



Tiago Manuel Aguilar dos Santos

A Favor da Inclusão da Comunidade Cigana. Uma Experiência de Implementação Das TIC no Ensino Básico

Relatório de Estágio de Mestrado na Área Científica de Sociologia,
orientado pela Professora Doutora Sílvia Portugal e apresentado à
Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra

setembro, 2013



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Tiago Manuel Aguilár dos Santos

**A Favor da Inclusão da Comunidade Cigana. Uma Experiência
de Implementação Das TIC no Ensino Básico**

Relatório de Estágio de Mestrado na Área Científica de Sociologia, orientado
pela Professora Doutora Sílvia Portugal e apresentado à Faculdade de
Economia da Universidade de Coimbra

setembro, 2013



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Agradecimentos

Embora este relatório, como trabalho académico que é, seja um processo individual, existem alguns contributos que não posso deixar de referir. Deste modo, quero deixar os mais sinceros agradecimentos:

Ao meu local de estágio, o Projeto Trampolim em nome da minha orientadora local Carla Mendes bem como toda a equipa do Trampolim, Francisco Vieira, Andreia Couceiro, Hugo Cortez, Dóra Kenez, Joana Ferrão, Débora Sousa, o meu muito obrigado por todos os momentos de aprendizagem e amizade que me proporcionaram e por me terem feito sentir, sempre, parte da equipa.

Um muito obrigado a todos os participantes do Trampolim que sempre me trataram com simpatia e respeito salientando os “miúdos” Vasco e Ismael pela sempre contagiante alegria e boa disposição e por me terem marcado, particularmente a nível pessoal.

À minha Orientadora Científica, a Doutora Sílvia Portugal, o meu enorme obrigado por toda a ajuda, dedicação, compreensão e principalmente, amizade. Obrigado por me ter estimulado continuamente durante a realização deste relatório, impondo-me uma exigência cada vez maior à medida que me aproximava do fim.

Aos alunos, professores e funcionários da escola EB1 do Ingote, obrigado pela simpatia demonstrada e por terem sido fundamentais na minha integração.

Como este é o culminar de um longo trajeto académico, tenho, também, que agradecer a todos os que me acompanharam e partilharam os bons e maus momentos académicos e pessoais. Assim o meu muito obrigado à Natália Silva, Luísa Pereira, José Valentim, Sara Félix, Liliana Rodrigues, João Rocha, Filipe Alves, Andreia Barbas, Cláudia Sabença, Elzo Paul e Alexandre Miguel.

Aos meus amigos e companheiros de vida, aos melhores amigos do mundo, Mariana Póvoa, Henrique Santos, Manuel Coroa, Frederico Dias, João Balsa, Lara Borges, João Manata, Manuel Fonseca, Tiago Agostinho e a todos os outros, o meu obrigado por me ensinarem o significado da palavra amizade e serão sempre, para mim, uma fonte de orgulho e inspiração.

Aos meus amigos do “Ninho”, Mariana Monte, André Almeida, Raquel Ferreira, Ana Rita Rodrigues, o meu obrigado pelos excelentes momentos passados, pelas risadas, pelo apoio e amizade em todos os momentos importantes da minha vida.

À Sylvie, por todo o amor e carinho dado ao longo destes anos, por toda a paciência, amizade, por sempre me ter feito acreditar em mim, pelas palavras certas nas alturas difíceis, por ser o meu suporte quando mais preciso, o meu muito obrigado. É ótimo ter-te ao meu lado.

Por fim, um enorme obrigado aos meus Pais e irmão por terem feito tudo para apostar na minha formação, por sempre me terem apoiado em todas as minhas decisões e por todo o carinho dado.

Resumo

Este relatório resulta do estágio curricular realizado no Projeto Trampolim, nos Bairros da Rosa e do Ingote em Coimbra. O Projeto Trampolim tem como objetivo central a proteção e inclusão de crianças e jovens dos bairros municipais da Rosa e do Ingote, e do Centro de Estágio Habitacional (Parque Nómada), através da promoção do sucesso escolar, da integração profissional, da participação cívica e na capacitação dos jovens. O relatório aborda algumas das problemáticas que enquadram a realização do estágio, discutindo, fundamentalmente, a questão da exclusão social nas comunidades ciganas e as potencialidades da introdução das TIC no sistema educativo para a inclusão das crianças e jovens destas comunidades. Partindo desta reflexão, o texto apresenta, também, uma descrição das atividades desenvolvidas durante o estágio, centrando-se na minha tarefa principal no Projeto, que envolveu uma experiência de trabalho com as TIC no ensino básico.

Palavras-chave: Comunidade Cigana, Etnia, Etnicidade, Representações Sociais, Exclusão Social, Ensino, TIC, Inclusão Digital

Abstract

This report follows on from the curricular internship I've done on *Projeto Trampolim*, in the neighborhoods of Rose and Ingote in Coimbra. *Projeto Trampolim* have as its central objective the protection and inclusion of children and young people of the municipal districts of the Rose and Ingote, and Center Stage Housing (Nomad Park), by promoting academic success, professional integration, civic participation and youth empowerment. The report discusses some of the issues that surround the implementation stage discussing, fundamentally, the issue of social exclusion in gipsy communities and the potential of the introduction of ICT in the education system for the inclusion of children and young people from these communities. From this reflection, the text also presents a description of the activities undertaken during the stage, focusing on my main task in the project, which involved an experience of work with ICT in basic education.

Keywords: Gypsy Community, Ethnicity, Race, Social Representations, Social Exclusion, Education, ICT, Digital Inclusion

Índice

Introdução.....	6
Capítulo 1 A comunidade Cigana em Portugal.....	9
1.1-Breve História	9
1.2-Etnicidade e Cultura	12
1.3-Comunidade Cigana e Políticas Sociais	15
Capítulo 2 Exclusão Social e Educação	21
2.1-Exclusão Social	21
2.2- Educação e Inclusão	25
Capítulo 3 O Estágio	32
3.1-O Local: Bairros da Rosa e do Ingote	32
3.2- O Enquadramento Institucional.....	33
3.2.1- Programa Escolhas.....	33
3.2.2- Projeto Trampolim.....	35
3.3-O Tema	35
3.3.1- As TIC	36
3.3.2- Inclusão Digital.....	39
3.4- Atividades Desenvolvidas	40
3.4.1- Elaboração e Aplicação de Questionários	41
3.4.2- Cid Livre	48
3.4.3- Apoio às Famílias	48
3.4.4- Exposição Fotográfica	49
3.4.5- Acompanhamento Semanal aos Alunos da EB 1 Ingote	49
Conclusão.....	52
Referências Bibliográficas	55
Anexos.....	60

Introdução

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito das atividades de estágio realizadas no Projeto Trampolim no seguimento do estágio curricular do 2º ano de Mestrado em Sociologia. O estágio teve como orientadora local a Drª Carla Mendes e como orientadora científica a Professora Doutora Sílvia Portugal.

O propósito maior dos estágios curriculares, para além de contribuírem para a nossa aprendizagem, reside num primeiro contato com o mercado de trabalho, através do qual podemos retirar várias experiências, aumentar o conhecimento em diversos campos e desenvolver uma componente social importante para o nosso desenvolvimento pessoal que nos ajudará, certamente, na nossa próxima etapa.

O estágio no Projeto Trampolim possibilitou-me experiências pessoais, académicas e profissionais, das quais este relatório pretende dar conta. Através do estágio curricular pude perceber, por dentro, como funciona um projeto deste tipo e como é dinamizada a intervenção social numa comunidade. Com esta primeira experiência profissional, aprendi que, como profissionais no terreno, temos de ter uma enorme flexibilidade e capacidade de adaptação a novas situações. A área das ciências sociais forma-nos para possuir uma grande abertura e capacidade para desempenhar várias funções. Esta capacidade de “*multitasking*” deve ser encarada de forma a retirar a máxima experiência e aprendizagem de cada situação, pois só assim podemos evoluir e construir o nosso caminho enquanto profissionais.

O Projeto Trampolim tem como objetivo central a proteção e inclusão de crianças e jovens dos bairros municipais da Rosa e do Ingote, e do Centro de Estágio Habitacional (Parque Nómada), através da promoção do sucesso escolar, da integração profissional, da participação cívica e na capacitação dos jovens. Encontrei neste Projeto uma equipa multidisciplinar com uma enorme versatilidade e capacidade de adaptação às necessidades de intervenção. A equipa garante a realização de um grande número de atividades, diversificadas, e para vários públicos-alvo, desdobrando-se, assim, os técnicos, em vários papéis. Esta parece-me ser uma característica essencial para o sucesso do projeto. Também a interação entre a equipa do Projeto e a comunidade é um fator determinante. Estes traços apresentam-se como características fundamentais do trabalho desenvolvido, permitindo uma ligação forte ao meio e uma relação estreita entre o diagnóstico dos problemas e a intervenção. Foi neste contexto que realizei o estágio e enquadrei a minha atuação, retirando enormes ensinamentos para uma futura inserção profissional.

O tema principal deste relatório tem como foco as TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) e a sua aplicação no âmbito escolar, como forma de

inclusão social. Estas ferramentas tecnológicas foram implementadas na escola EB 1 do Ingote, onde a maioria dos alunos pertence à comunidade cigana. Deste modo, o presente relatório centra-se numa discussão sobre as características desta comunidade e a problemática da exclusão social no seu interior. Tento esclarecer neste relatório que não se pode falar de comunidade cigana como um todo, mas sim de comunidades ciganas, que são bastante heterogéneas e encerram em si diferentes contextos económicos e sociais, que as diferenciam umas das outras. Este relatório é focado na comunidade cigana do bairro da Rosa e do Ingote e é em torno do trabalho com esta comunidade que construo a minha reflexão.

O texto do relatório é constituído por três capítulos e uma conclusão. No primeiro capítulo faço um pequeno percurso pela história da comunidade cigana em Portugal. Discuto, ainda, a questão da etnicidade e da cultura nesta comunidade, assim como, as políticas sociais que lhe são destinadas. O segundo capítulo trata os fenómenos de exclusão social que atingem esta comunidade, tentando esclarecer como o ensino, local de interação multicultural, pode ser utilizado como forma de inclusão.

O terceiro capítulo centra-se nas atividades do estágio, fazendo uma descrição, quer do seu enquadramento geográfico, social e institucional, quer das tarefas desenvolvidas. É também neste capítulo que o tema principal do trabalho é abordado, discutindo o modo com as TIC podem contribuir para a inclusão digital e o sucesso escolar. Neste sentido, o capítulo dá especial destaque à atividade principal de acompanhamento semanal dos alunos da EB 1 do Ingote.

Finalmente, termino o texto do relatório com uma conclusão, na qual apresento um balanço do estágio em função dos objetivos propostos e das problemáticas discutidas.

Capítulo 1| A comunidade Cigana em Portugal

1.1-Breve História

De acordo com Cortesão *et al* (2005: 17) “*se realizarmos uma análise sócio-histórica acerca da permanência dos ciganos em Portugal, veremos que essa história é feita de lutas, conflitos e persistências, reveladoras das representações sociais negativas da sociedade maioritária em relação a este povo.*”

Tendo em conta informação da Estratégia Nacional para Integração das Comunidades Ciganas¹ estima-se que o povo cigano está presente no nosso país há cerca de 500 anos. Provenientes do Nordeste da Índia, atravessaram vários países e no decorrer desses fluxos migratórios, vários grupos se fixaram em determinados países enquanto outros seguiam e procuravam novos destinos. Desta forma, estes grupos foram influenciados em termos culturais e linguísticos de forma diferente, dependendo do local onde se fixaram originando, assim, grupos diferentes mas que mantinham “raízes comuns”. “*Este facto faz do povo cigano um conjunto heterogéneo, dentro das suas semelhanças.*” (ENICC, 2013: 3).

Os ciganos entraram em Portugal na segunda metade do século XVI (Costa *apud* Cortesão *et al*, 2005). A primeira referência documental sobre a entrada de ciganos no nosso país, data de 1510. Em 1521 aparece nova referência e logo a partir desta data começam as primeiras queixas populares contra este povo. Pouco tempo demorou até ter sido decretada, em 1526, a mando de D.João III, a expulsão dos ciganos que se encontravam no nosso território bem como a proibição da sua entrada Cortesão *et al* (2005). Desde que os ciganos entraram no nosso país que “*temos assistido a tentativas continuadas de exclusão deste povo pela população portuguesa, evidenciada pela constante legislação produzida neste domínio ao longo dos séculos pelos governantes portugueses*” (Costa *apud* Cortesão *et al*, 2005: 17).

Esta fonte identifica algumas leis que, ao longo da história, foram elaboradas para reprimir e excluir os ciganos. A Lei de 14 de março de 1573 ditou a renovação, por parte de D. Sebastião, da política de expulsão, instituindo um prazo de trinta dias para a saída dos ciganos do nosso território. Já no tempo de Filipe I, a perseguição a este povo agravou-se naquela que ficou conhecida como Lei de 28 de agosto. Aos ciganos que se encontravam em Portugal, era dado um prazo de quatro meses para abandonarem o país, sob pena de serem condenados à morte aqueles que não a

¹ Resolução do Conselho de Ministros n°25/2013.

cumprissem. Como indica Albertino Calamalote (2008: 13), “*pretendeu-se limpar o reino dessa gente, expulsando-a, prendendo-a, embarcando-a para as conquistas, ao invés de promover a sua integração no seio da sociedade portuguesa.*”

No alvará de 15 de julho de 1686, houve uma ligeira alteração em termos de políticas sociais tendo sido decretada a expulsão “*dos ciganos «de fora», mas procurando «recuperar» os que «já são naturais, filhos e netos de portugueses», desde que tomem «domicílio certo», se vistam e falem como os portugueses e se dediquem a «atividades honestas.»*” (Costa *apud* Cortesão *et al*, 2005: 17). Segundo Cortesão *et al* (2005: 17) foi neste período que se assistiu à “*primeira tentativa legislativa de assimilação dos ciganos aos costumes e cultura portugueses.*” Esta situação é transformada com a Revolução Liberal que, através da Constituição de 1822 e da Carta Constitucional de 1826, elimina oficialmente as desigualdades em função da categorização em raças e reconhece a cidadania portuguesa a todos os nascidos em território nacional (Costa *apud* Cortesão *et al*, 2005). “*Só passados quase quatro séculos após a sua entrada em Portugal, a Constituição de 1822 atribui a cidadania portuguesa às ciganas e aos ciganos, que são reconhecidos/as como portugueses e portuguesas de pleno direito.*” (ENIC: 3)

Isto não significava, no entanto, que o povo cigano tinha deixado de ser vigiado. Com a Portaria de 10 de abril de 1848, confirmada mais tarde pelo Regulamento da Guarda Nacional Republicana de 1920, os ciganos começaram a ser alvo de “*vigilância especial*” por parte das forças policiais que tinham ordens para executar “*uma «severa vigilância» sobre os ciganos em ordem à prevenção e repressão dos «seus frequentes atos de pilhagem»*” (Costa *apud* Cortesão *et al*, 2005: 18).

Importa também perceber as representações sociais sobre a comunidade cigana. Esta era muitas vezes vista como participante em atividades marginais e preocupava a autoridade real até ao ponto da criação de leis tão duras como aquelas que tivemos oportunidade de ver. Os ciganos viviam em ranchos e quadrilhas que assaltavam e roubavam. Esta era a queixa mais frequente e talvez a mais importante. Outra acusação importante era o fato de estes não terem trabalho e só se dedicarem a feitiçarias, embustes, práticas de adivinhação e negociatas (Calamalote, 2008).

Este contexto histórico ajuda-nos a perceber muitos dos problemas vivenciados por esta comunidade, hoje. A comunidade cigana ainda é vista com estranheza e conotada como diferente. Mantém uma identidade e cultura próprias distantes da sociedade maioritária. Neste sentido, esta comunidade ainda vive uma

realidade que pode ser traduzida por uma forte discriminação e exclusão social. É muitas vezes vítima de racismo e preconceito. Vive em condições muito precárias de habitação, existe uma elevada taxa de absentismo escolar e profissional e uma elevada dificuldade de acesso a bens e serviços de primeira necessidade (Guia para a Intervenção com a comunidade nos Serviços de Saúde, 2004). As representações sociais que se constroem acerca da comunidade cigana continuam a girar em torno da ideia do envolvimento em atividades ilícitas como o tráfico de droga e o comércio de mercadoria contrafeita. É este o estigma que continua enraizado na nossa sociedade, apesar do investimento feito para reduzir os problemas e promover uma inclusão sustentada desta comunidade. O interesse pela intervenção nesta comunidade tem sido muito diverso, da academia às instituições religiosas, a associações da sociedade civil, procurando-se construir novas dinâmicas e novas relações. A exclusão continua, no entanto, a persistir.

De seguida, discuto alguns conceitos que contribuem para a compreensão da situação atual da comunidade cigana e enquadram a problemática estudada e vivida no estágio.

1.2-Etnicidade e Cultura

As sociedades contemporâneas são pautadas por uma enorme diversidade cultural coabitando vários grupos estruturalmente diferentes uns dos outros. Esta mistura de várias culturas na sociedade pode ser geradora de diferenças impostas pelos grupos majoritários, existindo “*dificuldades de aceitação de diferenças*” e “*depreciação de culturas minoritárias*” (Barbosa *apud* Caré, 2010: 1). Diferentes culturas significam novas diferenças. Estas diferenças exprimem novas manifestações culturais e sociais cujo grau de distanciamento ou proximidade com a sociedade majoritária dependerá da etnia em causa.

Para Fernando Luís Machado (2002: 29), a etnicidade é definida como “*a relevância que, em certas condições assume, nos planos social, cultural e político, a pertença a populações étnica ou racialmente diferenciadas. Essa pertença traduz-se e é veiculada por traços como língua, religião, origem nacional, composição social, padrões de sociabilidade, especificidades económicas e outras*”. De acordo com este autor a etnicidade ganha tanta mais relevância quanto mais acentuados forem os contrastes entre uma minoria e grupo de pertença (Machado, 1992). Este autor concebe a etnicidade como um espaço de “*contrastos*” e “*continuidades*” em relação à sociedade majoritária, construído a partir de dois eixos fundamentais, o social e o cultural. Cada um destes eixos decompõe-se em três dimensões. Estas condicionam a posição de cada minoria no espaço e a possibilidade de essa posição se alterar no tempo (Machado, 2002: 39). Acerca da posição cultural, as três dimensões a considerar são a língua, a religião e a sociabilidade que assumem “*o carácter de centralidade atribuído à composição de classe no eixo social*” (Idem).

Para além do eixo social e cultural, Maria Manuela Mendes (1997), acrescenta mais uma dimensão, a política. Enquanto para esta autora a dimensão social engloba as desigualdades sociais e inserção sócio-profissional, a cultura a religião, valores, língua, os estilos de vida, as tradições e práticas culturais, a dimensão política destaca a organização interna à comunidade e face ao exterior, a autoridade interna, o associativismo e a participação política.

Segundo Eduardo Costa Dias *et al* (2002), para uma construção de etnia terá de existir uma tradição cultural transversal a todos, ou seja, todos vivem segundo uma cultura muito própria. Fatores como a língua, a religião e as tradições que são transmitidas de geração em geração, assumem-se como elementos chave que tornam estanque a consciência coletiva e privilegiam a coesão do grupo. É desta forma que é construída e se mantém uma etnia. Este conceito de etnia existe quando alguns pressupostos se encontram preenchidos. Quando um “*segmento significativo*

da sociedade é visto como diferente a partir de combinações de algumas características – língua, religião, raça e origem” quando “os seus membros percebem-se a si próprios daquela forma e participam e partilham atividades construídas à volta da sua origem e cultura comuns” (Yinger apud Mendes, 1997).

Observando a comunidade cigana, podemos falar de um “grupo social e culturalmente múltiplo e dinâmico no interior da sua própria comunidade” (Caré, 2010: 26). Mesmo havendo semelhanças a nível da estrutura e organização social, as comunidades ciganas assumem entre si diferenças conforme a sua situação socioeconómica. Estas diferenças podem ser vistas quando, por exemplo, comparamos comunidades ciganas nómadas com as que vivem em barracas, ou com as que vivem em bairros sociais (Dias *et al*, 2002). Deste modo, e segundo Eduardo Costa Dias (2002), podemos considerar a etnia cigana como um grupo constituído por diversas comunidades. Para reforçar esta afirmação, Eduardo Costa Dias *et al* (2002: 26) socorre-se de uma citação de Liégeois que diz que “os ciganos (...) formam no mundo um mosaico de grupos diversificados, o que nos leva a formular duas considerações essenciais. A primeira é que um mosaico constitui um conjunto cujos elementos, em certos aspetos, estão interligados, contribuindo essas ligações para a organizar e estruturar, mesmo se a estrutura não for rígida, como neste caso, mas mutável. A segunda é que cada elemento do conjunto possui características próprias que o fazem aparecer, isoladamente, como diferente de cada um dos outros elementos do mosaico”. Podemos assim falar de um conceito de etnicidade muito bem delineado em todas as comunidades ciganas onde as suas características culturais, em comparação com a sociedade maioritária, são diferenciadas e bem vincadas. Esta diferenciação dos aspetos culturais e a criação de ambientes e atividades privadas no seio desta comunidade são indicadores de uma cultura muito própria e muito fechada. Assim, todas estas características comuns à comunidade cigana personalizam uma identidade étnica única, espelhando características diferentes da sociedade maioritária. Importa então perceber o que se entende por identidade numa comunidade.

De acordo com Eduardo Costa Dias *et al* (2002), a identidade no caso de uma comunidade desenvolve-se de acordo com as crenças religiosas, os hábitos e os conhecimentos que ela adquire na sociedade. “ (...) a identidade de uma comunidade é produto da sua cultura” (Dias *et al*, 2002: 27). Segundo o mesmo autor,

*“A identidade, no caso cigano, constrói-se num contexto de interação, na relação entre o eu e o outro, na semelhança e na diferença e determina o lugar que os indivíduos (ciganos) ocupam na sociedade (...) A identidade cultural dos ciganos fundamenta-se numa organização social, com base na família alargada e nas relações de parentesco realizadas entre as várias famílias, em que mulher, homem, criança do sexo feminino e criança do sexo masculino cumprem papéis sociais distintos” (Dias *et al*, 2002: 27)*

Nas palavras do mesmo autor, existe uma maior aptidão dos ciganos mais jovens conseguirem experienciar outras dimensões fora do contexto cultural das suas famílias e, assim, conseguirem uma relação mais próxima com “*inputs culturais exteriores*” (Eduardo Costa *et al* 2002). Ainda assim, mesmo com uma maior capacidade de adaptação destes jovens ciganos, as “*relações entre comunidades ciganas e a sociedade em geral são fracas e mal articuladas*”, provocando um afastamento muito grande da sociedade maioritária pois cada individuo tende a se “*inserir numa comunidade com a qual se sinta identificado*” (Maalouf *apud* Magano e Silva, s.d). A identidade cultural “*envolve um sentido de pertença a um ou mais grupos culturais e os sentimentos associados com esse facto*” (Caré, 2010). A identidade cultural envolve ainda uma série de diferentes dimensões que permitem a manutenção na própria cultura adotada e o envolvimento com a sociedade maioritária. Tudo isto dependerá dos “*contactos sociais, da proficiência e uso da linguagem, dos valores familiares em presença e da perceção e experiência vivida de situações de discriminação*” (Caré, 2010).

1.3-Comunidade Cigana e Políticas Sociais

Segundo a “Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas”, há mais de 40 anos que existem instituições, públicas e privadas, que têm tentado criar novas dinâmicas e têm procurado sensibilizar para os problemas sociais desta comunidade. Intervenções em áreas como saúde, educação, e formação profissional são um enorme investimento para o apoio às famílias da comunidade cigana que passam por diversas dificuldades socioeconómicas.

“Com um número estimado entre 40.000 a 60.000 e com distribuição pelo território nacional de Norte a Sul, muitas ciganas e ciganos portugueses carecem ainda de acesso a bens e serviços fundamentais, promotores da sua integração. É, no entanto, certo que esta integração passa por uma postura diferente por parte das comunidades ciganas e pela assunção das normas por que todos/as os/as portugueses/as se devem reger, em termos de direitos e deveres, exercendo a sua cidadania plena, de forma ativa e participada.” (ENICC, 2013: 5)

Em Maria José Casa-Nova (2004), podemos encontrar um levantamento das políticas sociais públicas destinadas às minorias étnicas. Em 1996, foi criado o *Estatuto do Alto Comissário para as Minorias Étnicas*, alterado em 2001 para *Alto Comissariado para Imigração e Minorias Étnicas – ACIME*, “com carácter de estrutura interdepartamental de apoio e consulta do governo em matéria de imigração e minorias étnicas”, tendo, sob a sua alçada, a *Comissão para a Igualdade e contra a Discriminação Racial* e o *Grupo de Trabalho para a Igualdade e Inserção dos Ciganos*.

São atribuições deste Alto Comissariado (art. 2º), entre outras, *“contribuir para a melhoria das condições de vida dos imigrantes em Portugal, de modo que seja proporcionada a sua integração na sociedade no respeito pela sua identidade social e cultural; contribuir para que todos os cidadãos legalmente residentes em Portugal gozem de dignidade e oportunidades idênticas; promover o estudo da temática da inserção das minorias étnicas; colaborar na definição e cooperar na dinamização de políticas ativas de integração social e de combate à exclusão”* (apud, Casa-Nova, 2004: 10).

A partir de janeiro de 2004, o Secretariado Entreculturas passou a incorporar o ACIME, passando este a reunir também preocupações com a educação escolar dos imigrantes e minorias étnicas. Este organismo oferece apoio legal aos imigrantes e minorias étnicas, tendo criado em vários pontos do país 18 Centros Locais de Apoio ao Imigrante e 2 Centros Nacionais (em Lisboa e no Porto).

Maria José Casa-Nova considera que as políticas desenvolvidas procuram *“promover a igualdade de direitos (civis, sociais e políticos) e alguma discriminação positiva no que diz respeito pelas especificidades culturais de minorias, quer endógenas, quer exógenas”* (Casa-Nova,

2004: 111). O Alto Comissariado, pela elevada carga de funções que apresenta é um dos organismos com maior importância e protagonismo em Portugal no que respeita às políticas de imigração, aos migrantes e minorias étnicas.

Em 1996 foi criado o *Rendimento Mínimo Garantido* com o propósito de combate à pobreza e à exclusão social incluindo, para além da atribuição do subsídio monetário, programas de inserção profissional. Este rendimento era atribuído ao agregado familiar, podendo qualquer elemento do mesmo usufruir dos programas de inserção quer profissional quer social. Para terem direito a este tipo de rendimento, os agregados familiares teriam obrigatoriamente de enviar para a escola crianças e jovens em idade obrigatória para frequentar a mesma. Por outro lado, os adultos, quando analfabetos, teriam de frequentar o Ensino Recorrente Noturno. Os programas de inserção implicavam também programas de vacinação e planeamento familiar bem como ofertas de ações de formação. “*Sendo uma medida que, do ponto de vista do seu articulado, visa fundamentalmente combater a pobreza e a exclusão social (...) procurando promover uma maior justiça social, tem também realizado alguma discriminação positiva, nomeadamente pela promoção e desenvolvimento de ações de formação para grupos étnicos específicos (ciganos e imigrantes dos PALOP). Podemos assim considerar que, do ponto de vista das políticas sociais públicas (...) constituem em medidas híbridas, que procuram simultaneamente criar igualdade de oportunidades, mas também levam a cabo algumas ações de discriminação positiva no que concerne à atenção à diversidade cultural, no sentido de diminuir as injustiças originadas pelas diferenças de ordem cultural*” (Casa-Nova, 2004: 13).

Em 2003 o *Rendimento Mínimo Garantido* foi revogado passando a designar-se *Rendimento Social de Inserção* (RSI). Na sua atribuição está implícito que este subsídio pode cessar a qualquer momento. A palavra-chave aqui é inserção, “*quando esta não se realizar por razões definidas centralmente como atribuíveis aos beneficiários do rendimento, o subsídio é retirado*” (Casa-Nova, 2004: 14). Aplicando os pressupostos do RSI concretamente na comunidade cigana, podemos afirmar que, do mesmo modo que acontece com outras famílias carenciadas, existe um aumento do rendimento mensal para aqueles que apresentem dificuldades financeiras concretas. Nesta comunidade em concreto, para usufruir deste tipo de apoio, existem uma série de contrapartidas que têm de ser cumpridas sob pena de suspensão do rendimento. No topo dessas contrapartidas podemos destacar que os beneficiários do RSI têm de ter uma procura ativa de emprego e integração em formações profissionais, sendo esta situação analisada com reuniões com assistentes sociais destacadas para cada caso. Existe também a obrigatoriedade, no caso de se aplicar esta situação, de colocar os filhos na escola diminuindo, assim, o abandono escolar.

Desta forma, estas comunidades conseguem ser alvo de uma integração gradual na sociedade e, ao mesmo tempo, obter uma ajuda financeira que se revela imprescindível em muitos casos.

Em 1999 foi criada a *Lei de Defesa contra a Discriminação Racial*, que tinha como objetivo o combate à discriminação no emprego ou na oferta de emprego, a discriminação no acesso à compra ou arrendamento de imóveis, a discriminação no acesso a locais públicos ou discriminação no acesso ao exercício de uma atividade económica. Esta lei foi um passo importante em direção à igualdade de direitos.

A Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas inúmera uma série de grupos e programas explicitando todo o trabalho de intervenção de cada uma junto da comunidade cigana.

O *Grupo de Trabalho para a Igualdade e Inserção dos Ciganos* tentou aumentar o conhecimento geral da sociedade sobre esta comunidade, alertando para uma necessidade de intervenção sustentada de modo a reduzir as dificuldades destas famílias, sendo que o Rendimento Social de Inserção foi um fator importante nessa estratégia.

A *Subcomissão para a Igualdade de Oportunidades e Família, da Comissão Parlamentar de Ética, Sociedade e Cultura*, desenvolveu um relatório, que permitiu uma discussão desta temática na agenda política, onde evidencia que este tipo de comunidades continua a sofrer fenómenos de pobreza, exclusão social e marginalidade, enumerando algumas recomendações que permitam reduzir as dificuldades desta comunidade em áreas como a saúde, educação ou habitação.

O *Programa Escolhas* é um programa de âmbito nacional, tutelado pela Presidência do Conselho de Ministros, e fundido no Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural. Foi criado em janeiro de 2001 e deu este ano início à sua 5ª geração. Visa promover a inclusão social de crianças e jovens provenientes de contextos socioeconómicos mais vulneráveis, particularmente dos descendentes de imigrantes e minorias étnicas, tendo em vista a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social.²

O mesmo *Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural*, criou, em 2007, o *Gabinete de Apoio às Comunidades Ciganas* tentando proceder a um tipo de apoio mais próximo e eficaz para estas comunidades, promovendo a sua

² Analisado em detalhe mais à frente no Capítulo 3

integração social e tendo sempre em conta a preservação da componente cultural destas comunidades, facilitando a interação na sociedade e a participação cívica como cidadãos portugueses/as de pleno direito. Estas novas dinâmicas de relacionamento tentam inculcar um espírito de respeito e reconhecimento e são vistas como um importante fator de mudança e crescimento.

Na definição das políticas para a comunidade cigana a Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas é uma referência fundamental, que importa analisar. Na sua elaboração da Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas foi considerado que, face à realidade portuguesa, é imprescindível a inclusão de um eixo transversal que dê resposta a um conjunto de situações que marcam a vida destas comunidades e a sua relação com a sociedade envolvente. O reconhecimento da importância de dimensões, como Justiça e Segurança, Igualdade de Género, Segurança Social, Educação para a Cidadania, Mediação e Combate à Discriminação, justifica um conjunto de prioridades que potenciam o sucesso global da Estratégia Nacional, na medida em que são dimensões profundamente marcadas pela natureza das relações humanas e sociais.

A Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas assenta a sua temática em quatro áreas fundamentais. A área da Habitação, a área da Educação, área do Emprego e Formação e a área da Saúde.

Dentro da área habitacional assumem-se como prioridades:

- Melhoria sobre o conhecimento da situação habitacional das comunidades ciganas;
- Reforço, no quadro das políticas de habitação, das práticas promotoras da integração das comunidades ciganas;
- Adequar as respostas habitacionais e qualificar os espaços de realojamento;
- Promover o acesso ao mercado de arrendamento/propriedade privada.

No plano educacional as prioridades são:

- Melhorar o conhecimento da situação escolar das alunas/os e formandas/os ciganas/os na escola;
- Garantir o acesso à Educação Pré-Escolar;
- Aumentar os índices de escolarização, garantindo que todas as crianças ciganas completam a escolaridade obrigatória;

- Promover a continuidade da escolarização a nível do ensino secundário, incentivando à formação superior;
- Prevenir o abandono escolar precoce;
- Garantir o acesso à Aprendizagem ao Longo da Vida;
- Promover a formação de agentes educativos/as na diversidade da cultura cigana, com a participação de elementos dessas comunidades enquanto formadores/as e interlocutores/as privilegiados;
- Promover o combate à iliteracia.

No que diz respeito às vertentes de emprego e formação, as prioridades são:

- Promover um maior conhecimento das comunidades ciganas;
- Capacitar os serviços e adequar respostas formativas às especificidades das comunidades ciganas;
- Potenciar o acesso ao emprego e a criação do próprio emprego;
- Aumentar as qualificações profissionais com vista à integração no mercado de trabalho;
- Desenvolver uma abordagem integrada junto das comunidades ciganas, privilegiando o trabalho em parceria;
- Revitalizar as atividades tradicionais das comunidades ciganas para a sua integração socioprofissional;
- Desenvolver ações de informação/sensibilização e de divulgação de boas práticas;

Por fim, na área da saúde, as prioridades são:

- Promover ações de formação/informação sobre educação para a saúde e serviços disponíveis;
- Contribuir para ganhos em saúde das comunidades ciganas, apostando na prevenção;
- Sensibilizar e formar os/as profissionais de saúde para a diversidade cultural;
- Criar e/ou aprofundar as relações de proximidade entre os serviços de saúde e as comunidades ciganas, estabelecendo pontes e dinamizando parcerias.

A Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas tem, assim, uma lista de prioridades bem definidas nas quais existe uma preocupação de integração das áreas mais problemáticas e importantes. O objetivo deve ser garantir

a implementação destas prioridades de uma forma sustentada e operacional. Parece-me que cada vez mais existem melhores condições para a implementação destas políticas, garantindo uma melhoria de vida das pessoas desta comunidade em todas as áreas referidas. Obviamente não podemos esquecer que a grave crise que o país atravessa pode ter impacto, a médio prazo, na implementação destas prioridades devido aos cortes financeiros. Para uma mudança efetiva das perspetivas de vida, o ensino e a formação são imprescindíveis. Desta forma, a atenção deve centrar-se numa educação que prime não só pela frequência, mas também, pela obtenção de resultados positivos garantindo, uma evolução no sentido da qualidade e da sustentabilidade.

Capítulo 2 | Exclusão Social e Educação

2.1-Exclusão Social

Alfredo Bruto da Costa afirma que a expressão “exclusão social” entrou no discurso político pelo menos há 20 anos. É uma expressão facilmente generalizável, até mesmo entre os especialistas, pois não existe consenso quanto ao sentido deste conceito (Costa, 1998). Segundo o autor, a noção de exclusão social aproxima-se da tradição francesa na análise de pessoas e grupos desfavorecidos. Desta forma, Bruto da Costa socorre-se de Robert Castel que define exclusão social como “*a fase extrema do processo de «marginalização», entendido este como um percurso «descendente», ao longo do qual se verificam sucessivas ruturas na relação do indivíduo com a sociedade*” (Castel *apud* Costa, 1998: 10). A exclusão social pode redundar em fracas condições habitacionais e sanitárias, baixas taxas de alfabetização e taxas de desemprego elevadas (Costa e Pimenta *apud* Magano e Silva, s.d). Os indivíduos posicionam-se segundo o acesso aos recursos que têm à disposição, ou seja, aqueles que têm mais recursos conseguirão uma posição social melhor do que aqueles que não conseguem aceder aos mesmos. Neste sentido, a exclusão surge com o agravar das desigualdades do acesso a recursos. Cada sociedade tem um padrão social de referência e a exclusão resulta quando alguém fica privado do acesso a determinados recursos, como a educação ou saúde, estando, desta forma, fora desse padrão de referência (Dias *et al*, 2002).

Para Bruto da Costa (1998) uma das ruturas mais importantes acontece em relação ao mercado de trabalho traduzindo-se em desemprego, muitas vezes prolongado. Neste sentido, numa fase mais extrema da exclusão social, não só a relação com o mercado de trabalho sofre ruturas mas também os laços familiares, afetivos e de amizade. Desta forma, Bruto da Costa clarifica dois fenómenos, o de pobreza e exclusão social, que muitas vezes, de uma forma simplista, são vistos como indissociáveis. Bruto da Costa afirma que “*pode haver pobreza sem exclusão social, como acontecia aos pobres do «ancien regime», em que os servos eram pobres, mas encontravam-se integrados numa rede de relações de grupo (...) pobreza e exclusão social são (...) realidades distintas e que nem sempre coexistem* (Costa, 1998: 10).

De acordo com Bruto da Costa a exclusão social assume-se, na prática, como um fenómeno “*complexo*” e “*heterogéneo*” (Costa, 1998: 21). Deste modo, o mesmo autor identifica vários tipos de exclusão social a saber: económico; social; cultural;

origem patológica e comportamentos auto-destrutivos (Costa, 1998). Dada a sua pertinência para uma reflexão sobre as condições de vida da comunidade cigana, vamos focar a nossa atenção na exclusão social e cultural. Para o tipo social, Bruto da Costa afirma que a própria causa da exclusão se situa nos laços sociais. “*É uma situação de privação de tipo relacional, caracterizada pelo isolamento, por vezes associada à falta de autossuficiência e autonomia pessoal*” (Costa, 1998: 22). Falando do tipo cultural, o autor salienta que fenómenos como o racismo podem originar processos de exclusão social de minorias étnico-culturais. E sobre este tipo de exclusão social, Bruto da Costa esclarece que a massificação da imigração que temos assistido nas últimas décadas tem intensificado a discussão sobre os fatores de integração das minorias étnico-culturais. O autor afirma que desde muito cedo na Europa, os fenómenos de imigração de minorias étnico-culturais eram uma realidade. Acontece que nessa altura (década de 70) o problema da integração social não se punha por três razões essenciais. Em primeiro lugar, muitos dos imigrantes que entravam na Europa vinham interessados em cursos de melhor nível académico. Muitos destes já vinham familiarizados com o contexto cultural europeu, ou vinham mesmo com vontade de aprender e serem influenciados por esta cultura. Em segundo lugar, eram pessoas com níveis académicos acima da média para os padrões das sociedades de acolhimento. Em terceiro lugar, estes imigrantes eram indivíduos isolados pelo que o problema da integração não tinha grande expressão. Acontece que a questão de imigração não se põe em termos individuais ou de famílias mas sim de comunidades inteiras (Costa, 1998). Segundo Casa-Nova (2002), as interdependências mundiais, a livre circulação de mão de obra entre países europeus, o aumento das trocas comerciais, o reforço do capitalismo “*exacerbaram tensões, radicalizaram as diferenças culturais, transformaram as sociedades*” (Casa-Nova, 2002: 26). Tudo isto trouxe para debate a problemática de multiculturalidade nas sociedades e os seus efeitos ao nível da interação social entre atores de diferentes contextos sociais (Casa-Nova, 2002).

Neste sentido, a Europa assume a sua condição de sociedade multicultural. “*A dimensão cultural é (...) a mais complexa de quantas é composto o problema das minorias étnico-culturais na Europa. No caso Português, uma proporção considerável dessas minorias sofre de dois ou três tipos de exclusão: a pobreza, (...) exclusão de tipo territorial, (...) e cultural*” (Costa, 1998: 10).

Olhando a dimensão cultural da exclusão, é inegável que a comunidade cigana sofre deste tipo de exclusão. A forma como a etnia cigana conseguiu manter e preservar a sua cultura e os seus modos de vida ao longo de todos estes anos é para Magano e Silva (s.d) uma das razões que levaram a fenómenos de profunda

exclusão social. Maria José Casa-Nova (2005) ajuda a perceber quais os princípios culturais e os valores da comunidade cigana. Esta comunidade percebe que os seus aspetos culturais são diferentes da sociedade de destino mas afirma possuir uma cultura “*que detém e preserva valores que consideram superiores aos da sociedade maioritária*” (Casa-Nova, 2005: 212). Para esta autora, no que diz respeito a processos de socialização primária, as famílias ciganas valorizam o domínio de si, a autonomia, curiosidade, segurança e responsabilidade desvalorizando de forma relativa a limpeza e a disciplina (Casa-Nova, 2005). Esta valorização a par com a “*socialização de crianças e jovens em valores culturais que consideram ser superiores aos valores transmitidos pela sociedade maioritária (o respeito e o não abandono dos mais velhos; o carinho e o não abandono das crianças; a solidariedade com doentes e a preservação da virgindade das raparigas até ao casamento), a forte coesão e proteção grupal em momentos de forte tensão e exposição individual (...) bem como o medo que, como forma de poder e de estratégia de sobrevivência (...) é parcialmente explicativa da segurança e algum sentimento de superioridade evidenciados pelos elementos de etnia cigana em relação à restante sociedade*” (Casa-Nova, 2005: 211). Estas características culturais intrínsecas a esta comunidade são os alicerces que desde sempre mantiveram firme esta etnia. Os valores e os ideais são passados de geração em geração e são encarados de uma forma quase sagrada. Deste modo, esta comunidade é muito segura, como já vimos, que os seus valores são os mais indicados para educar os seus. No entanto, os seus valores e comportamentos são vistos de fora, pela sociedade maioritária, de uma forma negativa. As representações sociais dominantes sobre as comunidades ciganas reforçam a sua situação de exclusão social, sendo essenciais para a compreensão das relações com a sociedade maioritária.

As representações sociais são uma construção feita ao longo do tempo de imagens mentais condicionadas por “*processos de socialização, pelos meios de comunicação social e pelas relações que desenvolvem nos diversos contextos sociais de interação*” (Moscovici *apud* Cortesão *et al*, 2005: 11). Luiza Cortesão *et al* (2005) resumem o conceito de representações sociais ao dizer que estas “*operacionalizam rotinas diversas nas pessoas*” e são essas rotinas que explicam a realidade. Estas “*categorizam e engendram imagens que contêm significados, conferem e atribuem sentidos, auxiliam a edificar e a reproduzir identidades sociais e culturais*” (Cortesão *et al*, 2005: 11). Normalmente conhecidas como teorias do senso comum, as representações sociais referem-se ao conhecimento social partilhado (Caré, 2010). De acordo com Augoustinos, “*as representações sociais são basicamente um sistema de classificação e denotação, de atribuição de categorias e nomes e ao fazê-lo estamos na essência a*

revelar o nosso quadro conceptual de valores, a nossa teoria da sociedade e da natureza humana” (Augoustinos apud Caré, 2010: 10).

As representações sociais são influenciadas pelo estatuto socioeconómico e cultural dos diferentes grupos. Elaboram e estruturam as nossas opiniões, as nossas ideias, as nossas atitudes, sendo importantes para a construção da realidade. Estas podem ser originadoras de estereótipos e preconceitos para vários grupos ou comunidades, como é caso da comunidade cigana. Neste contexto, é importante perceber o que se entende por estereótipo e preconceito.

Todos nós escolhemos, por opção, a que grupos pertencer, como, por exemplo, na área desportiva ou política. Essa escolha é intimamente dependente das nossas crenças, preferências e valores pessoais. No entanto, existem grupos sociais a que pertencemos, independentemente do nosso juízo, como, por exemplo, o sexo e a etnia. O sexo e a etnia são utilizados *“frequentemente para emitir julgamentos acerca das características daqueles grupos sociais que estão por base dos preconceitos e dos estereótipos” (Agoustinous et al apud Caré, 2010: 8).*

Para Maria José Casa-Nova (2002), a diferença não exprime a ideia de desigualdade. A interpretação da diferença entre os diferentes grupos culturais é que poderá dar origem a relações de desigualdade. O sentido individual de cada um de nós é, grande parte das vezes, transformado para um nível global que tem como base o grupo de pertença, anulando-se qualquer característica da identidade individual. O sujeito é visto como representante de um determinado estilo, identificado com a comunidade particular (Casa-Nova, 2002). Esta *“estereotipização do olhar”* pode remeter para fenómenos de *“cariz racista, materializados em tentativas de exclusão (...) discriminação social”* (Casa-Nova, 2002: 29). O preconceito é insistentemente utilizado na nossa sociedade e deve ser encarado como um problema social sério.

Nas sociedades, a atribuição de *“valores sociais positivos e negativos”* é desigual e é feita *“consoante se encontram no topo ou na base da hierarquia social”* (Caré, 2010:8). Deste modo, as clivagens intergrupais verificam-se segundo as hierarquias ocupadas. Fenómenos como a pobreza, a falta de condições sanitárias, as dificuldades de acesso a trabalho e ensino, espelham as dificuldades que os grupos do fundo da pirâmide social atravessam que se traduzem em desigualdades sociais. O preconceito é inevitável em condições de interação social. Tal acontece com outras formas de *“tensão intergrupala”* (Caré, 2010: 8).

Também o estereótipo representa um problema social que é vivido pelas sociedades contemporâneas. Baseia-se em representações mentais de grupos sociais e dos seus membros. A informação sobre um grupo social é armazenada e é ativada no confronto com um elemento ou símbolo desse grupo. A “*ativação tende a despoletar o preconceito levando a atitudes de discriminação*” (Caré, 2010: 9). Os estereótipos, normalmente, têm uma conotação negativa e são mais que “*estruturas cognitivas; têm uma natureza simbólica, política e ideológica e constituem estruturas afetivas acerca de grupos dentro de uma sociedade*” (idem). Em suma, os estereótipos fazem de um membro individual de um grupo o portador das características desse grupo sendo visto como homogêneo (Billing e Stangor, *apud* Silva *et al*, 2008).

Carlos Silva *et al* afirmam que a “*existência de atitudes e ideias negativas dos membros de um grupo sobre outro que o conceito de preconceito procura denotar (Allport, 1954) e é parte de processos de estigmatização, como referiu Goffman (1963) (...) atingem a minoria - os ciganos. No fundo, falamos de visões imaginadas, que sustentam práticas, que cada comunidade constrói da outra – imagens, representações, estereótipos que são co-estruturantes de formas discursivas e de práticas de discriminação*” (Silva *et al*, 2008:3). Assim, estas representações sociais nascem devido a ideias pré-concebidas de conotação negativa e a preconceitos enraizados na sociedade sobre esta etnia. Desta forma, as crianças são, desde muito cedo, vítimas de preconceito e representações sociais negativas pois representam os valores e as atitudes da sua comunidade de pertença. Por conseguinte, as representações sociais são também elaboradas sobre a comunidade cigana no espaço escolar. Segundo Casa-Nova (2006: 163), são criados “*sistemas classificadores das crianças*”. A representação social que existe na sociedade sobre a comunidade cigana acaba por ser negativa para as crianças pois estas são associadas à comunidade geral vindo a sofrer as consequências. “*As crianças experienciam as consequências das representações sociais negativas associadas ao seu grupo de pertença, quer na relação com a sociedade global, quer no contato com instituições específicas, principalmente a instituição escolar*” (Casa-Nova *apud* Casa-Nova, 2006: 164). Na opinião da mesma autora, ao contrário do que se passa, era muito importante compreender como se processam as experiências de escolarização destas crianças.

2.2- Educação e Inclusão

O nosso sistema de ensino público é cada vez mais heterogêneo em termos culturais. A escola acolhe, hoje, crianças e jovens de etnias e nacionalidades diversas

(Caré, 2010). Segundo Cortesão e Stoer (1999), a escola tem vindo a ser confrontada com um aumento do número de alunos e com um conjunto mais diversificado dos mesmos devido ao fenómeno de modernização. Face ao aumento de alunos que frequentam o ensino, a escola tem de recorrer a novas estratégias de *“estruturação de espaço e ao estabelecimento de regras de organização do seu funcionamento que tornaram possível a poucos professores atender (...) a muitos alunos (...). Foram-se elaborando regulamentos de funcionamento da instituição e regulamentos disciplinares que deverão ser do conhecimento de todos e obedecidos por todos* (Cortesão e Stoer, 1999: 16). O aumento do número de alunos traduz de igual forma um aumento da diversidade cultural dos mesmos. Decorrente de processos de globalização e modernização, o conceito de alfabetização estendeu-se a uma grande parte de crianças adolescentes. Desta forma, a escola tem no seu seio alunos nunca antes escolarizados, essencialmente provenientes de classes sociais desfavorecidas, de meios rurais, de zonas suburbanas, de zonas piscatórias e ciganos (Cortesão e Stoer, 1999). A escola tem sido invadida *“por todos aqueles que, há pouco tempo atrás, não se aproximavam sequer da entrada”* (Magalhães e Stoer, 2002: 30). Este fenómeno de massificação da escola permite falar numa escola multicultural que segundo Maria Casa-Nova (2002) se aproxima de uma ideologia defensora da escola meritocrática. Os pressupostos desta escola meritocrática seriam os de proporcionar uma igualdade de oportunidades para todos, independentemente do género, classe social de pertença ou etnia, onde o aluno é julgado em função do seu rendimento, das suas capacidades e do mérito demonstrado (Casa-Nova, 2002).

Para Magalhães e Stoer (2002), este modelo de escola meritocrática encontra-se em crise. Esta resulta do facto desta escola ter sido construída com base na desigualdade. Os autores questionam porque a escola meritocrática não poderia ser uma escola para todos. A resposta incide no fato de a escola se ter homogeneizado com base na exclusão da diferença promovendo juntamente uma nova hierarquia social e novas desigualdades. *“A escola meritocrática em Portugal tem sido condenada a ser uma escola meritocrática mitigada”* (Magalhães e Stoer, 2002: 24). Estes autores falam de *“formas de ensino que passem pela produção de saberes, produção essa que, por sua vez, depende do desenvolvimento de dispositivos de diferenciação pedagógica dinâmicos e baseados nas vivências sociais e culturais dos alunos (...) a preocupação com o sucesso deriva da necessidade de combater a exclusão social latente na escola meritocrática”* (Magalhães e Stoer, 2002: 25).

Para Olga Magano (2010), a integração social não é um ato único mas sim um processo. *“A modernidade abre a possibilidade de o indivíduo, no percurso de socialização, por ser*

confrontado com múltiplas oportunidades, poder fazer vários percursos e combinar diferentes possibilidades de interiorização das normas sociais, resultando entre o indivíduo e a sociedade a integração social” (Magano, 2010: 63).

Este conceito de integração social tem focado as suas atenções principalmente em grupos sociais em situação de pobreza, marginalização, delinquência e, recentemente, nos imigrantes (Schnapper *apud* Magano, 2010).

A análise sobre os processos de marginalização e de exclusão contribuíram para um conhecimento mais alargado sobre modalidades de integração. Se podemos falar em várias derivações do conceito de exclusão, o mesmo raciocínio pode ser aplicado para a integração (Moller e Hespanha *apud* Magano, 2010). A ideia de integração social tem a sua base em três dimensões essenciais no processo de inserção dos indivíduos na sociedade (Gaulejac e Léonctti *apud* Magano, 2010), “a dimensão económica, que autoriza a inserção e a participação social através das atividades de produção e consumo: a dimensão social, compreendendo, por um lado, a integração no seio dos grupos primários e, por outro lado, a integração na sociedade global; e a dimensão simbólica (...) definida por normas e valores comuns e as representações coletivas que definem os lugares sociais” (Magano, 2010: 68). Já para Alfredo Bruto da Costa (1998), o fenómeno de integração assume cinco domínios, o social, o económico, o institucional, o territorial e o das referências simbólicas. A dimensão social é caracterizada pelas redes sociais, grupos e comunidades em que cada pessoa se encontra inserida. O domínio económico tem que ver com o conjunto de mecanismos geradores de serviços e o mercado de bens e serviços. O institucional refere-se aos sistemas prestadores de serviços, às instituições relacionadas com direitos cívicos e políticos. A dimensão territorial menciona que existem certos territórios com maior aptidão para certas exclusões, como por exemplo, bairros degradados. Por último, o simbólico, refere-se ao “conjunto de perdas” do excluído, que se agravam quanto mais tempo este estiver em situação de exclusão. Desta situação resulta a perda de identidade social, de autoestima, de auto-confiança, de perspetivas de futuro, de capacidade de iniciativa, de motivações, do sentido de pertença à sociedade (Costa, 1998: 17).

Segundo Olga Magano (2010), uma das principais dimensões da integração social tem sido o domínio económico, assumindo-se como o principal fator de integração para a definição de lugares sociais. A valorização da dimensão de trabalho continua a ser um aspeto importantíssimo para avaliar quem está ou não integrado. As pessoas continuam a ser caracterizadas pelas suas profissões, e os níveis de escolaridade que servem como elementos de definição de estatuto e lugar social.

Outra vertente a ter em conta no processo de integração social é o processo de escolarização (Magano, 2010). Num estudo sobre integração social, efetuado em

quatro países distintos, procurou-se relacionar a integração estrutural, que se refere à participação objetiva de filhos de imigrantes em estruturas sociais como a escola, mercado de trabalho etc, a integração social, que se refere às mudanças em termos sociais, familiares ou de amizade e a integração cultural, que dizia respeito ao posicionamento em relação aos tempos livres, práticas culturais, sistemas de valores e também aos sentimentos sentidos acerca da sociedade do país de origem e sobre a sociedade do país de destino. Uma das conclusões foi que a *“integração aconteceu mais rapidamente devido à frequência escolar, o que permitiu às crianças e aos seus pais obterem (...) um maior conhecimento sobre a sociedade de acolhimento (...) a escolarização assegura o acesso a saberes, mas também contribui para a interiorização de normas culturais (...)”* (Magano, 2010: 74).

Um dos conceitos da inclusão social reside em transformar a sociedade num lugar apto à convivência entre pessoas de todos os tipos, procurando a educação de todas as crianças nas escolas regulares, sendo esta, uma preocupação fundamental (Ramos, 2011). *“A escola, como uma instituição voltada para a informação e a formação, poderia e deveria ser um espaço que se preocupasse em tornar os alunos mais humanos. Assim entendida, ela representa um lugar favorável a que todos que a procuram possam ser bem-vindos para colaborar no trabalho realizado. Cada um deveria fazer parte do seu contexto como um membro valorizado e, por sua vez, alunos e profissionais deveriam apoiar-se mutuamente, uns aos outros, como aprendizes ativos, dinâmicos e recíprocos”* (Ferreira e Guimarães *apud* Ramos, 2011: 28).

Deste modo, podemos falar de uma escola inclusiva, como instituição de sociabilização e como garantia de integração de jovens e crianças na sociedade. Ainda assim, este fenómeno de integração não é linear e pode existir uma clivagem entre a integração estrutural (participação nas estruturas sociais) e a integração cultural (preservação de valores e identidades do país de origem) (Magano, 2010). Em Portugal o afastamento da escola pública das crianças e jovens de cultura cigana, quer por fenómenos de absentismo escolar, quer por redução drástica da frequência escolar, tem sido considerado, desde da época de 90, um problema social por entidades públicas (Casa-Nova, 2006). No caso das comunidades ciganas, podemos afirmar que dentro das minorias étnicas, as comunidades ciganas são aquelas que apresentam menores taxas de aproveitamento escolar (Casa-Nova, 2006). Segundo dados nacionais apresentados pela mesma autora, no ano letivo de 1997/98, 5420 crianças ciganas encontravam-se inscritas no 1º ciclo do ensino básico, das quais, 784 foram sujeitas a avaliação no 4º ano tendo sido aprovadas 55%. No 2º ciclo, o número de crianças inscritas desceu vertiginosamente, sendo que apenas 374 crianças se encontravam matriculadas nos dois anos de escolaridade, das quais 85 foram sujeitas a avaliação no final do 6º ano, tendo sido aprovadas 75%. No 3º ciclo, encontravam-se inscritos 102 alunos nos três anos de escolaridade sendo que foram avaliados no 9º ano 11 alunos, dos quais foram aprovados 64%. Na sociedade

portuguesa, os índices de alfabetismo desta comunidade diminuiram entre gerações, mas, no entanto, os números continuam a ser muito baixos sendo que muitos jovens entre os 15 e os 25 anos, que já abandonaram a escola, apresentam-se apenas com o 1º ou 2º ano do primeiro Ciclo do Ensino Básico (Casa-Nova, 2006).

De certo modo, as crianças ciganas não se sentem muito motivadas para a frequência escolar: *“As crianças ciganas geralmente não aprendem o que os currículos escolares exigem, ou aprendem mal, não gostam, não se interessam pelo que acontece na escola, embora muitas vezes nem tenham consciência do seu tédio e até digam que gostam. Mas finalmente não vão à escola porque «lá fora» acontecem coisas mais importantes e/ou mais interessantes do que na sala de aula e também – e por razões fáceis de compreender – porque não existe, nos seus grupos de pertença, grande (ou por vezes nenhuma) pressão social para que cumpram a escolaridade obrigatória ou até para que se alfabetizem”* (Cortesão, *apud* Ramos, 2011: 24).

Casa-Nova (2006) aponta alguns elementos esclarecedores desta situação. Para a autora, importa também perceber os processos de organização do trabalho pedagógico na sala de aula. Os ciganos sentem-se incomodados com a escola o que resulta na elaboração de uma variedade de pretextos para se “livrarem” dela. Dores de cabeça, familiares doentes, um irmão mais pequeno são só algumas das justificações dadas. Mas todas estas desculpas escondem um problema maior que nem sempre é percebido pelos professores. Estas estratégias de fuga relacionam-se com o *“mal-estar que estas crianças sentem dentro da escola tal como esta se encontra atualmente configurada”*(Casa-Nova, 2006: 164).

A comunidade cigana valoriza a escola sob a lógica de esta lhe conseguir proporcionar a realização de alguns objetivos de vida, como a carta de condução. Deste modo, para compreender os baixos níveis de escolaridade desta comunidade teremos de abordar os processos de socialização e educação familiares, as expectativas e perspetiva de vida, as relações familiares, em suma, teremos de considerar as características da comunidade cigana, a sua relação com a sociedade maioritária e os continuados fenómenos de exclusão acima discutidos.

Maria Casa-Nova enumera dois sistemas culturais estruturalmente diferenciados que coabitam no espaço escolar. Por um lado, temos uma cultura de transmissão oral, que valoriza o pensamento concreto e o conhecimento ligado ao desempenho de atividades quotidianas que garantam a reprodução cultural e social do grupo (a cultura cigana); por outro lado, temos uma cultura instruída, com base na transmissão escrita, valorizando o pensamento abstrato e o conhecimento erudito (a cultura da sociedade maioritária) (Casa-Nova, 2006). No espaço escolar entre estes dois sistemas culturais, *“a diferenciação cultural é duplamente evidenciada, quer através dos processos de socialização e educação de que a criança cigana é alvo por parte da escola, quer dos papéis que aqui é chamada a desempenhar e que diferem (...) dos papéis que desempenha dentro do*

grupo de pertença” (Casa-Nova, 2006: 161). Neste sentido, as crianças ciganas não conseguem compreender os processos de sociabilização que a escola quer incutir. A escola pede à criança cigana o desenvolvimento de certas tarefas das quais a criança vai percebendo que os conhecimentos que tem não são os adequados, o que resulta na “*vulnerabilização da criança num meio que, não lhe sendo hostil, é desconhecido e ameaçador na medida em que não funciona segundo as regras que conhece*” (Casa-Nova, 2006: 161-162). Desta forma, é imperativo que as propostas educativas tenham em conta “*as características culturais dos grupos minoritários a frequentar a escola, indo a o seu encontro, rentabilizando-as e valorizando-as, de modo a despertar o interesse destes alunos pelas tarefas que lhes são propostas, incutindo-lhes o gosto pela participação nas mesmas e uma maior assiduidade*” (Ramos, 2011: 24). Ao falar de inclusão escolar estamos a falar daquilo que pode ser feito para minimizar os processos de exclusão no seio escolar, e maximizar a participação do aluno dentro do processo educativo, produzindo um processo positivo de aprendizagem (Santos *et al apud* Ramos, 2011). Para todo este processo positivo de desenvolvimento no processo educativo, o aluno precisa de se sentir incluído, precisa de sentir que faz parte da escola (Ramos, 2011).

O desenvolvimento de uma pedagogia concentrada no aluno apresenta-se como um passo importante para uma educação inclusiva (Ramos, 2011). A educação inclusiva é uma forma simples de iniciar oportunidades de socialização, de aprendizagem de aproveitamento de potenciais talentos, quer na escola, quer na sociedade. Falamos, então, do desenvolvimento de uma série de políticas que atuem entre vários parceiros sociais (Macedo *apud* Ramos, 2011). Para Ramos (2011), a ideia de que os alunos devem aprender juntos, independentemente das dificuldades e das diferenças que cada um apresenta, é uma realidade. “*As escolas devem adaptar-se a estas diferenças, adequando os seus currículos, as suas estratégias pedagógicas e cooperando com a comunidade local. No entanto, nem todas as escolas podem ser consideradas inclusivas, uma vez que nem todas apresentam as respostas adequadas aos seus alunos, em função das suas especificidades raciais, culturais e individuais*” (Ramos, 2011: 32). O processo de aprendizagem é mais do que uma transmissão de informação entre os alunos, é uma transição entre diferentes paradigmas de conhecimento. As escolas devem-se reposicionar de modo a que possam criar momentos de aprendizagem coletiva, diversificando o seu currículo criando modelos inclusivos que promovam a igualdade de oportunidades entre os seus alunos (Rodrigues *apud* Ramos, 2011).

De acordo com Ramos (2001), ainda estamos longe de uma Escola verdadeiramente inclusiva. “*O futuro é algo que, de alguma maneira, tem que ser inventado. É nesta fase de «invenção» que se encontra, hoje, o modelo da «Escola Inclusiva», que acarreta consigo um movimento pleno de humanismo, na medida em que se opõe a fenómenos de exclusão escolar e*

social. A «inclusão» é, assim, um imperativo, mas também e, ainda, uma utopia” (Peixoto apud Ramos, 2001).

Neste sentido, podemos falar de uma escola inclusiva quando as escolas e os seus agentes, conseguirem englobar todas as culturas e forem capazes de integrar as diferenças culturais.

Capítulo 3| O Estágio

Este capítulo faz uma descrição mais concreta de todas as componentes ligadas ao meu estágio. É feita uma caracterização do espaço geográfico onde o estágio ocorreu, assim como, um enquadramento institucional onde podemos perceber melhor o Programa Escolhas e o Projeto Trampolim. O tema principal do meu estágio é abordado no sub-capítulo 3.4 onde é elaborada uma revisão teórica esclarecendo o conceito de TIC e de inclusão digital, ajudando, assim, a perceber o conteúdo executado na minha tarefa principal de estágio. A descrição das tarefas executadas no estágio aparece logo no capítulo seguinte, tendo a tarefa de acompanhamento semanal aos alunos da EB 1 Ingote um destaque especial por se tratar da tarefa principal.

3.1-O Local: Bairros da Rosa e do Ingote

Segundo Márcia Pereira (2010), o crescimento da população aguçou a necessidade de alojamento e de realojamento de pessoas carenciadas de bairros de barracas. Neste sentido, foram criados novos bairros de habitação social, nos anos de 70, 80, 90, que serviram e servem, ainda hoje, para alojar famílias com carências económicas e habitacionais elevadas. *“Na área do Planalto do Ingote estão o bairro do Ingote, que surgiu em 1977, e o bairro da Rosa, que foi erigido em 1996. Ambos os bairros foram produzidos pela autarquia, com o objetivo de realojar pessoas com elevadas carências habitacionais, de forma a diminuir a construção de casas ilegais e de barracas”* (Pereira, 2010: 104). O bairro do Ingote teve origem nos arredores de Coimbra, nos finais dos anos 70, num local onde funcionava a lixeira municipal (Pereira *apud* Pereira, 2010). A construção deste bairro teve como intervenientes a Câmara Municipal de Coimbra, o FFH (Fundo Fomento de Habitação) e a Cooperativa de Habitação do Mondego. Este bairro conta, nos dias de hoje, com 26 edifícios de habitação divididos entre T1, T2 e T3. O bairro da Rosa, também dinamizado pela Câmara Municipal de Coimbra, foi construído em 1996 *“tendo realojado 210 famílias provenientes de habitação degradada, dispersa pelo concelho de Coimbra”* (Pereira, 2010: 105). Segundo dados da Câmara Municipal de Coimbra do ano de 2006, Coimbra conta com 1033 alojamentos sociais. Contabilizando todos os alojamentos sociais pertencentes aos bairros sociais, temos um total de 2448 habitantes (Pereira, 2010). Analisando a população residente nos Bairros Sociais, podemos destacar a presença dos bairros da Rosa (cerca de 800 habitantes) e do Ingote (cerca de 374) como os mais populosos. Os bairros são vistos como locais com uma carga negativa muito grande começando, desde logo, pelo seu

posicionamento geográfico (Pereira, 2010). Uma localização, quase sempre estratégica, afastada da cidade é uma vertente neste tipo de bairros e que acarreta uma representação negativa por parte da população geral. Se estão afastados é porque não querem que se misturem com o resto da população. Esta é, por vezes, a representação que a sociedade faz dos habitantes destes bairros. A população destes bairros é muitas vezes vista praticante de atividades ilícitas e fonte de grande número de problemas (Pereira, 2010). Segundo Márcia Pereira (2010: 112), os bairros do Ingote e da Rosa são dois casos onde os problemas se acentuam, existindo uma concentração de “*famílias multiproblemáticas*”. A maior parte dos residentes destes bairros apresenta carências socioeconómicas muito elevadas, é proveniente de bairros de barracas, como o caso dos ciganos, que habitam em grande escala estes bairros. Aquando da construção destes bairros a grande preocupação foi o realojamento das famílias que viviam em bairros de barracas, com vista à irradicação destes. No entanto, realojaram-se pessoas sem qualquer sentido de pertença às suas novas habitações e à comunidade de vizinhos. Dada esta falta de sentido de pertença pelas novas habitações atribuídas, via-se em muitos casos uma profanação tanto das habitações como dos espaços públicos circundantes o que só demonstrava a indiferença destas pessoas em relação aos bairros das suas novas habitações. No entanto tal não acontece nos dias de hoje. Pude perceber durante o meu estágio nestes bairros que as pessoas que os habitam estão verdadeiramente enraizadas e o sentido de pertença que falávamos é bastante vincado. Houve assim uma clara evolução durante estes anos que permitiu que os locais públicos fossem estimados tal como as suas habitações, fazendo, assim, passar uma ideia de gosto pela vida dos bairros.

3.2- O Enquadramento Institucional

3.2.1- Programa Escolhas

O Programa Escolhas é um programa governamental de âmbito nacional promovido pela Presidência do Conselho de Ministros e integrado no Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural – ACIDI, IP e cujo financiamento é feito pelo Instituto de Segurança Social, pela Direção Geral de Educação e pelo Fundo Social Europeu, através do Programa Operacional Potencial Humano – POPH/QREN. Este programa tem como missão uma promoção da inclusão social em crianças e jovens provenientes de contextos socioeconómicos

vulneráveis, tentando, assim, garantir uma igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social. O Programa Escolhas iniciou em 2013 a sua 5ª geração, que durará até ao fim do ano de 2015. Este programa encontra-se espalhado por todo o país, existindo protocolos com consórcios de 110 projetos locais de inclusão social em comunidades vulneráveis, com a opção de poder a vir financiar mais 30 projetos, muitos possivelmente localizados em territórios onde se encontram descendentes de imigrantes e minorias étnicas.

O Escolhas foi criado em 2001 sendo, numa primeira fase, um Programa para a Prevenção da Criminalidade e Inserção de jovens dos bairros mais problemáticos dos Distritos de Lisboa, Porto e Setúbal. Entre janeiro de 2001 e dezembro de 2003, período da primeira fase, o programa introduziu 50 projetos e alcançou 6.712 destinatários. A 2ª geração do Escolhas acontece em maio de 2004 tendo durado até setembro de 2006. Após as experiências da primeira fase, este programa reestruturou-se, tendo apontado os seus focos a novos desafios, e desviando a sua ação da prevenção da criminalidade, para a promoção da inclusão social. Essa reestruturação passou também pelo plano de atuação, deixando uma lógica centralizada, para abraçar uma nova vertente, assente em projetos localmente planeados, com base em instituições locais como escolas, centros de formação, associações, IPSS entre outras. Durante esta fase foram financiados e acompanhados 87 projetos por todo o país, abrangendo 43.200 destinatários em 54 concelhos. A 3ª geração do Escolhas prolongou-se entre 2007 e 2009, tendo alcançado 81.695 crianças e jovens provenientes de contextos socioeconómicos vulneráveis, passando a estar presente em 71 concelhos do nosso país. A sua 4ª geração surge em 2010 e durará até 2012. O reconhecimento da sua importância levou o governo não só a prolongar o programa, como a garantir um maior financiamento proporcionando, desta forma, um reforço da presença no terreno. A 4ª geração do Escolhas tenta, de algum modo, reforçar a qualidade das ações desenvolvidas e para isso às quatro medidas anteriormente conhecidas, (I) Inclusão escolar e educação não formal; (II) Formação profissional e empregabilidade; (III) Participação cívica e comunitária e (IV) Inclusão digital, uma nova medida foi adicionada com o intuito de estimular o Empreendedorismo e Capacitação dos jovens. “Outras apostas foram o reforço da empregabilidade e formação profissional, uma maior diferenciação dos públicos-alvo, a consolidação dos consórcios, a diferenciação e modularidade no financiamento, a adoção de um modelo misto de acesso, a formação centrada em produtos e ainda um maior apoio a iniciativas dos jovens e incentivo à sua participação.”

Nesta 4ª geração podemos salientar alguns números que permitem atestar a importância deste programa. Num universo de 89.232 participantes em todos os projetos, o sucesso escolar, por exemplo, atingiu uma percentagem de 86,7% no ano letivo de 2011/2012. Existiram, ainda, 9776 reintegrações em escolas, formação e emprego de jovens anteriormente desocupados.³

3.2.2- Projeto Trampolim

O Projeto Trampolim é um dos projetos do Programa Escolhas no território nacional. Este projeto está sediado nos Bairros da Rosa e do Ingote desde 2004. É promovido pela Câmara Municipal de Coimbra e tem como entidade gestora o CASPAE (Centro de Apoio Social de Pais e Amigos da Escola). É constituído por um conjunto de entidades reunidas em Consórcio da qual fazem parte Cáritas Diocesana de Coimbra, Inovinter, Cearte, Junta de Freguesia de Eiras, Agrupamento de Escolas Coimbra Centro, Agrupamento de Escolas da Rainha Santa Isabel, Direção Regional do Centro do Instituto Português do Desporto e Juventude I.P. e Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Coimbra.

O Projeto Trampolim tem como destinatários crianças e jovens dos 6 aos 24 anos e como beneficiários todos os familiares ou outros que estejam interessados nas atividades desenvolvidas. O objetivo central deste projeto reside na proteção e inclusão de crianças e jovens dos bairros municipais da Rosa e do Ingote, e do Centro de Estágio Habitacional (Parque Nómada)⁴, através da promoção do sucesso escolar, da integração profissional, da participação cívica e na capacitação dos jovens. No período que decorreu o meu estágio integrava a Equipa do Trampolim as pessoas: a Coordenadora do projeto Carla Mendes, licenciada em Animação Socioeducativa, a Psicóloga Andreia Couceiro, o Monitor CID Francisco Vieira, a Dinamizadora Comunitária Débora Sousa e, por fim, Joana Ferrão, estagiária de Psicologia.

Tendo recomeçado as suas atividades em janeiro deste ano, este projeto foi sujeito a aprovação do Programa Escolhas estando agora na sua quinta geração, Projeto Trampolim E5G.

3.3-O Tema

³ Informação retirada de www.programaescolhas.pt

⁴ O Parque Nómada foi construído para receber em curta estadia famílias com características culturais, étnicas e sociais que pela sua realidade e natureza não encontram resposta nos equipamentos tradicionais. A meta principal deste parque é proporcionar condições de educação e formação com vista à plena integração. O Parque Nómada conta com 11 habitações e 1 Centro de Ação Social. Para mais informações: <http://www.cm-coimbra.pt>

3.3.1- As TIC

Entende-se por TIC, Tecnologias de Informação e Comunicação o “conjunto de conhecimentos refletidos quer em equipamentos e programas, quer na sua criação e utilização ao nível pessoal, educacional e empresarial. Das várias ferramentas, métodos e técnicas, o computador destaca-se, na medida em que é o elemento em relação ao qual existe uma maior interação com a componente humana” (Sousa, *apud* Correia, 2004: 8).

O computador e a internet são dois dos muitos recursos (CD-ROM, DVD, Vídeo) que estão presentes em diversas áreas e atividades que seriam impossíveis de realizar sem o desenvolvimento constante das tecnologias. Este “boom” tecnológico fez com que a sociedade se moldasse e adaptasse, tendo em vista um aproveitamento máximo das novas potencialidades. São instrumentos de trabalho e aprendizagem que marcam a nossa sociedade. No setor da educação, as TIC vieram fornecer novas dinâmicas ao contexto de ensino-aprendizagem.

As Tecnologias de Informação e Comunicação multiplicam e facilitam o acesso à informação e os sistemas interativos e multimédia, fornecendo a professores e a alunos, um grande leque de informação. Estas tecnologias devem incutir nos alunos uma capacidade de investigação, autonomia, bem como “potenciar as capacidades comunicacionais de professores e alunos” (Silva, 2004: 5).

“Atualmente, vivemos numa sociedade onde o computador assume, cada vez mais, uma importância significativa no dia a dia de cada cidadão. Neste sentido, a escola como meio socializador da criança, não se pode alhear da utilização deste recurso educativo nas suas salas de aula, até porque utilizá-lo significa aproveitar o seu potencial fascinante e educativo como fator de motivação dos alunos e dos professores, tendo sempre em consideração a dinâmica da aprendizagem (...)” (Sarmiento *apud* Correia, 2004: 1).

De acordo com Correia (2004), com a evolução da sociedade de informação, acentuou-se a necessidade de uma educação tecnológica. Assim, e para começar desde cedo uma formação tecnológica, cabe à escola definir diretrizes que possibilitem uma aprendizagem real capaz de ensinar valores e métodos para um futuro desempenho social dotado pela tecnologia. As TIC no ensino básico podem ser uma ferramenta potencializadora de diálogo entre alunos e professores, e podem servir, também, como uma forma de quebrar a monotonia muitas vezes estabelecida neste nível de ensino (Correia, 2004).

Segundo Silva (2004), a escola não tem vindo a acompanhar o avanço tecnológico, notando-se um grande défice em relação à sociedade. Descrevendo, de uma forma resumida, o contexto de integração das TIC no ensino, podemos começar

por dizer que a grande evolução nas estratégias pedagógicas viveram-se no início do século XX. Nesta época, a pedagogia era influenciada por ideias mais positivas que favoreciam um ensino mais assente em dinâmicas intuitivo-dedutivas. Foi sobre estes pressupostos que foi introduzido o cinema no panorama educativo reconhecendo, assim, a importância da mensagem visual (Silva, 2004).

A aposta no cinema foi bastante importante e foi o “gatilho” para a entrada de outros meios audiovisuais na escola, contribuindo para uma discussão mais presente na agenda política nacional. O exemplo disso mesmo, foi a criação, na década de 70, do Centro de Pedagogia Audiovisual (CPA) de modo a aplicar no ensino o cinema, a rádio, a televisão entre outros (Silva, 2004). Ainda de acordo com o mesmo autor, importa realçar dois momentos marcantes para a tecnologia educativa. O primeiro, nas décadas de 70 e 80, ao fazer parte dos planos curriculares dos cursos de formação de professores. O segundo, na década de 90, com a implementação dos cursos de Mestrado nesta área.

Durantes várias décadas foram muitos os projetos que pretendiam introduzir o computador no ensino⁵ mas foi sob o cunho de uma sociedade de informação cada vez mais emergente que na segunda metade da década de 90 foram criados programas que pretendiam introduzir e expandir as TIC nos sistemas de ensino. O Programa Nónio século XXI e o Programa Internet Escola foram dois programas marcantes. De uma forma sucinta, o objetivo geral destes projetos seria o de ajustar as escolas às novas exigências colocadas pela sociedade de informação que se pautavam por uma necessidade de novo conhecimento e práticas mas também novas infraestruturas sempre em evolução (Silva, 2004).

Importa, também, perceber especificamente os objetivos das TIC no 1º ciclo. Assim, Silva (2004), afirma que *“enquanto para muitos adultos a evolução tecnológica, nomeadamente na área das Tecnologias de Informação e Comunicação, aparece como algo distante e complexo, para as crianças estas tecnologias fazem parte do seu quotidiano, ou seja, é-lhes natural. É essencial que as crianças aprendam a tirar vantagens das suas oportunidades, das suas utilizações e se apercebam também das suas limitações e perigos”* (Silva, 2004: 27). Por conseguinte, podem destacar-se um conjunto de objetivos para o 1º ciclo de ensino na utilização das TIC (Belchior *et al apud* Silva, 2004):

1. *Comunicar ideias e expressões através do processamento de texto.*

⁵ Despacho nº68 /SEAM/84, Minerva, Programa Nónio século XXI, Prodep

O processamento de texto pode ser bastante útil para aprender a escrever melhor e corrigir alguns erros mas também para melhorar a capacidade de raciocínio e organização mental. *“Estas potencialidades repercutem-se no encorajamento para escrever textos mais extensos e têm reflexos na motivação para a escrita. Quem já lecionou no 1º Ciclo sabe que isto pode ser uma realidade”* (Silva, 2004: 28).

2. *Manusear informação pesquisando, selecionando, analisando e interpretando dados.*

A informação selecionada pelos alunos pode ser introduzida numa base de dados e pode aparecer sob forma de gráfico ou tabela o que permite uma melhor leitura e interpretação de resultados assim como pode exponenciar o trabalho de grupo na discussão dos resultados (Silva, 2004)

3. *Efetuar investigações matemáticas ou explorar representações de situações reais ou imaginárias baseadas no computador.*

A aplicação de jogos didáticos, por exemplo, permite aliar imagem, som, cor e movimento o que torna a aprendizagem mais interativa. Estes jogos didáticos possibilitam *“definição de estratégias, resolução de problemas e a reformulação de processos, etapas e aprendizagem com os erros”* (Silva, 2004: 28).

4. *Projetar, medir, fazer e controlar no ambiente físico, utilizando variadas ferramentas, materiais, interruptores e computadores, nas Ciências, Matemática e Estudo do Meio.*

A curiosidade natural das crianças pode ser utilizada para explorar as funcionalidades dos aparelhos. Existe uma diversidade de *software* informático (CD-ROMS por exemplo) que contribui para aquisição de conhecimento (Silva, 2004).

5. *Explorar as TIC com o objetivo de desenvolver aspetos criativos e estéticos.*

“A utilização de digitalizadores de imagem (Scanner), de processadores de imagem, de CD-ROM e da Internet poderão ajudar os alunos a criar, armazenar e manipular imagens e sons de forma a complementar ou obter produtos que exprimam as suas ideias contribuindo desta forma para desenvolver capacidades criativas e estéticas” (Silva, 2004: 29).

6. *Identificar algumas consequências das TIC na sociedade e nos indivíduos.*

As crianças facilmente identificam as consequências da utilização das TIC a nível individual e na sociedade. *“Conhecer a existência de várias fontes de informação, por exemplo*

através da Internet, e identificar os efeitos que as tecnologias têm na sua vida quotidiana e na das suas famílias, são também algumas das formas de exploração para atingir este objetivo” (Silva, 2004: 29). Ensinar as crianças sobre as vantagens e desvantagens da utilização das TIC, apresenta-se como um aspeto bastante importante. A supervisão de um adulto pode evitar o acesso das crianças a conteúdos inapropriados e a situações de perigo na internet (Silva, 2004).

Desta forma, a escola tem de se redimensionar de modo a garantir e integrar no dia a dia dos seus alunos, as ferramentas indispensáveis do quotidiano como o computador, internet, e-mail entre outros (Correia, 2004). Mais do que o material que as escolas têm disponíveis, o importante é que percebam o que fazer com ele.

De uma forma simplista, se olharmos para as TIC como uma linguagem onde podemos ter processamento de texto, internet, e-mail entre outros, facilmente percebemos que é crucial garantir atividades que trabalhem estes segmentos de forma a facilitar o ensino e aprendizagem (Correia, 2004).

3.3.2- Inclusão Digital

O crescimento das tecnologias de informação e comunicação, nas sociedades contemporâneas, tem determinado algumas clivagens no acesso às mesmas. Assim, entre aqueles que conseguem ter acesso a esta nova era tecnológica e aqueles que não conseguem, é legítimo poder falar em desigualdade. É um tipo de desigualdade de acesso a serviços, por assim dizer, mas que pode conduzir a um fenómeno conhecido por exclusão digital. As novas tecnologias necessitam de um *background* específico para o seu uso, de competências que carecem de aprendizagem. Como estas novas tecnologias permitem o acesso a nova informação e, por conseguinte, ao conhecimento, facilmente concluímos que nem todos estão em pé de igualdade. Desta forma, na chamada sociedade de informação em que nos encontramos corremos o perigo de viver fenómenos de exclusão digital que se vêm sobrepondo a outros tipos de exclusão. Para evitar este tipo de fenómenos, as escolas devem unir esforços de forma a possibilitarem o acesso às novas tecnologias por parte dos mais carenciados.

De um ponto de vista mais global, o termo inclusão digital, entrou na esfera social e política através da implementação dos chamados Programas Sociedade da Informação, nos diversos países, em especial naqueles que compõem a União Europeia (UE) (Bonilla e Pretto, 2011). *“Diversos estudos sociais, políticos, culturais e económicos sobre as transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, em geral, têm enfatizado a difusão crescente das tecnologias da informação e comunicação, em escala mundial. Em*

muitos destes, são enfatizados e criticados os contextos políticos nos quais nascem as proposições destinadas a constituir, em escala mundial, uma «Sociedade da Informação»” (Bonilla e Pretto, 2011: 23). A universalização do acesso às tecnologias da informação e comunicação deve ser uma prioridade combatendo assim fenômenos emergentes de exclusão digital (Bonilla e Pretto, 2011).

No plano da escola inclusiva a diferença deve ser respeitada e valorizada. A estratégia da escola inclusiva deve sempre ter em conta que todas as crianças são indivíduos com diferentes características e ritmos de aprendizagem. O objetivo é um tipo de ensino mais eficaz, ao alcance de todos (Stubbs *apud* Pereira, 2008: 56).

A medida IV do “Programa Escolhas”, inscreve-se nesta temática específica, o projeto Trampolim, aposta nas TIC, para a promoção da inclusão. As novas tecnologias cada vez mais têm sido utilizadas para melhorar os resultados educacionais e promover a inclusão social. Deve existir uma aposta forte na oferta educacional que procure usar as tecnologias para promover a igualdade de oportunidades e resultados educacionais. Sabemos que uma maioria tem acesso a material tecnológico e pode trabalhar e evoluir neste contexto. Mas tal não acontece com as minorias, como a comunidade cigana. Escasseiam as condições para disponibilizar às crianças computadores ou acesso à internet de forma a melhorar a aprendizagem neste campo. Assim, um dos objetivos é mitigar as diferenças no acesso a estas ferramentas tecnológicas, apostando no acesso às tecnologias que procurem usar a educação para garantir a inclusão social em termos de oportunidades e resultados tecnológicos.

Tendo em conta a necessidade de inclusão digital para uma melhoria da educação, o Projeto Trampolim tem assumido uma enorme importância para implementar esta abordagem na Escola Básica EB1 do Ingote. Os alunos desta escola são oriundos, na sua maioria, dos Bairros sociais do Ingote e da Rosa onde mais de metade são de origem cigana. Sabendo que alguns problemas identificados nestes bairros são o abandono escolar precoce, absentismo escolar, o insucesso escolar e um desinvestimento das famílias no percurso escolar dos filhos, a estratégia é uma aposta nas TIC como forma de intervenção, de modo a apoiar estas crianças no seu trajeto escolar e, também, a motivá-las a continuar a estudar. Acreditamos, então, que o Ensino Digital dá um contributo significativo como forma de melhorar o acesso a estas tecnologias, ajudando a uma maior motivação face à escola e a uma melhoria concreta dos resultados escolares.

3.4- Atividades Desenvolvidas

Como já referi anteriormente, a realização de um estágio é um excelente modo de adquirir competências e ganhar experiência profissional. Neste sentido, sempre tentei, no decorrer do estágio, participar no máximo possível de atividades desenvolvidas pelo Projeto, de modo a apreender diferentes perspetivas e conseguir uma aprendizagem sobre vários prismas. Neste ponto do Relatório, procedo a uma descrição das atividades realizadas durante o estágio, dando especial destaque ao apoio semanal aos alunos da Escola EB1 do Ingote .

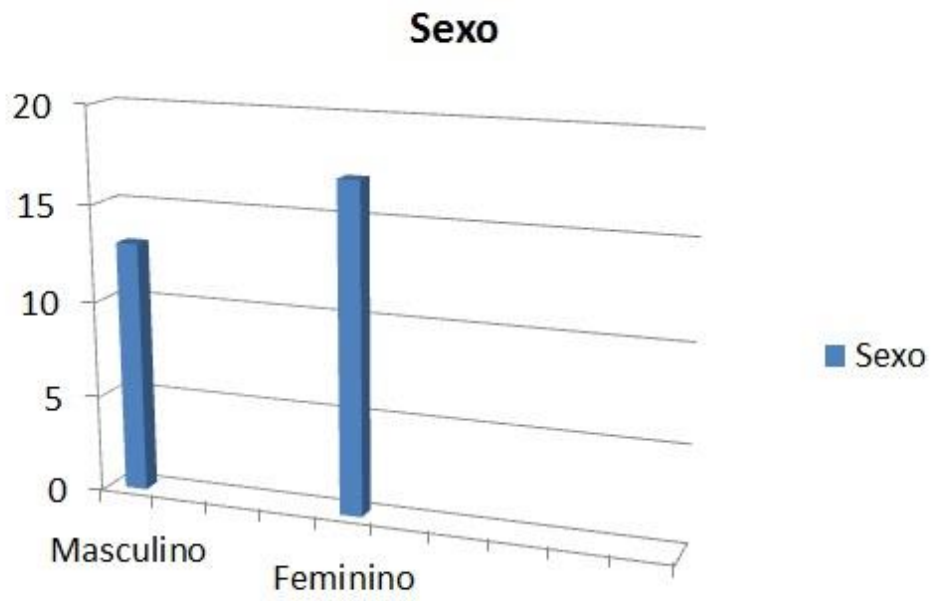
3.4.1- Elaboração e Aplicação de Questionários

Numa fase inicial do meu estágio, em meados de setembro, foi-me dito, pela equipa do Projeto, que gostariam de ter um instrumento que lhes permitisse saber a opinião sobre o projeto e o grau de satisfação com as atividades do mesmo. Seria uma boa oportunidade para confirmar o feedback que recebiam, constantemente, da população que participava nas atividades do Trampolim e que certamente serviria de apoio à candidatura que se iria realizar em outubro à 5ª geração do Programa Escolhas. O objetivo central desta tarefa seria utilizar os resultados como suporte à candidatura, atestando a importância deste projeto. Os questionários tentaram principalmente, perceber a opinião dos jovens e crianças, moradoras dos Bairros da Rosa e do Ingote, sobre o Projeto Trampolim e, as suas atividades.

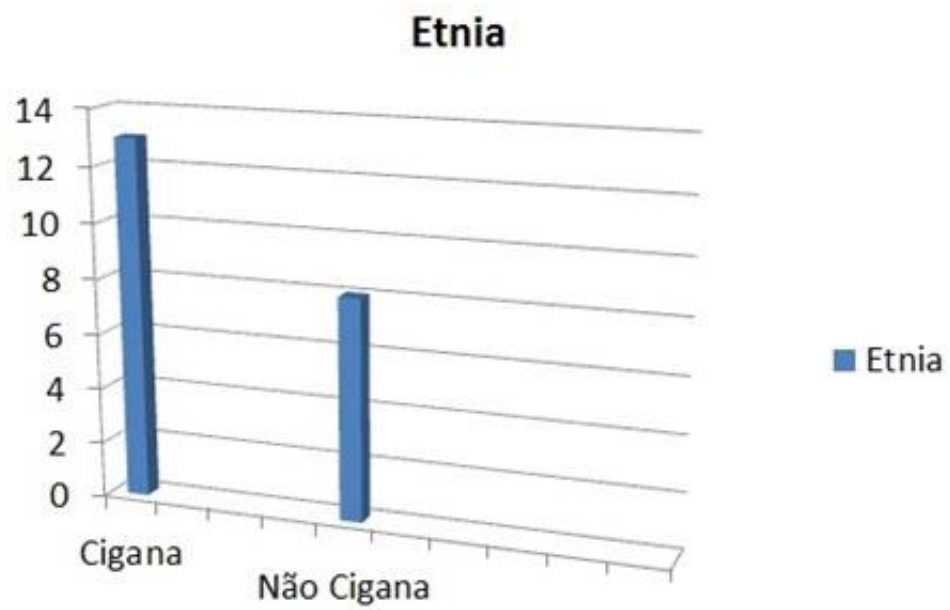
Neste sentido, concordámos que o caminho a tomar seria a realização de inquéritos aos destinatários do projeto, ou seja, a crianças e jovens dos 6 aos 24 anos. No curto espaço de tempo que dispunha para a realização desta tarefa, mais ou menos duas semanas, elaborei e apliquei um inquérito a esta população. O guião do inquérito⁶ é dividido em quatro partes: I. Caracterização do indivíduo, II. Percorso Escolar, III. Relação com os Bairros e por fim IV. Tempos Livres. Apliquei-o a 30 crianças e jovens e no final elaborei um relatório com algumas conclusões. O principal objetivo da realização destes inquéritos seria o de perceber a opinião destes jovens e crianças, moradoras nos Bairros, sobre o Projeto Trampolim e sobre as atividades desenvolvidas, tentando perceber, de igual modo, por quem e de que modo é frequentado este projeto.

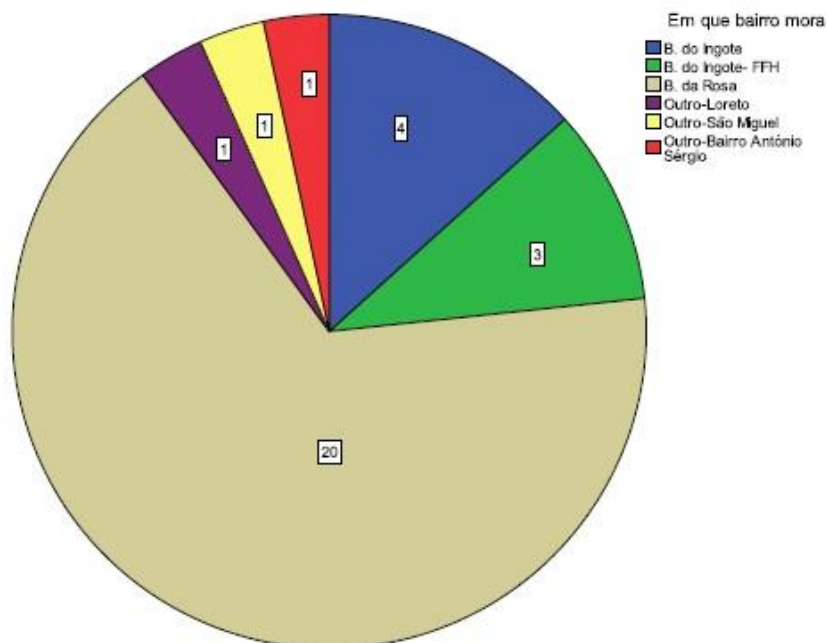
De seguida apresento alguns dados referentes aos inquéritos. A distribuição da amostra por algumas variáveis de caracterização é a que se apresenta nos quadros seguintes:

⁶ Anexo I



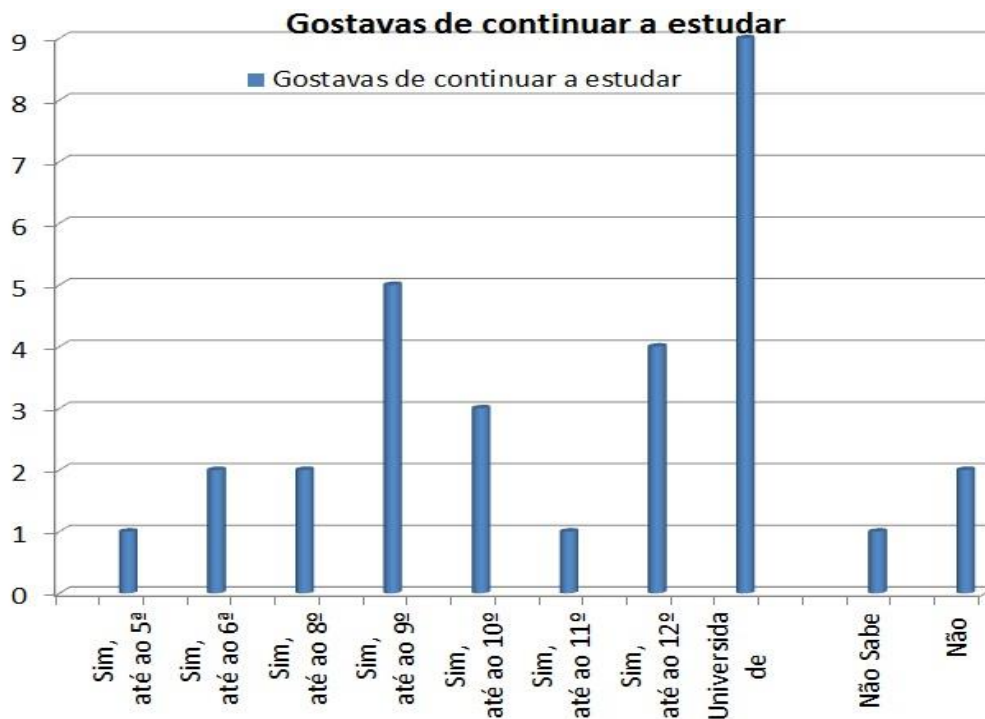
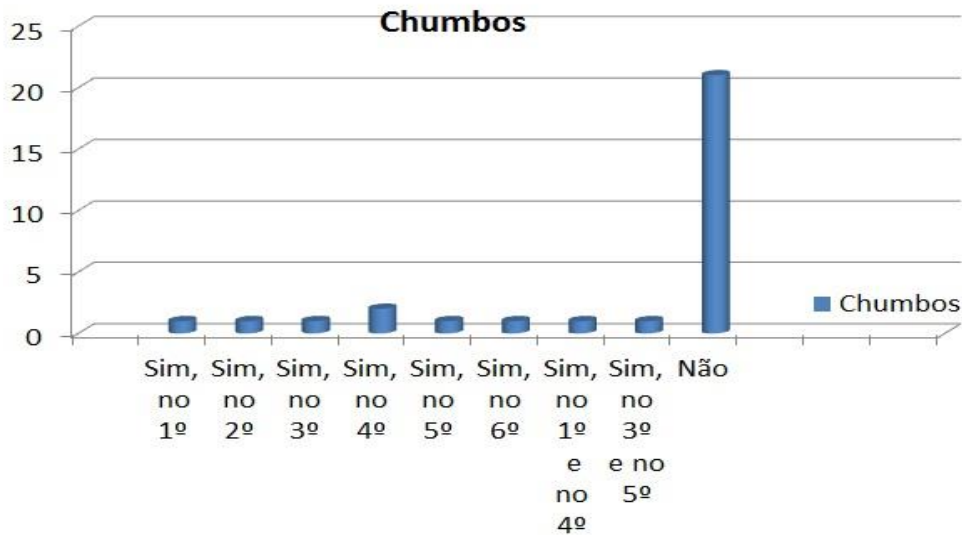
...





Estes gráficos mostram a distribuição dos inquiridos em relação à sua idade, género, etnia e local de residência. Dos 30 inquiridos temos um maior número do sexo feminino. Foram os jovens com 9 anos que mais responderam a este questionário. Em relação à etnia, há que dizer que apenas foram considerados aqueles que participavam ou já tinham participado no projeto Trampolim. Deste modo, de um universo de 21 jovens nesta situação, 13 são pertencentes à etnia cigana e 8 não pertencem. Relativamente à residência, maioritariamente, os jovens inquiridos moravam no Bairro da Rosa (20) sendo que os restantes estavam distribuídos entre os Bairros do Ingote, Loreto, São Miguel e António Sérgio.

No percurso escolar, tentámos saber que ano frequentavam atualmente, se tinham ou não reprovado algum ano e se no futuro gostariam de continuar a estudar. Os próximos gráficos revelam o sentido das respostas destes jovens.



Em 30 Jovens inquiridos apenas um total de 9 tinham já reprovado um ou mais anos sendo que 21 nunca tinham reprovado apresentando-se assim, para esta amostra, uma razoável taxa de sucesso escolar.

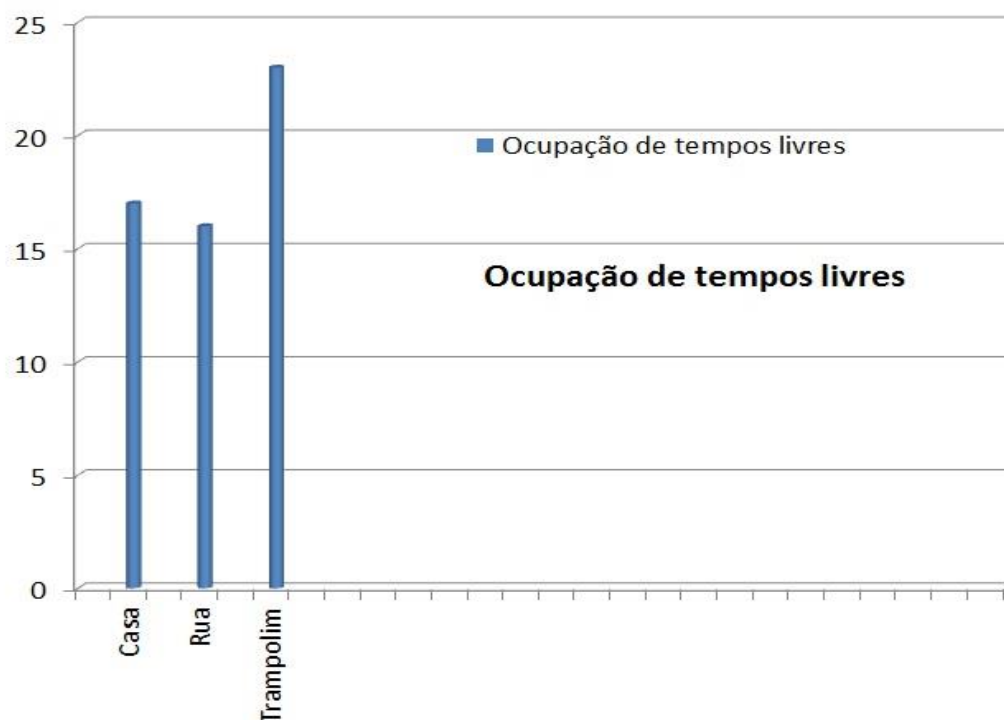
Talvez por isso, as expectativas destes jovens relativamente ao futuro escolar são elevadas. Confrontados com a questão se gostariam de continuar a estudar, 9 responderam que sim, até a Universidade. Esta resposta demonstra que muito destes Jovens tem consciência que o estudo é vital para o seu crescimento e para uma

garantia de uma vida melhor. De salientar, ainda, que apenas 2 Jovens disseram não querer continuar a estudar.



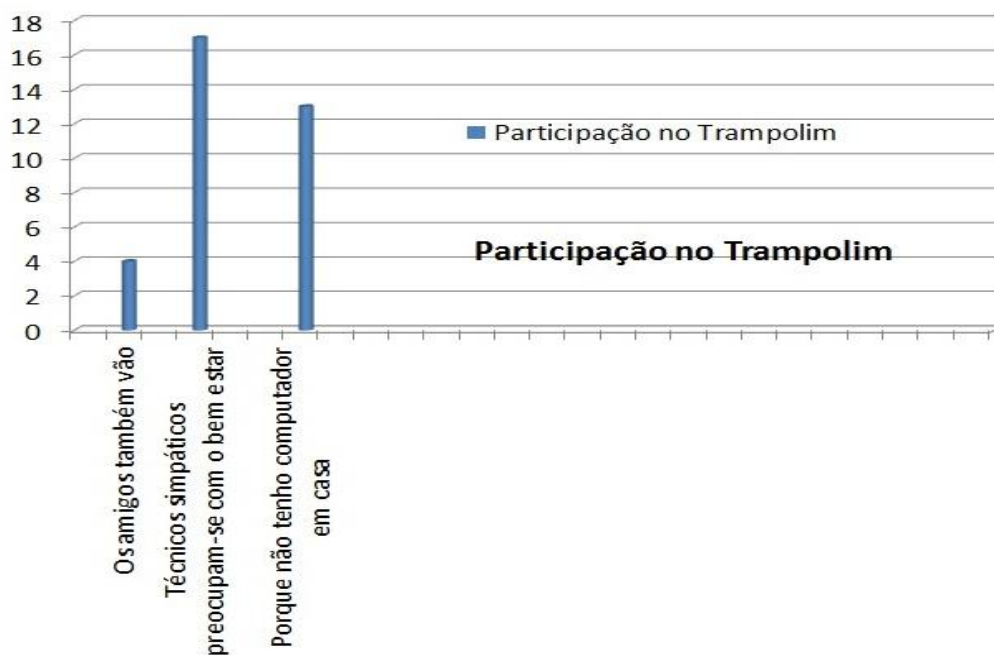
Quando questionados com a questão “Se pudesses escolher morava noutro local?” 17 nomearam outros locais onde gostavam de viver e 13 disseram que não gostavam de viver noutro sítio. Podemos, assim, observar que estes jovens se sentem bastante ligados ao seu local de residência.

No que concerne aos tempos livres, quase na sua totalidade, os Jovens questionados ocupam-nos no Bairro onde habitam. Dividem o sítio onde praticam os seus tempos livres entre casa, rua e o espaço Trampolim, sendo o último aquele que apresentou um maior número de respostas. Daqui podemos retirar que o Trampolim é um alicerce importante para os tempos livres destes Jovens (em 30 inquiridos, 23 utilizam o Trampolim como meio de ocupar os tempos livres).

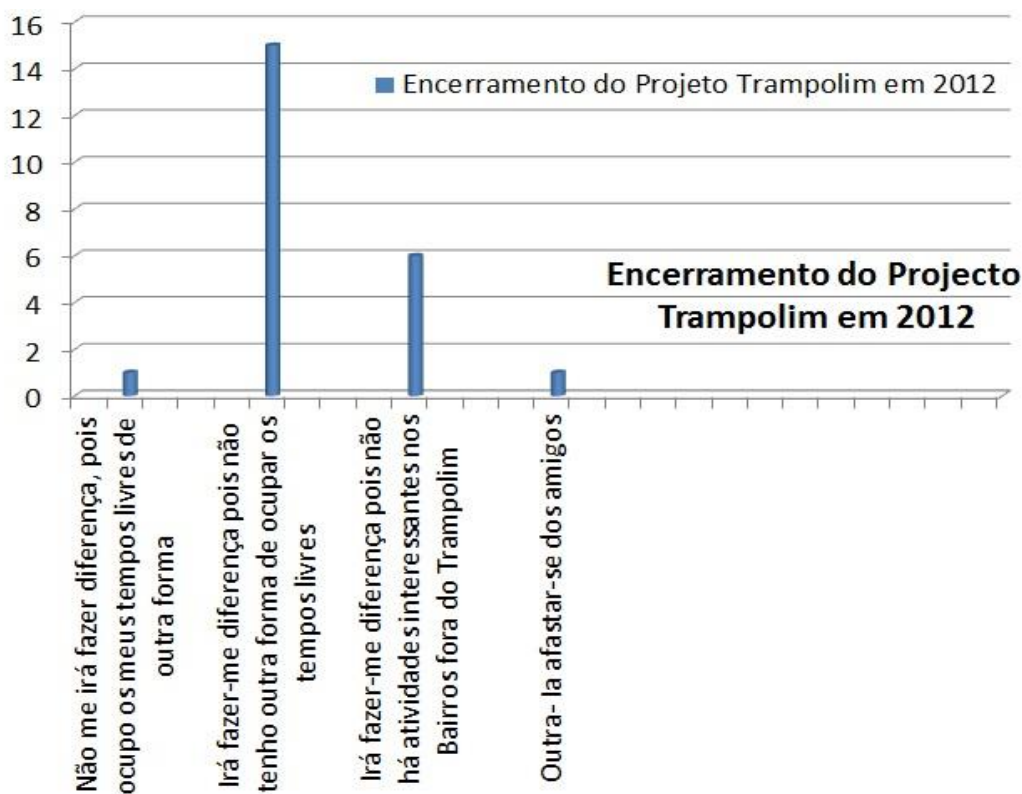


O Trampolim apresenta-se como um Projeto central pois concentra a atenção dos Jovens para a realização dos tempos livres, promovendo a sua educação, formação e crescimento ao mesmo tempo que lhes são fornecidas algumas ferramentas técnicas sobre as novas tecnologias. Deste modo, muitos dos Jovens que dizem ocupar os seus tempos livres a jogar computador, frequentam o Trampolim e, por conseguinte, a unidade de acompanhamento informático, o Cid Livre. Estes Jovens estão, assim, acompanhados desde cedo, o que pode ser relevante para prevenir algumas situações de risco.

As relações pessoais com os técnicos são uma razão fundamental para a frequência do projeto Trampolim. Estes técnicos já fazem parte da vida destes Jovens, fornecendo um apoio fundamental e necessário. Entre uma série de afirmações que tinham como objetivo saber qual era a razão da participação no projeto Trampolim, a maioria respondeu que frequenta este projeto por causa dos técnicos.



Estes Jovens sentem-se em casa no Trampolim e podemos perceber com os resultados destes inquéritos, que o encerramento deste Projeto teria um elevado impacto negativo, como revela a análise do próximo gráfico.



Divididos entre não ter outra forma de ocupar os tempos livres e não ter outras atividades interessantes nos Bairros, estes Jovens manifestam uma ligação muito forte a este Projeto, que é mais do que uma forma de eles ocuparem os tempos livres e participarem noutras atividades, é uma segunda casa. E com esta ligação tão forte, é fácil perceber que seria difícil para eles encarar o encerramento do Trampolim.

3.4.2- Cid Livre

O Cid Livre é uma atividade dinamizada pelo Projeto Trampolim e está incluída na medida IV, “Inclusão Digital”. Esta atividade consiste na utilização livre, mas sob supervisão, dentro do espaço do Projeto Trampolim, da internet como ferramenta para pesquisa de informação ou para a execução de trabalhos escolares ou outros. Neste ambiente, os jovens podem ainda utilizar o Messenger e o Facebook para comunicar com amigos e familiares. Podem também utilizar jogos *online*, multimédia e didáticos em diferentes áreas fomentando assim o gosto pela descoberta, a criatividade e autonomia. O meu papel nesta atividade era o de auxiliar o monitor Cid@Net, na supervisão e apoio aos jovens aquando do desenrolar destas atividades. Esta atividade permitiu uma aproximação aos jovens destinatários do projeto, foi a partir daqui que os comecei a conhecer melhor, e eles a mim. Esta experiência e conhecimento mútuo, para além de ter sido bastante importante para mim, do ponto de vista pessoal, foi fundamental para a atividade central deste projeto.

3.4.3- Apoio às Famílias

O Projeto desenvolveu uma atividade de apoio às famílias que consistia no esclarecimento de dúvidas e organização de documentos, na qual eu pude participar. A atividade centra-se numa visita semanal a casa das pessoas com o objetivo de as apoiar na gestão do quotidiano e da relação com as instituições, sobretudo nos aspetos burocráticos. A tarefa principal consistia em selecionar os documentos e cartas mais importantes, sendo estes organizados em pastas devidamente etiquetadas para facilitar a procura. Criou-se um dossier com separadores com as imagens das instituições mais importantes e mais comuns como a EDP, Câmara Municipal de Coimbra, Hospitais da Universidade de Coimbra, entre outros. O nosso trabalho com as famílias era selecionar as cartas mais recentes e verificar se tudo estava em dia e organizar tudo para que as pessoas conseguissem aceder aos documentos de uma forma mais prática e evitar que faturas perdidas ficassem por pagar. Executei esta atividade com ajuda de um participante do Projeto Trampolim e morador no Bairro da Rosa. Inicialmente dinamizámos esta atividade no Centro de

Estágio Habitacional de Coimbra, Parque Nómada, onde tivemos ajuda do Dinamizador Comunitário deste local que nos ajudou na comunicação com as pessoas. Numa segunda etapa desenvolvemos esta atividade no Bairro da Rosa e do Ingote. Foi uma experiência bastante enriquecedora que ajudou a comunicar com outras pessoas da comunidade para além daquelas que frequentavam o Projeto assim como perceber uma nova realidade, com a intervenção no Parque Nómada.

3.4.4- Exposição Fotográfica

Uma das atividades desenvolvidas no sentido do combate ao estigma e aos estereótipos foi elaborar uma lista de ciganos famosos e transformá-la numa exposição no espaço Trampolim. Foi-me pedido que elaborasse essa lista e que fizesse uma pequena descrição sobre cada indivíduo identificado, elaborando um cartaz em forma de moldura para cada um e este fosse afixado no espaço do Trampolim. Esta atividade pretendia sensibilizar os jovens e crianças utilizadores deste espaço para que estes vissem que existem casos de enorme sucesso na comunidade cigana, mesmo sabendo que esta é, em muitos casos, vítima de discriminação e que a sua afirmação na sociedade pode ser muito difícil. É importante pôr estes jovens a pensar no futuro e fazê-los acreditar que vale a pena esforçarem-se. Assim, o combate ao estigma e às representações sociais negativas tem de ser feito desde logo pelos indivíduos desta comunidade. Muitas vezes os próprios se autoexcluem e é importante fazer perceber que nada será fácil de alcançar e que o princípio de meritocracia se pode aplicar tanto a eles como a todas as pessoas, combatendo, assim, a explicação do insucesso a nível escolar ou profissional pela diferença cultural que caracteriza a sua comunidade.

3.4.5- Acompanhamento Semanal aos Alunos da EB 1 Ingote

Esta tarefa encontra-se inserida, tal como o Cid Livre, na medida IV “Inclusão Digital”. Esta foi a atividade principal que desenvolvi durante o meu estágio. Aquando da minha chegada ao local de estágio pensei sempre em executar a minha principal tarefa numa área na qual o projeto estivesse mais carenciado, querendo eu ser uma mais-valia. Encontrei um projeto bem estruturado, bem planeado e executado, estando todas as atividades asseguradas pelos técnicos do projeto. Também não poderia iniciar de raiz um projeto para uma atividade, por um lado, porque o tempo de estágio não seria suficiente para a sua realização e, por outro, porque o Trampolim tinha diretrizes a seguir e um orçamento condicionado pelas entidades superiores. Dado que a minha entrada neste estágio coincidiu com uma fase de reestruturação do

projeto, durante a qual teriam de apresentar uma nova candidatura do mesmo ao Programa Escolhas para aprovação da 5ª geração. Nesta fase, começaram a surgir alguns problemas nas atividades do Projeto, precisamente por não saberem se o projeto continuaria ou não. Um desses problemas colocou-se na dinamização do estudo acompanhado junto da EB 1 Ingote. Esta atividade consiste no acompanhamento semanal dos alunos desta escola, do 1º ao 4º ano, aplicando conteúdos didáticos através da utilização das TIC. Esta atividade era assegurada com uma parceria com a “Escola Virtual” da Porto Editora. O projeto comprava senhas de entrada para aceder ao conteúdo da “Escola Virtual” para todo o ano letivo e assim seriam aplicadas matérias ajustadas para cada ano e estruturalmente definidas por capítulos. Neste sentido, e dado que a continuidade do projeto não era certa, este não poderia estar a despender dinheiro na compra de senhas de acesso, sendo que existia a possibilidade do projeto terminar em dezembro. As novas tecnologias e o seu enorme conjunto de funções e de funcionalidades sempre foram, para mim, uma matéria de grande interesse. Assim, abracei o desafio de assegurar esta tarefa de estudo acompanhado através das TIC na escola EB 1. Teria sob minha responsabilidade a seleção e aplicação na sala de aula de conteúdos didáticos segundo conteúdos programáticos do 1º ciclo. Com a ajuda do Monitor Cid responsável por todas as atividades da medida IV, e com os professores da escola, tentei sempre selecionar material que permitisse sessões lúdicas com um propósito comum, utilizar as TIC no desenvolvimento de novas estratégias de ensino e aprendizagem, tendo sempre em vista um aumento do sucesso escolar. Deste modo, desde novembro até fevereiro, preparei as aulas para os alunos do 1º ao 4º ano, tendo pesquisado conteúdos didáticos que fossem ao encontro dos temas programáticos que estavam a ser dados nas aulas. A matemática e a língua portuguesa foram os temas centrais, tendo encontrado bastantes *sites* com conteúdos extremamente interessantes e que agarraram a atenção das crianças. Entre esses *sites* destaco o Sítio dos Miúdos com a aplicação “Jogo da Sabedoria”⁷ que permitia a elaboração de perguntas segundo as três grandes áreas de ensino, Matemática, Língua Portuguesa e Estudo do Meio. Outro *site* importante foi o “Eu sei- Centro de competências TIC da ESE de Santarém”⁸ com muitos conteúdos para o 1º ciclo nomeadamente para o 1º e 2º anos, onde apresentavam vários jogos com vogais. Por fim, outro *site* manifestamente interessante foi o da “Pasta Mágica”⁹ que, de igual modo, estava dividido por anos e por matérias, o que facilita muito a

⁷ <http://www.sitiodosmiudos.pt/sabedoria/>

⁸ <http://nonio.eses.pt/eusei/>

⁹ <http://www.pastamagica.pt/>

utilização destas ferramentas. Elaborei, também alguns testes com a aplicação “Hot Potatoes”¹⁰, nos quais incluí perguntas sobre vários temas em forma de “quiz”¹¹. Abordei matéria como nomes coletivos, sinónimos, antónimos, várias componentes gramaticais bem como alguns problemas matemáticos. A interpretação de textos foi também uma preocupação, pois era o domínio que mais preocupava os docentes. Por exemplo, muitos problemas matemáticos não eram resolvidos de uma forma correta pelo fato dos alunos não interpretarem corretamente o pedido no enunciado. Desta forma, elaborei também testes de interpretação sobre alguns textos¹². Tentei ajustar o grau de dificuldade dos testes ao desenvolvimento das turmas, sabendo o que eram capazes ou não de fazer, através do acompanhamento semanal que tinha sido feito.

Sob a mesma ideia, a de inclusão digital, outras foram as nossas preocupações. Sabemos que hoje é muito importante saber como manusear um computador. Embora fossem os alunos a executar os jogos didáticos, esta tarefa não seria suficiente para garantir uma aprendizagem a um nível mais completo. Assim para os alunos do 3º e 4º anos, elaborei um teste com perguntas de cultura geral para que utilizassem o motor de pesquisa Google¹³. Esta tarefa permitia uma maior aproximação ao computador, ao mesmo tempo que aprendiam a pesquisar e a compreender o que era pedido. Foi uma atividade que os alunos valorizaram e apreciaram e que, creio, foi muito benéfica para o seu crescimento enquanto utilizadores. Neste mesmo cunho de exploração das potencialidades do computador, achámos também que seria interessante ensinar estes alunos os primeiros passos de uma ferramenta muito importante, o Microsoft Word. Assim, os professores, em algumas aulas, escolheram alguns textos que estavam a ser lecionados e os alunos precederam à sua cópia nesta ferramenta.

¹⁰ O Hot Potatoes é um [software](#) educacional utilizado para criar exercícios sob a forma de objetos digitais para publicação na [Internet](#).

¹¹ Anexo II

¹² Anexo III

¹³ Anexo IV

Conclusão

Este estágio curricular foi a minha primeira experiência no mercado de trabalho e de certa forma uma antevisão do que pode vir a ser o meu futuro enquanto trabalhador. Quando apareceu a hipótese de ingressar neste estágio não tive dúvidas que seria uma excelente oportunidade e um grande desafio tendo em conta a população-alvo deste projeto e a zona onde é dinamizado. O percurso desenvolvido confirmou as minhas expectativas.

As problemáticas trabalhadas no Projeto Trampolim são complexas, colocando enormes desafios à intervenção desenvolvida. O balanço que faço do trabalho em que pude colaborar, durante o período do estágio, é bastante positivo. O combate à exclusão social na comunidade cigana é um enorme desafio. A revisão de literatura que realizei não deixava margem para grandes otimismo. A minha participação no Projeto Trampolim contraria esta perspectiva.

Quer o conjunto de atividades desenvolvidas pelo Projeto, quer a área de trabalho mais específica de trabalho em que estive inserido, apresentam resultados muito positivos. O baixo rendimento escolar e o insucesso que se faz sentir logo desde a escola primária é motivo de análise e da elaboração de uma série de estratégias por forma a mitigar esta situação. Desta forma, fornecer um aumento de competências, a vários níveis, como, por exemplo, através do recurso às TIC, pressupõe uma interação social, não só entre técnicos e alunos, mas também entre os alunos. Dinamizar esta população para se capacitar com mais e melhor qualificação, através de formações contínuas, pode ser uma solução para o problema. Uma interação entre os técnicos locais, comunidade alvo e centros de formação permite perceber onde atuar e como o fazer. Esta dinâmica é bastante importante para uma componente prática de resolução de problemas. Assim, é indispensável criar novas formas de ensino e novas formas de integração para que a motivação para a escola seja cada vez maior, sobretudo quando não existem exemplos parentais de sucesso escolar positivo. Foi deste modo que o meu estágio foi construído, através da atividade de apoio alunos da EB 1 do Ingote. O trabalho com estes jovens e as TIC teve um repercussão muito positiva no seu percurso. Todos os alunos transitaram de ano e todos os alunos do 4º ano que realizaram os exames nacionais obtiveram aprovação. De realçar, ainda, que os professores desta escola têm desenvolvido um trabalho incansável e é sobretudo sobre eles que deve recair o mérito deste trabalho. É este trabalho em conjunto, neste caso entre projeto e escola, que permite a evolução sustentada dos alunos percebendo as suas dificuldades, tanto educativas como pessoais.

O Projeto Trampolim não conta com nenhum sociólogo nos seus quadros. No entanto, acho que seria uma mais-valia a presença de um profissional desta área na equipa. Num ambiente multidisciplinar, como é o caso deste projeto, um sociólogo pode contribuir para uma mudança social positiva, através de uma intervenção ativa e participante virada para a realidade vivida. Penso que neste projeto que trabalha diretamente com a comunidade cigana, a sociologia aplicada podia ser um bom trunfo para diagnosticar novos e velhos problemas e montar uma série de estratégias para a sua resolução.

Referências Bibliográficas

- Bonilla, Maria Helena Silveira e Preto, Nelson De Luca (2011), *Inclusão Digital- Polêmica Contemporânea* . Salvador: EDUFBA. Versão Digital Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/4859/1/repositorio-Inclusao%20digital-polemica-final.pdf>

- Bruto da Costa, Alfredo (1998), *Exclusões Sociais*. Fundação Mário Soares. Lisboa: Gradiva

- Calamalote, Albertino (2008), *Ciganos em Portugal: Século XV e XVIII*. Edição de auto. Versão Digital Disponível em: <http://www.yumpu.com/pt/document/view/12675869/ciganos-secvixqd-xt-host>

- Caré, Maria (2010), “Ciganos em Portugal: Educação e Género”. Universidade de Lisboa: Dissertação de Mestrado. Artigo Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2554/1/ulfp037384_tm.pdf

- Casa-Nova, Maria José (2002), *Etnicidade, Género e Escolaridade: Estudo em torno das Socializações Familiares de Género numa Comunidade Cigana da Cidade do Porto*. Lisboa : Instituto de Inovação Educacional

- Casa-Nova, Maria José (2004), “ Políticas Sociais e Educativas Públicas, Direitos Humanos e Diferença Cultural”. Centro de Estudos Sociais e Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra: VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Artigo Disponível em: <http://www.ces.fe.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/paine154/MariaJoseCasaNova.pdf>

- Casa-Nova, Maria José (2005), “Etnicidade e Educação Familiar – O Caso dos Ciganos. Rev. Teoria e Prática da Educação, v.8, n.2. Artigo Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7887/1/ETNICIDADE%20E%20EDUCA%20FAMILIAR.pdf>

- Casa-Nova, Maria José (2006), “A Relação dos Ciganos com a Escola Pública: Contributos para a Compreensão Sociológica de um Problema Complexo e Multidimensional”. Interações. Artigo Disponível em:

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7915/1/Rela%C3%A7%C3%A3o%20dos%20Ciganos%20com%20a%20escola%20p%C3%BAblica.pdf>

- Correia, Hélio (2004), “Potencialidades Educativas das TIC no Ensino Básico”. Instituto Politécnico do Porto. Tese de Mestrado. Artigo Disponível em: <http://www.dei.isep.ipp.pt/~paf/proj/Set2004/TIC%20no%20Ensino%20Basico.pdf>
- Cortesão, Luiza e Stoer, Stephen (1999), *Levantando a pedra : da Pedagogia Inter-Multicultural às políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*. Porto : Afrontamento.
- Cortesão, Luiza *et al.* (2005), *Pontes para outras viagens - Escola e Comunidade Cigana: representações recíprocas*. Porto: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas. Versão Digital Disponível em: http://www.acidi.gov.pt/_cfn/50f6a6d2683e1/live/Cole%C3%A7%C3%A3o+Olhares+n.%C2%BA1
- Dias, Eduardo Costa *et al.* (2002), *Comunidades Ciganas: Representações e Dinâmicas de Exclusão/Integração*. Porto: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas. Versão Digital Disponível em: http://www.acidi.gov.pt/_cfn/50f6a6d2683e1/live/Cole%C3%A7%C3%A3o+Olhares+n.%C2%BA6
- Guia para a Intervenção com a Comunidade nos Serviços de Saúde (2007), Madrid: Fundación Secretariado Gitano. Artigo Disponível em: http://ec.europa.eu/health/ph_projects/2004/action3/docs/2004_3_01_manuals_pt.pdf
- Machado, Fernando Luís (1992), “Etnicidade em Portugal- Contrastes e Politização”. *Sociologia-Problemas e Práticas*. Artigo Disponível em: [http://repositorio-iul.iscte.pt/bitstream/10071/977/1/7.pdf](http://repositorio.iul.iscte.pt/bitstream/10071/977/1/7.pdf)
- Machado, Fernando Luís (2002), “Contrastes e Continuidades - Migração, Etnicidade e Integração dos Guineenses em Portugal” Oeiras: Celta Editora.
- Magalhães, António e Stoer, Stephen (2002), *A Escola para Todos e a Excelência Académica*. Prefedições

- Magano, Olga (2002), “Tracejar Vidas Normais - Estudo Qualitativo sobre a Integração Social de Indivíduos de Origem Cigana na Sociedade Portuguesa”. Universidade Aberta. Tese de Doutoramento em Sociologia. Artigo Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1750/1/TESE%20Doutoramento_OlgaMagano.pdf
- Magano, Olga e Silva, Luísa Ferreira da (s.d), “A Integração/ Exclusão Social de uma Comunidade Cigana Residente no Porto”. Artigo disponível em: http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR462dc7e530d4e_1.PDF
- Mendes, Maria Manuela (1997), “Etnicidade Cigana, Exclusão Social e Racismos”. Faculdade de Letras Universidade do Porto: Sinopse de Tese de Dissertação de Mestrado. Artigo Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/1458.pdf>
- Pereira, Jorge (2008), “Inclusão dos Alunos das Comunidades Ciganas nas Escolas Portuguesas”. Universidade de Lisboa: Tese de Mestrado. Artigo Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/1734/1/21845_ulfl057131_tm.pdf
- Ramos, Cristina (2002), “A integração de alunos de etnia cigana na escola: Estudo de Caso”. Universidade de Aveiro: Tese de Mestrado. Artigo Disponível em: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/8716/1/248083.pdf>
- Silva, Álvaro (2004), “Ensinar e Aprender com as Tecnologias - Um estudo sobre as atitudes, formação, condições de equipamento e utilização nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico do Concelho de Cabeceiras de Basto”. Universidade do Minho: Tese de Mestrado. Artigo Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3285/1/TESE%20-%20Ensinar%20e%20Aprender%20com%20as%20TIC.pdf>
- Silva, Carlos *et al.* (2008), “Ciganos e não Ciganos: Imagens Conflituosas em Contextos de Vizinhança – o bairro social da Atouguia, Guimarães”. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas Universidade de Lisboa: VI Congresso Português de Sociologia; Mundos Sociais: Saberes e Práticas. Artigo Disponível em: <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/246.pdf>

- Pereira, Márcia (2010), “Génese, Evolução, e Tipologia da Habitação Social no Concelho de Coimbra”. Universidade de Lisboa: Tese de Mestrado. Artigo Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3804/1/igotul000902_tm.pdf

Anexos

Anexo I

Anexo II

Anexo III

Anexo IV