



**INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA
CAMPUS SALVADOR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

ANDREIA DA SILVA ALVES PEREIRA

**EDUCAÇÃO PARA COM A JUVENTUDE CIGANA: PRÁTICAS EDUCATIVAS
PARA UMA PEDAGOGIA ITINERANTE INTERCULTURAL**

Salvador
2025



ANDREIA DA SILVA ALVES PEREIRA

**EDUCAÇÃO PARA COM A JUVENTUDE CIGANA: PRÁTICAS EDUCATIVAS
PARA UMA PEDAGOGIA ITINERANTE INTERCULTURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Salvador do Instituto Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Profa. Dra. Mariana Fernandes dos Santos

Salvador

2025

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS DO IFBA, COM OS
DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

P436e Pereira, Andreia da Silva Alves

Educação para com a juventude cigana: práticas educativas para uma pedagogia itinerante intercultural / Andreia da Silva Alves Pereira; orientadora Mariana Fernandes dos Santos -- Salvador, 2025.

128 p.

Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica) -- Instituto Federal da Bahia, 2025.

1. Juventude cigana. 2. Pedagogia itinerante. 3. Currículo integrado. 4. Interculturalidade. I. Santos, Mariana Fernandes dos, orient. II. TÍTULO.

CDU 37.016



INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA

Autarquia criada pela Lei nº 11.892 de 29 de Dezembro de 2008

PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



Defesa da dissertação de mestrado de Andreia da Silva Alves Pereira, intitulada: Educação para com a Juventude Cigana: Práticas Educativas para uma Pedagogia Itinerante Intercultural; orientada pelo Prof^a Dr^a. Mariana Fernandes dos Santos, apresentada à banca examinadora, em 15 de abril de 2025.

Os membros da Banca Examinadora consideraram a candidata Aprovada.

Banca Examinadora:

Prof. Dra. Mariana Fernandes dos Santos
Instituto Federal da Bahia (IFBA)
Orientadora

Prof. Dra. Leonardo Rangel dos Reis
Instituto Federal da Bahia (IFBA)
Membro interno

Profa. Dra. Claudia Nunes Santos
Membra externa
Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Profa. Dra. Ana Paula Castello Branco Sória (Voria Stefanovsky)
Membra Externa
(Observatório Internacional de Mujeres Romani/Gitanas e Universidade de lá
Patagonia Austral de Argentina (UNPA)

Dr. Alúzio de Azevedo Silva Júnior
Membro Externo

Superintendência Estadual do Ministério da Saúde em Mato Grosso (SEMS/MT)



INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA
Autarquia criada pela Lei nº 11.892 de 29 de Dezembro de 2008

**PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**



ANDREIA DA SILVA ALVES PEREIRA

**EDUCAÇÃO PARA COM A JUVENTUDE CIGANA: PRÁTICAS EDUCATIVAS
PARA UMA PEDAGOGIA ITINERANTE INTERCULTURAL**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 15 de abril de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dra. Mariana Fernandes dos Santos
Instituto Federal da Bahia (IFBA)
Orientadora

Prof. Dra. Leonardo Rangel dos Reis
Instituto Federal da Bahia (IFBA)
Membro interno

Profa. Dra. Claudia Nunes Santos
Membra externa
Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Profa. Dra. Ana Paula Castello Branco Sória (Voria Stefanovsky)
Membra Externa
(Observatório Internacional de Mujeres Romani/Gitanas e Universidade de la
Patagonia Austral de Argentina (UNPA))

Dr. Alúzio de Azevedo Silva Júnior
Membro Externo
Superintendência Estadual do Ministério da Saúde em Mato Grosso (SEMS/MT)

Em 15 de abril de 2025.



Documento assinado eletronicamente por **MARIANA FERNANDES DOS SANTOS, Professor Efetivo**, em 15/04/2025, às 19:30, conforme decreto nº 8.539/2015.



Documento assinado eletronicamente por **DANILO ALMEIDA SOUZA, Coordenador(a) Adjunto Local do ProfEPT do Campus Salvador**, em 15/04/2025, às 19:40, conforme decreto nº 8.539/2015.



Documento assinado eletronicamente por **Ana Paula Castello Branco Soria (Voria Stefanovsky), Usuário Externo**, em 17/04/2025, às 14:23, conforme decreto nº 8.539/2015.



Documento assinado eletronicamente por **LEONARDO RANGEL DOS REIS, Professor(a) do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico**, em 24/04/2025, às 15:41, conforme decreto nº 8.539/2015.



Documento assinado eletronicamente por **ALUIZIO DE AZEVEDO SILVA JÚNIOR, Usuário Externo**, em 28/04/2025, às 09:06, conforme decreto nº 8.539/2015.



Documento assinado eletronicamente por **ANDREIA DA SILVA ALVES PEREIRA, Usuário Externo**, em 29/04/2025, às 22:43, conforme decreto nº 8.539/2015.



Documento assinado eletronicamente por **Claudia Nunes Santos, Usuário Externo**, em 28/07/2025, às 13:19, conforme decreto nº 8.539/2015.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site http://sei.ifba.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&acao_origem=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0 informando o código verificador **4116581** e o código CRC **4EF47BAE**.

Àquelas que vieram antes de mim,
bisa Erminegilda e
vó Euflorzina (Dona Fulô).
Forças que nutrem a minha ancestralidade,
À minha mãe Edelzuita (Del).
Pelo amor e presença que sustentam
minhas construções e conexões.
Ao meu pai (João), por quem o meu amor e
minhas lembranças serão eternas!

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus e ao universo pela permissão e pela força que me conduziram até aqui, permitindo que esta jornada fosse vivida com propósito e aprendizado.

À comunidade cigana de Japomirim, em Itagibá, pela acolhida calorosa e por ter os caminhos, as portas e os corações para a realização desta pesquisa.

Um agradecimento especial às/os protagonistas desta pesquisa, por compartilharem seus saberes e darem sentido e vida à Proposta da Pedagogia Itinerante. À Leide, Lêga e Nil, por todo o suporte dado durante todo o percurso dessa pesquisa.

Ao meu companheiro, Thiago, e aos nossos filhos, Lissa e Luigi, por estarem ao meu lado em todos os momentos, oferecendo apoio, amor e compreensão, que foram fundamentais para que eu continuasse seguindo em frente.

À minha orientadora, Professora Dr^a Mariana (Mari), por ter escolhido me acolher e me reencontrar nesse momento tão especial da minha vida. Sua leveza, aliada à seriedade e responsabilidade com que conduziu esta caminhada, segurando minha mão e me fazendo acreditar que era possível vencer mais esta etapa, foi o melhor dos presentes.

Aos colegas de turma, pelo incentivo, pelas boas vibrações e pela ajuda constante durante todo o processo. Em especial, a Thaianne, Camila, Priscila e Lucas (parceiras/os de viagem) pelo companheirismo compartilhado durante as nossas idas e vindas de Salvador. Aos amigos que levo para a vida, Fernanda, Genildo e Juliana, sou grata pelas trocas e pelas valiosas contribuições ao longo desta jornada. À Ualace, amigo e nosso líder de turma, por suas conduções, mediações, intervenções e todo o suporte prestado com dedicação e empenho.

Aos professores e professoras do programa, minha gratidão por todo o conhecimento partilhado e pelas ricas contribuições. Um carinho especial ao trio fantástico da disciplina de Seminários – Mariana (Mari), Tereza Kelly (TK) e Danilo (Dan) – pelas manhãs de sábado tão alegres e repletas de trocas enriquecedoras, que me faziam esquecer o cansaço de uma noite em claro durante a viagem de volta para casa e ao Professor Leonardo Rangel (Léo), que me cativou com seu conhecimento carregado de afeto e simplicidade. A todas/os vocês, meu respeito, admiração e profundo reconhecimento.

Às/os intelectuais ciganas/os, professoras doutoras: Claudia Nunes e Ana Paula Sória e ao doutor Aluizio de Azevedo por terem aceitado participar da minha banca.

Em contatos conflituosos, intensificados pelo convívio escolar, descobri que eles não olhavam os romà e sim “os ciganos” e os viam através de uma janela embaçada e com uma espessa camada de poeira incrustada pelo tempo. Percebi que apesar de meu povo não possuir livros e não estar presente na história gadyé, estavam perpetuados na escrita do outro, através dos poemas, nas letras de canções, nas histórias infantis e nos romances. A partir daí entendi melhor porque as vidraças destas janelas permaneciam tão sujas. Ambos os lados se encontravam obscurecidos, quase não deixando ver mais do que uma sombra que tinha que ser completada pela imaginação de gadyés e romàs. Só não compreendi naquele momento porque ninguém tratava de limpá-las.

(Ana Paula C.B. Soria, 2008, p. 10)

RESUMO

A presente pesquisa apresenta uma abordagem intitulada “Educação para com a juventude cigana: práticas educativas dentro do viés da pedagogia itinerante intercultural” atravessada pela necessidade de políticas educacionais inclusivas que considerem a diversidade intercultural da população cigana, com foco na formação omnilateral desses sujeitos. O objetivo geral pauta-se na construção de uma Pedagogia Itinerante, uma proposta pedagógica contra-hegemônica, a qual considera a diversidade e as questões interculturais da juventude cigana. O estudo é de natureza qualitativa, conduzido por meio da trajetória etnográfica, contando com a colaboração da comunidade cigana de etnia Calon, localizada no distrito de Japomirim, na cidade de Itagibá – Bahia. Buscou-se entender como essa população específica interage e se relaciona por meio de suas vivências, bem como a peculiaridade de seu modo de vida itinerante. A estrutura desse percurso metodológico apoiou-se em documentos legais que garantem direitos educacionais para grupos em situação de itinerância, como a população cigana. As ações pedagógicas propostas foram fundamentadas na perspectiva de um Currículo Integrado, orientado pela omnilateralidade e interculturalidade. Desse modo, serão implementadas em espaços formais e não formais de educação. O estudo resultou na produção de um Webdocumentário que reúne as narrativas da juventude cigana por meio de experiências influenciadas pelo contexto educacional. As vozes da comunidade cigana são as marcas identitárias e de subjetividade que compõem esse estudo. Nessa esteira de pensamento, propõem-se como construções futuras a elaboração de um Caderno Pedagógico e de um Curso de Formação, direcionados a educadores/as, ambos construídos sob a perspectiva da juventude cigana. Assim como o Webdocumentário, esses materiais serão recursos importantes para diversos contextos educativos — formais e não formais — e contribuirão para fortalecer a Pedagogia Itinerante como um instrumento de promoção da equidade e da participação ativa de grupos, historicamente, marginalizados. Portanto, a proposta visa garantir que essa população possa protagonizar suas próprias histórias, como também afirmar suas identidades e lutar por seus direitos educacionais.

Palavras-Chave: Juventude Cigana. Pedagogia Itinerante. Currículo Integrado. Interculturalidade.

ABSTRACT

This research presents an approach entitled *"Education for and with Roma Youth: Educational Practices through the Lens of Intercultural Itinerant Pedagogy,"* shaped by the need for inclusive educational policies that take into account the intercultural diversity of the Roma population, with a focus on the omnilateral development of these individuals. The general objective is to construct an Itinerant Pedagogy — a counter-hegemonic pedagogical proposal that considers the diversity and intercultural issues faced by Roma youth. This is a qualitative study, conducted through an ethnographic path, with the collaboration of the Calon Roma community located in the district of Japomirim, in the city of Itagibá, Bahia. The research sought to understand how this specific population interacts and relates through their lived experiences, as well as the particularities of their itinerant way of life. The methodological framework was supported by legal documents that guarantee educational rights for groups in situations of mobility, such as the Roma population. The proposed pedagogical actions were grounded in the perspective of an Integrated Curriculum, guided by omnilaterality and interculturality, and are intended to be implemented in both formal and non-formal educational settings. The study resulted in the production of a Web Documentary that brings together the narratives of Roma youth through experiences shaped by the educational context. The voices of the Roma community represent the identity markers and subjectivities that constitute this research. In this line of thought, a Pedagogical Handbook for a Training Course aimed at educators was also developed, both materials constructed from the perspective of Roma youth. Like the Web Documentary, these resources will serve as important tools in various educational contexts — both formal and non-formal — and will contribute to strengthening Itinerant Pedagogy as an instrument for promoting equity and the active participation of historically marginalized groups. Therefore, the proposal aims to ensure that this population can take the lead in telling their own stories, affirm their identities, and advocate for their educational rights.

Keywords: Gypsy Youth; Itinerant Pedagogy; Integrated Curriculum; Interculturality

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Acampamentos ciganos nos anos de 2009 e 2011 em municípios baianos.	37
Quadro 2- Municípios com acampamento cigano que possuem programas e ações para ciganos.....	38
Quadro 3- Municípios com acampamento cigano e que possuem programas e ações para ciganos em 2011	39
Quadro 4- Municípios com acampamento cigano e que possuem área pública destinada à acampamento cigano em 2011	40
Quadro 5- Perfil das/os jovens estudantes participantes da pesquisa	78
Quadro 6- Eixos temáticos da pesquisa	83
Quadro 7- Narrativas construídas no eixo temático Barreiras no acesso à educação.....	85
Quadro 8- Informações dadas para a questão 5	86
Quadro 9- Narrativa de Dedé Santana	88
Quadro 10- Narrativas de outros/as participantes.....	89
Quadro 11- Opção de cursos de algumas/os das/os participantes da pesquisa.....	92
Quadro 12- Informações dadas para o Eixo temático: Interculturalidade e educação	93
Quadro 13- Interações sociais e preconceito vivenciado na comunidade local	96
Quadro 14- Informações dadas para o Eixo temático: Protagonismo Cigano.....	97

LISTA DE MAPAS

Mapa 1- Foto: Antigo local que servia de acampamento dos Ciganos no Japomirim	30
Mapa 2- Território de Médio Rio das Contas.....	35
Mapa 3- Localização de Itagibá.....	36
Mapa 4- Visão aérea da comunidade cigana	44

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Foto: Tropeiros	41
Figura 2- Foto: Rua com residências ciganas.....	71
Figura 3- Foto: Residência cigana	71
Figura 4- Foto: Barraca coberta com lona	72
Figura 5- Organograma: Sequência do Webdocumentário	102
Figura 6- Foto: Discussões sobre o roteiro.....	102
Figura 7- Foto: Percorrendo as ruas da comunidade cigana.....	103
Figura 8- Foto: Preparativos para as primeiras gravações.....	103
Figura 9- Foto: Protagonistas do Webdocumentário.....	104
Figura 10- Foto: Jovens ciganos.....	104
Figura 11- Foto: Reunião para as gravações	106
Figura 12- Foto: Convite do lançamento do Webdocumentário	107
Figura 13- Foto: Local do Lançamento do Webdocumentário.....	107
Figura 14- Foto: O evento	108
Figura 15- Foto: Representantes da educação no evento	110
Figura 16- Foto: Mesas compostas por jovens protagonistas do webdocumentário e autoridades ciganas.....	111
Figura 17- Foto: Apresentação dos Produtos Educacionais	112
Figura 18- Foto: Declaração da estudante representante da comunidade e declamação de poesia.....	113
Figura 19- Foto: Outras imagens do evento	114
Figura 20- Foto: Encerramento do Evento	115

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

RCMI – Referencial Curricular Municipal de Itagibá (RCM)

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

AMSK – Associação Internacional Maylê Sara Kali

MUNIC – Pesquisa de Informações Básicas dos Municipais

PPP – Projeto Político Pedagógico

CODEPLAN – Companhia de Planejamento do Distrito Federal

MPF – Ministério Público Federal

CF – Constituição Federal

CONAPE – Conferência Nacional Popular de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CEB – Câmara de Educação Básica

IFBA – Instituto Federal da Bahia

CAAE – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

CEP – Comitê de Ética e Pesquisa

CETEPMRC – Centro de Educação Profissional e Tecnológica do Médio Rio das Contas

SUMÁRIO

NO COMEÇO DA ESTRADA; ENTRE VOZES E CAMINHOS	17
1. CIGANOS E SUAS ANDANÇAS, RELATOS DE IDENTIDADES E ETNICIDADES	26
1.1. Calons em Itagibá: Meus primeiros registros	29
1.2. Itagibá: territorialidade e memórias das comunidades tradicionais	34
1.3. Itagibá: espaço de tradição e identidade Calon	36
2. ASPECTOS LEGAIS PARA A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DAS COMUNIDADES CIGANAS	47
2.1. Estatuto do Cigano e outras diretrizes educacionais	49
3. CONCEPÇÕES DE JUVENTUDE NA PERSPECTIVA DA DIVERSIDADE CIGANA	52
4. EDUCAÇÃO CIGANA E QUESTÕES INTERCULTURAIS	57
4.1. Interculturalidade cigana nos espaços formais e não formais de aprendizagem	60
5. EDUCAÇÃO OMNILATERAL E CURRÍCULO INTEGRADO NA PEDAGOGIA ITINERANTE PARA A JUVENTUDE CIGANA	64
6. NOS CAMINHOS E MOVIMENTOS DA PESQUISA: VIVÊNCIAS COM A JUVENTUDE CIGANA	67
6.1. Com os pés no chão da comunidade	70
6.2. Rejeitando o silêncio: análise das narrativas da juventude cigana.	77
7.1. O Webdocumentário: Narrativas em movimento	101
7.2. Lançamento do Webdocumentário	106
8. "PÉ DETRÁS DE PÉ": FECHANDO CICLOS, INSPIRANDO NOVAS ROTAS 116	
REFERÊNCIAS	118
APÊNDICE A – FORMULÁRIO	125
APÊNDICE B – ENTREVISTA NARRATIVA	127
ANEXO A – DECLARAÇÃO DE RECONHECIMENTO DE REPRESENTAÇÃO CIGANA	128

NO COMEÇO DA ESTRADA; ENTRE VOZES E CAMINHOS

“As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada.” (ADICHIE, Chimamanda Ngozi 2019, p.10)

Todas as histórias importam, e quão transformador seria se essas histórias fossem contadas não para enfraquecer, mas para fortalecer a dignidade e os direitos de comunidades tradicionais, como a população cigana. Uma “história única” como nos adverte Adichie (2019, p 05.), promove a subalternização de povos tradicionais como os ciganos e silencia sua verdadeira diversidade, fazendo com que esses grupos passem a existir, por meio das narrativas de identidades distorcidas e estigmas que moldam a percepção da sociedade.

O próprio termo “ciganos” foi produzido ao longo dos tempos de forma estereotipada por meio das percepções sociais negativas, daí a importância de ressignificação dessa palavra com base nas potencialidades de sentidos propagados, já que no Brasil, ainda, seja um vocábulo mais utilizado, que de acordo com (Silva Júnior, Informação verbal), “é o que melhor contextualiza essa população”.

Dessa forma, após consultarmos os interlocutores da pesquisa e diante do trabalho desenvolvido com base nos intelectuais que são apresentados, adotamos neste estudo, como conceito político, o termo “povos ciganos”, que (Silva Júnior¹, Informação verbal), afirma que: “é sempre melhor utilizar o termo no plural, para justamente dar conta da diversidade de etnias, identidades, culturas e histórias ciganas”. Por se tratar de uma pesquisa situada na Bahia, contando com a colaboração com a comunidade calon, levamos em consideração, também, o termo que a comunidade considerou ser mais apropriado para representá-la.

No entanto, conforme enfatiza, ainda, Silva Júnior (Informação verbal) “há

¹ Informação verbal (comunicação pessoal) concedida pelo Dr. Aluizio de Azevedo Silva Júnior, durante a defesa desta dissertação, em 15 de abril de 2025. O professor defende a utilização do termo *povos ciganos*, no plural, por entender que essa expressão representa de forma mais adequada a diversidade cultural, étnica e linguística existente entre os diferentes grupos ciganos. A menção a essa contribuição oral fundamenta-se na relevância do conteúdo compartilhado, considerando seu posicionamento e o contexto acadêmico da discussão.

discordâncias dentro do próprio movimento cigano e das comunidades ciganas quanto ao modo e forma de utilização ou não desse termo”.

Reconhecemos, também, as perspectivas e posicionamentos de outros intelectuais que defendem a utilização do termo “povo *romá* ou *romani*”, como é proposto por (Sória², Informação verbal), que evidencia a importância do reconhecimento político e estratégico do termo *romá* como marcador identitário de um povo, historicamente, marginalizado.

Ainda que o uso do termo não seja obrigatório para todas as pessoas pertencentes a essas etnias, Sória enfatiza que é essencial reconhecer a existência de uma história comum, compartilhada por diferentes comunidades que, apesar da diversidade interna, constituem um só povo. Tal reconhecimento é parte de um movimento internacional que se trata de uma união estratégica, criada a partir do primeiro Congresso Internacional Romani, ocorrido em 1971. Segundo (Sória, Informação verbal), essa união estratégica, busca não apenas a afirmação identitária, mas também o direito à memória, à dignidade e à autodeterminação do povo *romani*.

“Na minha opinião, somos um só povo, assim como concordam vários teóricos pertencentes a *romá*, o termo *romá* é um termo muito importante que se definiu politicamente e estrategicamente para o nosso povo, ainda que não precisemos assumi-lo, é necessário constar que a história do povo *romá* existe. Este é o termo que utilizo em meus escritos, consto que existiu um só povo e que existe um movimento internacional que tem que ser respeitado, independente do que eu opto ou não por usar, mas não posso negar isso (Sória, Informação verbal, 2025).

Para Sória, o apagamento dessa história, muitas vezes naturalizado em discursos acadêmicos, políticos e religiosos, contribuiu para a manutenção de estigmas que desumanizam e criminalizam o povo *romani*, tratando-os como meros agrupamentos nômades, dissidentes da ordem social, e não como pessoas que

² Informação verbal fornecida pela Prof^a Dr^a Ana Paula Sória, durante sua participação como membro da banca examinadora na defesa desta dissertação, realizada em 15 de abril de 2025. Sua contribuição fundamenta-se em uma perspectiva acadêmica que reconhece os ciganos como um só povo, utilizando o termo “povo *romani*” como forma de reafirmar a identidade coletiva dessa população, conforme seu posicionamento crítico e teórico no campo dos estudos étnico-culturais.

construíram sua própria história, cultura, espiritualidade e modos próprios de organização. Esse processo de negação da existência do povo *romani* e de sua trajetória histórica favoreceu a disseminação de uma visão deturpada, que associa a identidade cigana à delinquência, ao nomadismo sem propósito e à recusa de normas sociais dominantes.

Em consonância com Sória, essa concepção equivocada acerca do povo *romani*, ainda é disseminada em muitos espaços do Brasil, traz a urgência de se compreender que a marginalização vivida pelos povos ciganos não é consequência de uma suposta escolha identitária ou de práticas culturais desvinculadas da sociedade, mas sim de uma construção histórica de preconceitos e exclusões.

Muita gente, até mesmo no Brasil, ainda não sabe e não tem um conceito claro em relação ao que é ser cigano, então um dos motivos muito fortes para sermos vítimas de perseguições, sermos tratados como marginais e não ser dado nenhum direito ao nosso povo, era a ideia que foi muito estendida tanto nos meios acadêmicos, políticos e religiosos do que é ser cigano, que no caso uso aqui - ser cigano não era ser um povo- mas sim, ser uma associação de delinquentes, grupos que foram se encontrando pelos caminhos e que não aceitavam diversos sistemas sociais, não queriam ser servos, não queriam trabalhar para o outro e não queriam o sacramento da igreja. Embora dissessem que aceitavam a religião, continuavam praticando seus ritos internos, fazendo suas leituras de mão e praticando suas tradições. Entendo que algumas pessoas que desconhecem a importância dessa história, desconhecem a própria história ou a importância da união estratégica para a gente sair desse lugar de ser marginal a vida inteira. Porque a marginalidade não tem a ver com a nossa identidade ou questões de ego (Sória, Informação verbal, 2025).

Sória destaca a necessidade de valorizar a união estratégica por meio do reconhecimento da história e da identidade do povo *romá* para a consolidação de uma representatividade potencializada, a fim de enfrentar esse ciclo de invisibilização, que por sua vez, impossibilita que essa população viva com dignidade.

Mesmo estando presente em todas as regiões do território brasileiro nos registros e nas narrativas que compõem o processo histórico, a construção da sociedade ausentam as contribuições, vivências e trajetórias da população cigana. Essa ausência de reconhecimento e valorização se estende aos discursos oficiais, currículos escolares e produções acadêmicas, reforçando a exclusão desses grupos étnicos.

Como destaca Adichie (2019), histórias plurais têm o poder de corrigir visões

equivocadas, empoderar sujeitos, humanizar experiências e rejeitar versões únicas dos fatos, com intuito de promover a restituição da dignidade, historicamente, negada. No entanto, ao permanecerem em uma condição de marginalização, os povos ciganos seguem vulneráveis, e com acesso limitado aos direitos fundamentais, como a educação.

A falta de representação cigana na educação visualizada como formal, retroalimenta o modo como os saberes étnicos são descredibilizados e desconsiderados nas instituições de ensino. As ideias contraditórias, impregnadas de preconceitos e histórico de perseguições “ciganofobia generalizada”, como é chamada, atualmente, na Europa (Sória, 2016), ou “anticiganismo” (Moonem, 2011), que são reproduzidos pela população não cigana de forma estrutural, se manifesta por meio do controle dos modos de como as comunidades ciganas se expressam culturalmente, bem como estabelecem suas relações e desenvolvem seus saberes, reforçando de forma drástica as desigualdades e processos de perseguição e exclusão a esses povos, como afirma Silva Júnior:

Primeiro um longo período de aplicação de políticas persecutórias e anticiganas expressas por diversas formas de violência física como genocídios e extermínios, prisões, torturas, escravidão, castigos corporais, a separação de famílias, sequestros de crianças, e formas de violências simbólicas, a exemplo das proibições de falar a língua (linguicídio), praticar costumes e viver em bando (identidadecídio), o apagamento de saberes (epistemicídios) ou a padronização cultural via estereotipação e estigmatização, inferiorização, dominação, racismo e desigualdades (Silva Júnior, 2020, p. 48).

As comunidades ciganas, enquanto grupos étnicos seguem negligenciadas pelo processo educacional, nas quais são vítimas de altos níveis de preconceito, (Perpétuo, 2018, p.21), o que acarreta o distanciamento dessa população do ensino considerado formal, cujos contextos das histórias não são contados, seus saberes não se articulam aos saberes escolares. Existe a falta de identificação com os aspectos da formalidade, propostos pelos processos de escolarização, além de muitos outros fatores que ocasionam a evasão e o abandono escolar desses grupos minorizados.

Os deslocamentos ou “nomadismo, que se configuram como política de expulsão continuada aplicada pelo Estado, com ação violenta da polícia” (Silva

Júnior (2020), também impacta o processo de educação escolar, a situação de itinerância, muitas vezes, não permite acompanhar as exigências e currículos já estabelecidos dentro desse processo de escolarização, o que tem contribuído para que a marginalização desses grupos em espaços escolares seja ainda mais evidenciada.

A ausência de determinados letramentos escolares e a baixa escolaridade comprometem o acesso aos direitos da população cigana, que por falta de “qualificação profissional e histórico de racismo dos empregadores”, fica à margem do “mercado formal” (Silva Júnior, 2020, p.55), restando-lhe apenas o trabalho informal, que não garante os benefícios sociais de quem possui carteira assinada, o que intensifica o processo de vulnerabilidade e desigualdades desses povos.

As problematizações, aqui, levantadas nos permitem pensar: Como seria uma proposta educacional ideal para atender a juventude cigana? O que fazer para que os jovens ciganos possam ser vistos como sujeitos de aprendizagem? De qual forma o conhecimento aqui produzido a partir de uma perspectiva intercultural, poderá ser apropriado pelos jovens ciganos? Os questionamentos em pauta nos impulsionam a construir propostas que dialoguem com políticas educacionais voltadas para a interculturalidade em relação à diversidade cigana, que considerem, os “saberes não científicos, não filosóficos e, sobretudo saberes não ocidentais” (Santos, 2002), dando a esses grupos étnicos a condição de protagonizarem suas histórias, deixando assim, de ocuparem lugares de inferioridade.

Este estudo se propôs a investigar, a partir das narrativas e saberes dos povos ciganos, quais desafios enfrentam para acessar à educação, e suas perspectivas sobre o processo educativo, de modo a compreender os conceitos, significados e sentidos que eles atribuem a esse processo. A motivação para esta reflexão nasceu da necessidade de contribuir para o desenvolvimento integral e omnilateral da juventude cigana, com base na construção de ações educativas emancipadoras que contemplem a diversidade intercultural dessa juventude e que considerem suas representações socioculturais e o seu protagonismo.

Desse modo, esse trabalho contrapõe-se a essas negligências, propondo-se a pensar em ações educativas contra-hegemônicas que desconstruam estereótipos e preconceitos, que impedem grupos como os de etnias ciganas de terem acesso

pleno à sociedade. Ações que possam ser viabilizadas em ambientes escolares e em outros espaços educativos, enaltecendo os saberes, as representações socioculturais e respeitando a temporalidade e os ciclos de tarefas que surgem a partir das necessidades advindas dessas populações.

Ademais, desenvolver propostas pedagógicas interculturais que promovam uma educação para a população em situação de itinerância como as comunidades ciganas, é de suma importância, quando se propõe a pensar em atender as necessidades e as subjetividades dessa população, pois nessa perspectiva, as práticas de ensino corroboram para uma educação pautada no desenvolvimento integral e omnilateral, a fim de que o indivíduo se desenvolva em suas capacidades, conforme propõe (Ramos, 2014).

Promover essa integralidade parte do princípio de se pensar em currículo numa dimensão ampla, que considere também a diversidade cigana, já que não se tem nada estruturado e nem organizado neste campo. Um currículo a ser construído, alinhado às perspectivas e olhares das comunidades ciganas, que como assevera Machado (2009), se refere aos diversos papéis desempenhados pelo estudante, que perpassam por fatores históricos e sociais que não podem ser descontinuados, nem desconectados das interações culturais, contribuindo dessa forma, para a produção contextualizada de novos conhecimentos.

Nesse contexto, a pesquisa teve como objetivo geral construir, por meio da Pedagogia Itinerante, uma proposta pedagógica contra-hegemônica, a fim de considerar a diversidade e as questões interculturais da juventude cigana. Os objetivos específicos foram: (a) Compreender qual a relação dos jovens ciganos e os espaços escolarizados; (b) Apontar quais ações pedagógicas com base no protagonismo da juventude cigana podem ser pensadas a partir de espaços educativos escolarizados e não escolarizados; (c) Contribuir com a representatividade da juventude cigana, a partir do protagonismo das suas narrativas; (d) Identificar como a Pedagogia Itinerante pode contribuir para a formação omnilateral dos estudantes ciganos; (e) Desenvolver uma prática educativa intercultural para a juventude cigana, considerando suas referências culturais.

Esses objetivos foram elaborados para investigar e adaptar espaços formais e

não formais, ao contexto específico das/os estudantes ciganas/os, promovendo uma educação intercultural, baseada no desenvolvimento de estratégias pedagógicas inovadoras, que oportunizem as trocas de aprendizagens e a valorização das identidades e habilidades dessas juventudes.

A metodologia pensada para esta pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa que incluiu uma revisão de literatura, realização de entrevistas e registros em diário de bordo com base nas narrativas e no contexto pesquisado. As técnicas para a construções coletivas dos dados foram desenvolvidas com base na abordagem etnográfica, que reconhecida por Casa-Nova (2009), Mattos e Castro (2011) é uma das possibilidades da pesquisa qualitativa e contribuíram com a análise da dialética da cultura, que por sua vez, deve ser vista como um processo significativo das interações humanas interligadas a uma estrutura social e não apenas como reflexo de uma estrutura hegemônica da sociedade.

Neste estudo, essa abordagem foi aplicada a uma comunidade tradicional cigana de etnia Calon, localizada no distrito de Japomirim, na cidade de Itagibá-Bahia. Os interlocutores da pesquisa foram 16 jovens ciganos/as, pertencentes à comunidade, na faixa etária de 14 a 20 anos, matriculados ou não no ensino formal. O público participante mostrou-se receptivo à proposta, reconhecendo a importância do trabalho desenvolvido para enfrentar a desinformação e promover a valorização da cultura da sua população, que permanece em situação de vulnerabilidade social.

Com a análise das construções das narrativas, foi produzido um Webdocumentário como produto educacional que para além da sua veiculação e utilização em espaços formais e não formais de educação, servirá, futuramente, como base para elaboração de outros materiais didáticos, pensados para a Pedagogia Itinerante como o Caderno Pedagógico. E para estruturar esses movimentos, o presente trabalho foi organizado em seis seções:

A primeira aborda o título, Ciganos e suas andanças, relatos de identidades e etnicidades e subdivide-se em três momentos: um breve relato sobre o processo migratório dos ciganos para a Europa até a chegada desses povos ao Brasil, um breve registro da minha relação com o tema dessa pesquisa e a caracterização do *lócus* da pesquisa (Comunidade Cigana Calon em Itagibá-Japomirim/Bahia). A seção inicia-se tecendo informações sobre a migração dos ciganos para a Europa,

destacando a ausência de justificativas documentadas que explicam, de fato, os motivos desse processo migratório e a política de degrado dessa população para o Brasil.

Na sequência apresenta, então, um pouco da minha trajetória e proximidade com o povo desse estudo, fechando a descrição do espaço pesquisado, o perfil das/os participantes da pesquisa, dados sobre políticas públicas e a presença da população cigana em outras cidades do Brasil, incluindo as do estado da Bahia, onde se localiza a cidade de Itagibá.

A segunda seção foca nos dispositivos legais que asseguram o acesso à educação para a população em situação de itinerância, como os povos ciganos e os desafios em implementar políticas públicas educacionais para essa população, mesmo com algumas normas já estabelecidas, trata, ainda, sobre os enfrentamentos, como a invisibilidade dessas comunidades nos censos oficiais e a dificuldade de acesso a escolas em áreas rurais ou urbanas que se constituem verdadeiros obstáculos para que o direito à educação seja plenamente garantido.

Ainda aborda a necessidade e a importância de um marco legal como o Estatuto do Cigano que, embora já tenha sido formalizado no país, tramita como um Projeto de Lei específico que contempla os direitos das comunidades ciganas no Brasil, incluindo o direito à educação, além de outras diretrizes que reforçam esse direito para essa juventude.

A terceira seção da dissertação reflete sobre as concepções de juventude e a formação das identidades dentro das comunidades ciganas, considerando os contextos culturais, históricos e sociais que moldam suas experiências. A partir de uma abordagem intercultural, discute-se como as noções de juventude entre os ciganos Calon diferem das concepções hegemônicas e ressalta aspectos como a transição para a vida adulta, os papéis sociais e a relação com a escolarização.

A quarta seção trata da educação cigana com um olhar voltado para as questões interculturais, com intuito de abordar a importância da integração da cultura cigana no contexto educacional e ressaltar a relevância dos espaços formais quanto os não formais de educação, a fim de promover essa interculturalidade, conectada ao reconhecimento das identidades, enriquecimento das aprendizagens e

troca de saberes, tanto para a juventude cigana quanto para a sociedade como um todo.

É de grande valia se pensar em um currículo integrado sob a perspectiva de educação omnilateral, tendo em vista o desenvolvimento pleno do ser humano em todas as suas dimensões e superação da visão fragmentada de ensino, para que assim, possa contribuir com diálogos críticos, éticos e interculturais, são, por conseguinte, as questões consideradas na quinta seção.

A sexta seção, convida a mergulhar nas experiências vivenciadas a partir dos movimentos e das narrativas da juventude cigana que compartilharam suas histórias e os desafios no acesso à educação.

Na perspectiva de rejeitar o silêncio, historicamente imposto, e fazer com que as vozes ciganas ecoem, a sétima seção, traz as construções e as trajetórias percorridas durante a estruturação do webdocumentário como artefato da pedagogia itinerante.

Que as leituras que seguem adiante, consigam traduzir o caminhar de um povo que “pé detrás de pé”, inspira novas rotas de luta a respeito dos seus saberes e memórias, afinal é como se fecha o ciclo desse estudo na oitava seção.

1. CIGANOS E SUAS ANDANÇAS, RELATOS DE IDENTIDADES E ETNICIDADES

*Eu sou como a borboleta
Tudo o que eu penso é liberdade
Não quero ser maltratado
Nem exportado desse meu chão
Minhas asas, minhas armas
Não servem para me defender
As cores da natureza pedem
Ajuda pra eu sobreviver
(Benito di Paula³, 1977)*

Segundo Moonen (2011, p. 23), não existem justificativas documentadas sobre os motivos pelos quais se deu o processo migratório dos ciganos para a Europa, o que se tem, são apenas suposições sobre possíveis guerras contra os turcos e outros motivos sem nenhum tipo de comprovação.

A passagem do povo cigano pela Europa é confirmada e datada nos séculos XIV e XV, contudo há questionamentos por parte de alguns estudiosos acerca dos registros referentes a essa sequencialidade de datas, bem como os critérios utilizados para categorizar os ciganos, já que todos que viviam em “bandos” e se locomoviam, constantemente, eram assim identificados. Além da inexistência de provas documentais, de acordo com o contexto da época, os dados sobre números precisos de ciganos que circularam no continente europeu nesses períodos, as distorções que se apresentam a partir de como são interpretadas as formas de vida desse povo e suas andanças, ampliam ainda mais as dúvidas desses registros.

Essa linearidade de datas e locais que nos é apresentada é questionável dado o contexto da época. Os estudos sobre as migrações mostram que as

³ Benito di Paula, nascido em Nova Friburgo, região serrana do Rio de Janeiro é cantor compositor e pianista. Benito di Paula é de família cigana por parte de pai. Seu nome de batismo é Uday Velloso, que significa (chefe da tribo). “Representatividade Cigana”, Instagram. Disponível em; <https://www.instagram.com/p/Cp5WYxlgk-N/?igshid=MTc4MmM1YmI2Ng==>. Acesso em: 05 de junho de 2023.

levas de pessoas que circulavam à procura de melhores condições ou fugidos de represálias governamentais ou religiosas, muitas vezes, não possuía documentação ou, em diversos casos, quando tinham documentos eram falsos. Da mesma forma, utilizar como critério o modo de vida e os meios de locomoção para denominar de ciganos a todos aqueles que estão em movimento, que andam aos “bandos”, sujos e maltrapilhos, é, no mínimo uma forma errônea de identificá-los. Pensar dessa forma, gera sem dúvida, maiores incertezas quanto às datações de chegadas deles à Europa (Karpowicz, 2018, p. 71).

Muitos ciganos desempenhavam ofícios voltados para o trabalho agrícola, até atividades artísticas, estas últimas, por promoverem diversão por meio de espetáculos que envolviam danças, músicas e a magia das adivinhações ciganas, garantiam, inicialmente, a aceitação desses grupos nos espaços europeus por onde passavam (Cairus, 2020).

As andanças ciganas são marcadas pelos episódios de violência, exclusão, expulsões, além da precariedade de condições para a sua sobrevivência nos locais onde tentaram fixar moradia (Perpétuo; Rêses, 2018). Daí a questão do “nomadismo” que durante muito tempo, foi visto como uma característica cultural da população cigana, mas que nada mais foi, do que uma “política de expulsão continuada e práticas persecutórias” Silva Júnior (2020), que fizeram com que essa peculiaridade fosse incorporada à tradição cigana, por falta de opção. Essas condições adversas, também foram responsáveis por invisibilizar os povos ciganos, mantendo-os fora dos registros históricos dominantes. Dessa forma, Soria (2016) coaduna que:

Além de perseguidos, os ciganos foram “sequestrados” da história das sociedades majoritárias. Eles foram invisibilizados e silenciados enquanto tratavam de conservar a identidade por meio de estratégias que construíram uma identidade reativa e segregada (Sória, 2016, p. 23).

Os relatos que se tem sobre a presença desses grupos étnicos em terras europeias, foram sempre carregados de preconceitos, termos pejorativos e discriminação. Dentre os vários registros, que tratam a presença de povos ciganos na Alemanha, a partir de características negativistas, o que se descreve a seguir configura a discriminação estruturante da sociedade explícita, sofrida por essa população ao longo do processo histórico.

Já em Magdeburg informa-se que durante duas semanas estiveram na cidade “os Tártaros, chamados ciganos”, gente preta, horrível, tanto os homens quanto as mulheres, com muitas crianças, que foram expulsos de seu país e desde então vagavam pela terra (Moonem, 2011, p. 23).

Além dos diversos motivos que impediram a instalação fixa dos ciganos na Europa, questões como crenças religiosas (consideradas heresias pela Igreja), e não aceitação de como se davam as relações entre os que faziam parte desse grupo, fizeram com que as desconfianças e hostilidades aumentassem (Cairus, 2020).

No Brasil, a presença cigana é relatada desde o princípio da colonização, em 1574 quando João Torres e sua família chegaram ao país por intermédio da “política de degredo portuguesa” Silva Júnior (2020), e em 1718, no estado de Minas Gerais, quando foram vistos os ciganos vindos da Bahia, já deportados de Portugal, desde então, foi chegando um número cada vez maior de ciganos ao longo dos séculos e se espalhando por toda a área nacional. As diferenças culturais dos povos ciganos, não passaram despercebidas e os mantiveram no palco das perseguições, com criações de políticas rígidas e punitivas, estabelecidas pelo Estado e pela Igreja.

Condenava-se pelo simples fato de serem ciganos e a isso incluía: itinerância, vestimenta, dialeto diferenciado, leitura da “sina”, fingir saber feitiçaria, pequenos furtos, pedir esmolas. Enfim, as características fundamentais da cultura cigana os caracterizavam como sendo desviados sociais e indesejáveis, por isso, merecedores de tais punições (Karpowicz, 2018, p. 73).

O histórico de perseguições e intolerâncias negou ao povo cigano os direitos que permitissem o acesso a estruturas sociais que garantissem uma vida digna e a manutenção de sua cultura. A luta pela sobrevivência é fator primordial para alguns grupos étnicos que fazem parte dessa população que por conta do processo de marginalização e de desigualdades que se perpetuam até os dias atuais, não conseguem se apropriar dos direitos garantidos a todas/os as/os cidadãs/os⁴.

⁴ O termo cidadão/ã, vai além da posição que o indivíduo exerce no espaço urbano, em uma nação (ideia civilizatória e meritocrática que acentuam as desigualdades), e sim, de cidadão/ã enquanto sujeito que reconhece e usufrui dos direitos individuais, que lhe são garantidos de forma justa e igualitária, tendo consciência também de seus deveres.

1.1. Calons em Itagibá: Meus primeiros registros

A população cigana sempre esteve presente no distrito de Japomirim, local onde fui criada e onde trabalho há mais de 20 anos. Desde pequena era comum chegar em casa e ver ciganas/os passando pela rua, sempre parava na porta de casa e ficava admirando o brilho e bordados dos vestidos das meninas e mulheres ciganas e o jeito diferente que elas falavam. Era comum me sentir curiosa em saber por que algumas mulheres usavam um pente no cabelo, minha avó dizia que era para mostrar que eram casadas.

Eu sempre encontrava alguma/m cigana/o nos lugares por onde passava, mercados, padarias, nas ruas, só não os encontrava na escola e por admirá-las/os, pelo jeito de ser e de viver, eu gostava de vê-las/os por perto. Em frente à escola Antonio Imbassahy, espaço em que atualmente está sendo construído um Centro Psicopedagógico, foi durante muito tempo, lugar onde as/os ciganas/os acampavam, algumas famílias permaneciam um tempo maior do que outras, mas sempre estavam por ali. Hoje muitas dessas famílias, fixaram moradias no Distrito e outras se deslocaram para as cidades circunvizinhas. A exemplo disso, o cigano Eduardo Costa, um dos moradores antigos do distrito, relata que:

Já vivo aqui muitos anos, desde quando meus parentes armavam barracas na frente daquela escola, a gente ficava um tempo, depois tinha que sair, depois voltava mais um tempo e aí uns foi ficando, e hoje eu tenho minha casinha e outros também, mas alguns daquela época também mora em outra cidade por aqui por perto e outros foi embora pra mais longe (Eduardo Costa⁵, Informação verbal).

⁵ Depoimento de Eduardo Costa, um dos moradores ciganos mais antigos da comunidade, registrado em diário de bordo da pesquisadora Andreia da Silva Alves Pereira, na cidade de Itagibá-Japomirim/Bahia, entre 2023 e 2024. Alguns dos registros das informações verbais presentes neste estudo foram realizados pela pesquisadora mencionada, na mesma localização e período. Os nomes foram alterados por questão de sigilo.

Mapa 1- Foto: Antigo local que servia de acampamento dos Ciganos no Japomirim



Fonte: Gilson Fotos

Houve uma época em que em um momento de protesto e reivindicação do Movimento Sem Terra- em Ipiaú- cidade vizinha ao distrito, fui apresentada, rapidamente, por um amigo ao fotojornalista, antropólogo e ativista Rogério Ferrari, falecido em 2021, que estava apoiando e fotografando as ações do movimento.

Rogério era ipiauíense e um profissional engajado com as causas sociais e olhar voltado para grupos minorizados, que sempre foram retratados por meio de suas reportagens fotográficas. Enquanto pesquisador, Rogério sempre se preocupou em não estar "escrevendo sobre os outros", muito menos falando pelos "outros" Ferrari (2018), e sim, em promover espaços para que esses "outros" apresentem suas próprias visões, suas vozes e suas experiências. Entre 2010 e 2011, Rogério Ferrari percorreu 40 municípios no interior da Bahia e registrou o cotidiano do povo cigano num trabalho que culminou em seus livros "Ciganos" (2011), e em sua dissertação de mestrado, cujas construções contribuíram com esse estudo.

Ao longo da minha caminhada e das experiências vivenciadas, a visão de luta por uma sociedade menos desigual em todos os aspectos, sempre esteve presente em minhas ações, em todos os espaços educacionais pelos quais tive a oportunidade de desenvolver meu trabalho, isso porque, concordando com (Evaristo, 2020), estes "espaços de exclusão" são os quais eu sempre me identifiquei e que para mim e meus familiares, eram situações normais, era a vida. Hoje o conformismo, que não me permitia entender que "há um interesse de ser hegemônico, de transformar todo mundo na mesma coisa" Bispo (2020) como se todas essas mazelas sofridas não fizessem parte de uma estrutura colonialista, que

nos subjuga e nos exclui constantemente, dá lugar para o incômodo, para a indignação e para a vontade de lutar contra esses modos de alienação e dominação.

As questões do passado geram as inquietações do presente, minha narrativa perpassa por esses atravessamentos sociais que condicionam a minha trajetória e me colocam como integrante, também, de um grupo marginalizado, que é de natureza pública, mas que tem sido marcado, historicamente, pela hegemonia (Gramsci, 2007), e suas mais variadas formas de dominação, assim como a população cigana.

As normatizações de ações opressoras que partem dessas estruturas hegemônicas fragilizam e expulsam grupos minorizados como a população cigana, dos espaços sociais e institucionais, sempre os deixando à margem da sociedade. Essa exclusão pode ser observada em várias esferas, incluindo o acesso a empregos decentes e remunerados, assim como a privação de direitos afetivos e “ontológicos” (Ramos, 2007). Esse é o lugar em que movimento e desenvolvo esse estudo, me contrapondo a esses negligenciamentos, e pensando em ações contra-hegemônicas que desconstruam estereótipos e preconceitos, que privam grupos como os de etnias ciganas de terem acesso pleno à sociedade.

Na educação, atuo desde 1996 e em algumas escolas pelas quais passei, sempre havia algum/a estudante cigano/a matriculado/a, que frequentemente faltava à escola ou simplesmente deixava de ir. Sempre ouvia comentários de colegas de trabalho se referindo a esses/as estudantes como preguiçosos/as, desinteressados/as, agressivos/as, mentirosos/as e que sempre davam desculpas ou contavam histórias para justificar suas faltas.

No Japomirim, as escolas sempre tiveram a presença de estudantes ciganos/as. Esses poucos, em relação a quantidade de ciganos/as em idade escolar na comunidade, que ingressaram no Ensino fundamental I, dificilmente davam seguimento aos estudos no Fundamental II, o que era facilmente percebido, pelo fato de só haver uma escola dos Anos Finais no distrito, a Escola Antônio Imbassahy, instituição onde atuei como professora e hoje atuo como coordenadora pedagógica.

Os/as jovens ciganos/as chegavam à escola, já tendo a ideia de que não iriam concluir os estudos, principalmente as meninas, que sempre relataram que já

estavam de casamento acertado e que só poderiam estudar até antes do evento, pois deviam seguir a tradição. Diziam que gostavam de ir para a escola, mas tinham dificuldades em acompanhar as atividades diárias, mesmo assim, eram comprometidas com os estudos. Os meninos, sempre afirmavam que estavam perdendo tempo na escola, que poderiam estar cuidando e montando cavalos, caçando passarinhos ou fazendo outras coisas, como alguns diziam. Alguns ainda informaram que não iriam mais frequentar a escola, outros, simplesmente abandonavam os estudos. Cheguei em alguns momentos a ir às casas ou barracas onde moravam para tentar incentivar alguns a retomar os estudos, mas o fato é que, na maioria das vezes, isso não funcionava.

Alguns ciganos/as da comunidade se casaram com não ciganos/as, como duas amigas de infância que constituíram família com homens ciganos, cujos filhos, atualmente estudam na escola na qual trabalho.

Nos últimos anos, um casal de irmãos ciganos me chamou à atenção pela assiduidade na escola e por afirmarem o tempo todo que não iriam se casar cedo e muito menos deixarem de estudar, diziam que iriam para a faculdade. Certo dia, eu estava parada em frente à sala dos professores, quando essa jovem veio até a mim e perguntou: “Pró, a senhora sabia que já tem mulheres ciganas doutoras e que ensinam em universidades?”

Então eu respondi: “Que bom! Vocês precisam ocupar estes espaços!”

Ela disse: “Também quero ser doutora!”

Sempre que tinha a oportunidade de conversar com os pais deles, durante as reuniões, eles falavam que estavam permitindo que os filhos escolhessem sobre o seu futuro e que os apoiavam, mesmo recebendo críticas de outros ciganos. A atitude desses pais corrobora com a afirmação de Guerra (2012), sobre como alguns pais ciganos já têm pensado no progresso dos seus filhos por meio do acesso à educação. Os irmãos ciganos terminaram o Ensino Médio e um deles atualmente, está cursando o Ensino Superior.

Não é possível informar com precisão sobre a quantidade de estudantes ciganos que já passaram pela escola, do distrito, nem quantos estão fora dela. As matrículas não informam questões étnicas, nem o censo escolar busca ter esses dados por meio da escola.

Em 2020, participei diretamente das eleições municipais como candidata à vice-prefeita e durante o período eleitoral, fui algumas vezes convidada por famílias ciganas, para ir a suas casas e barracas. Eles sempre estavam interessados em ouvir nossas propostas e perguntavam sobre o que estávamos pensando em fazer para melhorar suas condições de vida. Tanto na sede quanto no distrito do município, todas as famílias já moram em casas de tijolos, algumas são casas próprias, outras alugadas, apenas uma senhora cigana ainda prefere morar em uma barraca, vizinha da sua família.

Ainda em 2020, durante a pandemia da COVID -19, o município elaborou o Referencial Curricular Municipal de Itagibá (RCMI), documento construído de forma coletiva, que mobilizou toda a rede de educadores da cidade, além da comunidade civil, com o intuito de apresentar a realidade da educação do município. Participei da construção do documento, coordenando um dos Grupos de Estudos e Aprendizagens e ainda apresentei como sugestão, a possibilidade de incluir a Educação para a população Cigana no documento.

A sugestão foi acatada e o texto elaborado por outros profissionais que também participaram da construção do documento, da qual enfatiza a necessidade de a escola estar preparada para atender a essa população, bem como garantir seu acesso e permanência, transformando o contexto escolar em um espaço de fato democrático e plural, afirmando ainda que:

Cabe à escola oferecer condições no sentido de valorizar a etnia cigana, estudantes, propondo atividades que visem conhecer a legislação que garante aos ciganos o direito à educação básica e que os educadores, podem fazer a diferença na maneira como recepciona/acolhe os ciganos que moram no município ou os que passam por ali, em situação de itinerância (Referencial Curricular Municipal de Itagibá, 2020, p,124).

A seção dedicada à população cigana no documento termina destacando a suposta predominância de estudantes ciganos em Japomirim. No entanto, essa informação contradiz a realidade do distrito e do município, uma vez que os estudantes pertencentes a esse grupo étnico não representam a maioria do corpo discente matriculado na escola.

Essa percepção equivocada em relação ao que é afirmado no documento, preconiza a necessidade de um levantamento mais detalhado com dados mais

precisos sobre a presença cigana nas escolas locais. A seção ressalta ainda sobre a importância de se fazer menção a essa população presente no contexto educacional do município, porém, mencioná-los no documento, apesar de ser algo relevante e necessário, não é o suficiente para atender às necessidades e urgências em relação aos direitos dessa população.

1.2. Itagibá: territorialidade e memórias das comunidades tradicionais

O início da história de Itagibá foi marcado pela presença dos povos tradicionais indígenas “Tupis-Guaranis”, primeiros habitantes do município. A cidade que surge num período de grandes revoltas tanto no campo quanto nas cidades, tem sua história contada a partir da República Velha (1899 a 1930). De acordo com Damasceno (2012, p. 22), já havia nessa época áreas já desmatadas e além dos povos indígenas, “remanescentes de quilombos” já habitavam em diversas áreas da região e foram os responsáveis pela descendência de boa parte da população da cidade.

Boa parte do nosso povo é descendente de quilombos. Pessoas que trazem na raça e na cor, traços da bravura, do encanto e da cultura. Até conservam suas manifestações culturais. Itagibá tem o privilégio de ser um município que agrega as diferenças pessoais sem tabular ou moldar costumes (Damasceno, 2012, p. 22).

As comunidades tradicionais estão sempre conectadas com a natureza e desenvolvem uma relação de respeito com a terra, sempre no sentido de cuidado e preservação. Utilizam os recursos de forma consciente, pensando não só nas suas necessidades de hoje, mas também no sustento das próximas gerações, para que todas/os possam ter acesso a esses recursos, reproduzem seu modo de vida, sua cultura, religião e ancestralidade de maneiras bem peculiares, diferentes dos padrões da sociedade (Grzebieluka, 2012).

Assim como as comunidades indígenas e quilombolas, Itagibá carrega em sua história a presença ancestral dos grupos tradicionais ciganos. Por muitos anos, essas comunidades montavam seus acampamentos em diferentes áreas da cidade, permanecendo por um tempo antes de seguirem para outros locais. Não há registros precisos sobre o início desses acampamentos na região. No entanto,

conforme informações contidas no Referencial Curricular Municipal de Itagibá (RCMI), de 2020, a cidade por estar localizada em um ponto estratégico que ligava o município de Ipiauí a Boa Nova, Vitória da Conquista e fazendas da região, fazia parte da rota dos tropeiros, que transportavam mercadorias e animais, muitas vezes passando a noite e acampando em lugares específicos.

Segundo Mendes (2006), muitas pessoas foram atraídas para a região, especialmente homens que afetados pelas secas em outras localidades, buscavam novas oportunidades se arriscando a explorar, mesmo sem apoio ou recursos, densas florestas da região, o que tornava essa jornada ainda mais desafiadora. A partir daí, formou-se o povoado que recebeu o nome de Distampina.

É provável, portanto, que a presença cigana na cidade de Itagibá tenha começado a se estabelecer nesse período, já que, de acordo com (Nascimento, 2021, p. 31,32), “os primeiros indícios da chegada de povos ciganos em território baiano por meio de políticas de deportação e degredo, ocorreram no século XVII, mais precisamente no ano de 1718”.

Outro dado que pode corroborar com essa afirmação, refere-se ao fato de que o comércio cresceu muito na região e a presença de mascates que faziam comércio pelos lugarejos, foi se intensificando e a maior parte das vendas era feitas por meio de permutas (Damasceno, 2012, p.11). Por se tratar de um trabalho informal, é possível que viajantes ciganos também tenham sido alguns desses mercadores presentes na região.

A cidade de Itagibá possui uma área territorial de 810,993 km² e atualmente tem uma população estimada em 15.310 habitantes (IBGE, 2022), a cidade está localizada no Sul da Bahia, na microrregião de Ilhéus-Itabuna e no Território Médio Rio das Contas. Itagibá foi emancipada em 14 de agosto de 1958, por meio da Lei Estadual nº 1.020, assinada pelo então governador Antônio Balbino (RCMI, 2020).

Mapa 2- Território de Médio Rio das Contas



Fonte: <https://nte22.educacao.ba.gov.br/?tag=decreto>

Até a sua emancipação, Itagibá pertenceu, por longos 20 anos, à cidade de Boa Nova, na categoria de povoado e se chamava Distampina, nome que fazia referência ao fato de ser uma área aberta e destampada, “*desprotegida*”. Atualmente, o município é composto por dois povoados Acaraci ⁶e Tapiragi,⁷ além de um distrito Japomirim, todos esses nomes, assim como o da própria cidade são de origem indígena.

Mapa 3- Localização de Itagibá



Fonte: <https://cualbondi.com/br/a/r362432/itagiba/>

1.3. Itagibá: espaço de tradição e identidade Calon

Em 2013, a Associação Internacional Maylê Sara Kali (AMSK/Brasil) publicou dados oficiais sobre os povos *romani* no Brasil. As informações foram obtidas por meio da Pesquisa de Informações Básicas Municipais (MUNIC), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que em 2009, apresentou dados pela primeira vez, sobre a existência de acampamentos ciganos no município e sobre a implementação de políticas públicas voltadas para este grupo da população.

⁶ Na língua Tupi-Guarani, Acaraci significa “Garça Mãe”. Essa localidade foi a que primeiro se desenvolveu tendo o comércio mais antigo e mais desenvolvido do município e está situada a vinte quilômetros da sede.

⁷ Tapiragi (Tapera= aldeia extinta), **Taperajé** (Jê= grupo etnográfico a que pertence os povos indígenas da tribo tapuias, por isso, aldeia extinta). Concentra uma população um pouco isolada das outras cidades e está localizada a vinte quilômetros da sede do município.

A pesquisa divulgou que em municípios distribuídos em 21 unidades federativas há presença de acampamentos ciganos, sendo 290 acampamentos no total. Em 2009 e 2011 a MUNIC revelou que os estados onde se concentram o maior número de acampamentos são Minas Gerais, Goiás e Bahia. O quadro abaixo apresenta os municípios da Bahia que contam com a presença de acampamentos ciganos em seus territórios (Vasconcelos *et al*, 2013), dentre eles, está a cidade de Itagibá e outras cidades circunvizinhas.

Quadro 1- Acampamentos ciganos nos anos de 2009 e 2011 em municípios baianos.

Municípios COM acampamento nos DOIS levantamentos (2009 e 2011)
Municípios COM acampamento em 2009 e SEM acampamento em 2011
Municípios SEM acampamento em 2009 e COM acampamento em 2011

MUNIC 2009 (BAHIA)		MUNIC 2011 (BAHIA)	
Item Geográfico		Item Geográfico	
Alagoinhas	Adustina	Alagoinhas	Acajutiba
Camaçari	Cansanção	Camaçari	Amargosa
Canavieiras	Caturama	Canavieiras	Biringinga
Conceição da Feira	Feira da Mata	Conceição da Feira	Buerarema
Cruz das Almas	Gongogi	Cruz das Almas	Cabaceiras do Paraguaçu
Entre Rios	Ibicuí	Entre Rios	Camacan
Eunápolis	Itaberaba	Eunápolis	Candeias
Governador Mangabeira	Jiquiriçá	Governador Mangabeira	Cotegipe
Guaratinga	Miguel Calmon	Guaratinga	Filadélfia
Ilhéus	Nova Soure	Ilhéus	Heliópolis
Ipiaú	Paulo Afonso	Ipiaú	Itapitanga
Itabela	Pojuca	Itabela	Jitaúna
Itabuna	Ponto Novo	Itabuna	Lauro de Freitas
Itagibá	Retirolândia	Itagibá	Marcionílio Souza
Itaparica	Salvador	Itaparica	Medeiros Neto
Jequié	Santa Luzia	Jequié	Mucuri
Jeremoabo	Santaluz	Jeremoabo	Planalto
Laje		Laje	Porto Seguro
Maracás		Maracás	Ribeira do Amparo
Muritiba		Muritiba	
Pirai do Norte		Pirai do Norte	
Presidente Tancredo Neves		Presidente Tancredo Neves	
Santa Bárbara		Santa Bárbara	
Santo Amaro		Santo Amaro	
Santo Antônio de Jesus		Santo Antônio de Jesus	
Santo Estêvão			
São Francisco do Conde			

Fonte: AMSK/Brasil

Elaboração: IBGE - Pesquisa de Informações Básicas Municipais

Os quadros acima demonstram que nos dois levantamentos realizados nos

anos de 2009 e 2011, os acampamentos ciganos permaneceram no município de Itagibá, já em outros municípios, no primeiro ano havia acampamentos e passaram a não ter no segundo ou não havia em 2009 e passaram a contar com a presença de ciganos em 2011, dados que demonstram, também, o processo de deslocamentos desses povos. O município de Itagibá, já possuía acampamentos ciganos, muito antes da divulgação da pesquisa, e até hoje, conta com a presença cigana em seu território, o que chama à atenção nos dados apresentados é a ausência de políticas públicas no município, voltadas para essa população, mesmo estando sedentarizada há muitos anos nessa localidade, esse fator acaba reforçando ainda mais a invisibilidade dessas etnias.

Segundo Vasconcelos *et al.* (2013), a MUNIC, informou que em 2011, apenas 40 dos 291 municípios que possuem acampamentos ciganos, já adotavam políticas públicas voltadas para essa população. Mesmo ainda sendo considerado um número pequeno, ainda foi maior do que o número de municípios em 2009.

Quadro 2- Municípios com acampamento cigano que possuem programas e ações para ciganos.

Unidade da Federação	Município	Unidade da Federação (continuação)	Município
Tocantins	Palmas	Espírito Santo	Mimoso do Sul
Maranhão	Bom jardim Caxias	Rio de Janeiro	Nova Friburgo Tanguá
Piauí	Parnaíba Picos	São Paulo	São Paulo
Ceará	Fortaleza	Paraná	Irati
Paraíba	Sousa	Santa Catarina	Lages Tubarão
Sergipe	Itaporanga d'Ajuda	Goiás	Ipameri Morrinhos Terezópolis de Goiás
Bahia	Santo Amaro		
Minas Gerais	Cuparaque Tupaciguara		

Fonte: AMSK/Brasil

Elaboração: IBGE - Pesquisa de Informações Básicas Municipais

Quadro 3- Municípios com acampamento cigano e que possuem programas e ações para ciganos em 2011

Unidade da Federação	Município	Unidade da Federação (continuação)	Município
Maranhão	Barão de Grajaú	Espírito Santo	Baixo Guandu
Piauí	Picos		Itapemirim
Ceará	Pindoretama		Serra
Rio Grande do Norte	Tangará	Rio de Janeiro	Itaperuna
Paraíba	Cajazeiras		Natividade
	Sousa		Resende
Pernambuco	Arcoverde		Tanguá
	Manari	São Paulo	Itaquaquecetuba
Alagoas	Carneiros	Paraná	Guamiranga
Sergipe	Itaporanga d'Ajuda		Irati
Bahia	Camaçari	Santa Catarina	Içara
	Cruz das Almas	Rio Grande do Sul	Gravataí
	Mucuri		Taquara
	Santo Amaro	Goiás	Caldas Novas
Minas Gerais	Belo Horizonte		Goianira
	Belo Oriente		Morrinhos
	Itapagipe		Piracanjuba
	Lagoa Santa		Pontalina
	Pavão		
	Pirajuba		
	Ribeirão das Neves		
	Timóteo		

Fonte: AMSK/Brasil

Elaboração: IBGE - Pesquisa de Informações Básicas Municipais

Esse crescimento em 2011 de municípios com acampamentos ciganos que passaram a adotar ações e políticas públicas voltadas para esses grupos étnicos, pode significar certa preocupação e compromisso em atender à diversidade cigana, resta saber se essas políticas são desenvolvidas de fato.

Outro dado importante que o estudo de 2011 apresenta, trata-se da quantidade de municípios que possuem áreas públicas destinadas à população cigana. Somente 29 dos 291 municípios desenvolvem essa política. A Bahia, em 2009 era o estado que possuía o maior número de acampamentos ciganos, em 2011 passou a ser o segundo, no entanto, não possuía em nenhum de seus municípios,

área pública declarada e destinada para este fim, como aponta a tabela abaixo. Não foram encontrados estudos recentes com a atualização desses dados.

Quadro 4- Municípios com acampamento cigano e que possuem área pública destinada à acampamento cigano em 2011

Unidade da Federação	Município
Maranhão	Barra do Corda
Piauí	Picos
Ceará	Baturité
Paraíba	Cajazeiras São João do Rio do Peixe Sousa
Pernambuco	Arcoverde
Alagoas	Carneiros Delmiro Gouveia
Sergipe	Itaporanga d'Ajuda
Minas Gerais	Areado Ibiaí Itajubá Jequitibá Tupaciguara
São Paulo	Embu
Paraná	Cornélio Procópio Piraí do Sul Tapejara
Santa Catarina	Içara
Rio Grande do Sul	Bagé Cambará do Sul
Mato Grosso do Sul	Naviraí
Goiás	Aragoiânia Cumari Goiatuba Morrinhos Terezópolis de Goiás Trindade

Fonte: AMSK/Brasil

Elaboração: IBGE - Pesquisa de Informações Básicas Municipais

Em Itagibá⁸/Bahia- vivem aproximadamente 40 famílias- que formam a comunidade cigana calon. As famílias se concentram na sede do município e no distrito de Japomirim, local onde foram desenvolvidas as abordagens propostas neste estudo.

Sobre o Japomirim, Damasceno (2012, p. 36), afirma que o distrito “foi tomado por estrangeiros que migravam para a região como ocorreu em outros povoados” Nem sempre as tropas que vinham de outras localidades, trazendo

⁸ A palavra Itagibá está sendo utilizada conforme registros, de forma convencionada em termos políticos territoriais. No entanto há uma consciência de que se trata de uma palavra de origem tupi-guarani devendo, portanto, ser grafada com “j”, que significa Ita =pedra, jiba=forte, então “Pedra forte, ou seja, Pedra dura”.

mercadorias conseguiam atravessar o Rio das Contas por causa das enchentes e tinham que ficar acampados no distrito por dias e aguardar as águas baixarem. Além disso, tinha muita dificuldade na travessia de mercadorias, problema que foi resolvido com a implantação de balsas. As balsas faziam o transporte no mesmo local onde atualmente se encontra a ponte que liga o distrito do Japomirim à cidade de Ipiaú. Assim como outras localidades, Japomirim também contava com acampamentos rotineiros de tropeiros.

Figura 1- Foto: Tropeiros



Fonte: Livro Itagibá terra do Níquel

Além dos registros, que informam como se deu o processo de formação do distrito, muitas outras histórias são contadas por moradores mais antigos. Outras memórias, também são transmitidas por meio das escritas da professora Lúcia Silva Santos Passos - professora aposentada- conhecida no distrito como docente Lucinha, a qual se interessava a realizar registros pessoais sobre alguns fatos históricos, ocorridos no distrito, a fim de disponibilizar seus conhecimentos aos interessados. Uma de suas escritas, que traz informação sobre um pouco da história de Japomirim, relata o seguinte:

A área ocupada com as primeiras casas do Distrito de Japomirim, antes de 1922, pertencia ao Sr. Manuel Lucas (conhecido como Manuel Luquinha). Em seguida essas terras foram adquiridas pelo italiano Dante Panelli, então

foi se formando o povoado que pouco prosperou até a inauguração da ponte. A família Bento, na pessoa do Coronel José Bento de Souza lutou no desbravamento dessa região. Podendo citar: Piancó, Gruta Baiana, Rio do Peixe, Bombajirá, Salobro etc. Juntamente com outros companheiros juntamente com Tranquilino Nogueira. Esses homens foram pioneiros, lutaram com os índios tupi-guarani, que habitavam nestas terras. O Distrito de Japomirim antes era chamado de Itumirim, e pertencia ao município de Itacaré. E, anos depois ao município de Boa Nova, aí então ganhou o nome de Japomirim, que na língua tupi-guarani quer dizer japu = pássaro, mirim = pequeno então Pássaro Pequeno. Na época do registro do distrito houve um erro na escritura, porque foi registrado como Japomirim, e o certo seria Japumirim, dentro dos parâmetros da língua tupi-guarani. Com a emancipação política de Itagibá, que deixou de pertencer a Boa Nova, o povoado passou a pertencer ao novo município, estando assim até hoje. (Trechos retirados dos escritos da Professora Lucinha, 2011).

A presença dos povos indígenas no distrito é nitidamente confirmada por meio do relato da professora Lucinha, comunidades tradicionais que já habitavam esse território, mesmo antes do seu processo de formação. Outra evidência que confirma o relato da professora é a de que o distrito possui uma área rural conhecida popularmente como serra da Torre, onde muitos pesquisadores e antropólogos já estiveram presentes, não apenas pelos indícios de riquezas minerais, mas também devido ao fato da existência de artefatos indígenas encontrados no local, indicando que se tratava de um Sítio Arqueológico.

Essa informação, consta no Projeto Político Pedagógico da Escola Haroldo Lima, uma das escolas do distrito e que é colocada da seguinte forma: “Por muitos anos, cogitou-se de que na comunidade de Japomirim, mais especificamente na serra da Torre, existiam riquezas minerais e a existência de achados indígenas” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2024, p. 12).

Conforme dados que constam no Projeto Político Pedagógico (PPP), do ano de 2012, da Escola Jocelísia de Almeida Fernandes, onde, atualmente, funciona uma creche e que mantém o nome da instituição, o distrito de Japomirim que se encontra localizado a 21 km da sua sede, nem sempre teve esse nome. Inicialmente o distrito recebeu o nome de Itumirim e só recebeu o nome atual alguns anos depois. O distrito se separa do município de Ipiaú, apenas, pela ponte do Rio das Contas, que banha os dois municípios. A sua população residente é de 4820 habitantes, segundo informações mais atuais, contidas no Projeto Político Pedagógico (PPP, 2024) da Escola Haroldo Lima.

Considerando que o distrito de Japomirim já integrou o município de Itacaré

antes de ser incorporado ao município de Boa Nova, há outros documentos que corroboram com a afirmação da professora Lucinha, como as informações sobre municípios disponibilizadas pelo IBGE em 2022, que informam que;

Em 1930, após a revolução, houve litígio em Boa Nova e Itacaré (como se chamava o Município de Barra do Rio das Contas) e Distampina passou a pertencer a Itacaré. Naquele tempo, o cangaço teve livre curso e Distampina foi palco de cenas deprimentes, praticadas por bandoleiros que viviam sob a tutela de? coronéis? Felizmente, isso durou pouco tempo, porque logo após, houve um litígio entre Itacaré e Itapira (hoje Ubaitaba) e Distampina passou para o domínio de Itapira. Graças aos esforços de alguns habitantes, Distampina passou para o domínio de Boa Nova em 25 de novembro de 1935, transformando-se em distrito de Paz de Distampina (IBGE, 2022).

Em termos de infraestrutura, o distrito conta com energia elétrica, fornecimento de água e cobertura de rede de esgoto em 78% das residências. A coleta de lixo é realizada por uma empresa terceirizada, que recolhe os resíduos diariamente nas casas, porém, os descartes são destinados a lixões localizados em áreas rurais distantes da comunidade. Dados extraídos do Projeto Político Pedagógico da Escola Haroldo Lima (PPP, 2024, p.12).

Ao longo dos anos, o distrito vem ganhando notoriedade em termos de crescimento. A partir da década de 1980, a monocultura cacaueteira começou a ser afetada por uma grave crise, forçando os trabalhadores do campo a virem para o distrito em busca de outras formas de sobrevivência. O comércio surgiu de maneira tímida, por estar bem próximo à cidade de Ipiáú, considerada como centro comercial de médio porte. A população distrital é atendida pelos demais serviços públicos também pela cidade vizinha.

Com a descoberta de um depósito de Níquel laterítico nas proximidades do distrito, em novembro de 2007, iniciaram-se as atividades de Implantação do empreendimento, gerando expectativa de desenvolvimento econômico e oportunidades de empregos para os moradores da comunidade e cidades circunvizinhas com o mais novo pólo de exploração de minério de níquel do Brasil.

Em 2011, mais uma vez a comunidade almeja novas perspectivas no mercado de trabalho com a chegada da ferrovia, perpassando pelo distrito, entretanto apesar de ser condicionante para a implantação do empreendimento, a comunidade encontra-se totalmente inerte aos impactos socioambientais,

provenientes do empreendimento.

Os bairros do distrito se expandiram, condomínios foram construídos e continuam se ampliando, Japomirim já conta com uma subprefeitura, que foi instalada com o intuito de atender às demandas da comunidade, que se intensificaram por conta do processo de crescimento, três escolas municipais, que comportam Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Educação de Jovens e Adultos e uma creche.

A comunidade cigana que fixou moradia no distrito há muitos anos, fica localizada no Bairro Damião Macena, basicamente próxima a todas as instituições de ensino. A imagem a seguir, traz uma visão aérea de onde se localiza grande parte das moradias da comunidade cigana.

Mapa 4- Visão aérea da comunidade cigana



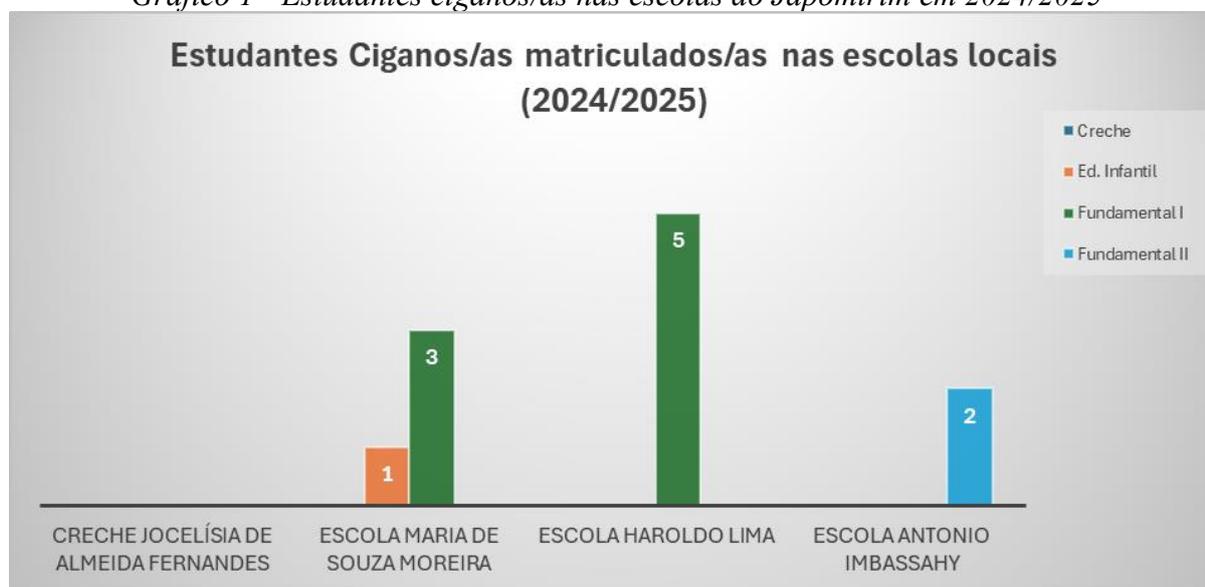
Fonte: Rafael Costa (Drone)

Apesar de a localização ser um ponto favorável para que esses/as estudantes tenham acesso às escolas, elas contam com uma presença mínima de estudantes ciganos/as que são raramente vistos/as, nas séries iniciais, e que desistem antes mesmo de chegarem aos Anos Finais do ensino Fundamental. Foi possível chegar a essa conclusão, com base em minhas vivências quando exerci as funções de professora, diretora escolar e, até o momento exercendo a função de coordenadora pedagógica em uma dessas escolas, além da pesquisa em si, que nesse aspecto demonstra que dos/as 16 jovens participantes da comunidade, apenas dois frequentam o Ensino Fundamental II e três frequentam o Ensino Médio. Os/as outros/as onze participantes da pesquisa desistiram da escola e não têm mais

pretensão de retomar os estudos.

Para traçar um panorama atualizado, realizei uma consulta aos registros de matrículas, com o apoio da gestão e coordenação das instituições, para obter dados sobre o número de estudantes ciganos/as matriculados/as nos anos de 2024/2025. Embora alguns desses/as alunos/as não estejam dentro da faixa etária prevista no estudo, essa análise permitiu compreender quantos/as estudantes ciganos/as estão tendo acesso às escolas do distrito. Os dados obtidos estão demonstrados a seguir.

Gráfico 1 - Estudantes ciganos/as nas escolas do Japomirim em 2024/2025



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no Diário de bordo

É importante ressaltar que exceto a Creche, as outras três escolas do Japomirim possuem mais de 400 estudantes não ciganos/as matriculados/as. Essa realidade demonstra que apesar de estarem próximos às instituições de Ensino, os estudantes ciganos não conseguem se apropriar do conhecimento que é produzido nesses espaços, por não haver, por parte dos que produzem esse conhecimento, respeito às singularidades desses estudantes, além disso, “os pais não confiam suficientemente na escola para entregar seus filhos porque sabem que seu filho irá sofrer bullying” (informação verbal)⁹, daí, a importância de envolver a família cigana

⁹ Fala da Profª Drª Claudia Nunes Santos, da Universidade Federal de Sergipe (UFS), na WEBINAR SEE: desafios e possibilidades da educação escolar. Webinar apresentado por Jailson Santos [1de set], 2020.1 vídeo de (1h 49min 45seg). Publicado pela Secretaria Estadual de Educação (SEE). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MyW3RrFedo>. Acesso em: 16 de jun. 2023.

na escola, para que ela traga a sua cultura de forma original, para aproximá-la do processo educacional de seus filhos. Para isso, são necessários novos olhares e novas formas de aprendizagem.

“Moldada a partir do saber colonial/moderno, a escola não está preparada para receber pessoas ciganas, silenciando seus olhares e inviabilizando seus saberes” Silva Júnior (2020, p. 55), daí a importância de sob novos olhares constituir políticas educacionais equitativas em outros espaços, que promovam o diálogo, entre ciganos/as e não ciganos/as na perspectiva de desconstruir estigmas, fortalecer as identidades étnicas desse povo e promover a inclusão a partir das vozes, que poderão ser ouvidas, e que durante muito tempo e por muitas vezes foram ocultadas, o que demonstra a relevância social deste estudo, que ancorado em autores como Gadotti (2005) e Gohn (2013), reconhece a importância dos espaços formais e não formais para a liberdade, interação e validação dos diversos saberes.

2. ASPECTOS LEGAIS PARA A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DAS COMUNIDADES CIGANAS

Não se pode pensar em direitos educacionais sem que haja respeito às diferenças e à diversidade qualquer tipo de ação que alimente estereótipos negativos e promova a discriminação, inviabiliza a transformação para uma educação mais inclusiva e plural. É fundamental respeitar a diversidade étnica e cultural de todas as pessoas e buscar formas de enfrentar as diferentes formas de preconceito.

Em 2008, foi promulgada a Lei 11.645 que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, essa lei constitui-se um importante instrumento legal para garantir que comunidades indígenas e quilombolas tenham sua cultura e história não mais silenciada. Essa legislação contribui para desestabilizar o caráter monocultor e etnocêntrico que se perpetua nos currículos dos espaços escolarizados, abrindo espaço para uma proposta de educação intercultural.

Mesmo depois de quinze anos de implementação, a Lei 11645/08 ainda não é aplicada de forma efetiva em maior parte das instituições de ensino, que resistem em superar preconceitos e seguem reproduzindo práticas hegemônicas. Embora essa lei proponha maior inclusão e valorização da diversidade étnico-cultural, o fato de outras etnias e povos tradicionais como os ciganos não serem mencionados de forma específica no documento, deixa em evidência a invisibilidade desses povos e abre brechas para que eles continuem sendo negligenciados e excluídos das propostas educacionais.

As formas de exclusão contrariam o que prega a Constituição Federal de 1988, que afirma que, a educação enquanto direito público subjetivo (art. 208, § 1, CF/88), obriga o Estado a garantir o acesso à educação para todos os cidadãos brasileiros e a Carta Maior ainda garante que “o não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente” (art. 208, § 2º, CF).

Em 2022, no estado do Rio Grande do Norte, aconteceu a II Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE), que reuniu movimentos sociais e

entidades educacionais para debates que reafirmaram o compromisso com a democracia e qualidade de uma educação verdadeiramente transformadora. A Carta Natal, que se trata de um resumo do Documento final da etapa nacional da CONAPE, aponta reivindicações educacionais comprometidas com vários eixos temáticos contendo pautas sobre diversidade e inclusão como demonstra o trecho a seguir:

Para isso, propomos a implementação de uma plataforma em defesa do Estado democrático de direito, em defesa das instituições republicanas, da vida e da soberania popular, dos direitos sociais e da educação, que mobilize, ainda mais, amplos setores da sociedade pela: eliminação da pobreza, da miséria, do racismo, do sexismo, da LGBTQIA+fobia, da xenofobia, do capacitismo e todo e qualquer tipo de discriminação, preconceito, violência, intolerância e violação de direitos que devem ser entendidos/as como injustiças sociais a serem superadas, com políticas de Estado e com a afirmação do papel da sociedade civil e da justiça civil em uma perspectiva inclusiva e democrática como fundamental para a resolução da tensão entre diversidade e desigualdade; retomada, continuidade, ampliação e fortalecimento de todas as ações, programas e políticas de inclusão, anteriores ao golpe de 2016, que digam respeito às especificidades da educação do e no campo, educação quilombola, educação especial em uma perspectiva inclusiva, educação escolar indígena, educação de pessoas em situação de itinerância, educação de jovens, adultos e idosos, educação de pessoas LGBTQIA+ e educação nas prisões e educação para adolescentes em (ou com) medidas socioeducativas, entre outras, com políticas afirmativas que elevem a condição cidadã desses brasileiros e brasileiras, historicamente marginalizados e cerceados de exercer seu direito constitucional à educação (Carta Natal, CONAPE, 2022, p.81).

As normativas e as políticas afirmativas voltadas para o fortalecimento de ações educativas que visem elevar as condições sociais dessas pessoas, como os povos em situação de itinerância, tendem a garantir que todos tenham direito a acessar outros espaços que lhes foram negados, incluindo a escola. No entanto, faz-se necessário tensionar questões voltadas para a permanência e êxito, fatores que ainda não se concretizam de forma efetiva. O acesso à educação escolar dos grupos em situação de itinerância, consta na Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 03, de 16 de maio de 2012, que define:

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. Parágrafo único.

São consideradas crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância aquelas pertencentes a grupos sociais que vivem em tal condição por motivos culturais, políticos, econômicos, de saúde, tais como ciganos, indígenas, povos nômades, trabalhadores itinerantes, acampados, circenses, artistas e/ou trabalhadores de parques de diversão, de teatro mambembe, dentre outros (CNE/CEB nº 03, de 16/ 2012).

Ao estabelecer essas diretrizes, esse documento visa promover a inclusão educacional e a equidade, permitindo que todas as crianças e jovens que se movimentam por diferentes razões, como é o caso da população cigana, a qual possa ter acesso contínuo e efetivo à educação de qualidade, independentemente de suas circunstâncias de vida.

2.1. Estatuto do Cigano e outras diretrizes educacionais

O Estatuto do Cigano se refere a um Projeto de Lei, proposto pelo Senador Paulo Paim, do Rio Grande do Sul – RS, já aprovado pelo Senado desde 3 de maio de 2022 e que até então, segue os trâmites para a análise na Câmara dos Deputados. As propostas contidas no Estatuto contemplam áreas como saúde, esporte, cultura, lazer e educação, além de ações afirmativas para essa população. Essas propostas com diretrizes mais específicas garantem o direito a essa população e representam um avanço importante no que se refere aos direitos fundamentais para essa população.

O referido Projeto de Lei aborda de forma explícita o conceito de “povo cigano” no contexto da lei, estabelecendo um entendimento fundamental para o reconhecimento formal dos direitos dessa comunidade, definindo que:

Parágrafo único. Para efeito desta Lei, considera-se “povo cigano” o conjunto de indivíduos de origem e ascendência cigana que se identificam e são identificados como pertencentes a um grupo étnico cujas características culturais o distinguem, como tal, na sociedade nacional (Projeto de Lei do Senado, nº 1387 de 2022).

É importante ressaltar, que este parágrafo descarta também qualquer tipo de conceito que generalize essa população, pois além de reconhecer a origem e ascendência, também enfatiza a autoidentificação e o reconhecimento social desses

povos como pertencentes a um grupo étnico distinto, ou seja, legitimar a identidade cigana como uma construção cultural é garantir que sejam tratados como uma comunidade específica com características e necessidades que os diferenciam dentro da sociedade.

Esse documento tem ainda a intenção de fortalecer o compromisso com as comunidades ciganas, sedentarizadas ou em situação de itinerância, propondo políticas públicas voltadas para a inclusão educacional, respeitando as características do modo de vida e as tradições desses povos. Nesse intuito, o Projeto de Lei - PL 1387/2022 (Nº Anterior: PLS 248/2015), que dispõe sobre a criação do Estatuto do Cigano, traz o seguinte texto:

Art. 4º A população cigana, sem distinção de gênero, tem direito à educação básica, conforme disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e à participação nas atividades educacionais, culturais e esportivas adequadas a seus interesses, providas tanto pelo poder público quanto por particulares.

CAPÍTULO II DA EDUCAÇÃO

Art.5º O Poder Público promoverá:

- I – o incentivo à educação básica dos povos ciganos, sem distinção de gênero;
- II – o apoio à educação dos povos ciganos, por meio de entidades públicas e privadas;
- III – a criação de espaços para a disseminação da cultura dos povos ciganos (Projeto de Lei do Senado, nº 1387 de 2022).

Vale ressaltar que o motivo que leva alguns grupos pertencentes a comunidades tradicionais a uma situação de itinerância, não é a mesma em relação ao deslocamento dos povos ciganos, eles têm sofrido muito mais preconceito e perseguição, porém, a problemática é a mesma: a invisibilidade desses povos e a dificuldade de acesso a recursos básicos como a Educação.

A historiografia apresenta os horrores cometidos contra as etnias ciganas obrigando-os a uma vida itinerante sem o direito a difundir sua cultura, proibindo-os de ensinar sua própria língua para seus filhos no intuito de anulá-los da vida em sociedade (Oliveira, 2017, p.26).

As leis que garantem à Educação Básica dos povos em situação de itinerância, mais precisamente, os das comunidades ciganas, corroboram para o fortalecimento e a construção de identidade desses grupos minorizados, que durante muito tempo, foram silenciados, dentro de um sistema colonialista, opressor e

degradador que impossibilitou a conquista de vários espaços na sociedade, inclusive o espaço escolar.

No entanto, para esses povos diferenciados, em seus hábitos, costumes e tradições, a forma de aprender também é diferente, daí a importância da escola em promover espaços que viabilizem o desenvolvimento pleno das potencialidades, com intuito de respeitar, valorizar e preservar os saberes que caracterizam fortemente esses grupos.

Sendo assim, é preciso muito mais que traçar diretrizes que uniformizam o ensino básico ou o atendimento escolar de pessoas em situação de itinerância. É preciso compreender os ciganos como povo de tradição oral, que preserva alguns costumes da medicina tradicional, que tem língua e expressões próprias, que sua mobilidade está associada ao trabalho e tantos outros traços culturais que marcam as comunidades tradicionais, como os indígenas, refugiados, imigrantes, os trabalhadores do campo e tantos outros grupos excluídos (Silva, 2017, p. 54).

O desenvolvimento de práticas pedagógicas que garantam a permanência e êxito dos/as estudantes ciganos/as na escola exige uma dinâmica, que leve em consideração essas juventudes, suas culturas, suas curtas passagens pela escola, suas construções, as formas como aprendem e pelo que realmente se interessam. Isso requer inovações na forma de pensar a escola também para o trabalho itinerante, no sentido de movimento, de ação, itinerância, também por parte do professor e da própria escola. (Parecer CNE/CP nº 02/ 2017).

Não apenas o currículo, mas tudo o que se refere à inclusão dos povos itinerantes na educação, ainda se constitui um desafio, e na Educação Profissional e Tecnológica, tanto em espaços formais e não formais, o acesso torna-se ainda mais escasso e frágil. Daí a necessidade de abordagens voltadas para a pesquisa, construção e desenvolvimento de materiais, que possam incluir ações educativas também para o trabalho itinerante, quer seja em espaços formais ou não formais.

3. CONCEPÇÕES DE JUVENTUDE NA PERSPECTIVA DA DIVERSIDADE CIGANA

A juventude é um processo de construção que perpassa por diferentes culturas juvenis, diferentes interesses, oportunidades ocupacionais e atravessamentos diversos que estão relacionados às questões étnicas-raciais de gênero, classe social e outros fatores múltiplos que não permitem pensar em questões homogêneas e cronológicas para definir o termo.

A juventude pode, também, ser entendida, segundo Dayrell (2003, p.42) “como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um”. Nesse sentido, a juventude apresenta-se como um processo de formação de sujeitos com características próprias, cuja compreensão requer uma abordagem contextualizada e sensível às diferenças individuais.

De acordo com o Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013), também conhecido como Lei 12.852/2013, a juventude é reconhecida como uma fase da vida que vai dos 15 aos 29 anos, sendo essa a faixa etária utilizada para fins de políticas públicas direcionadas aos jovens. Essa definição leva em consideração a transição entre a adolescência e a vida adulta, período em que os indivíduos estão passando por complexas transformações físicas, sociais e emocionais.

Contudo, como bem ressalta Dayrell (2003), ao se constituir como um momento determinado da vida, a juventude não se reduz a uma passagem, não sendo uma mera transição evolutiva para a vida adulta, pois é influenciada pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona.

Assim, a juventude é retratada de forma plural por vários estudiosos, daí a utilização do “termo juventudes, para designar esse imenso grupo, pois estes entendem que os jovens não estão inseridos na mesma realidade, e tampouco tem as mesmas opiniões, necessidades e oportunidades” (Oliveira, 2018). Esse retrato é produzido a partir das relações estabelecidas e que muitas vezes são representadas de forma estereotipada, ampliando o processo de vulnerabilidade e exclusão social desse público.

Por se tratar de um conjunto social necessariamente diversificado, há uma necessidade de um olhar voltado para as expectativas, sonhos, anseios, medos e dilemas que esses grupos juvenis possuem e enfrentam. Segundo Peralva (1997), eles desempenham um relevante papel como perfis culturais em várias sociedades ao redor do mundo, além disso, são influenciados pelas tendências, pelos comportamentos e pelas atitudes de outros jovens e por pessoas mais velhas. Essa representação juvenil não é uniforme e pode variar de acordo com os vários contextos culturais.

O mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais, no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil. Longe dos olhares dos pais, educadores ou patrões, mas sempre tendo-os como referência, os jovens constituem culturas juvenis que lhes dão uma identidade como jovens. Estas culturas, como expressões simbólicas da sua condição, manifestam-se na diversidade em que esta se constitui, ganhando visibilidade por meio dos mais diferentes estilos, que têm no corpo e seu visual uma das suas marcas distintivas. Jovens ostentam os seus corpos e, neles, as roupas, as tatuagens, os piercings, os brincos, dizendo da adesão a um determinado estilo, demarcando identidades individuais e coletivas além de sinalizar um status social almejado (Dayrell, 2007, p. 1110).

É preciso conhecer o jovem em sua totalidade, percebendo a dimensão da diversidade presente na juventude, entender as diversas realidades e a multiplicidade de experiências que ele pode compartilhar. É relevante desconstruir ideias generalizadas que não representam o contexto social e as singularidades desse indivíduo, nessa perspectiva, Dayrell, afirma que:

Construir uma noção de juventude na perspectiva da diversidade implica, em primeiro lugar, considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social (Dayrell, 2003, p. 07).

Na perspectiva da diversidade cigana, essa concepção de juventude varia dependendo do contexto cultural, social e histórico em que os ciganos vivem. A transição da infância para a idade adulta é muito rápida entre os ciganos. Para esse grupo étnico, o período da adolescência constitui a cultura ocidental, por isso, em algumas comunidades ciganas essa visão não prevalece, uma vez que, a depender da comunidade cigana é a partir da infância que se dá início à fase adulta.

Em consonância com Guerra (2012), os jovens já estão preparados para o mundo do trabalho, assumindo responsabilidades muito mais cedo também, pois se casam e se tornam o chefe da família, devendo prover o sustento dela. Essa manutenção de sobrevivência é garantida porque os jovens ciganos aprendem desde pequenos, os ofícios de seus pais, pois os acompanham nas vendas ambulantes e nas feiras. (Kiss, 2017).

Em algumas comunidades ciganas, como a localizada em Itagibá, no estado da Bahia, não há uma fase de namoro entre os jovens, tampouco relações sexuais antes do casamento. Segundo Mônica, integrante da referida comunidade, “os jovens conversam na presença dos pais para se conhecerem melhor até o casamento, mas não namoram. Eu sou a favor de que seja assim, para manter a nossa cultura” (Informação verbal). Contudo, como ressalta Silva Júnior (Informação verbal), essa prática não é necessariamente comum a todas as comunidades ciganas, “isso pode valer para a comunidade local, mas pode não ser o mesmo para outras comunidades e grupos, isso vai depender do menor ou maior grau de interação social, de manutenção de valores tradicionais e conservadores, etc.” Dessa forma, observa-se que os costumes relacionados aos relacionamentos afetivos e às normas de convivência variam conforme o contexto sociocultural de cada grupo cigano.

De acordo com Silva (2018), o sexo e o casamento são demarcadores que indicam quando um cigano entra na fase adulta.

O casamento cria alianças entre as famílias e ocorre mais ou menos assim: o rapaz se interessa por uma menina e comunica a seu pai seu interesse em casar-se com ela, o pai do garoto vai até a casa da família e pede a mão da filha em casamento para seu filho. Em pouco tempo o casamento é realizado (Silva, 2018, p. 168).

A cigana Mônica, residente da comunidade, que já tem um filho jovem casado e o outro, também, já está de casamento marcado, afirma que: “Hoje a gente também pergunta pra cigana se ela quer se casar com o rapaz que se interessou por ela, antes não, os pais era que decidia, mas hoje muita coisa mudou” (Informação verbal).

Ainda segundo Silva (2018), mesmo depois de casado, o jovem cigano não se ausenta de casa, permanece convivendo com sua família, é, pois, sua esposa

quem vem morar com ele, a jovem cigana passa a fazer parte da família, também, o jovem casal só passa a ter total independência e a morar sozinho após a chegada dos filhos. Caso o jovem cigano seja o caçula da família, ele tem a incumbência de cuidar das irmãs solteiras e de seus pais, não podendo se mudar mesmo depois de casado, no entanto, a forma como os aspectos culturais se manifestam nas comunidades ciganas, não devem ser passíveis de generalizações, já que existe uma diversidade de identidades ciganas no Brasil, Rocha (2017).

Na comunidade cigana do distrito de Japomirim, muitos jovens casados não moram com os pais e ainda não tiveram filhos, outros como o filho mais velho de Mônica morou com ela até construir a sua própria casa e já se mudou, mesmo também não tendo filhos.

Quando se casam, “as jovens raparigas e rapazes ciganos têm autonomia e palavra” Kiss (2017, p. 15), em contrapartida, não é fácil manter uma família, estando ainda no final da adolescência. As opções e ofertas de emprego são quase inexistentes para essa população, que no Brasil, segundo informações da Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN), de maio de 2016, apresenta baixo ou nenhum grau de instrução, em dados mais precisos, correspondem a 80% com ensino fundamental incompleto, exceção do Norte com (60%) e 42% sem nenhuma instrução. Além disso, enfrentam outros obstáculos como discriminação e estereótipos negativos que os distanciam ainda mais do mercado de trabalho, restando-lhes o trabalho informal, (Silva, Júnior, 2020).

No caso das jovens ciganas, as possibilidades de dar continuidades aos estudos e seguirem uma carreira profissional são mínimas, principalmente depois que se casam devido às suas tradições e modo de subordinação em que vivem. Esse fenômeno que se refere à tradição cigana, muitas vezes, não permite às jovens ciganas projetarem um futuro que possa lhe dar outras opções de realização pessoal e profissional, o que gera uma desmotivação ainda maior em relação ao processo de aprendizagem, por não conseguirem vislumbrar uma perspectiva de mudança.

A jovem mulher casada tem a responsabilidade de cuidar dos filhos, da família e do lar. Ao nível da escolaridade, o abandono escolar precoce dificulta a aquisição de novos conhecimentos e de formação profissional. Esta falta de opções ao nível de formação acaba por contribuir para a

perda de motivação para alterações nos projetos de vida (Kiss, 2017, p. 16).

De acordo com Guerra (2012), os jovens ciganos possuem percepções diferentes em relação ao seu futuro e variam a depender do grupo e contexto no qual estão inseridos, porém todos desejam ter um emprego, uma profissão que lhes dê melhores condições de vida, o que sempre foi muito difícil devido às imagens negativas que foram sendo construídas acerca desses grupos. As chances de oportunidades, empregabilidade e inserção social para essa juventude, continuam sendo mínimas, principalmente pela falta de acesso à educação tida como formal.

O reconhecimento dos jovens ciganos como sujeitos de direitos é uma questão importante na construção da juventude como categoria social. Historicamente, os direitos dessas juventudes nunca alcançaram reconhecimento nem respeito. No entanto, já é possível perceber algumas mudanças e engajamentos de pequenos grupos de jovens ciganos que participam ativamente e já tem uma representatividade, à frente de coletivos e ocupando outros espaços que defendem e lutam pela preservação de sua cidadania e de seus direitos em áreas, como educação, saúde, participação política, emprego e proteção contra a exploração e abuso e ações contra o preconceito e discriminação. Esse processo de interação demonstra o interesse das novas gerações em estar presentes nesses movimentos, na esperança de superar desvantagens históricas, e alcançar oportunidades que seus antepassados não tiveram (Guerra, 2012).

O potencial das juventudes deve ser fortalecido a partir de estratégias que garantam seus direitos de forma efetiva, para que possam ter autonomia e integração no processo de tomada de decisão em áreas que contribuam para a plenitude de seu desenvolvimento e engajamento social.

4. EDUCAÇÃO CIGANA E QUESTÕES INTERCULTURAIS

O Brasil é o país onde se concentra uma grande população de etnias ciganas. Este grupo se estabeleceu em praticamente todos os estados brasileiros, principalmente na Bahia. Segundo um mapeamento inicial, realizado em 2011 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 849 cidades brasileiras possuem acampamentos de comunidades ciganas. De acordo com as informações do Ministério Público Federal (MPF), os dados sobre os povos ciganos, não aparecem nas pesquisas municipais do IBGE desde 2014.

Em 2018, o Ministério Público Federal (MPF), recomendou ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que incluísse os povos ciganos na pesquisa de Informações Básicas dos Municipais (Munic) e no próximo censo demográfico, que seria realizado em 2020, mas foi prorrogado para 2022, por conta da pandemia da COVID-19. Atualmente, os dados sobre a presença cigana no Brasil, seguem imprecisos e incompletos, não refletindo adequadamente a realidade e a representatividade dessa população e dificultando o desenvolvimento de políticas públicas para esses povos.

É importante lembrar que quando falamos de estatísticas, estamos falando de pessoas – cidadãos e cidadãs – e sobre a possibilidade de conhecermos melhor suas condições de vida e suas necessidades. Não podemos esquecer que não se trata apenas de números, mas de vidas, de oportunidades e de direitos (Vasconcelos., *et al.* 2013, p. 10).

Grande parte da população cigana já possui moradia fixa, reduzindo muito a questão dos deslocamentos constantes, porém, alguns grupos ainda se utilizam de atividades itinerantes, que com o advento da pandemia, tiveram que ser suspensas, impactando diretamente nos modos de sobrevivência desses grupos.

Povo de uma cultura rica e peculiar, os ciganos trazem em seu histórico de itinerância, uma diversidade de hábitos e costumes que foram sendo arraigados de acordo com o território por onde passavam, mas sem sobrepujar os traços culturais e os processos históricos fortemente expressivos na forma de viver dessa população.

Os grupos que compõem as etnias ciganas são os Rom, os Calon e os Sinti.

Cada grupo possui, dialetos, tradições e costumes próprios que foram sendo transmitidos oralmente e preservados de acordo com essas especificidades.

A diversidade das comunidades ciganas, precisa ocupar os mais variados espaços educacionais. No entanto, a invisibilidade e o silenciamento dessa cultura, tem se fortalecido nas práticas preconceituosas e excludentes que ainda se manifestam nesses ambientes. Conhecer e vivenciar ainda se constitui o caminho principal para a inclusão.

Pensar em acesso à educação dos povos ciganos em situação de itinerância, é pensar nas interações que culturas diferentes podem propor entre si, valorizando e respeitando os diversos processos de aprendizagens. Para Rocha (2017), essa movimentação parte de um entendimento voltado para a etnoeducação e interculturalidade.

Mesmo presentes em todos os lugares, poucos/as ciganos/as frequentam a escola e um número menor ainda consegue concluir os anos finais do Fundamental ou chegar ao ensino Médio. De maneira geral, esses dados são justificados pela ideia estereotipada de que os/as ciganos/as não gostam da escola, são desinteressados e não querem estudar. Para Nunes (2020), esses estereótipos precisam ser desconstruídos urgentemente, pois distanciam esses estudantes da educação formal e contribuem para continuidade das condições de subalternização decorrentes dessa problemática. No sentido de desfazer essa imagem estigmatizada dos/as ciganos/as em relação à escola, Nunes assevera que:

O cigano quer escola sim! Mas quer uma escola que seja boa para os seus filhos, suas crianças e, também para os jovens e adultos que é outra situação que temos que pensar, fazer essa reparação histórica e diminuir os índices de analfabetismo (Nunes, Informação verbal, 2020).

Outro motivo que leva ao afastamento dessa população do processo de escolarização, além do preconceito que é ampliado nos espaços escolares, se dá como forma de evitar a “aculturação” (Soria, 2016), que negligencia a conservação identitária e neutraliza qualquer possibilidade de representação ou movimentação cultural por parte desses grupos.

O apagamento histórico, em relação às construções e contribuições da população cigana em todas as interfaces da nossa sociedade e que também se

expressa no âmbito escolar, advém das estruturas colonialistas e eurocêntricas, que para (Dussel, 2016, p. 63), atende a uma cultura distinta, hegemônica, que sempre descaracterizou e desqualificou as diversas experiências culturais, impossibilitando um diálogo intercultural, transversal e “transmoderno”.

As questões culturais, o preconceito, e outros estigmas ainda dificultam o acesso, a permanência e o êxito de crianças, adolescentes e jovens ciganos no âmbito escolar, a “supressão de diálogos” no que se refere à interculturalidade das comunidades ciganas, evidencia a imposição e hierarquia daqueles que se consideram “superiores” em relação ao conhecimento (Bragatto, 2017).

A ausência de debates sobre os povos ciganos e o direito à educação, contradiz os processos de interação e inclusão de acordo com as relações que podem ser estabelecidas nos diferentes espaços educacionais e as ligações que se concretizam, partindo de um viés intercultural.

A educação, na perspectiva intercultural, deixa de ser concebida como um processo de formação de atitudes baseadas numa relação unidirecional, unidimensional e unifocal, conduzidas por procedimentos verticais e hierarquizantes. A educação que leva em conta a importância das relações étnicas é entendida como o processo construído pela simetria intensa entre sujeitos diferentes, criando contextos interativos que se conectam dinamicamente com os diferentes contextos culturais em que seus respectivos sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, tornando-se um ambiente criativo e estruturante de movimentos identitários (Rocha, 2017 p. 08).

De acordo com Candau (2012, p. 12), a interculturalidade desconstrói o caráter monocultor que se faz presente em todos os âmbitos da sociedade e que fortalece a propagação de um currículo que se estrutura com base em uma parte da história em que se predomina o etnocentrismo e os discursos elitizados de uma sociedade que nunca se formou a partir de estruturas, conhecimentos e saberes diversos.

Mudanças que implicam em ações afirmativas inclusivas, referentes ao acesso à educação das comunidades ciganas, exigem diálogos abertos, que vão além do simples fato de se relacionar ou se comunicar, mas que partem de outros olhares e percepções e formas de pensar, que se constroem de acordo com outras práticas políticas contra-hegemônicas.

Mais que a simples ideia de inter-relação (ou comunicação, como geralmente se entende no Canadá, Europa e Estados Unidos), a interculturalidade aponta e representa processos de construção de um conhecimento outro, de uma prática política outra, de um poder social (e estatal) outro e de uma sociedade outra; uma outra forma de pensamento relacionada com e contra a modernidade/colonialidade, e um paradigma outro, que é pensado por meio da práxis política (Walsh, 2007, p.09).

Para Fonet-Betancourt (1994) a abertura para esses diálogos interculturais é a única maneira de se enfrentar os discursos engessados, que negligenciam as questões voltadas para o processo de igualdade e que cerceiam as diversas representações étnicas e culturais, como as das comunidades ciganas.

Dessa maneira, a interculturalidade abre espaços para novos posicionamentos e construções identitárias que possam resistir às influências ocidentais, valorizando os saberes de outras culturas e possibilitando a ocupação de lugares e espaços, historicamente, negados a grupos estruturalmente invisibilizados e marginalizados, em situação de itinerância, como os povos ciganos.

4.1. Interculturalidade cigana nos espaços formais e não formais de aprendizagem

A União Europeia (2000) defende a aprendizagem ao longo da vida como um mecanismo essencial para a adaptação dos indivíduos às demandas do mercado e da sociedade contemporânea. No entanto, essa concepção, fortemente ancorada em uma perspectiva eurocêntrica, ignora a diversidade de saberes e os processos educativos que ocorrem fora do ambiente escolar formal. Como apontam (Oliveira e Saraiva, 2023, p. 5), "Trata-se de um projeto de sociedade no qual a aprendizagem ocupa um papel central, posicionando os indivíduos de tal modo que eles não possam passar pela vida sem participar da escolarização de uma maneira ou de outra."

A valorização exclusiva da escolarização formal desconsidera a relevância dos conhecimentos transmitidos em outros espaços, como comunidades tradicionais, grupos culturais específicos e práticas cotidianas. Ao não reconhecer a legitimidade dessas formas de aprendizado, perpetua-se uma hierarquização dos saberes que privilegia determinados grupos e marginaliza outros, como a juventude cigana.

Além disso, a noção de aprendizagem ao longo da vida, na forma como é

promovida pelas políticas educacionais eurocêntricas, reforça a dualidade entre aqueles que possuem acesso ao ensino formal e aqueles cujos saberes não são devidamente valorizados dentro desse sistema. Em uma sociedade que preza por essa concepção, a educação passa a ser vista como um caminho individualizado, em que o sucesso depende exclusivamente das escolhas do sujeito, sem considerar os obstáculos estruturais que limitam o acesso e a permanência de determinados grupos como os povos ciganos na escolarização.

Como afirmam Oliveira e Saraiva (2023), essa perspectiva sustenta a ideia de que o indivíduo é o único responsável por sua trajetória educacional e profissional, sem que haja um reconhecimento das desigualdades sociais que afetam seu percurso. Dessa forma, substitui-se a necessidade de políticas públicas e de justiça social por um modelo meritocrático que desconsidera as especificidades culturais e as dificuldades enfrentadas por grupos marginalizados.

A juventude cigana, historicamente excluída dos sistemas formais de ensino, encontra-se em um contexto no qual a falta de adaptações institucionais reforça sua condição de vulnerabilidade educacional. Ao não reconhecer a importância dos saberes tradicionais e ao impor um modelo não flexível de escolarização, as instituições de ensino acabam por reforçar a exclusão desses jovens, em vez de promoverem uma educação verdadeiramente inclusiva e intercultural.

Ainda segundo Oliveira e Saraiva (2023), a concepção de um sujeito autônomo, empreendedor e flexível, defendida dentro desse modelo educacional, ignora as barreiras impostas a grupos que enfrentam preconceito e discriminação sistemática. Assim, a aprendizagem ao longo da vida, tal como concebida na visão dominante, precisa ser repensada para que contemple a diversidade de saberes e de realidades, garantindo o direito à educação sem homogeneizações excludentes.

Considerando que, as trocas de experiências e saberes se estabelecem em diferentes tempos e espaços, como resultado de uma “interação social, sobretudo um intercâmbio de significados” (Vygotsky, 1988, *apud* Moreira, 1999, p.113), faz-se necessário que ações voltadas para o processo de aprendizagem estejam adaptadas ao contexto, necessidades e individualidades que nos permitam construir e reconstruir conhecimento.

Os sistemas de ensino são hierárquicos, com estruturas e currículos

hegemônicos, engessados em propostas sequenciais (Gadotti, 2005) que não proporcionam oportunidades de aprendizagens equânimes para grupos que se encontram em situação de itinerância como os de etnias ciganas, que por diversas razões e motivos, não são contemplados pelos padrões escolares impostos pela formalidade.

Como afirma Gadotti (2005), a educação formal refere-se diretamente ao processo de escolarização, visto que, esse formato educativo, que ocorre a partir de processos lineares é determinado pela padronização e outros tipos de demarcações que são específicas desses sistemas de ensino.

A educação formal tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação (Gadotti, 2005 p, 02).

De acordo com a intencionalidade a que se propõe, a educação formal pode ocorrer em outros espaços não escolarizados, tidos como não formais. Gadotti, (2005, p. 02) afirma que “toda educação é, de certa forma, educação formal, no sentido de ser intencional, mas o cenário pode ser diferente”. Mesmo em cenários diferentes, o formato de educação formal, conta com normas, regras e currículos previamente estabelecidos nos processos de aprendizagem Gohn (2013), que não promovem a inclusão de pessoas de acordo com as suas necessidades e especificidades, como a população cigana, que, não consegue acompanhar os padrões de espaço-tempo dessa formalidade educacional.

O caráter metódico da educação formal reforça a fragmentação do ensino, que segue fechado e inflexível, opondo-se, de certa forma, à educação não formal. Segundo Gadotti, não se trata de anular um formato em detrimento do outro, e sim de reconhecer a importância das aprendizagens que perpassam por outros processos formativos nos mais variados contextos.

Vimos que a “intencionalidade” trata-se de um fator relevante, na caracterização do que se refere à educação formal e não formal esta última, de acordo com Gohn (2013), se processa de forma coletiva, participativa, autônoma, compartilhada a partir de vivências, saberes, culturas, narrativas e interações que acompanham as construções estabelecidas nos mais diferenciados espaços

educativos, fora dos muros da escola. Com menos flexibilidade em suas configurações, a educação não formal pode se processa nos mais diferentes espaços de convívio social, trata-se também de contemplar outros olhares, inclusive os culturais, que para Gadotti (2005), estão ligados a esse tipo de educação:

Na educação não-formal, a categoria espaço é tão importante como a categoria tempo. O tempo da aprendizagem na educação não-formal é flexível, respeitando as diferenças e as capacidades de cada um, de cada uma. Uma das características da educação não-formal é sua flexibilidade tanto em relação ao tempo quanto em relação à criação e recriação dos seus múltiplos espaços. Trata-se de um conceito amplo, muito associado ao conceito de cultura. Daí ela estar ligada fortemente à aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos e à participação em atividades grupais, sejam estes adultos ou crianças (Gadotti, 2005, p. 02-03).

O acesso à educação é um direito de todos e quando nos referimos aos espaços formais, ela deve ocorrer, respeitando as diferenças e propiciando ações e propostas de inclusão, visto que a escola se refere a um espaço de socialização, onde diferentes culturas e saberes se unem dentro do campo da diversidade. Daí a importância de a educação não formal estabelecer conexão com os aspectos da formalidade na construção e ampliação de identidades. Nesses termos, Gadotti (2005, p.4) afirma:

Não podemos estabelecer fronteiras muito rígidas hoje entre o formal e o não-formal. Na escola e na sociedade, interagem diversos modelos culturais. O currículo consagra a intencionalidade necessária na relação intercultural pré-existente nas práticas sociais e interpessoais. Uma escola é um conjunto de relações interpessoais, sociais e humanas onde se interage com a natureza e o meio ambiente.

Nesse contexto, a educação deve atender aos diversos coletivos e garantir que os direitos socioeducacionais, e o respeito às pessoas historicamente subalternizadas sejam garantidos. A escola deve ser um espaço também para os que pertencem às comunidades tradicionais e para os povos em situação de itinerância, grupos que possuem formas e tempos diferentes de acessarem à educação, como os povos ciganos, que ao longo dos tempos sempre vieram acompanhadas do desrespeito, da segregação, invisibilidade e negação de direitos.

5. EDUCAÇÃO OMNILATERAL E CURRÍCULO INTEGRADO NA PEDAGOGIA ITINERANTE PARA A JUVENTUDE CIGANA

Assim, a língua que falamos, os valores, os sentimentos, os hábitos, o gosto, a religião ou as crenças e os conhecimentos que incorporamos não são realidades naturais, mas uma produção histórica. São os seres humanos em sociedade que produzem as condições que se expressam no seu modo de pensar, sentir e de ser (Frigotto, 2012, p. 267, 268).

Essa percepção do ser humano, parte da concepção de que as bases da vida são estabelecidas a partir de construções históricas que não advém de visões abstratas, mas sim de processos constituídos socialmente, em todos os campos dimensionais de subjetividades e especificidades. Trata-se das condições reais para o desenvolvimento pleno em todos os sentidos humanos. Assim, essas relações não podem ser restritivas, diante da complexidade que a formação humana assume.

A formação humana, considerada numa perspectiva omnilateral de educação, não está pautada em interesses próprios, competitivos e individualistas, mas nas construções coletivas e no desenvolvimento das potencialidades por meio do “acesso democrático ao conhecimento na sua mais elevada universalidade” Frigotto (2012), processo que permite aos jovens estudantes ciganos, a possibilidade efetiva de igualdade, liberdade e humanização.

Visto que a educação deve ser tratada como uma totalidade social no sentido de superar a relação dicotômica que fragmenta o processo de formação humana, dissociando as dimensões intelectuais do trabalho produtivo Ciavatta (2012, p.84), ações que garantam uma formação completa para que jovens estudantes se apropriem da realidade na qual estão inseridos e atuem de forma emancipadora ressignificando suas relações sociais.

Os jovens das comunidades ciganas, assim como outros grupos marginalizados que formam a nossa sociedade, são vítimas das desigualdades geradas pela dualidade educacional, que impedem que eles superem seus limites e busquem uma formação livre de imposições, que resista aos padrões culturais majoritariamente impostos e consiga exercer um domínio sobre suas próprias funções e capacidades, com base em percepções que de fato façam sentido para a sua existência e para o seu desenvolvimento pleno, omnilateral, (Manacorda, 2007).

Nesse sentido, a visão de uma educação omnilateral transcende a mera transmissão de conteúdos e se aplica à integração do “trabalho, ciência e cultura” Ramos (2007) de modo a atender às diversas necessidades, numa visão holística e interligada dos múltiplos conhecimentos que compõem os indivíduos. Diante dessa pluralidade que dá sentido à toda existência humana e as mais diversas formas de representações sociais, evidencia-se a necessidade de superação desses modos de produção e desse dualismo educacional que aliena e limita o desenvolvimento humano.

A perspectiva de uma Educação omnilateral, sugere uma “travessia complexa e contraditória” Ciavatta, (2012 p. 76) para que as realidades já construídas possam ser transformadas a partir de articulações e entendimentos críticos que ressignifiquem os modos de produções culturais, dando-lhes novos sentidos. Esses novos sentidos podem ser reconhecidos como conhecimentos novos e diversos que estão sendo construídos e que transgridem as condições necessárias para que o ser humano se desenvolva e viva plenamente.

Com isso, a plenitude do desenvolvimento humano se dá vinculado a mecanismos que se contrapõem às fragmentações em todos os aspectos, inclusive os educacionais. A formação que enxerga o sujeito em sua totalidade, exige uma proposta curricular fundamentada numa concepção integrada, que reconheça a pluriversalidade dos saberes e que não apenas seleciona e hierarquiza o conhecimento, mas o compreende como “apropriação intelectual de determinado campo empírico, teórico ou simbólico, pelo qual se apreendem e se representam as relações que constituem e estruturam a realidade objetiva” (Ciavatta e Ramos, 2012, p. 309).

A concepção de um currículo integrado traz condições e possibilidades de reflexões críticas por parte dos sujeitos que situados em seu contexto social e cultural, podem compreender a sua realidade e toda sua complexidade, bem como interferir democraticamente nos processos que estruturam a construção do conhecimento. O processo educativo ocupa dimensões que não podem ser validadas ou resumidas apenas ao ambiente escolar, o conhecimento transcende gerações e por isso, não pode ser visto como algo limitado.

A capacidade de aprender, se fundamenta nas habilidades que ultrapassam

gerações, não no sentido de transmissão de conhecimentos acumulados, mas numa perspectiva de uma educação da atenção, que se amplia a partir de caminhos percorridos em que as experiências incorporadas se inter-relacionam com os conhecimentos práticos que vão surgindo como descreve (Ingold, 2010). Para entendermos de fato como as aprendizagens se processam na vida do ser humano, faz-se necessário conhecer e refletir sobre todos os fatores que estão relacionados a esses processos e que envolvem as peculiaridades que se estruturam ao longo da vida.

[...] as aprendizagens dependem das características singulares de cada um dos aprendizes; correspondem, em grande parte, às experiências que cada um viveu desde o nascimento; a forma como se aprende e o ritmo da aprendizagem variam segundo as capacidades, motivações e interesses de cada um dos meninos e meninas; enfim, a maneira e a forma como se produzem as aprendizagens são o resultado de processos que sempre são singulares e pessoais (Zabala, 1998, p. 44).

A problemática em torno do processo educacional da população cigana envolve diálogos que assegurem a preservação dos seus saberes a partir de práticas educativas transformadoras e não generalizadas que possam se desenvolver inter-relacionando os saberes pedagógicos com os saberes étnicos para contemplar as diversas realidades dessa população - uma Pedagogia Itinerante, a ser idealizada nos princípios da omnilateralidade e integralidade, comprometida com atos de “coragem” no sentido de superação e libertação através do conhecimento (Freire, 1996, p. 51).

A Pedagogia Itinerante considera a educação como um processo democrático em que “podemos ser nós mesmos” Freire (1996, p. 47), e que se desenvolve diante das falas, manifestações, e percepções dos povos ciganos acerca das suas aprendizagens, dos significados e da contextualização dos sentidos que legitimam suas formas de viver e conviver em sociedade.

6. NOS CAMINHOS E MOVIMENTOS DA PESQUISA: VIVÊNCIAS COM A JUVENTUDE CIGANA

Dar voz aos outros, em todo caso, segue sendo dar voz aos outros, e não a voz dos outros. Será esse o lugar irremediável de poder da academia?
(Ferrari, 2018, p.06)

O pensamento de Rogério Ferrari traduz exatamente uma das preocupações desta pesquisa, a de não dar continuidade a atos de poder como os impostos pela razão acadêmica que se apropriam do lugar de falar pelos outros deixando de ouvir de fato, “a voz dos outros”, que nesse estudo, constitui-se condição fundamental para se estabelecer parcerias e construir um espaço de interlocução com a comunidade cigana.

Por não ter a pretensão de acreditar que enquanto pesquisadora não-cigana teria a possibilidade de desenvolver esse estudo, sem ter o mínimo de “educação”, que como afirma Ingold (2016), é o termo que pode substituir a palavra “etnografia”, abordagem na qual está ancorada essa pesquisa, busquei praticar a observação participante para fugir da lógica e limitações que o processo de categorização dominante impõe para a prática de “objetificação dos seres e das coisas” (Ingold, 2016, p.407).

Inicialmente, me preocupei em “desestabilizar meus pensamentos”, conforme proposto por Arruda (2018, p. 29), essa abordagem representou para mim não apenas um desafio metodológico, mas também uma tentativa de assumir uma postura ética, séria e de profundo respeito às narrativas e aos modos de vida das/os participantes da pesquisa (Strathern, 2014).

Busquei assim, abandonar a perspectiva de que todos compartilham uma mesma biografia — frequentemente narrada em leituras coloniais com o objetivo de representar ou definir a essência do outro. Em seu lugar, priorizei construções baseadas na relação, interação e diálogo entre os sujeitos, valorizando a diversidade das vivências e das histórias, uma pesquisa qualitativa engajada, onde o processo de “desaprendizagem de preconceitos pessoais e culturais” (Silva; Dourado; Bispo, 2024) foi fundamental para que eu não me limitasse às técnicas tradicionais de pesquisa, mas buscasse compreender o contexto e as realidades sociais, por meio

de uma abordagem reflexiva, inclusiva e sensível.

Strathern (2014, p. 346), destaca que o verdadeiro efeito etnográfico vai além da simples coleta de dados, concentrando-se na habilidade do pesquisador em reconhecer as complexas interações sociais que ultrapassam ações e significados aparentes. Esse olhar atento permite compreender as dinâmicas relacionais e os sentidos que emergem do encontro entre os sujeitos. Assim, o pesquisador não se limita a observar, mas se envolve em uma escuta ativa e reflexiva. Dessa forma, a etnografia torna-se uma prática que valoriza o diálogo e a troca, em vez de apenas registrar o que é visível.

Ao refletir sobre a produção de conhecimento etnográfico, Casa-Nova (2009), destaca ainda como as representações de grupos minorizados, como os ciganos, são frequentemente moldadas por preconceitos e estereótipos, o que cria uma barreira para a compreensão de suas práticas culturais. No contexto da juventude cigana brasileira, é essencial que a etnografia se aproxime dessas comunidades com uma postura crítica, buscando de forma reflexiva e inclusiva, entender as maneiras como elas constroem suas próprias formas de aprendizado, especialmente fora dos ambientes escolares formais.

Dessa forma, o enfoque deste estudo está na percepção de como as práticas educativas e culturais no contexto da juventude cigana se manifestam na relação com o espaço, o tempo e a oralidade, sem impor uma única forma de análise. Deve se ter em mente que o objetivo não foi apenas observar a educação cigana, mas compreender como as práticas pedagógicas itinerantes se constroem no cotidiano da comunidade e como esses/as jovens em situação de itinerância interpretam e ressignificam o direito à educação.

O conceito de "itinerância", aqui, vai além do deslocamento físico, englobando também um movimento cultural, de identidades, de pertencimento que na perspectiva de Arruda (2018, p. 36), que aborda a questão do nomadismo no sentido deleuziano, trata-se da forma potente de como essa população se reinventa. Ainda sobre essas implicações metodológicas, Arruda enfatiza que:

Nomadismo para Deleuze não deslocamento físico, é antes disso aquele que não se desloca, e sim o que se reinventa. Assim, pensar sobre ciganos não é enquadrá-los e um grupo identitário, mas sim como resultantes das constantes modificações por tudo aquilo que os atravessam em que há

várias intensidades. Mais do que falar como o cigano é e vive, é falar de quais formas ele pode ser e viver (Arruda 2018, p.36).

A etnografia utilizada nessa pesquisa se alinha a essa visão ao buscar entender esses movimentos educacionais, identitários e culturais da juventude cigana, que são constantemente reinventados e dialogam com as ideias de Ingold (2010), propondo uma ruptura com a concepção tradicional de educação como simples transmissão das representações mentais de uma geração para outra.

Para Ingold, a educação é um processo profundamente integrado à vivência, que se dá por meio do aprendizado da atenção ao ambiente e às práticas cotidianas. No caso das/os jovens ciganas/os, essa "educação da atenção" é evidente em suas práticas itinerantes, nas quais o aprendizado ocorre por meio da observação, interação e participação ativa nas dinâmicas familiares e comunitárias. Essa perspectiva significa reconhecer que a pedagogia itinerante não está fundamentada em currículos escritos ou sistemas engessados, mas em práticas que se movimentam entre diferentes espaços e desafios e que respondem às circunstâncias e contextos de vida da população cigana.

A prática de pesquisa qualitativa engajada, de Silva; Dourado e Bispo (2024), destaca ainda a combinação de várias técnicas metodológicas mais voltadas para a ação, para aprofundar a análise qualitativa dentro do contexto da comunidade. A partir das construções conjuntas, por meio da combinação de entrevistas-narrativas, observação participante, registros escritos e audiovisuais, foi possível compreender a complexidade das práticas educativas ciganas, que tem na oralidade um elemento central para a transmissão de saberes ancestrais. Essa abordagem possibilitou reconhecer as especificidades das experiências e práticas educativas vivenciadas pela juventude cigana, revelando como essas dinâmicas se estruturam e se reinventam dentro de suas comunidades.

As construções conjuntas, citadas anteriormente, foram desenvolvidas com base na abordagem etnográfica, reconhecida por Casa-Nova (2009); Mattos e Castro (2011) como uma das ferramentas mais eficazes da pesquisa qualitativa. Essa perspectiva etnográfica não apenas explora a dialética da cultura como um processo dinâmico das interações humanas, mas também permite desvendar a forma como essas interações se entrelaçam com as estruturas sociais. Ao seguir

nesse caminho, a pesquisa buscou ir além de uma visão hegemônica da sociedade, analisando as práticas culturais ciganas como processos conectados tanto à história quanto às particularidades de seus contextos sociais.

O desafio de adotar uma postura mais sensível e colaborativa, numa proposta de pesquisa qualitativa engajada me fez repensar ações que de fato fossem relevantes para a comunidade e assim perceber, como a abordagem etnográfica tem sido apropriada para os estudos que se referem às populações em situação de itinerância, como as comunidades ciganas.

6.1. Com os pés no chão da comunidade

Minhas caminhadas rumo à pesquisa de campo tiveram início após a aprovação do projeto, pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) - CAAE: 75410623.1.0000. 5031. No começo, visitei algumas famílias com as quais eu já tinha mais proximidade, para fazer o levantamento de quantos/as jovens com a faixa etária indicada para a pesquisa ainda se encontravam na comunidade, já que a maioria ainda se casa muito cedo e em algumas situações acabam se mudando para outras localidades para estarem mais próximos de outros familiares ou por questões de trabalho e moradia como alguns relataram.

Iniciei os processos etnográficos, conhecidos também como observação participante, com o objetivo de compreender, de forma mais profunda, a vivência e os desafios da comunidade cigana situada no distrito de Japomirim, em Itagibá, Bahia. Esses processos permitiram não apenas observar, mas interagir diretamente com os integrantes da comunidade, estabelecendo uma relação de confiança e respeito mútuo.

Essa aproximação revelou uma rica diversidade cultural e um cotidiano marcado por histórias de luta e resistência, elementos fundamentais para entender suas necessidades e expectativas em relação à educação. A comunidade cigana de Japomirim encontra-se sedentarizada há muitos anos, o que contrasta com o estereótipo de “nomadismo”, que de acordo com o (Dicionário Online de Português, 2025), refere-se a um “estilo de vida em que as pessoas não têm uma moradia fixa”, frequentemente atribuído aos ciganos.

Essa estabilidade geográfica possibilitou a proximidade com instituições

públicas locais, como escolas de ensino fundamental, incluindo a Escola Antonio Imbassahy, onde atuo como coordenadora pedagógica.

No entanto, apesar da localização estratégica e do possível contato com o ambiente escolar, os desafios para o acesso pleno à educação permanecem evidentes, refletindo questões estruturais e preconceitos históricos que ainda afetam essa população. Todas as famílias já residem em moradias de alvenarias alugadas ou próprias, apenas uma moradora ainda vive em uma barraca coberta com lona.

Figura 2- Foto: Rua com residências ciganas



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 3- Foto: Residência cigana



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 4- Foto: Barraca coberta com lona



Fonte Acervo da pesquisadora

Para a realização da pesquisa, foram organizados momentos de diálogo com a Secretaria de Educação do Município e com uma das principais lideranças da comunidade cigana. Esses encontros tiveram como objetivo formalizar a autorização necessária para a execução do estudo. A validação foi assegurada por meio de dois documentos: o Termo de Autorização Institucional, emitido pela Secretaria de Educação do município de Itagibá/BA, e o Termo de Autorização do Ambiente da Pesquisa, assinado por uma das lideranças Calon da Comunidade Cigana no distrito de Japomirim, reforçando a legitimidade e o respeito aos processos culturais dessa comunidade.

Participaram da pesquisa os/as jovens ciganos/as na faixa etária de 14 a 20 anos que foram consultados previamente, por meio das visitas que realizei de forma individual e informados sobre o objetivo da pesquisa, demonstraram interesse em participar.

Por se tratar de uma comunidade pequena, e não haver um número elevado de jovens com o critério de idade determinado fiz uma previsão de que 20 jovens participariam da pesquisa, no entanto, não foi possível chegar a essa quantidade de participantes devido ao fato de que a família de dois jovens se mudou para outra cidade, um outro jovem cigano tinha pouco tempo que havia completado 21 anos,

saindo da faixa etária proposta pela pesquisa e uma jovem cigana já casada que eu já conhecia de vista, mas que me surpreendeu por ter apenas 12 anos de idade, não podendo também participar do estudo .

Mesmo já conhecendo muitas/os ciganas/os da comunidade, ainda precisaria visitar algumas famílias com as quais não tinha nenhum contato para consultar os responsáveis e as/os jovens e informar sobre a pesquisa. Assim optei por desenvolver tal ação, acompanhada sempre por uma jovem, participante da pesquisa, que me ajudou com o acesso às moradias desses familiares, algumas vezes também contei com a presença de uma das lideranças da comunidade em algumas visitas.

Em todas as casas pelas quais passei e todas as famílias que visitei, sempre fui recebida com muita atenção. As conversas sobre o estudo e os diálogos sobre a sua importância, acompanhados de um cafezinho, aconteceram de forma bem descontraída e alegre.

Em uma das visitas, cheguei a uma família de uma jovem cigana que já estava de casamento marcado, conversamos um pouco, expliquei sobre o estudo e num dado momento da conversa, fui surpreendida pela mãe dessa jovem, a cigana Cecília, que demonstrando um pouco de revolta, começou a dizer que: “ciganos não gostam de estudar” e logo em seguida afirmou: “minha mãe não me colocou na escola, não me deixou estudar, ela me casou cedo e eu não tive a chance de estudar” (Cecília, Informação verbal). Aquela fala me chamou a atenção e fiquei me perguntando, o que estava por trás daquela reação? A certeza que ela repetia de que os ciganos não gostam de estudar ou a indignação por não ter tido a oportunidade de estudar? A fala dessa mãe reflete um complexo entrelaçamento do que é reproduzido culturalmente, com as suas experiências individuais que se manifestam por meio das contradições em relação à educação para a mulher cigana. Nesse sentido, Rocha, aduz que:

A educação é outra questão complicada para a mulher cigana. Há grande diferenças para os grupos ciganos itinerantes e as comunidades que fixaram residência. A cigana nômade sofre mais dificuldades de acesso à educação e aos serviços de saúde. Apesar das leis assegurarem o acesso ao ensino, a própria assiduidade tem impedimentos devido a sua condição de ter que mudar de cidade constantemente e ter que cuidar dos filhos que chegam logo em sua juventude, pois as ciganas se casam muito cedo. Contudo, algumas ciganas se encontram com formação universitária, mas

em alguns casos a continuação dos estudos se deu a um preço alto equivalendo o rompimento com a família (Rocha, 2017, p. 06).

A etapa seguinte foi marcada por visitas previamente agendadas, com o objetivo de estabelecer um maior entrosamento com os participantes e suas famílias. Essa aproximação foi essencial para garantir que as demandas e dinâmicas diárias de suas rotinas fossem respeitadas durante as gravações. No entanto, nem todas as visitas ocorreram conforme o planejado. Apesar do agendamento prévio, alguns participantes precisavam desmarcar devido a compromissos inesperados, como trabalhos, negociações em outras cidades ou visitas a parentes.

Houve também ocasiões em que participavam de celebrações, como casamentos de familiares em cidades vizinhas. Em casos em que não podiam avisar diretamente, deixavam recados com vizinhos ou explicavam posteriormente que uma viagem imprevista impossibilitou o encontro. Essas situações, embora desafiadoras, refletiam a dinâmica de suas vidas, exigindo flexibilidade para adaptar o estudo às suas realidades.

Embora essas idas e vindas tenham prolongado o tempo necessário para o desenvolvimento da pesquisa, a natureza etnográfica do estudo demandava justamente essa interação paciente e adaptável. As atividades foram realizadas de maneira flexível, sempre respeitando o contexto de vida de cada participante. Essa abordagem possibilitou uma convivência mais natural e respeitosa, essencial para construir confiança e escutar a potência das narrativas que representassem a vivência da juventude cigana.

Um vínculo ainda maior foi estabelecido, alguns já me mandavam mensagem para saber quando ocorreriam as gravações como foi o caso da jovem cigana Ana Rosa que me enviou a seguinte mensagem: “Vamos gravar que dia? Tô ansiosa, quero falar e depois ver como ficou! Quando a gente vai poder assistir?” (Ana Rosa, Informação verbal).

Registre-se que esse vínculo se manteve para além da pesquisa, recebi convite para o noivado e casamento de um dos participantes e alguns sempre me enviavam fotos de algum momento importante vivenciado por eles, como um passeio, ou uma festa que estavam participando, além disso, sempre conversamos

sobre os direitos que elas/es possuem e sobre os projetos que tenho desenvolvido no campo educacional, visando contemplá-los.

Um desses projetos teve o apoio da Fiocruz-Bahia e venceu edital do Programa Mais Ciência na Escola, conseguindo assim, a implantação de um laboratório Maker na escola em que atuo, para atender a juventude cigana.

Depois, iniciamos a etapa das entrevistas narrativas, realizadas por meio de gravações em áudio e vídeo. As construções das narrativas ocorreram tanto na própria comunidade, seguindo os horários e locais definidos pelos participantes e seus responsáveis, quanto em um sítio próximo, sugerido pelo representante da comunidade. O local foi escolhido para facilitar as gravações coletivas, criando um ambiente mais acolhedor e descontraído. Durante essas sessões, os jovens se mostraram à vontade, interagindo com as câmeras de maneira leve e espontânea. Risadas e brincadeiras entre uma gravação e outra marcaram o processo, demonstrando que se sentiam confortáveis e motivados a compartilhar suas histórias.

O processo de escuta das narrativas dessa juventude cigana permitiu conhecer suas trajetórias e identidades, o que contribuiu com a proposta de uma Pedagogia Itinerante mais contextualizada e humanizada, com recursos didáticos construídos a partir de um olhar mais sensível às especificidades culturais.

Outro instrumento que serviu para registros foi o diário de bordo, também chamado como diário de pesquisa, um recurso de fundamental importância para o trabalho desenvolvido, pois permitiu, não apenas a transcrição de pensamentos prontos, mas a elaboração de uma interpretação da realidade. (Barbosa e Hess, 2010, p. 18).

Para além dos instrumentos, dados e registros, a interpretação da realidade sugere transcender a linearidade, ocupando dimensões mais ampliadas, e envolvimentos que não se reduzem ao fato de estar em um determinado lugar, mas que se sensibilizam a partir do “poder das oralituras e da performance oral” (Martins, 2003), que não desconectam a emoção da razão, nem limitam as possibilidades de se aprofundar a partir das vivências que além dos sentidos, podem ser absorvidas de modo contínuo, sem estar aprisionado ao rigor do tempo demarcado, o qual comprime o avanço da pesquisa.

Ao discutir as performances da oralitura, Leda Martins (2003), traz uma visão importante para entender como a memória e o conhecimento são transmitidos corporalmente nas culturas que valorizam a oralidade. Martins argumenta que o corpo é um lugar de inscrição da memória, onde as experiências e as histórias são performadas e atualizadas continuamente. No caso da juventude cigana, as práticas orais — como contação de histórias, músicas e rituais — não são meras reproduções de tradições antigas, mas performances que integram o passado e o presente, moldando a identidade coletiva e individual dos jovens.

A metodologia etnográfica aqui se concentrou em observar essas performances e analisar como a memória cigana é inscrita e mantida viva através dos corpos e das vozes da juventude, num diálogo entre oralidade e corporeidade. Contrapondo-se ao modo ocidental de se fazer etnografia, que se limita a academia e que embora se utilize fontes acessíveis de pesquisa como os grupos considerados minorizados, não há a interação desses sujeitos com as ações. Assim, Ferrari (2018), propõe uma metodologia que se baseia na “profundidade da pele¹⁰”, termo que o autor utiliza para mostrar que suas experiências vividas e absorvidas não apenas durante o tempo da pesquisa se integram à teoria e ao método, que para ele, trata-se de um olhar diferente sobre o fazer etnográfico, que contempla outras percepções que não se restringem aos dados que categorizam o método.

A pele contém a integridade do ser, onde razão e emoção, profundidade e superfície, não representam dicotomias, e o conhecimento tampouco significa um âmbito ordenado pela racionalidade e pela escrita, ou por convenções e padronização de um tipo de visão de mundo que se transforma em método e numa verdade metafórica (Ferrari, 2018, p 08).

Dessa forma, a busca pela ampliação de conhecimentos acerca da temática em questão, propõe-se a promover mudanças dentro de uma perspectiva de

¹⁰ O autor utiliza o termo profundidade da pele, a partir do que propõem os filósofos Friedrich Nietzsche e Gilles Deleuze, numa abordagem que questiona a dicotomia tradicional entre a pele como superfície e a profundidade. Esses filósofos argumentam que a pele não é apenas uma superfície, mas também contém elementos de profundidade. A pele é entendida como uma superfície porosa, que não apenas separa o indivíduo do mundo exterior, mas também permite uma troca constante entre eles. A profundidade da pele refere-se, então, à sua capacidade de ser atravessada por forças, fluxos e intensidades que não se limitam à sua aparência externa. Nessa perspectiva, o autor demonstra a maneira como desenvolveu e escreveu o seu trabalho, por meio da profundidade da pele no sentido de “absorção por meio corpo e sua “superfície” dos diferentes planos de experiências de vida”.

diversidade, inclusão, humanização e reconhecimento dos direitos de aprendizagens desses povos.

A análise e construções coletivas foram realizadas em 4 etapas: A primeira etapa correspondeu à análise de informações do levantamento de artigos e dissertações publicadas nos periódicos da CAPES e Google Acadêmico sobre as Comunidades Ciganas e o Direito à Educação. Na segunda etapa, o recurso utilizado para a coleta foi a entrevista semiestruturada registrada via formulário previamente informado e esclarecido identificando a disponibilidade de participantes para os diálogos e construções coletivas, as rodas de conversas foram registradas em áudio e vídeo, correspondendo assim, à terceira.

A quarta etapa contou com registros no diário de bordo com base na compreensão das narrativas disponibilizadas na entrevista e do contexto pesquisado. Esses recursos serviram de base para a construção do Produto Educacional.

Os resultados dessa pesquisa foram apresentados à comunidade cigana, educadores das escolas locais, representantes da Secretaria de Educação e comunidade em geral do distrito de Japimirim-Itagibá/BA. A proposta da Pedagogia Itinerante, conduzida numa perspectiva de compreensão intercultural, apresentou o Webdocumentário, com o intuito de representar as tradições, histórias e desafios enfrentados pela comunidade cigana para acessar a educação.

6.2. Rejeitando o silêncio: análise das narrativas da juventude cigana.

Todas essas histórias me fazem quem eu sou. Mas insistir só nas histórias negativas é simplificar minha experiência e não olhar para as muitas outras histórias que me formaram. (Adchie, 2019, p. 08)

Essa afirmação reflete a necessidade de compreender as narrativas das/os jovens estudantes ciganas/os para além das dificuldades que enfrentam no acesso à educação. Assim as/os 16 jovens participantes desta pesquisa, compartilharam em suas narrativas, experiências que não se limitam ao preconceito e da exclusão, mostrando que suas trajetórias não podem ser reduzidas apenas às adversidades, pois também são marcadas por resistência, aprendizado e pertencimento. Dessa

forma, ao ouvirmos suas vozes, encontramos uma diversidade de vivências que desafiam estereótipos, padrões ou conceitos estabelecidos, revelando a complexidade de suas formações e a riqueza de suas histórias.

Dessa forma, as análises foram conduzidas a partir das construções das narrativas que dialogavam com algumas questões propostas, que funcionaram como um ponto de partida para estimular reflexões e relatos espontâneos. Esse formato permitiu que os jovens compartilhassem suas experiências de acordo com seus contextos diários, com intuito de favorecer diálogos interculturais e possibilitar uma compreensão aprofundada de suas percepções sobre a educação e as dinâmicas de interação social que vivenciam.

Além de abordar desafios enfrentados nos espaços educacionais, as questões buscaram explorar suas expectativas, relações com professores e colegas, bem como a forma como conciliam as exigências escolares com suas tradições e valores culturais. Vale destacar que o objetivo central dessa abordagem foi garantir que a juventude cigana ocupasse um lugar de protagonismo na construção do conhecimento sobre suas próprias realidades, com vistas à assegurar que suas vozes fossem ouvidas e reconhecidas como sujeitos ativos no debate sobre suas trajetórias educacionais e sociais.

A partir dos diálogos realizados, organizamos o perfil desses jovens estudantes com base em aspectos como idade, tempo em que estudou ou estuda formalmente, estado civil, esses dados iniciais foram coletados via formulário. É importante ressaltar que utilizamos nomes fictícios, para manter o sigilo sobre a identidade dos/as participantes.

Quadro 5- Perfil das/os jovens estudantes participantes da pesquisa

Codinome	idade	Estado civil	Está no Ensino Formal?	Escolaridade
Ana Rosa	15 anos	Solteira	Sim	1ª série do Ensino Técnico em Biotecnologia
Katarina Taikon	20 anos	Casada	Não	4º ano do Ensino Fundamental I
Olga Pankova	18 anos	Casada	Não	6º ano do Ensino Fundamental II

Ceija Stojka	14 anos	Casada	Não	6º ano do Ensino Fundamental II
Philomena Franz	15 anos	Solteira	Sim	1ª série do Ensino Técnico em Lojística
Jorge Savalla	19 anos	Solteiro	Sim	1ª série do Ensino Técnico em Lojística
Bob Hoskins	16 anos	Solteiro	Não	7º ano do Ensino Fundamental II
Mio Vacite	18 anos	Casado	Não	9º ano do Ensino Fundamental II
Dedé Santana	16 anos	Solteiro	Não	5º ano do Ensino Fundamental I
Juscelino Kubtschek	18 anos	Casado	Não	8º ano do Ensino Fundamental II
Benito di Pàula	14 anos	Solteiro	Sim	8º ano do Ensino Fundamental II
Charlie Chaplin	17 anos	Casado	Sim	8º ano do Ensino Fundamental II
Ron Wood	18 anos	Casado	Não	7º ano do Ensino Fundamental II
Django Renhardt	18 anos	Solteiro	Não	9º ano do Ensino Fundamental II
Otto Rosemberg	18 anos	Solteiro	Não	7º ano do Ensino Fundamental II
Frederic Garcia	15 anos	Solteiro	Não	8º ano do Ensino Fundamental II

Fonte: Diário de bordo da pesquisadora

As informações fornecidas foram a partir da apresentação dos diálogos com estas/es jovens estudantes de etnia calon e revelam um quadro heterogêneo, que expõe desafios no âmbito educacional e social dessa comunidade. Os jovens apresentam idades entre 14 e 20 anos, com a maioria concentrada na faixa dos 15 a 18 anos. Essa variação etária já indica diferentes fases de desenvolvimento e desafios próprios de cada grupo etário.

Um aspecto marcante do perfil é a incidência de casamentos em idades precoces. Entre os participantes, 7 são casados, incluindo casos em que a união ocorre ainda na adolescência (por exemplo, aos 14 e 15 anos), enquanto 9 permanecem solteiros. As/os jovens ciganas/os casadas/os relataram que deixaram de estudar porque iriam se casar. Os homens informaram ainda que precisavam trabalhar para sustentar a sua família, e que como vivem do trabalho informal, por não conseguirem trabalho de carteira assinada, devido ao preconceito e falta de

formação profissional exigida, precisam se deslocar para outras cidades e por isso, não tinham como continuar estudando.

Dessa forma, o trabalho informal na maioria das vezes, não é uma opção para os jovens ciganos, e sim a única. Além disso, o fato da maioria das/os entrevistadas/os apresentar níveis de escolaridade abaixo do esperado para suas idades, impacta no acesso aos direitos básicos dessas/es jovens enquanto cidadãs/os, excluindo-os também de uma série de benefícios que estão atrelados à economia do mercado de trabalho formal (Silva, Júnior, 2020).

Essas informações nos levam a concluir que a inadequação do sistema educacional às realidades e necessidades do povo cigano, o ritmo diferenciado de aprendizagem e a descontinuidade no ensino formal estão fortemente associados a fatores socioculturais que influenciam a trajetória escolar dessa população. Dos entrevistados, uma parcela considerável (11 de 16), não está mais inserida no sistema formal, isso demonstra que, a necessidade de conciliar a participação em atividades econômicas familiares, a itinerância de algumas comunidades e as práticas culturais tradicionais, como o casamento precoce, impactam diretamente o tempo de permanência na escola e a progressão acadêmica.

De acordo com Moonen (2011), além da educação formal, é fundamental que as/os jovens estudantes de comunidades tradicionais ciganas tenham acesso a oportunidades educacionais que possibilitem sua inserção no mundo do trabalho. Isso inclui a oferta de programas de formação profissional e orientação de práticas educativas diferenciadas e adaptadas às suas realidades socioculturais. Dessa forma, eles podem desenvolver habilidades que ampliem suas perspectivas de futuro sem comprometer os valores e práticas de suas comunidades

É importante registrar que apesar do número elevado de jovens casados, nem todas as famílias da comunidade compartilham dessa visão sobre o casamento, alguns pais relataram que querem que suas filhas e seus filhos estudem e se formem primeiro, como é o caso das jovens estudantes ciganas **Ana Rosa**, **Philomena Franz** e do estudante **Jorge Savalla** que já estão matriculados em cursos técnicos.

Em alguns momentos em que tive contato com a gestão e coordenação da instituição em que essas/es jovens estudam, ficou claro que a equipe desconhecia a

identidade étnica dessas/es estudantes, afirmando que elas/es não haviam dado essa informação. Perguntei se no formulário de matrícula, ou nos dados do censo escolar havia a opção para essa informação pudesse ser dada e a resposta obtida foi que “*não*” (Gestora Escolar, Informação verbal).

Isso não ocorre apenas nesta instituição de ensino, mas em muitos outros espaços educativos, o que nos faz concluir que as/os jovens estudantes ciganas/os permanecem invisibilizados dentro do próprio sistema escolar, corroborando com o entendimento de Moonen (2011), de que o debate acerca do envolvimento e protagonismo cigano nos espaços educacionais formais vão além da efetivação de matrículas, que apesar de ser um avanço, não consegue dar conta de resolver toda a complexidade que é de fato a garantia dos direitos de uma educação para essa população.

A ausência de informações sobre estudantes ciganos/as matriculados/as no ensino técnico revela uma face silenciosa do epistemicídio no campo educacional. Quando a escola não reconhece a existência desses/as alunos/as, ela não apenas apaga suas trajetórias, mas também reforça um sistema que perpetua desigualdades históricas. Sueli Carneiro, em sua obra: *Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não-ser como fundamento do ser*, nos lembra que o dispositivo de racialidade opera para negar a fixação de determinados sujeitos no ambiente escolar, colocando em dúvida sua própria educabilidade.

Se, na perspectiva foucaultiana, a escola deveria ser um espaço de normalização e pertencimento, o que se observa é um mecanismo que empurra os corpos racializados para as margens, tornando-os invisíveis suas presenças e necessidades.

No caso da juventude cigana, essa invisibilização se soma a estereótipos que associam sua cultura à itinerância absoluta, desconsiderando que muitos jovens desejam e buscam à educação formal como um direito e como tentativa de qualificação profissional como forma de acesso ao mercado formal, mas esbarram na falta de reconhecimento e acolhimento institucional.

Esse processo de negação da fixação da juventude cigana (negação identitária), na escola evidência como o racismo estrutural não apenas exclui, mas também deslegitima a presença desses sujeitos nos espaços de formação. Assim

como os dados estatísticos mostram que a população negra compõe a maioria dos excluídos do sistema educativo, a juventude cigana enfrenta desafios similares, pois seu pertencimento é constantemente questionado.

A escola, enquanto dispositivo de poder, deveria garantir acesso e permanência, mas ao ignorar a existência dessas/es alunas/os, reforça uma lógica excludente que compromete seu direito à educação. Esse apagamento epistêmico e identitário não é apenas uma falha administrativa, mas sim, conforme afirma Silva, Júnior (2020), um reflexo de um projeto colonial e capitalista que reforça as desigualdades e insiste em marginalizar determinados grupos como os povos ciganos, retirando-lhes o direito de construir conhecimentos e de serem reconhecidos como sujeitos plenos no ambiente escolar.

Eixos temáticos desenvolvidos a partir das construções das narrativas dos/as participantes da pesquisa

Inicialmente, imaginei que a proposta de análise das narrativas das/os participantes aconteceria de forma individualizada, com base em cada relato, permitindo compreender as percepções e experiências de forma particularizada. No entanto, à medida que os diálogos se desenvolviam, tornou-se evidente que muitas respostas estabeleciam conexões entre si e questões comuns ao possibilitar a construção de discussões mais amplas.

Os próprios relatos dos/as participantes foram se entrelaçando, trazendo à tona temas recorrentes que ultrapassavam as perspectivas individuais e revelavam dimensões coletivas da experiência educacional da juventude cigana. Esse movimento demonstrou que, para melhor entendimento dessas narrativas, era necessário organizá-las a partir de eixos temáticos emergentes, capazes de dar conta da complexidade e da profundidade dos diálogos compartilhados ao longo da pesquisa.

Dessa forma, a estruturação da análise passou a considerar não apenas as falas isoladas, mas também as interações e os sentidos que elas construíram ao longo do processo. A emergência desses eixos temáticos orientou os encaminhamentos do estudo, a fim de permitir que a escrita refletisse fielmente as

articulações feitas pelas/os próprias/os participantes durante as rodas de conversas. Essa abordagem possibilitou um olhar mais integrado sobre os desafios e as potencialidades presentes nas narrativas, com intenção de valorizar tanto as singularidades quanto os aspectos coletivos das vivências compartilhadas.

Vejamos no quadro abaixo, como foram direcionados às questões aos eixos que as associam:

Quadro 6- Eixos temáticos da pesquisa

Eixo temático	Questões levantadas
Barreiras no acesso à educação	1 Como foi ou tem sido a sua experiência escolar? Quais momentos que foram ou têm sido importantes e/ou difíceis durante a educação formal?
Educação como perspectiva de futuro	2 Qual o significado de educação e como acredita que a educação pode melhorar sua vida e a comunidade cigana como um todo? 5 Como você gostaria que as autoridades e a comunidade em geral apoiassem mais a educação da juventude cigana e o que considera ser interessante aprender para alcançar os objetivos pessoais e profissionais?
Interculturalidade e educação	3 Como a cultura cigana influencia ou já influenciou a sua aprendizagem na escola e quais aspectos dessa cultura considera serem essenciais para a educação?
Invisibilidade e Discriminação	4 Como se relaciona com as outras pessoas (não ciganas) da comunidade e se já foi vítima de preconceito e discriminação na comunidade local?
Protagonismo Cigano	6 Acredita que a proposta do webdocumentário pode contribuir para a comunidade conheça um pouco mais sobre a cultura cigana? 7 Quais práticas e tradições culturais específicas para a juventude cigana gostaria de ver em outros espaços não formais de educação? Como gostaria de se envolver ativamente na construção dessas ações educativas?

Fonte: Diário de bordo da pesquisadora

No eixo temático **"Barreiras no acesso à educação"**, que analisa **os diálogos sobre a experiência escolar** dessas/es estudantes, dos 16 participantes, apenas quatro – **Philomena Franz, Katarina Taikon, Charlie Chaplin e Juscelino Kubitschek** – afirmaram não ter sofrido nenhum tipo de desconforto ou preconceito no ambiente escolar. Eles relataram que tiveram uma boa experiência na escola e destacaram o gosto por atividades como apresentações, oficinas, gincanas e saraus musicais.

Essas práticas evidenciam a importância de estratégias pedagógicas que valorizam habilidades artísticas, musicais e a oralidade, características presentes na **Pedagogia Itinerante**. Esse tipo de abordagem se mostra relevante para essa juventude, pois contribui para uma educação mais acolhedora e participativa. Por outro lado, **Bob Hoskins e Otto Rosemberg** descreveram sua vivência escolar como "mais ou menos", oscilando entre momentos bons e ruins. As experiências negativas estavam associadas às brincadeiras de mau gosto recorrentes, enquanto os aspectos positivos estavam ligados às aulas práticas de Educação Física, jogos e dinâmicas promovidas por alguns professores. Essas narrativas reforçam a necessidade de práticas educativas mais inclusivas, que respeitem e dialoguem com as diferentes formas de expressão e aprendizado dessa juventude.

As escolas precisam reconhecer e valorizar os modos diversos pelos quais esses sujeitos performam seus saberes, ampliando as possibilidades de pertencimento e engajamento no ambiente escolar

Nesse contexto, Martins (2003), destaca que as práticas performáticas envolvem todas as memórias e vivências do cotidiano, manifestando-se em ritmos e formas que se conectam em redes de saberes. Essas práticas não seguem uma estrutura hierárquica rígida, mas se intensificam por meio das interações, possibilitando novas conexões entre os diferentes modos de movimentação do conhecimento.

Ainda sobre as subjetividades dos corpos e as performances dos saberes, Martins (2003) afirma que:

Cada uma dessas práticas (o teatro, a dança, o ritual, o esporte, as

atividades lúdicas, os jogos, as encenações coletivas, atos artísticos e mesmo expressões pulsionais emotivas) são modos subjuntivos, liminares, gêneros performáticos cujas convenções, procedimentos e processos não são apenas meios de expressão simbólica, mas constitui em si o que institui a própria performance (Martins, 2003, p.65).

Essa reflexão comprova que o reconhecimento das performances e subjetividades dos corpos na educação pode ser um caminho para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis e alinhadas às realidades das/os estudantes ciganas/os. A escola, ao acolher a diversidade de expressões e formas de aprendizagem, amplia as possibilidades de uma educação conectada às experiências, aos movimentos e aos saberes interculturais que compõem a trajetória dessa juventude.

As/os outros 9 participantes afirmaram não ter tido experiências positivas no ambiente escolar, vejamos no quadro a seguir alguns relatos dessas experiências:

Quadro 7- Narrativas construídas no eixo temático Barreiras no acesso à educação

Ceija Stojka: Não gostava da escola, tudo que sumia na sala, a culpa era minha. Às vezes os colegas colocavam coisas na minha mochila e avisavam ao professor que eu tinha roubado. Ninguém acreditava em mim, não adiantava eu dizer que não tinha sido eu.

Dedé Santana: A escola não era boa, mesmo assim, eu ia pra escola. Hoje não estudo mais e não gosto da escola. Já sofri muitas situações chatas, já sofri preconceito, os colegas me viam como bicho, como uma coisa estranha, acho que nem sabiam o meu nome, só me chamavam de cigano.

Mio Vacite: Quando estudava, o que mais me incomodava era a forma como me tratavam, a gente percebe a diferença, não são todos, mas a maioria olha pra gente desconfiado. Nunca me chamavam pelo nome, sempre era “o cigano”, como se eu não tivesse um nome, como se eu não fosse uma pessoa.

Ron Wood: Já estudei, mas sempre tinha muitos problemas, os colegas encrenavam comigo, jogavam chiclete em mim, ficava me irritando, rindo da minha cara. Diziam o tempo todo que eu era doido. Quando eu me enraivava eu explodia e sempre ia pra secretaria. Ninguém ouvia quando eu dizia que os colegas ficavam me atentando, e os professores diziam que eu gostava de confusão. Eu chorava muito, mas ninguém queria saber. A escola sempre chamava meus pais por causa do meu comportamento.

Fonte: Diário de bordo da pesquisadora

A fala de **Ceija** evidencia como o preconceito estrutural se manifesta no

ambiente escolar, tornando a experiência educacional excludente e hostil para estudantes de etnias ciganas. Observamos que há uma discriminação explícita por parte dos colegas, que a acusavam injustamente de furtos e por parte dos profissionais da instituição que não acreditavam em sua inocência.

Destacamos ainda, os depoimentos de **Ron Wood**, **Dedé Santana** e **Mio Vacite** devido a ambos associarem suas experiências vivenciadas na escola à forma como eram tratados e identificados. Com as falas desses três estudantes, podemos identificar que os estereótipos negativos sobre a população cigana influenciam a forma como esses estudantes são percebidos e tratados na escola. A falta de apoio e proteção por parte da instituição reforça o sentimento de não pertencimento, dificultando a construção de vínculos e o desenvolvimento desses estudantes.

O segundo eixo trabalhado, trata-se da **“Educação como perspectiva de futuro”** e refere-se às informações dadas para as questões 2 e 5 da entrevista-narrativa que buscam compreender como os estudantes ciganos percebem a educação não apenas como um direito, mas também como uma ferramenta de transformação individual e coletiva. As perguntas ainda incentivam a reflexão sobre o papel da educação na ampliação de oportunidades e no fortalecimento da identidade cultural.

Além disso, a questão 5 aprofunda as discussões sobre como as autoridades e a comunidade podem contribuir para o fortalecimento da cultura cigana nos espaços educacionais e quais conhecimentos são considerados relevantes pelas/os próprias/os jovens ciganas/os para alcançarem seus objetivos pessoais e profissionais.

Vejamos a seguir, alguns dos depoimentos dados na entrevista sobre a importância da educação e como ela pode contribuir para a melhoria da vida das/os estudantes e de sua comunidade.

Quadro 8- Informações dadas para a questão 5

Mio Vacite: A educação é essencial para viver. Um incentivo da escola seria muito importante para nossa educação. Seria muito importante também a escola aceitar as mulheres da nossa comunidade com suas formas de vestir, isso ajudaria elas ficarem na escola.

Jorge Savalla: A educação pra mim, tem um significado muito importante, porque ela ajuda a

melhorar o nosso conhecimento, a gente aprende mais. Ajuda também os nossos colegas não ter medo da gente e não pensar que somos bichos, ajuda as pessoas a tratar a gente bem.

Olga Pankova: Acho a educação muito importante, mas hoje não tenho mais como voltar a estudar, porque tenho que cuidar da casa. Acredito que se pudéssemos nos formar, as pessoas confiariam mais na gente.

Benito di Paula: A educação é tudo, sem leitura ninguém consegue trabalho, nem o respeito dos outros. A educação melhora a nossa vida. Como vou fazer os meus negócios sem saber fazer uma conta, assinar meu nome, ler um documento? Sem educação não vamos pra lugar nenhum.

Fonte: Diário de bordo da pesquisadora

Um ponto em comum nos relatos apresentados, assim como os outros registrados no diário de bordo é o de que todas/os entrevistadas/os consideram a educação, um fator muito importante para suas vidas, no entanto, a visão de educação demonstrada nos depoimentos está centrada na educação formal e na aquisição de habilidades básicas, como leitura, escrita e cálculos matemáticos, fundamentais para a inserção no mercado de trabalho e para a conquista do respeito social.

De acordo com Sória (2008), o processo de globalização tem feito com que a juventude cigana devido aos apelos consumistas da atualidade, busque o consumismo como uma forma de afirmação e respeito. Além disso, os trabalhos tradicionais desempenhados por essa juventude já não fazem frente à potente visão do mercado globalizado o que leva essa população a uma pobreza crescente.

A fala de **Benito di Paula** também reflete essa perspectiva ao evidenciar como os saberes tradicionais, incluindo os dos povos ciganos, são frequentemente desvalorizados e apagados. Esse apagamento ocorre por meio de discursos que enfatizam a aprendizagem ao longo da vida dentro de uma lógica eurocêntrica, na qual, conforme apontam (Oliveira e Saraiva, 2024, p. 3) a educação é vista mais como “um processo de transformação das subjetividades do que como a valorização e aquisição de novos conhecimentos”. Essa abordagem acaba reforçando a hierarquização dos saberes, desconsiderando a riqueza das aprendizagens informais e comunitárias, tão presentes nas culturas tradicionais ciganas.

Os argumentos de **Jorge Savalla** revelam sentimentos profundos de exclusão, discriminação e desejo de aceitação e sugerem que já experimentou

situações em que foi visto com desconfiança ou tratado de maneira desumanizadora, o que pode ter gerado sentimentos de dor, injustiça e marginalização.

Outro ponto central é a fala de **Mio Vacite** em relação às vestimentas das mulheres ciganas. Ao mencionar isso, **Mio Vacite** expõe uma barreira cultural que segundo ele, também afasta as jovens ciganas do ambiente escolar. A falta de reconhecimento e aceitação das tradições da comunidade pode gerar um sentimento de exclusão, levando muitas meninas a abandonarem os estudos.

A narrativa de **Olga Pankova** reflete diretamente a ideia Freire (2002), de que a educação deve estar centrada no ser humano e em suas necessidades reais, e não apenas em uma lógica produtivista que subordina o conhecimento às exigências econômicas. Sua fala mostra como as desigualdades sociais e de gênero afetam o acesso à educação, especialmente para as mulheres ciganas, que muitas vezes precisam abandonar os estudos para assumir responsabilidades domésticas. Isso demonstra a necessidade de uma nova racionalidade educacional, baseada na solidariedade, na equidade e no respeito às diferenças culturais, permitindo que todas as pessoas, independentemente de sua origem ou condição social tenham oportunidades reais de aprendizagem.

Além disso, quando **Olga Pankova** menciona que a formação escolar poderia aumentar a confiança da sociedade em sua comunidade, ela denuncia um preconceito estrutural que associa a falta de escolarização à falta de credibilidade, reforçando como a exclusão educacional impacta não apenas o indivíduo, mas também a forma como seu grupo é visto nos âmbitos sociais.

Dedé Santana, apesar de afirmar que a educação é muito importante, expõe também um sentimento de frustração e indignação, diante da falta de oportunidades reais para os ciganos no mercado de trabalho. Em sua narrativa, o participante se posiciona da seguinte forma:

Quadro 9- Narrativa de Dedé Santana

Dedé Santana: A educação é importante, mas não gosto da escola, não tenho interesse e ir mais para a escola, sobrevivemos sem precisar de escola, estudar pra quê? Se não temos oportunidade de trabalhar em empresas, nem em lojas? A gente pode ser formado do jeito que for, quando a gente fala que é cigano, ninguém quer saber da gente.

Fonte: Diário de bordo da pesquisadora

Dedé Santana revela um dilema presente na comunidade: se a escola não inclui e não promove melhores condições de vida, qual o sentido de permanecer nela? Isso nos leva a concluir que o problema do preconceito e a discriminação sofridos pela população cigana não será resolvido apenas com a conclusão do ensino formal, é necessário ainda o efetivo exercício de políticas públicas que contribuam com mudanças na forma como a sociedade trata a população cigana.

Ainda com base na fala de Dedé, é possível chegar à conclusão de como o preconceito afeta não apenas o presente, mas também as expectativas futuras da juventude cigana. Mesmo que um/a cigano/a tenha formação acadêmica, sua identidade continua sendo um fator de exclusão no mercado de trabalho. Daí a importância de uma educação que dialogue com a realidade da comunidade cigana, oferecendo não só conhecimento formal, mas também ferramentas que garantam oportunidades reais de participação, emancipação e desenvolvimento desses/as jovens.

Vejamos a seguir, como as/os estudantes **Katarina Taikon, Charlie Chaplin, Ana Rosa e Otto Rosemberg** deram prosseguimento aos diálogos, com base na questão 5, que também faz parte do segundo eixo temático e que discute sobre o **papel das autoridades e da comunidade no apoio à educação da juventude cigana e a relevância do aprendizado para alcançar objetivos pessoais e profissionais**. No quadro abaixo, temos as seguintes colocações de algumas/ns das/os participantes:

Quadro 10- Narrativas de outros/as participantes

Katarina Taikon: Gostaria que eles apoiassem os nossos direitos. A gente já não tem direito a nada e a gente faz de tudo pra não precisar ter que ir atrás, porque sempre dizem que a gente não precisa. Tem gente que tem condições, mas tem gente que não tem. Poderiam pelo menos dar a chance para os nossos maridos terem um emprego, pra gente não precisar ir pedir uma cesta básica e ouvir um não.

Ana Rosa: Eles poderiam contratar pessoas ciganas para trabalhar, poderiam comemorar nosso dia para que a comunidade conhecesse a nossa cultura. A gente poderia ter vaga para estágio, para o primeiro emprego, poderia ter cotas para cursos com bolsas de estudos para nos ajudar e vagas pra gente nos concursos da nossa cidade. Um curso profissionalizante seria muito bom.

Otto Rosemberg: Acho que o primeiro apoio deveria ser valorizando a nossa cultura, a maneira como as mulheres se vestem, como falamos, pra que a gente não continue sendo estranhos para a comunidade. É importante a gente ter um espaço para aprender alguma profissão e falar da nossa cultura.

Fonte: Diário de bordo da pesquisadora

As narrativas destacadas demonstram desejo dessa juventude em ter o apoio das autoridades e da comunidade local, ainda que com percepções diferentes de como seria esse apoio.

O posicionamento de **Katarina Taikon** denuncia a negligência das autoridades municipais e estaduais em relação aos seus direitos básicos e expõe ainda que sequer há reconhecimento da necessidade de políticas públicas voltadas para os ciganos no município. Assim como **Katarina**, as/os demais entrevistadas/os fazem menção ao desemprego e a ausência de oportunidades formais para a juventude cigana, esse fator contribui para a perpetuação do ciclo de vulnerabilidade social dessa população.

Charlie Chaplin enfatiza a falta de reconhecimento da cultura cigana e a ausência de diálogo entre as autoridades e a comunidade, sugerindo a realização de reuniões e ações afirmativas para conscientizar tanto a população cigana quanto a sociedade em geral sobre seus direitos. No entanto, há um tom de descrença em sua fala quando afirma que esse apoio dificilmente ocorrerá, o que deixa nítida a sua percepção de exclusão e desvalorização da sua etnia diante do poder majoritário.

O depoimento de **Chaplin** também aponta a necessidade de cursos profissionalizantes para que os/as jovens ciganos/as tenham mais oportunidades no mercado de trabalho. Contudo, a dúvida sobre a real efetividade dessas formações mostra que o problema não é apenas a qualificação, mas sim o “racismo institucional do poder público em todas as suas esferas” Silva, Júnior (2020, p. 0047), que invisibiliza os grupos ciganos e os distanciam das possibilidades de

empregabilidade.

Nesse sentido, **Ana Rosa** traz sugestões concretas de inclusão, como a contratação de ciganos, a celebração do Dia dos Povos Ciganos para promover conhecimento sobre sua cultura e a criação de políticas afirmativas, como cotas para cursos e concursos. Sua fala evidencia um olhar propositivo, indicando que a educação e o trabalho podem ser caminhos para a inserção social, desde que haja políticas públicas voltadas para essa finalidade.

A proposta de cursos profissionalizantes com bolsas de estudo e estágios para jovens ciganos reflete uma compreensão sobre a importância de integrar formação e oportunidades efetivas de trabalho. Esse pensamento vai ao encontro da proposta de currículo integrado, defendida por Ramos (2007), pois compreende uma educação que não apenas transmita conteúdos, mas que também possibilite a aplicação desses conhecimentos em trajetórias profissionais concretas. É possível concluir que o relato de **Ana Rosa** deixa transparecer o desejo de uma política equitativa, onde as/os jovens ciganas/os tenham as mesmas condições e espaços na comunidade que as/os não ciganas/os.

Otto Rosemberg traz em sua fala, que a necessidade de valorização cultural é o primeiro passo para a inclusão da juventude cigana. Ao citar a forma como as mulheres se vestem e a maneira como a comunidade cigana se expressa, ele aponta a importância do respeito às diferenças culturais para que os/as ciganos/as não sejam vistos/as como "estranhos/as".

Ele também destaca a necessidade de um espaço de aprendizado que contemple tanto a formação profissional quanto a preservação da cultura cigana. Nesse sentido, a formação omnilateral propõe um desenvolvimento humano amplo, combinando diferentes dimensões da vida — trabalho, cultura e educação — em um processo integrado (Ramos, 2007).

Em suas palavras **Otto Rosemberg** ainda ressalta a relevância dos espaços educativos não formais para atender os aspectos interculturais da juventude cigana. Nesse sentido, a criação de espaços não formais, como centros culturais, para a realização de encontros comunitários e projetos de formação profissional, podem contribuir para que as/os jovens ciganas/os desenvolvam seus conhecimentos e fortaleçam suas identidades culturais.

Um aspecto marcante identificado durante o desenvolvimento deste eixo foi que 9 dos 16 participantes da pesquisa manifestaram o desejo de cursar o ensino superior. Esse interesse foi expresso tanto por aqueles que ainda estão em processo de escolarização quanto por aqueles que tiveram seus estudos interrompidos, o que contraria ideias estereotipadas que associam esse grupo à desvalorização da educação formal.

A seguir, apresenta-se um quadro com algumas das opções escolhidas:

Quadro 11- Opção de cursos de algumas/os das/os participantes da pesquisa

Entrevistado(a)	Curso de Nível Superior
Ana Rosa	Direito/ Psicologia
Mio Vacite	Direito
Olga Pankova	Direito
Ceija Stojka	Direito
Benito de Paula	Direito
Philomena Franz	Biomedicina
Jorge Savalla	Direito
Frederic Garcia	Direito
Ron Wood	Direito

Fonte: Diário de bordo da pesquisadora

A maioria ao ser questionada sobre o motivo da escolha do curso de Direito, a justificativa foi unânime: *“Para defender o nosso povo”*. Esse desejo de empoderamento e defesa dos direitos de seu povo demonstra a percepção de que o conhecimento jurídico pode ser uma forma para o enfrentamento da discriminação e a garantia de que os direitos conquistados se tornem exequíveis de fato.

A escolha de **Ana Rosa** também pelo curso de Psicologia, pode indicar ainda uma preocupação com o bem-estar e a compreensão dos aspectos emocionais e sociais que envolvem sua vivência. **Philomena Franz** optou pelo curso de Biomedicina e justificou sua escolha, informando que pelo fato de já estar cursando Biotecnologia, acredita que o curso pode ampliar o seu conhecimento na área. Desse modo, as projeções profissionais e acadêmicas dessa juventude destoam do pensamento que reduz e associa a população cigana apenas a atividades informais

e/ou tradicionais.

Analisemos agora a questão 3, que está articulada ao terceiro **“Eixo temático: Interculturalidade e educação”** e que reflete sobre **como a cultura cigana influencia ou influenciou a aprendizagem escolar e quais aspectos dessa cultura são essenciais para a educação?**

Vejamos como algumas/ns jovens se colocam diante desse questionamento:

Quadro 12- Informações dadas para o Eixo temático: Interculturalidade e educação

Philomena Franz: Na realidade nada da minha cultura é falada na escola, então eu acho que não tem influência nenhuma, eu vou pra escola, estudo, mas não toco nesse assunto. Algumas vezes, pessoas da escola que nem sabem que eu sou cigana, começam a falar mau dos ciganos na minha frente, mas eu não digo nada. Seria bom que a nossa cultura pudesse ser falada na escola, sobre as nossas vestimentas, o que aprendemos com a nossa família. Pelo menos as pessoas iram parar de falar mal da gente.

Juscelino Kubtschek: Tudo que as pessoas sabem sobre a gente tá errado e a escola não se fala quase nada, só me lembro de uma vez que teve uma apresentação na escola e me pediram pra falar um pouco sobre a nossa cultura. Aí falei como respeitamos nossa família, sobre as nossas festas e como aconteciam nossos casamentos. Esse dia foi muito bom! Acho que as pessoas precisam conhecer mais sobre a nossa cultura.

Benito de Paula: Falar sobre nós de uma forma boa, só ouvi uma vez na escola, quando a gente tava estudando sobre o nomadismo e aí a professora pediu pra eu falar um pouco como a gente vivia, se tinha muito tempo que a gente morava na cidade e como eram as festas de casamento da gente. Mas foi só uma vez! Na maioria das vezes é só que a gente é enrolado, ladrão, briguento e que não gosta de estudar, nem de trabalhar. Por que a gente estuda sobre todo mundo, mas ninguém fala da gente? Por que na escola comemora o dia do negro, do índio só não comemora o dia do cigano? As pessoas nem sabem que a gente tem esse dia! Queria que a escola falasse mais da gente.

Frederic Garcia: Nossa cultura não influencia na escola, nunca falam sobre nós e nem me perguntam nada sobre a nossa cultura. Gostariam que soubessem como somos um povo alegre, que gosta de receber gente, gosta de casa cheia, somos fartos e gostamos de festas. Nossas festas são as melhores!

Django Renhardt: A nossa cultura é sempre vista de forma ruim na escola, já me perguntaram se eu era violento, quando vou buscar minha irmã menor na escola, os colegas dela ficam me perguntando quantas armas eu tenho em casa, as vezes chego e ela tá chorando porque os colegas ficam falando isso. Todo mundo acha que todo cigano anda armado, é muita mentira que inventam da gente. Se eles soubessem como nossos casamentos são lindos, como a gente se diverte nas nossas festas... A nossa história podia ser contada.

Olga Pankova: Nossa cultura não influencia, ninguém faz um projeto na escola pra falar da gente, nem parece que a gente tá lá! Tudo da nossa cultura é importante, nossa forma de viver, de se comunicar, tudo é muito importante. Mas as pessoas não pensam assim. Só pensam mal da gente.

Fonte: Diário de bordo da pesquisadora

As informações dadas por **Philomena Franz, Frederic Garcia e Olga Pankova**, reforçam como o processo de invisibilização da cultura cigana reflete as “relações de poder presentes nas interações entre os diferentes grupos socioculturais, reforçando assim relações assimétricas entre grupos” (Candau, 2020, p 680) no ambiente escolar. De modo geral, a escola não contempla os saberes e práticas dessa comunidade, principalmente quando ignora sua presença.

Dessa forma, coadunando com as ideias de Candau (2020), devemos repensar as formas como a escola organiza seu ensino e suas práticas pedagógicas dentro de uma perspectiva de educação intercultural crítica e decolonial, isso significa enfrentar desafios que surgem a partir de novas reflexões sobre a diversidade cultural e as desigualdades históricas, questionar modelos tradicionais que privilegiam apenas determinados conhecimentos e valores e ampliar o debate educacional com abordagens que reconheçam e valorizem as experiências de grupos historicamente marginalizados como os povos ciganos.

Os relatos de **Juscelino Kubtschek e Benito de Paula** mostram que, nas raras ocasiões em que a cultura cigana foi abordada na escola, isso ocorreu de maneira pontual e sem continuidade o que nos leva a concluir que a falta de um currículo que contemple essa identidade contribui para a sensação de exclusão,

Olga Pankova reforça o pensamento de **Juscelino** ao afirmar que a presença cigana na escola é desconsiderada.

Essa lacuna pedagógica reflete um modelo educacional que se opõe à perspectiva de "interculturalidade crítica" proposta por Candau (2020, p. 680), que busca transformar os processos educativos de maneira democrática, igualitária e justa, rompendo com a lógica eurocêntrica e monocultural que ainda predomina nas instituições de ensino. O objetivo é mobilizar novas concepções de currículo (Ibidem, 2020) que integrem, de fato, os saberes das diversas comunidades.

Além da invisibilização, os depoimentos revelam o impacto dos estereótipos negativos. **Django Renhardt** descreve situações de preconceito explícito, em que sua identidade cigana é associada à violência, enquanto **Frederic Garcia** aponta que a imagem dos ciganos como um povo acolhedor e festivo nunca é reconhecida na escola. Esse processo indica uma educação excludente, que não apenas ignora a diversidade, mas também perpetua discursos discriminatórios ao não promover o conhecimento sobre diferentes grupos culturais.

No quarto "**Eixo temático: Invisibilidade e Discriminação**", buscamos compreender **as experiências dos ciganos em suas interações com a sociedade não cigana**. Analisemos a seguir algumas respostas da questão 4, sobre como as/os jovens ciganas/os se relacionam com a comunidade local e se já foram vítimas de preconceito e discriminação?

Quadro 13- Interações sociais e preconceito vivenciado na comunidade local

Dedé Santana: Me relaciono bem, mas a sociedade não vê a gente com bons olhos, as outras pessoas não frequentam a nossa casa, nem eu vou na casa deles. Se a gente chega perto sempre acham que vamos roubar alguma coisa.

Ana Rosa: Me relaciono bem com as pessoas da comunidade, mas tem sempre aqueles que fazem brincadeiras de mau gosto com a gente e depois dizem que é só resenha. Não sou de estar na casa dos outros, alguns colegas, às vezes vem na minha casa, mas a maior parte do tempo passo em casa ou visitando algum parente com meus pais.

Kattarina Taikon: Não me relaciono com os brasileiros, só frequento a casa do meu povo. Os brasileiros desconfiam da gente o tempo todo.

Charlie Chaplin: Me relaciono normalmente, cumprimento todo mundo, mas não tenho o hábito de ir na casa dos outros e eles também não vem na minha.

Olga Pankova: Não me relaciono com as pessoas da comunidade local, não frequento a casa de pessoas não ciganas, eles também não se aproximam de nós, quando vamos no comércio e entramos no mercado ou uma loja, tem sempre alguém seguindo a gente, com medo da gente roubar alguma coisa. A gente é igual a todo mundo, não roubamos nada de ninguém, por isso eu vivo só com o meu povo.

Django Renhardt: Eu convivo normalmente com as pessoas, fui criado nas duas culturas, meu pai é cigano e minha mãe é brasileira, então aprendi a conviver com as duas culturas.

Mio Vacite: Eu me relaciono bem, mas as pessoas não querem estar perto de nós, não vão em nossas casas, nem se aproximam da gente e nem sempre a gente se sente bem pra ir numa festa ou num lugar público. Quando a gente chega, todo mundo olha a gente de um jeito diferente.

Fonte: Diário de bordo da pesquisadora

Ao analisarmos as narrativas, percebemos um padrão de distanciamento social e desconfiança na relação entre os ciganos e a comunidade local. Embora algumas/ns participantes afirmem se relacionar bem, como é o caso de **Charlie Chaplin**, nos depoimentos das/os outras/os entrevistadas/os, fica nítido que essa convivência ocorre de forma limitada, sem interações mais próximas, como visitas às casas ou participação ativa em eventos sociais. Muitos relataram que as pessoas não ciganas mantêm uma postura de desconfiança, alimentada por estereótipos negativos, como a associação injusta dos ciganos à criminalidade, especialmente ao roubo, conforme mencionado por **Dedé Santana** e **Olga Pankova**.

Além disso, há um padrão de segregação social, onde os/as ciganos/os

tendem a permanecer entre os seus, seja por escolha própria ou por perceberem rejeição da sociedade não cigana. **Katarina Taikon** e **Olga Pankova** deixam explícito que evitam contato com não ciganos/as, enquanto **Mio Vacite** aponta que, mesmo se relacionando bem, sente-se desconfortável e observado em espaços públicos.

Outro aspecto importante é a normalização do preconceito velado, identificado por **Ana Rosa**, que menciona as “brincadeiras de mau gosto” que são justificadas como “resenha”. Esse tipo de comportamento demonstra a permanência de estigmas culturais e dificultam uma convivência igualitária.

Por outro lado, **Django Renhardt** apresenta uma perspectiva distinta, indicando que sua criação entre duas culturas facilitou sua adaptação e integração. No entanto, ele é uma exceção entre os relatos, o que sugere que a aceitação dos ciganos na sociedade depende, muitas vezes, de um processo de adaptação a normas culturais externas à sua comunidade.

O quinto e último e “**Eixo temático: Protagonismo Cigano**” destaca a **importância de iniciativas que promovam a valorização da cultura e da identidade cigana, incentivando a participação ativa da juventude na construção de ações educativas**. Para as análises feitas por meio desse eixo, organizamos as informações dadas nas questões 6 e 7 reunindo-as para melhor facilitar a compreensão dos relatos. Vejamos no quadro a seguir, como alguns relatos se estruturam a partir dessas questões:

Quadro 14- Informações dadas para o Eixo temático: Protagonismo Cigano

<p>Otto Rosenberg: Sim. Poderia fazer um grupo com os ciganos pra que a gente pudesse apresentar nossa cultura nas praças, no ginásio. Reunir as pessoas pra assistir um vídeo, como esse documentário sobre nós. Ajudaria muito as pessoas não ficarem julgando a gente.</p>
--

Mio Vacite: Deveriam ter estudos sobre a nossa cultura, palestras nas praças que falassem como é a gente, que a gente também tem uma história e falar sobre os nossos direitos para conscientizar a população de que a gente também tem nossos direitos. Quando as pessoas assistirem nosso documentário vão poder ouvir um pouco sobre o que a gente pensa. Esse documentário tá dando a oportunidade da gente se expressar, a gente sempre quis falar, mas a gente nunca teve chance.

Ana Rosa: Sim, eu gostaria que a nossa cultura fosse mostrada, nossas festas, nossos casamentos. A gente poderia fazer peças teatrais pra apresentar ao ar livre, deveriam distribuir informativos escritos sobre os nossos direitos para a população, deveria ter outros documentários como esse com as mulheres ciganas, as crianças e com os ciganos mais antigos também, para as pessoas conhecerem a nossa história. Eu acho que quando as pessoas começarem assistir esse documentário, elas vão ter outra visão sobre nós, vão passar a conhecer a gente.

Olga Pankova: Sim, poderiam fazer um evento todo o ano e reunir as pessoas e os ciganos para comemorar o nosso dia e aí nesse dia a gente poderia fazer algumas atividades pra população se aproximar da gente. Com esse documentário, vamos poder falar o que a gente pensa, quem somos e as pessoas poderão nos tratar melhor.

Ceija Stojka: Sim, gostaria de mostrar para as pessoas como a gente é educado e alegre, mostrar um pouco da nossa cultura, comemorar o nosso dia na praça. Eu tô muito feliz com esse documentário, todo mundo vai poder ver a gente falando e saber um pouco do que a gente gosta.

Benito di Paula: Eu gostaria. Deveriam convidar os ciganos mais antigos pra contar um pouco da nossa história, numa praça e convidar as pessoas pra assistir, deveriam chamar a gente pra participar de reuniões pra falar sobre a saúde, sobre os nossos direitos, deveriam também chamar a gente pra participar de apresentações, comemorar o Dia do Cigano. Esse documentário é muito importante pra gente, vai ser bom pra nós, as pessoas vão parar pra assistir a gente e vão ver que a gente não é ruim, a gente é bom.

Fonte: Diário de bordo da pesquisadora

As falas dos/as participantes refletem um desejo coletivo de promover o protagonismo cigano por meio de iniciativas culturais e educativas que valorizem e divulguem suas histórias. A criação de grupos culturais para apresentações públicas, como sugerido por **Otto Rosemberg**, visa aproximar a comunidade cigana do público em geral, permitindo uma troca cultural significativa.

Mio Vacite enfatiza a necessidade de estudos e palestras sobre a cultura cigana, destacando a importância de conscientizar a sociedade sobre os direitos do

seu povo. **Ana Rosa** propõe a realização de peças teatrais ao ar livre e a distribuição de materiais informativos, ressaltando também a relevância de documentários que enfoquem diferentes segmentos da comunidade cigana, como mulheres, crianças e idosos.

Olga Pankova sugere a institucionalização de eventos anuais que celebrem o Dia do Cigano, promovendo atividades que facilitem a interação entre ciganos e não ciganos. **Ceija Stojka** expressa o desejo de mostrar a alegria e a educação presentes na cultura cigana por meio de comemorações públicas. Por fim, **Benito di Paula** destaca a importância de envolver os ciganos mais antigos em narrativas históricas, participar de discussões sobre saúde e direitos, e celebrar o Dia do Cigano com apresentações culturais.

Essas perspectivas convergem para a necessidade de maior visibilidade e valorização da cultura cigana, juntamente com a preocupação de zelar por seus interesses coletivos. Essas ações, juntamente com a participação ativa da comunidade cigana na construção e implementação de políticas culturais, são fundamentais para promover o protagonismo dessa população.

7. TRAJETÓRIAS EDUCATIVAS: O WEBDOCUMENTÁRIO NA PEDAGOGIA ITINERANTE

A proposta de uma pedagogia itinerante pressupõe a construção de Produtos Educacionais, considerando as questões interculturais em relação à diversidade das comunidades ciganas, e perpassa por uma prática de ensino que visa o respeito, valorização, preservação e atenção aos saberes e outras especificidades desses povos que como sujeitos de direitos, devem ser assistidos em todos os aspectos, principalmente na educação.

Os Produtos educacionais são ferramentas elaboradas pelos próprios profissionais em formação que comportam conhecimentos organizados objetivando viabilizar a prática pedagógica. Não se trata de instrumentos sem sentido e significado, pois partem de uma realidade que precisa deles para a resolução de problemas identificados na própria realidade. (Moreira, 2004).

Durante o desenvolvimento desta pesquisa foi organizado como produto educacional um Webdocumentário, produzido e estruturado com base nas narrativas das diferentes realidades em que essa juventude cigana está inserida. Ao explorar essas narrativas de forma não linear, foi possível propiciar momentos de reflexão e o engajamento dos/as envolvidos/as.

O processo de validação desse produto contou com um evento de lançamento desse audiovisual que foi apresentado à comunidade cigana do distrito do Japomirim. Nessa etapa, os/as participantes da pesquisa puderam interagir, dando um feedback em relação ao material apresentado, a fim de garantir a veracidade das suas narrativas, sem comprometimentos danosos a eles/as ou a terceiros e que, a partir das observações feitas, sofreu alguns ajustes.

No segundo momento do evento, foi apresentado à comunidade, aos profissionais de educação das escolas locais e demais representantes da Secretaria Municipal de Educação de Itagibá presentes, que vivenciam as dificuldades de acesso, enfrentadas pela população cigana no âmbito educacional e que participaram do processo de construção do Referencial, a proposta da Pedagogia Itinerante que além do Webdocumentário, propõe a construção futura de um Caderno Pedagógico. Por se tratar de uma proposta pedagógica, a Pedagogia

Itinerante é processual e contínua, podendo ser ampliada e ajustada na medida em que for sendo desenvolvida. O produto passou pela avaliação e validação da Banca de Defesa composta por especialistas, intelectuais ciganos/as e não ciganos/as para a validação do assunto desenvolvido nesta pesquisa.

7.1. O Webdocumentário: Narrativas em movimento

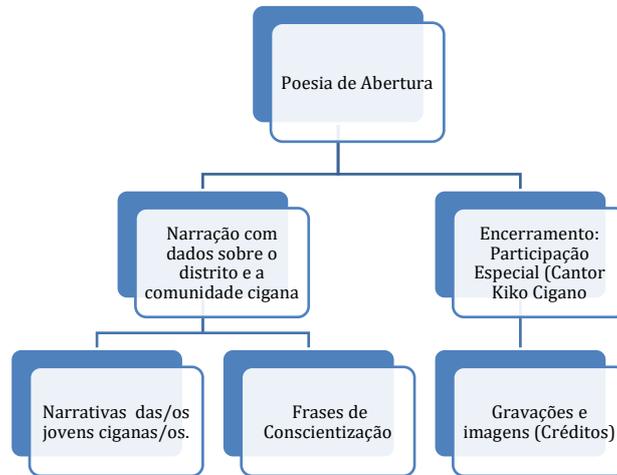
A educação, quando vista como um direito universal, ganha contornos ainda mais desafiadores e essenciais para a juventude cigana, cuja trajetória é marcada por barreiras históricas e sociais. Nesse cenário, o webdocumentário surgiu como um instrumento pedagógico de valorização das narrativas individuais e coletivas dessa juventude, revelando os caminhos trilhados e os atravessamentos vivenciados em busca do acesso à educação.

O registro das narrativas da juventude cigana, no webdocumentário: **“Juventude cigana e os desafios para o acesso à Educação”**, tem o papel de trazer o protagonismo dos/as jovens ciganos/as, que é a base da Pedagogia Itinerante proposta neste estudo e que prioriza a construção de uma educação que transcende o formalismo do currículo tradicional, dialogando com a perspectiva omnilateral, ao analisar as diversas dimensões do ser humano: suas vivências, desafios e projeções nos diversos espaços da sociedade.

Esse viés, segundo Sousa Junior (2024, p. 02) permite que o indivíduo não seja definido apenas pelo que possui ou pelo que domina, mas pela sua capacidade de se abrir ao aprendizado constante, às relações humanas e à descoberta do mundo em toda a sua complexidade.

Para a construção do webdocumentário foi necessário todo um planejamento desde a construção de uma estrutura que não fosse traçada de forma bem previsível, como um “script” de roteiro de uma produção audiovisual tradicional, já que se tratava de um documentário espontâneo, cujo foco, segundo Hampe (2020, p. 01) deve estar na visualização e na organização. Assim idealizamos uma ordem sequencial para facilitar a estrutura do audiovisual que ficou disposto da seguinte forma:

Figura 5- Organograma: Sequência do Webdocumentário



Fonte: Elaborado pela autora

Figura 6- Foto: Discussões sobre o roteiro



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 7- Foto: Percorrendo as ruas da comunidade cigana



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 8- Foto: Preparativos para as primeiras gravações



Fonte: Acervo da pesquisadora

Dos/as 16 jovens participantes da pesquisa, apenas 5 participaram das gravações que aconteceram em um sítio próximo, pertencente a uma das lideranças da Comunidade, a escolha do local foi sugerida por eles/as, por se tratar de um espaço mais tranquilo e que eles/as já conheciam.

Figura 9- Foto: Protagonistas do Webdocumentário



Fonte: Acervo da pesquisadora

Alguns jovens foram para ver como aconteceriam as gravações, mas não quiseram participar, outros não puderam porque tiveram que viajar para realizar seus negócios.

Figura 10- Foto: Jovens ciganos



Fonte: Acervo da pesquisadora

Os/as jovens ciganos/as que protagonizaram o webdocumentário trouxeram

para as gravações um universo repleto de representações e expressões culturais que são parte essencial de sua identidade. Apesar de nunca terem vivenciado uma experiência semelhante, demonstraram estar à vontade diante das câmeras. Essa naturalidade foi evidenciada pelas performances das jovens ciganas, que, com vestidos de cores vibrantes adornados por miçangas e pedrarias, adereços em ouro que deixa “claro que quando se possui ouro, ele é exibido” (Ferrari, 2010, p. 149) e a maquiagem feita por elas, reafirmaram a riqueza estética e simbólica de sua cultura.

Esses elementos visuais, foram manifestações performáticas carregadas de significado de afeto, “performance das emoções” Ferrari (2010, p. 174) que transmitiram não apenas beleza, mas também orgulho e pertencimento nessa produção.

A performance é um ato de afeto que inclui o uso de roupas coloridas e arcos corporais, a fala do português calo, o chibi, a entonação e o volume de voz, o canto os gestos e manifestações corporais [...], beijos, abraços, a dança: como tal, ela produz efeito nas pessoas. A performance das emoções é, nesse sentido, constitutiva do modo de “fazer-se Calon que deve ser mostrado, compartilhado (Ferrari, 2010, p.174).

Foi perceptível o desejo que tinham de dizer o que pensavam e como se sentiam nas situações que foram colocadas, como foram muitas conversas e encontros anteriores, eles/as se sentiram seguros para fazerem suas colocações durante as filmagens.

Alguns pais, mães e responsáveis também quiseram ir para o sítio para assistir às gravações e acompanhar as jovens ciganas casadas, algumas crianças também estavam lá. Como já disse anteriormente, foram muitas risadas, muitas conversas e interações, além de muito aprendizado, até mesmo para os profissionais responsáveis pelas gravações que afirmaram ter aprendido um pouco sobre a cultura cigana naquele momento.

Ao final das gravações foi emocionante, a liderança presente contou algumas histórias, elucidou como o documentário seria importante para a comunidade cigana, enquanto comíamos e tomávamos o bom e velho cafezinho que como sempre, nas reuniões de fim de tarde, não pode faltar.

Figura 11- Foto: Reunião para as gravações



Fonte: Acervo da pesquisadora

Alguns jovens ciganos que não participaram das gravações, depois entraram em contato comigo para justificar a ausência, outros depois de terem ouvido os relatos dos que participaram, sobre como havia sido muito bom fazer as gravações, me perguntaram se eu estava pensando em fazer outros documentários e que da próxima vez que eu fizesse, eles gostariam de falar também, porque os outros disseram que haviam gostado de participar.

7.2. Lançamento do Webdocumentário

O Webdocumentário tem o objetivo de dialogar de modo que as interações entre ciganos e não ciganos contribuam para desconstruir interpretações falsas, distorções, além de trazer ao conhecimento da comunidade em geral, sobre as contribuições que estes grupos étnicos têm dado à sociedade a partir dos diversos saberes repassados.

Desse modo, após ter concluído a produção do Webdocumentário, fiz o lançamento do mesmo, reunindo membros e autoridades da Comunidade Cigana de Japomirim-Itagibá/Bahia, alguns profissionais, professores e gestores da Escola Antonio Imbassahy, dois representantes da Secretaria de Educação e Cultura,

alguns amigos e outras poucas pessoas da comunidade, que ao meu convite compareceram ao evento, validando assim, o material apresentado. As outras escolas também foram convidadas, mas nenhum dos/as estudantes não ciganos ou profissionais dessas escolas compareceram ao evento.

Figura 12- Foto: Convite do lançamento do Webdocumentário



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 13- Foto: Local do Lançamento do Webdocumentário



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 14- Foto: O evento



Fonte: Acervo da pesquisadora

Além do convite normal, fui pessoalmente às salas da Escola Antonio Imbassahy, local onde ocorreu o evento de lançamento do Webdocumentário, no entanto, percebi muitas vezes, por parte dos/as estudantes, o preconceito quando falava do que se tratava o evento, ouvi muitos comentários como; “Deus é mais! Cigano? Não venho não!” “Eu hein? Venho nada!” “Evento com cigano só termina em confusão!” De fato, não houve a presença de estudantes não ciganos/as da escola Antonio Imbassahy e das outras escolas locais no evento. Quando o cigano Sandro parente de um dos jovens que participou do estudo, chegou no local do evento foi logo me dizendo:

“Tá vendo pró? Ninguém liga pra gente! Se fosse uma notícia ruim sobre a gente, tava todo mundo em cima querendo ver, mas quando a gente tem uma oportunidade como essa ninguém quer saber! A gente já tá acostumado, é sempre assim!” (Sandro, Informação verbal).

Confesso que mesmo sabendo que enfrentaria situações como essa de não aceitação (como se essa população precisasse ser aceita ao invés de ser respeitada), de preconceito como foi durante todo o meu percurso durante a pesquisa pelo simples fato de estar envolvida e engajada em desenvolver propostas educacionais para essa população, foi no momento do evento que senti de maneira ainda mais forte, o peso de como essa população é marcada e empurrada para uma condição de não lugar e de marginalização em todos os espaços da sociedade.

Não me contive em lágrimas de dor enquanto fazia a abertura do evento, levantei reflexões sobre a fala de Sandro e deixei bem claro, que para mim, as pessoas que mais importavam, estavam ali, presentes no evento.

Figura 15- Foto: Representantes da educação no evento



Fonte: Acervo da pesquisadora

O evento contou com a organização de duas mesas, uma composta pelos/as protagonistas do webdocumentário, os/as jovens estudantes ciganos/as e outra composta por autoridades ciganas e representantes da Secretaria de Educação do município. Após as devidas apresentações, fiz um breve comentário sobre a Pedagogia Itinerante, que tem a produção do audiovisual, como Produto

Educacional e que para além dessa pesquisa, já venceu o edital de 2024 pela Fiocruz- Bahia/ Brasil, para a implantação do laboratório Maker na escola Antonio Imbassahy, cujas ações também farão parte da construção do Caderno Pedagógico.

Figura 16- Foto: Mesas compostas por jovens protagonistas do webdocumentário e autoridades ciganas



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 17- Foto: Apresentação dos Produtos Educacionais



Fonte: Acervo da pesquisadora

Uma das jovens que participaram do webdocumentário recitou a poesia “Vozes em movimento”, de minha autoria e em seguida começou a falar como estava feliz por estar fazendo parte dessa caminhada. Ela dizia isso pelo fato de que durante o processo da pesquisa e das minhas idas até o colégio em que ela estudava, a escola tomou conhecimento sobre a existência de estudantes

ciganos/as e ela começou a ter mais participação nos eventos escolares. De fato, quando estive no Colégio, o corpo diretivo afirmou não ter conhecimento sobre a existência desses estudantes ciganos/as que frequentavam à escola. A jovem cigana relatou ainda que por conta do estudo, ela pôde ser reconhecida como representante da comunidade cigana, do segmento Povos Tradicionais, do Projeto Jovem Ouvidor, da Secretaria de Educação do Estado da Bahia em 2024.

Figura 18- Foto: Declaração da estudante representante da comunidade e declamação de poesia



Fonte: Acervo da pesquisadora

A apresentação do webdocumentário, disponível para acesso em: <https://youtu.be/nPINEV4HO6A> foi um momento de muita reflexão, mas também de muita emoção. Todos/as atentos/as, filmando algumas partes em seus celulares, tentando capturar ao máximo as participações. O ar de satisfação e alegria se apresentava através dos/os sorrisos dos/as jovens e seus familiares.

Figura 19- Foto: Outras imagens do evento



Fonte: Acervo da pesquisadora

Ao término da exibição, a palavra foi franqueada, iniciando pelas falas das autoridades ciganas que demonstram seus agradecimentos pelo trabalho produzido e logo em seguida as gestoras da escola e os representantes da Secretaria de Educação também fizeram uso da palavra, sobre o impacto que as narrativas ali apresentadas no webdocumentário causaram naquele momento, a importância e necessidade de divulgação e circulação do material produzido.

Alguns depoimentos sobre o audiovisual produzido foram dados após o encerramento do evento e se encontram no formato de vídeo disponível para acesso em: <https://youtu.be/jkij0nLwk5I>.

O encerramento do evento contou com música ao vivo e muita dança, de acordo com Ferrari (2010, p. 177) “a música e a dança ocupam um lugar importante em suas vidas”. Eles dançaram, cantaram, pediram música, se divertiram. Os gostos musicais na comunidade são bem parecidos. Um cantor cigano pertencente à comunidade e que fez uma participação especial para o webdocumentário, também

cantaria no evento, mas houve um imprevisto e ele não pode comparecer. Tudo terminou em festa, em celebração, e não poderia ser diferente.

As festas mostram que há um repertório comum entre todos, permitindo que a música seja parte da “comunidade do sentimento”, música e dança permitem fluxos de emoção que passam e ultrapassam os corpos, criando relações (Ferrari, 2010, p. 178)

Esse momento de celebração final, foi muito importante, elas/es demonstraram muita satisfação em fazerem parte daquele momento e de poderem compartilhar um pouco de suas emoções.

Figura 20- Foto: Encerramento do Evento



Fonte: Acervo da pesquisadora

8. "PÉ DETRÁS DE PÉ": FECHANDO CICLOS, INSPIRANDO NOVAS ROTAS

A presente pesquisa percorreu um longo caminho na busca por compreender e construir práticas educativas que contribuem para uma pedagogia itinerante intercultural voltada à juventude cigana. Partindo da necessidade de um olhar mais sensível e comprometido com a diversidade cultural, este estudo revelou as barreiras estruturais e simbólicas que dificultam o acesso e a permanência das/os jovens ciganas/os no sistema educacional formal.

Através de uma abordagem etnográfica, o diálogo com a comunidade e o levantamento teórico proporcionaram reflexões essenciais sobre o direito à educação e as possibilidades de construção de um currículo que respeite a interculturalidade e a itinerância da população cigana.

Os referenciais teóricos adotados nesta pesquisa, incluindo os trabalhos de intelectuais ciganas/os como Soria (2008; 2016), Silva Júnior (2020) e Nunes (2020), foram fundamentais para aprofundar a compreensão das dinâmicas educacionais enfrentadas pela juventude cigana e para embasar propostas pedagógicas mais alinhadas às necessidades dessa população.

A análise das narrativas construídas destacou que a escola, em sua estrutura tradicional, ainda está distante de atender plenamente às demandas da juventude cigana. A inflexibilidade curricular, a falta de materiais didáticos que contemplem a história e a cultura cigana e a carência de formação docente são desafios que necessitam ser enfrentados. Diante disso, a proposta de uma pedagogia itinerante, que respeite os deslocamentos e a cultura dos povos ciganos, surge como um caminho viável para garantir o direito à educação sem impor a assimilação forçada a um modelo escolar padronizado.

A itinerância, vista historicamente como um entrave para a escolarização cigana, pode e deve ser ressignificada como uma potência educativa. Para evitar propostas de ensino homogeneizadas, é necessário construir estratégias pedagógicas que acompanhem as trajetórias, os saberes tradicionais e os diversos contextos dessa juventude. Nesse sentido, é crucial que as políticas públicas avancem para garantir um ensino flexível, inclusivo e que respeite as especificidades

socioculturais ciganas.

Além da questão estrutural, um dos desafios recorrentes é o preconceito e a discriminação, que afetam diretamente a relação dos/as jovens ciganos/as com a escola. Os relatos coletados demonstram que a invisibilização da cultura cigana nos currículos escolares e a reprodução de estereótipos dificultam a construção de um ambiente educativo acolhedor. Isso reforça a necessidade de uma abordagem educacional que não apenas contemple a presença cigana, mas que promova ativamente o respeito e o reconhecimento de suas identidades.

Outro aspecto fundamental abordado nesta pesquisa é o papel da oralidade na aprendizagem dos jovens ciganos. Diferentemente da educação formal tradicional, que se baseia prioritariamente na escrita, a cultura cigana valoriza também a transmissão de conhecimentos por meio da fala e das narrativas. Considerar essa particularidade no desenvolvimento de práticas pedagógicas pode favorecer um ensino mais dinâmico e eficaz.

A importância da representatividade cigana também foi evidenciada ao longo deste estudo. A ausência de professores, pesquisadores e materiais didáticos que contemplem a perspectiva cigana contribui para a exclusão dessa população no contexto escolar. A criação de espaços onde as/os próprias/os ciganas/os possam atuar como protagonistas do ensino e da produção de conhecimento são essenciais para transformar essa realidade dentro um ambiente mais inclusivo e equitativo.

Diante dessas reflexões, esta pesquisa reafirma a necessidade de repensar a educação para com a juventude cigana a partir de uma perspectiva intercultural e omnilateral. É imprescindível que as políticas públicas educacionais incorporem estratégias que reconheçam e respeitem a diversidade cigana.

Assim, ao encerrar este ciclo de investigação, novos caminhos se apresentam e nos traz a ideia de que cada passo dado, mesmo que pareça um retorno, é parte do movimento que impulsiona novas direções. Que este estudo sirva como uma contribuição para inspirar novas rotas na educação, garantindo que a juventude cigana assuma o seu protagonismo nos diversos espaços educacionais e sociais.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AMADO, João; FERREIRA, Sónia. **A entrevista na investigação educacional**. In.: AMADO, João (Coord.). **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013. p. 207-232.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves; HESS, Remi. **O diário de pesquisa: o estudante universitário e seu processo formativo**. Brasília: Liberlivro, 2010. 103p

BELIZÁRIO, Vanilda Aparecida et al. **Formação de professores e a prática da pesquisa: interlocuções com a perspectiva teórica de Paulo Freire**. 2020. In: BORGES, Regilson. Maciel; ELIEZER, Cristina Rezende; FARIA, Alex Junior Bilhoto [Orgs]. **Educação, mídia e concepções freireanas: novos diálogos**. Cruz Alta, RS: Editora Ilustração. p. 91-105.

BRAGATO, F. F. **Diálogo intercultural para um mundo pluriversal: um caminho por onde andar**. Empório do Direito, São Paulo, 6 mar. 2017. Disponível em: <https://emporiოდireito.com.br>. Acesso em: 04 de dez. 2022.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei do Senado (PLS) nº 248, de 2015**. Cria o Estatuto do Cigano. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleggeter/documento?dm=4038455&ts=1540922470136&disposition=inline>. Acesso em: 08 de jun. 2023.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2006.

_____. **Lei nº 12.852**, de 5 de agosto de 2013. Estatuto da Juventude. Brasília: Diário Oficial da União, 2013.

_____. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 16 de maio de 2012**. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 17 de maio de 2012, Seção 1, p. 14.

_____. **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, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 05 de jun. 2023.

CANDAU, V. M. F. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em Direitos Humanos**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012.

Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 04 de dez. 2022.

CANDAU, V. M.. **DIFERENÇAS, EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E DECOLONIALIDADE:** temas insurgentes. Revista Espaço do Currículo, [S. l.], v. 13, n. Especial, p. 678–686, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.54949. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949>. Acesso em: 21 mar. 2025.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade:** a construção do outro como não-ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CASA-NOVA, Maria José (2009), **Etnografia e Produção de Conhecimento. Reflexões Críticas a Partir de Uma Investigação com Ciganos Portugueses**, Lisboa, ACIDI.

ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado**. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org). Dicionário da Educação do campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular. 2012. p. 307-315.

CONAPE. **Carta Natal**. Rio Grande do Norte: CONAPE, 2022. Disponível em: <https://fnpe.com.br/documento-final-conape-2022/> Acesso em: 05 de jun. 2023.

CODEPLAN, **Invisibilidade e preconceito:** um estudo exploratório dos ciganos no distrito federal-Companhia de Planejamento do Distrito Federal. Texto para Discussão - n o 15/maio-2016. Disponível em: <https://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Invisibilidade-e-preconceito-um-estudo-explorat%C3%B3rio-dos-ciganos-no-Distrito-Federal.pdf>. Acesso em; 05 de jul. 2023.

DAYRELL, Juarez. **A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/?format=pdf>. Acesso em: 30 de jun.2023.

DANTAS, José Aclecio. **Dissimetria Entre o Hábito Cigano do Mercado e o Trabalho Formalizado - Encontros e Desencontros**. João Pessoa, 2017. 255f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Serviço social. João Pessoa - PB, Universidade Federal da Paraíba. 2017.

DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado; Escrivência (org). **A escrita de nós:** reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo; ilustrações Goya Lopes. -- 1. ed. -- Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

DUSSEL, E. **Transmodernidade e interculturalidade:** interpretação a partir da filosofia da libertação. Revista Sociedade e Estado, v. 31, n. 1, p. 51-73, jan./abr. 2016.

FERRARI, Rogério. **A universidade e o círculo fechado**; sobre o erro da razão na etnografia. 2018. Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Disponível em: <file:///C:/Users/tereza/Downloads/agandin,+5.+Sures+-+Ferrari+-+.pdf>. Acesso em 19 de jun. 2023.

FERRARI, Flôrencia. **O MUNDO PASSA**: uma etnografia dos Calon e suas relações com os brasileiros. São Paulo, 2010. 380f. Tese de Doutorado – Departamento de Antropologia Social – **Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo**. 2010.

FORNET-BETANCOURT, R. **Interculturalidade**: críticas, diálogo e perspectivas. Tradução Angela Tereza Sperb. São Leopoldo: Nova Harmonia, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. 25 Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Ética, utopia e educação**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. RAMOS, M. (Orgs.) **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação Omnilateral**. In: CALDART, Roseli Salette (Org.). Dicionário da educação do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 267 – 274.

GADOTTI, Moacir. **A Questão Da Educação Formal/Não-Formal**. Sion (Suisse). 2005.

Disponível:https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5633199/mod_resource/content/1/eudca%C3%A7%C3%A3o%20n%C3%A3o%20formal_formal_Gadotti.pdf Acesso em 09 de jun. 2023.

GOHM, M. G. **Educação não-formal e o Educador Social**. [livro eletrônico]: atuando no desenvolvimento de projeto sociais. 1. ed. São Paulo, Cortez. 2013. Disponível em : <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v1i1.1> Acesso em 09 de jun. 2023.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. v. 3.

GRZEBIELUKA, D. (2012). **Por uma Tipologia da Comunidades Tradicionais Brasileiras**. Revista Geografar, 7(1). Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/geografar/article/view/21757>. Acesso em: 16 de out. 2024.

GUERRA, Cláudia Espiguiinha, **Jovens Ciganos Olhando para o Futuro**: Perspectivas Sobre Expectativas, Escola, Recursos e Necessidades, 2012. Disponível em: repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8123/1/ulfpie043192_tm.pdf. Acesso em: 09 de jun. 2023.

HAMPE, Barry, **Escrevendo um Documentário**. NUPPAG – Núcleo de Pesquisa e Produção Audiovisual em Geografia – IGCE-UNESP/Rio Claro. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://apdmce.com.br/wp-content/uploads/2020/01/Escrevendo-um-documentario.pdf>. Acesso em: 30 de jan. 2025.

IBGE – **INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA**. Censo brasileiro de 2022. . Bahia: IBGE, 2023 (Cidades e Municípios. v. 4.6.81). Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/itagiba/historico>. Acesso em 16/10/2024.

_____. **Panorama 2010**. Bahia: IBGE, 2023 (Panorama, Meio Ambiente v. 4.6.81). Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/itagiba/panorama> . Acesso em 16/10/2024.

INGOLD, Tim. “**Da transmissão de representações à educação da atenção**”. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan./abr. 2010.

_____. “**Chega de etnografia! A educação da atenção como propósito da antropologia**”. Educação. Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 404-411, set/dez. 2016.

ITAGIBÁ, **Japomirim Terra Boa de Morar**, Bahia, 22, nov ,2011. Disponível em: japomirim.blogspot.com/2011/11/nossa-historia.html. Acesso em: 15 de jun. 2023.

_____, **Projeto Político Pedagógico**. Escola Jocelisia de Almeida Fernandes Prefeitura Municipal de Itagibá-Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Bahia, 2012.

_____. **Secretaria Municipal de Educação e Cultura**. Referencial Curricular Municipal de Itagibá: BA, 2020.

JUSBRASIL, Ministério Público Federal. (2018). **MPF recomenda que IBGE inclua povos ciganos no censo e em outras pesquisas demográficas**. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/noticias/mpf-recomenda-que-ibge-inclua-povos-ciganos-no-censo-e-em-outras-pesquisas-demograficas/582890267>. Acesso em: 8 de jun. 2023

KARPOWICZ, Débora Soares. **Ciganos: História, Identidade e Cultura**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. Disponível em: <http://www.editorafi.org>. Acesso em; 29 de fev. 2023.

KISS, N. (Ano). **Juventude e Igualdade em Comunidades Ciganas**. Centro de Juventude de Lisboa, 1ª edição, 2017. Disponível em: [JuvenIgualdade_Portugues \(1\).pdf](#). Acesso em 08 de jun. 2023.

MACHADO, Lucília. **Ensino médio e técnico com currículos integrados**: proposta de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: MOLL, Jaqueline et al. Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 80-95.

MARQUES, Gabriela. Mundo UFG - 1ª temporada. Tema: **Povos ciganos na pandemia**. Entrevistados: Sara Macêdo (pesq. PPGDA/UFG), Aluízio de Azevedo (pesq. Fiocruz/RJ) e Gabriela Marques (pesq. externa InCom/UAB). Data de exibição: 03.03.202. Interpretação para Libras: Joseane Carvalho

MARTINS, Leda. “**Performances da oralitura: corpo, lugar da memória**”. *Letras*, Santa Maria, n. 26, p. 63-81, 2003. Disponível em [Disponível em https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11881/7308](https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11881/7308). Acesso em 15/06/202

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães (2011), “**A abordagem etnográfica na investigação científica**”, em **Carmem Lúcia Guimarães Mattos e Paula Almeida Castro** (orgs.), *Etnografia e Educação. Conceitos e Usos* [online], Campina Grande, Editora da Universidade Estadual da Paraíba, pp. 49-83

MOONEN, F. **Anticiganismo: os ciganos no Brasil e na Europa**, 2011.

MOREIRA, Antônio Marco. **A teoria da mediação de Vygotsky**. In: *Teorias da aprendizagem*. São Paulo: EPU, 1999.

MOREIRA, M. A. **O mestrado (profissional) em ensino**. In: *rev. Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 131-142, jul. 2004.

NASCIMENTO, Josefa Félix do. **Os costumes como fontes das políticas e dos direitos linguísticos em uma comunidade cigana de Ita baiianinha- SE**. 2021. (Dissertação de Mestrado) - Universidade Federal de Sergipe São Cristóvão/SE. Disponível:https://ri.ufs.br/bitstream/riufsf/15157/2/JOSEFA_FELIX_NASCIMENTO.pdf. Acesso em: 27 de jan. 2025.

NÔMADE, In.: Dicio. **Dicionário Online de Português**. Porto: 7 Graus, 2025. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/pesquisa.php?q=nomade>. Acesso em 29 de jan. 2025.

OLIVEIRA, Raquel Correia de. **O processo de construção da juventude como categoria social: notas sobre o reconhecimento dos jovens como sujeitos de direitos**. 2018 — XVI ENPESS — Encontro Nacional de pesquisadoras/es em Serviço Social, Vitória/ES, Disponível em: [ekeys,+O+PROCESSO+DE+CONSTRUÇÃO+DA+JUVENTUDE+COMO.._ \(1\).pdf](#). Acesso em: 10 de jun. 2023.

PERALVA, Angelina Teixeira. **O jovem como modelo cultural**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 1997, n.05-06, pp.15-24. ISSN 1413-2478. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S141324781997000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 08 de jun. 2023.

PERPÉTUO, Lenilda Damasceno; RÊSES, Erlando da Silva. **Ciganidade e educação escolar: saber tradicional e conflito étnico**. Brasília: Tagore Editora, 2018. 183 p, il.

PIRES, A. L. O. **Reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais:** uma problemática educativa. Revista de Ciências da Educação, n. 3 Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em: 30 de jul. 2022.

RAMOS, M.N. **Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado.** In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. RAMOS, M. N. (Org.). Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.

RAMOS, M. **Concepção de ensino médio integrado.** [Palestra]. Seminário sobre ensino médio realizado pela Superintendência de Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte. SEEC/RN, 2007.

ROCHA, Maria Raquel Alves da. **Educação e interculturalidade:** reflexões críticas sobre a inclusão dos povos ciganos na educação básica do ensino brasileiro. 2017 — IV Conedu – Congresso Nacional de Educação. Edição online, Campina Grande/PB.

http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2017/TRABALHO_EV073_MD1_SA6_ID8412_27092017091315.pdf. Acesso em: 08 de dez. 2022.

SANTOS, A. B. [Nêgo Bispo]. **Perspectiva Contracolonial.** Live apresentada por Jade Lobo. You Tube [10 de dez], 2020. 1 vídeo de (1h 32min 16seg). Publicado pelo grupo de estudo Contracolonial – Confluências Afroindígenas. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/bhdV4u8Dt20?feature=share>. Acesso em 16 de jun. 2023.

SANTOS, B. S. **Para um novo senso comum:** a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 4a. São Paulo: Ed. Cortez, 200200000000. Bogotá: Century of Man Publishers; Universidade Central, Instituto de Estudos Sociais Contemporâneos e Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 115-142.

OLIVEIRA, E.S; SARAIVA, K. **A aprendizagem ao longo da vida e a infinita reinvenção profissional.** Pro-posições. Campinas, SP| V.35| e2024c0405| 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2023-0040BR> . Acesso em 23 de mar. 2025

SILVA JÚNIOR, A. de A. **Comunidades ciganas e a pandemia:** desafios étnico-raciais e perspectivas comunicacionais. Revista Comunicação, Cultura e Sociedade, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 042–061, 2020. DOI: 10.30681/rccs.v7i1.5097. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ccs/article/view/5097>. Acesso em: 30 de jun. 2023.

Silva, M. G. D. C.; Dourado, D.; Bispo, A.. **Prática de pesquisa qualitativa engajada:** o que precisa ser (des)aprendido? In: PROCEEDINGS DO 13º CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, 2024, Cáceres e Online. Anais eletrônicos..., Galoá, 2024. Disponível em: <<https://proceedings.science/ciaiq-2024/trabalhos/pratica-de-pesquisa-qualitativa-engajada-o-que-precisa-ser-desaprendido?lang=pt-br>> Acesso em: 29 jan. 2025.

SILVA, Maria Marlene Rodrigues da. **Sociolinguística: contribuições para a criação de um currículo para povos itinerantes**. 2018. 229 f., il. Tese (Doutorado em Linguística) —Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/34497>. Acesso em 04 de jul. 2023.

SORIA, P. **Nas tessituras da emergente literatura romani (cigana): subalternidade, gênero e identidade em questão**. *Literatura e Autoritarismo*, [S. l.], n. 27, 2016. DOI: 10.5902/1679849X22562. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LA/article/view/22562>. Acesso em: 6 jul. 2023.

SORIA, P. **Entre a dor de ser “cigano” e o orgulho de ser romà**. Aproximação à literatura roani e auto-apresentação dos romà em duas obras de Jorge Nedich Dissertação de Mestrado – Universidade de Brasília - UnB. Brasília. 2008. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/1365>. Acesso em 23 mar. 2025.

SOUSA Jr., Justino de. Omnilateralidade. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2024. Disponível em: [www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/omn.html#:~:text=O conceito de omnilateralidade é,pelas relações burguesas estranhadas%2C enfi](http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/omn.html#:~:text=O%20conceito%20de%20omnilateralidade%20%C3%A9,%20pelas%20rela%C3%A7%C3%B5es%20burguesas%20estranhadas%2C%20enfi). Acesso em:30 de jan. 2025.

STRATHERN, Marilyn. **O efeito etnográfico e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

VASCONCELOS, Marcia. Et al. **Dados oficiais sobre os povos romani (ciganos) no Brasil** – 2013. Associação Internacional Maylê Sara Kali (AMSK/Brasil) – Primeira Edição. Brasília /DF. Disponível em: https://www.amsk.org.br/imagem/publicacao/Publicacao1_AMSK_2013.pdf. Acesso em: 27 de jun. 2023.

NUNES, C. S. (Informação verbal) WEBINAR SEE: **desafios e possibilidades da educação escolar**. Webinar apresentado por Jailson Santos [1de set], 2020.1 vídeo de (1h 49min 45seg). Publicado pela Secretaria Estadual de Educação (SEE). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MyW3RrFeddo>. Acesso em: 16 de jun. 2023.

ZABALA, A. **A Prática Educativa: Como ensinar**. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A – FORMULÁRIO



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

FORMULÁRIO

As perguntas deste Formulário serão realizadas presencialmente pela pesquisadora, que auxiliará na leitura e transcrição das respostas caso haja necessidade, não havendo, serão preenchidas pelos/as jovens ciganos/as, que receberão explicações e informações prévias sobre a pesquisa e a pesquisadora para garantir o consentimento informado dos participantes antes de coletar qualquer dado pessoal. O objetivo deste formulário é traçar o perfil dos participantes, entender melhor esse grupo étnico e organizar o agendamento das entrevistas.

1. Dados pessoais

Nome: _____

Data de nascimento: ___/___/_____

Identidade de Gênero: _____

Etnia cigana: _____

WhatsApp para contato: _____

2. Informações socioeconômicas:

Nível de escolaridade: _____

Ocupação ou emprego: _____

Situação de moradia: _____

3. Informações para agendamento da entrevista

Qual turno se adequa a sua disponibilidade para entrevista:

- matutino
- vespertino
- noturno

Quais dias da semana você tem disponibilidade para entrevista:

- Segunda-feira
- Terça-feira
- Quarta-feira
- Quinta-feira
- Sexta-feira
- Sábado
- Domingo

APÊNDICE B – ENTREVISTA NARRATIVA



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

ENTREVISTA- NARRATIVA

1. Você já estudou ou estuda na escola? Como foi ou tem sido a sua experiência na escola? Você poderia compartilhar momentos que foram ou tem sido importantes ou difíceis para você durante sua educação formal?
2. Qual é o significado da educação para você? Como você acredita que a educação pode melhorar sua vida e a comunidade cigana como um todo?
3. Como a cultura cigana influencia ou já influenciou a sua aprendizagem na escola? Você acha que alguns aspectos da cultura cigana são essenciais para a educação?
4. Como você se relaciona com as outras pessoas da comunidade? Você enquanto cigano/a, já sofreu situações de preconceito e discriminação na comunidade local?
5. Como você gostaria que as autoridades e a sociedade em geral apoiassem mais a educação da juventude cigana? O que para você, seria interessante aprender para alcançar seus objetivos pessoais e profissionais?
6. Você acha que a proposta deste documentário pode contribuir para que a comunidade conheça um pouco da sua cultura?
7. Existem tradições ou práticas culturais específicas que você gostaria de ver incorporadas em programas de educação não formal (vivências com educação em outros espaços-fora da escola) para a juventude cigana? Quais são as formas pelas quais você gostaria de se envolver ativamente na construção de ações educativas?

ANEXO A – DECLARAÇÃO DE RECONHECIMENTO DE REPRESENTAÇÃO CIGANA



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA
SUPERINTENDENCIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - SUPROT
NÚCLEO TERRITORIAL DE EDUCAÇÃO - NTE 22
CENTRO TERRITORIAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO MÉDIO RIO DAS CONTAS
DECRETO Nº. 11.355/08 - INSTITUIÇÃO DOS CENTROS ESTADUAIS E DOS CENTROS TERRITORIAIS DE
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, DIÁRIO OFICIAL DE 05/12/2008. PORTARIA Nº. 8.676/09 E 8.677/09 - ATO DE
TRANSFORMAÇÃO, DIÁRIO OFICIAL DE 17/04/2009. RODOVIA IPIAÚ - UBATÃ, BR 330, KM 6 - IPIAÚ - BAHIA.

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins que a estudante **Emilly Lisía Santos Nascimento**, regularmente matriculado no curso Técnico em Biotecnologia, 1º ano, modalidade EPI, no CETEP Médio Rio das Contas, é a representante da comunidade cigana, do segmento Povos Tradicionais, do Projeto Jovem Ouvidor, da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, no ano de 2024.

Atenciosamente,

Dilane Vieira

Coord. Pedagógica

CETEPMRC

CENTRO TERRITORIAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO MÉDIO RIO DAS CONTAS - CETEPMRC
Rodovia Ipiaú-Ubatã, BR 330 S/N Km 06, Ipiaú, Bahia
CEP: 45.570-00 | Tel.: (73) 98105-8964
Email: direcoescolar.cetepmrc@gmail.com

Digitalizado com CamScanner