

**À PROCURA DO “SUJEITO RACISTA”: A SEGREGAÇÃO DA POPULAÇÃO
CIGANA COMO CASO PARADIGMÁTICO**

***SEARCHING FOR THE “RACIST SUBJECT”: THE SEGREGATION OF THE ROMA
POPULATION AS A PARADIGMATIC CASE***

Marta Araújo

Como citar este artigo:

ARAÚJO, Marta. À procura do “sujeito racista”: a segregação da população cigana como caso paradigmático. In: Cadernos do Lepaarq, v. XVI, n.31., p. 147-162, Jan-Jun. 2019.

Recebido em: 30/01/2019

Aprovado em: 21/04/2019

Publicado em: 30/06/2019

ISSN 2316 8412



À procura do “Sujeito Racista”: a segregação da população cigana como caso paradigmático

Marta Araújo*

Resumo: Este artigo procura delinear diversas noções de racismo, desde o entendimento eurocêntrico proposto pela chamada “tradição UNESCO” no início da década de 1950 até às críticas de intelectuais como Césaire e Carmichael/Turé e Hamilton nos anos 1960, e as reverberações destes debates no contexto europeu dos finais dos anos 1990, designadamente com a publicação do relatório Macpherson no contexto britânico. A partir desta discussão, é analisado um caso de estudo paradigmático da perpetuação do racismo em contextos democráticos – relacionado com a segregação da população cigana – revelador da sua legitimação através do funcionamento normal das instituições. Ancorando a reflexão no material empírico apresentado, o artigo dispensa a figura do “sujeito racista” e procura evidenciar os limites de uma abordagem liberal, positivista e eurocêntrica ao racismo – designadamente, a noção de racismo como preconceito do indivíduo acompanhado de ação discriminatória, requerendo a determinação de intenção –, que evade tanto a sua historicidade, como as suas expressões rotineiras nos contextos democráticos ocidentais contemporâneos.

Abstract: This article attempts to outline different conceptions of racism, from the Eurocentric understanding proposed by the so-called “UNESCO tradition” in the early 1950s to the critique by intellectuals such as Césaire and Carmichael/Turé and Hamilton in the 1960s, and the reverberations of these debates in the European context of the 1990s, in particular with the publication of the Macpherson report in the British context. Following this discussion, I analyse a case paradigmatic of the perpetuation of racism in democratic contexts – related to the segregation of the Roma population – revealing its legitimization through the normal functioning of institutions. By anchoring this reflection in the empirical material presented, the article dispenses with the “racist subject” and seeks to highlight the limits of a liberal, positivist and Eurocentric approach to racism – namely, the conception of racism as individual prejudice and discriminatory action, requiring the determination of intent –, which evades both its historicity and its everyday expressions in contemporary Western, democratic contexts.

Palavras Chave:

Racismo Institucional; População Cigana; Segregação em Portugal.

Keywords:

Institutional Racism; Roma Population; Segregation in Portugal.

* Investigadora Principal do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, onde é docente nos Programas de Doutoramento ‘Democracia no Século XXI’ (CES/FEUC) e ‘Human Rights in Contemporary Societies’ (CES/III). O trabalho empírico apresentado neste artigo beneficiou do apoio do projecto COMBAT – ‘O combate ao racismo em Portugal: uma análise de políticas públicas e legislação antidiscriminação’ (2016-19), financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia e pelo Fundo Europeu para o Desenvolvimento Regional (FEDER) através do programa operacional COMPETE 2020 (Ref. PTDC/IVC-SOC/1209/2014 – POCI-01-0145-FEDER-016806). E-mail: marta@ces.uc.pt

INTRODUÇÃO

Recentemente, o discurso público sobre racismo em Portugal tem sido ampliado, sobretudo devido à mobilização de inúmeros coletivos antirracistas e à sua articulação. Em Dezembro de 2016, 22 associações de Afrodescendentes enviaram uma Carta Aberta à *Comissão para a Eliminação da Discriminação Racial das Nações Unidas* a denunciar tanto o racismo estrutural no contexto português, como a falta de comprometimento político das instituições competentes nesta matéria – revelando-se, por um lado, no não-reconhecimento do racismo para além de uma questão de *preconceitos face ao desconhecido* e das ações de *indivíduos racistas*, e, por outro, na ausência de estratégias adequadas de combate ao racismo institucional. Tem sido igualmente visível a crescente mobilização de segmentos da população cigana, reposicionando-se enquanto atores políticos que recusam ser meros *beneficiários* ou *modelos* da intervenção estatal. Precisamente a partir das suas experiências profissionais em iniciativas promovidas pelo Estado, ativistas de todo o país têm denunciado os limites de intervenções políticas que constroem a própria população cigana como *o problema* e não abordam as causas mais profundas e os padrões históricos das desigualdades étnico-raciais.

Este artigo divide-se em duas partes. Em primeiro lugar, proponho uma análise de diferentes entendimentos do racismo em disputa no espaço político e académico desde os anos 1950. Em segundo lugar, examino um caso paradigmático da sua perpetuação e legitimação social e política através do funcionamento *normal* das instituições em contextos democráticos, referente a uma situação de segregação escolar de alunos de uma comunidade cigana. Concluo com uma breve reflexão que mostra os limites de uma abordagem liberal, positivista e eurocêntrica ao racismo – designadamente, a noção de racismo como resultando do preconceito individual e requerendo a determinação de motivação racista –, e evidencio como a pesquisa se amplia a partir do entendimento do racismo na sua dimensão institucional e estrutural.

RACISMO: DAS ESTRUTURAS COGNITIVAS ÀS ESTRUTURAS DE PODER

As críticas do movimento antirracista em Portugal podem ser entendidas como um contributo para a problematização do entendimento dominante do racismo que persiste não apenas no contexto político, mas também académico (ARAÚJO, 2010). Significativamente, esta compreensão é herdeira da abordagem eurocêntrica ao racismo nos debates públicos a partir da década de 1950 (HESSE, 2004a), na designada “tradição UNESCO” (LENTIN, 2004). Segundo Alana Lentin (2004), esta tradição assenta em duas premissas: em primeiro lugar, supõe que provar cientificamente que a teoria da existência de raças humanas está errada levaria à erradicação do racismo; em segundo, que ainda que diferentes “raças” não existissem, outros tipos de diferença entre grupos humanos poderiam ser encontrados. Tais diferenças passaram a ser explicadas em termos de *etnicidade*, o que foi motivado sobretudo pelo trabalho de antropólogos em sociedades ditas “primitivas” (pp. 74-85). Segundo Lentin, esta prática discursiva de construir distinções entre populações é aquilo que sustém o racismo.

As *Quatro Declarações sobre Raça* da UNESCO publicadas entre 1950 e 1967 – que pretendiam retirar legitimidade política e científica ao conceito de “raça” e o substituíram por “grupos étnicos” (UNESCO, 1950), um termo que continua hoje a sustentar a produção da *diferença* – ajudaram a consagrar certas noções-chave que influenciam os debates até hoje. Por exemplo, no preâmbulo ao texto final da *Declaração Sobre Raça* (*Ibid.*), enuncia-se o problema do racismo como residindo “na mente dos homens”, uma questão de “ignorância e preconceito”, um “mal social” ou a “negação dos princípios democráticos” (p. 1); a solução para o racismo, entendido como um problema de estruturas cognitivas, é encontrada na educação e no conhecimento científico (p. 1-2). Significativamente, tal entendimento foi formulado tendo o Nazismo como

caso universal e paradigmático do racismo. Como analisado por Barnor Hesse (2004a), a conceptualização eurocêntrica do racismo que foi sendo forjada tomando um contexto histórico-político particular (i.e. o extremismo do Holocausto, do Nazismo e do nacionalismo) como “experiência paradigmática” privilegiada (p. 14), excluiu as formas de governamentalidade racial rotineira colocadas em prática pelos diversos projetos coloniais europeus ou pela segregação nos Estados Unidos. Consequentemente, o racismo passou a ser entendido “como resíduo, consignado à patologia, um profundo desvio moral do carácter e dos povos liberais e democráticos ocidentais.” (p. 10). Como argumentou Aimé Césaire, em *Discurso sobre o Colonialismo* (1978[1955]):

valeria a pena estudar clinicamente, em pormenor, os itinerários de Hitler e do hitlerismo e revelar ao burguês muito distinto, muito humanista, muito cristão do século XX que traz em si um Hitler que se ignora, que Hitler vive nele, que Hitler é o seu demónio, que se o ultraja é por falta de lógica, que, no fundo, o que não perdoa a Hitler não é o crime em si, o crime contra o homem, não é a humilhação do homem em si, é o crime contra o homem branco e o ter aplicado à Europa processos colonialistas a que até aqui só os árabes da Argélia, os ‘coolies’ da Índia e os negros da África estavam subordinados. (p. 18)

Foi no contexto pós-Holocausto, com a proliferação de estudos com abordagens quantitativas ao racismo (particularmente no campo da Psicologia Social), que se consolidou o *paradigma dos estudos do preconceito* (HENRIQUES, 1984). Foi então institucionalizado um entendimento do racismo como um problema individual: a “teoria das maçãs podres” (p. 60), e a noção de que o racismo é um problema de indivíduos enfermos que devem ser retirados do cesto de fruta e ser re-educados para não contaminar o resto da sociedade. Tendo implícita uma dicotomia entre o *indivíduo* desviante e a *sociedade* vista como naturalmente tolerante (*Ibid.*), nesta abordagem prolifera o uso de metáforas relacionadas com a doença: designadamente, o racismo como um *cancro* ou *vírus* no corpo político da nação (NEAL, 2003; MALAN, 2008). Tal dá lugar a uma abordagem *clínica* das atitudes sociais que enfatiza a *identificação* de indivíduos racistas numa dada sociedade (BONILLA-SILVA, 2003, p. 64), e, como tal, descontextualiza e despolitiza o processo histórico que deu origem ao racismo.

Historicamente, esta compreensão do racismo foi contestada, sobretudo por intelectuais negros que apontavam para as estruturas de poder geradoras da distribuição desigual de recursos materiais e simbólicos através de classificações e hierarquias raciais. Em meados de 1960, a conceptualização da noção de racismo institucional, por Stokely Carmichael (*aka* Kwame Turé) e Charles Hamilton (1992 [1967]), no livro *Black Power: the politics of liberation in America*, veio consolidar a crítica à noção dominante de racismo enquanto um problema de indivíduos preconceituosos:

O racismo é tanto aberto como encoberto. São precisas duas formas intimamente relacionadas: indivíduos brancos que atuam contra a comunidade negra e a comunidade branca em geral que atua contra a comunidade negra. Chamamos-lhes racismo individual e racismo institucional. O primeiro consiste em atos explícitos de indivíduos, que causam morte, lesões ou a destruição violenta de bens. Este tipo pode ser gravado pelas câmaras de televisão [...]. O segundo tipo é menos manifesto, muito mais subtil, menos identificável em termos dos indivíduos específicos que cometem os atos. Mas não é menos destrutivo para a vida humana. [Tem] origem na operação das forças estabelecidas e respeitadas na sociedade e, portanto, recebe muito menos condenação pública do que o primeiro tipo. (p. 20)

Note-se como os autores estão menos preocupados em categorizar o racismo como flagrante ou subtil – uma discussão que continua a pautar muitos debates – do que enfatizar os efeitos perniciosos de qualquer forma de racismo na vida humana. Assim, questionam a ênfase na excepcionalidade política e no “sujeito racista” para desafiar a normalização do racismo no centro da cultura política de sociedades democráticas (GILROY, 1992) e o papel das “forças estabelecidas e respeitadas na sociedade”, que, através de práticas consensualizadas/doras, o perpetuam. Para tal, problematizam uma ideia minimalista do racismo *como* requerendo deliberação ou intencionalidade (GILLBORN, 2002):

Os indivíduos “respeitáveis” podem absolver-se da culpa individual: eles nunca colocariam uma bomba numa igreja; nunca apedrejariam uma família negra. Mas continuam a apoiar autoridades e instituições políticas que perpetuam e fazem políticas institucionalmente racistas. Assim, atos de racismo individual e explícito podem não tipificar a sociedade, mas o racismo institucional sim – com o apoio de atitudes encobertas e individuais de racismo. (CARMICHAEL/TURÉ & HAMILTON, 1992[1967], p. 21)

O trabalho de Carmichael/Turé e Hamilton, nos anos 1960, constitui um marco histórico ao procurar equacionar o racismo como uma questão política e não meramente moral, ao mesmo tempo que evidencia que o seu entendimento enquanto preconceito, entretanto hegemónico, foi sempre contestado.

A noção de racismo institucional é fundamental para dar conta da sua dimensão estrutural. Como argumentou Philomena Essed (1991), o conceito de racismo individual encerra em si uma contradição: “o racismo é, por definição, a expressão ou ativação do poder de um grupo” (p. 37). A autora propõe que uma abordagem mais produtiva do que a procura do “sujeito racista” é a identificação dos processos através dos quais o racismo se reproduz e renova. Essed nota também como é importante distinguir o conceito de racismo institucional enquanto racismo sistémico de uma definição que reduz o racismo à “discriminação institucional” (i.e. uma discriminação que *acontece* em contextos institucionais), e “desvaloriza o poder da ideologia na estruturação do racismo na sociedade...” – um entendimento que tem caracterizado muito do debate na Europa (p. 36-37).

De facto, contrariamente ao contexto americano, o debate sobre racismo institucional esteve praticamente ausente no contexto europeu até recentemente. Quando ele tem tido lugar, tem resultado sobretudo da mobilização social. O exemplo mais ilustrativo encontra-se no contexto britânico da publicação do relatório Macpherson (1999), que reportou o inquérito à atuação da Polícia Metropolitana de Londres em torno da morte de Stephen Lawrence, com 17 anos, na noite de 22 de Abril de 1993 – e considerou que a força policial era “institucionalmente racista”. Stephen e Duwayne, dois jovens negros, esperavam o autocarro em Eltham, no sul de Londres, quando o primeiro foi esfaqueado por um grupo de jovens brancos num crime com motivação racista; faleceu antes de chegar a ambulância. Em cena, um polícia presumiu tratar-se de um “ajuste de contas entre negros” e não perseguiu os suspeitos indicados por Duwayne Brooks, nem recolheu provas cruciais, levando ao falhanço da investigação policial. A família Lawrence – não uma família típica, pelos recursos políticos e financeiros que mobilizou – conseguiu a abertura de um inquérito oficial no contexto da eleição do Novo Partido Trabalhista em 1997. O inquérito incidiu não sobre o assassinato, mas sobre a atuação da Polícia Metropolitana de Londres: do momento em que Stephen foi encontrado ainda com vida à falha em recolher provas, dos trâmites do processo após a sua morte ao tratamento dado à sua família – tudo levou a concluir que a Polícia Metropolitana de Londres não garantiu a sua proteção nem que fosse feita justiça à sua morte, e que era “institucionalmente racista”.¹ A publicação do Relatório Macpherson dá conta da formulação do conceito de racismo institucional por Carmichael/Turé e Hamilton, ao mesmo tempo que se salienta a natureza cada vez mais elusiva do racismo. Colocando o problema ao nível da implementação das políticas e das práticas quotidianas dos agentes policiais da força metropolitana (MACPHERSON, 1999, par. 6.24), o racismo institucional é definido como:

O fracasso coletivo de uma organização em fornecer um serviço apropriado e profissional às pessoas por causa de sua cor, cultura ou origem étnica. Pode ser visto ou detetado em processos, atitudes e comportamentos que equivalem a discriminação por preconceito inconsciente, ignorância, irreflexão e estereótipos racistas que prejudicam a minoria pessoas étnicas. (par. 6.34)

Apontando-se que o racismo é “uma doença que não pode ser atacada isoladamente pela organização envolvida” e que

¹ Devido à falta de recolha de provas pela polícia, apenas em 2012 foram condenados dois dos cinco indivíduos envolvidos na morte de Stephen. Ver: <https://www.theguardian.com/uk/2012/jan/04/dobson-norris-murder-stephen-lawrence>, acessado em 13 de Dezembro de 2018.

a “infestação” do racismo na polícia requer uma abordagem sistémica (Ibid., par. 6.35), no relatório de Sir William Macpherson of Cluny não se encontram quaisquer alusões às origens e contexto histórico no qual tal “doença” emergiu: nas 389 páginas não há qualquer menção ao colonial(ismo), imperial(ismo) ou à escravatura e o seu legado em termos de institucionalização do racismo nas sociedades modernas. Nesse sentido, “O conceito de racismo institucional [entrou] num domínio público que não tinha especificação de uma história ou formação cultural na qual pudesse ser localizado: consequentemente, não havia políticas institucionais ou discurso político com os quais pudesse ser demonstrado estar associado”. (HESSE, 2004b, p. 131)

O racismo contemporâneo deve, portanto, ser visto na sua historicidade, e não pode ser entendido fora da *modernidade racializada* (HESSE, 2007) na qual emergiu e que levou à sua progressiva institucionalização em sociedades democráticas (GOLDBERG, 2002). Neste artigo, sigo a noção de racismo enquanto “um sistema de desigualdades estruturais e um processo histórico, ambos criados e recreados através de práticas rotineiras” (ESSED, 1991, p. 39). O racismo é estrutural, porque a dominação e a discriminação são (re)produzidas através da formulação de regras, leis e regulamentos e através do acesso e a distribuição de recursos; o racismo é também um processo, dado que não existe fora das práticas quotidianas onde é reproduzido e reforçado, adaptando-se continuamente às permanentes mudanças sociais, económicas e políticas (p. 43-44).

O objetivo das secções seguintes deste texto é evidenciar como se legitima a perpetuação do racismo em contextos democráticos a partir do caso da segregação escolar. Considero que este é um exemplo paradigmático da institucionalização do racismo na sociedade portuguesa na medida em que revela o funcionamento *normal* das instituições de contextos democráticos, assim como o envolvimento – ainda que involuntária ou inadvertidamente – de inúmeros atores social e politicamente relevantes nas estruturas de tomada de decisão. Consequentemente, o caso analisado ilustra os limites de um entendimento do racismo como um problema de indivíduos racistas, preconceituosos ou ignorantes, e aponta para a cumplicidade dos “respeitáveis” e “bem-intencionados” profissionais de várias esferas da vida quotidiana na perpetuação da discriminação étnico-racial.

NOTAS METODOLÓGICAS: A SEGREGAÇÃO ESCOLAR DE POPULAÇÕES CIGANAS COMO CASO DE ESTUDO

Apresenta-se agora o caso de estudo sobre segregação escolar, resultante da constituição de uma turma frequentada exclusivamente por estudantes ciganos numa escola do 1º Ciclo Ensino Básico (alunos dos 6 aos 10 anos de idade). Este exemplo foi selecionado pela sua qualidade enquanto *caso paradigmático*, no sentido em que “ênfatisa características mais genéricas da sociedade em questão” (Flyvbjerg, 2006, p. 232). Designadamente, o caso não representa uma “anomalia” do contexto democrático: a escola e o sistema educativo funcionavam *normalmente*, os intervenientes não eram o protótipo da imagem do *sujeito racista*; simplesmente, o racismo continua a ser perpetuado e legitimado nas sociedades democráticas pelo funcionamento normal das instituições, da legislação em vigor, dos processos e práticas rotineiras em diferentes âmbitos da vida humana.

O caso de segregação teve lugar há poucos anos numa escola no sul de Portugal, numa localidade que designei por Pedras Brancas,² estudado no âmbito de um projeto sobre discriminação racial em Portugal. Foram recolhidos dados através de vários métodos de investigação:

a) Análise da imprensa e de conteúdos online | Foram encontradas cerca de 25 entradas online sobre o caso

² De forma a proteger a identidade dos participantes na investigação, os nomes, sexo, locais e datas foram alterados; as fontes noticiosas foram omitidas.

analisado. A maior parte refere-se a notícias de jornais com presença online, tanto nacionais como locais. As notícias serviram para reconstituir a cronologia de eventos e intervenções públicas sobre o caso, informação essa que foi subsequentemente aferida através das entrevistas realizadas. As fontes originais não são citadas de forma a preservar a identidade dos participantes; o fraseado foi alterado nesse sentido. Nos casos em que certos atores recusaram conceder uma entrevista, as suas intervenções junto dos *media* foram utilizadas como fontes de informação para reconstituir as suas posições públicas sobre o caso.

b) Análise de documentos | Foi analisada a legislação nacional relativamente à discriminação étnico-racial e, no âmbito da educação, à constituição de turmas escolares. Foram também analisados documentos oficiais relativos a iniciativas políticas no âmbito da chamada “integração” das comunidades ciganas e documentos específicos relativamente ao caso (nomeadamente, da Provedoria de Justiça, do Ministério da Educação e do Alto Comissariado para as Migrações). Consultaram-se ainda os relatórios europeus e recomendações da Agência para os Direitos Fundamentais e da Comissão Europeia contra o Racismo e a Intolerância.

c) Trabalho empírico | Foram identificados, como participantes, pessoas com responsabilidades profissionais na situação ou conhecedoras do caso, para compreender como diversos atores lidam com situações de discriminação étnico-racial no quotidiano. Os participantes foram inicialmente identificados através de notícias sobre o caso, e a partir daí através de uma estratégia de “bola de neve”. O acesso ao terreno foi difícil dada a visibilidade mediática que o caso havia adquirido. Com a realização da primeira entrevista e alguma perseverança, acabámos por obter mais respostas positivas. Foram realizadas várias visitas a Pedras Brancas, assim como deslocações a outros pontos do país, para a recolha de materiais e realização de entrevistas com quase 20 participantes. O trabalho de campo levou cerca de um ano, com entrevistas com: dois representantes de instituições europeias de monitorização e combate ao racismo (EU); seis representantes e decisores políticos a nível local e nacional (POL); cinco diretores de escola/agrupamento e professores (ESC); três técnicos sociais e dinamizadores culturais (SOC); três jornalistas (MED).³ As entrevistas semiestruturadas foram conduzidas geralmente por dois investigadores,⁴ no local de trabalho dos participantes ou em locais públicos com condições adequadas.

RACISMO E SEGREGAÇÃO DA POPULAÇÃO CIGANA EM PEDRAS BRANCAS

Para superar o entendimento do racismo como “preconceitos” desconectados do seu contexto histórico, devemos considerar o papel crucial que as noções de “raça” e “etnia” assumiram nos processos de formação nacional e projetos (pós-) coloniais. De fato, a história da população cigana em Portugal está matizada pela história da consolidação da nação portuguesa e o projeto colonial – apesar da parca literatura neste âmbito em comparação com o Brasil. Desde o século XVI, foi produzida legislação considerável com o objetivo de forçar a assimilação da população cigana e regular os termos da sua presença, da expulsão do território metropolitano para as colónias (sobretudo Angola e Brasil) até ao extermínio. O trabalho de F. Adolpho Coelho (1892) *Os Ciganos de Portugal: com um estudo sobre o calão*, apresentado no 10º Congresso Internacional de Orientalistas em Genebra em 1894, continua a constituir um marco nestes debates. Coelho mapeou os documentos legais produzidos no contexto português desde o século XVI (designadamente, alvarás, leis e ordenações) que testemunham a secular perseguição à população cigana, na qual se inclui a seguinte ordenação de D. João V:

Eu, ElRei faço saber aos que esta minha Lei virem, que, por ter mostrado a experiencia não haverem sido bastantes as disposições da Ordenação do Reino e outras Leis posteriores [...] mando que não haja neste Reyno

3 Esta codificação é usada para apresentar os excertos das entrevistas no texto.

4 O trabalho empírico no qual se baseia este artigo foi realizado por Marta Araújo com a colaboração de Pedro Varela e Sara Gaspar.

peessoa alguma de um, ou de outro sexo, que use de trage, língua, ou Giringonça de Ciganos, nem de impostura das suas chamadas, buenas dichas: e outro-si, que os chamados Ciganos, ou pessoas, que como taes se tratarem, não morem juntos mais, que até dous casaes em cada rua, não andarão juntos pelas estradas, nem puserão juntos por ellas, ou pelos campos, nem tratarão em vendas, e compras, ou troca de bestas, senão que no trage, língua, e modo de viver usem do costume da outra gente das Terras; e o que o contrario fizer, por este mesmo facto, ainda que outro delito não tenha, incorrerá na pena de açoutes, e será degredado por um tempo de dez anos: o qual degredo para os homens será de galés, e para as mulheres, para o Brasil. (Ordenação No. 28 de D. João V, 10 Nov. 1708, *apud* COELHO, 1892, p. 256-257)

Note-se, a partir do excerto acima, como os ciganos foram construídos como os *indesejáveis* na nação; o destino dos que rejeitavam a assimilação – abdicando da sua língua, trajes e costumes – era sobretudo o trabalho nas galés e nas colónias. Como indicam trabalhos sobre o secular degredo colonial no Brasil, a população cigana foi sendo constituída como um *grupo étnico*, e criminalizada nos seus costumes, língua e culturas, com o auxílio de processos legais ao longo da modernidade (TOMA, 2002; MENINI, 2014).

Na Europa, vários outros contextos testemunharam também a “perseguição genocida” da população cigana entre os séculos XVI e XIX (BREARLEY, 2001, p. 589) e a sua subsequente construção como “nobres selvagens” nos imaginários nacionais (BREARLEY, 2001; MARINARO & SIGONA, 2011). Na produção académica, Jane Helleiner (1995), por exemplo, colocou em evidência como no contexto britânico do século XIX: “Os discursos da ciganologia foram então ligados aos discursos coloniais do orientalismo à medida que os estudiosos procuravam congruências entre os atributos raciais, linguísticos e culturais dos ciganos, de um lado, e várias populações da Índia, do outro” (p. 540).

No contexto português contemporâneo, grande parte da produção científica sobre a situação da população cigana em Portugal tem estado implicada na sua constituição como cultural e *ontologicamente* diferente. A reificação da população cigana enquanto um “grupo étnico”, uma noção *culturalista* da tradição UNESCO vista como pouco problemática, constitui um importante dispositivo discursivo para legitimar o racismo (ver ARAÚJO, 2016). Em particular, tal culturalização da política retira do debate as questões de poder que explicam como a população cigana se tornou a mais vulnerável às desigualdades e à discriminação étnico-racial na Europa (ECRI, 2011).

Segregação na Escola Maior: a turma de todos os “equivocos”

A cidade de Pedras Brancas foi-nos apresentada como uma pequena cidade tão culta como elitista, onde processos de seleção social e escolar eram parte do quotidiano:

Por muito que se diga que a escola está democratizada, e que há igualdade de oportunidades, e que há isto, e que há aquilo, não é verdade. Não é verdade, porque nós vamos ver as escolas, os *rankings* das escolas, as primeiras turmas são sempre as turmas que têm os meninos com os nomes [de família] compridos. (SOC 1)

A Escola Maior do 1º Ciclo de Pedra Brancas era tradicionalmente frequentada pelas crianças das famílias “mais antigas” da cidade – as dos “meninos com os nomes compridos”. Nos anos 1980, os residentes de uma comunidade cigana alojada num acampamento junto ao rio (uma “residência temporária” de décadas, perto da escola), começaram a enviar os seus filhos para aquele estabelecimento. A promessa política de habitação condigna foi sendo sucessivamente adiada e o acampamento persiste em acentuada precaridade há quase 40 anos.

A escola tinha pouco mais de uma centena de alunos, distribuídos por seis turmas, sendo cerca de 25% do corpo estudantil proveniente das famílias dessa comunidade cigana. Há poucos anos, na preparação da abertura do ano letivo, foi

constituída uma turma apenas com alunos ciganos (13 ou 14 crianças dos dois sexos),⁵ que misturava alunos do 1º, 3º e 4º anos de escolaridade, com idades compreendidas entre os 6 e os 16 anos. Havia situações de elevado absentismo e quatro estavam diagnosticados como tendo Necessidades Educativas Especiais (NEE). Foi a professora que ministrava apoio a NEE, e não do ensino regular, a quem foi atribuída a turma. Os pais das crianças ciganas não foram informados da decisão da escola de separar aquele grupo.

Quando começaram as aulas, a situação foi denunciada junto dos *media*, da Assembleia da República e da Provedoria da Justiça. Na imprensa, os pais destas crianças (alguns dos quais haviam frequentado a mesma escola), queixavam-se de discriminação. Nas suas primeiras declarações, o diretor do agrupamento disse tratar-se de alunos com um “nível de aprendizagem semelhante” e sem lugar nas turmas regulares, onde haveria já alguns alunos ciganos. Mais acrescentou que a turma tinha sido homologada pela Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE) do Ministério da Educação, tal como requer a legislação (Despacho N° 5048B/2013, de 12 de Abril).

Uma audiência na Assembleia da República, a partir de uma denúncia sobre a situação da comunidade, não surtiu quaisquer efeitos – apesar de merecer a condenação dos deputados dos vários partidos presentes. As queixas enviadas à Provedoria da Justiça foram igualmente inconsequentes: o gabinete do Provedor declarou que tinha havido “boa intenção” e arquivou o processo em Dezembro. A situação foi seguida durante o ano letivo pelos *media*, local e nacionalmente, recebendo o acompanhamento do Ministério da Educação e do Alto Comissário para as Migrações (que preside igualmente à Comissão pela Igualdade e Contra a Discriminação Racial com competências neste âmbito); ambas as instituições não viram “intenção de discriminar” ou “motivação racista” e permitiram que a turma continuasse a funcionar todo o ano letivo. Quando foi então extinta, e a situação foi lavrada como se de um *equivoco* se tratasse. 10 alunos transitaram de ano, e três ficaram retidos (dois por absentismo). Enquanto diversos entrevistados viram estas resultados como um sinal inequívoco que a solução de concentrar aqueles alunos numa só única turma tinha tido efeitos benéficos, não é possível isolar esses efeitos do impacto gerado pela vigilância pública em torno do caso.

A Escola defende-se: da “decisão administrativa” à “questão pedagógica”

Nas declarações iniciais aos *media*, o diretor do agrupamento disse que a constituição da turma não foi “propositada”, mas uma “questão técnica, administrativa”: os alunos em causa ficaram de fora das turmas regulares porque “não havia continuidade para eles”. Segundo o próprio: “Os alunos têm situações de retenção devido ao pouco interesse e número elevado de faltas quando estavam em turmas conjuntamente com alunos não-ciganos”. Na informação que submeteu à DGEstE para obter a validação da turma lê-se: “Esta turma é constituída apenas por alunos de etnia cigana” e que “Devido ao absentismo dos mesmos torna-se difícil integrá-los nas restantes turmas devido às idades apresentadas (alunos até aos 16 anos de idade).” (PJ, s.d., p. 24) A turma foi homologada superiormente sem objeção, apesar de não se ter dado conta de qual o problema específico relacionado com a sua integração “com alunos não-ciganos”, nem ser indicado qualquer projeto educativo que visasse o progresso académico destas crianças - apenas que não tinham possibilidade de “continuidade”, que estariam destinados ao abandono escolar.

No início do ano letivo, face ao pedido de esclarecimentos da Provedoria da Justiça, a DGEstE solicitou mais esclarecimentos ao diretor do agrupamento, que declarou:

5 “A turma era inicialmente composta por 14 alunos. Posteriormente, dois deles foram transferidos para outra escola do mesmo agrupamento. Entretanto, chegou outro aluno, um rapaz não-cigano novo na escola, e que integrou a turma, pelo que os dados do final do ano letivo são relativos a 13 alunos.

Ao proceder-se à criação das turmas no passado mês de Julho e, aplicando os critérios da continuidade dos alunos na mesma turma do ano anterior, satisfação das matrículas de novos alunos, e considerando os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) que contribuem para a diminuição de alunos por turma, seguindo o normal processo de constituição de turmas a que os agrupamentos de escolas estão necessariamente obrigados a desenvolver, de acordo com as normas legais em vigor, aconteceu ficarem 12 alunos que não puderam ser colocados nas cinco turmas entretanto formadas pois estavam, de acordo com os critérios, completas. (PJ, s.d., p. 24)

Nesta segunda comunicação, continua a não ser referido um plano pedagógico específico para a turma. A DGEstE acolheu as declarações de que “não houve intenção de discriminar por etnia”. Porém, nas entrevistas que realizámos, uma professora notou: “Diz-se que há muito abandono escolar entre as famílias ciganas. O problema é que quando essas crianças vêm à escola, ninguém as quer ensinar...” (ESC10, notas de campo).

À medida que polémica foi ampliada, o argumento usado pela escola passou a fundamentar-se também em aspetos pedagógicos. Aos *media*, o diretor enfatizou que além de a turma ser “muito pequena”, que tinham escolhido a professora pela sua “grande experiência” com crianças ciganas. Foi também declarado pelo diretor que o objetivo daquela turma era proporcionar um “acompanhamento próximo” e “estratégias diferenciadas”, tentando criar interesse pela escola entre aqueles que se sentem “desfasados do modo normal de lecionação”: “Este facto (turma reduzida e homogénea no nível de conhecimentos embora não na idade) poderia ser catalisador de aproveitamento futuro e, quem sabe, ser uma forma de obviar o elevado absentismo escolar de tais alunos.” (PJ, s.d., p. 24). Não há, porém, evidência que a questão pedagógica estivesse na origem da decisão. Mais de duas semanas depois de começarem as aulas, não havia qualquer plano pedagógico que evidenciasse uma aposta no sucesso daqueles alunos. Foi feito um pedido de informação à Provedoria da Justiça sobre “o plano específico” para aquelas crianças que nunca obteve retorno, tal como consta da audiência à Assembleia da República. Nos *media*, note-se também que a escola nunca concretizou que atividades específicas estavam a ser realizadas com aquelas crianças. Tudo aponta para que estivessem a ser desenvolvidas soluções *ad hoc* e que a ideia de que havia um projeto pedagógico para aquelas crianças só começou a ser mobilizada depois das acusações públicas de segregação. Numa entrevista, foi-nos dado a entender que se baixou o nível de exigência (“no início, só davam desenhos”, SOC4) e que os estudantes não tinham acesso ao currículo pleno. Significativamente, a professora a quem foi atribuída a turma nunca se referiu a um plano pedagógico específico, e quando questionada diretamente sobre tal documento na entrevista alegou uma “mudança de residência” para não dar a informação. Como tal, não foi até hoje encontrada “evidência” de que houvesse um investimento naquelas crianças.

Tal contrasta com uma situação na escola mais de uma década antes, onde duas professoras, das mais competentes e qualificadas, acordaram com a comunidade cigana um projeto de intensificação das aprendizagens dos alunos até então com grande absentismo, e apoio social através da oferta do pequeno-almoço na escola. Nesse caso, foram formadas duas turmas onde se trabalhava com os alunos através de metodologias diferenciadas e flexibilização curricular, até que estes iam integrando as turmas regulares após a aquisição de competências-chave, ao fim de algumas semanas. A experiência terminou meses depois, sobretudo pela pressão de outros professores e dos pais não-ciganos que acusavam as professoras de *dar demasiado* aos alunos ciganos. Independentemente da solução e da sua avaliação, deve registar-se a transparência com que estas professoras abordaram o projeto em entrevista e o envio do plano pedagógico e materiais desenvolvidos com os alunos sem tal ter sido solicitado.

Abrem-se os portões: a “bomba da turma dos ciganos”

Com a denúncia junto das autoridades e na imprensa, estalou em Pedras Brancas a polémica em torno da chamada “turma dos ciganos”. Os pais das crianças mostraram-se descontentes com a justificação apresentada pela escola de que se

tratava de “grupo homogêneo” com “o mesmo nível de aprendizagem”: a turma tinha alunos na escola pela primeira vez com alunos de 16 anos, problemas de absentismo por motivos de saúde com casos classificados como “falta de interesse na escola”. Significativamente, quando foram analisadas as notícias na imprensa local e nacional sobre o caso, tornou-se notório que o termo racismo ou discriminação racial nunca foi usado pelos jornalistas. A percepção da situação como racista era atribuída exclusivamente aos pais das crianças ciganas, ficando implícito que a consideravam como tal por serem a parte visada (e, logo, *enviesada*).⁶

Outros atores com conhecimento do caso, designadamente mediadores culturais e técnicos sociais, questionavam se era isto a *integração* dos alunos ciganos. Quando entrámos em campo, três ou quatro anos após o sucedido, ainda eram bem claros os contornos da polémica:

quando rebentou a bomba da turma dos ciganos, houve imediatamente duas correntes que se desenvolveram: a das pessoas que ficaram estarecidas a achar que era o pior disparate que se podia fazer em Pedras Brancas; e as pessoas que acharam muito bem porque aqueles *vândalos* têm mesmo é que estar todos juntos e, portanto, é preferível haver uma turma onde se crie um gueto para os meter, dentro da escola, para eles não estarem misturados com os *normais*... (SOC 1)

Esta técnica social considerava que, ainda que a *intenção* não fosse negativa, revertia o longo trabalho com aquela comunidade que vivia em condições de pobreza acentuada para que as crianças fossem à escola: “Por muito boa vontade que existisse estava condenada ao fracasso, porque políticas inclusivas não se podem fazer assim. E isto é [...] uma questão macro, macro-social. Tem a ver com a estrutura social no seu todo, com os valores que são... uns valorizados e outros considerados menores.” (SOC1).

O caso fez correr muita tinta, local e nacionalmente. A Amnistia Internacional e o SOS Racismo denunciaram a situação, tendo apelado a que o Estado português cumprisse as suas responsabilidades, transmitindo estas preocupações ao Ministro da Educação, à Secretária de Estado dos Assuntos Parlamentares e da Igualdade, ao Alto Comissário para as Migrações e ao Provedor de Justiça – os que se pronunciaram salientaram a “boa fé” do diretor, sem questionar os efeitos de tais práticas de segregação e a sua historicidade. A nível local, um partido de direita na oposição (o partido com apoio parlamentar maioritário) questionou a Câmara Municipal sobre os critérios de formação da turma só com alunos ciganos, a ausência de um plano pedagógico específico, o motivo da não auscultação das famílias. Foi acusado de aproveitamento político da situação: por um lado, porque o Ministério da Educação é que tinha responsabilidade nesta matéria, e não a Câmara Municipal; por outro, porque durante o período em que esse partido esteve no governo local, as relações entre os técnicos sociais da Câmara e as famílias residentes o acampamento eram praticamente inexistentes – não havendo sequer um plano de realojamento (uma bandeira política da então Câmara Municipal de Pedras Brancas).

A geografia do racismo: da turma à cidade

Enquanto o estudo se focalizou na situação de segregação escolar, e a polémica se centrava na constituição da turma e na determinação da *motivação racista* que lhe subjazia, nas entrevistas tornou-se explícita a situação de racismo vivida pela comunidade cigana na cidade de forma mais ampla. Diversos participantes colocaram questões bem ilustrativas de como a população cigana é colocada à margem da sociedade portuguesa e como o racismo se manifesta no quotidiano daquela população:

6 A denúncia de racismo por um pai é entendida por uma jornalista como ‘não sendo meigo nas palavras’.

No geral, na comunidade maioritária, há muita resistência à integração dos ciganos. [...] Por exemplo, essa estratégia em os levamos aos concertos de música e teatro, assim como às galas que vai havendo. Tive pessoas que me disseram: “se eu soubesse dos ciganos eu não vinha”. [...] estar 5 ou 6 ciganos numa exposição de pintura, cria impacto e, para alguns, cria desconforto (SOC7).

desvalorizou o mercado imobiliário. Eles vivem ao lado dessa avenida e ninguém quer alugar casa lá, ninguém consegue alugar casa lá. Esses prédios estão todos despovoados. Ali um T3 aluga-se por 100€, mas ninguém quer (MED5).

Será que nós, portugueses, estamos capacitados e preparados para receber ciganos em limpeza doméstica em nossa casa? Será que estamos? Será que estamos preparados para receber uma cigana como rececionista? Como mecânico? (POL5)

Entre as situações denunciadas, a questão da habitação foi colocada como crucial, mostrando o enraizamento do racismo na cidade e na sua geografia, isto é, a profunda segregação que marcava a vivência em Pedras Brancas, com um acampamento “em condições de insalubridade” e “sub-humanidade”, tal como reportado por uma jornalista. A Câmara anterior nem sequer atribuía habitação social às famílias da comunidade cigana:

O que esta Câmara fez em relação às anteriores foi que abriu um concurso. Eles antes não concorriam à habitação social, porque não os incentivavam, ou porque... Não sei. E o que acontecia era que as casas que a Câmara tem para habitação social eram atribuídas às outras famílias. Basicamente, as famílias de etnia cigana não entravam nestas contas. E o que aconteceu – desde há 4 anos – é que eles têm concorrido e têm atribuído essas casas às famílias que concorrem (MED5).

Quando começaram a realojar algumas destas famílias e a distribuí-las por alguns bairros de habitação social, a reação da população local foi não só hostil, mas visivelmente agressiva. Num caso que tivemos conhecimento, um grupo de pessoas não-ciganas vandalizaram uma casa que estava prestes a ser habitada por uma jovem família cigana: “Destruíram as portas e destruíram a casa por dentro, mesmo as portas interiores estavam tiradas, a casa de banho destruída, estava tudo destruído. Eles iam mudar para lá na segunda-feira e isto foi no fim-de-semana antes.” (MED5) Nas palavras desta jornalista que cobriu o caso, quando foram chamadas as autoridades: “Eu não sei se a polícia estava lá para proteger a família ou para proteger os habitantes (MED5).

Para além da segregação espacial na cidade, que por si só costuma estar associada a uma escolarização segregada (EUMC, 2004), tornou-se evidente que a distribuição dos alunos pelas escolas da cidade não refletia a zona de residência das famílias. O recentemente nomeado diretor do agrupamento de escolas (a que pertencia a Escola Maior) notava como o realojamento daquela comunidade não estava a ser acompanhada pela redistribuição dos alunos por todas as escolas da cidade:

nós temos dois mega agrupamentos [de escolas]. Mas o agrupamento que tem, poderei dizer, quase 100% dos alunos [ciganos] é o nosso. Não é muito correto, alguns alunos até já não estão neste conjunto de barracas aqui no acampamento. Alguns já começam a estar espalhados pelo concelho, porque esta Câmara tem começado a destruir algumas barracas e vai-lhes dando casas de habitação social que ficam noutras zonas da cidade, o que lhes permite até o acesso a outras escolas. Mas acabam por vir parar aqui. Por vários motivos, nós sabemos. [No fim da entrevista, mostra uma ficha de matrícula de outra escola, tapando o cabeçalho que identifica o nome, e da qual consta a nota: “A aluna não se enquadra nesta escola” – é uma aluna cigana, diz-nos] (ESC 9).

Estas questões, a da discriminação no acesso aos espaços da cidade, ao mercado de emprego, à habitação e à educação tornam evidente que a “bomba da turma dos ciganos” era ponta do icebergue. Sobre estas questões mais amplas, duradouras e profundas, nenhuma das autoridades envolvidas no caso procurou averiguar.

CONCLUSÕES: O EMARANHADO DO RACISMO EM CONTEXTOS DEMOCRÁTICOS

Um estado pode licenciar a expressão racista dentro da sua jurisdição simplesmente fechando os olhos, fazendo nada ou pouco para o prevenir ou contestar, não tendo regras ou códigos restritivos ou deixando de aplicar aqueles que estão consagrados (Goldberg, 2002, p. 114).

A segregação na educação continua a ser um problema. [Na União Europeia] Os resultados do [inquérito] EU-MIDIS II mostram que quase metade (46%) das crianças ciganas com idades compreendidas entre os 6 e os 15 anos frequentam escolas onde todos ou a maioria dos seus colegas de escola são ciganos (FRA, 2017, p. 104).

Apesar do crescente debate público sobre racismo em Portugal, a sua identificação em muitos contextos institucionais continua dependente da demonstração da “intenção de discriminar”. Nesta lógica positivista, o papel do pesquisador é o de encontrar os factos que indiciem a operação de práticas contrárias à legislação em vigor por “sujeitos racistas”, frequentemente através da análise das suas declarações, do contraste das palavras com as práticas, da identificação de pistas para motivações não-declaradas e da procura de contradições nos seus argumentos que *provem* o racismo. Significativamente, neste estudo, o diretor do agrupamento de escolas (a pessoa com responsabilidade na tomada de decisão que levou à turma segregada) recusou participar na pesquisa. Nesse sentido, o caso evidenciou na prática os limites do entendimento do racismo no paradigma do preconceito: a sua intencionalidade não poderia ser *provada*, o *sujeito racista* não concedeu entrevista. Ainda assim, é paradigmático da reprodução e legitimação do racismo em sociedades democráticas.

Quando se parte de um entendimento do racismo enquanto um fenómeno histórico e político que foi institucionalizado, desloca-se o foco de uma abordagem liberal centrada no “sujeito racista” para uma abordagem estrutural que propõe identificar os processos e práticas rotineiras que perpetuam a injustiça racial, fazendo transparecer outro tipo de questões. Por um lado, o entendimento do racismo institucionalizado centra-se não apenas em situações específicas, mas sobretudo na forma como elas são reveladoras de padrões mais amplos de estruturas de dominação e opressão (CARMICHAEL/TURÉ & HAMILTON, 1992 [1967]). Tal permite mapear processos mais amplos de discriminação. No caso analisado, para além situação estudada existia uma certa disparidade na distribuição dos alunos ciganos pelas várias turmas da escola. Ainda que um argumento apresentado para refutar a acusação de discriminação étnico-racial tinha sido a de existirem na escola outras crianças ciganas integradas em turmas regulares, não havia, de facto, uma repartição equilibrada desses alunos pelas várias turmas: duas das seis turmas tinham dois terços dos alunos ciganos, 22 em 33 crianças. Nenhuma entidade pública analisou estes dados, que constam do processo da Provedoria da Justiça. Igualmente, notámos na última secção deste texto como havia uma segregação espacial e escolar mais ampla daquela comunidade em Pedras Brancas, o que aponta para a construção social e política da sua *indesejabilidade*. Nesse sentido, a turma separada era reveladora de um padrão de segregação mais amplo, da habitação ao emprego, da socialização à pertença.

Por outro lado, quando se aborda o racismo a partir da sua dimensão institucional e estrutural, o diagnóstico do problema muda: do foco no *motivo* para determinar se houve intenção de discriminar negativamente, avaliam-se os *efeitos* que uma medida ou iniciativa tem na (des)igualdade étnico-racial na educação (GILLBORN, 2002). Em primeiro lugar, salienta-se a exclusão destes alunos do acesso ao currículo pleno. Apesar de o diretor ter declarado que haviam sido considerados vários aspetos para a constituição da turma, mas não “o da etnia”, referiu que procurara cativar-se os alunos para a escola “respeitando a especificidade própria da sua cultura” (PJ, s.d., p. 25) sem nunca concretizar em que medidas curriculares tal se traduzia; a própria professora que acompanhou a turma não demonstrou ter um plano pedagógico específico para aqueles

alunos. Aliás, a chamada “integração” destes estudantes era percebida como a interação social fora da sala de aula, com o diretor a sublinhar que os alunos interagiam com os outros “nos intervalos” e participavam “em todas as atividades da escola”. A sua escolarização numa turma de *nível mais baixo* colocava em questão o acesso ao currículo, uma questão de grande relevo no contexto português onde se tem assistido à proliferação de iniciativas de percursos curriculares alternativos e de menor prestígio social – desfavorecendo sobretudo os alunos racializados (SEABRA et al., 2018). No trabalho empírico, e por mais que a situação de segregação fosse condenada, esta acabava por ser de certa forma naturalizada dada a conceção dos alunos ciganos como um *problema* que justifica “percursos alternativos”. A verdade é que parece haver um consenso seguido o qual a chamada “cultura cigana” é estranha à escola e não valoriza a educação – sem se questionar a falta de perspectivas de integração no mercado de trabalho que têm os jovens ciganos em Portugal (ARAÚJO, 2016). Veja-se como um político local, com experiência a nível social e educativo, começa por referir-se àquela comunidade em particular e rapidamente generaliza a ideia de que a população cigana não valoriza a educação:

Não são propriamente crianças que, em casa com as famílias, interajam muito para poder desenvolver a sua fala, a escrita. E é difícil integrar uma criança dessas numa turma dita normal, porque eles próprios se vão desmotivar. Eles próprios não conseguem acompanhar o raciocínio de uma criança que teve durante toda a vida um acompanhamento educacional. E estas crianças, quer queiramos quer não, dentro da cultura delas não está inculcida o estudo, nem a prática escolar, nada disto (POL6).

Ouvido pela imprensa, o Presidente da Câmara Municipal desvalorizou igualmente o caso da turma segregada ao afirmar que “em todo o país” existem planos curriculares alternativos, desvalorizando o caso precisamente devido à forma relativamente recorrente que assumem estas situações – mais ou menos abertamente, geralmente seguindo os trâmites legais. Esta noção comum normaliza a ideia que a população cigana em geral não requer uma escolarização voltada para o sucesso educativo – apenas para a sua sobrevivência.

Em segundo lugar, quando se aborda o racismo considerando os seus efeitos torna-se evidente que, mesmo supondo que a turma tivesse resultado de um “critério técnico ou administrativo” – aplicado de forma “cega” e que resultou em que apenas os 13 ou 14 alunos ciganos ficassem naquela turma – fica por explicar como foi possível que uma turma com “aquelas características” tivesse entrado em funcionamento e assim ficasse durante todo o ano lectivo. Ainda que a constituição da turma fosse uma *coincidência infeliz*, ela contribuía para agravar, e não diminuir, a igualdade de oportunidades. Não obstante, não houve nenhuma queixa sobre a constituição da turma pelos professores da escola, tendo o assunto sido discutido em Conselho Pedagógico e a turma atribuída à professora mais recente na escola. Tal denota a cumplicidade do corpo docente com a decisão da responsabilidade do diretor do agrupamento de escolas. De facto, eram os professores de escola que saíam beneficiados pela situação, por não ter de lidar com “situações difíceis” na sala de aula – relacionadas com a extrema vulnerabilidade socioeconómica que aqueles alunos enfrentavam –, como nos foi referido numa entrevista. Este argumento, que se mascara de *diferenciação pedagógica*, é na verdade legitimador da segregação dos alunos ciganos que se verificou de forma mais ampla. A decisão de separar e manter segregada aquela turma foi política, não meramente técnica ou pedagógica: após ser constituída a turma a nível da escola, foi solicitada autorização superior para assim funcionar e a turma foi homologada pela Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares do Ministério da Educação. Mais, quando a denúncia de segregação chegou à Provedoria da Justiça e ao Alto Comissariado para as Migrações (ACM), que preside à Comissão para a Igualdade e Contra a Discriminação Racial, estas autoridades declararam o fim do inquérito quando o diretor não se apresentou como o típico “sujeito racista” – ou seja, não tendo um discurso abertamente contra a comunidade cigana e fundamentando-o em aspetos pedagógicos (que não

comprovou) –, permitindo que a situação continuasse e dando-lhe suporte e fundamentação adicional.⁷ No comunicado do Alto Comissariado, duas semanas após as denúncias públicas, pode ler-se: “A resposta da escola é esclarecedora, aparentando não haver intenção de discriminar ou segregar os alunos visados” (comunicado ACM).

A escola é uma instituição relativamente *vigiada* – ao contrário do mercado laboral ou habitacional – e ainda assim as autoridades competentes não foram capazes de ir além de declarações de “boa fé”. O racismo foi entendido como um problema moral e não político (relacionado com a distribuição de recursos materiais e simbólicos [ESSED, 1991]), refletindo uma conceção eurocêntrica herdeira do paradigma do preconceito. Tal abordagem não é capaz de gerar soluções que respondam à institucionalização do racismo, que se reflete nas baixas expectativas escolares sobre os estudantes racializados, no seu tratamento desigual e percursos educativos inferiores, na desvalorização das histórias das suas comunidades nos currículos e livros didáticos, nos estereótipos nos *media* e na ausência de conteúdos sobre racismo e de protagonistas racializados, na desconfiança a que são submetidos aqueles que denunciam o racismo, na indisponibilidade que as instituições democráticas têm demonstrado em repensar como se responde a este problema para além da condenação moral, e ocasional, do “sujeito racista”. Nesse sentido, à medida que começámos a puxar o fio do novelo, tornou-se evidente que o caso era paradigmático de como o racismo está emaranhado nas sociedades democráticas contemporâneas, evidenciando a tensão duradoura entre a sua persistência e concomitante negação – e, assim, abrindo portas à sua constante perpetuação. Esta tensão é o que define o *Estado Racial*: na proposta de David T. Goldberg (2002), a aparente *neutralidade* formal do Estado, historicamente arraigada na legislação e nas instituições modernas, é aquilo que permite aos que beneficiam do poder estabelecido ampliar ou redefinir as estruturas de oportunidade a seu favor – ao mesmo tempo que invisibilizam a injustiça racial ao construir o problema como “ocorrência fortuita”, apagando do debate a historicidade do racismo.

7 O combate ao racismo não pode fundamentar-se apenas na intenção de discriminar, tal como previsto da legislação em vigor na altura, designadamente na transposição da Diretiva da Igualdade Racial (2000/43/CE, 29 de Junho) para Portugal em 2004 (Lei n.º 18/2004, 11 de Maio): “Considera-se que existe discriminação indirecta sempre que disposição, critério ou prática, aparentemente neutro, coloque pessoas de uma dada origem racial ou étnica numa situação de desvantagem comparativamente com outras pessoas” (Artº 3, 3b). Entretanto, foi aprovada nova legislação relativa à proibição e ao combate à discriminação (Lei 93/2017, 23 de agosto).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, Marta. A very 'prudent integration': white flight, school segregation and the depoliticization of (anti)racism, *Race, Ethnicity and Education*, v. 19, n. 2, p. 300-323, 2016.
- BONILLA-SILVA, Eduardo. Racial Attitudes or Racial Ideology? An Alternative Paradigm for Examining Actors Racial Views, *Journal of Political Ideologies*, v. 8, n. 1, p. 63-82, 2003.
- BREARLEY, Margaret. The Persecution of Gypsies in Europe, *American Behavioral Scientist*, v. 45, n. 4, p. 588-599, 2001.
- CARMICHAEL, Stokely/TURÉ, Kwame e Hamilton, Charles. *Black Power: The Politics of Liberation in America*. Nova Iorque: Vintage, 1992 [1967].
- CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre o colonialismo*. Lisboa: Sá da Costa Editora. 1978[1955]. Trad. Noémia de Sousa.
- COELHO, Adolpho. Os ciganos de Portugal: com um estudo sobre o calão, Lisboa: Imprensa Nacional, 1892.
- EUROPEAN COMMISSION AGAINST RACISM AND INTOLERANCE (ECRI). *Recommendation No.13 on Combating Anti-Gypsyism and Discrimination Against Roma*. Estrasburgo: Conselho da Europa, 2011.
- ESSED, Philomena. *Understanding everyday racism*—Newbury Park: Sage, 1991.
- EUROPEAN MONITORING CENTRE ON RACISM AND XENOPHOBIA (EUMC). *Annual Report*. Viena: EUMC, 2004.
- FLYVBJERG, Bent. Five Misunderstandings About Case-Study Research, *Qualitative Inquiry*, v. 12, n. 2, p. 219-245, 2006.
- FUNDAMENTAL RIGHTS AGENCY (FRA). *Fundamental Rights Report*. Viena: FRA, 2017.
- GILROY, Paul. The End of Anti-Racism. IN DONALD, James e RATTANSI, Ali. 'Race', culture, and difference. Londres: Sage, p. 49-61, 1992.
- GOLDBERG, David T. *The Racial State*. Malden: Wiley-Blackwell, 2002.
- HELLEINER, Jane. 'Celts and Tinkers: Colonial Antecedents of Anti-Traveller Racism in Ireland', *Ethnic and Racial Studies*, v. 18, n. 3, p. 532-554, 1995.
- HENRIQUES, Julian. Social psychology and the politics of racism. IN HENRIQUES, Julian; HOLLWAY, Wendy, C. URWIN, Cathy; VENN, Couze & WALKERDINE, Valerie. *Changing the Subject: psychology, social regulation and subjectivity*, London: Routledge, p. 60-90, 1984.
- HESSE, Barnor. Im/plausible Deniability. Racism's Conceptual Double Bind. *Social Identities*, v. 10, n.1, p. 9-29, 2004a.
- HESSE, Barnor. Discourse on Institutional Racism: the genealogy of a concept, IN LAW, Ian; PHILIPS, Deborah e TURNEY, Laura. *Institutional Racism in Higher Education*, Stoke-on-Trent: Trentham Books, p. 131-147, 2004b.
- HESSE, Barnor. Racialized modernity: an analytics of white mythologies, *Ethnic and Racial Studies*, v. 30, n. 4, p. 643-663, 2007.
- LENTIN, Alana. *Racism*. Oxford: Oneworld, 2004.
- MACPHERSON, William. *The Stephen Lawrence inquiry: report of an inquiry by Sir William Macpherson of Cluny (Cm 4262-I)*. London: HMSO, 1999.
- MALAN, Saskia. Conceptual Metaphors in South African Political Speeches (1994-2001)', *Stellenbosch Papers in Linguistics*, v. 38, p. 73-106, 2008.
- MARINARO, Isabella e SIGONA, Nando. Introduction: Anti-Gypsyism and the politics of exclusion: Roma and Sinti in contemporary Italy, *Journal of Modern Italian Studies*, v. 16, n. 5, p.583-589, 2011.
- MENINI, Natally. Indesejáveis do Reino: procedimentos de exclusão e políticas discriminatórias aplicadas aos ciganos no Império Português. *Temporalidades: Revista de História*, v. 6, n. 2, p. 200-214.
- NEAL, Sarah. The Scarman Report, the Macpherson Report and the Media: How Newspapers Respond to Racecentred Social Policy Interventions', *Journal of Social Policy*, v. 32, n. 1, p. 55-74, 2003.
- SEABRA, Teresa; MATEUS, Sandra; MATIAS, Ana.; ROLDÃO, Cristina. Imigração e escolaridade: trajetões e condições de integração. IN CARMO, Renato et al. *Desigualdades sociais: Portugal e a Europa*. Lisboa: Mundos Sociais, 2018, p. 301-314
- TOMA, Maristela. *Imagens do Degredo: História, Legislação e Imaginário (A pena de degredo nas Ordenações Filipinas)*. UNICAMP, São Paulo: Dissertação de Mestrado, 2002.
- UNESCO. *UNESCO and its programme: The Race Question*. Paris: UNESCO, 1950.