

---

# ESCOLA E ETNICIDADE: O CASO DOS CIGANOS\*

Mariano Fernández Enguita\*

---

*Este texto baseia-se numa comunicação apresentada no II Congresso Internacional de Didáctica: Volver a Pensar la Educación. A investigação em que se baseia realizou-se em 1992-94 e foi financiada pelo Ministério da Educação e Ciência, Centro de Investigação, Documentação e Avaliação (C.I.D.E.). O texto aborda a pertinência das funções sociais mais gerais da escola no caso dos ciganos. Depois, debruça-se sobre alguns aspectos relevantes da dinâmica mais recente do conflito étnico e, por último, a situação actual. Conclui-se que a forma específica da escolarização do povo cigano deve surgir de uma negociação entre eles próprios e as outras etnias da sociedade.*

Embora não seja, nem pretenda chegar a ser, um especialista em cultura cigana, sinto-me atraído pelo problema da escolarização do povo cigano, particularmente nas circunstâncias actuais, porque parece-me um caso exemplar e paradigmático do conflito étnico. A divisão étnica é uma das fracturas mais importantes da nossa sociedade, tal como as divisões de classe (seja em termos de propriedade ou riqueza, de autoridade ou de poder, de educação ou qualificação), de género, comunitárias ou territoriais e, talvez, de idade. A escola, por outro lado, não é apenas mais um cenário em que, como é previsível, se repetem os preconceitos e as tensões de carácter étnico, mas é uma instituição essencial na produção e reprodução da cultura, que é precisamente o elemento distintivo do que está em jogo nas relações étnicas.

---

\* Este texto foi traduzido do espanhol por Fernanda Martins e revisto por Almerindo Janela Afonso e Steve Stoer.

\*\* Departamento de Sociologia da Universidade de Salamanca.

Durante um ano, a equipa que coordeno e eu tentámos ver o que se passava com os ciganos na escola, ou com a escola entre os ciganos. De certa forma, como já referimos, isso era previsível ou conhecido: preconceitos, mal entendidos, ofensas de ambas as partes, mas tendo o lado da escola mais capacidade de provocar danos. A imprensa, nos últimos tempos, tem denunciado numerosas situações pouco construtivas, em particular manifestações de rejeição dos ciganos por parte das populações nas escolas ou em torno delas. No entanto, queríamos ver algo mais: queríamos ver directamente, no terreno, os actores, isto é, os professores, os alunos e as famílias de etnias não ciganas, e os alunos e as famílias de etnia cigana. Por outro lado, partíamos do princípio de que a escola e o que nela se aprende, não consiste unicamente nos planos de estudo, nos programas ou nos livros de texto, mas também nos processos informais de interacção (por exemplo, os comentários das professoras sobre o tempo atmosférico, sobre o aspecto dos alunos, sobre os factos que têm sido apresentados pela imprensa e nos noticiários ...), que não deixam, por serem imprevistos ou dificilmente controláveis, de consumir uma grande parte do tempo escolar, e do que denominarei de relações sociais do processo educativo, pelo qual entendo os elementos essenciais da experiência material da escolaridade (a organização do tempo e do espaço, as relações de autoridade professor-aluno, a rivalidade entre alunos, etc.).

Por outro lado, gostaria de dizer, antes de entrar de facto na questão, que me sinto particularmente incomodado ao falar «dos ciganos». Não pelo conteúdo do substantivo, nem por nada que se lhe possa associar, mas pelo uso do plural. Todo o processo de conhecimento é necessariamente um processo de simplificação, que consiste, ao fim e ao cabo, em pôr ordem numa realidade bastante rica, complexa e variada e, portanto, demasiado dispersa e casuística. Os sociólogos costumam resolver isto dizendo que procedem a uma abstracção, ou que se referem a *regularidades* da acção social, padrões de interacção, *modelos*, *estruturas*, *tipos ideais*, etc. Com isto querem dizer que, quando falam dos «católicos», de «relação salarial», de «xenofobia», de «consumo notável», se referem, em suma, a tipos exacta ou aproximadamente médios ou modais — segundo o tema a tratar e as técnicas de investigação acessíveis, acreditando que servem para explicar agregados de casos individuais.

Com os ciganos, contudo, não creio que se possa fazer tal coisa. Não sei,

nem quero pensar agora, se esta impossibilidade deriva deste caso específico ou se está presente em qualquer tratamento dos grupos étnicos; o que sei é que não vou falar de um cigano médio, modal ou típico, mas apenas de um modelo *extremo*. Não sei onde pode estar a média ou a moda ao referirmo-nos aos ciganos. Sei que há um tipo, digamos, extremo de vida cigana – o clã, a itinerância, o trabalho por conta própria, combinado com a economia de subsistência, etc. – e que é entre este e o modo de vida dominante que se encontra a maioria dos ciganos. Mas penso que entenderemos melhor os problemas de todos eles, inclusivé dos que se situam mais próximo do mundo dominante, tomando como referência este tipo extremo do que procurando um tipo médio que até seria bastante difícil localizar.

Dito isto, o meu objectivo é examinar, breve e sucessivamente, primeiro, a pertinência das funções sociais mais gerais da escola no caso dos ciganos, depois, alguns aspectos relevantes da dinâmica mais recente do conflito étnico e, por último, a situação actual.

### **As funções da escola e o modo de vida cigano**

Embora se pudesse apresentar uma lista maior, podemos concordar com a predominância das três funções sociais básicas da escola: a qualificação, a socialização e a selecção, visando a atribuição de papéis produtivos adultos, a formação dos indivíduos como membros de uma nação e participantes de um sistema político, e a custódia da infância e da juventude. Bastará referi-las muito sucintamente para que salte à vista a sua falta de sintonia com a história e a realidade do povo cigano.

A escola tem-se transformado num instrumento essencial de formação para o trabalho, em primeiro lugar, porque o processo produtivo moderno, nas condições da sociedade industrial ou pós-industrial, requer hábitos de trabalho próprios da actividade colectiva e da relação assalariada: actividade regular, cooperação, valorização do tempo, submissão aos fins e meios determinados por uma autoridade, etc. As aulas formam os alunos nos padrões de conduta correspondentes graças a aspectos rotineiros aparentemente tão irrelevantes como os horários, a atribuição de usos ao espaço físico, a ênfase sobre a

ordem e a imobilidade, a simultaneidade na realização das tarefas, a submissão a conteúdos e métodos determinados hierarquicamente pelo professor ou por outros, etc. No entanto, se há algo que distingue os ciganos dos «outros» onde quer que os encontremos e em qualquer momento da sua história, e muito mais que a itinerância, o folclore, a língua ou qualquer outro traço comum, é a opção pela economia de subsistência, pelo trabalho por conta própria ou, o que é mais provável, pela combinação de ambos. Esta forma de vida requer um tipo de socialização distinto daquele que a escola oferece, aspecto hoje patente em múltiplas lamentações sobre a incapacidade desta para desenvolver nos jovens o sentido da iniciativa, atitudes empreendedoras, vocações empresariais, capacidades para o trabalho autónomo, etc.

A escola é também hoje essencial para a incorporação das populações no trabalho porque a maioria dos empregos requer algumas habilidades instrumentais básicas e comuns que ela proporciona regularmente, uma vez que uma grande parte dos mesmos exige, além do mais, capacidades mais especializadas e acreditadas que aquela distribui formalmente e porque as transformações tecnológicas e organizativas obrigam a uma constante resposta adaptativa às novas necessidades concretas, o que apenas é possível com base em algumas sólidas capacidades abstractas. Isto, contudo, é menos certo para o cigano típico, ou pelo menos para o cigano tónico. Os ofícios tradicionais em que se tem mantido a minoria cigana exigem importantes habilidades específicas, mas escassas capacidades e conhecimentos abstractos. Os ciganos têm-se mantido presos, por gosto ou por força – ou ambas as coisas – a ocupações e ofícios tradicionais de carácter artesanal, agrário, comercial ou de serviços pessoais, permanecendo quase sempre à margem do desenvolvimento da indústria, das profissões e dos serviços quaternários, que provavelmente são os que mais requerem capacidades abstractas como as que a escola alimenta.

Por último, enquanto contribui para a atribuir às pessoas papéis e posições distintos na vida económica adulta, a escola oferece sobretudo uma promessa de mobilidade ou de reprodução social individual. Não atribui directamente lugares na sociedade nem a classes, nem a castas, nem a clãs, nem a unidades familiares, ainda que em termos agregados isso possa acontecer. Para quem, em particular procede de classes ou de grupos subordinados ou em desvantagem, a oferta da escola é sempre a promessa de escapar de modo individual

ao destino do respectivo grupo social de origem, seja na forma de filho de operário com bolsa de estudos, de mulher com virtudes masculinas, de negro dotado de uma alma branca ou cigano aculturado. A mobilidade individual é o preço da adaptação e a outra face da moeda é o abandono do grupo de origem. Contudo, o cigano que vive intensamente através de e para o grupo familiar, procura uma posição social ou uma trajectória de mobilidade grupal e não individual, mas isso a escola não está em condições de oferecer.

Passando à segunda função social mencionada, a escola tem desempenhado um papel central na configuração de uma identidade nacional e na aceitação da mesma pelos membros de qualquer povo. Em Espanha, por exemplo, tem servido a esse fim, de forma patente, não só o ensino da língua castelhana e da Geografia, da História e de todas as variantes de formação política, mas também da literatura (quem não iniciou com o *Cantar del Mio Cid*), das matemáticas (para a unificação do sistema de pesos e medidas), etc. No entanto, basta prestarmos atenção na parte mais óbvia, para nos darmos conta de que essa língua não é a língua dos ciganos, que a história os ignora, que as fronteiras geográficas lhes são irrelevantes e que a literatura apresenta deles uma imagem deformada, tudo isto justamente na medida em que se responde ao universo cognitivo e simbólico de uma nação, de um povo, de uma cultura que não são os seus. Lamentavelmente, a abertura da instituição escolar à língua, à história e à cultura das nacionalidades e regiões não pôs sequer a hipótese de abrir uma «brecha» pela qual pudesse entrar a língua, a história e a cultura dos ciganos, uma vez mais prejudicados pela sua extra-territorialidade.

Não menos estranha se apresenta para os ciganos a sub-função de socialização para a participação no sistema político, quer quando encarados como súbditos com múltiplas obrigações e pouco direitos, quer quando passaram a ser cidadãos –, em qualquer caso os ciganos têm permanecido fundamentalmente à margem da corrente principal. Primeiro, de direito, quando se decretava a sua expulsão do território, quando se lhes proibia usar a língua e os trajes característicos ou quando eram privados de diversos direitos individuais; depois, em geral, praticamente até há pouco tempo e nalguns aspectos ainda hoje, quando os transformamos em suspeitos permanentes ou os discriminamos em aspectos diversos da vida política e social. Para o cigano o sistema político e as autoridades civis são simplesmente parte do mundo da cultura dominante.

A terceira função apontada, embora os professores não gostem, refere-se ao facto de as instituições de ensino serem hoje, em grande parte, talvez mais do que qualquer outra coisa, lugares aos quais se entrega a custódia das crianças e jovens quando a vida familiar já não se pode encarregar dela. Não há nada de chocante nisto: a migração para as cidades substitui o meio rural conhecido, estável e seguro, pelo meio urbano desconhecido, imprevisível e inseguro, promovendo *i)* a separação física, funcional e emocional das diferentes gerações familiares e dos parentes coetâneos não de primeiro grau, ou seja, a nuclearização da família, *ii)* a maior perigosidade dos lares com electricidade, gás, etc., e uma rua em que transitam veículos a motor, *iii)* a saída massiva das mulheres para o mercado de trabalho, *iv)* o desaparecimento progressivo dos espaços comuns em que se misturavam adultos e crianças de uma comunidade, *v)* a própria escolarização, enfim, que impede os irmãos maiores de cuidarem dos menores. Tudo isto leva a que se procurem formas de custódia da infância alternativas à família que já não se pode ocupar dela como antes, e nada mais lógico e compreensível que voltar-se para a escola, enquanto espaço e instituição onde as crianças e jovens se encontram com os seus pares, onde ficam sob a supervisão de adultos mais ou menos dedicados e especializados e onde, embora de passagem, se favorece a aquisição e desenvolvimento de diversas capacidades, conhecimentos e atitudes.

No entanto, uma vez mais, este não é o caso dos ciganos, para quem não é de modo algum necessário, nem conveniente, separar a custódia da infância de outras responsabilidades da vida adulta. As actividades de subsistência e o trabalho por conta própria permitem não só o cuidado simultâneo das crianças, mas também a contribuição destas no trabalho desde tenra idade, na medida dos seus desejos e forças, de modo a aprenderem o que será o seu futuro. A comunidade fechada, eventualmente como um *ghetto*, é um meio fortemente protector porque todos os adultos conhecem todas as crianças. O trabalho extra-doméstico das mulheres organiza-se sempre de modo a poderem atender às crianças. A não escolarização, enfim, permite às irmãs maiores ocuparem-se das crianças mais pequenas, sendo funcional que o façam porque isso capacita-as para um matrimónio que sem dúvida chegará cedo.

## O isolamento mútuo e a tensão étnica

Num plano mais próximo, os grupos ciganos e os outros grupos étnicos dificilmente conseguem um entendimento que não seja o de coexistirem separados, como se fossem rectas paralelas que nunca se juntam porque as diferenças que os distinguem põem em questão elementos cruciais das suas respectivas culturas. Para as etnias dominantes, o modo de vida cigano choca com componentes nunca explicitadas, mas indispensáveis para a convivência quotidiana, o que alguns interaccionistas chamariam «o mundo que se tem como certo». Para os ciganos, a identidade e a fronteira étnicas são mecanismos de compensação frente a um mundo hostil e de conservação das hierarquias internas do grupo. Para ambos, diversos processos económicos e políticas públicas recentes precipitaram um contacto não desejado.

A territorialidade, ou mais exactamente a sedentarização, é uma parte muito mais importante das nossas vidas do que normalmente pensamos. Não só distingue a nossa vida pessoal ou familiar da vida nómada, como também torna possível formas de convivência que de outro modo não o seriam, ou que apresentariam outros requisitos que desta forma não necessitam de estar presentes. Em primeiro lugar, a vida sedentária é a base de uma relação assídua que somente o espaço comum pode assegurar. Em segundo lugar, proporciona uma base sólida para as relações de confiança mútua. Este último é um ponto sobre o qual não podemos insistir o suficiente, porém basta apenas pensar, por exemplo, como o grau de confiança e de fluidez nos negócios, entre um vendedor e seu cliente, dependem do facto, aparentemente trivial, de que se este se chegar a sentir defraudado numa compra, poderá sempre encontrar o outro no mesmo sítio. Em terceiro lugar, uma relação estável com o território implica uma relação muito mais cuidadosa que a do itinerante, cujas actividades se convertem quase sempre em custosas externalidades para o sedentário. Por mais que alguns antropólogos se empenhem no contrário, os peculiares hábitos de limpeza dos ciganos itinerantes têm mais a ver com sua condição de itinerantes do que com sua condição de ciganos, e com o facto de que abandonarão mais tarde ou mais cedo o território do que com a sua origem oriental.

Em todo caso, a escola é um serviço público estreitamente ligado à ideia de territorialidade. Não só é territorial a oferta, como também o funcionamento da

instituição parte da premissa de que se dirige a uma população inteiramente sedentária. Não se pode compreender de outro modo a obstinada resistência burocrática à organização de calendários e horários que se adaptem melhor às necessidades e possibilidades de uma população que tem como práticas correntes o trabalho temporário, distante do lugar de residência, a deslocação de todo o grupo familiar por motivos económicos, sociais ou rituais, ou o trabalho por conta própria que requer por vezes o esforço familiar conjunto, incluindo o dos menores. É um paradoxo que na era das redes informáticas, dos aviões, do modem, dos cartões de crédito e da Europa sem fronteiras, isto é, numa época em que se superam em todos os aspectos os limites da territorialidade, a escola continue sendo incapaz de dar uma resposta à que em parte lhe corresponde.

A sociedade moderna, por outro lado, assenta em grande medida nas relações interindividuais: quando são harmoniosas, regem-se pelos princípios do universalismo e reciprocidade; quando se tornam conflituosas regem-se pelo isolamento dos conflitos e pela sua delegação num juiz. Universalismo quer dizer que todos devem ser tratados de acordo com os mesmos padrões, ou ao menos que estes padrões não devem variar entre familiares e não familiares, amigos e não amigos, etc., quer na política, na economia ou, em geral, na sociedade civil para além do contexto familiar. Qualquer comportamento diferente deste é rotulado rapidamente como nepotismo, compadrio, favoritismo, partidarismo, classismo, etc. Este comportamento universalista (por exemplo, que o preço seja o mesmo para todos) alimenta-se da expectativa da reciprocidade geral. Pagamos as nossas dívidas, por exemplo, porque esperamos que os demais no-las paguem também, embora seja pouco provável que os nossos credores de hoje sejam os nossos devedores amanhã; toda a moral prática Kantiana consiste basicamente nisto. Para o cigano, sem dúvida, uma linha clara separa o comportamento a ter com os demais: de um dos lados estão os ciganos, com os quais mantêm relações de reciprocidade e solidariedade, e do outro lado as outras etnias, que são o elemento económico a explorar. A realidade, ou a simples expectativa desta dupla relação, são suficientes para retrain os outros grupos étnicos nas relações com os ciganos. No caso de conflito é um princípio social que este fique restrito aos indivíduos envolvidos, e que se a negociação entre eles não for possível se recorra a uma instância de arbitragem e não a uma imposição da solução que convém a uma parte através da



força ou da violência. Na cultura cigana, ao contrário, o conflito entre os indivíduos converte-se automaticamente em conflito entre grupos familiares, pequenos ou grandes; a arbitragem, por outro lado, não é necessariamente o mais importante, sem que chegue muitas vezes depois de uma fase de violência, e o árbitro carece, por sua vez, de meios para impôr a sua decisão, que depende da boa vontade de ambas as partes. O Estado moderno baseia-se no monopólio legítimo da violência; o clã fá-lo no exercício directo da violência pelas partes. Embora por um lado o cigano tenda a limitar o recurso ao grupo nos seus conflitos com outros ciganos, o não cigano teme sempre e muitas vezes com razão, que no seu conflito individual com o cigano este não se mantenha a esse nível.

Esta é outra questão permanentemente vigente nas escolas. Os pais dos outros grupos étnicos interpretam geralmente a presença das crianças ciganas nas escolas como um factor de risco que pode produzir facilmente uma dose de violência maior que a tolerável, tanto pela tendência ao recurso ao grupo como pela escassa disposição a arbitragem. A imagem dos pais ciganos acudindo em grupo à escola face a um problema, embora não o façam frequentemente, basta para recordar estes fantasmas. Em sentido inverso, a individualização dos conflitos pela escola e pelo professor impedem a criança cigana de cumprir com as obrigações de solidariedade que o seu grupo e a sua cultura lhe impõem.

Do lado dos ciganos, e para além do peso da tradição, a reprodução da fronteira étnica converte-se numa resposta espontânea a dificuldades e conflitos, e o conflito permanente é uma forma de manter e reforçar a fronteira. A marginalização individual e grupal dos ciganos reforça a sua necessidade de se voltarem para o grupo como fonte de identidade. O conflito grupal, além disso, força solidariedades e desmotiva os indivíduos que querem «passar a linha»; desta forma, aspectos da vida cigana como a dedicação de uma parte do grupo às actividades ilegais, ou situadas no limite da legalidade, servem para a coesão do mesmo.

Noutro sentido, embora em estreita relação com o anterior, o conflito étnico reforça as estruturas interiores de dominação. A hostilidade real ou presumida do exterior legitima o isolamento das mulheres e das crianças e converte os varões adultos nos únicos interlocutores; também privilegia os que encabeçam grupos familiares mais numerosos em relação aos mais pequenos; o monopólio

das relações com o exterior, por sua vez, converte-se em fonte de poder no interior, tanto dentro da família como entre famílias. Da mesma forma que os países reforçam a sua coesão interior procurando agitar a bandeira do inimigo exterior, assim fazem todos os grupos étnicos. A hostilidade e a debilidade face ao exterior criam nos varões adultos uma maior necessidade psicológica de poder no interior do grupo familiar. A estabilidade e previsibilidade da hierarquia baseada na idade, no género e no número de cabeças por família, é uma fonte de segurança em relação à incerteza de um mundo exterior competitivo (tanto entre ciganos de diferentes grupos familiares como na sociedade global).

A escolarização choca em grande parte com esta trama de relações. Ao enviar as crianças à escola, estas são expostas a um meio hostil e perigoso, não somente porque é um meio de outras etnias, mas também porque isso pode pô-las em contacto com grupos ciganos adversários. Por outro lado, a escola mantém juntos rapazes e raparigas de qualquer idade, embora os ciganos os separem. As raparigas, ao primeiro sinal de maturidade sexual, passam a viver isoladas e os rapazes varões devem na escola submeter-se à autoridade das professoras quando em suas casas já dão ordens às suas irmãs maiores e, muitas vezes, também às suas mães, pondo assim à prova a sua virilidade.

Nos últimos anos, diversos factores têm precipitado o contacto dos ciganos com outras etnias. O crescimento das cidades e o rápido encarecimento do espaço urbano, por exemplo, têm levado a que os terrenos que alguns grupos ocupam ilegalmente sejam cobiçados para construção de residências ou para o comércio, ou que se convertam na última oportunidade para alguns equipamentos sociais. A política de realojamento e a expansão do trabalho social têm atraído para as escolas públicas uma avalanche imprevista de ciganos. A escolarização das crianças ciganas tem sido forçada, apenas porque se trata de uma condição para receber subsídios assistenciais ou porque se trata de um requisito para obter uma casa, caso contrário as suas famílias não teriam sido escolarizadas. Deste modo, em vez de as crianças ciganas chegarem à escola mais ou menos ao ritmo da sua própria vontade, e da dos seus pais, têm chegado massivamente e, em numerosas ocasiões, contra o seu desejo.

As elevadas proporções de desemprego, a polarização na distribuição da renda e da riqueza, a crise fiscal e a crise económica cíclica têm feito com que se agudize a luta entre os sectores mais desfavorecidos pelos recursos assisten-

ciais, e assim assistimos há algum tempo ao que se poderia classificar de «guerra entre os pobres» ... embora seja uma guerra por migalhas. O solo que os ciganos ocupam, ou desejam, não pertence às zonas de alto valor, mas é o mesmo em que já mal vive uma parte das outras etnias; as ajudas de transporte, refeições, livros, etc. que recebem não se dão em escolas onde todos os demais alunos têm as suas necessidades atendidas, mas sim em centros em que as famílias passam às vezes sérias dificuldades para cobrir os gastos totais do ensino ou para que as escolas aceitem os seus filhos a meio-tempo. Em suma, dão-se todas as condições para que se gere um movimento tipo *white trash*<sup>\*</sup>, no qual o sector mais pobre do grupo étnico dominante se converte no mais abertamente racista ou, simplesmente, na máquina de uma realidade discriminatória que o sector privilegiado pode continuar a criticar escandalizado com a tranquilidade que a distância permite.

Por último, o aumento, ou o aparente aumento, da delinquência, a psicose de insegurança dos cidadãos e, em particular, as sérias dimensões do tráfico de drogas, e a maior implicação dos ciganos nesta problemática – embora seja mais como factores intervenientes do que como causas últimas – transformam-nos em fácil objecto dos impulsos racistas dos grupos étnicos dominantes. Por um lado, uma porção importante do grupo, embora minoritária, envolve-se nestas actividades empurrada pela falta de oportunidades económicas alternativas, pelo dinheiro fácil, pela inércia da dupla moral em torno da divisória étnica e pela funcionalidade em relação à solidariedade dos grupos familiares extensos e à disvinculação do território. Por outro lado, os casos individuais são utilizados pelo lado dominante como estigma para o grupo e como legitimação para estereótipos culturais e atitudes discriminatórias.

### **A escola, cenário de um desencontro**

Chegamos assim ao ponto em que a invasão mais ou menos repentina de um substancial grupo novo de alunos ciganos, não necessariamente voluntário,

---

\* NT: *White trash* significa literalmente «lixo branco», categoria pela qual se designa nos Estados Unidos, especialmente nos Estados do Sul, os brancos pobres e marginais.

faz pôr em causa algumas rotinas da vida escolar, submete-os a uma experiência muitas vezes pouco gratificante e põe em questão a política educativa dirigida ao povo cigano.

De repente, o processo põe em evidência, sem ir mais longe, que a escolarização não é somente um direito, como havíamos chegado a crer de tanto referirmos as suas insuficiências e deficiências, sobre a igualdade de oportunidades, etc., mas também uma imposição. Isto salta à vista quando o triângulo centrípeto formado por um Estado educador, por pais ansiosos e por alunos conformados, é substituído por outro, centrífugo, no qual o Estado é o mesmo e quer seguir o mesmo, embora os pais e os alunos não. Até onde podem os pais eleger a educação dos seus filhos? No mundo da cultura dominante, este problema reduz-se a eleger o tipo de escolarização porque o Estado, a sociedade e os indivíduos partilham a convicção de que as crianças devem ser escolarizadas, e se algum pai não assegura a sua escolarização a sociedade vê-o, e ele próprio se vê, como violador de um direito e do não cumprimento de uma norma indiscutível. Mas o que se passa quando o Estado e a sociedade dominante o vêem assim, mas o indivíduo e a sociedade ciganos, não?

No âmbito do quotidiano, a chegada destas crianças às aulas, põe em relevo até que ponto são elementares as condições implícitas da escolarização. De repente, entram com violência crianças que não estão preparadas para permanecerem durante horas num lugar fechado, e muito menos sentadas, caladas e realizando actividades que lhes são incrivelmente monótonas, ou cujas famílias não partilham, nem as suas casas estão em condições de cumprir, os critérios de limpeza do sociedade dominante.

Assiste-se, enfim, a uma hecatombe académica. Parte dos novos alunos chegam pela primeira vez com idades muito superiores à escolaridade obrigatória, para não falar já que muito poucos frequentaram a educação pré-escolar, deparando-nos com um problema dificilmente solucionável: de os colocar com os alunos da sua idade, apesar do desnível de conhecimentos, ou com alunos do seu nível apesar das diferenças de idades. O desinteresse de muitos por aquilo que se lhes quer ensinar é manifesto, e os professores não estão acostumados a lidar com isso. O absentismo é o «pão nosso de cada dia», impossível de enquadrar no sistema educativo em que a planificação das actividades consiste fundamentalmente no cumprimento rigoroso de uma agenda, e o abandono

definitivo produz-se quando os rapazes e raparigas ciganos/as podem ajudar os seus pais ou quando as raparigas mostram os primeiros sinais de maturidade sexual, normalmente aos onze e doze anos. Embora a passagem escolar automática os faça avançar de curso em curso, poucos superam os objectivos do curso ou a etapa e apenas alguns, que se contam pelos dedos de uma mão, em escolas que os escolarizam às dezenas, chegam à terceira etapa da Educação Geral Básica. Os professores, enfim, encontram-se com uma diversidade quantitativa (de nível) e qualitativa (cultural) dentro de cada aula, para os quais não estão normalmente preparados.

Do lado dos ciganos, e por muito convencidos que alguns possam estar de que os seus filhos devem sair do buraco em que eles se encontram e de que a educação é a via para o fazer, a escolarização não deixa de ser uma forma de separação forçada que produz medo e rejeição. É forçada no sentido estrito e actual, pois impõe-se directa e indirectamente através das políticas de residência, de integração, de salário assistencial, etc., e da pressão constante dos trabalhadores sociais e outros agentes e autoridades. Não devemos esquecer, além disso, que neste país (Espanha), como noutros, já se procedeu, em 1749, à separação massiva das famílias ciganas, enviando as crianças mais pequenas e as mães para os presídios, e as maiores e os pais pondo-as a trabalhar nos arsenais, ou, como na década de cinquenta deste século, quando centenas de crianças foram separadas das suas famílias à força na Alemanha; dois factos entre muitos que ainda estão vivos na tradição oral cigana, embora seja de modo impreciso. Além do mais, mesmo sem considerar esse aspecto, a escola é, como já assinalámos anteriormente, um lugar potencialmente hostil ao qual se têm que enviar precisamente os elementos mais débeis e indefesos do grupo familiar. As etnias dominantes enviam-nos para que estejam seguros, embora os ciganos o façam com medo.

Uma vez na instituição, é difícil que não sofram atentados, uns atrás dos outros, à sua dignidade e à sua auto estima. Não é que os professores ou os alunos os agridam de maneira sistemática, embora sempre haja quem o faça, e as recordações da vida escolar dos ciganos quando crescidos estão «recheadas» de experiências desagradáveis de rejeição ou desqualificação. Todavia, prega-se a aprendizagem de uma cultura que os ignora e vêem-se submetidos constantemente a critérios de avaliação, formal ou informal, em que repetidamente

os seus resultados são inferiores aos da maioria dos seus companheiros que, não por acaso, são de outras etnias. Outra variante, e não a pior neste aspecto, é o facto de viverem a escola como uma forma de reclusão suave, permanecendo nas aulas nas mesas do fundo, sem participar nas tarefas que os seus companheiros realizam, com uma professora benevolente que os põe a desenhá-la e os deixa estar, na condição de que não perturbem e permitam que ela continue com as actividades «normais» da sua classe. A instituição entretém-nos e eles dedicam-se, em sentido estrito, a matar o tempo.

Em suma, muitos poderiam resumir a sua experiência escolar dizendo que os tiraram do seu meio social e os levaram a uma escola para os desqualificar, para lhes mostrar e demonstrar que eles não eram um grupo socialmente distinto, mas sim pessoas individualmente inferiores. Resumindo, o que a escola faz com estas crianças não é mais do que converter a sua diferença cultural no fracasso académico ou escolar, isto é, tratar de culpabilizá-las por serem distintas.

Este desastre deveria levar a interrogarmo-nos sobre as políticas da escolarização do povo cigano. É certo que a história desta escolarização mostra algumas excepções notáveis, desde as *Escolas de Ave Maria* inspiradas pelo padre conservador Andrés Manjón ou a malograda experiência da *Instituição Livre de Ensino* até a uma quantidade significativa de instituições com experiências actuais menos conhecidas embora não menos interessantes. Pode-se dizer, ainda que em termos abstractos, que a política educativa fez o povo cigano passar, até hoje, por fases sucessivas de exclusão, de integração, de igualitarismo formal e de diversificação profissional, cujas características em seguida explicarei.

Permitam-me assinalar, antes de mais, duas questões. A primeira é que as três primeiras etapas, assim formuladas, se diferenciam muito pouco das etapas de escolarização de outros grupos sociais em desvantagem, oprimidos, explorados ou simplesmente da classe trabalhadora e das mulheres. Não é uma analogia que nos surpreenda, pois classe, género e etnia são as principais fracturas da nossa sociedade. Em todo o caso, tanto os trabalhadores como as mulheres e os ciganos foram primeiro excluídos, e a seguir escolarizados de forma segregadora. A segunda questão a assinalar, uma simples matização, é que no caso dos ciganos estas fases, embora nítidas, são menos explícitas porque a política

a eles direccionada tem consistido muitas vezes em negar ou ignorar a sua existência.

Os ciganos foram, primeiro, simplesmente excluídos, inicialmente como parte de uma política geral de recusa, e até de expulsão, e a seguir como resultado associado das condições de vida de cada família, grupo familiar, clã ou comunidade; dito de outro modo, os ciganos ficaram de fora, em grande medida, pelo seu modo de vida itinerante, porque eram eles quem permanecia nas zonas rurais mais deprimidas, porque se socorriam das zonas urbanas com menos equipamento, porque não havia vontade nem meios para assegurar a escolarização universal, porque eles mesmos não tinham grandes desejos de irem à escola e porque as autoridades dos outros grupos étnicos tão pouco tinham uma política específica de integração em relação a este grupo. Em suma, poder-se-ia dizer que primeiro foram excluídos de direito e a seguir simplesmente *de facto*. Numa segunda fase, foram incorporados massivamente nas escolas, das quais, na verdade, se tem feito um balanço um tanto apressado, simplesmente ao serviço da nova política de integração e sem nos permitir aprender nada da experiência, o que, qualquer que fosse a sua finalidade, representava uma mobilidade de escolarização segregada. Na década passada decretou-se a incorporação de todos os alunos ciganos nas escolas regulares, mas estas são parte de uma instituição cujos planos de estudo, programas, livros de texto, etc., ignoram por completo a sua cultura, cuja organização e cujas rotinas de funcionamento são cegas face à especificidade do seu modo de vida e cujo *ethos* desconhece os seus valores; os ciganos, em resumo, têm-se visto enquadrados numa escola feita por e para a etnia dominante, tal como os operários na escola da grande e pequena burguesia e as mulheres na dos homens.

Actualmente, embora a política oficial em relação aos ciganos continue a ser principalmente uma política de igualitarismo formal, de simples incorporação na escola oficial, tanto as autoridades educativas como, sobretudo, um sector importante do professorado, começa a abrir-se para a ideia de que é preciso reconhecer e atender, de alguma maneira, às diferenças sociais e culturais em geral, e em todo o caso no que se refere a uma escolarização dos ciganos. Não obstante, há diversos modos de perceber, interpretar e abordar a diferença.

Uma primeira forma é a que poderíamos denominar de carencial. Reconhece-se que os ciganos são diferentes, seja porque motivo for, mas vê-se e interpreta-se essa diferença em termos de défice. O problema deles é que lhes falta algo, seja inteligência, motivação, hábitos de trabalho, tradição cultural, apoio familiar, condições adequadas de vida, expectativas de recompensa pelo esforço escolar ou qualquer outro facto, e não interessa se isto se deve a causas genéticas, culturais ou ambientais, ou a uma mistura das três. (O essencial do argumento, é que, seja qual for o problema, situa-se do lado dos ciganos). Assim, abre-se a perspectiva de uma dupla intervenção: por um lado, a curto prazo, uma política de educação compensatória dirigida a ajudar a superar na escola (e para fins escolares) essas carências; por outro, uma intervenção num prazo mais alargado em relação a problemas como a habitação, a saúde, o acesso ao trabalho ou a organização e participação políticas. A expressão habitual desta opção é a aula de educação compensatória, que geralmente é a aula dos ciganos. Este tipo de opção tem uma variante individualizada, que se distingue pela ênfase em determinar as necessidades das crianças caso a caso e procura conduzir ao mesmo resultado, embora a aula e o professor, se denomine agora «de apoio», e a política, de «integração».

Uma segunda forma é o reconhecimento explícito de que se trata de um grupo com outra cultura, o qual anuncia um tratamento diferenciado, debaixo de bandeiras como o «respeito pela diferença», «a adaptação da escola ao aluno, e não o contrário», o «multiculturalismo» ou o «relativismo cultural». Apela-se então a uma adaptação ou à diversificação dos conteúdos académicos, dos métodos de ensino e aprendizagem e, inclusivamente, da organização das rotinas escolares, à formação específica de professores ou à especialização de um sector, ou à formação de um novo professorado étnico. A diferença essencial entre este enfoque e o anterior é que este não inferioriza o público escolar cigano, reconhece uma distinção qualitativa onde antes só se via uma hierarquia baseada em critérios aparentemente apenas quantitativos e na realidade qualitativamente enviesados.

Porém, há um elemento comum a estes dois enfoques baseados na diferença e no igualitarismo formal que antes tratamos: em todos eles, a voz predominante é a do profissional. De certo modo, podemos ver, nos enfoques referidos, etapas de um processo mais amplo de solicitações do corpo docente



pela sua profissionalização. O *igualitarismo formal*, primeiro, responde à diferença de forma inteiramente rotineira e burocrática, sem outra fórmula senão a aplicação de um nível comum, ou seja, opta por um modo de trabalho normalizado e estandardizado, não profissional; a *perspectiva compensatória*, depois, individualiza o diagnóstico e gradua quantitativamente o tratamento, oferecendo a alguns alunos mais do mesmo – mais tempo do professor, mais atenção na aula, mais horas, mais recursos... –, o que representa um primeiro elemento da profissionalização; a *perspectiva multicultural*, finalmente, diversifica tanto o diagnóstico como o tratamento e exige-os para o professor, que se ocupará de tudo na mesma aula, sem delegar o que se diferencia da norma noutros profissionais, o que representa o grau máximo de profissionalização. No fim de contas, o que distingue o profissional é, antes de tudo, a sua capacidade, real ou suposta, de aplicar o conhecimento abstracto a situações concretas. O professor que nega a diferença cigana nega a situação concreta e não necessita de um conhecimento abstracto, mas somente concreto e rotineiro, aplicável a todas as situações; o que adopta a perspectiva compensatória reconhece a diferença, mas deixa nas mãos de outros a tarefa de diversificar, e estes – assistentes sociais, psicólogos, pedagogos, alguns professores «especializados» como os da «educação compensatória» – podem fazê-lo satisfeitos porque assim surgem ou se desenvolvem as suas competências profissionais; o que opta pela perspectiva multicultural reclama para si a capacidade de aplicar o conhecimento abstracto ao caso concreto, tanto no diagnóstico como no tratamento, ou de determinar meios específicos para fins comuns e/ou diferenciados e reclama também para si uma competência exclusiva.

Se se reconhece, no caso do povo cigano, que se trata de um povo com a sua própria cultura, há que reconhecer também, que não existe um consenso básico para uma actuação rotineira ou profissional do docente no caso das crianças de outras etnias. Se é *outro grupo* com *outra cultura*, então deverá ter *outra voz*. É hora de deixar de decidir pelos ciganos e decidir com eles. Não digo que decidam eles, mas decidir com eles. Pertencer a um grupo étnico que tem formas de vida e tradições culturais claramente específicas, leva quase sempre a uma existência separada mas que, ao mesmo tempo está, até certo ponto, integrado na sociedade global, porque divide em todo o caso o seu território e porque não tem uma vida económica própria, mas comum nuns casos

e parasitária noutros. Creio que isto oferece a base para pensar que a educação dos ciganos pertence a ambas as partes, não a uma só. Por outras palavras, a forma específica de escolarização do povo cigano deve surgir de uma negociação – ou de muitas, tanto no tempo como no espaço – entre eles próprios e a sociedade anfitriã. Emprego o termo «negociação» tanto pelo que me parece que seria a gama dos resultados aceitáveis – algo intermédio entre o que a sociedade global quer para todos e o que o grupo específico quer para os seus – como pelo que creio que deveria ser a forma de decisão – um acordo em que cada parte escuta, reconhece legitimidade e cede nalgum grau às pretensões da outra.

Correspondência: Mariano Fernandez Enguila, Departamento de Sociologia, Universidade de Salamanca, Espanha.