



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

**INFLUÊNCIA DA MILITÂNCIA DOS POVOS
ROMANIS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS:
conquistas e reconhecimentos antes invisíveis**

Orientador: Prof. Dr. Daniel Valério Martins

Urutaí/GO
Fevereiro, 2026

MAGNA NASCIMENTO MIZURINI DA COSTA

**INFLUÊNCIA DA MILITÂNCIA DOS POVOS
ROMANIS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS: CONQUISTAS E
RECONHECIMENTOS ANTES INVISÍVEIS**

Orientador

Prof. Dr. Daniel Valério Martins

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

Urutaí/GO
Fevereiro, 2026

**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

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Tese | <input type="checkbox"/> Artigo Científico |
| <input checked="" type="checkbox"/> Dissertação | <input type="checkbox"/> Capítulo de Livro |
| <input type="checkbox"/> Monografia – Especialização | <input type="checkbox"/> Livro |
| <input type="checkbox"/> TCC - Graduação | <input type="checkbox"/> Trabalho Apresentado em Evento |
| <input checked="" type="checkbox"/> Produto Técnico e Educacional - Tipo: Material didático de orientação docente : Guia Docente – Políticas Públicas para os Povos Romanis. | |

Nome Completo do Autor: **Magna Nascimento Mizurini da Costa**

Matrícula: **2024101332140002**

Título do Trabalho: **INFLUÊNCIA DA MILITÂNCIA DOS POVOS ROMANIS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS: conquistas e reconhecimentos antes invisíveis.**

Restrições de Acesso ao Documento

Documento confidencial: **Não** Sim, justifique: **O presente trabalho não apresenta restrições de acesso por se tratar de uma pesquisa de interesse público e de cunho estritamente educacional.**

Informe a data que poderá ser disponibilizado no RIIF Goiano: **28/05/2026**

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
gov.br MAGNA NASCIMENTO MIZURINI DA COSTA
Data: 27/05/2026 15:29:44-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Urutai, 27/05/2026.
Local Data

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

Ciente e de acordo:

Assinatura do(a) orientador(a)

Documento assinado digitalmente
gov.br DANIEL VALERIO MARTINS
Data: 27/05/2026 15:20:49-0300
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

Documento 811505


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

Aos vinte e sete dias do mês de Abril do ano de dois mil e vinte e seis, às dezessete 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 **Magna Nascimento Mizurini da Costa**, discente do **Programa de Pós-graduação em Ensino para a Educação Básica** do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí, com o trabalho intitulado "**INFLUÊNCIA DA MILITÂNCIA CIGANA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS: conquistas e reconhecimentos antes invisíveis**". 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 (PPGEEnEB), 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 PPGEEnEB/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. ^a Dr. ^a Débora Astoni Moreira	IF Goiano	Membra Interna
Prof. ^a Dr. ^a Marilete Calegari Cardoso	UESB	Membra Externa

 Documento assinado digitalmente
DEBORA ASTONI MOREIRA
Data: 05/05/2026 17:21:09-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

 Documento assinado digitalmente
DANIEL VALERIO MARTINS
Data: 05/05/2026 18:37:54-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

 Documento assinado digitalmente
MARILETE CALEGARI CARDOSO
Data: 05/05/2026 12:57:48-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

INSTITUTO FEDERAL GOIANO
Campus Urutáí
Rodovia Geraldo Silva Nascimento, Km 2.5, SN, Zona Rural, URUTÁÍ / GO, CEP 75790-000
(64) 3465-1900

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

C838 NASCIMENTO MIZURINI DA COSTA, MAGNA
INFLUÊNCIA DA MILITÂNCIA DOS POVOS ROMANIS
NAS POLÍTICAS PÚBLICAS:: conquistas e reconhecimentos
antes invisíveis / MAGNA NASCIMENTO MIZURINI DA
COSTA. Urutai 2026.

168f. il.

Orientador: Prof. Dr. Daniel Valério Martins,
Dissertação (Mestre) - Instituto Federal Goiano, curso de
0133214 - Mestrado Profissional em Ensino para a Educação
Básica (Campus Urutai).

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Empoderamento Político. 3.
Povos Romanis. 4. Discentes Calon. 5. Políticas Públicas. I.
Título.



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: INFLUÊNCIA DA MILITÂNCIA CIGANA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS: conquistas e reconhecimentos antes invisíveis

Título do produto educacional: “Guia Docente de Políticas Públicas para os Povos Romanis”

Orientador: Prof. Dr. Daniel Valério Martins

Autora: Magna Nascimento Mizurini da Costa

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 ^a . Dr ^a . Débora Astoni Moreira	(Membra interna)
Prof ^a . Dr ^a . Marilete Calegari Cardoso	(Membra externa)

Documento assinado digitalmente
gov.br **DEBORA ASTONI MOREIRA**
Data: 05/05/2026 17:24:26-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Documento assinado digitalmente
gov.br **DANIEL VALERIO MARTINS**
Data: 05/05/2026 18:37:54-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Documento assinado digitalmente
gov.br **MARILETE CALEGARI CARDOSO**
Data: 05/05/2026 13:01:05-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

INSTITUTO FEDERAL GOIANO
Campus Urutai
Rodovia Geraldo Silva Nascimento, Km 2.5, SN, Zona Rural, URUTAI / GO, CEP 75790-000
(64) 3465-1900



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 URUTAI

**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 Urutai – PPGEnEB

Discente: Magna Nascimento Mizurini da Costa

Título da Dissertação: INFLUÊNCIA DA MILITÂNCIA
CIGANA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS: conquistas e
reconhecimentos antes invisíveis

Título do Produto: “Guia Docente de Políticas Públicas para
os Povos Romanis”

Orientador: Prof. Dr. Daniel Valério Martins

FICHA DE VALIDAÇÃO DE PRODUTO/PROCESSO EDUCACIONAL (PE)

Complexidade - compreende-se como uma propriedade do PE relacionada às etapas de elaboração, desenvolvimento e/ou validação do Produto Educacional.

***Mais de um item pode ser marcado.**

(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.

(X) A metodologia apresenta-se clara e objetivamente a forma de aplicação e análise do PE.

(X) Há uma reflexão sobre o PE com base nos referenciais teóricos e teórico-metodológicos empregados na respectiva dissertação ou tese.

(X) Há apontamentos sobre os limites de utilização do PE.

<p>Impacto – considera-se a forma como o PE foi utilizado e/ou aplicado nos sistemas educacionais, culturais, de saúde ou CT&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>Aplicabilidade – 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>Acesso – 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>Aderência – 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>Inovação – 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 PE:
O PE atende de forma direta aos preceitos de um currículo estruturado para a Educação de Jovens e Adultos - EJA. O escopo do material se baseia na interdisciplinaridade, utilizando um texto gerador sobre a diáspora cigana para articular competências de História, Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, Ciências e Artes, incluindo diretrizes para a alfabetização inicial. Essa organização transversal requer do professor mediador um

“Minha’lma cigana saúda a sua. Optchá! Sou alma Cigana e, como cigano, tenho o mundo como limite e o Horizonte como destino. Sou Filho do vento e, como ele estou sempre de passagem.

Um cigano, não tem parada, apenas chegada. Não procura ninguém, encontra. Não busca prazeres, oferece! Jamais se prende a alguém, pois sua alma é livre.

A liberdade é Amor e Amor é oferta, então, um cigano não cobra amor de ninguém, oferece. Ama sem exigências. Não deseja possuir, pois posse passa, amor permanece. Minha casa? Meu interior.

Meus passos mal são conhecidos por meus pés que, ao deixar rastros pelo chão e pegadas pelo movimento das pernas, encontram pouco tempo para se tornarem íntimos, mas escrevem minha história por onde passo, deixando um pouco de mim e muito de mim levando.

E o destino? Não me preocupo como ele, pois assim como a vida passa, por ela passarei, um pé de cada vez e assim meu livro da vida é escrito, uma página por dia.

Sou fruto do Amor de meus pais e pai dos frutos que semeei no chão dessa Terra.

Um cigano não se apaixona por qualquer olhar, mas é apaixonante aos olhos. Não abre as portas do coração, escancara. Jamais nega uma dança a uma donzela, mas a envolve no balanço da vida.

Muito já me vi ao chão, mas de lá, sempre me levanto e continuo a caminhar pelo mundo que é meu limite e o Horizonte o destino, pois quem nunca esteve no chão, não é digno de trocar os passos sobre ele.”

(Fábio Gael)

AGRADECIMENTOS

É com imensa gratidão que dedico este espaço para reconhecer aqueles que foram fundamentais na realização desta conquista.

Primeiramente, sou grata aos meus pais, cujo incentivo incondicional e os esforços incansáveis para custear meus estudos foram essenciais para que eu pudesse trilhar este caminho. A crença que sempre depositaram em meu potencial constituiu uma fonte permanente de motivação para que eu jamais desistisse. Hoje, embora não estejam mais neste plano, sei que estou correspondendo às expectativas que depositaram em mim.

Expresso minha gratidão ao meu esposo, que esteve ao meu lado desde a adolescência. Antes de ser meu esposo, foi um grande amigo, oferecendo apoio constante e demonstrando orgulho a cada conquista acadêmica alcançada. Sua compreensão e parceria foram indispensáveis para que eu pudesse me dedicar a este projeto.

Aos meus filhos, deixo meu profundo agradecimento pela compreensão diante de minha ausência durante o intenso período de conciliação entre trabalho e estudos, sem jamais me cobrarem por isso. Vocês são meu maior tesouro e minha maior fonte de inspiração.

Agradeço ao IF Goiano pelo acolhimento, ao meu orientador, que sempre acreditou neste projeto, e a todos os professores que, desde o início da minha trajetória acadêmica até esta conquista como mestra, compartilharam seus conhecimentos e saberes. Estendo também minha gratidão às professoras da banca, cujas orientações e ensinamentos deixaram marcas indeléveis em minha formação.

Expresso, ainda, meu sincero reconhecimento aos discentes Romani da etnia Calon, que me acolheram na sala de aula da Comunidade Cigana da cidade de Caldas Novas. A generosidade e a abertura com que me receberam foram fundamentais para a execução do Produto Educacional (PE) e para a elaboração desta pesquisa. Sou profundamente grata por terem compartilhado suas experiências e vivências, permitindo uma compreensão mais profunda de suas realidades. Esta pesquisa é, em grande parte, resultado da confiança e do apoio oferecidos por esses discentes e também por sua professora regente.

À professora regente da turma, minha gratidão por acreditar neste projeto e abrir as portas de sua sala de aula de forma tão acolhedora e generosa.

Magna Mizurini

Influência da militância dos povos Romanis nas políticas públicas: conquistas e reconhecimentos antes invisíveis

RESUMO

A presente pesquisa insere-se no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), problematizando a perseguição, o preconceito e o silenciamento histórico, social e educacional vivenciados pelos povos Romanis, conforme apontam Moonen (2011, 2013) e Teixeira (2008). Esses processos têm contribuído para a marginalização sistemática desses grupos no contexto escolar, especialmente no que se refere ao acesso ao conhecimento acerca de direitos, políticas públicas e marcos legais. Diante desse cenário, o objetivo central do estudo consiste em analisar de que maneira a apropriação de conhecimentos relativos às políticas públicas, aos marcos normativos e aos direitos assegurados aos povos Romanis pode contribuir para o fortalecimento da consciência crítica, do reconhecimento identitário e do protagonismo social dos discentes Romanis da etnia Calon matriculados na rede pública municipal de Caldas Novas-GO. A metodologia adotada fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de caráter etnográfico, ancorada na observação participante e articulada à reflexão teórica e à Antropologia prática, com vistas à transformação social. Essa perspectiva dialoga com Oliveira (2024) e Malinowski (1922), ao compreender a pesquisa como um processo de inserção no campo empírico e de intervenção eticamente comprometida. O estudo incorpora, ainda, as contribuições de Gil (2002), Minayo (2002) e Lüdke e André (1986), que destacam a importância do contato direto com o contexto investigado e da valorização dos significados e das experiências vividas pelos sujeitos. A análise dos dados orienta-se pelos pressupostos da Análise do Discurso de Orlandi (2012), evidenciando deslocamentos discursivos significativos, expressos pela ampliação do vocabulário relacionado a direitos e cidadania, pelo aumento da participação nas atividades formativas e pela resignificação das identidades. Esses resultados dialogam com o conceito de sobreculturalidade de Martins (2023) e com as reflexões de Candau (2020) acerca da educação intercultural e do diálogo de saberes. Conclui-se que práticas educativas orientadas por uma perspectiva etnográfica, interdisciplinar, intercultural e decolonial contribuem para a emancipação política dos discentes Romanis na EJA, reafirmando a necessidade de políticas educacionais comprometidas com a diversidade cultural e com a justiça social.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Empoderamento Político. Povos Romanis. Discentes Calon. Políticas Públicas.

Influence of Romani peoples' activism on public policies: Previously Invisible Achievements and Recognitions

ABSTRACT

This research is situated within the field of Youth and Adult Education (YAE) and examines the persecution, prejudice, and historical, social, and educational silencing experienced by Romani peoples, as discussed by Moonen (2011, 2013) and Teixeira (2008). Such processes have contributed to the systematic marginalization of these groups within the school context, particularly regarding access to knowledge about rights, public policies, and legal frameworks. In this context, the central objective of the study is to analyze how the appropriation of knowledge related to public policies, normative frameworks, and rights guaranteed to Romani peoples can contribute to strengthening critical awareness, identity recognition, and social protagonism among Romani students of the Calon ethnicity enrolled in the municipal public school system of Caldas Novas, Goiás, Brazil. The adopted methodology is grounded in a qualitative approach of an ethnographic nature, based on participant observation, articulating theoretical reflection and practical anthropology aimed at social transformation. This perspective dialogues with Oliveira (2024) and Malinowski (1922), as it understands research as a process of immersion in the empirical field and ethically committed intervention. The study also incorporates contributions from Gil (2002), Minayo (2002), and Lüdke and André (1986), who emphasize the importance of direct contact with the investigated context and the appreciation of meanings and lived experiences of the subjects involved. Data analysis is guided by the assumptions of Discourse Analysis proposed by Orlandi (2012), revealing significant discursive shifts expressed through the expansion of vocabulary related to rights and citizenship, increased participation in formative activities, and the resignification of identities. These findings dialogue with Martins' (2023) concept of overculturality and with Candau's (2020) reflections on intercultural education and the dialogue of knowledges. It is concluded that educational practices guided by an ethnographic, interdisciplinary, intercultural, and decolonial perspective contribute to the political emancipation of Romani students in YAE, reinforcing the need for educational policies committed to cultural diversity and social justice.

Keywords: Youth and Adult Education. Political Empowerment. Romani Peoples. Calon Students. Public Policies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
APS	Atenção Primária à Saúde
AD	Análise do Discurso
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB	Câmara de Educação Básica
CF/88	Constituição Federal de 1988
CPC	Centros Populares de Cultura
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CDH	Comissão de Direitos Humanos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNPCT	Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais
CNPIR	Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial
CIC	Comitê Internacional Cigano
CONAPIR	Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial
DOU	Diário Oficial da União
DPGU	Defensoria Pública-Geral da União
DPU	Defensoria Pública da União
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GTCT	Grupo de Trabalho sobre Comunidades Tradicionais
HIV	Vírus da Imunodeficiência Humana
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF	Instituto Federal
ICB	Instituto Cigano do Brasil
IGC	International Gypsy Committee
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
IRU	<i>International Romani Union</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
MEC	Ministério da Educação

MEB	Movimento de Educação de Base
MPF	Ministério Público Federal
MS	Ministério da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PNPCT	Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais
PNC	Plano Nacional de Cultura
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PE	Produto Educacional
PL	Projeto de Lei
PNAB	Política Nacional de Atenção Básica
PNAS	Política Nacional de Assistência Social
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNPC	Plano Nacional de Políticas para Povos Ciganos
SGAI	Secretaria-Geral de Articulação Institucional
SEA	Secretaria Especial de Articulação
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNE	União Nacional dos Estudantes
YAE	<i>Youth and Adult Education</i>

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1. Diagrama do ciclo hermenêutico	89
--	----

QUADROS

Quadro 1 - Marcos Legais da EJA no Brasil	55
Quadro 2 - Instrumentos e técnicas de coleta de dados	87
Quadro 3 - Amostra da população estudada da EJA.....	92
Quadro 4 - Demonstrativo do questionário pré-teste.....	95
Quadro 5 - Percepções dos discentes sobre o papel das políticas públicas para a comunidade Romani após as atividades formativas.....	99
Quadro 6 - Percepções dos discentes sobre a relação entre educação e reivindicação de direitos	100
Quadro 6 - Conhecimentos adquiridos pelos discentes após as atividades formativas	101
Quadro 6 - Percepções dos discentes sobre liderança comunitária após a formação	101
Quadro 6 - Sugestões dos discentes para a melhoria da comunidade Romani Calon.....	102
Quadro 10 - Temáticas de interesse dos discentes para futuras formações sobre direitos, ativismo e liderança	103
Quadro 11 - Análise do questionário pós-teste.....	103

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	22
1.1 Motivações e caminhos percorridos para a materialização da pesquisa.....	22
1.2 Contextualização do tema	22
1.2.1 Termo “cigano”: uma exodenominação pejorativa.....	24
1.2.2 Trajetória histórica dos povos Romanis	25
1.2.3 A presença dos Romanis de etnia Calon no Brasil e suas influências culturais..	27
1.2.4 O discurso da “ordem colonial” e o preconceito institucionalizado.....	28
1.2.5 Caldas Novas, legados e expressões.....	30
1.2.6 O ativismo dos povos Romanis e a institucionalização de políticas	31
1.3 Justificativa	34
1.3.1 Políticas públicas de proteção básica aos povos Romanis	35
1.4 Objetivos.....	37
1.4.1 Objetivo geral.....	37
1.4.2 Objetivos específicos	38
1.5 Estrutura da dissertação	38
2 FUNDAMENTOS DECOLONIAIS: RECONSTRUÇÃO DA HISTORICIDADE E DIREITOS DOS POVOS ROMANIS	40
2.1 Avanços Institucionais.....	41
2.2 Políticas Públicas de Proteção à Cultura Romani no Brasil.....	42
2.2.1 Língua materna um elemento de identidade e resistência cultural dos povos Romani.....	46
2.3 A educação e o silenciamento histórico dos Romanis.....	50
2.3.1 O impacto dos jesuítas na educação brasileira	50
2.3.2 Persistência da herança colonial na educação contemporânea	52
2.3.3 O contexto da EJA no Brasil.....	54
2.3.4 Currículo decolonial, o caminhos para uma educação plural e inclusiva na modalidade da EJA.....	59
2.3.5 A EJA como território de disputa histórica, reconhecimento e (re)existência....	62
2.3.6 Marcos legais da educação para os povos Romanis.....	64
2.3.7 Educação para a diversidade: parâmetros normativos.....	67
2.3.8 Diversidade e currículo como princípio formativo dos povos tradicionais	69
2.3.9 Limites da prática docente frente à diversidade cultural	71
2.4 Políticas públicas de saúde e o reconhecimento de direitos no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS) para os povos Romanis	74
2.5 Garantia de direitos e proteção social no marco da assistência social.....	77
3 MÉTODO	83
3.1 Descrição da abordagem utilizada	83
3.2 Métodos de pesquisa.....	84
3.3 Campo de pesquisa	86
3.4 Participantes da pesquisa.....	87
3.5 Análise de discurso	89
3.6 Aspectos éticos	90
3.7 Etapas da Pesquisa	90
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	92

4.1 Grupo Focal	92
4.2 Procedimentos e instrumentos de produção das informações.....	95
4.2.1 Questionário inicial (etapa diagnóstica)	95
4.2.2 Intervenção pedagógica como estratégia de articulação entre produto educacional e prática docente	97
4.2.3 Questionário pós-teste	99
4.3 Sujeito discursivo e produção de sentidos	104
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
6 REFERÊNCIAS	108
ANEXO I - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	123
ANEXO II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE..	129
ANEXO III - QUESTIONÁRIO PRÉ-TESTE.....	133
ANEXO IV - QUESTIONÁRIO PÓS-TESTE	135
ANEXO V - PRODUTO EDUCACIONAL – PE	137

1 INTRODUÇÃO

1.1 Motivações e caminhos percorridos para a materialização da pesquisa

A presente pesquisa emergiu de uma inquietação vivenciada em minha atuação como servidora pública municipal, exercendo a função de Coordenadora Pedagógica da Educação Inclusiva pela Secretaria Municipal de Educação de Caldas Novas-GO¹. O compromisso profissional inerente a essa função requer a promoção da equidade educacional compreendida como garantia de oportunidades que permitam manifestar e respeitar as diferenças, fomentando o enfrentamento de práticas de subordinação étnico-racial, política, religiosa e cultural, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 e com a Constituição Federal de 1988 (CF/88) que asseguram o direito à educação igualitária e a proibição de quaisquer formas de discriminação.

A partir da minha experiência profissional foi possível identificar a carência de ações educacionais sistematizadas direcionadas à modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que orientassem os discentes da etnia Calon acerca de seus direitos, das políticas públicas a eles asseguradas e das implicações dos marcos legais para o fortalecimento de seu empoderamento político, aspecto que se revelou determinante diante dos desafios vivenciados cotidianamente por essa comunidade.

Diante desse cenário, vislumbrando a materialização de uma pesquisa nessa área, submeti um pré-projeto ao Programa de Mestrado Profissional do IF Goiano, Campus Urutaí, sendo aprovada em primeiro lugar com um tema inédito até então para esse Campus, focado no empoderamento dos povos Romanis. O pré-projeto despertou o interesse do Professor, Doutor Daniel Valério Martins que passou a orientar esta pesquisa, consolidando o percurso acadêmico e social que sustenta sua realização.

1.2 Contextualização do tema

A pluralidade étnica e cultural constitui um elemento essencial na formação das sociedades, enriquecendo suas bases históricas, simbólicas e identitárias, devendo ser

¹ A cidade de Caldas Novas situada no estado de Goiás caracteriza-se por sua rica diversidade cultural da qual faz parte a comunidade Romani de etnia Calon. Este grupo historicamente itinerante estabeleceu residências fixas na região contribuindo de forma significativa para a constituição da identidade cultural e social local.

compreendida como um patrimônio imaterial de inestimável valor, cuja preservação e valorização são indispensáveis à consolidação de uma nação democrática e equitativa.

A justiça como equidade, segundo Rawls (1992), busca mediar conflitos, assegurando a realização dos valores de liberdade e igualdade. O autor argumenta que esses princípios são particularmente adequados à natureza dos cidadãos em uma democracia, considerados livres e iguais, enfatizando assim a importância da equidade na formação de uma sociedade justa. Nessa perspectiva, as políticas públicas assumem um papel estratégico na promoção da igualdade e da equidade social, ao reconhecerem e respeitarem as múltiplas identidades culturais que constituem a estrutura social brasileira.

Assim, as principais políticas públicas e instrumentos jurídicos assumem um papel estratégico na promoção da igualdade e da equidade social, ao reconhecerem e respeitarem as múltiplas identidades culturais que constituem a estrutura social brasileira.

O ordenamento jurídico brasileiro, especialmente a partir das últimas décadas passou a incorporar dispositivos normativos voltados à promoção da igualdade racial e ao reconhecimento da diversidade cultural como demonstram as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, o Estatuto do Índio (Lei nº 6.001/1973), o Decreto nº 3.551/2000, a Política Nacional para Povos e Comunidades Tradicionais (Decreto nº 6.040/2007), o Decreto nº 12.278/2024, o Plano Nacional de Cultura ([PNC] Lei nº 12.343/2010) e iniciativas como o Plano Juventude Negra Viva, além da adesão à Convenção da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) sobre a Diversidade das Expressões Culturais (2005).

Conforme Fraser (2006, p. 1-382) “Isso significa, em parte, pensar em como conceituar reconhecimento cultural e igualdade social de forma a que sustentem um ao outro, ao invés de se aniquilarem”. Portanto, à luz da teoria do reconhecimento de Fraser tais instrumentos podem ser compreendidos como tentativas institucionais de enfrentar injustiças históricas mediante a articulação entre redistribuição material e reconhecimento simbólico.

Contudo, quando analisados sob a perspectiva do epistemicídio, conforme formulado por Sueli Carneiro (2005), evidencia-se que a exclusão de grupos racializados não se limita à dimensão socioeconômica, mas envolve a sistemática deslegitimação de seus sistemas de conhecimento e de suas matrizes culturais. Nesse sentido, a positivação de direitos representa avanço significativo, mas sua efetividade depende da capacidade de romper com estruturas que continuam a operar pela desqualificação epistêmica e pela invisibilização de narrativas historicamente subalternizadas. Sem essa inflexão crítica, o reconhecimento

jurídico corre o risco de permanecer formal sem alcançar a transformação estrutural necessária à consolidação de uma justiça verdadeiramente plural.

No contexto dessa diversidade, os povos Romanis, especialmente aqueles que vivem em condições de isolamento social ou em áreas periféricas necessitam de acesso ao conhecimento sobre os marcos legais que asseguram seus direitos fundamentais à cultura, à língua materna, à educação, à saúde e à assistência social. Essas garantias encontram respaldo na CF/88, particularmente no artigo 5º, que consagra o princípio da igualdade, e no Artigo 215 que determina a proteção e a difusão de todas as expressões culturais (Brasil, 1988).

Art. 5. Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais (Brasil, 1988).

Assim, a partir da lente de Santos (2003), a igualdade deixa de ser um dispositivo de homogeneização que historicamente buscou o apagamento das alteridades para se tornar um imperativo ético centrado no respeito às especificidades. A CF/88 assegura que os povos Romani não seja meramente “incluído” em uma narrativa nacional pré-existente, mas que sua herança ancestral seja revalidada como um pilar constituinte e inalienável da soberania brasileira, combatendo o silenciamento imposto pela colonialidade do saber.

1.2.1 Termo “cigano”: uma exodenominação pejorativa

De acordo com Lemos-Rosa e Ribeiro (2013), o termo 'cigano', conforme o Dicionário Houaiss, projeta conotações negativas ao associar os Romanis a atributos como trapaceiro e burlador, o que cristaliza estereótipos e distorce a realidade cultural desses povos. A ação civil pública movida pelo Ministério Público Federal (MPF) contra a Editora Objetiva Ltda e o Instituto Antônio Houaiss evidencia a luta contra a perpetuação desses estigmas, que retroalimentam preconceitos e limitações, ao mesmo tempo que obscurecem a história, a diversidade e a complexidade das identidades dos povos Romanis.

[...] ações do politicamente correto é a recente polêmica em torno da definição do verbete “cigano” pelo dicionário Houaiss, que ganhou destaque na imprensa brasileira e até mesmo na estrangeira. Essa polêmica remeteu ao fato de que os significados atribuídos à palavra “cigano” no conhecido dicionário seriam racistas e preconceituosos, gerando inclusive uma ação do Ministério Público Federal de

Uberlândia que pedia a apreensão do referido dicionário por trazer, entre as acepções do verbete, esta, devidamente identificada como pejorativa: “que ou aquele que trapaceia; velhaco, burlador” (Lemos-Rosa; Ribeiro, 2013, p. 2).

As autoras complementam que a ação civil pública, movida pelo MPF em face da Editora Objetiva Ltda e do Instituto Antônio Houaiss aborda questões cruciais relacionadas ao termo pejorativo cigano na literatura lexicográfica. O cerne da demanda reside na solicitação de que as empresas réis sejam condenadas a suspender a circulação de dicionários que contenham definições pejorativas e preconceituosas da palavra “cigano” e suas derivações, solicitando a reparação por danos morais coletivos no montante de R\$ 200.000,00. Este processo reflete a luta contra a disseminação de estigmas que marginalizam comunidades históricas, destacando a responsabilidade social das publicações na formação da opinião pública e na promoção do respeito às diversidades culturais.

Respeitando a trajetória histórica, migratória e da identidade cultural, sem termos ofensivos ou preconceituosos, em contraponto o *Merriam-Webster Dictionary* define Romani como: “1. um membro de um povo tradicionalmente itinerante que se originou no norte da Índia e agora vive principalmente na Europa e em números menores em todo o mundo. 2. língua indo-ariana dos Romani” (Merriam-Webster.com, on-line, s.d, n.p).

O estudo de Perpétuo e Rêses (2019) destaca que o termo cigano é considerado uma exodenominação com conotações pejorativas em diversos contextos sociais e apontam que ao longo da história, essa palavra foi associada a atributos negativos, o que contrasta com a diversidade de significados que o campo etnográfico revela. No Brasil, embora o uso da palavra cigano tenha se tornado comum e seja visto como adequado e identitário, é importante reconhecer que existem várias interpretações semânticas relacionadas ao termo, considerado um rótulo genérico preconceituoso, originado na Europa, que ainda persiste na contemporaneidade, enquanto “Romani” constitui autodenominação legítima reconhecida por estudiosos e membros das próprias comunidades.

Diante do exposto, esta pesquisa optará por não utilizar o termo pejorativo “cigano”, referindo-se a eles como povos Romanis, respeitando as identidades culturais e históricas do grupo, mediante uma abordagem sensível em relação às suas particularidades, salvo em citações diretas, documentos e nos questionários para a adequada compreensão dos participantes.

1.2.2 Trajetória histórica dos povos Romanis

Historicamente, os povos Romanis têm sido marginalizados e estigmatizados desde sua diáspora, enfrentando escravidão, perseguições, maus-tratos e preconceitos, conforme afirmam

Marques (2020), Moonen (2011; 2013), Ramanush (2012) e Teixeira (2008), autores que fundamentam o contexto histórico e social desta pesquisa.

Recorrendo às pesquisas de Moonen (2011), observa-se o relato de que, no século XVIII, a discussão acerca da origem dos povos Romanis adquiriu maior consistência a partir das evidências relacionadas à semelhança linguística entre a língua romani e o sânscrito. Entretanto, a teoria sobre a origem indiana da língua romani somente alcançou ampla divulgação com os estudos de Christian Büttner (1771), Johann Rüdiger (1782) e Heinrich Grellmann (1783), pesquisadores que contribuíram significativamente para a disseminação dessa hipótese. Moonen ainda destaca que Grellmann, nesse mesmo período, figurou entre os primeiros estudiosos a questionar as teorias vigentes que atribuíam origem egípcia à língua romani. Em sua análise, examinou aproximadamente quatrocentas palavras e constatou que, a cada trinta termos utilizados pelos povos Romanis, doze ou treze apresentavam origem hindi, língua derivada do sânscrito.

Ao longo do século XIX e início do século XX, os povos Romanis foram frequentemente retratados sob a perspectiva de observadores externos, o que resultou em representações incapazes de contemplar a complexidade de sua cultura. Nesse contexto, suas tradições passaram a ser estereotipadas como “diferentes”, produzindo tensões com os padrões socioculturais predominantes da época. Tal abordagem reducionista inviabilizou análises mais aprofundadas e respeitosas acerca das singularidades dessa comunidade (Karpowicz, 2018).

Na perspectiva de Aristicht (1995), a trajetória dos povos Romanis caracteriza-se pela escassez de registros escritos, visto que sua organização cultural fundamenta-se em uma tradição ágrafa, na qual a transmissão de saberes, valores, costumes e experiências ocorre predominantemente por meio da oralidade, das narrativas coletivas e das práticas culturais. Essa característica contribui para a complexidade de se estabelecer uma linearidade cronológica precisa acerca de sua formação histórica, exigindo abordagens interpretativas que reconheçam a legitimidade da memória oral e dos saberes tradicionais como fontes fundamentais de conhecimento.

A ausência de registros escritos constitui um desafio significativo para os pesquisadores dedicados ao estudo dos povos Romanis, pois a escassez de documentos relacionados às suas vivências, deslocamentos, processos migratórios e experiências históricas limita uma compreensão mais aprofundada de sua trajetória. Conforme afirma Moonen (2013, p. 11), “Na realidade, todas as teorias (e inúmeras fantasias, mitos e lendas) sobre a origem dos ciganos não passam de mera especulação e não têm nenhuma comprovação empírica”. As informações

disponíveis dependem, em grande medida, de interpretações elaboradas por observadores externos, cujas percepções frequentemente não alcançam a complexidade da cultura romani, resultando em narrativas que reproduzem preconceitos e estigmatizações.

Além disso, a prática cultural de queimar os bens pertencentes às pessoas falecidas, evitando a preservação de lembranças materiais, conforme destaca Arruda (2022), somada ao caráter historicamente nômade desses povos, contribuiu para a fragmentação de suas experiências e influências culturais. Essa dinâmica dificultou, ao longo do tempo, a construção de uma narrativa histórica mais coesa e representativa acerca dos povos Romanis.

O limite de uma vida impõe o limite de um espaço vivido. A morte de uma pessoa instaura um corte espaço-temporal. É preciso criar um vazio, apagando todos os sinais que lembram o morto. E, todavia o morto permanece na ausência. A memória constante daqueles que se foram, expressa na recusa mesma dessa rememoração, ao evitar guardar objetos, fotos, ou passar por lugares em que viveram com eles (Ferrari, 2010, p. 257).

Nesse sentido, a rarefação documental não deve ser interpretada como ausência de historicidade, mas como efeito de um regime epistêmico que marginalizou modos outros de narrar e preservar o passado. Impõe-se, portanto, uma inflexão epistemológica orientada pela justiça cognitiva, capaz de reconhecer as narrativas Romanis como *locus* legítimo de produção histórica e de romper com as assimetrias que sustentaram sua invisibilização nos cânones historiográficos.

1.2.3 A presença dos Romanis de etnia Calon no Brasil e suas influências culturais

Considerando os estudos de Karpowicz (2018), a população Romani no Brasil é composta por três grupos étnicos distintos, que se diferenciam por suas origens geográficas e correntes linguísticas. E, dentre esses grupos, os Calon provenientes da Península Ibérica são apontados como o primeiro grupo étnico a chegar no Brasil degredados de Portugal.

A presença dos Romanis de etnia Calon no Brasil remonta ao início da colonização portuguesa, configurando-se como um dos primeiros grupos étnicos a compor o mosaico sociocultural nacional, além dos povos originários que já habitavam o país. E os registros históricos, como os de 1549, 1574 e 1562, citados a seguir, evidenciam a chegada de famílias Romanis ao território brasileiro.

Os indícios históricos indicam que já em meados do século XVI havia registros documentais sobre a chegada e o estabelecimento de famílias Romanis em terras brasileiras, pois em 1549, o Padre Manoel da Nóbrega em correspondência dirigida à Companhia de Jesus,

descreveu a diversidade cultural observada na costa brasileira. Em seu relato, o missionário mencionou mulheres que utilizavam vestimentas confeccionadas em algodão e semelhantes às usadas por mulheres Romanis, o que revela vestígios de interações culturais precoces entre grupos europeus e populações locais², no qual se assevera que elementos da cultura Romani já integravam o contexto colonial, sendo fundamentais para a dinâmica social daquele período.

Uma sentença judicial datada de 1574 refere-se à uma ordem de deportação que determinou o degredo do Romani João Torres de etnia Calon, sua esposa Angelina e filhos para o Brasil por um período de cinco anos. Este documento marca a presença e o reconhecimento da comunidade Romani nas narrativas envolvendo a colonização brasileira, refletindo as dinâmicas sociais e políticas da época (Costa, 1997).

Conforme relatado por Vasconcelos *et al.* (2016), há evidências documentais que datam de 1562, atestando a chegada dos Romanis ao Brasil, especificamente a do senhor João Gicliano, originário do Reino da Grécia que desembarcou na nova terra acompanhado de sua esposa e seus quatorze filhos. A partir dos registros históricos, é possível afirmar que a presença dos povos Romanis de etnia Calon no Brasil remonta ao início da colonização portuguesa, anterior à formação institucional da sociedade colonial, com uma presença que transcende meros aspectos demográficos, exercendo influências culturais significativas que se manifestaram nas práticas musicais, expressões linguísticas, vestimentas e tradições orais, que influenciaram, se disseminaram e se incorporaram ao tecido social brasileiro, contribuindo para a pluralidade cultural que caracteriza o país até os tempos atuais.

Cabe, portanto, reconhecer a inserção dos Calon desde os primórdios da colonização, mediante uma trajetória marcada tanto por processos de exclusão, quanto por expressões de resistência cultural, evidenciando que esse povo representa um componente essencial à formação da identidade nacional, revelando que a história do Brasil, desde o início da colonização é permeada pela diversidade e pelo intercâmbio cultural dos Romanis, destacando a complexidade das interações sociais que moldaram a nação ao longo do tempo.

1.2.4 O discurso da “ordem colonial” e o preconceito institucionalizado

Conforme Moraes Filho (1981), durante o período colonial, políticas de degredo e mecanismos de controle social impuseram severas restrições aos povos Romanis, sobretudo aos Calon, sob o argumento de manutenção da “ordem e disciplina”. Esse preconceito

² Se encontra no Anexo D: Informação das Terras do Brasil de Scalia (2009).

institucionalizado contribuiu para a exclusão e a invisibilidade histórica desse povo. Nesse contexto, a imigração forçada dos Romanis de etnia Calon para o Brasil ocorreu por determinação da Coroa Portuguesa, mediante o Código Philippino ou Ordenações Filipinas, sancionado no século XVII durante o reinado de Dom Filipe I. O referido processo configurou uma violação de direitos humanos e expressou práticas legislativas fundamentadas na articulação entre controle social e discriminação étnica. O autor ainda ressalta que as autoridades portuguesas instituíram medidas rigorosas em nome da ordem colonial, utilizando-as como instrumentos de controle social e de reeducação forçada, inserindo os Calon em um contexto colonial voltado à supressão de suas identidades culturais e à imposição de processos de homogeneização social.

Pieron (2000) destaca que o degredo constituía uma prática de desinfestação e disciplina social, fundamentada em preconceitos institucionalizados que resultavam em punições rigorosas e na marginalização sistemática desse grupo. O isolamento territorial e social historicamente imposto às comunidades Romanis perpetua um ciclo de invisibilidade associado à herança do preconceito secular dirigido a esses povos. Assim, o processo manifesta-se por meio de estereótipos negativos, da criminalização de práticas culturais e de representações sociais estigmatizadas, fatores que impactam significativamente suas condições de cidadania. Esses mecanismos de exclusão simbólica e material aprofundam o distanciamento das comunidades Romanis em relação ao convívio social mais amplo, restringindo sua participação nos espaços públicos e dificultando o exercício de direitos civis, sociais e políticos.

Nessa perspectiva, Candau (2002) evidencia que a trajetória histórica latino-americana apresenta práticas persistentes de negação da alteridade, expressas tanto em violências diretas quanto em representações sociais que deslegitimam determinados grupos sociais. Os mecanismos sustentam relações de poder assimétricas, perpetuam processos de subordinação e intensificam a exclusão de povos que, apesar das estratégias de resistência e afirmação identitária, permanecem inseridos em contextos marcados por profundas desigualdades.

Observa-se que os povos Romanis, especialmente os de etnia Calon, enfrentam limitações no acesso aos direitos fundamentais em razão do desconhecimento acerca de suas garantias legais e sociais. E, essa realidade afeta dimensões essenciais, como educação, saúde, moradia digna e acesso aos benefícios decorrentes das Políticas Públicas de Proteção Básica, sobretudo aquelas vinculadas à assistência social e à promoção da inclusão cidadã, circunstância que mantém essas comunidades em condições de vulnerabilidade e invisibilidade social.

As dinâmicas históricas de subalternização, estigmatização e exclusão sistemática impostas aos povos Romanis ao longo dos séculos repercutem diretamente nas condições educacionais contemporâneas vivenciadas pelos discentes Calon inseridos na EJA no município de Caldas Novas, configurando o contexto empírico e analítico no qual esta pesquisa se fundamenta.

1.2.5 Caldas Novas, legados e expressões

De acordo com Costa et al. (2013, p. 221) “Caldas Novas está localizada no Sul Goiano, mais precisamente na Microrregião Meia Ponte” e é conhecida como a “Capital das Águas Quentes”, devido às suas fontes termais e a rica oferta de turismo. A história de Caldas Novas remonta a 1777, quando o bandeirante Martinho Coelho de Siqueira veio para essa região em busca de ouro e descobriu a Lagoa Quente do Pirapitinga enquanto perseguia um veado com seus cães. Ao caírem nas fontes termais, seus cães revelaram a presença das águas quentes, que rapidamente se tornaram um ponto de interesse.

Martinho Coelho de Siqueira é reconhecido como o descobridor das terras que atualmente constituem o município de Caldas Novas. Para alguns estudiosos, entre eles o historiador Oscar Santos, ele é também considerado o fundador da cidade, uma vez que, além de ter descoberto a região, nela se estabeleceu, edificando a primeira moradia no local (Elias, 1994, p. 41).

Desde a chegada de Martinho Coelho, a região se desenvolveu em torno da descoberta das fontes termais, transformando-se em um destino turístico de renome, atraindo migrantes para servir de mão de obra e visitantes de diversas partes do Brasil e do mundo, oferecendo uma infraestrutura hoteleira diversificada, que vai desde pousadas até grandes resorts.

Em decorrência da frente pioneira turística que ocorreu no município, Caldas Novas vem testemunhando um aumento significativo de sua população devido à migração de trabalhadores que procuraram os setores da construção civil, de serviços, setor turístico e comércio em geral. Ocorre, também, um fluxo de empresários e profissionais especializados de outras regiões do país que se dirigem à cidade de Caldas Novas em busca de oportunidades (investimento e trabalho) no setor hoteleiro, nos clubes e restaurantes daquela localidade. Albuquerque (1998), citando dados do IBGE, aponta que a região Centro-Oeste foi a que mais atraiu brasileiros na década de 90, contrariando a tendência para as regiões Sudeste e Sul que ocorria nas décadas anteriores, sendo que esta taxa de atração foi muito maior em Caldas Novas onde cerca de 80% da população residente não é nascida na cidade (Belisário, 2006, p. 126).

Em meio à essa migração, aos poucos vieram os Romanis de etnia Calon, ficando acampados em barracas nas mediações da cidade e ao final do ano de 2001, a Prefeitura Municipal de Caldas Novas realizou a doação de uma área destinada à fixação desse grupo e,

com isso, vieram diversas famílias que até então, encontravam-se acampadas no município de Ipameri localizado a aproximadamente a 60 quilômetros de Caldas Novas, conforme afirma Vaz (2009). A partir desse processo de assentamento, consolidou-se o que hoje é reconhecido como o Setor da Comunidade Cigana, representando um marco importante na constituição territorial e identitária dos Romanis de etnia Calon na cidade, evidenciando as dinâmicas de mobilidade, pertencimento e inserção social que caracterizam esse grupo no contexto goiano.

Conforme esclarecido pelo Presidente da Associação da Comunidade Cigana de Caldas Novas, senhor C. A. (2025), nome não autorizado para a divulgação, em março de 2007, atendendo à uma solicitação da própria comunidade Romani de etnia Calon, foi edificada a Sala Sidnei Amadolino Valadares, localizada na área interna da Comunidade Cigana, com o objetivo de atender exclusivamente aos discentes Romanis de etnia Calon na modalidade de EJA, configurando-se como uma iniciativa direcionada à ampliação do acesso educacional, à valorização da identidade e ao respeito cultural desse grupo.

A sala funciona como anexo da Escola Municipal Professora Onildes de Fátima da Rocha, instituição à qual os estudantes estão formalmente vinculados e essa estrutura centralizada permite a oferta de ensino em um ambiente sem preconceitos e culturalmente significativo para os Calon, favorecendo assim, a permanência e o êxito escolar dos educandos.

Apesar dos avanços educacionais alcançados com a iniciativas da Sala Sidnei Amadolino Valadares, pôde ser observado durante a pesquisa *in loco*, que o nível de escolaridade entre os Romanis da etnia Calon residentes em Caldas Novas-GO, ainda se mantém consideravelmente baixo. Observou-se, também, uma lacuna significativa no conhecimento sobre seus direitos, tanto como povo Romani, quanto como cidadãos brasileiros. Portanto, essa realidade está relacionada em parte, a fatores históricos e socioculturais que contribuíram para a naturalização de situações de exclusão e marginalização, resultando em baixa participação da comunidade nas instâncias de representação e reivindicação junto ao poder público.

1.2.6 O ativismo dos povos Romanis e a institucionalização de políticas

A influência do ativismo dos povos Romanis nas políticas públicas tanto em âmbito nacional, quanto internacional advém de um processo de aquisição de conhecimento, união, fortalecimento étnico e empoderamento político.

Segundo Guimarães (2012), as primeiras organizações Romanis formadas com a finalidade de reivindicar seus direitos civis surgiram na Europa Oriental na década de 1930, em países como Romênia e Iugoslávia. E, com a interrupção de suas atividades durante a Segunda Guerra Mundial e mediante a impossibilidade de retomar as ações na Europa Oriental sob o regime comunista, o movimento político em prol da igualdade civil dos povos Romanis renasceu no período pós-guerra na Europa Ocidental. De acordo com os estudos do autor supracitado, em 1959 foi fundada na França a organização nacionalista, *World Gypsy Community*, em português significa ‘Comunidade Cigana Mundial’ sob a liderança de Ionel Rotaru, de origem romena, que buscou o reconhecimento dos povos Romanis junto à UNESCO. A idealização dessa organização representou um marco significativo na articulação da militância dos povos Romanis, promovendo a troca de experiências e a solidariedade entre as comunidades Romanis ao redor do mundo.

Essa mobilização internacional perdurou até o ano de 1965, todavia foi fundamental para a conscientização sobre suas demandas e a luta por reconhecimento e direitos, sendo que em 1967, esses dissidentes Romanis fundaram o International Gypsy Committee (IGC) em português Comitê Internacional Cigano (CIC) adotando uma abordagem mais realista, com objetivos focados em temas como a reparação por crimes de guerra.

O congresso de 1971 abriu espaço para uma organização internacional dos vários grupos que já trabalhavam com a causa cigana ao redor da Europa. A partir dali os ativistas romani passaram a ser reconhecidos pelo Conselho da Europa (1972) e, depois da criação oficial da IRU em 1978, pela Organização das Nações Unidas (1979) (Sambati, 2019, *on line* s.p)

Os movimentos de ativismo político promovidos pelos povos Romanis na Europa repercutiram significativamente em diferentes partes do mundo, inclusive no Brasil, onde a luta por reconhecimento e garantia de direitos adquiriu maior visibilidade no campo jurídico e político. Nesse contexto, em 2015, surgiu a proposição do Estatuto Cigano no Brasil, por meio do Projeto de Lei (PL) nº 248/2015, no Senado Federal, atualmente em tramitação na Câmara dos Deputados como PL nº 1.387/2022 e a proposta legislativa objetiva assegurar direitos sociais, políticos e culturais aos povos Romanis (Brasil, 2022, p. 1).

Em 1º de agosto de 2024, o Decreto nº 12.128 instituiu o Plano Nacional de Políticas para Povos Ciganos (PNPC), com a finalidade de promover medidas intersetoriais voltadas à garantia dos direitos dos povos de etnia Rom, Sinti e Calon no Brasil. O decreto estabelece diretrizes de enfrentamento ao anticiganismo e formaliza políticas direcionadas à inclusão social, à valorização cultural e à promoção dos princípios de igualdade e equidade, contribuindo

para o reconhecimento e a dignidade dos povos Romanis na sociedade brasileira (Brasil, 2024, p. 1). Os dois dispositivos normativos representam importantes conquistas decorrentes do ativismo político dos povos Romanis de etnia Rom, Sinti e Calon no Brasil, especialmente no campo da igualdade de direitos e da justiça social.

Assim, a I Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial, realizada em 2005, constituiu um marco nas discussões sobre igualdade racial e diversidade étnico-racial nos currículos escolares. O documento propôs a inclusão obrigatória da diversidade étnico-racial nos objetos de conhecimento do ensino fundamental e médio, nos programas da EJA e nos ciclos básicos universitários. Entre as medidas sugeridas, destacaram-se a eliminação de expressões difamatórias, a capacitação de professores da educação básica para atuação qualificada sobre o tema, a promoção de campanhas educativas e a elaboração de cartilhas específicas acerca dos povos Romanis para divulgação em escolas públicas municipais e estaduais (Brasil, 2005, p. 27-28).

Além disso, em decorrência das reivindicações dos ativistas Romanis brasileiros, a Resolução nº 03/2012 aprovou diretrizes destinadas ao atendimento educacional de populações em situação de itinerância (Brasil, 2012, p. 1). E, o PL nº 3.547/2015, atualmente em tramitação na Câmara dos Deputados, propõe alteração no artigo 26-A da Lei nº 9.394/96, com vistas à incorporação obrigatória da história e da cultura dos povos Romanis nos currículos do ensino fundamental e médio das instituições públicas e privadas de ensino (Brasil, 2015, p. 2).

De acordo com a redação proposta, o conteúdo programático deverá contemplar aspectos relacionados à formação da população brasileira, com destaque para a história e a cultura dos povos negros, Romanis e indígenas, bem como para as contribuições desses grupos étnicos nas dimensões sociais, econômicas e políticas constitutivas da sociedade brasileira. O projeto prevê ainda que tais conteúdos sejam desenvolvidos de forma interdisciplinar, especialmente nas disciplinas de Artes, História e Literatura.

Na condição de documento orientador para a elaboração dos currículos escolares brasileiros, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) ressalta a relevância da valorização da diversidade cultural e da igualdade étnico-racial, defendendo a inserção transversal de conteúdos relacionados às culturas dos diferentes grupos étnicos nas diversas áreas do conhecimento.

Já, o PL nº 1.108/2015, aprovado na Câmara dos Deputados e atualmente em tramitação no Senado Federal, propõe alteração do artigo 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, instituindo a Educação Política e os Direitos do Cidadão como componentes curriculares

obrigatórios da educação básica (Brasil, 2015, p. 1). A proposta destaca a relevância da formação crítica e da conscientização cidadã da população brasileira, elementos que dialogam diretamente com os objetivos deste projeto de pesquisa.

Diante do contexto e com base nos apontamentos de Paulo Freire (1987), compreende-se que a conscientização não ocorre de forma unilateral, uma vez que ninguém conscientiza o outro. E esse processo desenvolve-se mediante relações dialéticas nas quais educadores e comunidade constroem reflexões críticas acerca de suas ações e de suas consequências, fortalecendo práticas coletivas de enfrentamento às estruturas de opressão.

À luz dessa realidade, formula-se a seguinte questão de pesquisa: A apropriação do conhecimento acerca das políticas públicas e dos direitos dos povos Romanis influencia o empoderamento político e o desenvolvimento crítico dos discentes Calon matriculados na EJA no município de Caldas Novas, favorecendo sua atuação como agentes políticos capazes de participar ativamente das decisões relacionadas aos próprios direitos?

1.3 Justificativa

A presente pesquisa justifica-se pela necessidade de problematizar os processos de exclusão social e educacional que historicamente atravessam a trajetória dos discentes Romanis de etnia Calon da cidade de Caldas Novas–GO, no contexto da EJA, compreendida como um campo de direitos e de reconhecimento de sujeitos que tiveram seu acesso à escolarização negado ou interrompido ao longo da vida de acordo com Arroyo (2008) em *Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo*. Ao articular educação política, políticas públicas e direitos sociais, o estudo fundamenta-se na perspectiva da educação como prática emancipatória e formadora da consciência crítica, conforme defendido por Freire (1996), entendendo o conhecimento como elemento central para a leitura do mundo e para a atuação consciente na realidade social.

Valorizando as experiências de vida, identidade cultural e saberes dos discentes Romanis de etnia Calon, a investigação reafirma a relevância social e educacional de práticas andragógicas, decoloniais e interdisciplinares com base no conhecimento prévio dos discentes, estimulando a reflexão mediante assimilação do objeto do conhecimento de forma significativa, contribuindo para o fortalecimento da cidadania, do protagonismo e do reconhecimento identitário dos discentes Calon no âmbito da EJA. Nessa perspectiva teórico-epistemológica, compreende-se que “[...] a aprendizagem é dita significativa quando uma nova informação

(conceito, ideia, proposição) adquire significados para o aprendiz através de uma espécie de ancoragem em aspectos relevantes da estrutura cognitiva preexistente do indivíduo” (Moreira, 1998, p. 5).

Ao que se refere à importância social, educacional e acadêmica, a pesquisa evidencia contribuições significativas ao problematizar o papel da escola e da atuação docente no contexto da EJA, especialmente diante da diversidade cultural e étnica dos discentes Calon. Do ponto de vista social, o estudo reafirma a educação como prática social transformadora ao reconhecer os sujeitos da EJA como detentores de saberes e experiências historicamente construídas em consonância com a compreensão defendida por Pinto (1982), que concebe a educação como processo indissociável da realidade dos educandos.

No âmbito educacional, a investigação dialoga com Gomes (2012) ao evidenciar a persistência de currículos silenciados que desconsideram identidades culturais e produzem exclusões simbólicas, ao mesmo tempo em que se aproxima das reflexões de Marques e Pedra (2021) ao destacar a centralidade do professor enquanto mediador crítico capaz de ressignificar práticas educacionais e promover a inclusão de sujeitos historicamente marginalizados. A valorização das experiências de vida e dos saberes populares como elementos constitutivos da construção do conhecimento alinha-se à perspectiva de educação popular apresentada por Paludo (2001), que reconhece esses saberes como fundamentais para a formação crítica e para o fortalecimento da autonomia dos educandos.

Ante o exposto, a pesquisa vem evidenciar a importância de professores qualificados para atuar na EJA, capazes de compreender os princípios da andragogia, reconhecer as trajetórias formativas dos educandos adultos e lidar de maneira ética e sensível com a diversidade cultural e étnica presente no espaço escolar, o que consolida a relevância acadêmica do estudo ao contribuir para a abertura de um debate sobre formação docente, currículo e práticas inclusivas na Educação de Jovens e Adultos.

1.3.1 Políticas públicas de proteção básica aos povos Romanis

As políticas públicas de proteção básica aos Povos Romanis no Brasil configuram um instrumento essencial para a promoção da cidadania, da equidade social e do respeito à diversidade cultural, assumindo um caráter estratégico, ao garantir a inclusão desses povos nas estruturas formais do Estado, assegurando o reconhecimento e a valorização de suas identidades culturais, modos de vida e territorialidades específicas.

A formulação dessas políticas deve estar ancorada nos princípios constitucionais de universalidade, igualdade e dignidade da pessoa humana, conforme preconiza a CF/88, articulada aos marcos legais e normativas que regem a promoção da igualdade racial e étnica no país, consolidando um instrumento de justiça social de reconhecimento étnico, fundamentais para a efetivação de uma sociedade plural, democrática e inclusiva.

A CF/88 representa o marco jurídico e político fundamental na consolidação do Estado Democrático de Direito no Brasil, ao instituir garantias propensas à promoção da dignidade humana, da cidadania e da justiça social e em seu Artigo 6º estabelece os direitos sociais como elementos estruturantes da proteção estatal, contemplando a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social e a assistência aos desamparados (Brasil, 2023, p.17), reconhecendo-os como condições indispensáveis para a redução das desigualdades e a promoção do bem-estar coletivo, garantindo a proteção e a promoção dos direitos de grupos socialmente vulneráveis.

O Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais e define em seu Art. 3º que:

I - Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (Brasil, 2007, p.1).

As políticas públicas regulatórias referem-se a um associado de diretrizes e normativas elaboradas por autoridades governamentais e órgãos reguladores com a finalidade de direcionar e monitorar atividades econômicas e sociais essenciais para assegurar a organização, o equilíbrio e o bem-estar público.

Os ciganos têm todos os direitos constitucionais, econômicos, sociais e culturais reconhecidos a qualquer outro brasileiro não cigano. No entanto, os ciganos permanecem invisíveis, não recenseados enquanto tais, desprotegidos e desassistidos pelas autoridades brasileiras, em parte devido a políticas não inclusivas (quando não abertamente racistas e discriminatórias), em parte devido ao modo de vida cigano (nômade ou seminômade), evitando o confronto com a sociedade circundante, mantendo uma espécie de invisibilidade social” (Brasil; MPF, 2020, p. 7).

O PNPC, instaurado por meio do Decreto Presidencial nº 12.128, de 1º de agosto de 2024, tem como fundamento o enfrentamento ao preconceito, à discriminação étnico-racial direcionados aos Romanis, e se encontra estruturado em dois eixos principais: direitos sociais e cidadania; e inclusão produtiva, econômica e cultural, que se desdobram em dez objetivos. São eles:

[...] combate o anticiganismo como expressão do preconceito, a discriminação étnico-racial e o discurso de ódio contra os povos ciganos; reconhecimento a territorialidade própria dos povos ciganos, considerada a dinâmica de itinerância das rotas; reconhecimento o direito à cidade, à infraestrutura básica e à moradia digna, em áreas urbanas ou rurais em formato de rancho, bairro, vilas, comunidades ou acampamentos ciganos; ampliar da presença de crianças, jovens e adultos ciganos nas instituições de ensino, em todos os níveis de escolaridade; atendimento às especificidades dos povos ciganos nas políticas de atenção à saúde; ampliação ao acesso dos povos ciganos à documentação civil básica; promoção à segurança e à soberania alimentar e nutricional dos povos ciganos; ampliação ao acesso das pessoas ciganas ao trabalho, ao emprego, à renda e à seguridade social; valorização da sua cultura e promoção às práticas e saberes tradicionais dos povos ciganos; promoção ao debate da história e da cultura dos povos ciganos no país em colaboração com o sistema de ensino (Brasil, 2024, p. 1).

A implementação do PNPc constitui um marco relevante no enfrentamento das desigualdades que incidem sobre os povos Romanis, ao assegurar direitos fundamentais indispensáveis à preservação de suas tradições culturais em meio às transformações impostas pela modernidade.

A ausência de normativas e políticas educacionais voltadas à inclusão da história e da cultura dos povos Romanis nos currículos escolares evidencia uma lacuna expressiva no campo educacional no que se refere ao reconhecimento de suas contribuições sociais e culturais, presentes desde os primórdios da colonização brasileira. E, a invisibilização repercute tanto nos materiais didáticos quanto nos processos de formação docente. Esse processo de exclusão reforça a hegemonia eurocêntrica e colonial que estrutura o sistema educacional brasileiro, negando aos povos Romanis o direito à representatividade e à valorização de suas identidades culturais.

Embora juridicamente europeus, em razão do degredo promovido por Portugal, os Romanis de etnia Calon integraram o projeto colonial não na condição de colonizadores, mas como sujeitos penalizados pela Coroa Portuguesa, submetidos à criminalização e à marginalização social. Em termos ontológico-políticos, essa dinâmica expressa a inserção dos Romanis na lógica classificatória da modernidade colonial, segundo a qual “[...] colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular deste padrão de poder” (Quijano, 2014, p. 285).

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo geral

Analisar o impacto que a apropriação do conhecimento sobre políticas públicas e os direitos assegurados aos povos Romanis exerce sobre o empoderamento político dos discentes

Calon matriculados na EJA da Escola Municipal Onildes de Fátima da Rocha, em Caldas Novas-GO.

1.4.2 Objetivos específicos

- Identificar o conhecimento dos discentes Calon matriculados na EJA sobre políticas públicas e direitos à cidadania. Antes e após a intervenção da pesquisa.
- Elaborar e desenvolver o Produto Educacional (PE) por meio de atividades formativas interdisciplinares e decoloniais sobre Educação Política e Direitos dos Cidadãos Romanis;
- Refletir sobre o desenvolvimento de um perfil discente crítico, emancipador e socialmente engajado politicamente.

1.5 Estrutura da dissertação

De modo a assegurar clareza, coerência e rigor científico na exposição das ideias, cada seção dessa dissertação foi planejada para cumprir uma função específica na construção do objeto de estudo, estabelecendo uma conexão orgânica entre o contexto histórico e social dos povos Romanis.

Seção 1 – Introdução: apresenta a gênese da pesquisa, contextualizando a motivação pessoal e profissional da autora, a problemática investigada, os objetivos gerais e específicos, bem como a relevância social e acadêmica do estudo, o percurso histórico dos povos Romanis, sua presença no Brasil, e sua realidade educacional, construindo o alicerce conceitual que justifica a necessidade de uma abordagem educativa que contribua para o empoderamento político dos discentes da etnia Calon matriculados na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Escola Municipal Onildes de Fátima da Rocha, situada na cidade de Caldas Novas/GO.

Seção 2 – Referencial Teórico: aprofunda o embasamento conceitual da pesquisa, abordando os marcos legais e institucionais que asseguram os direitos dos povos Romanis, as políticas públicas de proteção cultural, o papel da língua materna como elemento identitário e de resistência, e o impacto do silenciamento histórico imposto pela educação colonial. Mediante o diálogo entre autores clássicos e contemporâneos, esse capítulo oferece ainda, a sustentação

teórica necessária à compreensão da interculturalidade e da decolonialidade no contexto educacional da EJA.

Seção 3 – Método: descreve o percurso metodológico adotado, explicitando o tipo de pesquisa, os instrumentos de coleta e análise de dados, o público participante e o contexto empírico da investigação, evidenciando o caráter qualitativo e interventivo do estudo, que possibilita a construção coletiva de saberes e práticas pedagógicas culturalmente situadas.

Seção 4 – Análise e Discussão dos Resultados: apresenta a interpretação crítica dos dados obtidos durante a aplicação do PE junto aos discentes Calon, evidenciando os impactos da proposta formativa na ampliação do conhecimento sobre direitos e políticas públicas, no fortalecimento da identidade cultural e no desenvolvimento da consciência cidadã dos participantes.

Seção 5 – Considerações Finais: retoma os objetivos propostos, sintetiza as principais contribuições teóricas e práticas da pesquisa e reflete sobre suas implicações sociais e educacionais, apontando caminhos para futuras investigações e para o aprimoramento das políticas públicas orientadas aos povos Romanis, reafirmando o compromisso dessa pesquisa com o empoderamento político dos discentes Romanis de etnia Calon e uma educação intercultural, inclusiva e decolonial.

Compreende-se, portanto, que a presente pesquisa se insere em um contexto social, político e educacional que busca o reconhecimento e a valorização das identidades culturais historicamente marginalizadas dos povos Romanis, propondo uma análise crítica sobre a apropriação do conhecimento e dos direitos assegurados a esses sujeitos no âmbito da modalidade da EJA, com a finalidade de contribuir para o empoderamento político dos discentes de etnia Calon e o fortalecimento de práticas andragógicas decoloniais, inclusivas e emancipadoras.

Desse modo, as reflexões desenvolvidas constituem o alicerce para o aprofundamento teórico a seguir, no qual serão discutidos os marcos legais, conceituais e epistemológicos que fundamentam a temática, oferecendo subsídios para a compreensão das políticas públicas, da diversidade cultural e das dinâmicas de resistência que permeiam a trajetória dos povos Romanis no Brasil.

2 FUNDAMENTOS DECOLONIAIS: RECONSTRUÇÃO DA HISTORICIDADE E DIREITOS DOS POVOS ROMANIS

A partir da sistematização que fundamenta esta pesquisa, emergem cinco eixos estruturantes que orientam a análise crítica dos marcos legais e das políticas públicas destinadas aos povos Romanis, articulando reflexões conceituais e produções acadêmicas que sustentam a complexidade desse campo de estudos.

O primeiro eixo, de natureza jurídico-institucional, abrange o conjunto de direitos e políticas públicas voltados à garantia da cidadania, da equidade social e do reconhecimento dos povos Romanis como comunidades tradicionais e como cidadãos brasileiros.

O segundo eixo, de caráter cultural-linguístico, reafirma a centralidade das legislações culturais e evidencia a língua materna e as práticas simbólicas como elementos de resistência, memória e afirmação identitária, fundamentais à preservação do patrimônio imaterial e à manutenção da coesão social do grupo.

O terceiro eixo concentra-se na relação entre educação e silenciamento histórico dos povos Romanis, articulando o conceito de sobreculturalidade, concebido por Martins (2023), aos principais marcos normativos que fundamentam a educação como prática transformadora e instrumento de emancipação política. Nessa perspectiva, a educação assume a condição de espaço de conscientização crítica e fortalecimento do protagonismo dos sujeitos Romanis, ao mesmo tempo em que possibilita problematizar os processos históricos de exclusão e invisibilização cultural impostos a esses grupos. Esse eixo incorpora, ainda, discussões relacionadas à EJA como campo de direitos e de reparação social, bem como reflexões acerca da formação docente para a diversidade, ressaltando a relevância de práticas educacionais sensíveis às especificidades culturais e comprometidas com a construção de uma educação plural, inclusiva e socialmente referenciada.

O quarto eixo, denominado saúde e diversidade, compreende a saúde como direito social fundamental e inalienável, orientado pelos princípios da universalidade, integralidade e equidade, assegurando o bem-estar físico, social e cultural em consonância com as especificidades étnicas e comunitárias.

Por fim, o eixo das políticas sociais contempla o conjunto de ações de proteção e inclusão voltadas à garantia de acesso a bens, serviços e oportunidades capazes de promover

justiça social, reduzir desigualdades e transformar contextos de vulnerabilidade em condições de cidadania ativa e participação social.

2.1 Avanços Institucionais

As políticas públicas de proteção básica atribuídas aos Povos Romanis no Brasil configuram um instrumento essencial para a promoção da cidadania, da equidade social e do respeito à diversidade cultural, assumindo um caráter estratégico, ao garantir a inclusão desses povos nas estruturas formais do Estado, assegurando o reconhecimento e a valorização de suas identidades culturais, modos de vida e territorialidades específicas.

A formulação dessas políticas estão ancoradas nos princípios constitucionais de universalidade, igualdade e dignidade da pessoa humana, conforme preconiza a CF/88, que representa o marco jurídico e político fundamental na consolidação do Estado Democrático de Direito no Brasil, ao instituir garantias voltadas à promoção da dignidade humana, da cidadania e da justiça social. Em seu Artigo 5º, assegura-se a todos os indivíduos “[...] a inviolabilidade dos direitos à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, princípios que constituem a base para a efetivação dos direitos humanos no ordenamento jurídico nacional” (Brasil, 2023, p.13); e no Artigo 6º estabelece os direitos sociais como elementos estruturantes da proteção estatal, contemplando “[...] a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social e a assistência aos desamparados” (Brasil, 2023, p.17), reconhecendo-os como condições indispensáveis para a redução das desigualdades e a promoção do bem-estar coletivo, garantindo a proteção e a promoção dos direitos de grupos socialmente vulneráveis, a exemplo populações tradicionais.

O Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais e define em seu Art. 3º:

I - Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (Brasil, 2007, p.1).

O Decreto nº 12.278, de 2024, “institui a Política Nacional para Povos e Comunidades Tradicionais de Terreiro e de Matriz Africana” (Brasil, 2024, p. 1), reconhecendo oficialmente a importância histórica, social e espiritual dessas comunidades na formação da identidade nacional, evidenciando a perspectiva integradora que busca articular diferentes esferas governamentais e sociais na construção de um ambiente de respeito, proteção e promoção dos

direitos culturais, contribuindo para o enfrentamento das desigualdades estruturais e para o fortalecimento do pluralismo cultural brasileiro, consolidando os compromissos firmados originalmente pelo Decreto nº 6.040.

Art. 2º, § 1º [...] são considerados como povos e comunidades tradicionais, para fins do disposto no Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, por serem grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, por meio da utilização de conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (Brasil, 2024, p. 1).

À luz dessa definição normativa é possível estabelecer uma relação direta com os povos Romanis, uma vez que estes também se configuram como grupos culturalmente diferenciados, que se reconhecem enquanto coletividade étnica específica, possuindo formas próprias de organização social, modos de vida singulares e práticas culturais transmitidas predominantemente pela tradição.

Assim, como os povos originários e comunidades tradicionais de terreiro e de matriz africana, os Romanis mantêm saberes, valores, costumes e estratégias de reprodução social, cultural e econômica historicamente construídas, muitas vezes vinculadas à mobilidade territorial e à língua. Desse modo, embora nem sempre explicitamente contemplados nas normativas, os povos Romanis se enquadram nos critérios estabelecidos pelo Decreto nº 6.040/2007 para o reconhecimento como povos e comunidades tradicionais, o que fundamenta a defesa de sua inclusão no acesso às políticas públicas direcionadas à promoção da diversidade cultural, da proteção de seus territórios simbólicos e do respeito aos seus direitos sociais, culturais e identitários.

A implementação dos Marcos Legais e das Políticas Públicas constituem uma referência relevante na busca pela erradicação das desigualdades que afetam as comunidades tradicionais, garantindo os direitos fundamentais imprescindíveis para que possam preservar suas tradições culturais em um contexto de modernidade.

2.2 Políticas Públicas de Proteção à Cultura Romani no Brasil

A cultura de um povo pode ser definida ao enfatizar a interconexão das diversas manifestações culturais e a maneira pela qual estas configuram a identidade coletiva, refletindo as particularidades e as dinâmicas intrínsecas de cada comunidade.

O homem é o único animal que necessita de uma herança cultural, tal e qual a herança genética, sem a qual não sobrevive no meio em que se desenvolve. E diferente da

genética, essa herança pode vir não só de seus antepassados recentes, mas também de gerações muito distantes no espaço e no tempo, ou de membros da comunidade sem conexão genética (Corrêa, 2022, p. 128).

Nesse sentido, a cultura representa um conjunto coeso de valores, crenças, costumes, comportamentos, bem como práticas artísticas, linguísticas e sociais que caracterizam um determinado grupo ou sociedade, envolvendo questões políticas, filosóficas e antropológicas. Essa compreensão respalda-se em Corrêa (2022), ao afirmar que o conceito de cultura ultrapassa a mera delimitação de um objeto de estudo das ciências humanas, constituindo-se como uma ferramenta analítica fundamental para a interpretação das dinâmicas sociais e das formas pelas quais os grupos humanos produzem sentidos e organizam suas experiências coletivas.

De acordo com o disposto na Seção II da Constituição Federal, o Estado tem a obrigação de assegurar a todos os cidadãos o pleno exercício dos direitos culturais, bem como garantir o acesso às fontes da cultura nacional, como estabelecido no Artigo 215.

Nas poucas vezes que se escrevia sobre aspectos culturais dos ciganos, não havia qualquer interesse sobre como eles próprios viam sua cultura. Os contadores da ordem pública, com os chefes de polícia, os compreendiam como sendo "perturbadores da ordem", responsáveis pelos mais hediondos crimes (Teixeira, 2008, p. 5).

Conforme Eagleton (2005, p. 10) a “[...] etimologia da palavra cultura remete ao conceito de cultivar, originando-se do latim *colere*, portanto, “[...] a raiz latina da palavra 'cultura' é *colere*, o que pode significar qualquer coisa, desde cultivar e habitar a adorar e proteger” (p. 10), e essa origem destaca a diversidade de significados associados ao termo, refletindo sua abrangência e complexidade nas práticas sociais e culturais.

Com base em Mintz (2010), compreende-se cultura como um conjunto abrangente de elementos que envolve conhecimentos, crenças, práticas morais, expressões artísticas, normas jurídicas, costumes e demais capacidades adquiridas pelo ser humano em sua vida coletiva, enfatizando essa abordagem antropológica sobre cultura como sendo um fenômeno social e dinâmico, influenciando significativamente o estudo das ciências sociais e culturais.

Nessa perspectiva, a cultura é concebida como um fenômeno aprendido e socialmente partilhado, constituindo a base simbólica que orienta comportamentos, organiza modos de vida e estrutura formas de pertença. Essa compreensão fundamenta esta pesquisa, uma vez que permite reconhecer os povos Romanis como grupos portadores de um patrimônio cultural complexo e historicamente construído, cuja valorização é impreterível a debates sobre políticas públicas, direitos coletivos e processos de empoderamento político.

Os conceitos e definições referentes à cultura estão passando por transformações significativas devido à globalização e à intensificação das interações sociais contemporâneas, especialmente ao que se refere à diversidade cultural. De acordo com Ferreira (2000), essa expressão pode ser compreendida como:

[...] cul.tu.ra sf. 1. Ato, efeito ou modo de cultivar. 2. O complexo dos padrões de comportamento, das crenças, das instituições, das manifestações artísticas, intelectuais, etc., transmitidos coletivamente, e típicos de uma sociedade. 3. o conjunto dos conhecimentos adquiridos em determinado campo. 4. Criação de certos animais, esp. Microscópicos: cultura de germes (Ferreira, 2000, p.197).

A Declaração Universal dos Direitos dos Povos de 1976, em relação à Seção IV, quanto ao Direito à Cultura, estabelece que:

Art. 13 - Todo povo tem o direito de falar sua língua, de preservar e desenvolver sua cultura, contribuindo assim para o enriquecimento da cultura da humanidade; Art. 14 - Todo povo tem direito às suas riquezas artísticas, históricas e culturais; Art. 15 - Todo povo tem direito a que se não lhe imponha uma cultura estrangeira (Algiers Charter, 1996, p.3).

Conforme instituído pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) traz no seu artigo 27, que, “[...] 1. Toda pessoa tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do processo científico e de seus benefícios” (Organização das Nações Unidas [ONU], 1948, p.8),

Assim, a eficácia de uma política cultural, à luz da perspectiva antropológica, requer a reestruturação das relações sociais e uma distribuição justa dos recursos econômicos. Por outro lado, a dimensão sociológica da cultura se separa das experiências diárias dos indivíduos, emergindo em contextos especializados que visam deliberadamente criar significados e se conectar com audiências específicas por meio de expressões artísticas e comunicativas (Botelho, 2001).

Portanto, as legislações que promovem o acesso e o exercício dos direitos culturais são fundamentais para proteger a cultura dos povos Romanis, assegurando que suas expressões artísticas e sociais sejam preservadas e respeitadas.

E, durante a 1ª Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CONAPIR), realizada em 2005, foram debatidas e propostas diversas políticas públicas direcionadas à promoção da igualdade racial no Brasil. De acordo com Moonen (2011), dentre as 1.053 propostas apresentadas, apenas duas abordaram especificamente a cultura dos povos Romanis, evidenciando a necessidade de maior atenção e inclusão das questões relacionadas a esse grupo étnico nas discussões sobre a Cultura:

Incluir a cultura cigana no Decreto n.º 1.494, de 17/05/1995 (DOU 18/05/1995) que regulamenta a Lei n.º 8.313, de 23/12/1991, que estabelece a sistemática de execução do Programa Nacional de Apoio à Cultura (Pronac). 2. Desenvolver políticas e projetos de proteção ao patrimônio cultural cigano, considerando que seu conhecimento histórico, medicinal, das artes divinatórias e o respeito e preservação da ecologia fazem parte do conhecimento tradicional da etnia cigana, divulgando seu acúmulo de forma a combater estereótipos e resgatar suas tradições (Moonen, 2011, p. 213).

Para sintetizar, é importante destacar que ocorreram conferências subsequentes nos anos de 2009, 2013, 2018 e 2025, nas quais os povos Romanis foram mencionados, no entanto, essas menções careceram da especificidade necessária para reconhecer adequadamente a singularidade de sua identidade cultural.

O Estatuto dos Povos Ciganos (PL n. 1387/2022) encontra-se atualmente em tramitação, tendo atravessado por várias etapas no Senado, sendo aprovado pela Comissão de Direitos Humanos (CDH), prosseguindo para a Câmara dos Deputados, onde continua a ser objeto de discussão e deliberação. Nota Técnica nº 23 da Defensoria Pública-Geral da União (DPGU), Em seu Capítulo III, ao que se refere à Cultura o Artigo 9º apresenta a seguinte redação “Fica assegurado à população cigana o direito à preservação de seu patrimônio histórico e cultural, material e imaterial, e sua continuação como povo formador da história do Brasil. (texto original)” Sugerindo-se, a inclusão dos seguintes textos:

I- Fica inserido no calendário anual de atividade culturais do estado, o Dia Nacional do Cigano (24 de maio), conforme o Decreto 10.841 de 15/05/2006. (texto sugerido)

II- Assegurar a inclusão de elementos da cultura cigana em campanhas/eventos institucionais dos três poderes. (texto sugerido)

III- Construir Museus em estados e municípios onde estão inseridos os Ciganos, com o objetivo de se garantir a preservação cultural ancestral “texto sugerido” (Brasil, 2023, p.3).

O Decreto nº 12.128, de 1º de agosto de 2024, que estabelece o PNPC, inclui entre seus princípios, a valorização da cultura e a promoção das práticas e saberes tradicionais desse grupo étnico. O plano enfatiza ainda, a importância de fomentar o debate sobre a história e a cultura dos povos Romanis em colaboração com o sistema educacional brasileiro.

Portanto, a análise das legislações e conferências acerca da cultura, no que tange os povos Romanis, evidenciam a necessidade de um reconhecimento mais robusto e específico às suas identidades culturais. Embora o Estatuto dos Povos Ciganos em tramitação e o PNPC representem avanços significativos, faz-se necessário que as políticas públicas se traduzam em ações concretas, objetivando a valorização e a preservação do patrimônio histórico e cultural desse povo mediante um diálogo contínuo e colaborativo entre os diferentes setores da

sociedade e, principalmente do sistema educacional, que se torna fundamental quanto a garantir que os direitos culturais dos povos Romanis sejam efetivamente respeitados.

2.2.1 Língua materna um elemento de identidade e resistência cultural dos povos Romani

Com base em Teixeira (2008), a língua materna dos povos Romanis manifesta-se por meio de uma multiplicidade de dialetos próprios de cada etnia, desempenhando um papel fundamental na construção e na preservação de suas identidades culturais, pois trata-se de um veículo privilegiado de transmissão de valores, tradições, memórias e saberes ancestrais. Esse patrimônio linguístico, carregado de significados históricos e simbólicos, expressa a forma de como os Romanis compreendem o mundo, reinterpretem sua experiência histórica e afirmam sua presença nos diferentes contextos socioculturais.

Conforme a literatura de Karpati e Preto, (1999), ao longo de séculos, os povos Romanis foram marcados pela marginalização e pelas tentativas de assimilação forçada e proibição da língua materna. Lima, (2024) complementa ainda, dizendo que preservação da língua Romani assumiu um caráter profundamente político e identitário. Manter viva a língua tornou-se um ato de resistência frente às políticas de apagamento cultural e à imposição de homogeneizações linguísticas e culturais. Nesse sentido, a língua materna dos povos Romanis é um meio de expressão e um símbolo de resistência coletiva, que reafirma a memória, a dignidade e a autonomia dos povos Romanis, diante de uma história de perseguição, exclusão e estigmatização.

Os países latino-americanos apresentam uma enorme diversidade etnolinguística, que contrasta com a organização político-jurídica desses países, que se autodefinem como Estado-Nações monolíngues. Caracterizados, dessa forma, por reconhecerem como oficial uma única língua, aquela utilizada no contexto das diversas atividades oficiais: o castelhano nos países da fala espanhola, e o português, no caso específico do Brasil (Mori, 2014, p.54).

O “romani”, língua materna dos povos Romanis, possui raízes históricas na Índia e apresenta-se hoje em uma ampla diversidade de dialetos formados conforme as características socioculturais e as influências locais onde cada comunidade se encontra inserida, assim “[...] não apenas têm denominações diferentes, mas também falam línguas ou dialetos diferentes” (Moonen, 2011, p. 13). O autor acrescenta ainda que, no contexto nacional, os Romanis da etnia Calon, foco desta pesquisa, incorporaram elementos linguísticos das culturas espanhola e portuguesa, comunicando-se predominantemente por meio do dialeto Shibi. Já os membros da etnia Rom utilizam o romani de origem europeia, que, ao longo do tempo, desenvolveu distintas

variações linguísticas, enquanto os Romanis da etnia Sinti empregam o dialeto Sinte Romani, ou Sintó, mais comum em países como França, Itália, Áustria, Bélgica e Holanda. E, essa realidade linguística revela a riqueza e a complexidade do patrimônio cultural dos povos Romanis, fundamentando a necessidade de políticas públicas que reconheça sua língua materna como elemento central da diversidade cultural e da preservação das tradições e identidades desses povos.

A trajetória inicial dos povos Romanis no Brasil foi marcada por um processo histórico de discriminação, repressão e apagamento cultural, evidenciando a marginalização sistemática a que foram submetidos desde o período colonial. Um episódio emblemático dessa opressão encontra-se na ordem real emitida pelo rei de Portugal ao vice-rei do Brasil, que impôs restrições severas ao uso da língua materna pelos indivíduos da etnia Calon degredados para o território colonial.

Eu, Dom João, pela graça de Deus etc..., faço saber a V. Mercê que me aprou-ve banir para esta cidade vários ciganos – homens, mulheres e crianças – devido ao seu escandaloso procedimento neste reino. Tiveram ordem de seguir em diversos navios destinados a esse porto e tendo eu proibido, por lei recente, o uso de sua língua habitual, ordeno a V. Mercê que cumpra essa lei sob ameaça de penalidades, não permitindo que ensinem dita língua a seus filhos, de maneira que daqui por diante o seu uso desapareça (Kidder, 1980, p. 39-40).

A referida medida configurou uma forma de controle social e cultural, ao cercear a liberdade linguística e negar aos Romanis o direito de expressar-se em sua própria língua, elemento central de sua identidade étnica e cultural. Essa proibição, além de intensificar o processo de desumanização e assimilação forçada, contribuiu para o apagamento simbólico e histórico dos povos Romanis no contexto brasileiro, perpetuando estigmas e preconceitos que em certa medida, ainda se fazem presentes na contemporaneidade.

O processo de colonização portuguesa segundo Souza (2013), caracterizou-se por uma intensa repressão linguística que impediu os Calon de utilizarem e transmitirem sua língua materna, gerando um contexto de medo e silêncio que resultou na preservação parcial desse patrimônio linguístico. Em contrapartida, os Romanis, que chegaram ao Brasil em um período histórico posterior, durante o movimento de imigração europeia, encontraram condições socioculturais mais propícias, o que conforme destaca a autora, permitiu a conservação e continuidade de sua língua e de elementos identitários associados a ela, “[...] a história brasileira foi marcada por políticas oficiais que proibiam manifestações culturais como forma de proibir a produção de identidades distintivas” (p. 22).

O dialeto Chibi falado pelos Romanis de etnia Calon no Brasil reflete um complexo processo histórico de deterioração e assimilação linguística resultante das proibições de se falar a língua materna, do contato prolongado com a língua portuguesa e das múltiplas experiências de deslocamento e exclusão vivenciadas por eles, sofrendo transformações estruturais e lexicais ao longo de sucessivas diásporas, nas quais a necessidade de adaptação aos contextos socioculturais locais levou à incorporação de outros elementos linguísticos, que alterou a configuração original desse dialeto.

No sentido de fundamentar essa discussão, Souza (2013, p. 22) apresenta o depoimento de Mio Vacite, Romani de etnia Rom e presidente da União Cigana do Brasil, o qual evidencia os impactos da colonização portuguesa sobre as práticas linguísticas dos Calon “[...] os Calon foram obrigados a não falar a língua. Eles tinham medo de ensinar e só conseguiram guardar algumas palavras. A colonização portuguesa foi muito violenta”. Este relato explicita a violência simbólica e cultural associada ao processo colonial, que atuou de forma sistemática no silenciamento linguístico dos Romanis de etnia Calon.

A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos realizada em Barcelona entre 6 e 9 de junho de 1996, afirma em seu Artigo 1 que, “[...] reconhece e apoia a língua falada pelos Romanis, assim como as línguas de outros grupos étnicos”, sublinhando a importância da preservação e promoção da cultura e diversidade linguística como um direito fundamental. Esta Declaração denomina a comunidade linguística como:

Toda a sociedade humana que, radicada historicamente num determinado espaço territorial, reconhecido ou não, se identifica como povo e desenvolveu uma língua comum como meio de comunicação natural e de coesão cultural entre os seus membros. A denominação língua própria de um território refere-se ao idioma da comunidade historicamente estabelecida neste espaço (UNESCO, 1996, p. 4).

A Nota Técnica nº 23, elaborada pela Defensoria Pública-Geral da União, Secretaria-Geral de Articulação Institucional e o Grupo de Trabalho Comunidades Tradicionais (DPGU/SGAI DPGU/GTCT) e datada de 1º de agosto de 2023, ressalta no Capítulo III, Artigo 8º, que, “[...] as línguas ciganas constituem bem cultural de natureza imaterial”, reconhecendo-as como parte integrante e fundamental do patrimônio cultural dos povos Romanis no Brasil, evidenciando a relevância da preservação e valorização dessa língua como instrumentos de identidade, memória e resistência cultural. Nessa perspectiva, a Nota Técnica destaca ainda a manifestação do Instituto Cigano do Brasil (ICB), que solicita:

Por meio de uma Lei Federal, que dê a língua Cigana a reverência de Patrimônio Imaterial do Brasil, uma vez que é falada, contida na dinâmica de grupo de todos os

grupos Ciganos do Brasil, defendendo a construção de espaços dentro das comunidades para que os ciganos mais jovens possam ser ensinados na língua de origem. Sugere-se a Inclusão da disciplina com Povos Ciganos nos Cursos de Formação de agentes de segurança e Instrutores em Direitos Humanos (Brasil, 2023, p,3).

Entre os povos Romanis, observa-se a existência de uma política interna de sigilo linguístico que consiste na preservação restrita do uso e da transmissão da língua como forma de resguardar as tradições coletivas e proteger a integridade cultural do grupo, assim “[...] no caso dos ciganos, a preservação de sua língua e os mecanismos de segredo desempenham um papel crucial na resistência cultural e na criação de um espaço identitário próprio” (Lima, 2024, p. 4). Essa prática, sustentada por um princípio de salvaguarda identitária, tem como propósito assegurar que os conhecimentos, valores e saberes transmitidos por meio da língua permaneçam vinculados à comunidade, reafirmando a língua como elemento central de coesão social, pertencimento e continuidade étnica.

Por ser uma língua sem escrita (ágrafa), é passada de pais para filhos, e esse direito é só nosso. Por isso, é extremamente proibido ensinar o nosso idioma para pessoas não-ciganas. Todo cigano autêntico conhece esta proibição [...] “Estudiosos e até mesmo ciganos” ou “pessoas que se dizem de origem cigana” escreveram dicionários do nosso idioma. O que me causa espanto é que essas pessoas demonstraram não ter qualquer conhecimento de causa, pois, se o tivessem, não o fariam. Mal sabem eles que puseram em risco nossa segurança e até mesmo nossa sobrevivência. [...] não queremos e nem é do nosso interesse ter o nosso idioma popularizado (Moonen, 2013, p. 154).

No âmbito dos fundamentos educacionais da BNCC e de seu compromisso com a educação integral, especialmente no contexto do pacto interfederativo que orienta as políticas educacionais brasileiras, destaca-se a ênfase dada à promoção da igualdade, da diversidade e da equidade como princípios estruturantes da formação humana. Nesse sentido, o documento reconhece a valorização das identidades linguísticas e culturais como condição indispensável para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e socialmente justas, reafirmando o respeito à pluralidade como eixo orientador do processo educativo, conforme se explicita no documento a seguir:

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais (Brasil, 2018, p.15).

A marginalização da língua romani não se reduz à uma questão filológica, mas inscreve-se na lógica da colonialidade do saber que subalterniza matrizes culturais não alinhadas aos

padrões hegemônicos de legitimidade. Nessa perspectiva, sua preservação e valorização assumem estatuto político-epistêmico, constituindo exercício de resistência ontológica e afirmação do direito à autodeterminação simbólica frente às estruturas que historicamente buscaram normalizar tal supressão.

2.3 A educação e o silenciamento histórico dos Romanis

A compreensão da educação ultrapassa os limites institucionais da escola, estendendo-se ao processo histórico e cultural que constitui o ser humano enquanto sujeito social, pois educar implica em reconhecer a formação do homem como resultado da interação entre natureza e cultura, mediada pelas experiências coletivas e pelos valores compartilhados no seio de um grupo. Essa perspectiva evidencia que a educação é, antes de tudo, um processo de humanização, por meio do qual o indivíduo internaliza as práticas, saberes, culturas e significados produzidos socialmente. Partindo desse entendimento, Pino (2007, p. 779) afirma que:

Falar em educação, [...] é falar da constituição humana do homem ou, em outros termos, da sua constituição cultural, entendendo por isso o processo pelo qual um ser naturalmente biológico se transforma num ser cultural, pela interiorização da experiência social e cultural dos homens, vivida no seio do grupo humano em que está inserido. Entendida assim, a educação do homem não ocorre num *locus* preciso, mas na totalidade das situações em que essa experiência é vivida.

Portanto, visto o exposto, a educação longe de constituir-se historicamente como espaço neutro de transmissão de saberes, operou como instância de legitimação da colonialidade do saber, reproduzindo hierarquizações culturais e consolidando a invisibilização dos povos Romanis. “No autoritarismo [...] o sujeito não pode ocupar diferentes posições: ele só pode ocupar o “lugar” que lhe é destinado, para produzir os sentidos que não lhe são proibidos” (Orlandi, 2007, p. 79). Sob essa perspectiva, o silenciamento constitui prática discursiva que regula os lugares de enunciação e delimita os sentidos possíveis, configurando-se como instrumento de manutenção de hierarquias simbólicas.

2.3.1 O impacto dos jesuítas na educação brasileira

Durante o período colonial brasileiro, a educação foi profundamente influenciada pelo projeto de colonização dos portugueses com a chegada dos jesuítas, e o “[...] Projeto Educacional Jesuítico não era apenas um projeto de catequização, mas sim um projeto bem mais amplo, um projeto de transformação social” (Shigunov Neto; Maciel, 2008, p. 173), cuja

missão ia além da simples transmissão de conhecimentos e da religiosidade católica, pois o objetivo da Coroa de Portugal era mais amplo, o apagamento das culturas e a imposição de valores e normas europeias.

Contudo, fundamentados na crença de que o mundo pertencia a Deus, tendo a Igreja Católica como sua representante na Terra, foi implementado o conceito de “*orbis christianus*” que representava uma visão cristã medieval do mundo, no qual o Deus a quem os jesuítas idolatravam, por ser considerado o verdadeiro, exigia que todos os seres humanos o reconhecessem e lhe prestassem culto (Paiva, 1982).

A fé era a verdade, a adesão a verdade: importava, pois, trazer todos a ela. Ela era a ordem instituída por Deus. Fora dela tudo o mais era. aberração, anomia, injúria. O natural, agora, é que o sobrenatural desterre a natureza e "que até os confins do mundo cheguem as suas palavras". A natureza era a negação da verdade mais evidente - Deus entre os homens - e implantação da desordem. Cumpria anunciar a verdade, em todo o lugar e sempre. Mais importante, porém, era impô-la, fazê-la viger. Este era o reino de Deus que já se constrói nesta terra; por conseguinte, devia se identificar com os reinos existentes. Daí se compreende a noção do Sagrado Império, orbe cristão, e a sua construção (Paiva, 1982, p. 22).

A atuação dos jesuítas teve como consequência a diminuição das práticas culturais dos povos originários e Romanis, que resultou na tentativa da retirada das suas identidades, esforçando-se na substituição das práticas culturais autóctones por ideais europeus, gerando um processo de aculturação que ainda ressoa na sociedade brasileira contemporânea, manifestando-se em uma cultura educacional predominantemente eurocêntrica, que desvalorizou e silenciou culturas tradicionais. Conforme destaca Assunção (2003), o propósito central da Companhia de Jesus era:

A conversão dos “gentios”, isto é, daqueles que professavam o paganismo, e de outros “infieis”, que não tinham o catolicismo como fé. Para isso, era necessário que os missionários convivessem com os indígenas, a fim de catequizá-los, cuidar das suas doenças, ensinar novas técnicas artesanais e agrícolas. Assim, foram surgindo os aldeamentos e as missões. Quanto aos colonos, era necessário realizar o batismo das crianças, educar os jovens, celebrar matrimônios e atrair a todos para as missas, a fim de controlar sua religiosidade e sua moralidade (Assunção, 2003, p. 11).

Desde então, a educação colonial tornou-se uma ferramenta de imposição promovendo a ideia de que a cultura europeia era superior e deveria ser a única a prevalecer, resultando em um processo sistemático de desvalorização e marginalização das tradições e saberes de outros povos, que perdura até os dias atuais. Assim, os “[...] povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais” (Quijano, 2005, p. 118).

Ao problematizar os desdobramentos históricos do colonialismo e da educação jesuítica, bem como as estruturas de dominação delas decorrentes, Sacavino (2016) argumenta que esses processos consolidaram formas persistentes de opressão e exclusão, que continuam até hoje a moldar as relações de poder no campo do conhecimento.

Os processos de opressão, exploração e subordinação, que foram impostos pelo capitalismo ao excluir grupos e práticas sociais, também deixaram de fora os conhecimentos e saberes produzidos por esses mesmos grupos. A finalidade era desenvolver as suas próprias práticas afirmando e visibilizando os conhecimentos eurocêntricos como os únicos válidos. Na atualidade, se pode assumir que se trata de conhecimentos nortecêntricos porque essa geopolítica do conhecimento inclui também os Estados Unidos (Sacavino, 2016, p. 192).

Sob tal prisma, a educação jesuítica pode ser compreendida como engrenagem constitutiva da matriz moderno/colonial de poder, responsável por produzir subjetividades, ordenar epistemologias e instituir hierarquias ontológicas. Ao articular catequese, disciplina e normatização cultural, essa forma de implementar o currículo operou como dispositivo de classificação racial e civilizatória, inserindo determinados sujeitos na esfera da humanidade plena e relegando outros à condição de alteridade subalternizada.

Portanto, conforme argumenta Quijano (2005), a colonialidade do poder funda-se na imposição de uma classificação racial/étnica que estrutura as relações sociais e cognitivas para além do período colonial formal. Nessa articulação, a persistência de paradigmas educacionais que invisibilizam povos como os Romanis não constitui mero resquício histórico, expressa de forma atualizada uma estrutura que regula quem pode existir, conhecer e narrar-se como sujeito de história no interior da modernidade ocidental.

2.3.2 Persistência da herança colonial na educação contemporânea

Apesar das transformações sociais, políticas, culturais e educacionais ocorridas ao longo dos séculos, o ensino contemporâneo ainda revela de forma explícita as marcas persistentes do modelo colonial eurocêntrico, cuja lógica hierarquizante moldou as bases do saber e da prática pedagógica. As estruturas curriculares, os métodos de ensino e as concepções de conhecimento seguem reproduzindo valores e perspectivas que reificam a centralidade ocidental e a marginalização de outras vozes e epistemologias.

Alinhada à essa concepção, Candau (2020) apresenta o conceito de interculturalidade, entendido como uma perspectiva que propõe o diálogo entre diferentes culturas e reconhece a

pluralidade como elemento constitutivo da prática educativa, e não como um obstáculo a ser superado.

Dentre os desafios de uma educação intercultural crítica e, portanto, decolonial, está a identificação de processos coloniais ainda instaurados em práticas docentes, livros didáticos e formação de professores, bem como a condenação do universalismo e o sobrepujamento do dualismo, processos que contribuem para a manutenção da colonialidade e impedem a valorização de outros saberes e culturas para além do padrão ocidental moderno, assim como o respeito à diversidade e às diferentes subjetividades (Candau, 2020, p. 208).

No debate contemporâneo sobre a decolonização do conhecimento e a superação das hierarquias epistemológicas impostas pelo colonialismo, a interculturalidade emerge como um conceito essencial, em uma proposta epistemológica e política que questiona as bases eurocêntricas que estruturam o pensamento moderno ocidental, produzidas a partir das experiências históricas e culturais dos povos subalternizados. Nessa linha de pensamento, Walsh (2005) enfatiza que:

O conceito de interculturalidade é central à (re)construção de um pensamento crítico-outro - um pensamento crítico de/ desde outro modo-, precisamente por três razões principais: primeiro porque é vivido e pensado desde a experiência da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global (Walsh, 2005, p. 25).

À luz das discussões contemporâneas sobre a decolonização do conhecimento observa-se um movimento crescente em favor da construção de currículos que incorporem perspectivas plurais historicamente marginalizadas.

Com a promulgação da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que altera a Lei nº 9.394/1996, modificada pela Lei nº 10.639/2003, representou um avanço significativo ao tornar obrigatória a inserção da temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos da educação básica. Contudo, apesar desse importante marco legal, ainda persistem lacunas no reconhecimento e na valorização de outros grupos étnico-culturais que compõem a sociedade brasileira, dentre eles, destacam-se os povos Romanis, presentes no território nacional desde o início do período colonial, lamentavelmente invisibilizados pelas políticas educacionais.

Art. 1º - A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: “Art.26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira,

a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (Brasil, 2008, p. 1).

Em termos analíticos, a permanência desse legado histórico demonstra que a superação das desigualdades educacionais ultrapassa a adoção de reformas normativas, exigindo mudanças profundas nas formas de compreender o conhecimento, a cultura e os sujeitos historicamente marginalizados. Assim, o processo requer o enfrentamento das estruturas que sustentam a exclusão simbólica e a invisibilização de matrizes culturais não hegemônicas no espaço educacional.

2.3.3 O contexto da EJA no Brasil

A gênese das práticas educativas destinadas à formação da EJA remonta ao período colonial, quando os padres jesuítas chegaram ao Brasil com o propósito de alfabetizar e catequizar indígenas, crianças e adultos, instituindo as primeiras experiências sistematizadas de ensino, conforme aponta Strelhow (2010).

Segundo Silva e Watanabe (2023), a trajetória da EJA no Brasil revela um processo histórico marcado pela ampliação gradual do direito à educação e pela busca por inclusão social. Essa modalidade emerge como resposta às persistentes desigualdades educacionais e estrutura-se a partir de diferentes dispositivos legais que, ao longo do tempo, asseguraram o acesso à escolarização aos sujeitos privados da conclusão dos estudos na idade regular.

A EJA configura-se como importante instrumento de efetivação do direito à educação, sobretudo no contexto da garantia de acesso e permanência de sujeitos historicamente excluídos dos processos formais de escolarização. Nessa perspectiva, Miguel Arroyo (2007) ressalta a necessidade de reconhecer a EJA como uma modalidade vinculada às realidades sociais, culturais e educacionais dos discentes.

A EJA se defronta com essas polarizações na forma de viver o ser jovem-adulto popular e qual é o projeto educativo diante dessa realidade? A EJA tem que ser uma modalidade de educação para sujeitos concretos, em contextos concretos, com histórias concretas, com configurações concretas. Sendo que qualquer tentativa de diluí-los em categorias muito amplas os desfigura. Eu diria que os últimos anos foram tempos de deixar, ainda, mais recortadas essas configurações do que venha a ser jovem e adulto popular (Arroyo, 2007. p.07).

O Quadro 1 apresenta de forma cronológica os principais marcos normativos que fundamentaram juridicamente a EJA, permitindo compreender a transformação da educação de jovens e adultos, partindo de uma prática pontual e assistencial restrita à alfabetização elementar, para uma política pública reconhecida como parte integrante da Educação Básica e direito público subjetivo garantido pelo Estado.

Quadro 1 - Marcos Legais da EJA no Brasil

Ano	Marco Legal	Caráter Jurídico
1879	Reforma Leôncio de Carvalho	Primeira referência à educação de adultos no Brasil, com a obrigatoriedade de escolas gratuitas para adultos nas paróquias.
1934	Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil	Primeira Constituição a reconhecer o ensino primário gratuito e obrigatório “extensivo aos adultos” — início da EJA como direito.
1946	Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil	Reafirma a educação como direito público subjetivo; prevê ensino gratuito para quem provar insuficiência de recursos; base para campanhas de alfabetização de adultos.
1947	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA)	Primeira política pública federal de alfabetização de jovens e adultos; início da institucionalização da EJA como ação estatal.
1956	Decreto nº 38.955, dispõe sobre a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER).	Tem por finalidade difundir a Educação de Base no meio rural brasileiro, conduzindo as crianças, os adolescentes e os adultos.
1961	Lei nº 4.024/1961 – Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Define princípios da educação e abre espaço legal para a criação do ensino supletivo.
1971	Lei nº 5.692/1971 – Nova LDB	Institui formalmente o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos; reconhece o direito à escolarização fora da idade regular.
1988	Constituição Federal de 1988 (Art. 208, I e VI)	Garante o ensino fundamental obrigatório e gratuito “inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria” e o ensino noturno regular — consolidação constitucional da EJA.
1996	Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)	Reconhece a Educação de Jovens e Adultos como modalidade da Educação Básica (Art. 37); consolidação legal e pedagógica da EJA.
2000	Parecer CNE/CEB nº 11/2000	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA; reconhece a modalidade como direito subjetivo e com funções reparadora, equalizadora e qualificadora.
2001	Lei nº 10.172/2001 – Plano Nacional de Educação (PNE)	Estabelece metas de alfabetização e universalização da EJA; integra a modalidade às políticas educacionais de Estado.
2006	Emenda Constitucional nº 53/2006 – Criação do Fundeb	Inclui a EJA na política de financiamento da educação básica, reconhecendo-a como parte do sistema público.
2010	PL nº 8035/2010, aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020	Estipula como meta aumentar o nível de escolaridade das pessoas adultas, sobretudo na faixa de 18 a 24 anos.
2020	Lei nº 14.113/2020 – Novo Fundeb	Regulamenta o novo Fundeb, considerando as matrículas da EJA para repasse de recursos; consolida o financiamento da modalidade.
2021	Resolução nº 1/2021 – Aprovada pelo CNE novas Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos	Normatizar a modalidade nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização e à Base Nacional Comum Curricular, e EJA a Distância
2024	PL nº 2.614, de 2024 aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034	Apresenta 1 objetivo 3 metas e 14 estratégias que guiarão a EJA.

Fonte: elaborado pela autora, 2025, com base em (Silva; Watanabe,2023).

Em 1915, foi estabelecida a Liga Brasileira contra o Analfabetismo, com o objetivo de combater a “ignorância” e fortalecer as instituições republicanas e dentro da Associação Brasileira de Educação (ABE), as discussões focavam na luta contra o analfabetismo, considerado uma calamidade pública a ser erradicada. Para os defensores dessa causa, a alfabetização era essencial para transformar indivíduos analfabetos em cidadãos produtivos, capazes de contribuir para o desenvolvimento do país (Stephanou; Bastos, 2005).

Como destaca Barros (2024, p. 8):

A partir da década de 1940, especialmente na década de 1950, a educação de jovens e adultos tornou-se uma prioridade fundamental para o país. Em 1938, criou-se o INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) e, com base em suas pesquisas, em 1942, instituiu-se o Fundo Nacional do Ensino Primário, cuja missão era desenvolver programas que ampliassem e incluíssem o Ensino Supletivo voltado para adolescentes e adultos. Em 1945, esse fundo foi regulamentado, destinando 25% dos recursos à educação de adolescentes e adultos.

O descaso com a educação no Brasil culminou em uma alarmante taxa de 72% de analfabetismo em 1920 (Haddad; Di Pierro, 2000, p.110), refletindo as graves deficiências do sistema educacional da época. Esta situação alarmante resultou no Plano Nacional de Educação (PNE) em 1934, que estabeleceu o ensino primário integral como obrigatório e gratuito, incluindo também a educação para adultos.

De acordo com o autor supracitado, em 1938 foi criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), que mediante suas pesquisas contribuiu para a elaboração do Fundo Nacional do Ensino Primário em 1942, com objetivo de desenvolver programas que ampliassem e incluíssem o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos, determinando em 1945, que 25% dos recursos fossem destinados à educação de jovens e adultos, destacando a importância da inclusão educacional nesse período.

Promulgada a Lei Orgânica do Ensino Primário em 1946, introduziu-se a previsão do ensino supletivo no Brasil representando um avanço significativo na educação ao reconhecer a importância de oferecer alternativas educacionais àqueles que não puderam completar a educação formal em idade apropriada. Assim, a lei contribuiu para a inclusão educacional de diferentes segmentos da população (Stephanou; Bastos, 2005).

Um ano após, foi implementado o Serviço de Educação de Adultos (SEA), com o objetivo de ordenar as iniciativas dos planos anuais de ensino supletivo destinados a adolescentes e adultos analfabetos, sendo a Primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos (CEAA), refletindo um esforço significativo para abordar a questão da alfabetização nessa parcela da população (Medeiros, 1999). Essa campanha deu-se pela pressão internacional

quanto a erradicação do analfabetismo em países considerados ‘atrasados’, influenciado pela criação da ONU e UNESCO, que enfatizavam a educação como um meio essencial para promover o desenvolvimento dessas nações (Aguiar, 2001).

Conforme Soares (1998, p. 52), o Primeiro Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro em 1947, focou na necessidade de alfabetização e preparação profissional para adultos. Este evento impulsionou a criação da CEAA que abordou as particularidades da educação para este público com a meta da instalação de 10 mil classes de ensino supletivo para adultos.

Neste contexto, é essencial compreender a importância do Ensino Supletivo como uma alternativa viável para a inclusão educacional, assim Soares (1998) enfatiza ainda, que tais iniciativas são fundamentais para a reintegração de indivíduos ao sistema educacional formal, proporcionando a esses sujeitos uma nova oportunidade de alcançar um certificado e consequentemente, ampliar suas possibilidades de desenvolvimento pessoal e profissional.

Para isso, foi criado o Serviço de Educação de Adultos (SEA), com recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário. Em abril de 1947, a Portaria nº 8 estabeleceu, em Minas, as normas para a instalação das classes destinadas à alfabetização de adolescentes e adultos de acordo com o Plano Nacional de Educação de Adultos (Soares, 1998, p.52).

Em 1958, a sociedade brasileira evidenciava a urgente necessidade de um ensino mais eficaz para a população jovem e adulta, o que culminou no II Congresso Nacional de Educação de Adultos realizado no Rio de Janeiro, representando um marco significativo na busca por soluções que garantissem um ensino de qualidade, ao reconhecer a singularidade das experiências de aprendizado desse público. Sendo então, lançada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), que visava implementar projetos-polos com atividades adaptadas à realidade de cada município, servindo como modelos para disseminação em todo o país, contudo apresentando poucas inovações em relação às campanhas anteriores, refletindo desafios persistentes na luta contra o analfabetismo no Brasil (Stephanou; Bastos, 2005).

Romanelli (2005) destaca que, embora houvesse um discurso amplamente disseminado que posicionasse a educação como um meio de promover a restauração social, era notório que os investimentos realizados pelos estados não estavam alinhados à essa expectativa, pois a discrepância entre a retórica e a realidade dos investimentos educacionais revelava um desafio significativo para a efetivação das promessas de transformação.

No contexto das discussões sobre alfabetização de adultos e ampliação do acesso à educação popular, diversos movimentos emergiram entre o final da década de 1950 e o início dos anos 1960. Entre eles destacaram-se o Movimento de Educação de Base (MEB), criado em

1961 pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); o Movimento de Cultura Popular de Recife; os Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes; e a Campanha “Pé no Chão Também se Aprende”, desenvolvida pela Prefeitura de Natal. Essas iniciativas expressaram um compromisso coletivo com a alfabetização e a inclusão social (Medeiros, 1999).

Na obra *Sete lições sobre educação de adultos*, Pinto (1982) destaca a importância da educação de adultos, apresentando sua trajetória profissional e reflexões sobre o papel da educação na transformação social e na consciência crítica. O autor enfatiza que ao ensinar adultos a ler e escrever, a sociedade se prepara para atender às suas necessidades educacionais futuras, garantindo que essa educação possua um significado profundo e contribua para a formação de cidadãos críticos e engajados.

À luz do que foi discutido, é possível concluir que embora a EJA possua uma trajetória histórica consolidada no cenário educacional brasileiro e seja reconhecida como uma política pública essencial para a garantia do direito à educação, sua materialização ainda apresenta limites significativos no que se refere à inclusão da diversidade sociocultural e ao reconhecimento de sujeitos historicamente marginalizados.

Observa-se que, ao longo de décadas, a EJA foi estruturada predominantemente sob uma lógica compensatória e instrumental, alinhada à correção de trajetórias escolares interrompidas, sem incorporar de forma consistente um currículo decolonial que dialogue com as identidades, saberes e experiências de povos tradicionais. E, a ausência de abordagens que problematizem a colonialidade do saber, que valorizem epistemologias não hegemônicas e que reconheçam grupos como os povos Romanis evidencia um distanciamento entre os princípios de equidade, diversidade e justiça social presentes nos marcos legais e as práticas curriculares efetivamente desenvolvidas.

Nesse sentido, a EJA permanece desafiada a romper com uma perspectiva historicamente homogênea e eurocêntrica que ainda orienta grande parte de suas práticas curriculares. A ausência de propostas andragógicas que valorizem os conhecimentos prévios, aliada à limitada incorporação de metodologias ativas e contextualizadas, contribui para a manutenção de processos educativos pouco emancipatórios.

E, apesar de atender a um público marcado pela diversidade de trajetórias, identidades e saberes, a EJA continua em muitos contextos reproduzindo o objeto do conhecimento e metodologias distante das realidades socioculturais dos discentes. E o referido cenário evidencia a necessidade de se revisar currículos e práticas, de modo que a EJA deixe de operar

sob uma lógica compensatória, passando a assumir um compromisso efetivo com a formação crítica, o protagonismo discente e a justiça social.

2.3.4 Currículo decolonial, o caminhos para uma educação plural e inclusiva na modalidade da EJA

A discussão sobre o acesso à educação de qualidade para povos Romanis é complexa, e nesse sentido, Casa-Nova (2003, p. 263) observa que:

Poderemos dizer que uma parte significativa das comunidades ciganas não se interessa pela escola, o que consideramos ser substancialmente diferente de se dizer que não gostam da escola, embora aquele desinteresse, acrescente-se, não seja generalizável, quer no que diz respeito às diferentes comunidades, quer dentro de cada comunidade.

Portanto, ressalta-se que esse aparente desinteresse não decorre de aversão ao ambiente escolar, mas de uma combinação de fatores sociais, culturais e, sobretudo, estruturais que condicionam a relação dos povos Romanis com a educação formal. Essa realidade evidencia que os processos de exclusão escolar ultrapassam a dimensão pedagógica e se articulam às condições históricas de marginalização vivenciadas por essas comunidades.

Nesse sentido, torna-se indispensável a formulação de políticas e estratégias educacionais capazes de reconhecer as especificidades culturais e as condições sociais dos grupos Romanis, com vistas à construção de uma educação inclusiva, equitativa e contextualizada. A reflexão proposta por Candau (2008) reforça essa perspectiva ao indicar que o aparente afastamento dos povos Romanis da escola não se origina de rejeição ao conhecimento escolar, mas da inadequação de um sistema educacional que historicamente desconsidera suas identidades, epistemologias e experiências culturais. A autora também problematiza a noção de “daltonismo cultural”, expressão utilizada para denunciar práticas educativas que ignoram as diferenças culturais e reproduzem processos de invisibilização no espaço escolar.

Desvelar os processos de construção deste daltonismo cultural, que favorece o caráter monocultural da cultura escolar e da cultura da escola, e que tem implicações muito negativas para a prática educativa, como vários estudos têm salientado. Algumas destas implicações para os alunos/as, principalmente aqueles/as oriundos de contextos culturais habitualmente não valorizados pela sociedade e pela escola, são: a excessiva distância entre suas experiências socioculturais e a escola, o que favorece o desenvolvimento de uma baixa auto-estima, elevados índices de fracasso escolar e a multiplicação de manifestações de desconforto, mal-estar e agressividade em relação à escola (Candau, 2008, p. 27).

Para Quijano (2007), a colonialidade constitui um dos pilares estruturantes do sistema mundial capitalista, apoiando-se na hierarquização racial e étnica como mecanismo central de

dominação. Assim, estabelece-se uma ordem global em que a classificação racial legitima desigualdades e orienta as formas de controle político, econômico e cultural, perpetuando a subordinação de determinados grupos sociais.

Rego (2020) salienta que mesmo na ausência de um regime colonial formal, a colonialidade se manifesta de maneira sutil por meio de imposições ideológicas que se traduzem em práticas políticas e econômicas, perpetuando em uma inclusão ilusórias, que moldam identidades de acordo com os interesses dos grupos dominantes. E, o eurocentrismo imposto pelos colonizadores e enraizado nos currículos educacionais brasileiros até os dias atuais é descrito por “Nêgo Bispo” Santos (2023), nos seguintes moldes:

Tanto o adestrador quanto o colonizador começam por desterritorializar o ente atacado quebrando-lhe a identidade, tirando-o de sua cosmologia, distanciando-o de seus sagrados, impondo-lhe novos modos de vida e colocando-lhe outro nome. Essa prática de despojamento identitário e imposição cultural revela-se como um processo de dominação que visa apagar memórias e impor narrativas coloniais (Santos, 2023, p.2).

Ao defender a adoção de um currículo decolonial na modalidade da EJA capaz de questionar hierarquias epistemológicas herdadas do colonialismo e promover a valorização de saberes historicamente marginalizados, Rocha Menini (2025) propõe uma reflexão crítica sobre a urgência de incluir a História e Cultura Romani no currículo escolar, destacando seu papel na reconstrução de narrativas históricas plurais e no fortalecimento do reconhecimento identitário desses povos no âmbito educacional brasileiro.

Conforme constata o GTCT e as diversas associações ciganas, a situação de vulnerabilidade social dos povos ciganos é resultante da discriminação étnico-racial, da falta de investimentos em políticas públicas e do desconhecimento das suas contribuições históricas e culturais no Brasil. Afinal, o que sabemos sobre os povos ciganos brasileiros? Onde estão os povos ciganos nos livros didáticos? (Rocha Menini, 2025, p.153).

No escopo de um currículo decolonial, a pluralidade cultural deve ser compreendida como um processo ativo de resistência e permanência dos grupos historicamente subalternizados, cujas identidades e modos de vida foram tensionados ao longo de sucessivos contatos culturais assimétricos. Nessa perspectiva, a educação assume um papel central ao reconhecer que as culturas coexistem e se reorganizam estrategicamente para garantir sua continuidade histórica e simbólica.

Conforme formulado por Martins (2023), a sobreculturalidade compreende-se as dinâmicas culturais como processos marcados pela adaptação, reinvenção e luta pela sobrevivência identitária de um povo, sem que isso implique a perda de suas referências culturais próprias. Assim, a pluralidade cultural, quando incorporada ao currículo, deixa de ser

tratada como elemento folclórico ou residual e passa a constituir um eixo político-pedagógico capaz de promover o reconhecimento, a valorização e a permanência das culturas no espaço educativo, especialmente em contextos atravessados pela diversidade étnica e cultural.

Embora a educação contemporânea enfatize valores como direitos humanos, igualdade de oportunidades, tolerância, convivência pacífica, bem como abordagens inter/multiculturais, ambientais e antirracistas, a realidade cotidiana ainda evidencia manifestações persistentes de intolerância, marginalização, estereótipos, preconceitos, racismo e xenofobia, tanto no ambiente escolar quanto na sociedade em geral. Essa disparidade entre os princípios educacionais e as práticas sociais ressalta a necessidade de uma reflexão crítica e de estratégias efetivas que promovam a inclusão, a equidade e o reconhecimento da diversidade (Peres, 2000).

O ensino multicultural configura-se como uma forma de resistência ao etnocentrismo historicamente presente nas instituições escolares, ao problematizar modelos educacionais baseados em lógicas assimilacionistas, excludentes e discriminatórias (Forquin, 2000).

Portanto, mais do que reconhecer a coexistência de diferentes grupos e tradições, o ambiente escolar precisa promover a valorização das especificidades culturais e o diálogo entre elas, pautado no respeito mútuo e na escuta ativa. Deve-se compreender que a sala de aula é um espaço plural constituído por múltiplas identidades, histórias e modos de vida que se inter-relacionam e se influenciam continuamente, tornando-se um ambiente privilegiado para fomentar a convivência democrática e o reconhecimento das diferenças como elementos enriquecedores da aprendizagem.

Nessa perspectiva, a intercultura apresenta-se como um campo teórico voltado à análise das relações entre distintos processos identitários e socioculturais, enfatizando a integração das diferenças sem que estas percam sua singularidade. Como destaca Fleuri (2003), trata-se de uma perspectiva epistemológica que ultrapassa a noção de mera diversidade, ao abordar a complexidade e o hibridismo que permeiam as interações humanas, pois compreender a educação sob a ótica intercultural é adotar uma postura crítica, interdisciplinar e transversal, que permite interpretar os processos de construção e de significados nas relações intergrupais e intersubjetivas.

Para que se implemente na sala de aula essas teorias e princípios, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) destacam que o tema da pluralidade cultural proporciona aos estudantes oportunidades significativas para compreender suas origens e valorizar a diversidade cultural presente no Brasil, contribuindo para a construção do senso de pertencimento, fortalecimento da autoestima e da percepção de seu próprio valor enquanto aluno. Contudo,

apresenta a realidade reconhecendo que “[...] na escola, onde a diversidade está presente diretamente naqueles que constituem a comunidade, essa presença tem sido ignorada, silenciada ou minimizada. São múltiplas as origens da omissão com relação à Pluralidade Cultural” (Brasil, 1997, p. 25).

Martins (2023) contribui para a conclusão deste subtópico ao afirmar que o conceito de sobrepluralidade propõe uma leitura integrada e processual das dinâmicas culturais, sobretudo em contextos marcados pelo contato entre culturas inseridas em relações desiguais de poder. Para o autor, as fases intra, multi, inter e transcultural, tradicionalmente analisadas de forma fragmentada por pedagogos e antropólogos, não devem ser compreendidas como etapas estanques, mas como momentos interdependentes de um processo formativo e social mais amplo. Nessa perspectiva, a sobrepluralidade evidencia que a cultura se constitui como um processo vivo, relacional e político, no qual o conhecer-se e o reconhecer o outro configuram condições fundamentais para a permanência cultural.

2.3.5 A EJA como território de disputa histórica, reconhecimento e (re)existência

A compreensão da trajetória histórica da EJA e dos processos estruturais de exclusão que marcaram sua constituição revela-se fundamental para a análise dos desafios enfrentados pelos discentes matriculados nessa modalidade de ensino. Trata-se de sujeitos cujas biografias educacionais carregam experiências de interrupção, negação de direitos e afastamento dos espaços formais de escolarização. Nesse sentido, esses estudantes não representam déficits individuais, mas expressam as desigualdades historicamente produzidas por uma estrutura social que naturalizou a exclusão das classes populares do acesso pleno à educação.

Sob essa perspectiva, a EJA ultrapassa a condição de modalidade educacional compensatória e passa a representar a materialização do lugar social historicamente destinado às populações marginalizadas. Conforme assinala Miguel Arroyo (2005, p. 221):

Os olhares tão conflitivos sobre a condição social, política, cultural desses sujeitos têm condicionado as concepções diversas da educação que lhes é oferecida. Os lugares sociais a eles reservados, marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis... têm condicionado o lugar reservado a sua educação no conjunto das políticas oficiais. A história oficial da EJA se confunde com a história do lugar social reservado aos setores populares. É uma modalidade do trato dado pelas elites aos adultos populares.

Para Arroyo (2010), as desigualdades educacionais não podem ser compreendidas como desvios individuais, mas como expressão das próprias hierarquias sociais que estruturam as

políticas públicas e o funcionamento do sistema escolar. O autor supracitado evidencia que essa modalidade torna visíveis as fraturas históricas de um modelo educacional que sempre tratou os setores populares de forma subordinada.

Na obra *Passageiros da Noite* (2017), Arroyo aprofunda essa reflexão ao evidenciar que os sujeitos da EJA carregam trajetórias marcadas pela negação histórica de direitos e pela inserção precária no mundo do trabalho, revelando como as condições socioeconômicas e culturais condicionam seus percursos escolares. Contudo, o autor também desloca o olhar para os educadores que atuam nessa modalidade, destacando que estes se reinventam cotidianamente no interior das escolas ao confrontarem as contradições de um sistema que, ao mesmo tempo em que exclui, convoca à inclusão. Nesse sentido, a modalidade da EJA além de expor lacunas educacionais, torna visível a persistência de desigualdades estruturais que atravessam raça, classe e condições de vida.

A partir da análise do texto de Santos *et al.* (2025), observa-se que os autores defendem que a Educação de Jovens e Adultos embora amparada pela LDB como modalidade integrante da educação básica, ainda enfrenta entraves estruturais que comprometem a efetivação de um currículo verdadeiramente inclusivo e contextualizado. Segundo os autores, os desafios não se restringem ao acesso, mas envolvem a necessidade de metodologias que dialoguem com as especificidades socioculturais dos educandos, valorizando suas trajetórias de vida e experiências laborais como elementos constitutivos do processo formativo. Assim, a EJA demanda portanto, práticas flexíveis e interdisciplinares, capazes de superar modelos transmissivos e de promover uma aprendizagem significativa alinhada aos princípios da equidade e da justiça social.

Sob uma perspectiva sócio-histórica, Batista, Rodrigues e Neves (2025) concebem a EJA como uma modalidade intrinsecamente atravessada pelas contradições estruturais da sociedade brasileira, tanto como expressão das desigualdades historicamente produzidas, como espaço potencial de ressignificação dessas mesmas assimetrias. Nessa leitura, a EJA deve reconhecer seus sujeitos como detentores de historicidade, experiência social e agência política, trazendo-os para a condição de protagonistas nos processos formativos, enfrentando as desigualdades educacionais e os fundamentos monoculturais que estruturam o currículo.

Lucini e Santana (2019) evidenciam que o currículo decolonial ao tensionar as matrizes eurocentradas que historicamente organizaram as práticas, convoca a EJA a assumir um compromisso ético-político com a desnaturalização das hierarquias raciais e cognitivas que estruturam a vida social brasileira, deixando de ser compreendida apenas como resposta tardia

à negação do direito à escolarização, passando a constituir-se como espaço de reexistência, no qual sujeitos historicamente subalternizados podem reinscrever suas narrativas, saberes e experiências no horizonte do conhecimento legítimo.

A consolidação de uma EJA comprometida com a justiça social e epistêmica exige uma inflexão radical nas bases que sustentam a organização curricular e a formação docente, deslocando o centro da produção de sentido para os próprios sujeitos que historicamente foram silenciados. Por conseguinte, mais do que garantir acesso ou permanência, impõe-se a tarefa de refundar a prática educativa a partir de uma ética de reconhecimento, pluralidade e emancipação capaz de confrontar a colonialidade ainda operante e afirmar a escola como espaço de produção de dignidade, memória e transformação social.

2.3.6 Marcos legais da educação para os povos Romanis

A discussão acerca dos marcos legais voltados à educação dos povos Romanis exige a compreensão de que o ordenamento jurídico brasileiro passou, sobretudo após a redemocratização, a incorporar princípios relacionados à diversidade cultural, à inclusão social e à garantia do direito universal à educação. Apesar desses avanços normativos, a população Romani permaneceu historicamente invisibilizada nas políticas educacionais, fato que evidencia a persistência de lacunas institucionais no reconhecimento de suas especificidades culturais e sociais.

Nesse contexto, a CF/88 reconhece a educação como direito social fundamental, conforme estabelecem os artigos 205 e 210, assegurando sua oferta como dever do Estado e direito de todos. Em consonância com esse princípio, o PNE 2014–2024 definiu metas voltadas à universalização do acesso e permanência na educação básica, reafirmando o compromisso com a equidade e a inclusão. Contudo, o documento não menciona os povos Romanis, embora essas comunidades integrem a história do Brasil desde 1549.

O Guia de Políticas Públicas para o Povo Cigano, publicado em maio de 2013, dedica-se ao tema da educação de modo limitado, restringindo-se a uma abordagem normativa centrada no direito à educação. Embora o documento represente um marco inicial no reconhecimento institucional das demandas educacionais dos povos Romanis, sua formulação revela uma compreensão superficial e genérica, que não dialoga com a necessidade de um currículo decolonial capaz de valorizar as especificidades culturais, históricas e linguísticas dos povos Romanis, em que o acesso à escola é entendido como fim em si mesmo, e não como instrumento de reconhecimento identitário e afirmação sociocultural.

O Decreto nº 12.128, de 1º de agosto de 2024, instituiu o PNPC, estabelecendo diretrizes à promoção de direitos e à inclusão dessa população em diversas áreas, e ao que se refere à educação, o decreto destaca, em seu artigo 4º, inciso IV e tem como objetivo específico: “[...] ampliar a presença de crianças, jovens e adultos Romanis nas instituições de ensino, em todos os níveis de escolaridade” (Brasil, 2024, p. 1). Embora represente um avanço ao reconhecer a necessidade de inclusão educacional desse grupo, a medida se restringe ao acesso escolar, não contemplando aspectos mais amplos de um currículo que valorize a história, cultura e saberes dos povos Romanis, elementos essenciais à educação intercultural.

A natureza itinerante dos povos Romanis, marcada por deslocamentos frequentes desde a primeira diáspora, dificulta a obtenção de documentos e comprovantes de residência, gerando a equivocada suposição de que a ausência escolar decorre de aversão à educação. E, com isso, a Resolução nº 3, de 16 de maio de 2012, publicada no Diário Oficial da União em 17 de maio de 2012, nº 95, Seção 1, estabelece diretrizes para o atendimento educacional de populações em situação de itinerância.

Conforme o parágrafo único do documento: “[...] são considerados crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância aquelas pertencentes a grupos sociais que vivenciam tal condição por motivos culturais, políticos, econômicos ou de saúde” (Brasil, 2012, p. 1). Entre esses grupos, a resolução inclui os povos Romanis, enfatizando o seguinte quanto a garantia de acesso à escola pública de qualidade:

Art. 1º - As crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância deverão ter garantido o direito à matrícula em escola pública, gratuita, com qualidade social e que garanta a liberdade de consciência e de crença.

Art. 2º - Visando à garantia dos direitos socioeducacionais de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância os sistemas de ensino deverão adequar-se às particularidades desses estudantes.

Art. 3º - Os sistemas de ensino, por meio de seus estabelecimentos públicos ou privados de Educação Básica deverão assegurar a matrícula de estudante em situação de itinerância sem a imposição de qualquer forma de embaraço, preconceito e/ou qualquer forma de discriminação, pois se trata de direito fundamental, mediante autodeclaração ou declaração do responsável (Brasil, 2012, p. 1).

Além da garantia de acesso e permanência escolar prevista na legislação educacional, observa-se, mais recentemente, a ampliação do debate acerca da representatividade e do reconhecimento cultural dos povos Romanis no currículo escolar. Nesse contexto, a Nota Técnica nº 23 da Defensoria Pública-Geral da União, emitida em 1º de agosto de 2023 pelo Grupo de Trabalho Comunidades Tradicionais (GTCT), apresenta considerações relevantes

sobre o PL nº 1387/2022 (anteriormente PL nº 248/2015). O documento destaca a importância da inclusão de conteúdos referentes à História e à Cultura dos povos Romanis nos currículos educacionais, com o objetivo de combater o racismo, o preconceito e a desinformação historicamente difundidos sobre essa etnia.

Nesse sentido, a proposta busca consolidar diretrizes pedagógicas/andragógicas que promovam o reconhecimento identitário e o respeito à diversidade cultural, rumo à construção de uma educação decolonial e intercultural, comprometida com a valorização dos saberes e das contribuições históricas dos povos Romanis na formação social e cultural do Brasil. Portanto sugerido para o Artigo 20, que:

O poder público deverá implantar escola em acampamentos e/ou comunidades ciganas, com professores que detenham formação profissional em cultura cigana, com objetivo de alfabetizar jovens, adultos e idosos. § 1º. O poder público deverá implantar programa de alfabetização adequado às comunidades, sem prejuízo da implantação da Resolução nº 3 de 2012, para os Povos Ciganos; § 2º. Nas escolas estabelecidas em educação dos povos ciganos, deverá ser elaborado material didático que aborde aspectos culturais ciganos; § 3º. Nas localidades onde houver comunidades ciganas, deverá ser constituído um plano educacional adequado às necessidades culturais dos povos ciganos, sem prejuízo das comunidades ciganas itinerantes (Brasil, 2023, p. 2).

Em 2023, o GTCT da Defensoria Pública-Geral da União (DPU) publicou a Nota Técnica nº 24, na qual destaca a reivindicação histórica dos povos Romanis pelo reconhecimento de suas identidades, tradições e contribuições para a formação social e cultural do Estado brasileiro. O documento, elaborado em parceria com institutos e associações representativas dos Romanis, propõe a inclusão do ensino da História e Cultura dos Povos Romanis nos currículos escolares, tomando como referência o modelo instituído pela Lei nº 11.645/2008, que tornou obrigatória a abordagem das histórias e culturas afro-brasileira e indígena na educação básica. Nesse sentido, a Nota Técnica recomenda a alteração da LDB (Lei nº 9.394/1996), de modo a prever explicitamente o ensino da História e Cultura dos povos Romanis como componente curricular, promovendo, assim, o reconhecimento da diversidade étnico-cultural brasileira e o fortalecimento de uma educação plural, inclusiva e decolonial.

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Cigana Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História dos Povos Ciganos, a cultura cigana brasileira e sua contribuição na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição dos povos ciganos nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura dos Povos Ciganos serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (Brasil, 2023, p. 2).

As disposições presentes no texto legislativo evidenciam uma tentativa de inserção da história, da cultura e das contribuições dos povos Romanis no espaço escolar, ainda que de maneira inicial e limitada. Nesse contexto, o PL nº 1387/2022, que propõe a criação do Estatuto dos Povos Ciganos, ainda em tramitação faz referência à necessidade de incorporar mesmo que de forma incipiente, elementos voltados à construção de um currículo decolonial no contexto educacional brasileiro. Apesar de representar um avanço simbólico no reconhecimento das demandas históricas dos povos Romanis, o PL ainda carece de efetivação normativa e implementação prática, permanecendo restrito ao campo das proposições legislativas.

Portanto, essa morosidade evidencia a persistente lacuna institucional no tratamento da educação direcionada aos povos Romanis, constituindo uma omissão histórica e cultural, assim como, a perpetuação de uma racionalidade excludente que limita o reconhecimento e o acesso à diversidade de saberes que compõem o tecido sociocultural brasileiro, revelando a urgência de políticas públicas que superem a abordagem formal e avancem na valorização das identidades, saberes e epistemologias próprias dessas comunidades.

2.3.7 Educação para a diversidade: parâmetros normativos

A consolidação de uma educação voltada à diversidade cultural no Brasil encontra respaldo em dispositivos legais que reconhecem a pluralidade social e étnico-cultural como elemento constitutivo da sociedade brasileira. Nesse contexto, a legislação educacional passou a incorporar princípios relacionados à igualdade, ao respeito às diferenças e à valorização das múltiplas manifestações culturais presentes no país.

A CF/88, em seu artigo 215, estabelece que: “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais” (Brasil, 2023, p. 128). Essa diretriz é reiterada pela Lei nº 9.394/96, de LDB, cujo artigo 3º fundamenta o ensino nos princípios da “I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (Brasil, 2025, p. 9).

A articulação entre a CF/88 e a LDB evidencia a necessidade de práticas educacionais comprometidas com a valorização das expressões culturais e com o reconhecimento da diversidade presente na sociedade brasileira. Ambos os dispositivos reafirmam o compromisso com uma educação orientada pela preservação cultural, pela inclusão e pelo respeito às diferentes formas de produção de conhecimento.

Assim, a I Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial realizada em 2005, foi um marco importante no Brasil, no qual discutiu-se questões de igualdade racial, diversidade étnico-racial nos conteúdos curriculares. E propõe-se a inclusão obrigatória da diversidade étnico-racial nos conteúdos curriculares do ensino fundamental e médios, programas de EJA e ciclos básicos universitários, com a finalidade de aproximar tais conteúdos à realidade dos discentes, sejam de regiões urbanas, rurais, das comunidades quilombolas, indígenas ou ciganas. Outra medida sugerida visa promover campanhas educativas e a criação de cartilhas específicas sobre a etnia cigana, com divulgação em escolas públicas municipais e estaduais, propondo também a eliminação de expressões difamatórias, bem como a capacitação de professores do ensino fundamental e médio para que tenham propriedade com o tema.

O PL nº.3.547/2015, em tramitação, visa introduzir alterações no artigo 26-A da Lei nº.9.394/96 e a proposta do PL é incorporar o estudo da história e cultura cigana como componente obrigatória no currículo oficial das instituições de ensino fundamental e médio, tanto públicas quanto privadas. O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira, indígena e cigana (Brasil, 2015, p. 2).

De acordo com a redação sugerida, Brasil (2015), o PL estabelece que o conteúdo programático deva incluir diversas óticas relacionadas à formação da população brasileira, destacando a história e cultura dos povos Afrodescendente, romanis e indígenas, assim como, as contribuições relevantes desses grupos étnicos nas áreas sociais, econômicas e políticas na construção do Brasil. A sugestão é para que cada conteúdo seja ministrado de forma interdisciplinar, especialmente nas disciplinas de Artes, História e Literatura.

Como documento orientador para a elaboração dos currículos escolares no Brasil, a BNCC (2018) acena para a importância da valorização da diversidade cultural e da igualdade étnico-racial, salientando que se incluam conteúdos relacionados à cultura dos grupos étnicos de forma transversal no currículo em diferentes disciplinas e áreas do conhecimento. “Assim, é imprescindível que os alunos identifiquem a presença e a sociodiversidade de culturas indígenas, afro-brasileiras, quilombolas, ciganas e dos demais povos e comunidades tradicionais” (Brasil, 2018, p. 368).

2.3.8 Diversidade e currículo como princípio formativo dos povos tradicionais

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) em 2018, estabelece diretrizes fundamentais para a educação básica, quanto à Concepção e princípios enfatizando a importância de uma formação que transcenda os limites da educação formal. Nesse sentido, o PNEDH explicita que:

A educação em direitos humanos deve abarcar questões concernentes aos campos da educação formal, à escola, aos procedimentos pedagógicos, às agendas e instrumentos que possibilitem uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa (Brasil, 2018, p.18).

No contexto de uma educação comprometida em valorizar a diversidade e superar práticas homogeneizadoras, torna-se imprescindível compreender a cultura em sua dimensão ampla que ultrapassa os limites da arte e da produção intelectual formal. Nessa perspectiva, Freire e Faundez (1985) propõem uma concepção de cultura que rompe com visões reducionistas e elitistas, reconhecendo-a como um fenômeno vivo, plural e inerente à experiência humana.

Assim, ao deslocar o foco das manifestações eruditas para o cotidiano, os autores desmistificam a cultura como atributo exclusivo de determinados grupos sociais e a ressignificam como um espaço de construção de identidades, saberes e interações, onde a diversidade parte do reconhecimento das múltiplas expressões culturais presentes no cotidiano, pois é nesse espaço que se revelam as diferenças e se consolidam os valores de respeito e diálogo intercultural.

A cultura não é só a manifestação artística ou intelectual que se expressa no pensamento. a cultura manifesta-se, sobretudo, nos gestos mais simples da vida cotidiana. cultura é comer de modo diferente, é dar a mão de modo diferente, é relacionar-se com o outro de outro modo (...). cultura para nós são todas as manifestações humanas; inclusive o cotidiano, e é no cotidiano que se dá algo essencial: o descobrimento da diferença (Freire; Faundez, 1985, p. 34).

A partir dessa perspectiva, a sala de aula torna-se um instrumento de empoderamento, permitindo que os discentes reconheçam suas culturas dentro de cada objeto do conhecimento, mediante uma abordagem interdisciplinar e multicultural que garanta que todos tenham igualdade de oportunidades no processo educativo, tornando-se protagonistas de suas histórias.

Candau e Ivenicki, (2024) afirmam que, o debate sobre o multiculturalismo emergiu em meio às transformações sociais e políticas do século XX, especialmente no contexto das lutas

por igualdade e reconhecimento das minorias culturais. Nesse cenário, a educação passa a ser compreendida como espaço fundamental para a valorização das diferenças e a superação das desigualdades históricas e, a partir dessa perspectiva que se consolida a necessidade de repensar as práticas pedagógicas à luz da diversidade cultural.

Assim, Sousa Santos e Nunes, (2003) definem o multiculturalismo como um conceito que se refere à coexistência de diversas culturas dentro de uma sociedade ou sistema político que reconheça e respeite a diversidade cultural, promovendo a aceitação por diferentes tradições, modos de vida, línguas, religiões e práticas sociais.

E, as lutas por reconhecimento não podem se limitar apenas à sua formalização em normas constitucionais; elas precisam refletir em ações políticas concretas no âmbito institucional, fundamentais para afirmar e gerenciar as diferenças culturais e identitárias, utilizando estratégias que considerem diversos componentes, incluindo os linguísticos, sociais, econômicos e educativos, reconhecendo e promovendo a diversidade de maneira efetiva e abrangente (Oliveira e De Souza, 2011).

Já, Freire (1996) discute a importância de um ensino que respeite a diversidade, promova a igualdade de oportunidades, considerando as experiências culturais e sociais dos alunos, permitindo que eles se tornem agentes ativos na construção do seu conhecimento e na transformação da sua realidade, enfatizando ainda, a necessidade de os educadores compreenderem a realidade cultural e histórica dos alunos como ponto de partida.

Acerca do conhecimento docente e da formação continuada no contexto da diversidade cultural e histórica dos alunos, é importante destacar as valiosas contribuições de Nóvoa (2009), no que caracteriza um educador consciente e coerente com o propósito central da sua prática, que visa enriquecer suas experiências em sala de aula em um ambiente inclusivo e significativo.

De acordo com a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (2002), o currículo destinado à EJA requer a consideração atenta à realidade sócio cultural dos discentes e saberes adquiridos, devendo ser flexível, participativo, diversificado e de interesse dos alunos. Portanto implementação de um currículo decolonial voltado aos povos tradicionais envolve uma série de fatores essenciais, tais como garantir a visibilidade cultural e histórica desses grupos, integrando temas que reflitam sua herança cultural no processo educativo, com o objetivo de promover um sentimento de pertencimento entre os alunos, incorporando elementos culturais e históricos que aludem suas identidades no objeto do conhecimento abordado em sala de aula.

2.3.9 Limites da prática docente frente à diversidade cultural

Com base na formulação de Silva (2000), a diversidade, no âmbito das políticas de identidade, deve ser compreendida como um elemento constitutivo das sociedades contemporâneas marcadas pela presença simultânea de múltiplas expressões culturais, étnicas, raciais, de gênero e sexuais. Essa pluralidade, característica do multiculturalismo, não pode ser organizada a partir de hierarquias fixas ou critérios considerados absolutos, uma vez que todas essas formas de existência humana possuem legitimidade própria e devem ser reconhecidas em sua equivalência e complexidade.

A Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de abril de 2025 reafirma o compromisso do Estado com uma educação orientada pelo reconhecimento das diversidades socioculturais que compõem o território brasileiro, estabelecendo que a EJA deve promover o acesso à Educação Básica, respeitando as especificidades culturais, linguísticas, religiosas e étnico-raciais dos diferentes povos e comunidades tradicionais, conforme destacado em seu texto:

Art. 2º A EJA é uma modalidade de ensino que visa ao cumprimento do direito de toda pessoa à Educação Básica, garantindo o acesso ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio e oportunizar a ampliação da escolarização de seu público.

§ 4º A oferta da EJA deve considerar as realidades culturais de grupos e suas formas de organização social, considerando os aspectos territoriais, econômicos, culturais, linguísticos, religiosos, ancestrais e étnico-raciais, enquanto povos e comunidades tradicionais, sejam elas quilombolas, ribeirinhas, indígenas e demais grupos dos campos, águas e florestas, adequadas às próprias diretrizes (Brasil, 2025, p.2).

Visto o exposto, as práticas educacionais devem dialogar com os saberes, identidades e modos de vida dos discentes Romanis, constituindo condições essenciais para a promoção de processos educacionais eticamente orientados, evitando reproduções de estigmas. Arroyo (2004) argumenta que esse movimento de ressignificação pode provocar transformações profundas nas práticas educacionais, nas concepções de ensino e nas próprias posturas docentes, influenciando inclusive o planejamento e a condução das aulas, instigando o educador ao aprendizado contínuo, pois o professor passa a perceber que seus alunos se tornam elemento determinante da maneira como ensina, educa e se relaciona com o conhecimento no ambiente escolar.

Para Freire (1996), a educação deve ser emancipadora, permitindo que os sujeitos reflitam criticamente sobre sua realidade e atuem na transformação social. Esse princípio orienta a estruturação das diretrizes da EJA, que visam integrar a prática educativa à vivência cotidiana dos alunos.

Compreende-se que o professor exerce papel central na problematização das narrativas hegemônicas que estruturam o ambiente escolar, é nesse sentido que Canen e Xavier (2005, p. 336) afirmam que:

[...] trabalhar em prol de um modelo de professor apto a compreender o conhecimento e o currículo como processos discursivos, marcados por relações de poder desiguais, que participam da formação das identidades. Implica em tensionar conteúdos pré-estabelecidos e pretensões a verdades únicas, procurando detectar vozes silenciadas e representadas nesses discursos curriculares, de forma a mobilizar a construção de identidades docentes sensíveis à diversidade cultural e aptas a fórmulas alternativas discursivas transformadoras, desafiadoras do congelamento de identidades e dos estereótipos.

Portanto, a construção de propostas curriculares que contemplem as especificidades históricas, culturais, linguísticas e sociais dos povos Romanis exige uma revisão crítica dos padrões tradicionais de organização do conhecimento escolar, especialmente daqueles sustentados por perspectivas monoculturais que tendem a silenciar identidades e reproduzir hierarquias de poder. Marques (2021) vem dizer que os currículos educacionais frequentemente não incorporam a visão de mundo e os conhecimentos tradicionais desses discentes, evidenciando que a diversidade étnico-cultural é muitas vezes negligenciada no cotidiano escolar.

A adequação dos processos escolares a contextos culturais distintos como aqueles que envolvem os discentes Romanis permanece um desafio significativo, sobretudo diante da ausência de normativas específicas que orientem a construção de propostas pedagógicas/andragógicas alinhadas à diversidade étnica e cultural, reverberando em currículos e materiais didáticos que desconsideram a identidade, a história, os sistemas simbólicos e as práticas socioculturais desse povo, evidenciando fragilidades estruturais no reconhecimento de seus saberes tradicionais.

Soma-se a isso, a insuficiência da formação docente para atuar em contextos marcados pela pluralidade cultural. Para Gomes (2012, p. 102), há “[...] a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e conscientes sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos”. Esta lacuna contribui para a reprodução de padrões de invisibilidade e para a manutenção de práticas educacionais pouco sensíveis às especificidades dos Romanis.

Esses fatores em conjunto desencadeiam sentimentos de não pertencimento, exclusão e desvalorização entre os discentes Romanis, afetando de maneira direta sua autoestima, seu engajamento e sua motivação para a aprendizagem em sala de aula. Nesse sentido, a própria finalidade social atribuída à educação precisa ser interrogada, uma vez que o processo formativo é orientado por um projeto específico, à medida que “[...] a educação é uma atividade

teleológica. Uma formação do indivíduo sempre visto a um fim. Está sempre “dirigida para”. No sentido geral esse fim é a conversão do educando em membro útil da comunidade” (Pinto, 1982, p. 32).

A concepção de Educação Popular deve ser compreendida como um fenômeno histórico, moldado por contextos socioculturais específicos, que reconhece e valoriza as experiências e saberes populares na construção do conhecimento. E, ao fomentar a reflexão crítica e a mobilização social, se contribui para a formação de sujeitos conscientes e atuantes, capazes de reivindicar e defender seus direitos, promovendo, portanto, uma transformação social significativa e emancipatória, transcendendo a mera transmissão de conhecimentos formais, mediante uma abordagem que considera as realidades e os contextos específicos das comunidades (Paludo, 2001). Ainda:

Esta prática social e histórica se faz mediada por sujeitos políticos e recursos, que articulam em si diferentes tipos de forças políticas e culturais. Estas práticas disputam entre si a direção para as práticas educativas (fins e meios) e articulam-se de forma orgânica com a perspectiva de determinados direcionamentos (projetos) econômicos, políticos e culturais da sociedade no seu conjunto (Paludo, 2001, p. 65).

Ao se elaborar um plano educacional destinado aos Povos Romanis na modalidade da EJA, se torna essencial considerar a valorização da cultura, história e identidade desses estudantes como elementos fundamentais para a construção de saberes significativos. Com isso, há a necessidade de transformar os sentimentos de inferioridade e autodepreciação desses discentes, em autoconfiança e orgulho étnico, estimulando aspirações realistas em ocupações que demandam maior nível educacional e treinamento, bem como o desenvolvimento das características de personalidade essenciais para a concretização dessas aspirações (Ausubel; Novak; Hanesian, 1978).

Essas iniciativas necessitam ser implementadas com a finalidade de auxiliar essas questões, incluindo metodologias ativas, interdisciplinares, decolonial e intercultural, medidas para combater preconceitos e discriminação, mediante currículos sensíveis à diversidade cultural do povo Romani. A consolidação de uma prática educativa comprometida com a pluralidade epistêmica exige o aprofundamento do diálogo entre interculturalidade e decolonialidade, pois “[...] aprofundar a articulação entre educação intercultural e decolonialidade supõe, dialogar com algumas questões que vêm se afirmando nos debates atuais sobre diferenças culturais e processos sociais e educacionais” (Candau, 2020, p. 681).

Libâneo e Pimenta (2006) defendem que a formação inicial embora constitua um alicerce indispensável, não é suficiente para preparar o professor para enfrentar as demandas

crecentes e complexas da prática educativa, enfatizando ainda, que as exigências contemporâneas da escolarização requerem um processo contínuo de aperfeiçoamento sustentado pela formação continuada, a qual se configura como um eixo central no desenvolvimento profissional docente.

A qualificação permanente dos profissionais da educação constitui um requisito indispensável para a superação das tensões produzidas pelo racismo e pela discriminação no ambiente escolar, enfatiza Santos (2010). Para o autor, investir na formação docente possibilita o desenvolvimento de professores sensíveis às dinâmicas étnico-raciais e aptos a conduzir, de maneira ética e contextualizada, as interações entre grupos diversos, condição considerada essencial para que ocorram transformações estruturais no campo educacional brasileiro.

2.4 Políticas públicas de saúde e o reconhecimento de direitos no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS) para os povos Romanis

A saúde deve ser compreendida como um constructo sociocultural intrinsecamente ligado às dimensões sociais, políticas e econômicas que moldam a vida dos indivíduos, reconhecendo as particularidades de diferentes grupos e contextos, considerando a necessidade aos tratamentos diferenciados e adequando as intervenções às especificidades de cada comunidade, como é o caso dos Povos Romanis que possuem características, tradições culturais e desafios únicos para o atendimento à saúde.

A CF/88, consolidou o direito à saúde como um dos pilares da seguridade social, estabelecendo as bases legais para a formulação de políticas públicas voltadas à promoção, proteção e recuperação da saúde, garantindo o acesso universal e igualitário aos serviços do SUS. Nesse contexto, o artigo 196 dispõe que: “A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação” (Brasil, 2023, p. 118).

As particularidades culturais dos povos Romanis, em relações a gênero são regidas por normas sociais rígidas, que determinam papéis distintos para homens e mulheres, bem como limites de interação entre eles. Nesse contexto, o atendimento ginecológico realizado por um profissional do sexo masculino pode gerar desconforto, constrangimento e até mesmo desrespeito às normas de pudor e honra feminina vigentes da comunidade.

Com base nessas especificidades culturais, durante a 1ª CONAPIR realizada em 2005, foi apresentada a Diretriz 33, que abordava especificamente a temática da saúde para a

população feminina Romani. Essa proposta integrava o eixo II e destacava uma demanda importante para o respeito às particularidades culturais e de gênero dentro dessas comunidades, afirmando: “Garantir a presença de ginecologista mulher nas unidades móveis, para que as mulheres ciganas possam realizar seus exames preventivos e de pré-natal sem criar constrangimentos dentro de sua comunidade.” (Brasil, 2005, p.40)

No relatório final da 2ª CONAPIR, realizada entre 25 e 28 de junho de 2009, o tema “Saúde” incluiu apenas duas diretrizes voltadas exclusivamente à população Romani, o que evidencia a ainda limitada inserção desse grupo nas políticas públicas de saúde. A Diretriz 22 propõe a articulação e a implementação de programas de saúde diferenciados no âmbito do SUS, com foco em ações preventivas, segurança alimentar, fitoterapia e enfrentamento de doenças sexualmente transmissíveis, como o HIV/AIDS. Já, a Diretriz 45 enfatiza a necessidade de mecanismos que garantam o atendimento integral e imediato à saúde dos Romanis em situação de acampamento ou de trânsito, incluindo medidas emergenciais de saneamento básico e acesso a serviços de saúde pública.

A Portaria nº 1.820, de 13 de agosto de 2009, do Ministério da Saúde (MS) constitui um marco normativo relevante no âmbito das políticas públicas de saúde no Brasil ao estabelecer os direitos e deveres dos usuários do SUS, consubstanciando a centralidade do princípio da dignidade humana na prestação dos serviços de saúde, destacando a necessidade de práticas pautadas na ética, no acolhimento e na equidade, assegurando que todas as pessoas tenham acesso aos cuidados de saúde com qualidade, independentemente de suas condições pessoais, sociais ou culturais.

Art. 4º Toda pessoa tem direito ao atendimento humanizado e acolhedor, realizado por profissionais qualificados, em ambiente limpo, confortável e acessível a todos. Parágrafo único. É direito da pessoa, na rede de serviços de saúde, ter atendimento humanizado, acolhedor, livre de qualquer discriminação, restrição ou negação em virtude de idade, raça, cor, etnia, religião, orientação sexual, identidade de gênero, condições econômicas ou sociais, estado de saúde, de anomalia, patologia ou deficiência (Brasil, 2009, p. 1).

A Portaria nº 940, de 28 de abril de 2011, do MS regulamenta o Sistema Cartão Nacional de Saúde (Sistema Cartão), instrumento essencial para a organização e integração das informações dos usuários do SUS, estabelecendo normas e procedimentos para o cadastramento dos cidadãos, com o objetivo de aprimorar o acompanhamento dos atendimentos e a gestão das políticas públicas de saúde, reconhecendo a necessidade de flexibilização em situações específicas, considerando as condições socioculturais e de mobilidade de determinados grupos populacionais.

Nesse sentido, o Art. 23 da portaria dispõe que, durante o processo de cadastramento, deve ser solicitado o endereço do domicílio permanente do usuário, “[...] independentemente do Município em que esteja no momento do cadastramento ou do atendimento”, ressalvando, em seu § 1º, que “[...] não estão incluídos na exigência disposta no caput os ciganos nômades e os moradores de rua” (Brasil, 2011, [Anexo 1]).

Ao isentar os povos Romanis nômades e pessoas em situação de rua da obrigatoriedade de apresentar endereço permanente, o MS promove a ampliação do acesso aos serviços públicos, evitando barreiras burocráticas que poderiam comprometer o princípio da universalidade do SUS. Por consequência, a Portaria nº 2.436, de 21 de setembro de 2017 institui a Política Nacional de Atenção Básica (PNAB) e redefine suas diretrizes, com o propósito de fortalecer a organização da Atenção Básica no contexto do SUS. O documento orienta a estruturação dos serviços e das ações de saúde, assegurando a universalidade do acesso, a integralidade da atenção e a equidade no cuidado, princípios fundamentais para a consolidação de um modelo de atenção centrado nas necessidades da população.

A Atenção Primária à Saúde (APS) constitui a principal porta de entrada do SUS e deve ser orientada pelos princípios da universalidade, acessibilidade, continuidade do cuidado, integralidade da atenção, responsabilização, humanização e equidade. Quanto aos Princípios e Diretrizes da Atenção Básica, ao que se refere à equidade, a Portaria nº 2.436/2017 determina que, o cuidado na área da saúde deve ser ofertado de modo a reconhecer e respeitar as diferenças, adequando-se às especificidades de cada pessoa. O direito à saúde deve contemplar a diversidade humana em todas as suas dimensões, sendo vedada qualquer forma de exclusão baseada em características como: idade, gênero, cor, crença, nacionalidade, etnia, orientação sexual, identidade de gênero, estado de saúde, condição socioeconômica, nível de escolaridade ou limitações físicas, intelectuais e funcionais e, recomenda a adoção de estratégias que reduzam as desigualdades, previnam a exclusão social e combatam processos de estigmatização e discriminação, de modo a promover o bem-estar dos sujeitos atendidos.

A Portaria nº 4.384, de 28 de dezembro de 2018 altera a Portaria de Consolidação nº 2/GM/MS, de 28 de setembro de 2017, instituindo no âmbito do SUS, a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde dos Povos Romanis, representando um avanço na consolidação das ações direcionadas à equidade e à promoção da saúde, reconhecendo as especificidades culturais e sociais, estabelecendo princípios e diretrizes que visam garantir o acesso integral, universal e humanizado aos serviços de saúde, respeitando a cultura e modos de vida próprios dessa comunidade. Nesse sentido, o documento dispõe que:

Art. 3º A Política Nacional de Atenção Integral à Saúde do Povo Cigano/Romani tem como objetivo geral promover a saúde integral do Povo Cigano/Romani, respeitando suas práticas, saberes e medicinas tradicionais, priorizando a redução e o combate à ciganofobia ou romafobia.

Art. 4º São objetivos específicos da Política Nacional de Atenção Integral à Saúde do Povo Cigano/Romani: I - ampliar o acesso do Povo Cigano/Romani aos serviços de saúde do SUS, garantindo às pessoas o respeito e a prestação de serviços de saúde com qualidade e resolução de suas demandas e necessidades; II - garantir e ampliar o acesso do Povo Cigano/Romani às ações e serviços de saúde do SUS, considerando os territórios que habitam e/ou usam, como áreas urbanas, regiões periféricas dos grandes centros, acampamentos, barracas, ranchos, entre outros (Brasil, 2017, p. 1).

Em virtude ao atendimento distinto aos Povos Romanis, foi elaborado pelo MS em 2022, o Guia Orientador para a Atenção Integral à Saúde do Povo Cigano, ressaltando que a saúde deve ser entendida sobretudo como uma categoria sociocultural, enfatizando o reconhecimento e respeito às peculiaridades dos Povos Romanis, implementando estratégias e práticas distintas ajustadas às suas especificidades e contextos culturais.

Compreende-se que as políticas públicas direcionadas à saúde dos Povos Romanis, evidencia-se um avanço gradual na incorporação das especificidades culturais e sociais desse grupo no âmbito do SUS. E, a partir da CF/88, que assegura o direito universal e igualitário à saúde, o Estado brasileiro passou a reconhecer, ainda que de forma tardia, a necessidade de adaptar suas ações às distintas realidades socioculturais presentes no país. Portanto, as normativas subsequentes consolidam a perspectiva de equidade como eixo estruturante das políticas de saúde, reconhecendo os Povos Romanis como sujeitos de direitos, portadores de uma cultura ímpar, com identidades próprias e modos de vida singulares.

2.5 Garantia de direitos e proteção social no marco da assistência social

A discussão sobre as Leis de Assistência Social destinadas aos povos Romanis insere-se em um campo de estudo que articula, direitos humanos e inclusão sociocultural, evidenciando os desafios estruturais da inclusão e da equidade no Brasil. Embora o Estado brasileiro reconheça formalmente por meio da CF/88, o princípio da dignidade da pessoa humana e o direito universal à proteção social, a efetivação desses direitos ainda não se concretiza de maneira plena e direta no cotidiano das comunidades Romanis.

A garantia da proteção social básica aos povos Romanis exige uma análise articulada entre o arcabouço normativo brasileiro e a prática institucional do atendimento socioassistencial. Por isso no plano jurídico, a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) n.º 8.742/1993, que estabelece os princípios, objetivos e a organização da assistência social como

direito do cidadão e dever do Estado, fornecendo a base normativa para a implementação de ações de proteção básica direcionadas a grupos em situação de vulnerabilidade.

A operacionalização dessa política encontra respaldo nas normas regulamentares do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), notadamente no Decreto n.º 6.308/2007, que disciplina a atuação das entidades e organizações de assistência social no âmbito da LOAS, bem como na Política Nacional de Assistência Social (PNAS), que orienta a concepção e execução das ações de proteção básica, responsabilizando entes federativos e gestores pela oferta de serviços, benefícios e transferências de renda. Essas normas formam o núcleo institucional destinado a efetivar a proteção social; contudo, sua aplicação demanda adaptação às especificidades culturais e modos de vida dos povos Romanis. Em consonância com o referido arcabouço jurídico, documentos oficiais e guias técnicos produzidos por órgãos federais reconhecem a necessidade de atenção especializada às particularidades dos povos Romanis.

Conforme disposto na Lei nº 12.212, de 20 de janeiro de 2010, que institui a Tarifa Social de Energia Elétrica, o benefício destina-se às famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica, com o objetivo de garantir condições mínimas de acesso à energia elétrica a custos reduzidos. Essa política integra o conjunto de ações de proteção básica e de promoção da dignidade humana previstas no âmbito da assistência social, atendendo prioritariamente os núcleos familiares cadastrados em programas federais de transferência de renda. A norma estabelece critérios específicos para a concessão do benefício, conforme dispõe o artigo 2º: A Tarifa Social de Energia Elétrica, a que se refere o art. 1º: será aplicada para as unidades consumidoras classificadas na Subclasse Residencial Baixa Renda, desde que atendam a pelo menos uma das seguintes condições:

I - seus moradores deverão pertencer a uma família inscrita no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal - CadÚnico, com renda familiar mensal per capita menor ou igual a meio salário mínimo nacional; ou

II - tenham entre seus moradores quem receba o benefício de prestação continuada da assistência social (Brasil, 2010, p.1).

Portanto, a Tarifa Social de Energia Elétrica constitui uma relevante medida de equidade e justiça social no âmbito das Políticas Públicas de Proteção Básica aos povos Romanis, por materializar o princípio da universalização dos direitos sociais e a função protetiva do Estado diante das desigualdades socioeconômicas, em consonância com o disposto no artigo 203 da CF/88 (Brasil, 2023, p. 122), o qual estabelece que a assistência social deve ser prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social, tendo em seu objetivo

VI “[...] a redução da vulnerabilidade socioeconômica de famílias em situação de pobreza ou de extrema pobreza”. Dessa forma, a implementação da Tarifa Social materializa o compromisso constitucional do Estado brasileiro com a promoção da dignidade humana, assegurando condições mínimas de sobrevivência e o acesso equitativo a serviços essenciais.

Nesse contexto, os povos Romanis, enquanto cidadãos brasileiros possuem direito ao acesso à Tarifa Social de Energia Elétrica, desde que atendam aos critérios estabelecidos na referida legislação, ou seja, quando estiverem devidamente inscritos no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico) e apresentarem renda familiar per capita igual ou inferior a meio salário mínimo, ou quando houver entre seus membros beneficiário do Benefício de Prestação Continuada (BPC).

De acordo com Moonen (2012), em 1996, com o lançamento do primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), as pautas relacionadas à população Romani chegaram a ser discutidas nos espaços de formulação das políticas de Estado, porém não obtiveram respaldo político. Somente anos mais tarde, durante a revisão do PNDH, houve um avanço com Decreto nº 4.229, de 13 de maio de 2002, que incorporou algumas das reivindicações históricas desse grupo étnico, reconhecendo parcialmente suas especificidades culturais e sociais e, assim, inaugurando um marco de visibilidade normativa no âmbito das políticas de direitos humanos para os povos Romanis.

1. Promover e proteger os direitos humanos e liberdades fundamentais dos ciganos. 2. Apoiar a realização de estudos e pesquisas sobre a história, a cultura e as tradições da comunidade cigana. 3. Apoiar projetos educativos que levem em consideração as necessidades especiais das crianças e dos adolescentes ciganos, bem como estimular a revisão de documentos, dicionários e livros escolares que contenham estereótipos depreciativos com respeito aos ciganos. 4. Apoiar a realização de estudos para a criação de cooperativas de trabalho para ciganos. 5. Estimular e apoiar as municipalidades nas quais se identifica a presença de comunidades ciganas com vistas ao estabelecimento de áreas de acampamento dotadas de infraestrutura e condições necessárias. 6. Sensibilizar as comunidades ciganas para a necessidade de realizar o registro de nascimento dos filhos, assim como apoiar medidas destinadas a garantir o direito ao registro de nascimento gratuito para as crianças ciganas (Brasil, 2002, p. 19).

Assim, visando atender algumas carências das comunidades tradicionais em situação de vulnerabilidade, o Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007 instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT), possibilitando o início de novas discussões acerca dos direitos constitucionais desse grupo.

Assim, no Anexo 1 referente à PNPCT são apresentados os Princípios que guiam essas ações, conforme disposto no Art. 1º quanto à demanda alimentar.

III - a segurança alimentar e nutricional como direito dos povos e comunidades tradicionais ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras de saúde, que respeitem a diversidade cultural e que sejam ambiental, cultural, econômica e socialmente sustentáveis;

XI - a articulação e integração com o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (Brasil 2007).

Ao que se refere à segurança e à justiça, a I CONAPIR aborda a intersecção entre Direitos Humanos e Segurança Pública, direcionadas aos povos Romanis e grupos nômades, enfatizando ações que refletem repetições de reivindicações já apresentadas em outras linhas temáticas.

33. Promover o mapeamento dos acampamentos ciganos de todo o país. 34. Fomentar políticas de estabelecimento de áreas de acampamento dotadas de infra-estrutura e condições necessárias para as comunidades ciganas nômades no Brasil. 35. Garantir às barracas ciganas (*Tcherias*) o mesmo direito de inviolabilidade estabelecido pela Constituição Federal de 1988 às casas residenciais. 36. Incluir a Etnia cigana em toda e qualquer campanha de saúde, educação, solidariedade, fraternidade e respeito à diversidade. 37. Estimular que estados e municípios instituam o “Cartão Educação”, documento para viabilizar a matrícula de crianças e adolescentes ciganas, com celeridade, nas redes públicas estaduais e municipais, sempre que chegarem com suas famílias a uma nova cidade, sob pena de cominações civis e criminais do diretor da instituição de ensino que descumprir tal determinação. 38. Elaborar programas de atendimento social à população cigana e outros grupos nômades, que compreendam orientação e assistência gratuita na área jurídica, psicológica e social, facilitando o registro de nascimento e demais documentações legais (Brasil, 2005, p. 62).

O tema “Povos Romanis” foi abordado na I CONAPIR quase que despercebido, uma vez que foi inserido no primeiro eixo temático, intitulado ‘Trabalho e Desenvolvimento Econômico da População Negra’, que entre as 90 propostas somente a última se refere especificamente à população Romani: “[...] 90. Garantir aposentadoria aos ciganos e ciganas que alcancem a idade necessária e que possam ter os mesmos direitos atualmente assegurados aos trabalhadores rurais e pelo INSS” (Brasil, 2005, p. 22).

E, assim, durante a II CONAPIR, realizada de 25 a 28 de junho de 2009, no eixo temático segurança e justiça, foi abordado de maneira mais abrangente, com foco específico nos povos Romanis, permitindo uma discussão aprofundada sobre as particularidades e desafios enfrentados por essa comunidade.

74. Incentivar a participação de representantes dos povos de etnia cigana nos conselhos federal, estaduais e municipais de defesa dos direitos das minorias étnicas, nos conselhos tutelares, bem como no Conselho Nacional de Promoção de Igualdade Racial, para orientação, resguardo e garantia dos direitos do segmento. 75. Assegurar o cumprimento dos 29 itens da cartilha para os povos ciganos editada em 2008 pelo Governo Federal. 76. Sensibilizar as comunidades ciganas para a necessidade de realizar o registro de nascimento dos filhos. Assim como apoiar medidas destinadas a garantir o direito ao registro de nascimento gratuito para a criança cigana. 77.

Promover campanhas para que os ciganos nascidos no Brasil tomem conhecimento de sua cidadania brasileira, com os mesmos direitos e obrigações de todo e qualquer cidadão, aumentando assim sua autoestima. 78. Incluir, explicitamente, os povos de etnia cigana em todas as ações humanitárias ou leis que beneficiem as comunidades negras, povos indígenas e outras comunidades tradicionais. 79. Buscar articular mecanismos para garantir, judicialmente, a concessão de direito de resposta aos povos de etnia cigana, no mesmo espaço utilizado pela mídia para veicular mensagens que desrespeitem, difamem e violentem a sua dignidade. 80. Exigir às crianças e aos jovens ciganos nômades, os mesmos direitos, tratamento, respeito e solidariedade dispensados aos não ciganos. 81. Articular junto ao MEC o veto a livros e materiais didáticos que contenham expressões e imagens que apresentem os povos de etnia cigana de forma negativa. 82. Garantir às barracas ciganas (*thieras*) o mesmo direito de inviolabilidade estabelecida pela Constituição Federal de 1988 às casas residenciais. 83. Criar mecanismos para capacitar as entidades dirigidas por ciganos para o desenvolvimento de projetos autossustentáveis do ponto de vista econômico, ambiental e cultural, celebrando termos de parceria que visem à garantia dos direitos constitucionais dos povos de etnia cigana em conjunto com o Ministério da Justiça e a Secretaria Nacional de Direitos Humanos. Garantia dos mesmos direitos de tratamento às crianças e jovens nômades, como o respeito e a solidariedade dispensados aos não ciganos. Os ciganos aguardam pacientemente que tudo isto algum dia se torna realidade. Com exceção da participação de representantes ciganos no CNPIR e na CNPCT, o resto por enquanto não passa de promessas (Brasil, 2009, p.93).

O Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009 aprova o PNDH-3³ e estabelece diretrizes para a promoção e proteção dos direitos humanos em um contexto de desigualdades e, dentro do Eixo Orientador III (2009, p. 1) que visa universalizar direitos destaca-se a importância de assegurar a cidadania plena por meio de ações específicas, propondo a realização de mutirões para a emissão de registro civil de nascimento e documentação básica, com foco nas regiões de difícil acesso e no atendimento a populações específicas, incluindo povos indígenas, quilombolas, Romanis, pessoas em situação de rua, e trabalhadores rurais.

O Decreto nº 12.128, de 1º de agosto de 2024 institui o PNPC e no Artigo 3º, são delineados os princípios fundamentais desse plano, destacando-se o item VI que reconhece a presença histórica e a significativa contribuição econômica, cultural e social dos povos Romanis na construção do Brasil.

A Nota Técnica nº 23 elaborada pela Defensoria Pública-Geral da União, Secretaria-Geral de Articulação Institucional e o Grupo de Trabalho Comunidades Tradicionais (DPGU/SGAI DPGU/GTCT DPGU), datada de 1º de agosto de 2023 apresenta sugestões ao Estatuto dos Ciganos, também conhecido como Estatuto Cigano, que corresponde ao PL nº 1.387/2022 (anteriormente PL nº 248/2015). Entre as recomendações, destaca-se a proposta de

³ O programa enfatiza ainda, a necessidade de se garantir o acesso à terra e à moradia para a população de baixa renda e grupos sociais vulneráveis, assegurando aos povos Romanis as condições necessárias para a realização de acampamentos em todo o território nacional, com o objetivo de preservar suas tradições, práticas e patrimônio cultural.

inclusão de dois incisos, que visam fortalecer a proteção e a promoção dos direitos da população Romani no Brasil, refletindo o compromisso com a valorização e o reconhecimento das especificidades culturais e sociais dessa comunidade.

Art. 9º Fica assegurado à população cigana o direito à preservação de seu patrimônio histórico e cultural, material e imaterial, e sua continuação como povo formador da história do Brasil. (texto original)

I- Fica inserido no calendário anual de atividade culturais do estado, o Dia Nacional do Cigano (24 de maio), conforme o Decreto 10.841 de 15/05/2006. (texto sugerido)

II- Assegurar a inclusão de elementos da cultura cigana em campanhas/eventos institucionais dos três poderes. (texto sugerido)

III- Construir Museus em estados e municípios onde estão inseridos os Ciganos, com o objetivo de se garantir a preservação cultural ancestral “texto sugerido” (Brasil, 2023, p,3).

Apesar dos avanços presentes nos dispositivos legais discutidos neste capítulo, a universalidade formal dos direitos não garante sua concretização no cotidiano das populações Romanis. A distância entre a previsão normativa e a realidade social evidencia contradições estruturais que atravessam o acesso à educação, à participação política e às políticas públicas direcionadas a essas comunidades.

Nesse cenário, os marcos jurídicos assumem relevância não apenas pelo reconhecimento institucional da diversidade cultural, mas também por exporem os limites históricos da efetivação desses direitos. A permanência de práticas excludentes, processos de invisibilização cultural e barreiras institucionais demonstra que o reconhecimento legal, por si só, não altera estruturas sociais marcadas pela desigualdade e pelo preconceito étnico. É justamente nessa tensão entre garantia formal e exclusão concreta que esta pesquisa se insere e o estudo busca problematizar os discursos oficiais sobre inclusão, analisar criticamente as dinâmicas que condicionam a participação política dos discentes Romanis e compreender os fatores que interferem no acesso efetivo às políticas públicas e aos espaços educacionais.

3 MÉTODO

3.1 Descrição da abordagem utilizada

A metodologia adotada neste estudo fundamenta-se em uma perspectiva antropológica cultural, social e prática, de caráter etnográfico, mediante a observação participante da pesquisadora, orientada por uma abordagem qualitativa. A pesquisa compreende a intervenção como instrumento capaz de incidir diretamente sobre situações concretas, envolvendo diálogo, colaboração, empoderamento político e transformação social junto aos discentes Romanis de etnia Calon de Caldas Novas matriculados na EJA.

Além da descrição e interpretação dos fenômenos culturais, o estudo busca intervir na realidade investigada de forma eticamente comprometida, promovendo reflexão crítica e fortalecimento da autonomia dos sujeitos envolvidos, por meio do conhecimento acerca dos marcos legais e das políticas públicas direcionadas aos povos Romanis. Então, compreende-se os processos sociais a partir das experiências vividas e, simultaneamente, contribui para a construção de ações voltadas às necessidades identificadas no contexto empírico.

A antropologia prática distingue-se pelo emprego intencional do conhecimento antropológico orientado à intervenção social e para Oliveira (2024, p. 34), “[...] a produção e aplicação de saberes ocorrem com vistas a transformar uma situação concreta, no mundo vivido”.

Bronislaw Malinowski (1922) argumenta que a pesquisa etnográfica bem-sucedida não decorre de soluções imediatas, mas da aplicação rigorosa de princípios científicos e de um trabalho contínuo e sistemático. O autor sustenta que a investigação de campo exige, inicialmente, a definição de objetivos autenticamente científicos, acompanhada do domínio dos fundamentos próprios da etnografia. Assim, ressalta, ainda, a necessidade de inserção plena do pesquisador no contexto investigado, mediante convivência direta com os participantes e afastamento de mediações capazes de distorcer a experiência observada. Por fim, enfatiza a utilização de métodos sistemáticos de coleta, organização e registro das evidências, elementos indispensáveis à consistência analítica e à validade etnográfica da pesquisa.

Ao fundamentar-se em uma abordagem qualitativa, esta pesquisa busca apreender os significados, as percepções e os sentidos atribuídos pelos discentes Romanis de etnia Calon, considerando a complexidade das construções subjetivas e socioculturais que atravessam suas experiências formativas, culturais e políticas.

Conforme ressalta Maria Cecília de Souza Minayo (2002), a abordagem qualitativa mostra-se apropriada para investigações relacionadas aos fenômenos humanos, uma vez que se insere no campo das Ciências Sociais e busca compreender a complexidade das relações e interações sociais, privilegiando o universo dos valores, das crenças, das atitudes e das práticas cotidianas, aspectos incompatíveis com mensurações estritamente quantitativas.

A pesquisa qualitativa pressupõe contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente investigado, condição que favorece a análise aprofundada dos fenômenos sociais em sua complexidade, conforme destacam Lüdke e André (1986).

Dessa forma, a pesquisa orienta-se pela interpretação dos significados construídos pelos sujeitos no contexto escolar, reconhecendo-os como produtores de saberes e protagonistas de suas próprias trajetórias. Assim, a investigação propõe, ainda, o diálogo entre diferentes epistemologias e a valorização dos saberes tradicionais e populares, em consonância com as reflexões de Vera Maria Candau (2020).

3.2 Métodos de pesquisa

O percurso metodológico delineado para esta pesquisa tem como propósito central analisar o processo de empoderamento político dos discentes Romanis da etnia Calon matriculados na EJA, no município de Caldas Novas-GO, com a finalidade de compreender de que modo a apropriação do conhecimento acerca das políticas públicas e dos direitos assegurados a esse grupo étnico pode contribuir para o fortalecimento da consciência crítica e para a ampliação da participação cidadã desses sujeitos.

Trata-se, portanto, de um estudo *in loco*, pois como salienta Gil (2002, p. 53), esse tipo de pesquisa “[...] focaliza uma comunidade que não é necessariamente geográfica”, sendo desenvolvida por meio da observação direta em sala de aula, mediante atividades do grupo e da escuta atenta de seus membros, a fim de captar suas interpretações e significados sobre o contexto vivido. Dessa forma, as observações sistemáticas, registros reflexivos e interações no contexto educacional constituíram parte essencial da coleta de dados, complementando os questionários e enriquecendo a análise interpretativa.

Com esse intuito, o estudo apoia-se na aplicação de dois questionários estruturados: o primeiro, realizado antes da implementação do PE, destinado a identificar as percepções iniciais dos participantes sobre marcos legais e políticas públicas a eles assegurados; e o segundo questionário, após a efetivação da intervenção, com o propósito de analisar as transformações

no entendimento dos discentes Romanis de etnia Calon, bem como a possível emergência de atitudes de protagonismo e reivindicação de direitos decorrentes do processo formativo. “A elaboração de um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos” (Gil, 2002, p. 116).

O PE oriundo dessa pesquisa, de natureza interdisciplinar, aborda os marcos legais e as políticas públicas convergidos aos povos Romanis, articulando objetos do conhecimento que promovam reflexões críticas e diálogos entre saberes educacionais e experiências sociais e culturais dos participantes.

A análise dos resultados com base em Lüdke e André (1986), contempla os dados coletados durante o trabalho realizado no ambiente escolar por meio de observações sistemáticas, registros reflexivos e interações com os sujeitos da pesquisa, de modo a compreender o impacto do processo educativo no contexto real de aprendizagem.

Para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador (Lüdke; André, 1986, p. 25).

O desenvolvimento metodológico foi conduzido em consonância com os princípios éticos da pesquisa científica, assegurando o respeito à identidade cultural, à dignidade e à autonomia dos participantes, de forma a garantir a integridade metodológica, epistemológica e humana do estudo.

A pesquisa dialoga com Thiollent (2011), caracterizando-se como uma forma de pesquisa social fundamentada em evidências empíricas, sendo concebida em estreita relação com a ação ou a solução de um problema coletivo. Nesse contexto, houve uma interação cooperativa entre a pesquisadora e os participantes, que se unirão na busca pela resolução de problemas, conscientização e geração de conhecimento. Nessa perspectiva epistemológica, a investigação científica se orienta por uma racionalidade pragmática e transformadora, dado que “[...] a finalidade da ciência não é descobrir verdades ou se construir como uma compreensão plena da realidade, deseja fornecer um conhecimento provisório, que facilite a interação com o mundo, possibilitando previsões confiáveis sobre acontecimentos futuros e indicar mecanismos de controle que possibilite uma intervenção sobre eles” (Fonseca, 2002, p. 11).

Essa pesquisa visa a interpretação dos sentidos construídos pelos participantes no contexto escolar, reconhecendo-os como sujeitos produtores de saberes e protagonistas de sua própria história, em consonância com a perspectiva defendida por Candau (2020), e conforme

Thiollent (2011), com o objetivo de promover mudanças concretas no contexto social/político, mediante a participação ativa dos sujeitos envolvidos.

Trata-se, por conseguinte, da articulação entre a produção do conhecimento com a transformação da realidade investigada, pois a pesquisadora atua em parceria com os discentes Romanis de etnia Calon matriculados na EJA, favorecendo o diálogo, a reflexão crítica e a construção coletiva de novos saberes, tendo como eixo estruturante os marcos legais, as políticas públicas, a valorização da cultura, da identidade e da cidadania Romani.

E, por fim todo o processo investigativo foi conduzido sob os princípios éticos da pesquisa científica aprovado mediante o Parecer Substanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sob o número 7.790.540 (Anexo I), respeitando a identidade cultural, a autonomia e a dignidade dos participantes, de modo a garantir a integridade metodológica e humana do estudo, refletindo o compromisso com uma prática investigativa que une rigor científico e responsabilidade social.

3.3 Campo de pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida na Sala Sidnei Amadolino Valadares, localizada no interior da Comunidade Cigana de Caldas Novas-GO, espaço inaugurado em março de 2007, com a finalidade específica de atender somente aos estudantes Romani da etnia Calon na modalidade da EJA, em uma classe multisseriada. Esse ambiente educacional constitui-se como um anexo da Escola Municipal Onildes de Fátima da Rocha, instituição à qual os discentes estão formalmente vinculados.

A edificação desta sala representou um marco significativo no processo de inclusão escolar dos povos Romanis no município de Caldas Novas, possibilitando o acesso à educação básica em um contexto que respeita as especificidades culturais, sociais e identitárias dos Romanis de etnia Calon. Dessa forma, o espaço investigado configura-se como local de ensino relativo ao território simbólico de resistência, pertencimento e construção coletiva de saberes, onde se concretiza a luta por reconhecimento e valorização da diversidade no âmbito educacional.

Durante o processo investigativo, a pesquisadora atuou como mediadora e observadora participante, acompanhando de forma contínua o desenvolvimento das atividades formadoras e registrando por meio de uma postura dialógica anotações reflexivas, as interações, percepções e transformações observadas no grupo, possibilitando o acompanhamento sistemático do

processo de aprendizagem e a compreensão da dimensão subjetiva envolvida na construção de novos saberes da consciência crítica e política entre os participantes.

3.4 Participantes da pesquisa

Integraram à esta pesquisa, os discentes Romanis da etnia Calon matriculados na modalidade de EJA, pertencentes à sala Sidnei Amadolino Valadares, os quais manifestaram voluntariamente seu consentimento para participar do estudo. E, o grupo participante foi composto pelos alunos assíduos, que estiveram presentes durante o período de desenvolvimento do PE, envolvendo-se nas atividades interdisciplinares propostas.

A seleção dos dez participantes que constituíram a amostra do grupo focal ocorreu de forma intencional e não probabilística, conforme orienta Minayo (2002), privilegiando os sujeitos que mantinham vínculo direto com o fenômeno investigado e que, por suas experiências e vivências, poderiam oferecer contribuições significativas à compreensão do objeto de estudo e que cumpriam os seguintes requisitos: serem Romanis de etnia Calon, terem residências fixas na cidade de Caldas Novas-GO, serem brasileiros, alfabetizados, ambos os sexos e com idade igual ou superior a 18 (dezoito) anos. Essa triagem metodológica permitiu uma aproximação mais profunda com a realidade dos discentes e favoreceu uma análise contextualizada das relações entre educação, identidade étnica e empoderamento político.

Para sistematizar os procedimentos metodológicos adotados na investigação, o Quadro 2 apresenta os instrumentos e as técnicas de coleta de dados utilizados ao longo da pesquisa, bem como suas respectivas finalidades e os tipos de dados produzidos durante o processo investigativo.

Quadro 2 - Instrumentos e técnicas de coleta de dados

Instrumento Técnica	Descrição e Aplicação	Objetivo	Tipo de Dado Produzido
Questionário diagnóstico inicial	Composto por perguntas abertas e fechadas, aplicado no início do processo investigativo.	Identificar o conhecimento prévio dos discentes sobre políticas públicas, direitos e identidade dos povos Romanis.	Qualitativo
Atividades formativas interdisciplinares	Desenvolvidas a partir do Guia Docente de Políticas Públicas para os Povos Romanis, abordando temas como história, cidadania, direitos humanos e identidade étnica.	Promover o diálogo, a reflexão crítica e a apropriação de conhecimentos sobre marcos legais, políticas públicas e direitos sociais	Qualitativo

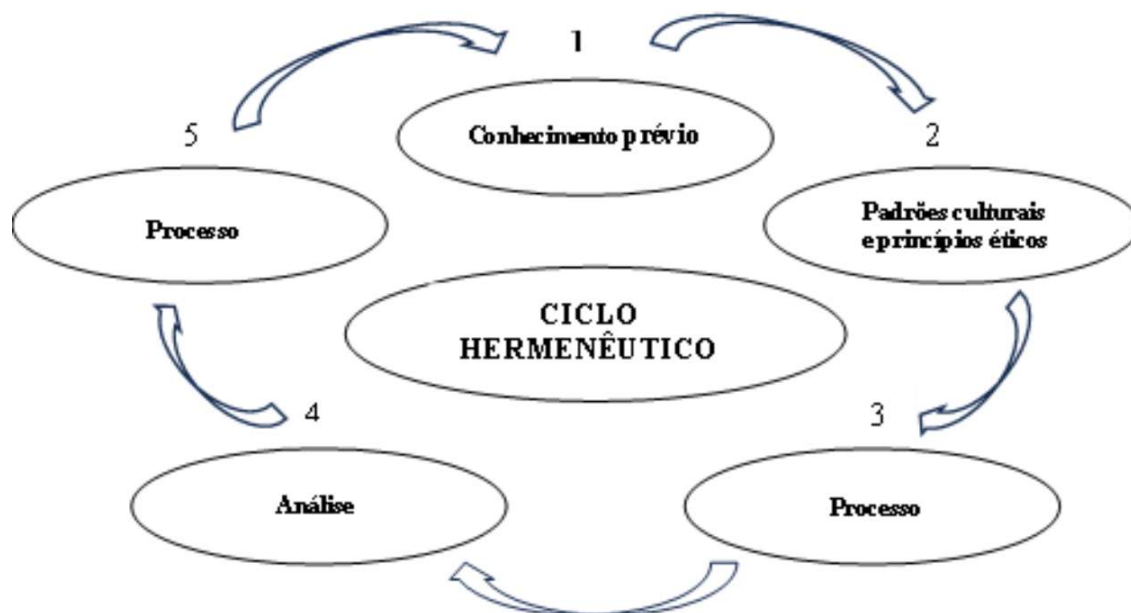
Observação participante e diário de campo	A pesquisadora acompanhou o processo formativo, registrando interações, reflexões e comportamentos dos discentes.	Compreender as dinâmicas de participação, aprendizagem e empoderamento durante o processo educativo	Qualitativo
Rodas de conversa observacional	Realizadas ao término das atividades formativas, com a participação da pesquisadora, da professora regente e dos alunos Calon.	Coletar percepções sobre aprendizagens, mudanças de atitude, sentimentos de pertencimento e empoderamento.	Qualitativo
Questionário final	Instrumento composto por perguntas abertas e fechadas, aplicado após a intervenção pedagógica.	Analisar os conhecimentos adquiridos e as transformações nas percepções sobre direitos e políticas públicas.	Qualitativo

Fonte: elaborado pela autora

A condução metodológica desta pesquisa demanda um movimento analítico contínuo, no qual a pesquisadora alterna de modo sistemático entre diferentes níveis de interpretação revisitando seus pressupostos, os contextos culturais envolvidos e os sentidos atribuídos pelos participantes. Assim, as etapas do trabalho de campo são estruturadas conforme o ciclo hermenêutico, que compreende um processo dinâmico e circular.

Inicialmente, parte-se do conhecimento prévio que orienta a inserção no campo; em seguida, reconhecem-se os padrões culturais e princípios éticos que moldam as práticas sociais observadas; após, avança-se para o processo interpretativo que articula dados, experiências e reflexões críticas; posteriormente, desenvolve-se a etapa de análise, na qual os significados emergentes são sistematizados; e, por fim, ocorre o processo transformador, no qual a interpretação consolidada retorna ao campo teórico e prático, produzindo novos entendimentos e potencialmente influenciando a realidade investigada, refletindo a natureza reflexiva da pesquisa, justificando a adoção do ciclo hermenêutico como matriz organizadora do percurso metodológico (Figura 2).

Figura 1 – Diagrama do ciclo hermenêutico



Fonte: elaborado pela autora

A partir das contribuições de Gadamer (2005), pode-se compreender que a hermenêutica constitui um referencial fundamental para orientar processos analíticos voltados à interpretação e à compreensão dos fenômenos humanos, uma vez que se dedica ao exame das atitudes, comportamentos, discursos e produções simbólicas. Nessa perspectiva, a hermenêutica reconhece que o sentido dos acontecimentos e expressões sociais não é dado previamente, mas se realiza plenamente no ato interpretativo. Assim, a análise desenvolvida nesta pesquisa apoia-se nesse fundamento, assumindo que a interpretação é condição indispensável para a construção de significados e para o avanço reflexivo ao longo das etapas do ciclo hermenêutico adotado no trabalho.

3.5 Análise de discurso

As informações obtidas foram analisadas à luz dos pressupostos da Análise do Discurso (AD) proposta por Orlandi (2012), a qual se estrutura em três eixos analíticos: sujeito, sentido e ideologia, que teve como objetivo compreender os sentidos atribuídos pelos discentes Calon às experiências vivenciadas ao longo do processo da pesquisa *in loco*, evidenciando as transformações em suas percepções de si mesmos enquanto sujeitos de direitos e cidadãos ativos.

3.6 Aspectos éticos

A pesquisa respeitou os princípios éticos estabelecidos pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), garantindo o anonimato, a confidencialidade e a participação voluntária dos discentes mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) inserido no Anexo II e todo o processo foi conduzido com sensibilidade cultural e respeito à identidade e aos valores da comunidade Romani de etnia Calon.

3.7 Etapas da Pesquisa

A organização metodológica seguiu três etapas articuladas, diagnóstica, interventiva e analítica, conforme o modelo proposto por Thiollent (2011), que privilegia o ciclo contínuo entre reflexão, ação e análise.

a) Etapa diagnóstica

Esta fase teve por finalidade identificar o nível de conhecimento prévio dos discentes Romanis de etnia Calon sobre seus direitos e políticas públicas direcionadas aos povos Romanis e foram aplicados os questionários diagnósticos e observações iniciais no ambiente escolar, permitindo compreender a realidade educacional e social dos participantes e subsidiar a elaboração do “Guia Docente de Políticas Públicas para os Povos Romanis”.

b) Etapa do processo da pesquisa *in loco*

Na etapa realizada em sala de aula foi posto na prática o PE em formato de oficinas e aulas interdisciplinares e as atividades abordaram temas voltados à história e trajetória dos povos Romanis, marcos legais, políticas públicas destinadas aos povos Romanis, valorização da cultura, cidadania, identidade e direitos humanos. Assim, durante as ações, a pesquisadora atuou como mediadora, promovendo o diálogo e a reflexão crítica entre os discentes, favorecendo a construção de uma consciência cidadã e de pertencimento cultural.

c) Etapa de análise

A última etapa consiste na análise dos resultados obtidos, por meio das anotações no diário de bordo, das rodas de conversa e da comparação entre os dados do questionário inicial sobre o conhecimento prévio e o questionário final com as percepções manifestadas após a

intervenção. Essa fase permitiu refletir sobre a eficácia do PE e identificar avanços no empoderamento político e na autopercepção dos discentes como sujeitos de direitos, revelando o impacto positivo da proposta pedagógica no contexto da EJA.

A metodologia adotada nesta pesquisa revelou-se adequada para a compreensão do fenômeno estudado, permitindo analisar de forma sensível e contextualizada os processos de empoderamento e conscientização política vivenciados pelos discentes Calon. A opção pela abordagem mostrou-se pertinente ao propósito do estudo, pois possibilitou a articulação entre teoria e prática; ensino e intervenção, promovendo um diálogo transformador entre escola, comunidade e cultura.

Os procedimentos descritos e as etapas realizadas forneceram subsídios consistentes para a análise dos resultados que serão apresentadas no capítulo seguinte, que evidenciam as contribuições do PE nomeado como: “Guia Docente de Políticas Públicas para os Povos Romanis” (Anexo V), objetivando a assimilação sobre políticas públicas, empoderamento, fortalecimento da identidade, da cidadania e da autonomia dos discentes Romanis de etnia Calon.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta as decorrências empíricas obtidas com o desenvolvimento da pesquisa intitulada ‘Influência da militância cigana nas políticas públicas: conquistas e reconhecimentos antes invisíveis’, cujo objetivo consistiu em analisar o impacto que a apropriação do conhecimento sobre políticas públicas e os direitos assegurados aos povos Romanis exercem no empoderamento político dos discentes de etnia Calon matriculados na EJA, com o propósito de responder ao problema de pesquisa que procura compreender em que medida a apropriação desse conhecimento mediado por atividades formativas de caráter interdisciplinar e decolonial contribui efetivamente para o fortalecimento da consciência política e da participação cidadã desses estudantes.

4.1 Grupo Focal

O grupo focal desta pesquisa constituiu-se por dez discentes Romanis de etnia Calon matriculados na modalidade da EJA no município de Caldas Novas-GO e a composição do grupo contemplou participantes de ambos os sexos, com faixa etária entre 18 e 55 anos, possibilitando a análise de diferentes trajetórias sociais, educacionais e culturais presentes no contexto investigado. Para preservar a identidade dos participantes, adotaram-se nomes fictícios ao longo da pesquisa, assim n Quadro 3 apresenta a caracterização da amostra da população estudada, considerando gênero e idade dos discentes participantes.

Quadro 3 - Amostra da população estudada da EJA.

	Nome fantasia	Gênero	Idade
Discentes Romanis de etnia Calon	Participante 01	Masculino	36
	Participante 02	Masculino	37
	Participante 03	Feminino	55
	Participante 04	Masculino	37
	Participante 05	Feminino	18
	Participante 06	Masculino	18
	Participante 07	Feminino	18
	Participante 08	Feminino	24
	Participante 09	Feminino	24
	Participante 10	Masculino	38

Fonte: investigação de campo realizada pela autora/2025.

A pesquisa utilizou a técnica de grupo focal como estratégia de produção de dados qualitativos, por constituir um procedimento capaz de captar percepções, significados, tensões e construções coletivas emergentes das interações entre os participantes. Essa técnica possibilita compreender não apenas opiniões individuais, mas também os processos discursivos, argumentativos e relacionais manifestados no diálogo, permitindo identificar consensos, dissensos, aprofundamentos reflexivos e mecanismos sociocognitivos construídos de forma compartilhada.

Nesse sentido, o grupo focal mostrou-se particularmente adequado aos objetivos deste estudo, uma vez que favoreceu a observação de como os discentes Calon elaboram coletivamente sentidos acerca de direitos, políticas públicas e empoderamento político a partir das atividades formativas desenvolvidas em sala de aula.

Conforme destacado por Gatti (2005), essa abordagem visa coletar informações relevantes sobre um tema particular por meio de diálogos e debates entre os participantes, o que proporciona um espaço de interação intencional e com um foco bem definido, permitindo que os participantes compartilhem suas perspectivas, contribuindo para um entendimento mais profundo do assunto em questão.

O grupo focal desta pesquisa foi constituído por dez discentes Romanis da etnia Calon, frequentadores da Sala Sidnei Amadolino Valadares, unidade anexa à Escola Municipal Professora Onildes de Fátima da Rocha. Os critérios de inclusão para constituir o grupo focal foram: ser Romani de etnia Calon, residir no município de Caldas Novas-GO; brasileiro; alfabetizado; com idade igual ou superior a 18 anos e de ambos os sexos. A seleção desse grupo teve como finalidade subsidiar a análise dos efeitos formativos decorrentes do PE, especialmente no que se refere às transformações observadas nos níveis de conhecimento sobre políticas públicas destinadas aos povos Romanis e no processo de empoderamento político dos discentes, comparando-se as percepções e competências manifestadas antes e após a intervenção educacional.

De maneira geral, um Grupo Focal é constituído por um número de participantes que varia de seis a doze pessoas. Esses participantes são previamente selecionados a partir da existência entre eles, de alguma(s) característica(s) comum(ns), não sendo então, um grupo espontaneamente formado. Pretende-se que no Grupo Focal seja estabelecido um diálogo entre os participantes, o que possibilitará ao pesquisador o acesso aos dados de que necessita para elucidar as questões de investigação pretendidas (Oliveira, *et al*, 2020, p. 7-8).

A opção por conduzir este estudo junto aos discentes Romanis de etnia Calon matriculados na EJA, foi uma decisão ancorada em fundamentos epistemológicos e decoloniais

que reconhecem a centralidade desses sujeitos na produção de conhecimentos historicamente silenciados.

Pois, tradicionalmente, a escola brasileira enquanto instituição marcada por lógicas eurocêntricas de saber e de poder tem contribuído para a invisibilização das identidades dos povos Romanis, reduzindo-os a estereótipos ou ignorando seus modos próprios de organização social, política e cultural, repercutindo diretamente na ausência de políticas públicas adequadas, no desconhecimento dos direitos assegurados aos povos Romanis e na dificuldade desses grupos para acessar e reivindicar garantias fundamentais.

Nesse cenário, trabalhar com discentes Calon implica reconhecer que eles não são objetos de investigação, mas sujeitos epistêmicos, portadores de saberes situados, trajetórias de resistência e experiências que tensionam as estruturas coloniais ainda vigentes no campo educacional.

E, a perspectiva decolonial que orienta esta pesquisa recusa a hierarquização entre conhecimentos hegemônicos e conhecimentos subalternizados, afirmando a legitimidade das epistemologias Romanis e sua contribuição para a compreensão ampliada de cidadania, direitos e participação política. Desse modo, ao privilegiar a escuta e o diálogo com esse grupo específico, busca-se deslocar a prática investigativa para um lugar de coconstrução de sentido, no qual a produção de conhecimento emerge do encontro entre saberes acadêmicos e saberes comunitários.

A escolha por esse grupo se justifica pela necessidade de compreender como a apropriação crítica de marcos legais e de políticas públicas pode operar para sujeitos historicamente marginalizados como ferramenta de fortalecimento político e emancipação cidadã, pois os Romanis, enfrentam desafios persistentes relacionados à discriminação estrutural, ao acesso limitado a direitos sociais e à pouca representatividade nas esferas de decisão pública.

Assim, reconhecendo os discentes Calon como protagonistas da própria formação, esta pesquisa avança no sentido de descolonizar práticas educativas e investigativas, contribuindo para a construção de uma instituição educacional que reconhece, legitima e potencializa identidades historicamente silenciadas, abrindo caminhos para a efetivação de direitos e o exercício pleno da cidadania. Portanto, investigar os efeitos de um processo formativo interdisciplinar e decolonial nesse contexto constitui uma oportunidade de analisar, de forma situada, os impactos da educação na promoção do empoderamento político metodologicamente pertinente e politicamente necessário.

4.2 Procedimentos e instrumentos de produção das informações

A produção das informações que fundamentam esta análise decorreu de um conjunto articulado de procedimentos metodológicos desenvolvidos no contexto da sala Sidnei Amadolino Valadares, na qual os discentes Calon da EJA realizam suas atividades educacionais. Embora os procedimentos tenham sido expostos no capítulo metodológico, apresentam-se aqui os elementos essenciais para situar o leitor quanto às bases empíricas que sustentam a discussão dos resultados.

4.2.1 Questionário inicial (etapa diagnóstica)

A etapa diagnóstica constituiu-se como um momento basilar para a compreensão do nível de familiaridade dos discentes de etnia Calon referentes aos marcos legais e às políticas públicas direcionadas aos povos Romanis, antes da implementação da intervenção formativa fundamentada no PE oriundo dessa pesquisa.

O questionário inicial possibilitou captar percepções, lacunas de conhecimento e formas de autocompreensão sociopolítica, oferecendo subsídios para interpretar como processos históricos de invisibilização, discriminação institucional e silenciamento linguístico têm repercutido na constituição da cidadania desses discentes. O instrumento ainda permitiu analisar o distanciamento entre a instituição educacional e os repertórios sobre os conceitos de direito e cidadania repercute na capacidade dos discentes de acessar e reivindicar seus direitos assegurados constitucionalmente.

O Quadro 4 apresenta os resultados do questionário diagnóstico aplicado no pré-teste (Anexo III), permitindo identificar as percepções iniciais dos discentes acerca de políticas públicas, direitos, ativismo Romani e participação comunitária. E, as respostas evidenciam baixo nível de conhecimento sobre marcos legais e direitos sociais, ao mesmo tempo em que revelam interesse significativo dos participantes em ampliar sua compreensão sobre essas temáticas.

Quadro 4 - Demonstrativo do questionário pré-teste

Questões	Respostas
Conhecimento sobre políticas públicas.	Todos os participantes declararam não possuir conhecimento prévio acerca do tema.
Compreensão sobre os objetivos das políticas pública.	As respostas indicam desconhecimento unânime quanto à finalidade e aos mecanismos dessas políticas.
Conhecimento sobre experiências de reivindicação em outras comunidades Romanis.	Houve unanimidade pelo desconhecimento de mobilizações, conquistas ou movimentos Romani organizados.

Percepção sobre conquistas da militância Romani.	Apesar do desconhecimento prévio, cinco (5) discentes optaram pelo sim, dois (2) pelo não e três (3) pelo não sei, revelando uma percepção intuitiva, porém não fundamentada.
Conhecimento quanto aos direitos conquistados pela militância Romani.	Os participantes não apresentaram resposta, deixando o item em branco.
Autoavaliação sobre o grau de informações sobre seus direitos como cidadão Romanis e brasileiros.	Entre as opções Excelente, bom, razoável, ruim e péssimo, nove (9) discentes optaram pelo péssimo e um (1) pelo ruim evidenciando baixo o nível de conhecimento sobre políticas públicas.
Quanto aos direitos relevantes para o discente e sua comunidade.	Todos deixaram a questão em branco, indicando ausência de repertório para identificar direitos específicos.
Participação dos discentes em atividades ou eventos de caráter ativista abordando os direitos da comunidade Romani.	Entre as opções sim ou não, unanime optou pela opção “não”.
Quanto a ter ao interesse em aprender mais sobre marcos legais e políticas públicas referentes aos povos Romanis.	Entre as opções sim ou não, unanime optou pela opção “sim”, indicando alta predisposição para apropriação crítica de direitos.
Conhecimento sobre um ato de ativismo que tenha trazido algo de importante para a Comunidade Calon de Caldas Novas – GO.	Todos deixaram a questão em branco, revelando ausência de memória registrada sobre processos de ativismo da comunidade.
Percepção sobre capacidade de assumir liderança comunitária.	Apesar do desconhecimento sobre seus direitos, entre as opções sim ou não, todos optaram pelo “sim”. Com uma percepção intuitiva. Justificaram pela necessidade de melhorias na comunidade.

Fonte: investigação de campo realizada pela autora/2025.

Os resultados obtidos com o questionário inicial revelam um quadro consistente de desconhecimento estrutural acerca dos direitos coletivos Romanis, dos marcos legais vigentes e das políticas públicas destinadas à população, demonstrando ausência de comprometimento educacional relativo às informações pontuais e fenômeno histórico e político decorrente de séculos de invisibilização e racismo institucional. O fenômeno identificado dialoga com a noção de epistemicídio formulada por Carneiro (2005), na medida em que revela a sistemática deslegitimação e silenciamento das narrativas, saberes e reivindicações políticas dos Calon no interior da instituição educativa, apresentando informações empíricas materializada por um padrão estrutural que atravessa a formação escolar desses sujeitos.

A incidência de itens deixados em branco, especialmente aqueles que demandavam o reconhecimento de conquistas históricas da militância e a identificação de direitos coletivos revela lacunas significativas no repertório político dos participantes, evidenciando a ausência de referenciais formais, sejam escolares, comunitários ou institucionais que favoreçam a compreensão crítica sobre processos de reivindicação sociopolítica, como a fragilidade dos mecanismos de transmissão intergeracional desses saberes.

Esse quadro torna-se ainda mais expressivo quando se considera que avanços substantivos como: o assentamento territorial que originou o atual setor da Comunidade Calon; a implementação do saneamento básico e a construção da sala de aula destinada à EJA foram fruto direto de mobilizações de lideranças Calon em períodos anteriores. O desconhecimento

dessas conquistas, portanto, evidencia um apagamento das memórias políticas comunitárias, tornando premente a adoção de práticas educativas que valorizem, preservem e difundam a história de luta e os direitos coletivos dos povos Romanis.

A contradição observada entre a baixa compreensão dos direitos e a alta disposição para liderar sugere que, embora marginalizados dos processos formais de cidadania, os discentes reconhecem as carências estruturais da comunidade e manifestam desejo de atuar na transformação social. Entretanto, esse desejo revela-se dissociado das ferramentas político-institucionais necessárias à sua efetivação, o que evidencia a urgência de processos formativos orientados à conscientização crítica, conforme defendido por Freire (1996), capazes de articular identidade, memória histórica e apropriação dos mecanismos institucionais de garantia de direitos.

Nesse sentido, o questionário inicial cumpriu seu papel ao evidenciar o ponto de partida dos estudantes e ao demonstrar a relevância de intervenções educativas de caráter interdisciplinar e decolonial que promovam a reconstrução do vínculo entre escola, território cultural e identidade Calon, pavimentando caminhos para processos de empoderamento político ancorados em sua própria história.

4.2.2 Intervenção pedagógica como estratégia de articulação entre produto educacional e prática docente

A atuação em sala de aula durante a intervenção pedagógica mostrou-se essencial para o cumprimento dos objetivos da pesquisa, uma vez que possibilitou a articulação concreta entre o PE, os conteúdos curriculares e o problema investigado. A seleção das disciplinas envolvidas e dos conteúdos trabalhados permitiu uma abordagem interdisciplinar, favorecendo a compreensão das políticas públicas e dos direitos dos povos Romanis a partir de diferentes campos do conhecimento, contribuindo para que os discentes da EJA de etnia Calon estabelecessem relações entre os saberes escolares, suas vivências socioculturais e os marcos legais que regem sua garantia de direitos, fortalecendo o sentido formativo da intervenção.

A apresentação dos marcos legais e das políticas públicas direcionadas aos povos Romanis constituiu um elemento central da intervenção, promovendo o acesso às informações historicamente negadas ou pouco difundidas no contexto escolar. Ao inserir esses documentos integrados às disciplinas, possibilitou-se o desenvolvimento de uma consciência crítica acerca da cidadania, do reconhecimento identitário e do papel do Estado na promoção da justiça social,

ultrapassando o caráter informativo, assumindo uma dimensão formativa convergida ao empoderamento político dos discentes.

Como estratégias metodológicas adotadas utilizou-se a exposição por meio de pôsteres, apresentações com data show, vídeos, debates e rodas de conversa, favorecendo a participação ativa dos discentes Romanis de etnia Calon, valorizando o diálogo e a troca de experiências, contribuindo para a construção coletiva do conhecimento, respeitando os saberes prévios dos discentes e promovendo um ambiente de escuta e reflexão. A mediação pedagógica, nesse contexto foi essencial para estimular o protagonismo dos participantes, permitindo que expressassem suas percepções, questionamentos e compreensões acerca dos temas abordados.

Logo, a atuação em sala de aula durante a intervenção revelou-se decisiva para a consolidação de uma prática educativa alinhada aos princípios da pesquisa, ao articular ensino, pesquisa e ação social, possibilitando a ampliação do conhecimento sobre políticas públicas e direitos sociais, fortalecendo a autonomia, a participação e o engajamento dos discentes Calon, reafirmando a importância do espaço escolar como *locus* privilegiado para a promoção da cidadania, do reconhecimento cultural e da transformação social.

Durante o desenvolvimento da pesquisa em sala de aula, as observações sistemáticas e as anotações em diário de campo revelaram-se fundamentais para a compreensão do funcionamento das práticas discursivas e das dinâmicas socioeducacionais instauradas no contexto do processo. No decorrer das aulas interdisciplinares, da exposição de banners, das palestras e dos momentos de interação coletiva, observou-se mudanças graduais na postura dos discentes Calon. Inicialmente, as participações eram marcadas pela escuta atenta, porém reservada, e pela cautela na tomada da palavra. Com o avanço das atividades e a familiarização com os temas abordados, os discentes Calon passaram a demonstrar maior segurança, expressa na participação ativa, no engajamento qualificado nas discussões e na apropriação progressiva de vocabulário relacionado a direitos, políticas públicas e cidadania.

As anotações evidenciam que o ambiente escolar passou a operar como espaço de legitimação da voz desses sujeitos, favorecendo a emergência de discursos atravessados por maior segurança, autoestima e reconhecimento identitário. Observou-se, ainda, que a articulação entre o objeto do conhecimento apresentado e as experiências concretas da comunidade possibilitou a produção de sentidos vinculados à realidade vivida, rompendo com a percepção da escola como instância distante de suas demandas sociais. Os registros permitiram identificar avanços cognitivos, deslocamentos simbólicos e discursivos, nos quais os discentes Calon passaram a se perceber como sujeitos de direitos e agentes potenciais de

transformação social, confirmando a relevância da observação participante como instrumento analítico na compreensão dos efeitos formativos durante o processo da pesquisa *in loco*.

4.2.3 Questionário pós-teste

O questionário pós-teste (Anexo IV) aplicado na etapa final da pesquisa, constituiu-se como um instrumento essencial para avaliar os efeitos da intervenção educacional realizada em sala de aula, permitindo analisar as percepções dos discentes acerca dos conhecimentos adquiridos, das reflexões promovidas e das possíveis mudanças de compreensão relacionadas às políticas públicas, aos direitos sociais, à valorização da identidade cultural e ao protagonismo comunitário.

Assim, elaborado em consonância com os objetivos da pesquisa e com o PE implementado, o instrumento contemplou questões fechadas e abertas, possibilitando a análise de aspectos interpretativos, contribuindo, assim, para a compreensão do impacto formativo da intervenção no contexto da EJA. O questionário pós-teste utilizado como instrumento de coleta de dados na etapa final da pesquisa, é apresentado no Quadro 5, reunindo as respostas dos participantes que subsidiam a análise e a interpretação dos resultados alcançados, assim que concluído o processo da pesquisa *in loco*.

Quadro 5 - Percepções dos discentes sobre o papel das políticas públicas para a comunidade Romani após as atividades formativas

Participante	Resposta
Participante 1	“Abrir portas. Precisa ter lei para que nos proteja e ajude a ter dignidade. Muita gente fecha a cara quando sabe que a gente é cigano.”
Participante 2	“Ajuda a gente a estudar, trabalhar e viver sem preconceito.”
Participante 3	“Pra mim, políticas públicas são as leis do governo para ajudar os ciganos com escolas, médicos e documentos.”
Participante 4	“É pra dar aos ciganos os nossos direitos e o governo tem que entender nossa cultura pra não deixar nossa cultura morrer.”
Participante 5	“Eu vejo como oportunidade. Se tiver mais leis para estudo, aí a gente consegue sonhar mais alto.”
Participante 6	“Política pública ajuda a valorizar a nossa cultura e também garante que possa ser menos invisível.”
Participante 7	“Direito da gente viver em paz com dignidade, sem medo de ser quem a gente é.”
Participante 8	“É justiça social. Há muito tempo a gente foi deixado de lado. Política pública tem que garantir acesso igual respeitando a nossa identidade.”

Participante 9	“Política pública é para garantir nosso direito de ir aos lugares sem ser enxotados.”
Participante 10	“Garante o direito ao respeito e melhora a vida dos ciganos.”

Fonte: investigação de campo realizada pela autora/2025.

As respostas dos discentes revelam uma compreensão que ultrapassa a dimensão assistencialista, associando políticas públicas à justiça social, à superação do preconceito, à preservação cultural e ao direito de existir sem violência simbólica. Tal deslocamento pode ser interpretado à luz da concepção de Freire (1996), entendida como processo pelo qual os sujeitos passam da percepção ingênua da realidade para uma leitura crítica das estruturas que condicionam sua existência. Observa-se que os discentes deixam de posicionar-se apenas como destinatários de benefícios estatais e passam a se reconhecer como sujeitos de direitos, capazes de nomear a exclusão histórica e reivindicar reconhecimento.

Quadro 6 - Percepções dos discentes sobre a relação entre educação e reivindicação de direitos

Participante	Resposta
Participante 1	“Quando a gente estuda fica mais fácil pedir o que é justo.”
Participante 2	“Com certeza. Quem estuda aprende a falar, a escrever, a se defender. A gente entende melhor o que é nosso por direito e não aceita qualquer coisa.”
Participante 3	“A gente aprende sobre leis, sobre nossa cultura e isso dá força pra lutar sem medo.”
Participante 4	“Se a gente sabe ler e escrever e entender as leis, a gente não é passado pra trás.”
Participante 5	“Na escola aprendi que temos direitos à educação e liberdade.”
Participante 6	“Na escola aprendi que os ciganos têm muitos direitos.”
Participante 7	“Na escola a gente aprende que os ciganos têm direitos e isso muda a realidade aqui na comunidade.”
Participante 8	“A educação dá voz. Ensina a falar com firmeza e a ir atrás dos nossos direitos sem baixar a cabeça.”
Participante 9	“Com certeza. Quando a gente estuda, passa a entender as leis.”
Participante 10	“Porque a educação ensina nossos direitos e ajuda a comunidade a cobrar e se defender.”

Fonte: investigação de campo realizada pela autora/2025.

A percepção dos discentes de que a educação lhes permite “ter voz” e compreender seus direitos dialoga com a crítica de Santos (2007), que segundo grupos subalternizados são sistematicamente excluídos do campo de reconhecimento institucional e cognitivo. Ao se apropriarem do conhecimento jurídico e político, os discentes Calon passam a tensionar essa lógica de invisibilização, convertendo saber em instrumento de participação cidadã.

Quadro 7 - Conhecimentos adquiridos pelos discentes após as atividades formativas

Participante	Resposta
Participante 1	“Aprendi sobre nossos direitos na aula.”
Participante 2	“Agora posso me comunicar melhor e ajudar a minha família.”
Participante 3	“Me ajuda a ser independente.”
Participante 4	“Aprendi sobre os direitos dos ciganos.”
Participante 5	“Aprendi sobre os ciganos que têm pelo mundo. Isso me fez valorizar ainda mais a minha cultura. A gente também faz parte da história.”
Participante 6	“O que eu aprendi ajuda muito na minha vida pessoal.”
Participante 7	“Parece pouco às vezes o que aprendemos, mas pra mim é muito. Não dependo mais de outras pessoas.”
Participante 8	“As aulas me ensinaram sobre cidadania. Descobri que posso cobrar do vereador, escrever um pedido pro prefeito. Isso é muito bom, pois é importante pra minha comunidade evoluir.”
Participante 9	“Aprendi a valorizar minhas raízes ciganas e usar isso pra melhorar nossas vidas.”
Participante 10	“Nossos direitos e como pedir para o prefeito e vereador.”

Fonte: investigação de campo realizada pela autora/2025.

Quando os discentes afirmam que aprenderam a “cobrar do vereador”, “escrever um pedido para o prefeito” ou “não depender mais de outras pessoas”, o que se evidencia é a articulação entre conhecimento e poder, dimensão central na proposta de uma ecologia de saberes conforme formulada por Santos (2010), que parte do pressuposto de que não há hierarquia natural entre formas de conhecimento, mas de uma construção histórica que privilegia a monocultura do saber científico ocidental em detrimento de outros modos de conhecer. O conhecimento desenvolvido mediante o PE constituiu-se como uma ferramenta de fortalecimento identitário e de agência política, produzindo o que o autor referido no texto denomina a ampliação do campo do conhecimento.

Quadro 8 - Percepções dos discentes sobre liderança comunitária após a formação

Participante	Resposta
Participante 1	“Pra mim, tem que ter paciência e coragem, aguentar crítica, resolver brigas e ainda assim continuar lutando pelo bem da comunidade.”
Participante 2	“Um bom líder tem que saber estudar. Não é só mandar, é ouvir o seu povo. Entender cada uma pessoa.”
Participante 3	“Tem que saber conversar com gente cigana, da prefeitura, escola e hospital e dizer pra eles o que a comunidade sente.”
Participante 4	“Um líder tem que valorizar a comunidade cigana e buscar melhorias para todos nós.”
Participante 5	“Precisa estudar e entender os direitos dos povos ciganos, ficar bem informado para cobrar nossos direitos.”
Participante 6	“Tem que ser justo e não pode escolher lado. Tem que pensar no que é melhor para todos mesmo que não agrade todo mundo.”
Participante 7	“Acho que tem que saber se comunicar bem com todos da comunidade, trazer novidades e buscar nossos direitos.”
Participante 8	“Às vezes o povo desanima, mas tem que continuar firme, puxando o povo pra frente, acreditando que podemos trazer melhorias para o povo da etnia Romani Calon.”
Participante 9	“Acho que a líder precisa unir a comunidade cigana para todos buscarem seus direitos.”
Participante 10	“Saber ouvir todos os ciganos, unir a comunidade e defender todos.”

Fonte: investigação de campo realizada pela autora/2025.

Ao afirmarem que o líder deve “ouvir o povo”, “unir a comunidade”, “entender os direitos” e “conversar com a prefeitura”, os discentes demonstram internalizar uma noção de liderança que ultrapassa o plano simbólico e se projeta como mediação política concreta. Essa compreensão converge de forma significativa com a perspectiva de Freire (1996), quando o autor vem dizer que a verdadeira liderança popular se constitui pelo diálogo e pela construção coletiva da consciência crítica e, nesse sentido, orientada à transformação das condições históricas de opressão vividas pelos povos Romanis.

Quadro 9 - Sugestões dos discentes para a melhoria da comunidade Romani Calon

Participante	Resposta
Participante 1	“Eu lutaria por reformas na comunidade.”
Participante 2	“Eu ia sugerir mais respeito pela nossa cultura e que tivesse espaço dentro da comunidade para as nossas crianças.”
Participante 3	“Eu ia pedir um posto de saúde dentro da comunidade para atendimento sem preconceito. A gente merece cuidado com dignidade.”
Participante 4	“Eu queria mostrar mais o valor da nossa cultura para diminuir o preconceito.”
Participante 5	“Eu ia fazer um projeto pra ter mais condição de renda para os ciganos da comunidade, muita gente que sabe fazer de tudo.”
Participante 6	“Eu ia criar um espaço de lazer na comunidade.”
Participante 7	“Eu ia buscar políticas públicas com vereadores para escutar os Calon da nossa comunidade. A gente sabe o que precisa e só precisa ser ouvido de verdade.”
Participante 8	“Eu ia mostrar mais a nossa cultura Calon pra todos.”
Participante 9	“Criar projetos de educação para as crianças.”
Participante 10	“Reunir com a comunidade e ouvir todos.”

Fonte: investigação de campo realizada pela autora/2025.

Revela-se aqui, um aumento da autoconfiança dos discentes Calon e a emergência de uma consciência política que articula identidade cultural, direitos sociais e participação comunitária. Paulo Freire (1987) vem dizer que a ação transformadora não se constrói por meio da imposição de vontades individuais, mas pela construção coletiva de projetos comuns. A liderança, nesse sentido, emerge da capacidade de escuta, da leitura crítica da realidade e do compromisso com o bem comum, evidenciando que a pesquisa contribuiu para fortalecer processos de empoderamento coletivo, possibilitando que os participantes se reconheçam como sujeitos capazes de atuar na defesa de sua cultura, na reivindicação de políticas públicas e na construção de melhorias para a comunidade Romani de etnia Calon.

Quadro 10 - Temáticas de interesse dos discentes para futuras formações sobre direitos, ativismo e liderança

Participante	Resposta
Participante 1	“Queria ter formação de como participar mais da política e das decisões da comunidade Calon.”
Participante 2	“Queria aprender mais sobre leis para falar em público, para poder buscar nossos direitos.”
Participante 3	“Quero saber mais sobre os direitos dos ciganos, a gente ainda sofre muito preconceito.”
Participante 4	“Eu queria entender melhor como fazer projetos e conseguir apoio do governo para ajudar a nossa comunidade.”
Participante 5	“Quero aprender mais sobre redes sociais pra mostrar a cultura cigana Calon de forma bonita e verdadeira.”
Participante 6	“Pra mim, quero aprender mais sobre leis, como defender nossos direitos quando somos tratados com preconceito.”
Participante 7	“Eu quero que fale mais sobre educação, porque ainda tem muito menino da comunidade na escola que não aprendeu a ler e escrever.”
Participante 8	“Quero saber como podemos formar um grupo jovem para lutar por mais respeito e oportunidades para os jovens ciganos.”
Participante 9	“Gostaria de ter mais formação sobre como manter nossas tradições.”
Participante 10	“Mais sobre direitos dos ciganos e luta contra o preconceito.”

Fonte: investigação de campo realizada pela autora/2025.

A educação passa a ser compreendida pelos discentes Calon como ferramenta de empoderamento coletivo, capaz de possibilitar maior autonomia na interlocução com o poder público e no enfrentamento das práticas de discriminação historicamente dirigidas aos povos Romanis. Essa perspectiva dialoga com a reflexão de Boaventura de Sousa Santos (2010), especialmente quando o autor defende a necessidade de ampliar os espaços de participação democrática e reconhecer os saberes produzidos por grupos historicamente marginalizados.

Os discursos mais relevantes de cada questão foram selecionados e organizados em categorias e subcategorias, conforme apresentado no Quadro 11.

Quadro 11 - Análise do questionário pós-teste

Questão	Unidade de Registro (fala literal)	Categoria	Subcategoria	Produção de Sentido
Q1	“9 excelente e 1 bom”	Qualificação do conhecimento	Grau de informação	Ampliação do conhecimento sobre políticas públicas
Q2	“Precisa ter lei para que nos proteja”, “ajuda a gente a estudar, trabalhar e viver sem preconceito”, “garantir nosso direito”, “justiça social”	Políticas públicas	Garantia de direitos	Dignidade, proteção e combate ao preconceito
Q3	“Quando a gente estuda fica mais fácil pedir o que é justo”, “a	Educação	Empoderamento	Educação como instrumento de defesa e consciência

	educação dá voz”, “entender as leis”			
Q4	“Todos responderam SIM”	Participação social	Capacidade de diálogo	Segurança para discutir políticas públicas
Q5	“Aprendi sobre nossos direitos”, “cidadania”, “posso cobrar do vereador”	Conhecimento adquirido	Exercício da cidadania	Apropriação de direitos e autonomia
Q6	“Todos responderam SIM”	Liderança	Autoimagem	Reconhecimento do potencial de liderança
Q7	“saber ouvir”, “unir a comunidade”, “buscar nossos direitos”	Liderança comunitária	Competências	Liderança ética, participativa e coletiva
Q8	“Todos responderam SIM”	Liderança	Confiança	Segurança para atuar como liderança
Q9	“posto de saúde”, “reformas”, “projetos de educação”, “respeito pela cultura”	Demandas sociais	Melhoria da comunidade	Acesso a serviços públicos e valorização cultural
Q10	“Todos responderam SIM”	Formação	Mudança de percepção	Transformação da visão sobre liderança
Q11	“Todos responderam SIM”	Formação continuada	Interesse	Disposição para novas aprendizagens
Q12	“aprender mais sobre leis”, “direitos dos ciganos”, “manter nossas tradições”	Formação política	Temas futuros	Ampliação do engajamento social e cultural

Fonte: realizado pela pesquisadora.

4.3 Sujeito Discursivo e Produção de Sentidos

Com base nos pressupostos da Análise do Discurso formulada por Orlandi (2012), o material coletado durante a pesquisa *in loco* evidencia:

1. O fortalecimento da consciência política da comunidade cigana;
2. A educação como eixo estruturante da emancipação social;
3. O reconhecimento da identidade cultural como elemento central da luta por direitos;
4. A emergência de lideranças comunitárias com base no diálogo, conhecimentos em marcos legais e políticas públicas;
5. A demanda por continuidade formativa, especialmente em políticas públicas, legislação e ativismo.

No decorrer das aulas interdisciplinares, apresentação de vídeos e objeto do conhecimento em datashow, exposição de banners, palestras e momentos de interação coletiva, observou-se mudanças graduais na postura dos discentes Calon. Inicialmente, suas participações eram marcadas pela escuta atenta, porém reservada, e pela cautela na tomada da palavra. Com o avanço das atividades e a familiarização com os temas abordados em um formato decolonial, os discentes passaram a demonstrar maior segurança, expressa na participação ativa, no engajamento qualificado nas discussões e na apropriação progressiva de vocabulário relacionado a direitos, políticas públicas e cidadania.

Diante dos resultados analisados, esta pesquisa evidencia contribuições relevantes nos âmbitos social, científico e educacional, ao demonstrar que a apropriação do conhecimento sobre políticas públicas e os direitos assegurados aos povos Romanis exerceram impactos significativos no fortalecimento do empoderamento político dos discentes Calon matriculados na EJA, da Escola Municipal Onildes de Fátima da Rocha, em Caldas Novas-GO.

No campo social, a investigação aponta para a ampliação da participação, da atuação cidadã e do reconhecimento identitário desses sujeitos historicamente marcados por processos de invisibilização e exclusão. No âmbito científico, o estudo contribui para o aprofundamento das discussões sobre educação, povos tradicionais e políticas públicas, ao articular empiricamente educação política, identidade étnica e protagonismo social, ainda pouco explorados na literatura acadêmica. No campo educacional, a pesquisa reafirma o potencial da escola, especialmente no contexto da EJA, como espaço estratégico de formação crítica e emancipatória, evidenciando a importância de práticas educacionais que integrem conteúdos curriculares, marcos legais e realidades socioculturais dos discentes.

Portanto, o estudo responde ao problema de pesquisa ao demonstrar que o acesso qualificado ao conhecimento sobre direitos e políticas públicas constitui um elemento fundamental para a construção do empoderamento político, promovendo a participação social, o fortalecimento identitário e o exercício pleno da cidadania no contexto local.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar o impacto da apropriação do conhecimento sobre políticas públicas e direitos assegurados aos povos Romanis quanto ao empoderamento político dos discentes Calon matriculados na EJA, da Escola Municipal Onildes de Fátima da Rocha, em Caldas Novas-GO.

Partiu-se da compreensão de que o acesso sistematizado a esses conhecimentos articulado à uma proposta andragógica interdisciplinar e decolonial poderia contribuir para o fortalecimento da agência, do reconhecimento identitário e da participação social desses sujeitos no contexto educacional e comunitário.

Os resultados evidenciaram que a intervenção aliada à implementação do PE promoveu avanços consistentes na compreensão dos discentes acerca de seus direitos e das políticas públicas destinadas aos povos Romanis. Observou-se o fortalecimento da consciência política, maior segurança para o diálogo sobre direitos sociais e ampliação da percepção dos discentes enquanto sujeitos de direitos. As informações também indicaram a consolidação do pertencimento identitário Calon e maior disposição para a participação em espaços sociais e comunitários, demonstrando impacto positivo da ação formativa no contexto da EJA.

À luz dos achados, constata-se que o problema de pesquisa foi devidamente respondido, pois a investigação demonstrou que a apropriação do conhecimento sobre políticas públicas e direitos assegurados aos povos Romanis contribuiu de maneira significativa para o fortalecimento do empoderamento político dos discentes Calon, ampliando sua participação social, reconhecimento identitário e atuação cidadã, evidenciando que práticas educativas intencionalmente orientadas à educação política produzem efeitos concretos na forma como os sujeitos se posicionam frente à realidade social.

No campo teórico, a pesquisa apresenta contribuições relevantes ao aprofundar debates interdisciplinares a partir de uma abordagem flexível, significativa e ancorada na realidade dos discentes Calon. Ao articular experiências de vida, história e cultura dos povos Romanis, educação política e perspectivas de currículo decolonial no contexto da EJA, o estudo amplia o escopo analítico sobre práticas educativas decoloniais direcionadas a esse público. Trata-se de uma temática ainda pouco explorada na literatura acadêmica, especialmente no que se refere ao empoderamento político, às políticas públicas e aos marcos legais voltados aos discentes

Romanis matriculados na EJA, o que confere à essa pesquisa caráter inovador e potencial de avanço teórico no âmbito da educação e das ciências sociais.

No campo prático, o estudo oferece contribuições relevantes à atuação docente por meio do PE desenvolvido, que se configura como um instrumento aplicável, direcionado à promoção da cidadania, do empoderamento político e do reconhecimento cultural dos povos Romanis, reafirmando a modalidade da EJA como espaço estratégico de formação crítica e emancipatória.

Entre as limitações do estudo, destaca-se o recorte espacial e temporal da investigação restrita à uma única unidade escolar e a um grupo específico de discentes, o que impede generalizações amplas dos resultados. Soma-se a isso o tempo delimitado para a intervenção que não possibilitou o acompanhamento longitudinal dos impactos da formação. Tais limitações, contudo, não comprometem a consistência dos resultados dessa pesquisa, mas indicam possibilidades de aprofundamento em investigações futuras.

Como desdobramento da presente pesquisa, recomenda-se a ampliação de estudos que investiguem a implementação de currículos decoloniais e propostas de educação política em diferentes contextos da EJA e em outras modalidades de ensino. Sugere-se, ainda, a realização de pesquisas que contemplem outras etnias Romanis, com estudos de acompanhamento longitudinal que analisem os efeitos de ações formativas direcionadas ao empoderamento político na participação social e cidadã dos discentes, contribuindo para o aprimoramento das políticas públicas educacionais orientadas à diversidade, à equidade e à justiça social.

6 REFERÊNCIAS

- AGUIAR, R. H. A. **Educação de Adultos no Brasil: políticas de (des) legitimação**. 2001. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/300065> Acesso em: 12 jan. 2025.
- ALGIERS CHARTER. **Universal declaration of the rights of peoples**. Algiers, 4 July 1976. Disponível em: <https://permanentpeoplestribunal.org/wp-content/uploads/2016/06/Carta-di-algeri-EN.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2025.
- ARISTICTH, J. **Ciganos: a verdade sobre nossas tradições**, Rio de Janeiro: Irradiação. 1995.
- ARROYO, M. G. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/semesp/vol3const.pdf> Acesso em: 18 fev. 2026.
- ARROYO, M. G. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares. REVEJ@-**Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, p. 1-15, 2007. Disponível em: https://mariaellytcc.pbworks.com/f/REVEJ@_0_MiguelArroyo.pdf Acesso em: 15 jan. 2025.
- ARROYO, M. G. **Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados**. **Educação & Sociedade**, Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez. 2010 (SciELO). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/WGyPfcRb7yFJpMfsj5pSxPx/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 18 fev. 2026.
- ARROYO, M. G. **Passageiros da Noite: do trabalho para a EJA: Itinerários pelo direito a uma vida justa**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2017. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/909475426/Miguel-Arroyo-Passageiros-Da-Noite> Acesso em: 18 fev. 2026.
- ARRUDA, F. M. Nomadismo extensivo versus nomadismo intensivo. Ciganos na Região Metropolitana de Vitória. **Risco Revista de Pesquisa em Arquitetura e Urbanismo (Online)**, v. 20, p. 153-169, 2022.
- ASSEMBLEIA GERAL DA ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH**. A/Res/3/217A, 10 dez. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 20 abr. 2025.
- ASSUNÇÃO, P. de. **Os Jesuítas no Brasil Colonial**. 1. ed. São Paulo, Atual, 2003.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J.D.; HANESIAN, H. **Educational psychology: a cognitive view**. 2nd ed. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1978.

BARROS, E. B. Perspectivas Históricas Brasileiras da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Científica FESA**, 3(22), 16-30. 2024. Disponível em: <https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/view/496>. Acesso em 12 jul. 2025.

BATISTA, D. A.; RODRIGUES, J. R. G; NEVES, M. B. A EJA sob uma lente sócio-histórica: desafios e perspectivas. **Dialogia**, São Paulo, n. 52, p. 1-15, e25850, jan./abr.2025. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/25850/11411> Acesso em 18 fev. 2026.

BELISÁRIO, A. M. D. Fronteiras, Frente Pioneira E Atividade Turística Em Caldas Novas-Gol. **Caminhos de Geografia**, v. 12, n. 17, p. 123-128, 2006.

BOTELHO, I. **Dimensões da cultura e políticas públicas**. São Paulo em perspectiva, v. 15, p.73-83, 2001.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ensino Fundamental Anos Finais. Brasília: MEC 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal.pdf. Acesso em: 27 abr. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 1.108, de 2015**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Brasília, DF: 2015. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1202922> Acesso em: 23 abr. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: 2023. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/645769/CF88_EC132_livro.pdf Acesso em: 13 dez. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 12.128, de 1º de agosto de 2024**. Brasília, DF: Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/decreto/d12128.htm Acesso em: 02 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.278, de 29 de novembro de 2024**. Institui a Política Nacional para Povos e Comunidades Tradicionais de Terreiro e de Matriz Africana. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/decreto/d12278.htm Acesso em: 02 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 6040, de 7 de fevereiro de 2007**. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília, DF, 07. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm Acesso em: 11 de abril de 2024.

BRASIL. Decreto nº 3.551, de 4 de agosto de 2000. Institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro e cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial. **Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 ago. 2000**.

BRASIL. Defensoria Pública da União **Nota Técnica Nº 23 - DPGU/SGAI DPGU/GTCT DPGU** Em 01 de agosto de 2023. Disponível em: https://direitoshumanos.dpu.def.br/wp-content/uploads/2023/08/nota_tecnica_23_estatuto_dos_povos_ciganos.pdf. Acesso em: 19 dez. 2024.

BRASIL. Defensoria Pública-Geral da União. **Nota técnica nº 24 - DPGU/SGAI DPGU/GTCT DPGU**. Brasília, 21 set. 2023. Disponível em: https://direitoshumanos.dpu.def.br/wp-content/uploads/2023/09/nota_tecnica_24_estatuto_povos_ciganos.pdf. Acesso em: 27 de mai.2025.

BRASIL. **Estatuto dos Povos Ciganos – PL 1387/2022 (Nº Anterior: PLS 248/2015). Nota Técnica nº 23 - DPGU/SGAI DPGU/GTCT DPGU**. Brasília, DF, 01 ago. 2023. Disponível em: https://direitoshumanos.dpu.def.br/wp-content/uploads/2023/08/nota_tecnica_23_estatuto_dos_povos_ciganos.pdf. Acesso em: 23 abr. 2025.

BRASIL. **I Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial Estado e Sociedade Promovendo a Igualdade Racial**. Relatório final 30 de junho a 2 de julho, 2005 Brasília – DF, 2005. Disponível em: https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/bitstream/192/814/1/SEPPIR_confer%0c3%aancia_2005.pdf. Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL. **II Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial**. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR/PR, 2009. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/Igualdade_Racial_II/deliberacoes_2_conferencia_promocao_igualdade_racial.pdf. Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL. **II Congresso Nacional de Educação de Adultos**. Órgão da Associação Brasileira de Educação. Redação: Josué Cardoso D’Affonseca. 3º trimestre 1958. Disponível em: https://cremeja.org/a7/wp-content/uploads/2019/08/II_Congresso_Nacional_de_Educacao_de_Adultos.pdf. Acesso em: 25 jun.2025.

BRASIL. Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 21 dez. 1973.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9394/96**. 8. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 20 abr. 2024.

BRASIL. **Lei Orgânica da Assistência Social, Lei n.º 8.742/1993, LEI ORGÂNICA DA ASSISTÊNCIA SOCIAL (LOAS)**. 1993. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18742.htm Acesso em: 22 jun. 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**.

BRASIL. Lei nº 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. **Diário Oficial da União: Brasília, DF, 3 dez. 2010.**

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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.**

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos.** Volume 1. Brasília, 2002. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf-arq/DocumentoReferencialCoejafinal.pdf Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 3, de 16 de maio de 2012.** Define diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância. Brasília: 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2012>. Acesso em: 28 de mai.2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo.** Organização de Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel e Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: MEC/SEB, 2007. 52 p. Disponível em: <https://finom.edu.br/assets/uploads/cursos/categoriasdownloads/files/20190605040609.pdf> Acesso em: 03 dez de 2024.

BRASIL. Ministério da Igualdade Racial. **Plano Juventude Negra Viva.** Brasília, DF: 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria n.º 2.436, de 21 de setembro de 2017. Aprova a política nacional de atenção básica, estabelecendo a revisão de diretrizes 30 para a organização da atenção básica, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). **Diário Oficial da União: 22 set. 2017** Brasília, DF: MS, 2017. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2017/prt2436_22_09_2017.html. Acesso em: 01 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 1.820, de 13 de agosto de 2009. Dispõe sobre os direitos e deveres dos usuários da saúde. **Diário Oficial da União: seção 1,** Brasília, DF, 2009. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/composicao/saps/equidade-em-saude/povos-ciganos-romani/legislacao>. Acesso em: 01 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 4.384, de 28 de dezembro de 2018. Altera a Portaria de Consolidação nº 2/GM/MS, de 28 de setembro de 2017, para instituir a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde do Povo Cigano/Romani. **Diário Oficial da União: seção 1,** Brasília, DF, 31 dez. 2018. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2017/prt2436_22_09_2017.html. Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Primária à Saúde. Departamento de Saúde da Família. **Guia orientador para a atenção integral à saúde do povo cigano.** Brasília: 2022. Disponível em:

https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia_orientador_saude_povo_cigano.pdf. Acesso em: 01 jun. 2025.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Política Nacional de Assistência Social (PNAS/2004) e Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social (NOB/SUAS)**. Brasília, DF: MDS, 2005. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/normativas/pnas2004.pdf Acesso em: 17 fev. 2025.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)**. 3. reimpressão simplificada. Brasília, DF: Ministério dos Direitos Humanos, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf> Acesso em: 15 fev. 2025.

BRASIL. 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 Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. **Portaria nº 940, de 28 de abril de 2011**. Regulamenta o Sistema Cartão Nacional de Saúde (Sistema Cartão). Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2011. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt0940_28_04_2011.html. Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 4.229, de 13 de maio de 2002**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4229.htm Acesso em: 11 abr. 2024.

BRASIL. Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996, e dá outras providências. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 2002. Disponível em: https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/bitstream/192/6837/1/DECRETO%20N%C2%BA%204.229_%20DE%2013%20DE%20MAIO%20DE%202002.pdf Acesso em: 12 abr. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 6.308, de 14 de dezembro de 2007. Dispõe sobre as entidades e organizações de assistência social de que trata o art. 3º da Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, e dá outras providências. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 17 dez. 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6308.htm Acesso em 13 jan.2025.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm Acesso em: 12 fev. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos –

PNDH-3 e dá outras providências. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 22 dez. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm Acesso em: 15 fev.2025.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 12.212, de 20 de janeiro de 2010. Dispõe sobre a Tarifa Social de Energia Elétrica; altera as Leis nº 9.991, de 24 de julho de 2000, nº 10.925, de 23 de julho de 2004, e nº 10.438, de 26 de abril de 2002; e dá outras providências. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 21 jan. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12212.htm Acesso em: 17 fev.2025.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 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, 10 mar. 2008. Disponível em: Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. **Projeto de Lei nº. 3.547/2015**, em processo de tramitação, propõe modificações no Artigo 26-A da Lei nº 9.394/1996(Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). 2015. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1415101&filenome=Avulso%20PL%203547/2015 Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. **Resolução Cne/Ceb Nº 3, de 8 De Abril De 2025**. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2025/abril/rceb003_25.pdf. Acesso em: 30 jul. 2025.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 466, Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012**. Disponível em: https://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 13 nov. de 2023.

BRASIL. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Disponível em: <https://madmunifacs.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/08/anc3a1lise-de-contec3bado-laurence-bardin.pdf>. Acesso em: 20 jul.2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 1997. Disponível em: <https://www.apostilasopcao.com.br/arquivos-opcao/erratas/11197/69243/parametros-curriculares-nacionais.pdf>. Acesso em: 30 mai.2025.

BRASIL. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Guia de Políticas Públicas para o Povo Cigano**. Brasília, DF: SEPPPIR, 2013. Disponível em: https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/bitstream/192/309/1/SEPPPIR_Brasil_2013.pdf Acesso em: 20 abr. 2024.

CANDAU, V. M. F. **Pedagogias decoloniais e interculturalidade: insurgências**. Rio de Janeiro: Apoená, 264 pp. 2020.

CANDAU, V. M. F. Sociedade, cotidiano escolar e cultura (s): uma aproximação. **Educação & Sociedade**, 23, 125-161. 2002.

CANDAU, V. M. F.; IVENICKI, A. A pesquisa multi/intercultural na Educação: possibilidades de articulação a processos educativos. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 122, e0244311, 2024. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362024000100205&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 16 abr. 2025.

CANDAU, V. M. F. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, C. **Multiculturalismo Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CANEN, A.; XAVIER, G. P. M. Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das Diretrizes Curriculares para a Formação Docente. **Ensaio: Aval. Pol. Pub. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, jul./set. 2005.

CARNEIRO, A. S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Universidade de São Paulo, São Paulo, p. 96-124, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/dqS9X9h8YRsMSfQjhHTJFNS/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 16 fev. 2026.

CASA-NOVA, M. J. Ciganos, escola e mercado de trabalho. **Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación**, v. 10, n. 8, p. 252-268. 2003.

CORRÊA, L. N. **Antropologia e os conceitos e definições de cultura**. 1. ed. 2022. E-book (173 p.). ISBN-13: 978-6599686733.

COSTA, E. M. L. **O Povo Cigano entre Portugal e Terras de Além-mar (Séculos XVI-XIX)**. Lisboa: Grupo de Trabalho do Ministério da Educação para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses; Fergráfica, 1997.

COSTA, R. A; NISHIYAMA, L; SILVA, B. Zoneamento das Áreas Suscetíveis à Contaminação do Lençol Freático em Caldas Novas - GO. **Brazilian Geographical Journal**, Ituiutaba, v. 4, n. 1, 2013. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/braziliangeojournal/article/view/22468> Acesso em: 13 de junho de 2025.

ROCHA MENINI, N. C. História e Culturas dos Povos Ciganos Brasileiros: Descolonizando o Currículo. 2025. **Ciências Humanas, pensamento crítico e transformação social** Capítulo 12. P. 152-162

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. São Paulo: Editora da Unesp, 2005.

ELIAS, A. C. **Caldas Novas ontem e hoje**. Caldas Novas: Secretaria Municipal de Educação, 1984.

FERRARI, F. **O mundo passa: uma etnografia dos ciganos Calon e suas relações com os brasileiros**. São Paulo: USP, 2010. Disponível em: https://scholar.google.com/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=FERRARI%2C+Floren%20cia.+O+mundo+passa%3A+uma+etnografia+

dos+ciganos+Calon+e+suas+rela%C3%A7%C3%B5es+com+os+brasileiros&btnG= Acesso em: 28 abr. 2024.

FERREIRA, A. B. H. **O minidicionário da língua-portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FLEURI, R. M. Intercultura e Educação. **Revista Grifos**, n. 15, p. 16 – 47, maio. 2003.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/SvJ7yB6GvRhMgcZQW7WDHsx/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 29 de mai.2025.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=oB5x2SChpSEC&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false> acesso em: 23 de abr. 2024.

FORQUIN, J-C. **O currículo entre o relativismo e o universalismo**. Educação e Sociedade, ano XXI, n. 73, dez. 2000.

FRASER, N. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. **Cadernos de Campo** (São Paulo - 1991), São Paulo, Brasil, v. 15, n. 14-15, p. 231–239, 2006. DOI: 10.11606/issn.2316-9133.v15i14-15p231-239. Disponível em:

<https://revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/50109>. Acesso em: 16 fev. 2026.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

GADAMER, H. G. **Verdade e método I. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. São Paulo: Editora Universitária São Francisco, 2005.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98–109. 2012. Disponível em:

https://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf Acesso em: 20 jul. 2024

GUIMARÃIS, M. T. S. **O associativismo transnacional cigano: identidades, diásporas e territórios**. São Paulo: Universidade de São Paulo, v. 29, 2012. Disponível em:

<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-22022013-124150/pt-br.php> Acesso em: 13 ago.2024.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista brasileira de educação**, n. 14, p. 108-130, 2000. Disponível em

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?format=pdf&lang=pt>
acesso em: 29 jun.2025.

KARPATI, M; PRETTO, E. E. Ciganos. **TRAVESSIA-revista do migrante**, v. 10, n. 27, p. 8-11, 1997.

KARPOWICZ, D. S. **Ciganos: História, Identidade e Cultura**. Porto Alegre, RS. Editora Fi. 2018.

KIDDER, D. P. **Reminiscências de Viagens e Permanência nas Províncias do Norte do Brasil**. Belo Horizonte: Ed. Itatiaias; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1980.

LEMOS-ROSA, S; RIBEIRO, E. R. Mídia e Discurso: Sobre a Polêmica em Torno do Verbete Cigano do Dicionário Houaiss. **Anais do SILEL**. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013. Disponível em: https://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013_2198.pdf Acesso em: 22 dez. 2024.

LIMA, S. A. D. **Os Ciganos Como “Outro” Na Memória Coletiva: A Reivindicação e Ressignificação de Narrativas para uma Política Identitária Cigana no Brasil**. São Paulo, 2024. Disponível em: <https://bdta.abcd.usp.br/directbitstream/f089e21f-43d5-4fa9-883b-e43c9ed069b8/tc5210-Samantha-Lima-Ciganos.pdf> Acesso em: 12 dez. 2025.

LIBÂNEO, J. C. **Que Destino os educadores darão à Pedagogia?** In: PIMENTA, S. G. (Coord.). **Pedagogia, Ciência da Educação?** 5ª. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, L. M. S. Antilíngua: as línguas ciganas e o segredo como política linguística. **Revista Fontes Documentais, Salvador**, v. 7, n. 1, e71247, jan./dez. 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/RFD/article/view/65204/36380> Acesso em: 29 de setembro de 2025.

LUCINI, M; SANTANA, L. M. Pedagogia decolonial e educação de jovens, adultos e idosos no contexto de uma sociedade racializada. **Roteiro**, Joaçaba, v. 44, n. 1, p. 1-24, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/15451/pdf> Acesso em: 18 fev. 2026.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MALINOWSKI, B. **Argonautas do Pacífico Ocidental**”. Os Pensadores, São Paulo, Abril Cultural. 1922. Disponível em: https://www.ppga.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/sele%C3%A7%C3%A3o%202016/Docfoc.com-MALINOWSKI_Argonautas-Do-Pacifico-Occidental-Os-Pensadores.pdf.pdf acesso em: 22 jun. 2024.

MARQUES, I. D S. **Ciganos Calons: Sociabilidade e Trajetórias de vidas**. 195f. 2020. Dissertação (Mestrado) - Programa de Estudos Pós-graduados em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2020. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/handle/handle/23816> Acesso em: 11 set. 2023.

MARQUES, Y. S. C. **Educação para as relações etnico-raciais na formação inicial de professoras e professores de Educação Física da UFOP: um olhar para o currículo.** 2021. Disponível em:

https://www.monografias.ufop.br/bitstream/35400000/3841/3/MONOGRAFIA_Educa%3%a7%3%a3oRela%3%a7%3%b5es%3%89tnico-Raciais.pdf Acesso em: 12 mai. 2025.

MARTINS, D. V. **Sobreculturalidade e educação no México: o caso da Universidade Intercultural Indígena de Michoacan.** Cajazeiras/PB: Edições AINPGP, 2023. 78 p. ISBN: 978-65-87527-24-6.

MERRIAM-WEBSTER. Romani. *In: Dictionary Thesaurus. on-line*, n. p, s. d. Disponível em: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/Romani> Acesso em: 22 dez. 2024.

MINAYO, M. C. S. (org) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ. 21ª Edição. Vozes. 2002. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf> Acesso em: 19 jul.2025.

MINTZ, S. W. **Cultura: uma visão antropológica.** Tempo, 14, 223-237. 2010. Disponível em: https://scholar.google.com/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Mintz+Cultura%3A+uma+vis%C3%A3o+antropol%C3%B3gica&btnG= Acesso em: 20 abr. 2025.

MOONEN, F. **Anticiganismo: os Ciganos na Europa e no Brasil.** 3. ed. digital revista e atualizada. Recife. 2011.

MOONEN, F. **Anticiganismo e Políticas Ciganas na Europa e no Brasil.** Edição Revista e aumentada. Recife – 2013.

MORAES FILHO, M. **Os ciganos no Brasil & Cancioneiro dos ciganos.** Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1981.

MOREIRA, M. A. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa.** São Paulo. 1998. Disponível em: https://nuted.ufrgs.br/oa/ap/mapas_moreira.pdf Acesso em: 23 jul. 2025.

MORI, A. C. **Diversidade Linguístico-Cultural Latino-Americana e os direitos linguísticos dos povos originários.** 2014. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf Acesso 12 de jun. de 2025.

NÓVOA, A. Formação de Professores e profissão docente. *In: NÓVOA, A. Os professores e a sua formação.* Lisboa: Dom Quixote, 1995.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos.** Editora da UNICAMP, 2007.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos.** 10. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2012.

OLIVEIRA, G. S. et al. Grupo Focal: uma técnica de coleta de dados numa investigação qualitativa? **Cadernos da FUCAMP**, v. 19, n. 41, 2020. Disponível em: https://scholar.google.com/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=GRUPO+FOCAL%3A+UMA+T%3%89CNICA+DE+COLETA+DE+DADOS+NUMA+INVESTIGA%3%87%3%83O+QUALITATIVA%3F&btnG= Acesso em: 23 out. 2025.

OLIVEIRA, A. C. de S. **Antropologia e seu ofício: uma revisão integrativa de literatura**. 2024. 74 f. 2024. Disponível em: repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/262974/TCC%20Arielle%20Caroline%20de%20Souza%20Oliveira.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 20 jul.2025.

PAIVA, J. M. de. **Colonização e catequese, 1549-1600**. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1982. Disponível em: https://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Apaiva-1982-colonizacao/Paiva_1982_ColonizacaoECatequese.pdf. Acesso em: 13 jul. 2025.

PALUDO, C. Educação popular como resistência e emancipação humana. **Cadernos Cedex**, v. 35, n. 96, p. 219-238, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/CK6NyrM6BhKXbMmhjrmB3jP/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10 dez. 2024.

PERES, A. N. **Educação Intercultural: Utopia ou Realidade?** (Processos de pensamento dos professores face à diversidade cultural: integração de minorias migrantes na escola. Profedições, Porto. 2000.

PERPÉTUO, L. D; RÊSES, E. D. S. **O direito à educação: desafios e possibilidades para o povo cigano Calon**. 2019.

PIERONI, G. **Vadios e ciganos, heréticos e bruxas: os degredados no Brasil-colônia**. Ministério da Cultura, Fundação Biblioteca Nacional, Departamento Nacional do Livro, 2000.

PINO, A. Violência, Educação e Sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo. Campinas, **Educ. Soc.** vol. 28, n. 100 – Especial, p. 763-785, 2007.

PINTO, Á. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

PORTUGAL. Código philippino, ou, Ordenações e leis do reino de Portugal. 14 Edição. RJ: **Typographia do Instituto Philomathico**, 1870.

PORTUGAL. Liv. X da Supplicação, fl. 23 in Ordenações e leys confirmadas e estabelecidas pelo Senhor D. João IV, etc. Lisboa, 1747, vol. III: **Collecção II dos Decretos e Cartas**, p. 273. 1649.

PORTUGAL. Direção Geral da Educação. **Cronologia da vinda dos ciganos para a Europa e sua disseminação no mundo**. Lisboa, 8 p. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/historia_do_povo_rom_na_europa.pdf. Acesso em: 23 abr. 2024.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. CLACSO, Buenos Aires, Argentina. 2005. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 14 jul. 2025.

QUIJANO, A. *Colonialidad del poder y clasificación social*. In: QUIJANO, A. *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO, 2014. (Colección Antologías). Disponível em: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140506032333/eje1-7.pdf>. Acesso em: 28 de mai.2025.

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

RAWLS, J. Justiça como equidade: uma concepção política, não metafísica. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**. [S. L.], v. 25. pp. 25-59, 1992. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/cRWvCkJhHsPR7q8KnpH93KN/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 17 out. 2024.

REGO, N. R. P. **Educação popular e decolonialidade: pedagogias de resistência em Abya Yala**. Ponta Grossa–PR: Mostro dos Mares. 2020. Disponível em: https://monstrosdosmares.com.br/wp-content/uploads/2021/02/noelia_rodrigues_educacao_decolonial.pdf acesso em: 10 jul. 2025.

ROMANELLI, O. D O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 40. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SACAVINO, S. B. Educação Descolonizadora e Interculturalidade. In: Candal, V. M. F. **Interculturalizar, Descolonizar e Democratizar**. Rio de Janeiro. 7 Letras. 2016. p. 188 – 202. Disponível em: https://propesp.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/download/bibliografia_educa%C3%A7%C3%A3o_I_descolonizadora_e_interculturalidade_1_notas_para_educadoras_e_educadores.pdf. Acesso em: 15 jul. 2025.

SAMBATI, D. N. As origens do movimento social que internacionalizou a “questão cigana” (artigo). In: **Café História – história feita com cliques**. 2019. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/romani-questao-cigana/> Acesso: 10 set.2025.

SANTOS, A. B. **A terra dá, a terra quer**. Ubu Editora.2023.

SANTOS, A. N. S. et al. A educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil – desafios e perspectivas no currículo e metodologias à luz da LDB. **Revista Aracê**, São José dos Pinhais, v.7, n.4, p.19559-19588,2025. DOI: 10.56238/arev7n4-227. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/4592/6250> Acesso em: 18 fev. 2026.

SOUSA SANTOS, B; NUNES, J. A. **Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade**. Reconhecer para libertar. Os caminhos do cosmopolitismo multicultural, 2003.

SOUSA SANTOS, B. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *In*: SOUSA SANTOS, B. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo cultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 429-461.

SANTOS, B. de S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007

SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B. de S. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes, *In*: SANTOS, B. de S.; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul.**, São Paulo: Cortez 2010.

SANTOS, L. dos. **Saberes e práticas em Redes de Trocas**: a temática africana e afro-brasileira em questão. 334 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2010.

SCALIA, A. C. M. A. **A Companhia de Jesus e a formação da cultura sexual brasileira**: um estudo histórico e documental a partir dos escritos do padre Manuel da Nóbrega. 2009. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/e8b8e222-ba27-4c44-9ce0-e9bfd3e95034/content> Acesso em: 03 de mar. 2025.

SHIGUNOV N. A; MACIEL, L. S. B. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar em revista**, p. 169-189, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VKN68qKSCDDcvmq5qC7T6HR/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 13 dez 2025.

SILVA. T. T. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, M. M. et al. **A Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas Constituições Federais Brasileiras**: entre o ideal, o legal e o real. 2023. Disponível em: https://scholar.google.com/scholar?as_ylo=2024&q=legisla%C3%A7%C3%B5es+da+EJA+n+o+Brasil&hl=pt-BR&as_sdt=0,5. Acesso em: 29 jun.2025.

SOARES, L. J. G. A política de educação de adultos: a campanha de 1947. **Educ. Rev**, 51-62, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?format=pdf&lang=pt> acesso em: 03 de jul. 2025.

SOUZA, M. A. D. Projeto identitário e movimento cigano no Brasil. **Ariús**. Campina Grande, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 6-30, jan./jun. 2013. Disponível em: https://www.ch.ufcg.edu.br/sites/arius/01_revistas/v19n1/00_arius_v19_n1_2013_edicao_completa.pdf Acesso em: 25 de jul.2024.

STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. 3 volumes. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.38, p. 49-59, jun.2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689>. Acesso em: 29 jul.2015.

TEIXEIRA, R. C. **História dos ciganos no Brasil**. Recife: Núcleo de Estudos Ciganos, p. 15-21, 2008. Disponível em: https://www.dhnet.org.br/direitos/sos/ciganos/a_pdf/rct_historiaciganosbrasil2008.pdf Acesso em: 11 de dezembro de 2023.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011. Disponível em: https://konektacommerce.nyc3.cdn.digitaloceanspaces.com/TEXT_SAMPLE_CONTENT/metodologia-de-pesquisa-acao-89057-1.pdf. Acesso em: 19 jul.2025.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. 1996.. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf. Acesso 12 de jun. de 2025.

UNESCO. **Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais**. Paris: UNESCO, 2005.

VASCONCELOS, M.; GUIMARÃES, J. R. S.; COSTA, E. **Dados oficiais sobre os povos romani (ciganos) no Brasil**. Brasília, DF. 2016. Disponível em: https://www.amsk.org.br/imagem/publicacao/Publicacao4_AMSK_2016-GeracaoDados.pdf. Acesso em: 7 de mar. de 2025.

VAZ, A. D. Geografia e diversidade cultural. Territorialização de um grupo cigano em Goiás, Brasil. **Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía**, n. 18, p. 83-97, 2009.

VIEIRA, H. O. T. As Ordenações Filipinas: o DNA do Brasil. **Revista dos Tribunais**, São Paulo, 958, 1-7. 2015.

WALSH, C. *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial- reflexiones latinoamericanas*. Quito: Abya-Yala, 2005.

ANEXOS

ANEXO I - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA GOIANO -
IFGOIANO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INFLUÊNCIA DA MILITÂNCIA CIGANA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS: conquistas e reconhecimentos antes invisíveis

Pesquisador: MAGNA NASCIMENTO MIZURINI DA COSTA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 88853625.2.0000.0036

Instituição Proponente: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano - IFGoiano

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.790.540

Apresentação do Projeto:

Relata-se:

Esta pesquisa terá como objetivo analisar o empoderamento político dos discentes ciganos de etnia Calon matriculados na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), turma única, da Escola Municipal Onildes de Fátima da Rocha, situada na cidade de Caldas Novas/GO, mediante um grupo focal de dez discentes ciganos de etnia Calon, com idade igual ou superior a dezoito anos, com ênfase na emancipação política e na compreensão sobre Políticas Públicas e Direitos dos Cidadãos Ciganos. A problemática central desta pesquisa reside em: se a apropriação desses conhecimentos poderá contribuir para que os discentes Calon se tornem agentes políticos ativos e participativos nas decisões que afetam os seus direitos sociais. A metodologia se respaldará em uma revisão bibliográfica abrangente, incluindo obras acadêmicas sobre a história e cultura cigana, além de documentos oficiais que tratam dos direitos do povo cigano. A pesquisa dialogará com Geertz (1978), Freire (1979, 1984, 2000, 2005), Gusmão (1997), Gil (2002), Severino (2007), Magnani (2009), entre outros, ciganólogos, Leis e Resoluções pertinentes ao povo cigano e seus direitos. Como relevância para a área da educação, alinhando-se ao PL 1.108/2015 que propõe a inclusão da Educação Política ao currículo escolar, tendo por finalidade mediante atividades formativas da disciplina de História ofertar por meio do objeto do conhecimento que fará parte do Produto Educacional, bases

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

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA GOIANO -
IFGOIANO



Continuação do Parecer: 7.790.540

teóricas e práticas aos discentes ciganos de etnia Calon sobre políticas públicas, direitos e cidadania do povo cigano, aspirando por alunos emancipados politicamente, com ideais de liderança e espírito ativista para que expressem suas vozes. Na esfera social, a pesquisa visa atender às demandas históricas de discriminação e invisibilidade que ainda perdura, promovendo diálogos críticos, fortalecimento étnico e o empoderamento político da comunidade cigana, permitindo que os membros da etnia Calon motivem-se à militância, para que busquem seus direitos junto às esferas municipal, estadual e federal. Visto o exposto, esta pesquisa não se limitará somente a um compromisso acadêmico, esforçar-se-á para ser um instrumento de transformação educacional e social, capacitando os discentes ciganos de etnia Calon de Caldas Novas/GO, matriculados na EJA a se tornarem protagonistas no cenário político social, quanto à defesa por direitos e pela construção de um futuro mais equitativo.¿

Objetivo da Pesquisa:

Relata-se:

¿Objetivo Geral

Analisar o empoderamento político dos discentes ciganos de etnia Calon matriculados na EJA, turma única, da Escola Municipal Onildes de Fátima da Rocha, situada em Caldas Novas/GO, quanto a apropriação do conhecimento acerca das Políticas Públicas para o Povo Cigano e direitos como cidadão brasileiros.

Objetivos Específicos

Elaborar, aplicar e validar o Produto Educacional, mediante atividades formativas na disciplina de História que abordarão a Educação Política e Direitos dos Cidadãos ciganos.

Implementar questionários para diagnosticar o conhecimento dos discentes Calon matriculados na EJA, sobre Políticas Públicas para o Povo Cigano e sua autopercepção em relação aos seus direitos como cidadão brasileiros.

Apresentar um perfil ativista e emancipador aos alunos Calon matriculados na EJA, mediante as aulas da disciplina de História.¿

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Item de acordo com a legislação. Não houve alteração mediante parecer anterior.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

4.4- Avaliação do processo de obtenção do TCLE:

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

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA GOIANO -
IFGOIANO



Continuação do Parecer: 7.790.540

Relata-se:

Para a execução desse estudo será solicitada a autorização da direção da escola Escola Municipal Professora Onildes de Fátima Rocha, onde será desenvolvida a pesquisa. Para o recrutamento e coleta de dados será solicitada a participação da pesquisadora nas aulas de História. O processo de recrutamento ocorrerá durante a aula de História, onde os estudantes serão informados sobre todas as etapas do processo de pesquisa e serão convidados a participar através da entrega do TCLE. Ao entregar o TCLE a pesquisadora realizará a leitura e explicação, explicitando o convite e seriedade do projeto que será conduzido de maneira ética, garantindo a voluntariedade e a compreensão dos participantes sobre os objetivos da pesquisa. Para aqueles estudantes que sentirem a necessidade de refletir sobre sua participação na pesquisa será dado um prazo de um dia para a assinatura do TCLE e entrega à pesquisadora. Sendo o processo de recrutamento iniciado após a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto Federal Goiano.

PARECER: ATENDE A LEGISLAÇÃO.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

5.2- TCLE: (Exigência IV.4, IV.5 , IV.6 - Res. 466/12) 5.2- TCLE: (Exigência IV.4, IV.5 , IV.6 - Res. 466/12)

5.2j) conter campo de assinatura em que expresse declaração do pesquisador responsável pelo cumprimento das exigências contidas TCLE

PARECER: ATENDE A LEGISLAÇÃO.

5.5- O projeto detalhado:

PARECER: ATENDE A LEGISLAÇÃO.

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

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA GOIANO -
IFGOIANO



Continuação do Parecer: 7.790.540

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 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:

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

Página 04 de 06

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA GOIANO -
IFGOIANO**



Continuação do Parecer: 7.790.540

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2472068.pdf	16/08/2025 16:10:24		Aceito
Outros	respostas_as_pendencias_2.pdf	16/08/2025 16:07:46	MAGNA NASCIMENTO MIZURINI DA COSTA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_cep_atualizado_2.pdf	16/08/2025 16:07:31	MAGNA NASCIMENTO MIZURINI DA COSTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_atualizado_2.pdf	16/08/2025 16:07:09	MAGNA NASCIMENTO MIZURINI DA COSTA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_cep_atualizado.pdf	07/07/2025 19:35:08	MAGNA NASCIMENTO MIZURINI DA COSTA	Aceito
Outros	respostas_as_pendencias.pdf	07/07/2025 19:31:45	MAGNA NASCIMENTO MIZURINI DA COSTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_atualizado.pdf	07/07/2025 19:27:31	MAGNA NASCIMENTO MIZURINI DA COSTA	Aceito
Outros	questionarioposteste.pdf	19/05/2025 18:34:03	MAGNA NASCIMENTO MIZURINI DA COSTA	Aceito
Outros	Questionariopreteste.pdf	19/05/2025 18:29:50	MAGNA NASCIMENTO MIZURINI DA COSTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	19/05/2025 18:29:02	MAGNA NASCIMENTO MIZURINI DA COSTA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetocep.pdf	19/05/2025 18:28:30	MAGNA NASCIMENTO MIZURINI DA COSTA	Aceito
Outros	daniel_curriculo.pdf	26/03/2025 14:19:28	MAGNA NASCIMENTO MIZURINI DA	Aceito

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

Página 05 de 06

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA GOIANO -
IFGOIANO



Continuação do Parecer: 7.790.540

Outros	daniel_curriculo.pdf	26/03/2025 14:19:28	COSTA	Aceito
Outros	magna_curriculo.pdf	26/03/2025 14:18:35	MAGNA NASCIMENTO MIZURINI DA COSTA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao_dos_pesquisadores.pdf	11/01/2025 20:32:06	MAGNA NASCIMENTO MIZURINI DA COSTA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_da_instituicao.pdf	11/01/2025 20:31:38	MAGNA NASCIMENTO MIZURINI DA COSTA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	11/01/2025 20:29:47	MAGNA NASCIMENTO MIZURINI DA COSTA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 25 de Agosto de 2025

Assinado por:
Mariana Buranelo Egea
(Coordenador(a))

Endereço: Rua 88, n°280, 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

ANEXO II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
GOIANO – CAMPUS URUTAÍ
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ENSINO PARA A
EDUCAÇÃO BÁSICA – PPGEnEB



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: intitulada **“INFLUÊNCIA DA MILITÂNCIA CIGANA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS: conquistas e reconhecimentos antes invisíveis”**. 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 do Pesquisador (a) responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins.

Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Magna Nascimento Mizurini da Costa, por meio do telefone: (64) 99275-0401 (WhatsApp) ou pelo e-mail: mizurinimagna@gmail.com. Em relação às dúvidas sobre a ética aplicada à pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano (situado na Rua 88, nº 280, Setor Sul, CEP 74085-0100, Goiânia, Goiás) pelo telefone: (62) 99226-3661 ou pelo e-mail: cep@ifgoiano.edu.br. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), é a Instância Regional responsável pelos protocolos de pesquisa de baixa e média complexidade, está vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (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.

1. Justificativa, objetivos e procedimentos:

Esta pesquisa se justifica pela análise que será realizada quanto a influência do ativismo cigano nas políticas públicas, tanto em contextos nacional quanto internacionais, e como essa influência pode impactar nos discentes ciganos de etnia Calon matriculados na EJA residentes em Caldas Novas/GO, no que tange ao fortalecimento étnico, empoderamento político e conquistas de direitos. À medida que a pesquisa avançar, espera-se que o produto educacional sobre as estratégias de articulação e mobilização das militâncias ciganas resultem em um aumento significativo na participação do grupo quanto a elaboração de políticas públicas e

processos decisórios que atendam às necessidades da comunidade cigana Calon. Isso, por sua vez, deverá fomentar um maior senso de pertencimento e coesão social. A pesquisa terá por finalidade apresentar o ativismo como um gerador de mudanças concretas nas políticas públicas quanto aos direitos sociais com ênfase na educação, instruindo o grupo para que se tornem multiplicadores e agentes ativos na luta por seus direitos.

Como se trata de uma pesquisa com abordagem qualitativa e descritiva, empregará como instrumentos para coleta de dados: questionários, observação das aulas e produção escrita, através das anotações do diário de campo da pesquisadora. Serão desenvolvidos dois questionários semiestruturados com perguntas abertas e fechadas e posteriormente algumas das reuniões e palestras sobre Educação Política e Direitos dos Cidadãos Ciganos, que comporão o Produto Educacional desta pesquisa.

2. Desconfortos, riscos e benefícios:

Os riscos inerentes a esta pesquisa são mínimos. Sendo resguardado a possibilidade de se desligar da pesquisa, caso se sinta constrangido (a), desconfortável, estigmatizado (a) ou estressado (a) ao ser convidado (a) a participar das etapas como a observação e os questionários.

Os pesquisadores comprometem-se a reforçar o respeito, ética e sigilo dos dados com esses profissionais, garantindo que a pesquisa não irá julgar, criticar e muito menos ridicularizar a forma com que cada docente trabalha. Sendo garantido que a pesquisa tem como foco principal aprimorar a aprendizagem e o conhecimento sobre a cultura do povo cigano da etnia Calon bem como seus direitos perante a sociedade.

Os pesquisadores comprometem-se a reforçar o respeito, ética e sigilo das informações fornecidas por você, garantindo que a pesquisa não irá julgar, criticar e muito menos ridicularizar os seus conhecimentos.

À instituição será garantido que a pesquisa será desenvolvida com base em um critério técnico e que o intuito com a instituição é promover reflexões e conhecimento sobre a temática, promovendo também mudanças nas práticas pedagógicas e quebra de paradigmas.

Os pesquisadores comprometem-se a manter a boa comunicação e clareza de todas as informações sobre a pesquisa, garantindo ao diretor da instituição que os dados e documentos fornecidos para a pesquisa não serão utilizados no intuito de julgar, criticar e muito menos ridicularizar a gestão da escola campo.

A classificação foi considerada de risco mínimo, pois as técnicas e instrumentos de pesquisa que serão utilizados não realizarão intervenção ou modificação intencional de variáveis psicológicas, sociais ou fisiológicas dos sujeitos participantes, tendo como base para esta gradação instruções utilizadas por Comitês de Ética em pesquisa em seres Humanos.

3. Forma de acompanhamento e assistência:

Será assegurada a garantida assistência integral em todas as fases da pesquisa. A pesquisadora estará disponível para encontros presenciais, a serem agendados conforme a sua necessidade, ou por meios de comunicação virtual. Você será informado a qualquer momento e sobre quaisquer questões que desejar, por meio dos canais de comunicação disponibilizados para contato com a pesquisadora responsável. Para facilitar o esclarecimento de dúvidas, os dados pessoais da pesquisadora, incluindo telefone, WhatsApp e e-mail, serão disponibilizados. Além disso, será solicitado a você dados como endereço e telefone para que a comunicação sobre as etapas da pesquisa seja facilitada.

4. Garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo:

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer tempo e aspecto que desejar, através dos meios citados 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.

O(s) pesquisador(es) irá(ão) tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e todos os dados coletados servirão apenas para fins de pesquisa. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

5. Custos da participação, ressarcimento e indenização por eventuais danos:

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo e nem receberá qualquer vantagem financeira. Caso você tenha algum tipo de gasto decorrente da pesquisa, você será ressarcido pelos pesquisadores. Caso ocorra algum dano em virtude dessa pesquisa, os pesquisadores garantem indenizar os envolvidos por todo e qualquer gasto ou prejuízo.

6. Guarda e descarte do material:

Fica, portanto, a pesquisadora responsável em arquivar toda a documentação, tanto física quanto digital, oriunda da pesquisa por um período de cinco anos, garantindo que os dados dos participantes permaneçam em total sigilo. Após esse intervalo, todos os arquivos digitais serão excluídos e os documentos impressos serão incinerados.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu

aceito participar como voluntário (a) dessa pesquisa.

não aceito participar como voluntário (a) dessa pesquisa.

*Caso você aceite participar como voluntário (a) dessa pesquisa, peço que você forneça alguns dados, para que a comunicação acerca das fases da pesquisa e esclarecimentos sobre a mesma seja facilitada.

Nome completo: _____

Endereço: _____

Telefone: _____

Pires do Rio, ____, de _____ de 2025.

Assinatura do responsável pela pesquisa

Magna Nascimento Mizurini da Costa

Assinatura do participante da pesquisa

ANEXO III - QUESTIONÁRIO PRÉ-TESTE



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
GOIANO – CAMPUS URUTAÍ
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ENSINO PARA A
EDUCAÇÃO BÁSICA – PPGEnEB



QUESTIONÁRIO PRÉ TESTE

Olá, prezado (a) participante! Este questionário compõe uma das etapas da pesquisa de mestrado intitulada **“INFLUÊNCIA DA MILITÂNCIA CIGANA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS: conquistas e reconhecimentos antes invisíveis”** da qual você é peça fundamental. Para os questionamentos a seguir gostaria de lhe pedir que fosse o (a) mais fiel possível e respondesse as perguntas com seriedade, não deixando de registrar sua opinião, pois ela é muito importante para a pesquisa. Você não será identificado neste questionário e apenas os pesquisadores responsáveis terão acesso a esse material. Desde já agradeço pela sua colaboração!

IDADE: _____ SEXO: () Feminino () Masculino

1) Você sabe o que são políticas públicas?

() Sim () Não () Não tenho certeza

2) Quais são os principais objetivos das políticas públicas na sua opinião?

3) Você já ouviu falar sobre alguma comunidade cigana que reivindicou seus direitos?

() Sim () Não

Caso a resposta seja sim, você tem conhecimento sobre quais são essas comunidades e o que elas reivindicaram?

4) Você acredita que a militância cigana fez alguma diferença na conquista de direitos para o povo cigano no Brasil e no mundo?

() Sim () Não () Não sei

5) Que direitos você tem conhecimento que são importantes para a comunidade cigana e que foram conquistados mediante um ato de ativismo?

6) Você avalia seu grau de informação sobre seus direitos como cidadão cigano e acima de tudo brasileiro?

Péssimo Ruim Razoável Bom Excelente

7) Quais direitos você considera serem mais relevantes para você e sua comunidade?

8) Você já participou de alguma atividade ativista ou evento que abordou os direitos da comunidade cigana?

Sim Não

Caso a resposta seja sim, como foi sua experiência? O que você aprendeu?

9) Você gostaria de aprender mais sobre políticas públicas e direitos do povo cigano?

Sim Não

10) Na sua opinião, quais as conquistas mais importantes da comunidade cigana Calon de Caldas Novas/GO, que demandou um ato de ativismo?

11) Você se sente preparado para assumir a liderança na sua comunidade?

Sim Não

Justifique a sua resposta.

ANEXO IV - QUESTIONÁRIO PÓS-TESTE



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
GOIANO – CAMPUS URUTAÍ
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ENSINO PARA A
EDUCAÇÃO BÁSICA – PPGEnEB



QUESTIONÁRIO PÓS TESTE

Olá, prezado (a) participante! Este questionário compõe uma das etapas da pesquisa de mestrado intitulada **“INFLUÊNCIA DA MILITÂNCIA CIGANA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS: conquistas e reconhecimentos antes invisíveis”** da qual você é peça fundamental. Para os questionamentos a seguir gostaria de lhe pedir que fosse o (a) mais fiel possível e respondesse as perguntas com seriedade, não deixando de registrar sua opinião, pois ela é muito importante para a pesquisa. Você não será identificado neste questionário e apenas os pesquisadores responsáveis terão acesso a esse material. Desde já agradeço pela sua colaboração!

IDADE: _____ SEXO: () Feminino () Masculino

1) Após as aulas de história e palestras, como você avalia seu grau de informação sobre políticas públicas?

() Péssimo () Ruim () Razoável () Bom () Excelente

2) Para você qual o papel das políticas públicas para a comunidade cigana?

3) Você acredita que a educação pode impactar a forma como a comunidade cigana reivindica seus direitos?

() Sim () Não

Justifique sua resposta

4) Após as aulas, você se sente preparado para discutir políticas públicas com outras pessoas da sua comunidade e com não ciganos?

() Sim () Não

5) Quais conhecimentos adquiridos nas aulas você considera mais valiosos para a sua vida e para a comunidade Cigana?

6) Você vê a si mesmo(a) como um (a) potencial líder na sua comunidade após essa formação?
() Sim () Não

7) Que habilidades você acha que são necessárias para se tornar um líder efetivo na comunidade cigana?

8) Você se sente confiante em assumir um papel de liderança em discussões sobre direitos sociais do povo cigano?

() Sim () Não

9) Como uma liderança, quais seriam as suas sugestões visando a melhoria da Comunidade Cigana?

10) Você acredita que as aulas modificaram sua forma de pensar sobre a liderança cigana?

() Sim () Não

11) Você gostaria de participar de mais atividades de formação sobre políticas públicas e liderança?

() Sim () Não

12) Que outros temas você gostaria de explorar em futuras formações sobre ativismo, direitos e liderança?

ANEXO V – PRODUTO EDUCACIONAL – PE

PpgEnEB

MESTRADO EM ENSINO PARA A
EDUCAÇÃO BÁSICA (IFGOIANO)

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO -
CAMPUS URUTAÍ PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM ENSINO PARA A
EDUCAÇÃO BÁSICA

MESTRADO PROF. EM
ENSINO
PARA A
EDUCAÇÃO
BÁSICA

INSTITUTO
FEDERAL
Goiãno
Campus
Urutaí

GUIA DOCENTE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA OS POVOS ROMANIS



FICHA TÉCNICA DO PRODUTO EDUCACIONAL

Autora: Magna Nascimento Mizurini da Costa

Orientador: Prof. Dr. Daniel Valério Martins

Tipo de produto: Material didático de orientação docente;

Público Alvo: Professores da EJA do Primeiro e Segundo seguimento;

Vínculo do Produto Educacional: Dissertação de Mestrado Profissional – INFLUÊNCIA DA MILITÂNCIA ROMANI NAS POLÍTICAS PÚBLICAS: conquistas e reconhecimentos antes invisíveis.

Programa de Ensino: Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica;

Instituição Associada: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Urutaí;

Linha de Pesquisa: Atuação docente e educação para a cidadania;

Lócus de Implementação do Produto Educacional: Modalidade de Ensino EJA da Rede Pública Municipal – Município de Caldas Novas – Goiás;

Informações adicionais: O produto educacional validado pela banca de defesa do IF Goiano.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Povo Romani. Políticas Públicas. EJA. Empoderamento étnico.



2026

URUTAÍ-GO

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DA OBRA



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

C838 Nascimento Mizurini da Costa, Magna
GUIA DOCENTE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA OS POVOS ROMANIS / Magna Nascimento Mizurini da Costa. Urutai 2026.

32f. il.

Orientador: Prof. Dr. Daniel Valério Martins.

Produto Educacional (Mestre) - Instituto Federal Goiano, curso de 0133214 - Mestrado Profissional em Ensino para a Educação Básica (Campus Urutai).

1. Interdisciplinaridade. 2. Povo Romani. 3. Políticas Públicas. 4. EJA. 5. Empoderamento étnico. I. Título.



2026
Goías, - Brasil



DESCRIÇÃO

ORIGEM DO PRODUTO EDUCACIONAL

Oriundo da Dissertação do Mestrado Profissional denominado: "INFLUÊNCIA DA MILITÂNCIA DOS POVOS ROMANIS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS: conquistas e reconhecimentos antes invisíveis" pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Urutaí. – GO, na Linha de pesquisa: Atuação Docente e Educação para a Cidadania

FINALIDADE

Fornecer ao professor mediador ferramentas para que possa aprimorar o empoderamento político dos discentes Romanis matriculados na EJA, quanto à apropriação do conhecimento acerca da Educação Política e Direitos dos Cidadãos Romanis mediante à disciplina de História, integrando à diferentes áreas do conhecimento.

DESENVOLVIDO EM:

Na turma da EJA da Comunidade Cigana - Sala Sidnei Amadolino Valadares, anexo da Escola Municipal Professora Onildes de Fátima da Rocha - Caldas Novas - GO

VALIDADO POR:

Prof. Dr. Daniel Valério Martins
Prof. Dra. Débora Astoni Moreira
Prof. Dra. Marilete Calegari Cardoso

NÍVEL DE ENSINO

Educação Básica, Modalidade EJA Primeiro e Segundo Seguimento

PÚBLICO-ALVO

Professor/mediador da EJA que leciona em comunidades Romanis

DISPONIBILIDADE

Integral respeitando os direitos autorais - Não permitido o uso comercial.

DISPONÍVEL EM:

Repositório do IF Goiano

APOIO FINANCEIRO

Custeado pela autora

CRÉDITOS

Imagens gerada pelo modelo Gemini (Google), 2026.
Imagem de fundo:
<https://www.elo7.com.br/papel-de-parede-adesivo-painel-mapa-mundi-rosa-dos-ventos/dp/1425814>

ORGANIZAÇÃO GRÁFICA

Magna Mizurini

REGISTRO DO PRODUTO

Biblioteca do IF Goiano Campus Urutaí - GO



2026
Goiás, - Brasil



SUMÁRIO

Ao sujeito da práxis	4
Currículo decolonial.....	5
Formação para a diversidade.....	6
Papel do professor como mediador.....	6
Abordagem interdisciplinar.....	7
Conhecimento prévio.....	8
O sujeito da EJA e seus saberes culturais.....	8
Diáspora cigana.....	9
Texto base	10
Unidade 1 – Disciplina de História.....	12
Unidade 2 – Disciplina de Língua Portuguesa	14
Unidade 2.1 – Complemento na alfabetização	16
Unidade 3 – Disciplina de Matemática	18
Unidade 4 – Disciplina de Geografia.....	20
Unidade 5 – Disciplina de Ciências	22
Unidade 6 – Disciplina de Artes.....	24
Unidade 7 – Sugestão de Culminância.....	26
Orientações Legais	27
Bibliografia	28





AO SUJEITO DA PRÁXIS



“A trajetória de vida do aluno fora da escola não pode ser desvinculada da atividade escolar.” de Sousa & Santos, 2020, p. 11.)

Prezado professor mediador,

O retorno à sala de aula dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é impulsionado pela busca de novos conhecimentos, abertura de novos horizontes e experiências acadêmicas que propicie a sua participação mais ativa na sociedade.

O presente Material Didático de Orientação tem por objetivo oferecer aos senhores (as) ferramentas interdisciplinares fundamentadas nas diretrizes das Políticas Públicas para os Povos Romanis visando subsidiar a prática andragógica em sala de aula, ressaltando os direitos dos discentes enquanto cidadãos brasileiros.

A proposta consiste em integrar à disciplina de História outras áreas do conhecimento por meio da utilização de um texto base sobre a diáspora cigana, documentos e legislações pertinentes aos povos Romanis, destinados à leitura e ao debate em sala de aula.

Fazenda (2008) ressalta que cada disciplina deve ser analisada pelo espaço que ocupa na grade curricular, pelos saberes e conceitos que abrange, bem como pelo movimento científico que gera. Essa cientificidade, originada das disciplinas, adquire um caráter interdisciplinar quando leva o professor a reconsiderar suas práticas e redescobrir seus talentos.

Este guia tem como finalidade promover o desenvolvimento de um currículo decolonial, capacitando os discentes a discernir e enfrentar as complexas demandas do cotidiano, além de exercer sua plena cidadania. Reafirma-se, portanto, a relevância da Educação Inclusiva na formação integral dos alunos Romanis, promovendo uma aprendizagem contextualizada e significativa que contribua para a equidade e a superação da narrativa de invisibilidade histórica e cultural dos povos Romanis.

O professor mediador precisa considerar o conhecimento prévio e as experiências dos discentes para uma prática andragógica eficaz ao invés de restringir-se ao preenchimento de lacunas educacionais de um currículo colonial. Essa abordagem conforme enfatizado por Ausubel (2003) confirma que a aprendizagem é um processo ativo e construtivo, onde uma nova informação se integra de forma significativa ao conhecimento já adquirido pelo discente.



DE SOUSA, F. G. A.; SANTOS, J. M. C. T. A interdisciplinaridade e a formação cidadã em uma escola pública de Fortaleza-CE. *Ensino em Perspectivas*, 1(1), 1-15. 2020.
FAZENDA, I. C. A. *O que É Interdisciplinaridade?* São Paulo, Editora Cortez, 2008.
AUSUBEL, D. P. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva.* Lisboa: Plátano, 2003.



AO SUJEITO DA PRÁXIS

Lecionar com povos e comunidades tradicionais propondo a utilização do currículo decolonial, que valoriza a diversidade cultural dos discentes e a inserção de diferentes saberes e visões no objeto do conhecimento traz um desafio para a educação, pois se trata de uma abordagem crítica à dominância do modelo eurocêntrico do currículo convencional, que além de não valorizar e ignorar a multiplicidade de culturas e narrativas dos discentes promove o epistemicídio, ou seja, a morte subjetiva de um povo mediante o apagamento da sua identidade, história e cultura.

“Certas identidades têm sido historicamente silenciadas e desautorizadas no sentido epistêmico” (RIBEIRO, 2017, p. 29).

O objetivo do currículo decolonial é integrar diferentes saberes e perspectivas, enfatizando a importância da pluralidade e experiências dos discentes, desenvolvendo suas habilidades cognitivas e sociais, associadas à complexidade do seu meio histórico e cultural.



PARA CONSTRUIR UM CURRÍCULO DECOLONIAL QUE ATENDA AOS DISCENTES ADULTOS, O PROFESSOR MEDIADOR PRECISA:

- Apropriar-se da história e da cultura dos discentes;
- Comparar a perspectiva eurocêntrica e colonialista à realidade dos discentes;
- Considerar a opinião dos discentes para a construção do currículo;
- Empregar metodologias ativas;
- Elaborar o planejamento de forma interdisciplinar;
- Adotar a avaliação formativa, objetivando a flexibilidade do currículo.



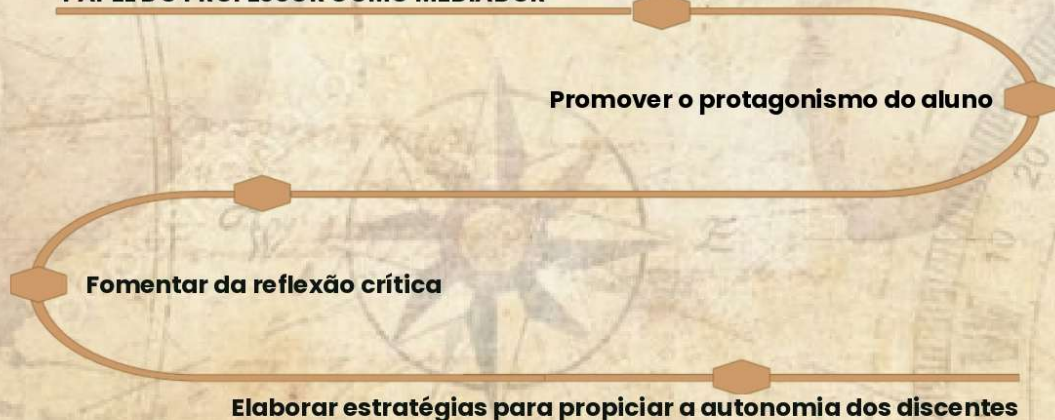
RIBEIRO, D. O que é lugar de fala? Belo Horizonte: Letramento; Justificando, 2017.

FORMAÇÃO PARA A DIVERSIDADE



[...] a importância de se formar profissionais da educação interculturalmente orientados, conscientes da necessidade de promover um ensino culturalmente sensível que considere as perspectivas dos alunos provenientes de diversos grupos culturais e com identidades múltiplas de gênero, raça, padrões linguísticos e outras. (Santiago, Akkari e Marques, 2013, p. 24)

PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR



SANTIAGO, M. C.; AKKARI, A.; MARQUES, L. P. Educação intercultural: desafios e possibilidades. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

CONHECIMENTO PRÉVIO

O SUJEITO DA EJA E SEU SABERES HISTÓRICOS E CULTURAIS

Valorizar o conhecimento prévio dos sujeitos da EJA

Estratégias para identificar o conhecimento prévio dos sujeitos da EJA

Elaborar o currículo com base no conhecimento prévio dos sujeitos da EJA

Ao valorizar as diversas culturas presentes no Brasil propicia ao aluno a compreensão de seu próprio valor, promovendo sua autoestima como ser humano pleno de dignidade, cooperando na formação de autodefesas a expectativas indevidas que lhe poderiam ser prejudiciais. Por meio de convívio escolar, possibilita conhecimentos e vivências que cooperam para que se apure sua percepção de injustiças e manifestações de preconceito e discriminação que recaiam sobre si mesmo, ou que venha a testemunhar – e para que desenvolva atitudes de repúdio a essas práticas (MEC, 1997, p. 23).


ADAPTANDO METODOLOGIAS ÀS NECESSIDADES INDIVIDUAIS E COLETIVAS

Colaboração como base da construção do conhecimento na EJA

Personalização das metodologias de ensino para atender às necessidades individuais e coletivas

Exemplos de práticas de construção coletiva do conhecimento na EJA



BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais, de Pluralidade Cultural. Brasília: MEC, 1997.

DIÁSPORA CIGANA

COMPREENDENDO A TRAJETÓRIA HISTÓRICA E CULTURAL DOS POVOS ROMANIS

Origens, Perseguições
e
Impactos Históricos

Valorização Cultural
e
Identidade

Perseguições,
Impactos Históricos
e
Socioeconômicos

DIÁSPORA CIGANA



DEFINIÇÃO

Refere-se à dispersão e ao assentamento de comunidades Romanis ao redor do mundo ao longo dos séculos. Tal migração foi influenciada por fatores como perseguições, busca por melhores condições de vida e adaptações a diferentes contextos culturais, marcada por desafios, como discriminação e marginalização.



TEXTO BASE



DE PUNJAB AO BRASIL: DIÁSPORA DOS POVOS ROMANIS, UMA ROTA MARCADA PELA PERSEGUIÇÃO, ESCRAVIDÃO E GENOCÍDIO

Magna Mizurini

Em 1782, o acadêmico alemão Johann Rüdiger, professor da renomada Universidade de Halle-Wittenberg conduziu uma investigação linguística que comparou o idioma empregado por uma mulher Romani que ele conhecia por nome Barbara Makelin com a gramática de hindustani, atuais idiomas hindi e urdu. Como resultado da pesquisa, o professor concluiu que ambas as línguas compartilhavam uma origem comum. Esta constatação linguística representou o argumento mais substancial para estabelecer uma conexão entre os Romanis e sua possível origem indiana.

Os membros das comunidades Romanis cultivam até a data atual a sua língua de acordo com cada etnia. Trata-se de uma língua ágrafa transmitida de geração em geração dentro das famílias.

PRIMEIRA ONDA EMIGRATÓRIA

Há estudos que indicam a respeito da incursão no norte da Índia, pelo sultão persa Mahmoud Ghazni (971-1030), que teria perpetrado saques e expulsado a população local, possivelmente uma casta de guerreiros do território conquistado, entre os anos de 1001 e 1026.

SEGUNDA ONDA DE MIGRAÇÃO INTERNACIONAL

No início do século XV, devido à intensificação dos conflitos entre os bizantinos cristãos e os turcos otomanos, ocorreu uma segunda e significativa diáspora em direção à Europa. Esse fato foi documentado, mas não pelos membros das comunidades Romanis e sim, por pessoas que não compartilhavam da sua cultura. Os Romanis denominam essa onda migratória como "aresajipe", a rota da Ásia para a Europa.

TERCEIRA ONDA DE MIGRAÇÃO INTERNACIONAL

Na Europa Ocidental, notadamente na França e na Alemanha, as perseguições motivadas por preconceitos étnicos foram prevalentes. A partir do século XV, os Romanis enfrentaram perseguições generalizadas em toda a Europa. Na Suíça, leis anticiganos foram promulgadas em 1471. Durante a Reconquista Cristã na Península Ibérica em 1492, eles foram expulsos juntamente com árabes e judeus. No século XVI, foram expulsos da França e da Inglaterra. Durante o reinado de Elizabeth I, foi estabelecida uma lei que criminalizava a ascendência cigana, levando à execução de indivíduos simplesmente por sua linhagem Romani.

Na Europa Oriental, especialmente nos Bálcãs, os Romanis foram submetidos à escravidão a partir do século XIII, com a emancipação ocorrendo somente em 1864.

A partir do século XVI, países como Suíça, Holanda e Dinamarca iniciaram caçadas aos Romanis, resultando na prisão e morte de 260 homens, mulheres e crianças em 02 de novembro de 1835.

Na Romênia, permaneceram escravizados até o século XIX.





PORAJMOS - O HOLOCAUSTO CIGANO

Com o desencadeamento da Segunda Guerra Mundial em 1939, a perseguição aos Romanis atingiu um nível ainda mais severo, pois foram alvo de deportações em larga escala para campos de concentração e extermínio, onde enfrentaram condições desumanas, trabalho forçado, fome, doenças e genocídio sumário, em um episódio conhecido como *Porajmos* ou Holocausto Cigano. Estima-se que entre 220 mil e 500 mil Romanis tenham sido mortos nos campos de concentração nazistas. Foram ainda, submetidos à perseguição racial, segregação, trabalhos forçados e execuções em massa. Após o término da guerra, essa tragédia foi em grande parte negligenciada, só recentemente recebendo maior reconhecimento e memória. No entanto, a discriminação e o preconceito contra os Romanis continuam a persistir até os dias atuais.

OS ROMANIS NO BRASIL

Os primeiros Romanis a desembarcarem no Brasil eram originários de Portugal, e chegaram não por escolha própria, mas como degredados daquele país. Um exemplo marcante ocorreu em 1574, quando um casal chamado João de Torres e sua esposa Angelina de etnia Calon foram presos simplesmente por serem Romanis e enviados ao Brasil. Essa ação revela a política discriminatória e persecutória que os Romanis enfrentavam na Europa, onde eram frequentemente alvo de preconceito e criminalização. O episódio reflete a trajetória de muitos Romanis que foram forçados a deixar seu país de origem e enfrentar desafios em novos territórios, como o Brasil colonial.

CONCLUSÃO

A história dos povos Romanis é caracterizada por séculos de perseguição, discriminação e violência em todo o mundo. Desde a diáspora, deslocando-se pela Europa e outros continentes enfrentaram uma série contínua de desafios e injustiça. O Holocausto Cigano durante a Segunda Guerra Mundial representa um dos capítulos mais sombrios dessa narrativa, evidenciando a terrível brutalidade e genocídio que enfrentaram.

Apesar dos avanços na conscientização e reconhecimento de suas lutas, a discriminação contra os Romanis persiste até hoje em muitas partes do mundo, mas eles procuram preservar sua identidade cultural e tradições, mantendo sua língua, música, dança e costumes.



Sugestão de vídeo

“Ciganos, povo silenciado: das origens aos dias de hoje” - poeta Iran Marques
<https://www.facebook.com/watch/?v=604711663793408>



FONSECA, I. Enterrem-me em pé: a longa viagem dos ciganos. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1996.
TEIXEIRA, R. C. História dos ciganos no Brasil. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 1999.
FERRARI, F. Palavra cigana: seis contos nômades. São Paulo: Cosac Naify, 2005.
MOONEN, F. Anticiganismo: os ciganos na Europa e no Brasil. Recife: Núcleo de Estudos Ciganos, 2011.

PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES

UNIDADE I

DISCIPLINA - HISTÓRIA

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS:

Analisar eventos históricos; dinâmicas de poder e processos que promovam ou sustentem as estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais dos Povos Romanis ao longo do tempo.

OBJETO DO CONHECIMENTO:

Povo Romani: origem, migrações e perseguições;
Principais eventos históricos relacionados à diáspora dos povos Romanis;
Contexto Histórico e social - Políticas Públicas pertinentes aos Povos Romanis.

ATIVIDADES:

Apresentar o texto base: DE PUNJAB AO BRASIL: diáspora dos povos Romanis, uma rota marcada pela perseguição, escravidão e genocídio, contextualizando historicamente o surgimento e as primeiras migrações até a chegada ao Brasil.

Sugestão: apresentação em slides.

Apresentação impressa e encadernada das orientações legais que constam na página 25 deste Guia e outras pertinentes que se encontram detalhados na pesquisa que originou esse Guia.

Análise do texto:

Ler o texto base sobre a diáspora dos povos Romanis, destacando as informações sobre as três principais ondas migratórias e as perseguições enfrentadas por eles ao longo da história.

Discussão em grupo:

Promover um debate em grupo sobre as causas e consequências da diáspora dos povos Romanis, incentivando os discentes a relacionarem os eventos históricos apresentados no texto, com o contexto social, político e econômico de cada período. Debater sobre o conhecimento das Leis destinadas aos povos Romanis.

Teia do tempo:

Elaborar uma teia do tempo destacando os principais eventos relacionados à diáspora dos povos Romanis, desde suas origens na Índia até os dias atuais, incluindo as três ondas migratórias, as perseguições enfrentadas pelos Romanis ao longo da história e outros eventos relevantes.

Análise comparativa:

Analisar e comparar a diáspora dos povos Romanis e outros eventos históricos de migração e perseguição, como o Êxodo da Bíblia e o Holocausto Judeu durante a Segunda Guerra Mundial.

Identificar semelhanças e diferenças entre esses eventos, destacando as consequências para os povos envolvidos.



ATIVIDADES ADICIONAIS:

Mapa das migrações ciganas:

Elaborar um mapa com as principais rotas migratórias dos povos Romanis ao longo da história, destacando as três principais ondas migratórias e as regiões por onde passaram.

Pesquisar e identificar os países e regiões onde os Romanis estabeleceram comunidades ao longo do tempo, no Brasil e no mundo.

Entrevista fictícia:

Simular uma entrevista fictícia com um personagem Romani de uma determinada época histórica. Ex.: um Romani que viveu durante a segunda onda migratória no século XV, ou o primeiro Romani a chegar no Brasil.

Elaborar perguntas e respostas baseadas em informações históricas sobre o cotidiano e as experiências dos Romanis da época.

Análise de documentos históricos:

Distribuir aos discentes cópias de documentos históricos relacionados à diáspora dos povos Romanis. Ex.: leis e decretos de degredos e perseguição aos Romanis em diferentes países e épocas.

Analisar em conjunto os documentos e responder à questões que envolvam o contexto histórico e consequências para os Romanis.

Linha do Tempo:

PERÍODO

EVENTO

Séculos X-XI – Incursoão no norte da Índia pelo sultão persa Mahmoud Ghazni;

Século XV – Segunda onda migratória: conflitos entre bizantinos e turcos otomanos;

Século XV – Degredo de Portugal: Vinda do povo Romani para o Brasil;

Século XVI – Expulsão do povo Romani da França e Inglaterra;

Século XVI – Escravidão do povo Romani nos Bálcãs;

Século XVII – Expulsão do povo Romani da Suíça e Holanda;

Século XVIII – Expulsão do povo Romani da Dinamarca e Romênia;

Século XIX – Emancipação do povo Romani nos Bálcãs;

Século XX – Perseguição do povo Romanis durante o Holocausto (Porajmos);

Década de 1970 até hoje – Reconhecimento e luta pelos direitos dos povos Romanis.

LEGISLAÇÃO:

Apresentar as legislações que asseguram direitos aos povos Romanis, bem como os movimentos de luta e as reivindicações históricas e contemporâneas por seus direitos.

RECURSOS NECESSÁRIOS:

Texto base: DE PUNJAB AO BRASIL: diáspora dos povos Romanis, uma rota marcada pela perseguição, escravidão e genocídio e as Legislações pertinentes; data show; Papel color set, Canetas coloridas, cartolina, papel A4 branco, papel kraft, cola, tesoura

AVALIAÇÃO FORMATIVA:

Participação dos discentes na discussão em grupo.

Capacidade dos discentes de relacionar os eventos históricos com o contexto social, político e econômico de cada período.

Interação dos discentes em debater sobre seus direitos legais.



PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES

UNIDADE 2

DISCIPLINA - LÍNGUA PORTUGUESA

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS:

Proporcionar aos discentes vivências que favoreçam o desenvolvimento de diferentes formas de letramento, possibilitando uma participação ativa e crítica nas variadas práticas sociais que envolvem a comunicação oral e escrita.

OBJETO DO CONHECIMENTO:

Leitura, escrita e interpretação do texto base;

Leitura e debates sobre as legislações que garantam aos povos Romanis seus direitos sociais;

Políticas linguísticas e a construção discursiva da língua - Idioma étnico dos Romanis;

O degredo dos Romanis - Leis discriminatórias - Código Philippino.

ATIVIDADES PROPOSTAS:

Leitura orientada:

Expor em pôster o texto DE PUNJAB AO BRASIL: diáspora dos povos Romanis, uma rota marcada pela perseguição, escravidão e genocídio. Leitura compartilhada.

Elaborar em conjunto um mural com um mini dicionário da língua materna dos discentes utilizando as palavras mais utilizadas por eles no cotidiano.

Identificação de informações:

Incentivar os discentes a destacar as informações principais e secundárias do texto base e das legislações pertinentes.

Discussão em grupo:

Promover uma mesa redonda com os discentes envolvendo o tema "Políticas Públicas e os direitos dos Povos Romanis como cidadão brasileiros", incentivando-os a compartilharem suas percepções e conhecimentos sobre o tema.

Produção textual:

Estimular os discentes a escrever um pequeno texto sobre a importância de se reconhecer e combater o preconceito étnico, fazendo conexões entre as Leis e suas próprias reflexões e necessidades sociais.

Escrever frases motivadoras ou versos na língua materna do discentes, para leitura e exposição.



ATIVIDADES ADICIONAIS:

Leitura dramatizada:

Dividir a turma em grupos e atribuir a cada um a elaboração de uma história com personagens fictícias que vivenciaram o período da diáspora dos povos Romanis, para serem lidas em forma de dramatização, incentivando-os a criarem e interpretarem os personagens, expressando suas emoções transmitidas em cada texto.

Jogo de perguntas e respostas:

Dividir a turma em equipes e fazer arguição sobre o texto base e o texto criado por eles.

Ex.:

Origem dos Romanis de acordo com as pesquisas linguísticas;
As três principais ondas migratórias dos Romanis;
Porajmos - Holocausto dos povos Romanis;
Degradados para Brasil;
Explicação sobre cada personagem fictícia e local onde ocorreu o fato.

Análise de vocabulário:

Identificar palavras desconhecidas no texto base, anotando-as em seus cadernos. Utilizar dicionários da Língua Portuguesa para descobrir o significado dessas palavras e compartilhar com a turma.

Ex.: Significado da palavra "etnia" e "diáspora".

Produção de cartazes:

Criar cartazes informativos em grupo sobre a diáspora dos povos Romanis, utilizando as informações do texto base. Incluir ilustrações, dados históricos e mensagens de combate ao preconceito.

Debate:

Dividir a turma em dois grupos para debates sobre a importância de reconhecer e combater o preconceito étnico, utilizando o texto como base para argumentação e legislações pertinentes.

RECURSOS NECESSÁRIOS:

Texto base: DE PUNJAB AO BRASIL: diáspora dos povos Romanis, uma rota marcada pela perseguição, escravidão e genocídio impresso;
Pôster;
Papel color set, Canetas coloridas, cartolina, papel A4 branco, papel kraft, cola, tesoura.

AVALIAÇÃO FORMATIVA:

Participação dos discentes na discussão em grupo.

Capacidade dos discentes de identificar informações importantes no texto.

Qualidade da produção textual.



PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES

UNIDADE 2.1

COMPLEMENTO NA ALFABETIZAÇÃO

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS:

Desenvolver o letramento inicial dos discentes Romanis mediante a associação entre linguagem escrita e sua realidade sociocultural;

Compreender o processo de leitura e escrita como prática social, vinculada à vivência, à identidade cultural e ao exercício da cidadania;

Identificar, analisar e utilizar palavras geradoras do seu universo vocabular como base para a construção de novos conhecimentos linguísticos.

OBJETO DO CONHECIMENTO :

Alfabetização na EJA com base em palavras e temas geradores;

Relação entre linguagem, cultura e identidade dos povos Romanis;

Consciência fonológica: identificação, decomposição e recomposição silábica;

Formação de palavras e construção de frases simples;

Leitura e escrita como prática social, instrumento de cidadania e políticas públicas;

Temas sociais: comunidade, direitos, educação, trabalho, saúde e moradia.

ATIVIDADES:

Leitura do texto base: DE PUNJAB AO BRASIL: diáspora dos povos Romanis, uma rota marcada pela perseguição, escravidão e genocídio. destacando as principais informações históricas.

Apresentação do universo vocabular:

Iniciar com uma roda de conversa levantando palavras significativas do cotidiano dos discentes Romanis (ex: **ROMANI, POVO, COMUNIDADE, DIREITO, TRABALHO**). Registrar as palavras em cartazes associadas a imagens que representem a realidade local.

Problematização:

Promover diálogo sobre o significado social de cada palavra relacionando com a vivência dos discentes. Ex.: "**COMUNIDADE**", busque saber como e quando surgiu a comunidade onde residem; como conseguiram legalmente as terras; quem foi o primeiro Romani a se instalar no local; quem foi a liderança que buscou diante do poder público o direito ao assentamento... (Aproveitar o momento para introduzir temas referentes às políticas públicas).

Decomposição silábica:

Selecionar palavras geradoras e realizar a separação em sílabas, explorando famílias silábicas (ex: **CO-MU-NI-DA-DE** → ca, co, cu; ma, me, mi, mo, mu; na, ne, ni, no nu; da, de, di, do, du. Trabalhar oralmente e visualmente.



Formação de Novas Palavras: Incentivar os discentes Romanis a elaboração de novas palavras utilizando apenas as letras ou sílabas conhecidas das palavras geradoras.

Vivência e Leitura: Utilizar materiais concretos como alfabeto móvel e fichas de leitura para exercitar a escrita e a leitura, preferencialmente com textos curtos e relacionados ao tema discutido.

Conexão com a Realidade: As palavras não são abstratas; elas refletem o modo de vida e a cultura dos discentes Romanis, tornando o aprendizado significativo.

Base Fonética: A palavra é decomposta por letras (ex: **C-O-M-U-N-I-D-A-D-E**), que são depois usadas para formar famílias fonéticas e, posteriormente em novas palavras. Ex.: **MENINO, IDADE, COMIDA, COMEU.**

Juntar sílabas tipo:

- **ME+NI+NO = MENINO**
- **CO+MEU = COMEU**
- **CO+MI+DA = COMIDA**

Após a familiarização com as palavras apresentar frases usando pelo menos 3 palavras criadas pelos discentes. ✨

Exemplo: **“O MENINO COMEU A COMIDA”.**

ATIVIDADES ADICIONAIS: Elaboração de cartazes com palavras e imagens do cotidiano Romani; Produção coletiva de um pequeno texto sobre a comunidade; Leitura compartilhada de frases construídas pelos discentes; Jogo de formação de palavras com sílabas móveis; Construção de um mural com palavras novas aprendidas.

RECURSOS NECESSÁRIOS: Cartazes; Imagens representativas da realidade local; Alfabeto móvel; Fichas de leitura; Papel A4; Cartolina; Canetas coloridas; Cola; Tesoura; Quadro e pincel; Material impresso com palavras geradoras.

Relatos orais sobre experiências pessoais relacionados aos temas geradores.

Esse processo valoriza o conhecimento prévio do aluno e mediante o interesse e participação acelera a alfabetização.

AVALIAÇÃO FORMATIVA: Participação dos discentes nas rodas de conversa e discussões; Capacidade de relacionar palavras à sua realidade social; Evolução no reconhecimento de sílabas e formação de palavras; Desenvolvimento na leitura e escrita de palavras e frases simples; Interação, interesse e autonomia no processo de aprendizagem.

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1982, p. 9). O processo de alfabetização ultrapassa a dimensão meramente técnica da codificação e decodificação da linguagem assumindo um caráter crítico e emancipatório.

FREIRE, P. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez, 1982.



PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES

UNIDADE 3

DISCIPLINA - MATEMÁTICA

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS:

Desenvolver o "letramento matemático" referente às habilidades dos discentes em formular e compreender conceitos matemáticos em diferentes situações.

OBJETO DO CONHECIMENTO :

Interpretação de dados históricos;
Cálculo de porcentagens;
Representação gráfica de dados.

ATIVIDADES:

Revisar o texto base: DE PUNJAB AO BRASIL: diáspora dos povos Romanis, uma rota marcada pela perseguição, escravidão e genocídio. destacando as principais informações históricas;
Analisar as datas que fundamentam as Leis pertinentes aos Povos Romanis.

Análise de dados:

Apresentação de dados históricos sobre o quantitativo de Romanis mortos durante o Porajmos ou Holocausto Cigano durante a Segunda Guerra Mundial, vítimas do nazismo nos campos de concentração".
Debate sobre o holocausto cigano.

Sugestão de texto:

<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-64381258>

<https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/documenting-numbers-of-victims-of-the-holocaust-and-nazi-persecution>

Produção de gráficos:

Organizar os discentes em grupos para que elaborarem gráficos que representem o quantitativo de Romani mortos durante o Porajmos em diferentes países europeus, com base nos dados fornecidos.

Interpretação de gráficos:

Orientar os discentes na interpretação de gráficos e na resolução de questionamentos a eles relacionados, realizando análises comparativas e o tratamento de porcentagens.



ATIVIDADES ADICIONAIS:

Análise da distribuição populacional:

Pesquisar o percentual da população Romani e sua distribuição no mundo e nos estados do Brasil.

Relacionar em algarismos romanos as datas dos acontecimentos.

Comparação de dados históricos:

Comparar o quantitativo de Romanis mortos durante o Porajmos com o total de judeus mortos durante o Holocausto.

Calcular a razão entre esses quantitativo e expressá-la.

Previsão populacional:

Com base nos dados históricos pesquisados, desafiar os discentes a fazer uma pesquisa sobre o quantitativo atual de Romanis no Brasil e mundo.

Elaborar um gráfico e um mapa com essas informações.

Utilizar o crescimento populacional médio da população Romani desde a Segunda Guerra Mundial e aplicá-lo a quantidade de Romanis da atualidade.

Elaborar uma linha do tempo com todas as Legislações pertinentes ao povo Romanis. (Na página 25 desse Guia e detalhadamente na pesquisa de origem.)

RECURSOS NECESSÁRIOS:

Texto base "DE PUNJAB AO BRASIL: diáspora dos povos Romanis, uma rota marcada pela perseguição, escravidão e genocídio";

Legislações destinadas aos Povos Romanis;

Dados históricos sobre o quantitativo de Romanis mortos durante o Porajmos;

Material para escrita;

Data show;

Papel color set, Canetas coloridas, cartolina, papel A4 branco, papel kraft, cola, tesoura.

Avaliação:

Capacidade dos discentes em cálculo e raciocínio lógico;

Capacidade dos discentes em elaborar e interpretar gráficos;

Qualidade dos materiais produzidos pelos discentes.



PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES

UNIDADE 4

DISCIPLINA - GEOGRAFIA

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS:

Motivar o raciocínio geográfico para representar e entender um mundo em constante mudança; promover o pensamento temporal e espacial; garantir a assimilação de conceitos que permitam o domínio do conhecimento factual, com ênfase em eventos que podem ser observados em situados ao tempo e ao espaço.

OBJETO DO CONHECIMENTO :

Distribuição geográfica dos Povos Romanis;
Principais características culturais dos Povos Romanis;
Desafios enfrentados pelos Povos Romanis em diferentes regiões;
A Península Ibérica e o degredo.

ATIVIDADES:

Apresentar o tema da diáspora dos povos Romanis na perspectiva geográfica, destacando a distribuição do Povo Romani ao redor do mundo.

Legislações que possa prejudicar e que favoreçam os Povos Romanis mundialmente e no Brasil.

Apresentação do mapa:

Exposição dos mapas que mostram a distribuição geográfica dos Povos Romanis em diferentes regiões do mundo, incluindo informações sobre as principais comunidades Romanis em cada região;

Mapa e denominação da Península Ibérica.

Análise do texto:

Ler o texto fornecido sobre a diáspora dos povos Romanis, destacando as informações sobre as migrações, suas principais características culturais e os desafios enfrentados em diferentes regiões no Brasil e no mundo.

Discussão em grupo:

Promover um debate em grupo sobre as características culturais dos povos Romanis e os desafios enfrentados por eles em diferentes regiões do Brasil e do mundo, incentivando os discentes a relacionarem as informações obtidas com os mapas apresentados.

Pesquisa sobre comunidades ciganas:

Solicitar a realização de uma pesquisa sobre comunidades Romanis em uma região específica do mundo ou do Brasil, destacando sua localização geográfica, características culturais e os desafios enfrentados pela comunidade selecionada, apresentando o resultados da pesquisa para a turma, utilizando mapas, imagens e outras formas de representação visual.

**Atividades Adicionais:****Árvore genealógica da comunidade escolar:**

Elaborar árvore genealógica.

Análise de dados demográficos:

Compartilhar com os discentes dados demográficos sobre a distribuição dos povos Romanis em diferentes países e regiões do mundo.

Analisar os dados demográficos e identificar padrões e tendências na distribuição geográfica dos povos Romanis, como concentrações em áreas urbanas ou rurais, migrações recentes, entre outros.

Elaborar um gráfico com os três principais grupos Romanis reconhecidos no Brasil: Rom, Calon e Sinti e sua distribuição geográfica nas regiões.

Estudo de caso:

Selecionar um país ou região específica do mundo onde o povo Romani está presentes.

Realizar estudos sobre a distribuição geográfica do povo Romani nessa região, suas principais características culturais, os desafios enfrentados pela comunidade e as políticas governamentais em relação aos Romanis.

RECURSOS NECESSÁRIOS:

Texto base: " DE PUNJAB AO BRASIL: diáspora dos povos Romanis, uma rota marcada pela perseguição, escravidão e genocídio";

Mapas impressos;

Material para escrita;

Data show;

Papel color set, Canetas coloridas, cartolina, papel A4 branco, papel kraft, cola, tesoura.

AVALIAÇÃO FORMATIVA:

Participação dos alunos na discussão em grupo.

Capacidade dos alunos de relacionar as informações do texto com o mapa apresentado.

Qualidade da pesquisa realizada pelos alunos sobre as comunidades Romanis em diferentes regiões do mundo.



PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES

UNIDADE 5

DISCIPLINA - CIÊNCIAS

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS:

Elaborar argumentos que sustentem ideias e perspectivas que incentivem o respeito por si e pelos outros, acolhendo e valorizando a diversidade de pessoas e grupos sociais livres de qualquer tipo de preconceito. Compreender elementos biológicos e genéticos relacionados aos povos Romanis, incluindo sua origem, características físicas e questões de saúde.

OBJETO DO CONHECIMENTO :

Organização baseada na família;
Características físicas e genéticas dos povos Romanis;
Consequência de casamentos consanguíneos;
Estudo da língua e estereótipos;
Legislações referentes à saúde: desafios enfrentados pelos povos Romanis.

ATIVIDADES:

Apresentar a diáspora dos povos Romanis sob a perspectiva da Ciências/Biologia, com ênfase nos aspectos biológicos e genéticos associados a esses povos.

Apresentação do texto:

Ler o texto fornecido sobre a diáspora dos povos Romanis, destacando as informações sobre sua origem e características físicas.

Discussão em grupo:

Promover discussões em grupo sobre as características físicas e genéticas dos povos Romanis, incentivando os discentes a relacionarem as informações do texto ao conhecimentos de Biologia, como herança genética e adaptação ao meio ambiente.

Pesquisa sobre saúde:

Realizar pesquisa sobre a saúde dos povos Romanis no município mediante informações fornecidas pelos órgãos da Assistência Social e da Saúde, incluindo informações sobre as principais doenças que afetam essa população, fatores que contribuem para sua saúde precária e acesso aos serviços de saúde e saneamento básico.

Apresentar os resultados da pesquisa para a turma, destacando os desafios enfrentados pelos povos Romanis em relação à saúde.

Pesquisar sobre os Gases tóxicos utilizados nos Campos de Concentração durante o Porajmos.

ATIVIDADES ADICIONAIS

Estudo de genética:

Realizar um estudo sobre a genética dos povos Romanis, investigando características físicas hereditárias, como pele, olhos, cabelo, entre outros.

Entrevistar membros da comunidade Romani com a finalidade de coletar informações sobre suas características físicas e suas famílias.

Elaborar relatórios e apresentações sobre a herança genética dos povos Romanis com base nos dados coletados.

Análise de saúde:

Realizar uma pesquisa sobre a saúde dos povos Romanis, investigando as principais condições que afetam essa população, os fatores que contribuem para sua saúde de forma positiva e negativa. Acesso aos serviços de saúde e às condições de saneamento básico.

Entrevista com profissionais de saúde que trabalham com comunidades Romanis para obter informações adicionais. (Propor a visita desses profissionais da saúde à unidade escolar).

Criar com base nos dados coletados panfletos informativos e apresentações sobre a saúde dos povos Romanis, direito à saúde e assistência social.

SUGESTÃO: Feira de Ciências: "Cultura e desafios dos povos Romanis":

Formar grupos para que fiquem responsáveis por criar estandes na Feira de Ciências com o tema: povos Romanis.

Abordar por estandes os aspectos diferentes da cultura Romani, como música, dança, culinária, vestuário, tradições e desafios enfrentados pela comunidade.

Criar apresentações multimídia; exposições de arte; demonstrações culinárias; entre outras atividades para compartilhar a pesquisa com os visitantes da feira.

Debate:

"Desafios enfrentados pelos povos Romanis":

Debate em sala de aula sobre os desafios enfrentados pelos povos Romanis, incluindo questões relacionadas à saúde, educação, trabalho, discriminação e acesso aos direitos humanos.

O debate será mediado pelo professor/mediador, com o objetivo de motivar os discentes a expressarem suas opiniões, compartilhar suas experiências na Feira de Ciências e discutir possíveis soluções para os desafios enfrentados pelos povos Romanis, com temas relacionados às questões éticas e sociais, acesso aos serviços de saúde e saneamento, estigmatização e discriminação e legislações pertinentes.

RECURSOS NECESSÁRIOS:

Texto base: " DE PUNJAB AO BRASIL: diáspora dos povos Romanis, uma rota marcada pela Equipamento multimídia; Data show;

Papel color set, Canetas coloridas, cartolina, papel A4 branco, papel kraft, cola, tesoura.

AVALIAÇÃO FORMATIVA:

Participação dos discentes na discussão em grupo e no debate.

Qualidade da pesquisa realizada pelos alunos sobre a saúde dos povos Romanis.

Capacidade dos discentes em relacionar as informações do texto com conhecimentos de Biologia.



PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES

UNIDADE 6

DISCIPLINA - ARTES

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS:

Explorar a cultura dos povos Romanis por meio da arte, enfatizando suas tradições, música, dança e artesanato, mediante experiências criativas que representem a vida e os costumes Romanis.

OBJETO DO CONHECIMENTO :

Tradições culturais dos povos Romanis;
Música, dança e artesanato Romani;
Expressão artística como forma de resistência e celebração.

ATIVIDADES:

Iniciar a aula expositiva com a apresentação de imagens e vídeos que retratem a música, a dança, o artesanato e o vestuário tradicional dos povos Romanis no Brasil e no exterior, sob a mediação do professor.

Roda de conversa sobre como os discentes veem a arte Romani.

Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=BYH3TUPISm0>

Música - "Explorando os ritmos Romanis":

Vídeo sobre os ritmos tradicionais do povo Romanis no mundo.

Os discentes serão incentivados a criar sua própria composição musical inspirada nos ritmos Romanis utilizando a IA.

Dança - "Movimentos Romanis":

Vídeo sobre danças tradicionais do povo Romani no mundo.

Incentivar a usarem trajes típicos e demonstrarem seu estilo de dança.

Trabalhos manuais - "Artesanato Romani":

Vídeo sobre a tradições artesanais do povo Romanis.

Sugerir aos discentes que tragam de suas residências materiais artesanais confeccionados por eles, ou por alguém da família.

A arte circense:

A vida dos Romanis que atuam em circos.

**ATIVIDADES ADICIONAIS:**

Mural: **"Retratos dos povos Romanis"**:

Elaborar um mural com fotografias dos discentes, destinado à exposição em sala de aula, que registre momentos culturais vivenciados na comunidade.

Confeccionar uma maquete detalhada de um acampamento Romani tradicional.

Elaborar um mural de fotos de personalidades Romanis no Brasil e no mundo.

Dança

Vídeos de danças dos Romanis.

Debate sobre as diferenças entre as danças Romanis no mundo. O que é folclore o que é realidade.

RECURSOS NECESSÁRIOS:

Equipamento multimídia;

Data show;

Papel color set, Canetas coloridas, cartolina, papel A4 branco, papel kraft, cola, tesoura.

AValiação:

Criatividade;

Participação dos discentes em expressar e compartilhar suas experiências culturais.





SUGESTÃO

UNIDADE 7

CULMINÂNCIA - SUGESTÃO

PROGRAMAÇÃO:

EXPOSIÇÃO DE ARTE:

Exposição de murais "**Retratos dos povos Romanis**" Elaborada pelos discentes;
Exposição das imagens geradas por inteligência artificial na atividade "**Visões Romanis**";

Apresentação das maquetes dos acampamentos Romanis criadas pelos discentes.

MÚSICA E DANÇA:

Apresentação de composições musicais inspiradas nos ritmos Romanis, criadas pelos discentes ou cover;

Apresentação das coreografias de dança Romanis;

Participação especial de músicos e dançarinos Romanis da comunidade.

EXPOSIÇÃO DE POESIAS:

Apresentação dos poemas e letras de músicas inspirados na cultura Romanis, criados pelos discentes.

FEIRA GASTRONÔMICA:

Degustação de pratos típicos da culinária Romani, preparados pelos alunos;

Apresentação de receitas tradicionais Romanis e suas histórias.

APRESENTAÇÃO CULTURAL:

Apresentação em vídeo de grupos de dança Romanis profissional;

Performance musical com instrumentos tradicionais Romanis.

RODA DE CONVERSA:

Palestra sobre a cultura, história e tradições dos povos Romanis;

Debate sobre os desafios enfrentados pelos povos Romanis e formas de combater o preconceito e a discriminação e legislações pertinentes.

ATIVIDADES INTERATIVAS:

Oficina de artesanato Romanis, onde os participantes poderão aprender a criar seus próprios objetos inspirados nessa cultura.

EXPOSIÇÃO FOTOGRÁFICA:

Exposição de fotografias dos alunos durante as atividades do projeto, registrando momentos de aprendizado e interação.

ORIENTAÇÕES LEGAIS



PLANO NACIONAL DE POLÍTICAS PARA POVOS CIGANOS

DECRETO Nº 12.128, DE 1º DE AGOSTO DE 2024

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/decreto/d12128.htm

RESOLUÇÃO ESTATUTO CIGANO - PL 1387/2022

NOTA TÉCNICA Nº 23 - DPGU/SGAI DPGU/GTCT DPGU

https://direitoshumanos.dpu.def.br/wp-content/uploads/2023/08/nota_tecnica_23_estatuto_dos_povos_ciganos.pdf

DIA NACIONAL DO CIGANO

DECRETO DE 25 DE MAIO DE 2006.

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/dnn/dnn10841.htm

CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Projeto de Lei nº 3.547/2015, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Incorpora o estudo da história e cultura cigana como componente obrigatória no currículo oficial.

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2093585&filename=Tramitacao-PL%203380/2015

POLÍTICAS NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DOS POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS

DECRETO Nº 6.040, DE 7 DE FEVEREIRO DE 2007.

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm

GUIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O POVO CIGANO

SEPPIR - Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

<https://www.icict.fiocruz.br/sites/www.icict.fiocruz.br/files/GuiaCiganoFinal.pdf>

RESOLUÇÃO nº 3, de 16 de maio 2012

diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância.

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

Código Philippino, ou, Ordenações e leis do Reino de Portugal

<https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/242733>

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL - 1988.

Seção II - DA CULTURA - Art. 215 e 216 - Valorizar a diversidade que compõe o tecido social, cultural e histórico do país.

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao compilado.htm

DATAS DE CELEBRAÇÃO E LUTA PELOS DIREITOS DOS POVOS ROMANI (CIGANOS)

https://www.amsk.org.br/imagem/publicacao/Publicacao3_AMSK_2015_DatasCelebracao.pdf

RECOMENDAÇÃO: para a ampliação de referências sobre Marcos Legais e Políticas Públicas pertinentes aos povos Romanis tomar como base a pesquisa "Influência da Militância dos Povos Romani nas Políticas Públicas: conquistas e reconhecimentos antes invisíveis", a fim de fortalecer o aprofundamento legal e avanços institucionais.



BIBLIOGRAFIA

- AUSUBEL, D. P. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: 2023. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/645769/CF88_EC132_livro.pdf Acesso em: 13 dez. 2024.
- BRASIL. Decreto nº 12.128, de 1º de agosto de 2024. Brasília, DF: Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/decreto/d12128.htm Acesso em: 02 jan. 2025.
- BRASIL. Decreto nº 6040, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília, DF, 07. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm Acesso em: 11 de abril de 2024.
- BRASIL. Defensoria Pública da União NOTA TÉCNICA Nº 23 - DPGU/SGAI DPGU/GTCT DPGU Em 01 de agosto de 2023. Disponível em: https://direitoshumanos.dpu.def.br/wpcontent/uploads/2023/08/nota_tecnica_23_e_satuto_dos_povos_ciganos.pdf. Acesso em: 19 dez. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: Acessar PDF Acesso em: 12 jul. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 3, de 16 de maio de 2012. Define diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância. Brasília: 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt/br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2012>. Acesso em: 28 de mai.2025.
- BRASIL. Presidência da República. Decreto de 25 de maio de 2006. Institui o Dia Nacional do Cigano. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 maio 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/dnn/dnn10841.htm Acesso em: 15 dez. 2024.
- BRASIL. Projeto de Lei nº. 3.547/2015, em processo de tramitação, propõe modificações no Artigo 26-A da Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). 2015. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1415101&filename=Avulso%20PL%203547/2015 Acesso em: 10 jun. 2024.
- BRASIL. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Guia de Políticas Públicas para o Povo Cigano. Brasília, DF: SEPPPIR, 2013. Disponível em: https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/bitstream/192/309/1/SEPPPIR_Brasil_2013.pdf Acesso em: 20 abr. 2024.
- Ciganos brasileiros famosos – maio especial da cultura cigana. YouTube, [s.l.], 2020. Duração: 5 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BYH3TUPISm0>. Acesso em: 23 jun. 2025.
- DE SOUSA, F. G. A.; SANTOS, J. M. C. T. A interdisciplinaridade e a formação cidadã em uma escola pública de Fortaleza - CE. Ensino em Perspectivas, 1(1), 1-15. 2020.
- FAZENDA, I. C. A. Práticas interdisciplinares na escola. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.



FAZENDA, I. C. A. O que é Interdisciplinaridade? São Paulo, Editora Cortez, 2008.

FERRARI, F. Palavra cigana: seis contos nômades. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

FONSECA, I. Enterrem-me em pé: a longa viagem dos ciganos. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1996.

FREIRE, P. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez, 1982.

MARQUES, I. da S. Povos ciganos, povo silenciado: desafios e possibilidades do Serviço Social. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL, 16, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/abepss/article/view/23579> Acesso em: 12 jul. 2025.

MOONEN, F. Anticiganismo: os ciganos na Europa e no Brasil. Recife: Núcleo de Estudos Ciganos, 2011.

NATARAJAN, Swaminathan. 'Holocausto esquecido': ciganos lutam pela memória de vítimas do nazismo. BBC News Brasil, 24 jan. 2023. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-64381258>. Acesso em: 10 jul. 2025.

PORTUGAL. Código philippino, ou, Ordenações e leis do reino de Portugal. 14 Edição. RJ: Typographia do Instituto Philomathico, 1870. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/242733> Acesso em: 10 de mar. 2025.

RIBEIRO, D. O que é lugar de fala? Belo Horizonte: Letramento; Justificando, 2017.

SANTIAGO, M. C.; AKKARI, A.; MARQUES, L. P. Educação intercultural: desafios e possibilidades. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

TEIXEIRA, R. C. História dos ciganos no Brasil. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 1999.

UNITED STATES HOLOCAUST MEMORIAL MUSEUM.

Documentando o número de vítimas do Holocausto e da perseguição nazista. Holocaust Encyclopedia. Washington, DC: USHMM, 2023. Disponível em: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/documenting-numbers-of-victims-of-the-holocaust-and-nazi-persecution>. Acesso em: 10 jul. 2025.

VASCONCELOS, Marcia; COSTA, Elisa. Datas de celebração e luta pelos direitos dos Povos Romani (Ciganos). Brasília: AMSK/Brasil, 2015. Disponível em: https://www.amsk.org.br/imagem/publicacao/Publicacao3_AMSK_2015_DatasCelebracao.pdf Acesso em: 22 mar. 2025.



GUIA DOCENTE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA OS POVOS ROMANIS



Sobre a Autora



MAGNA NASCIMENTO MIZURINI DA COSTA, mestra em Educação pelo IFGoiano, Campus Urutaí no Programa de Pós-Graduação em Educação Básica (PPGENEB) na linha de pesquisa: atuação docente e educação para a cidadania; especialista em Antropologia; Administração e Supervisão Escolar; Neuropedagogia; Saúde Mental; Docência e Ensino Superior; Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Pedagogia. Magna Mizurini se destaca como Coordenadora Municipal da Educação Inclusiva na cidade de Caldas Novas e como palestrante sobre inclusão social, refletindo sua profunda experiência pelo tema. Seu comprometimento com o multiculturalismo possui ênfase na inclusão do povo cigano, abordando essa comunidade étnica com sensibilidade e respeito, objetivando a promoção das políticas de interação e valorização histórica mediante a participação ativa e igualitária do povo cigano no sistema educacional, consolidando seu papel de enfrentamento pela inclusão, preservação cultural e equidade.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5028944184495324>

Sobre o Orientador



DANIEL VALÉRIO MARTINS Pós-doutor em História Indígena pelo Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina – IHGSC, Pós-Doutor em Inter e Sobreculturalidade pela Universidad Intercultural Indígena de Michoacán, Pós-doutor em Direitos Humanos pela Universidade de Salamanca, Doutor em Educação pela Universidade de Burgos, Doutor em Antropologia pela Universidade de Salamanca. Professor no mestrado de Antropologia de Iberoamérica – MAI da Universidad de Salamanca – USAL, professor no Programa de Pós-graduação em Educação e Territorialidade – PPGET da Faculdade Intercultural Indígena – FAIND da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, professor permanente no Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino para a Educação Básica – PPGNEB do Instituto Federal Goiano – IF Goiano, Professor visitante no Programa de Pós-graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade – PPGREC/UESB e Pesquisador CNPq.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5153427373291259>



PpgEnEB

MESTRADO EM ENSINO PARA A
EDUCAÇÃO BÁSICA (IFGOIANO)



**"Quando o currículo se adequa ao aluno, o professor mediador
planta as sementes da justiça social e do respeito à diversidade."
(Mizurini, 2026).**

