os ciganos ainda enfrentam preconceito, discriminação e exclusão social, além de pouca atenção das políticas públicas. Por isso, esta pesquisa tem como objetivo valorizar e respeitar a identidade cultural cigana, mostrando sua importância na educação e na sociedade. O projeto também reflete a necessidade de políticas educacionais que incluam os ciganos, como previsto em leis importantes, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a Lei 10.639/03.

O objetivo deste projeto é compreender as mudanças que estão acontecendo nas tradições da Comunidade Cigana Calon. Queremos aprender mais sobre sua história e costumes e, assim, valorizar a identidade cultural dessa comunidade. Para isso, será produzido um e-book (livro em formato de digital) em formato de contos sobre a cultura cigana. Com este trabalho, esperamos promover o conhecimento sobre os ciganos Calon, incentivar o respeito à sua identidade e ajudar a reduzir preconceitos na sociedade.

Para participar desta pesquisa é preciso que você concorde em participar de uma entrevista com perguntas sobre os seguintes temas:

a) trajetória histórica – Como foi a chegada dos ciganos em Caldas Novas, desde as primeiras comitivas até se instalarem definitivamente.

b) cultura e tradições – Os costumes e tradições dos ciganos, e como essas práticas mudaram ou se adaptaram ao longo do tempo.

c) Convivência com outras culturas – Como os ciganos se relacionam com pessoas que não são ciganas, seja na escola, na comunidade ou em outros lugares, incluindo situações de preconceito, discriminação e choque cultural.

d) Educação – A relação dos ciganos com a escola: como foi a trajetória escolar, quais são as dificuldades e os motivos que levam ao abandono ou à ausência na escola, e o que os motiva a continuar estudando.

e) identidade – O que significa "ser cigano" para eles, tanto dentro da comunidade quanto fora, e como valorizam e mantêm sua cultura e identidade

f) Desafios e necessidades econômicas e sociais – Os problemas e demandas que essa comunidade enfrenta em termos de trabalho, renda e outras questões sociais.

As perguntas estarão voltadas para os seguintes tópicos: **trajetória histórica da Comunidade Cigana, cultura e tradições, contatos culturais (internos e externos), perspectivas e desafios referentes à educação para esta etnia, identidade, desafios e demandas socioeconômicas.**

A espontaneidade é importante para conseguir informações mais profundas e relevantes para a pesquisa. Por isso, o roteiro das entrevistas é baseado em temas e tópicos principais, e não em um número fixo de perguntas. Isso porque as perguntas podem mudar de acordo com as conversas naturais entre o entrevistador e o entrevistado.

A entrevista será realizada em uma data combinada entre junho a setembro de 2025, de acordo com o horário e a disponibilidade do participante. Ela será gravada e, depois, transformada em texto para análise. Com as informações coletadas, será criado um livro digital com histórias literárias que mostram a cultura cigana e a vida do principal participante da pesquisa.

Pedimos sua autorização para usar os resultados dessa pesquisa na dissertação de mestrado da pesquisadora responsável. Garantimos que todas as informações serão confidenciais, e a identidade de quem participar será mantida em sigilo.

Os participantes terão total liberdade para decidir se querem ou não compartilhar informações sobre os temas propostos. Caso se sintam desconfortáveis com algum assunto, podem optar por não responder, sem qualquer prejuízo. Durante as entrevistas, o respeito à cultura e à integridade dos participantes será prioridade, sem qualquer tipo de manipulação ou influência por parte da pesquisadora.

## 8. Desconfortos, riscos e benefícios

Os participantes da pesquisa terão riscos muito baixos para sua saúde física, mental, moral, social ou cultural. No entanto, podem se sentir desconfortáveis ou constrangidos ao responderem às perguntas ou com a privacidade invadida durante o estudo.

Os dados da análise de documentos e livros usados não trarão riscos pois não envolvem os participantes da pesquisa. O roteiro das entrevistas será preparado com a ajuda do orientador da pesquisa, professor Dr. Daniel Valério Martins, que acompanhará todo o processo.

Antes de participar, os voluntários receberão explicações detalhadas pelo valor correspondente ao gasto ou prejuízo sobre todas as etapas da pesquisa para evitar dúvidas. Eles poderão recusar-se a responder qualquer pergunta ou interromper sua participação a qualquer momento, sem sofrer qualquer tipo de prejuízo ou pressão. A identidade de todos será protegida, e os dados coletados serão usados apenas para esta pesquisa, sem identificar ninguém. Mesmo se lhes restarem quaisquer dúvidas, a pesquisadora responsável lhes fornecerá seu endereço, telefone/e-mail para que possam entrar em contato sempre que acharem necessário.

As entrevistas só começarão após aprovação do Comitê de Ética (CEP) e a assinatura do Termo de Consentimento. Os participantes terão liberdade para não responder a perguntas que causem desconforto e serão tratados com respeito e cuidado durante toda a pesquisa. Os participantes têm o direito de interromper sua participação a qualquer momento, sem sofrer consequências negativas ou prejuízos nem terão que pagar pela sua participação. Se, por algum

motivo, a participação gerar algum custo ou prejuízo, os participantes terão direito terão garantia de buscar indenização.

Quanto à segurança dos dados, existe um pequeno risco de vazamento, comum em tecnologias online. Para minimizar isso, os dados serão baixados e guardados em um dispositivo protegido por senha, e os registros online serão apagados.

Como medidas para garantir os cuidados necessários em situações de desconforto, angústia e cansaço angústia durante as atividades da pesquisa, as entrevistas aos participantes poderão ser escalonadas em um período menor de tempo de acordo com a disponibilidade do participante. Perguntas de teor estritamente pessoal não serão realizadas. Em caso de despesas ou prejuízos decorrentes da participação, a pesquisadora garante ressarcir-lo por todo e qualquer gasto ou prejuízo, pelo valor correspondente ao gasto ou prejuízo. Os contatos (endereço, telefone/e-mail) desta pesquisadora estarão à disposição dos participantes para atendê-los e dar o suporte necessário a qualquer dano ou imprevisto durante este estudo.

Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em eventos ou revistas científicas e mostrarão apenas os resultados obtidos, sem revelar seu nome, instituição ou qualquer informação relacionada à sua privacidade.

A pesquisa foi classificada como de risco mínimo porque não vai interferir ou mudar, de forma intencional, os aspectos psicológicos, sociais ou físicos dos participantes. Essa classificação segue as orientações dos Comitês de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

Este estudo se justifica pela necessidade de analisar as algumas mudanças ocorridas nas tradições da Comunidade Cigana Calon de Caldas Novas, devido ao preconceito, discriminação e invisibilidade sofridas por esta etnia. Quanto aos benefícios esperados, a intenção é promover a valorização e respeito pela identidade cultural da Comunidade Cigana Calon de Caldas Novas, trazendo um amplo conhecimento sobre seus costumes, tradições e sua cultura com a divulgação da dissertação e publicação do livro digital em formato de livro literário. O livro será distribuído nas escolas estaduais e municipais de Caldas Novas, depois registrado na Biblioteca Nacional e averbado na Biblioteca Municipal Professor Josino Bretas, de Caldas Novas-GO.

## **9. Forma de acompanhamento e assistência**

Como medidas para garantir os cuidados necessários em situações de desconforto, angústia e cansaço angústia durante as atividades da pesquisa, as entrevistas aos participantes poderão ser escalonadas em um período menor de tempo de acordo com a disponibilidade do participante. Perguntas de teor estritamente pessoal não serão realizadas. Em caso de despesas ou prejuízos decorrentes da participação, a pesquisadora garante ressarcir-lo por todo e qualquer gasto ou prejuízo, pelo valor correspondente ao gasto ou prejuízo. Os contatos (endereço, telefone/e-mail) desta pesquisadora estarão à disposição dos participantes para atendê-los e dar o suporte necessário a qualquer dano ou imprevisto durante este estudo.

A pesquisadora estará disponível para ajudar os participantes em qualquer momento do estudo. Ela poderá se encontrar pessoalmente com eles, no local e horário que combinarem, ou oferecer suporte por outros meios, como telefone, WhatsApp ou e-mail, para tirar dúvidas.

## **10. Garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo**

Você será esclarecido sobre a pesquisa em qualquer tempo e aspecto que desejar, através dos meios de comunicação disponibilizados para o contato com a pesquisadora responsável pela pesquisa citada acima. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sendo sua participação voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

Também ficará garantido em todos os momentos da pesquisa e na posterior publicação dos dados, o sigilo, sendo resguardado o direito ao anonimato, acesso aos resultados e a privacidade dos participantes.

#### **11. Custos da participação, ressarcimento e indenização por eventuais danos**

Para participar deste estudo, você não precisará pagar nenhum nem receberá qualquer valor financeiro, mas em uma eventual situação de gasto ou prejuízo durante a pesquisa, o participante terá o direito de reivindicar indenização, onde a pesquisadora responsável irá ressarcir-lo (a) pelo valor correspondente ao gasto ou prejuízo, pelo valor correspondente ao gasto ou prejuízo.

#### **12. Guarda e descarte do material**

Todo o material gerado durante a pesquisa será guardado em um dispositivo de armazenamento, sob responsabilidade da pesquisadora, e será usado apenas para análise da pesquisa. Quando o material for descartado, será feito de maneira segura para proteger a privacidade dos dados. O material, tanto digital quanto físico, ficará guardado por 5 anos, em um local seguro e sem identificar os participantes. Após esse tempo, o material físico será destruído e os arquivos digitais serão apagados para sempre.

Desde já, agradecemos a atenção e a aceitação da participação e colocamo-nos à disposição para maiores informações.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu \_\_\_\_\_ estou de acordo em participar da pesquisa intitulada “PROCESSO DE SOBRECULTURALIDADE E CULTURA CIGANA: ESTUDO DA ETNIA CALON DE CALDAS NOVAS - GO”, de forma livre e espontânea, podendo retirar a qualquer meu consentimento a qualquer momento. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto, eu concordo em participar como voluntário desta pesquisa.

( ) Fui informado/a do objetivo desta pesquisa e ACEITO participar.

( ) Não quero participar desta pesquisa.

(Ao assinalar no formulário, a opção ACEITO o/a voluntário/a expressa seu consentimento).

Eu, Carolina Lorena Coelho, obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do sujeito da pesquisa para a participação nesta pesquisa.

Caldas Novas, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2025.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável pela pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

## ANEXO IV – PARECER DO CEP

INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA GOIANO -  
IFGOIANO



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** PROCESSO DE SOBRECULTURALIDADE E CULTURA CIGANA: ESTUDO DE CASO NA ETNIA CALON DE CALDAS NOVAS - GO

**Pesquisador:** CAROLINA LORENA COELHO

**Área Temática:**

**Versão:** 4

**CAAE:** 84680024.0.0000.0036

**Instituição Proponente:** INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA GOIANO

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 7.485.747

#### Apresentação do Projeto:

Relata-se: " Os ciganos fazem parte de um grupo étnico heterogêneo com suas próprias tradições, práticas culturais, valores sociais e estruturas familiares únicas, que são transmitidas de geração em geração e contribuem para a diversidade e riqueza da identidade cigana como um todo. Analisando as transformações ocorridas nas tradições e na cultura da Comunidade Cigana Calon de Caldas Novas no decorrer dos anos, pode-se levantar a hipótese de que estas transformações foram necessárias para que a cultura deste povo se mantivesse viva tendo que se adaptar como forma de sobrevivência em um mundo de preconceitos, discriminação e invisibilidade por parte da sociedade e do poder público. O objetivo desta pesquisa é buscar indícios de Sobreculturalidade na Comunidade Cigana Calon de Caldas Novas, GO, buscando conhecer sua história e cultura, e desse modo contribuir com a valorização da identidade cultural desta etnia por meio da divulgação de um e-book em formato de contos que aborde a cultura cigana. Quanto à abordagem, esta pesquisa se classifica como qualitativa. Quanto aos procedimentos, a partir de uma Revisão de Literatura, serão utilizados a pesquisa bibliográfica e documental para o levantamento de referencial teórico e metodológico, o Estudo de Caso, a História de Vida e Etnografia. A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas, observações e pesquisa bibliográfica e documental. Para análise dos dados serão utilizadas a Análise do Discurso e Análise Descritiva. Acredita-se que o Estudo de Caso e História de Vida do

**Endereço:** Rua 88, nº280, Prédio SIASS, andar térreo

**Bairro:** Setor Sul

**CEP:** 74.085-010

**UF:** GO

**Município:** GOIANIA

**Telefone:** (62)99226-3661

**Fax:** (62)3605-3661

**E-mail:** cep@ifgoiano.edu.br

4.3- Metodologia, incluindo local, população e amostra, métodos de coleta:

Relata-se: Sem alterações mediante parecer anterior.

4.4- Avaliação do processo de obtenção do TCLE:

Relata-se: Sem alterações mediante parecer anterior.

4.5- Garantias Éticas aos Participantes da Pesquisa:

Relata-se: Sem alterações mediante parecer anterior.

4.6- Critérios de Inclusão e Exclusão

Relata-se: Sem alterações mediante parecer anterior.

4.7- Critérios de Encerramento ou Suspensão da Pesquisa

Relata-se: Sem alterações mediante parecer anterior.

4.8- Resultados do Estudo

Relata-se: Sem alterações mediante parecer anterior.

4.9- Divulgação dos Resultados Retirar as informações do

Relata-se: Sem alterações mediante parecer anterior.

4.10- Cronograma

Parecer: Atende a legislação.

4.11- Orçamento

Parecer: Atende a legislação.

4.12- Compatibilidade entre currículos dos pesquisadores e a pesquisa

Relata-se: Sem alterações mediante parecer anterior.

**Endereço:** Rua 88, nº280, Prédio SIASS, andar térreo

**Bairro:** Setor Sul

**CEP:** 74.085-010

**UF:** GO

**Município:** GOIANIA

**Telefone:** (62)99226-3661

**Fax:** (62)3605-3661

**E-mail:** cep@ifgoiano.edu.br

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

.1- Folha de rosto:

Relata-se: Sem alterações mediante parecer anterior.

5.2- TCLE: (Exigência IV.4, IV.5 , IV.6 - Res. 466/12)

Relata-se: Sem alterações mediante parecer anterior.

5.3- Termo de Compromisso:

Relata-se: Sem alterações mediante parecer anterior.

5.4- Termos de Anuência das Instituições Coparticipantes

Relata-se: Sem alterações mediante parecer anterior.

5.5- O projeto detalhado:

Parecer: Atende a legislação

5.6 - Guarda e descarte de documentos:

Relata-se: Sem alterações mediante parecer anterior.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Prezado(a) Pesquisador(a),

O CEP IF Goiano aprova seu protocolo de pesquisa. Caso haja alguma modificação, solicitamos que seja inserida uma emenda para avaliação. Ao final da pesquisa, insira uma notificação na plataforma, anexando o relatório final. O prazo para envio de relatório final será de no máximo 60 dias após o término da pesquisa.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Prezado(a) pesquisador(a),

Após aprovação da pesquisa, segundo as normativas vigentes, a condução da pesquisa deve estar de acordo com o protocolo aprovado pelo colegiado. Caso ocorra a necessidade de fazer

<b>Endereço:</b> Rua 88, n°280, Prédio SIASS, andar térreo
<b>Bairro:</b> Setor Sul <b>CEP:</b> 74.085-010
<b>UF:</b> GO <b>Município:</b> GOIANIA
<b>Telefone:</b> (62)99226-3661 <b>Fax:</b> (62)3605-3661 <b>E-mail:</b> cep@ifgoiano.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA GOIANO -  
IFGOIANO



Continuação do Parecer: 7.485.747

qualquer alteração, deve ser submetida uma emenda com as alterações para nova avaliação ética. Exemplos: alterações metodológicas de coleta de dados, público participante e inserção de pesquisadores entre outras.

A saber:

"O que é uma emenda?

Emenda é toda proposta de modificação ao projeto original, encaminhada ao Sistema CEP/CONEP pela Plataforma Brasil, com a descrição e a justificativa das alterações. As emendas devem ser apresentadas de forma clara e sucinta, destacando nos documentos enviados os trechos modificados. A emenda será analisada pelas instâncias de sua aprovação final (CEP e/ou CONEP). As modificações propostas pelo pesquisador responsável não podem descaracterizar o estudo originalmente proposto e aprovado pelo Sistema CEP-CONEP. Em geral, modificações substanciais no desenho do estudo, nas hipóteses, na metodologia e nos objetivos primários não podem ser consideradas emendas, devendo o pesquisador responsável submeter novo protocolo de pesquisa para ser analisado pelo Sistema CEP-CONEP." (Manual do usuário - Plataforma Brasil - versão 3.2)

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2429237.pdf	30/03/2025 19:38:45		Aceito
Folha de Rosto	FOLHADÉROSTO.pdf	28/03/2025 20:20:06	CAROLINA LORENA COELHO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODETALHADO.docx	28/03/2025 20:18:53	CAROLINA LORENA COELHO	Aceito
Outros	PROJETODETALHADODESTACADO.docx	28/03/2025 20:14:12	CAROLINA LORENA COELHO	Aceito
Orçamento	NOVOORCAMENTO.pdf	28/03/2025 20:12:35	CAROLINA LORENA COELHO	Aceito
Outros	respostasaspencias3.docx	28/03/2025 20:11:17	CAROLINA LORENA COELHO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	28/03/2025 20:09:30	CAROLINA LORENA COELHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	RCLParticipanteB.docx	28/01/2025 17:40:52	CAROLINA LORENA COELHO	Aceito

INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA GOIANO -  
IFGOIANO



Continuação do Parecer: 7.485.747

Justificativa de Ausência	RCLEParticipanteB.docx	28/01/2025 17:40:52	CAROLINA LORENA COELHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	RCLEParticipanteA.docx	28/01/2025 17:40:38	CAROLINA LORENA COELHO	Aceito
Outros	curriculodanielvalerio.pdf	22/11/2024 14:09:00	CAROLINA LORENA COELHO	Aceito
Outros	curriculocarolinalorena.pdf	22/11/2024 14:08:28	CAROLINA LORENA COELHO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMODECOMPROMISSO.pdf	29/10/2024 14:31:49	CAROLINA LORENA COELHO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

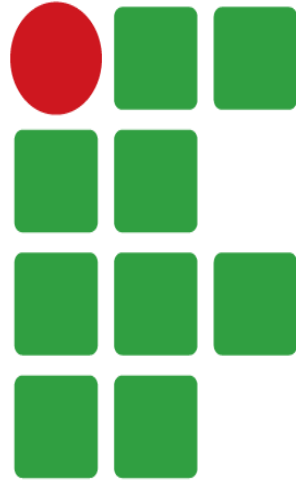
**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

GOIANIA, 03 de Abril de 2025

---

**Assinado por:**  
**Mariana Buranelo Egea**  
**(Coordenador(a))**



# INSTITUTO FEDERAL

Goiano

---

Campus  
Urutaí