

A integração e formação dos jovens africanos dos PALOP em cursos profissionais portugueses: Estudo de Caso numa instituição do interior raiano.

Eliseu Alem-ma da Cunha

Estudante nº 20230156

Orientador

Professor Doutor Ernesto Candeias Martins

Trabalho de Projeto apresentado à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Intervenção Social Escolar, realizada sob a orientação científica do Professor Doutor Ernesto Candeias Martins do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Julho de 2025

Composição do júri

Presidente do júri

Grau académico, nome do presidente do júri”

Vogais

Grau académico, nome do presidente do júri”

Categoria profissional e o nome da Instituição

Grau académico, nome do presidente do júri”

Categoria profissional e o nome da Instituição

Grau académico, nome do presidente do júri”

Categoria profissional e o nome da Instituição

Dedicatória

A ti que me vês de longe querida ...
À minha Mãe que transformava
uma amiga para mim, que já não está
connosco aqui neste mundo,
Apenas a ti!

Agradecimentos

Este trabalho não podia ter sido realizado sem a colocação da Escola Profissional de Idanha a Nova, que me facilitou a realização de estudo nesta escola incrível da EPRIN e a forma carinhosa como me receberam ao longo deste percurso de investigação, tão intenso e muito satisfatório. Um especial agradecimento ao Coordenador Responsável Pedagógico António Mendes pelo apoio e orientação mostrada, a todos/as professores/monitores e funcionários, começando pela Diretora à pessoal menor, pela disponibilidade e vontade de participar neste Trabalho de Projeto lindo de Intervenção Social Escolar.

Aos colegas da turma que participaram no meu sucesso, sem os quais seria possivelmente difícil a realização deste trabalho. Obrigado pelo esforço e dedicação ao longo do tempo do nosso trabalho. A nossa história das convívências da vida pedagógica faz parte de enriquecimento e a compreensão da realidade durante estudo.

Um grande agradecimento ao Professor Doutor Ernesto Martins, o meu Professor na instituição escolar e Orientador do Trabalho de Projeto final durante o percurso académico. As suas disponibilidades enriqueceram-me e desenvolveu-me a confiança neste trabalho.

Estendo os meus agradecimentos a todos os professores/as do Mestrado de Intervenção Social Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Castelo Branco. Obrigado pelos apoios.

Agradeço a todos os amigos que me acompanharam ao longo deste percurso, e de uma forma ou outra contribuíram para a concretização deste Trabalho de Projeto de mestrado.

Agradeço aos meus familiares pelos apoios de forma diretas e indiretas, sabe quanto é importante para mim durante o meu percurso de estudos de mestrado, tudo isso me permitiu ir mais longe e conseguir ser o Homem que eu sou e ter chegado onde cheguei. Obrigado a todos.

Por último, agradeço a Deus por tudo que tem feito por mim. Eu não tenho as palavras suficientes para te agradecer. Um especial e imenso obrigado Deus!

Resumo

Atualmente encontrarmos alunos africanos de países dos PALOP a estudarem no sistema educativo português, em especial, nas escolas de ensino profissional, ao abrigo de acordos bilaterais entre Portugal e países de língua portuguesa, esses alunos. Apresentam problemas ou dificuldades de integração/inclusão sociocultural, de aprendizagem (desempenho escolar), de desenvolvimento de competências e de convivência. Por isso, a esses jovens apresentam-se-lhes vários desafios em termos de interculturalidade: Barreiras linguísticas e culturais; dificuldades financeiras; Discriminação e preconceitos; Relações de convivência no seio da comunidade educativa e local.

O problema da pesquisa, inserido na área das Ciências da Educação foi seguinte *“Analisar a integração e/ou adaptação intercultural dos jovens africanos dos países PALOP a frequentarem cursos de formação profissional na Escola Profissional Raiana”*. O leque de objetivos visam garantir uma integração/adaptação intercultural eficaz dos jovens africanos dos PALOP em cursos de formação profissional em Portugal, promovendo a inclusão, o respeito e a valorização da diversidade cultural, e fornecendo oportunidades para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Efetuámos uma investigação de metodologia mista, na modalidade de estudo de caso (institucional=Escola; situacional=Plano de formação), que se caracteriza por ser exploratório, analítico, descritivo e interpretativo. A amostra conteve 55 alunos africanos dos países PALOP a frequentarem cursos profissionais na Escola ao abrigo do Protocolo de Cooperação e outra amostra de 7 professores monitores. Recorreremos às seguintes técnicas/instrumentos de recolha de dados: observação documental, observação participante e não participante; inquérito por questionário aos alunos; entrevistas semiestruturadas aos professores/monitores dos Cursos Profissionais. Os dados dos inquéritos por questionário tiveram um tratamento estatístico descritivo e análise fatorial (4 fatores) com método varimax de correlação e os das entrevistas por análise de conteúdo.

Metodologicamente a estrutura do Trabalho compõe-se de 4 capítulos todos eles articulados no design da investigação realizada. O último capítulo propomos um Plano de Intervenção sociocultural orientado para a convivência e relações interpessoais daqueles alunos africanos com a comunidade educativa e local, com objetivos, estratégias, ações orientação, áreas de atividades (em ateliê, oficina, workshops) e mecanismos de avaliação para ser executado pela Escola.

Os resultados obtidos foram positivos, pois permitiram verificar por parte dos sujeitos em estudo (alunos africanos, professores/monitores e responsável pedagógico), as medidas/ações estabelecidas pela EPRIN favorecedoras da integração/adaptação escolar e sociocultural, a valorização dos alunos ao curso que frequentam, o processo desenvolvimento de competências na aprendizagem por módulos (conhecimentos, saber fazer nas atividades práticas e sucesso), o enriquecimento formativo dos estágios profissionais nas empresas, o elevado grau

de satisfação em geral com a EPRIN e com ensino e formação obtida. Ou seja, os alunos manifestaram a possibilidade de acesso a um projeto de vida profissional mais articulado e sustentado, motivo esse pelo que frequentam esse Ensino Profissional. O estudo permitiu o ajustamento e melhoria de intervenção com este grupo de jovens objetivando a sua integração escolar e posterior sucesso profissional através do conhecimento e análise da interpretação que fazem à sua experiência pessoal e escolar.

Palavras chave: Formação profissional; Alunos PALOP; Escolas profissionais; Integração ou adaptação; Convivência cultural

Abstract

Currently, we find African students from PALOP countries studying in the Portuguese education system, especially in vocational schools, under bilateral agreements between Portugal and Portuguese-speaking countries. These students present problems or difficulties in sociocultural integration/inclusion, learning (school performance), developing skills and coexistence. Therefore, these young people face several challenges in terms of interculturality: linguistic and cultural barriers; financial difficulties; discrimination and prejudice; relationships within the educational and local community.

The research problem, included in the area of Educational Sciences, was as follows: "To analyze the integration and/or intercultural adaptation of young Africans from PALOP countries attending vocational training courses at the Raiana Vocational School" (EPRIN). The range of objectives aims to ensure an effective intercultural integration and adaptation of Palop Africans in vocational training courses in Portugal, promoting the inclusion, respect and appreciation of cultural diversity, and providing opportunities for personal and professional development.

We conducted a mixed methodology investigation, in the form of a case study (institutional = School; situational = Training Plan), which is characterized by being exploratory, analytical, descriptive and interpretative. The sample consisted of 55 African students from PALOP countries attending professional courses at the School under the Cooperation Protocol and another sample of 7 teacher monitors. We will use the following data collection techniques and instruments: documentary observation, participant and non-participant observation; survey by questionnaire to students; semi-structured interviews with teachers/monitors of the Professional Courses. The data from the survey by questionnaire were treated with descriptive statistics and factor analysis (4 factors) with varimax correlation method and the data from the interviews by content analysis.

Methodologically, the structure of the Work consists of 4 chapters, all of which are articulated in the design of the research carried out. In the last chapter, we propose a sociocultural Intervention Plan oriented towards the coexistence and interpersonal relationships of those African students with the educational and local community, with objectives, strategies, guidance actions, areas of activities (in studio, workshop, workshops) and evaluation mechanisms to be executed by the School.

The results obtained were positive, as they allowed the subjects under study (African students, teachers/tutors and pedagogical manager) to verify the measures/actions established by EPRIN that promote school and sociocultural integration/adaptation, the students' appreciation of the course they attend, the process of developing skills in learning modules (knowledge, know-how in practical activities and success), the formative enrichment of professional internships in companies, the high level of general satisfaction with EPRIN and with the education and training received. In other words, the students expressed the possibility of

accessing a more articulated and sustained professional life project, which is why they attend this Professional Course. The study allowed the adjustment and improvement of intervention with this group of young people, aiming at their school integration and subsequent professional success through knowledge and analysis of the interpretation they make of their personal and school experience.

Keywords: Professional training; PALOP students; Professional schools; Integration or adaptation; Cultural coexistence

Índice

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I: A TEMÁTICA E O SEU ENQUADRAMENTO TEÓRICO E- CONCEPTUAL.....	11
1.-A pluralidade cultural: a inter e a multiculturalidade	14
1.1-Os Modelos de Educação Multicultural e as suas práticas	17
1.2-A Educação intercultural e a formação para cidadania.....	24
1.3- A Integração (socio)cultural no contexto escolar	27
2.- A política portuguesa de formação profissional	31
3.-O Ensino nas instituições de formação profissional	33
4.-As Escolas Profissionais no Distrito de Castelo Branco.....	36
5.-A Formação Profissional nos países PALOP.....	41
5.1. -Formação técnico- profissional na Guiné e Cabo Verde	42
5.2.-O Ensino profissional em São Tomé e Príncipe	48
5.3.- Ensino e formação profissional em Angola.....	50
CAPÍTULO II METODOLOGIA EMPÍRICA: DESIGN E PROCEDIMENTOS..	54
1–A Metodologia Mista/Hibrida da Pesquisa.....	54
2-As Perguntas de Investigação	56
3-O Cenário/Contexto: EPRIN-Escola Profissional Raiana	58
4- Os Sujeitos de Estudo: Caraterização dos alunos	64
5.Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	67
5.1-Observação Documental	69
5.2-Técnicas de Observação: Participante e não-participante.....	71
5.3-Entrevista Semiestruturada	73
5.4-Inquérito por Questionário	74
5.5- Notas de Campo	76
6.-Procedimentos Éticos e Legais e de Aplicação	77
CAPÍTULO III: ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS	79
1.-Tratamento estatístico dos dados do questionário.....	82
2.-Análise de conteúdo às entrevistas semiestruturadas.....	92
3.-Evidencias da análise documental e das notas de campo	109
4.- Triangulação e verificabilidade - perguntas de investigação	111

CAPÍTULO IV: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA MELHORAR A CONVIVÊNCIA E INTEGRAÇÃO CULTURAL	116
1.-Propósitos de fundamentação e Objetivos do PISCC.....	117
2.-Metodologias de Educação Intercultural para convivência.....	120
3.-Estratégias de desenvolvimento da interculturalidade	122
3.1-Ações de orientação socioeducativa	123
3.2.-Processos de aconselhamento e valorização	124
4.Áreas de Atividades do PISCC: Ateliês e Oficinas/Workshops	126
5.-Mecanismos de Avaliação do PISCC	130
CONCLUSÕES	132
BIBLIOGRAFIA	138
ANEXOS.....	147
Anexo 1: Inquérito por Questionário	148
Anexo 2: Entrevista Semiestruturada aos professores EPRIN	152
Anexo 3: Protocolo e Procedimento Ético-Legal	154

Lista de Abreviaturas, siglas e acrónimos

EFE - Análise Fatorial Exploratória;

ANQEP - Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional;

CAT. - Categoria de análise de conteúdo às entrevistas;

CEDEFOP- Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional;

CFP - Centro de Formação Profissional;

CNQ -Catálogo Nacional de Qualificações;

CP - Coordenador Pedagógico (EPRIN);

CPLP - Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

EFP - Ensino e formação profissional;

EPRIN - Escola Profissional Raiana de Idanha-a-Nova

EQAVET - European Quality Assurance in Vocational Education and Training;

IEFP - Instituto do Emprego e Formação Profissional;

INEFOP - Instituto Nacional de Emprego e Formação Profissional;

IPCB - Instituto Politécnico de Castelo Branco;

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico;

PALOP - Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PASEO - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória;

PISCC - Plano de Intervenção Socioeducativo e Cultural para a Convivência

PM - Professor/monitor efetivo da EPRIN;

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento;

PRECASE - Programa de Reforço de Capacidades do Sistema Educativo;

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Lista de Figuras ~

Figura 1 – Caraterização Organizacional Escolar da EPRIN p. 61

Lista de Gráficos

Gráfico 1 – Nível do ‘Gosto Familiar’ aos alunos africanos nos Cursos Profissionais na EPRIN p. 67

Lista de Quadros

Quadro 1: Cálculo das cargas fatoriais pela rotação Varimax..... p. 91

Quadro 2: Cálculo das cargas fatoriais pela rotação Oblimin.....p. 92

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Instrumentos de Recolha de Dados e Procedimentos adotados na Investigação p. 70

Tabela 2 – Perfil dos entrevistados (professores/monitores) segundo o sexo, idade, habilitação académica, tempo de serviço e funções que desempenham ano 2024-2025 p. 94

Tabela 3. As estratégias educativas e medidas de integração referidas pelos entrevistados (PM) pág. 96

Tabela 4.- Cálculo dos valores de variância, médias e desvio padrão dos 42 itens do questionário em escala de Likert p. 84

Tabela 5: Cálculo das cargas fatoriais após rotação Varimax para 5 fatores. Destacamos em negritas cargas $\geq |0,30|$ para facilitar a interpretação (valores arredondados a 3 casas decimais) p. 88

INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Projeto final denomina-se "***A integração e formação dos jovens africanos dos PALOP em cursos profissionais portugueses: Estudo de Caso numa instituição do interior raiano***", desenvolvido no âmbito do Mestrado em Intervenção Social Escolar na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco na área de Ciências da Educação.

O Relatório da UNESCO '*A Educação é um Tesouro a Descobrir*' de J. Delors (2000) menciona os quatro pilares da educação para o século XXI: o aprender a ser; o a agir/atuar ou fazer; o aprender a querer; e o aprender a conviver. Daí que as instituições educativas e de formação devem incumbir-se desses objetivos proporcionando não só a integração/adaptação dos alunos aos novos cenários interculturais (interculturalidade) e multiculturais (multiculturalidade), mas também o desenvolvimento de competências e de conhecimentos, na promoção de relações interpessoais e de convivência social, na criação de condições e espaços propícios à aprendizagem e à inclusão numa abertura à diversidade cultural (Ribeiro, 2021).

É evidente que os temas prioritários da agenda política internacional (OCDE, 2023) são, em matéria de educação e formação profissional: o incrementar a participação na aprendizagem ao longo da vida (aprender a aprender); modernizar a oferta de educação e formação profissional através da introdução de novos métodos de ensino e de cursos formativos diversificados que proporcionem qualificações baseadas em competências; alinhar o ensino formação profissional com as necessidades do mercado de trabalho; e requalificar e melhorar as competências dos grupos vulneráveis (incluindo aqueles que não concluíram o ensino secundário). Por isso, estar atento às profundas transformações que têm ocorrido no mercado de trabalho como consequência da digitalização da economia e da sociedade global (Brito, 2022; Martins, 2004). Ao melhorar as competências digitais os alunos podem ter maior empregabilidade, aumentar as qualificações para apoiar o desenvolvimento da economia e o tecido empresarial.

A cooperação no ensino profissional entre Portugal e os países PALOP desempenha um papel crucial na promoção do desenvolvimento económico, social e educativo dessas nações, de tal forma que se pretende alcançar os seguintes objetivos: Facilitar o acesso ao ensino profissional de qualidade e qualificação; Desenvolver competências profissionais e técnicas nos alunos; Fomentar o intercâmbio de conhecimentos e experiências entre Portugal e os países PALOP; Promover a integração e a adaptação em cenários de pluralidade e diversidade cultural (Martins & Martins, 2025; Soares, 2019).

É um dado evidente que a população africana em Portugal tem crescido significativamente nos últimos anos, e com ela, a necessidade de criar oportunidades de formação e integração profissional. Portanto, têm um papel

crucial na promoção da integração social e económica dos jovens africanos em Portugal. Estes cursos visam fornecer habilitações e qualificações necessárias para o ingresso no mercado de trabalho e a construção de uma carreira profissional (Hortas, 2013). Porém há um conjunto de desafios associados à integração e formação desses jovens nos cursos profissionais que destacamos as seguintes:

*- *Barreiras linguísticas e culturais*: As barreiras linguísticas e culturais podem representar desafios significativos na formação profissional, especialmente para imigrantes e estrangeiros que não são falantes nativos de português ou não estão familiarizados com a cultura local. Estas barreiras podem afetar a capacidade dos indivíduos de se integrarem e participarem plenamente do processo de formação profissional, limitando suas oportunidades de emprego e desenvolvimento pessoal (Brito, 2022; Gregório, 2021; Soares, 2019).

*- *Dificuldades financeiras*: As dificuldades financeiras podem representar um grande desafio para a integração e formação profissional em Portugal, especialmente para indivíduos com baixos rendimentos ou que enfrentam situações de precariedade económica (Sebastião, 2023).

*- *Discriminação e preconceitos*: A discriminação e os preconceitos representam desafios significativos na integração e formação profissional em Portugal, especialmente para indivíduos que pertencem a minorias étnicas ou culturais, como imigrantes dos países dos PALOP, refugiados e comunidades de origem cigana e/ou étnicas. Estes fatores podem afetar negativamente as oportunidades de emprego, formação e progressão profissional (Pereira & Carvalho, 2021).

É importante que esses desafios sejam abordados por governos, instituições educacionais e empresas, promovendo a inclusão, a diversidade e a igualdade de oportunidades para todos os indivíduos, independentemente de sua origem ou nacionalidade. A integração dos jovens africanos em cursos profissionais em Portugal requer uma abordagem multidimensional e coordenada entre instituições de ensino, organizações de apoio social e outras entidades. A promoção da diversidade e inclusão nos cursos profissionais contribui para o desenvolvimento social e económico do país e enriquece a sociedade como um todo (Silva, 2018).

Os sujeitos do nosso estudo são alunos provenientes dos países PALOP, ao abrigo de acordos bilaterais de cooperação, entre esses países e Portugal. A designação de PALOP corresponde a um grupo de países de língua portuguesa (Brasil, Angola, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial e Moçambique) que, em 2007, adotaram o português como língua oficial. Estes países partilham uma forte identidade linguística e cultural, com um sistema similar de governação, para além da sua tradição e intercâmbio entre os seus membros, os quais se encontram organizados na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), com protocolos de cooperação com entidades e/ou organizações desses países, nos domínios da educação/formação. Esses protocolos de cooperação em termos da educação/formação resulta do facto de

haver carências de estruturas formativas e de instituições de ensino médio, ensino profissional e ensino superior nos países que fazem parte dos PALOP. Estes países se caracterizam pela falta de capacidade de absorção da mão-de-obra especializada para o mercado de trabalho, pelo ritmo lento da industrialização, bolsa de pobreza dos meios de produção, forte desemprego urbano e saída de mão-de-obra para o estrangeiro, em especial de jovens. Portugal passou a ser um dos principais países acolhedores de jovens alunos dos PALOP no ensino profissional e ensino superior, não só devido à história e cultura que une estes países, mas também por causa da institucionalização de acordos de cooperação.

De facto, um ensino e formação profissional, de qualidade e inclusivo para os jovens africanos dos PALOP (Azevedo, 2007). A integração e formação desses jovens africanos em cursos profissionais portugueses é um tema relevante para o desenvolvimento econômico e social, quer de Portugal, quer para os seus países de origem. Ou seja, a formação em cursos profissionais portugueses pode fornecer a esses jovens oportunidades de emprego e desenvolvimento pessoal, social e profissional à sua inserção no mercado de trabalho, já que esses futuros profissionais podem trazer novas habilidades, competências, conhecimentos e perspectivas valiosas para a profissão. Tal como afirma Azevedo (2009, pp. 12-13)

"O atual século exige outros novos perfis profissionais em função das mudanças na sociedade, por falta dos empregos para a vida, agora as pessoas têm de possuir competências gerais e específicas, como boa capacidade de comunicação e de trabalho em equipa, espírito crítico e criativo, capacidade da resolução de problemas, e de serviço à comunidade, para uma boa formação inicial numa dada área técnica e profissional".

Todas estas competências se desenvolvem em contexto escolar e/ou formativo, com o uso de novas metodologias, como a aprendizagem baseada em projetos e problemas, para além da participação das empresas e instituições sociais, cooperando na construção dos perfis de formação oferecendo estágios, e os jovens podem e devem ser preparados para criarem as suas oportunidades de emprego, recorrendo a módulos de capacitação para tal (Azevedo, 2019).

Os processos de análise à integração (intercultural) desses jovens africanos dos PALOP, a frequentarem as escolas profissionais, a sua adaptação ao ambiente educativo, ao currículo escolar, aos processos de aprendizagem, às relações pedagógicas, interpessoais e de convivência socioeducativa, a concretização das expectativas e interesses pelo curso de formação e, por consequência o seu desempenho e rendimento académico, tem merecido muita atenção por parte das instituições de educação/formação (medidas). Trata-se de um processo gradual e em constante evolução e, por isso, as respostas educativas a esses desafios implicam o envolvimento da escola, da comunidade educativa, das famílias e das restantes instituições educativas e sociais na elaboração de planos/projetos de integração e de mecanismos de inclusão social/cultural ajustados à realidade local

O problema da pesquisa, inserido na área das Ciências da Educação, tem a seguinte formulação: **A integração e/ou adaptação intercultural dos jovens africanos dos países PALOP a frequentarem cursos de formação profissional na Escola Profissional Raiana de Idanha-a-Nova (EPRIN), os seus processos de desempenho/aprendizagem e rendimento escolar, as suas expetativas e interesses formativos articulados com os níveis de satisfação pelo curso e futura empregabilidade.** Assim, o propósito do nosso estudo foi averiguar o modo integração/inclusão intercultural (ajustamento socioeducativo e cultural à instituição e à comunidade), o seu desempenho e sucesso escolar (desenvolvimento de habilidades e competências essenciais à futura profissão), o nível de satisfação do seu percurso formativo e as relações de convivência.

A explicitação do referido problema implicou o seguinte leque de objetivos:

- *-Determinar os vários aspetos de identificação ou fatores sociodemográficos dos alunos dos países PALOP na EPRIN no ano letivo 2024-2025;

- *-Conhecer o processo de integração/adaptação educativa, tal como o seu desempenho e rendimento académico e o nível de satisfação dos alunos dos países PALOP a frequentarem cursos profissionais na EPRIN;

- *-Caracterizar a estrutura organizacional e os cursos de formação profissional na EPRIN (oferta formativa);

- *-Compreender o percurso formativo dos alunos dos países PALOP na EPRIN, no seu desempenho e rendimento académico, na aprendizagem e adequação curricular, na relação pedagógica e ambiente educativo, condições fulcrais para o desenvolvimento de habilidades e competências do curso profissional;

- *-Determinar o nível de satisfação geral (aprendizagem, curso, currículo, atividades, estágio, competências de formação profissional e expetativas de empregabilidade) dos alunos dos países PALOP a frequentarem cursos profissionais na EPRIN;

- *-Analisar as estratégias socioeducativa adotadas pela EPRIN na inclusão intercultural com os alunos oriundos dos países do PALOP;

Deste modo, é de suma importância que existam medidas de política de educação inclusivas com o objetivo de criar condições de ensino para todos. A junção destes dois fatores, a escola e as políticas de educação, acabam por ditar a integração, com sucesso ou não, dos alunos. Na maioria das vezes, esses alunos trazem consigo uma expectativa muito positiva no que diz respeito à sua experiência académica, no entanto os seus principais problemas acabam por estar relacionados com exigências académicas, interpessoais e sociais bem como o desenvolvimento vocacional dos próprios jovens (Ramos, 2011). É de destacar que o ambiente interpessoal é um fator de grande importância na integração destes alunos, o fato destes estabelecerem relações interpessoais dentro do contexto escolar facilita a sua integração social e académica e também fomenta o aumento

do seu sucesso escolar. “O envolvimento dos alunos depende, em larga medida, do ambiente académico, da atmosfera criada pelos pares, professores e serviços da Instituição EPRIN.

Efetuámos uma investigação de metodologia mista, na modalidade de estudo de caso (institucional=Escola; situacional=Plano de formação) (Yin, 1994), o qual N=55 se caracteriza por ser exploratório, analítico, descritivo e interpretativo. A amostra em estudo é o grupo alunos africanos dos países PALOP a frequentarem cursos profissionais na Escola Profissional Raiana de Idanha a Nova (EPRIN) ao abrigo do Protocolo de Cooperação, cujo tamanho da amostra é N=55 alunos.

Na obtenção dos dados/informações dos sujeitos participantes na investigação recorreremos às seguintes técnicas e instrumentos: observação documental (análise de conteúdo ao Projeto Educativo da Instituição); observação participante e não participante; inquérito por questionário aos alunos; e entrevistas semiestruturadas aos professores/monitores dos Cursos Profissionais. Lembramos que na base do problema e respetivos objetivos o nosso propósito de investigação foi o de conhecer os processos de integração/adaptação desses alunos africanos provenientes de países dos PALOP na EPRIN, perceber as suas representações, expectativas e níveis de satisfação formativa proveniente do seu desempenho escolar e do rendimento académico nos diversos cursos do Ensino Profissional da instituição. Ou seja, houve a pretensão de conhecer a realidade formativa e social na EPRIN, analisando a representação/perceção que têm os alunos acerca da instituição, do curso, as motivações/expetativas e das relações que estabelecem em ambiente formativo.

Entre a escassez de estudos realizados (no âmbito da pesquisa bibliográfica em instituições de ensino profissional em Portugal) podemos dizer dos analisados, que existem algumas dificuldades e problemas sentidos pelos jovens dos PALOP nos cursos profissionais em termos de adaptação/integração ao sistema de ensino e formação em Portugal, que é diferente dos sistemas e estruturas de ensino nos seus países de origem. É nossa pretensão saber quais as respostas/medidas socioeducativas, socioculturais, psicopedagógicas e orientação (pessoal, escolar, profissional) que lhes são disponibilizados aqueles alunos no sentido de amenizar as suas dificuldades.

Ao longo do processo de investigação seguimos todos os procedimentos ético-legais (Protocolo institucional e termos de livre aceitação dos sujeitos participantes no estudo), as recomendações de Proteção de Dados em vigor, na aplicação dos instrumentos e no tratamento dos dados ao longo do processo de investigação.

Insistimos no âmbito dos contributos e valorização da investigação a pertinência de se analisar cenários formativos numa base multi ou intercultural em instituições de formação profissional, que implicam uma determinada influência no percurso formativo dos alunos e o seu desempenho/rendimento escolar (Pacheco, 2014). O estudo de projetos institucionais existentes, permite-nos analisar e compreender a

melhoria de intervenção com estes grupos de jovens objetivando a sua integração escolar e posterior sucesso profissional através do conhecimento e análise da interpretação que fazem à sua experiência pessoal e escolar (Martins, 2020).

As motivações e expectativas que levam os alunos a optar por esta via de formação profissional, podem ser diversas e importa conhecê-las. Compreender os seus interesses e pretensões futuras de empregabilidade. Sabemos que os Cursos Profissionais visam proporcionar aos alunos, no plano das orientações normativas, uma formação profissional inicial e aprendizagens diversificadas, de acordo com os seus interesses, com vista ao prosseguimento de estudos e/ou à inserção no mercado do trabalho, procurando, através dos conhecimentos, capacidades e atitudes trabalhados nas diferentes componentes de formação, alcançar as áreas de competências constantes do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Portaria n.º 235-A/2018, de 23 de agosto). É óbvio que a representação que se tem do Ensino Profissional é a necessidade de oferecer oportunidades diversificadas aos alunos que os frequenta. Todavia, a perceção que subsiste no entendimento da maioria dos diversos atores em geral e da comunidade educativa, em particular (responsáveis diretivos e pedagógicos, professores, alunos, pais/encarregados de educação) é que o Ensino Profissional é, principalmente, para os alunos com percursos escolares de menor sucesso e/ou que o objetivo para a frequência destes cursos é ingressar diretamente no mercado de trabalho e, assim, deixar de prosseguir os estudos, mormente o ensino superior.

Evidentemente que os cursos profissionais têm a vantagem da diversidade de oferta formativa com uma grande gama de escolhas. Não são três ou quatro cursos iguais em todo o lado, mas duas centenas e meia no país, suficientemente flexíveis para se adaptarem a diferentes contextos (por exemplo, em termos de ritmos de alternância, incidência de conteúdos curriculares e práticas pedagógicas), capazes de agradar às preferências dos alunos e ancorados nas realidades socioeconómicas em que estes estudam, nomeadamente quando se escolhem as áreas profissionais (Silva, 2018; Vicente, 2019).

Na verdade, as vantagens dos cursos profissionais têm ainda uma outra dimensão, a das parcerias. Eles assentam numa articulação entre as escolas e o mercado de trabalho, fazendo com que as primeiras se abram ao meio, ao mesmo tempo que alargam o seu contributo para o desenvolvimento socioeconómico das comunidades, formando os quadros que o mesmo requer, nem sempre de forma coincidente com as expectativas (na verdade, frequentemente essas expectativas são de que a escola forme para o local de trabalho, o que não é verdadeiramente a sua missão), mas, de qualquer modo, afirmando a sua disponibilidade para contribuir de modo mais qualificado para a inovação e o bem-estar comum (Vieira et al., 2018). As escolas profissionais, por terem nascido e se terem especializado nessa função, tendem a ser mais eficazes em matéria de transição para o mercado de trabalho, enquanto as escolas regulares têm a vantagem de permitir que os

alunos permaneçam nelas, onde são conhecidos e onde têm grande parte dos seus amigos, partilhando espaços/serviços comuns, durante a escolarização.

Efetivamente, as aprendizagens essenciais dos cursos profissionais foram construídas e apresentam as ações estratégicas de ensino orientadas para o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) em articulação com associações de professores, sociedades científicas, e outras entidades. Daí terem sido identificadas aprendizagens essenciais para os Cursos profissionais, que permitissem uma flexibilização e gestão curriculares, tendo em conta as especificidades de cada oferta educativa e formativa e tornando-se referenciais de base ao desenvolvimento curricular das disciplinas das componentes de formação destes cursos. Além disso, articulam-se, com os conhecimentos, aptidões e atitudes identificados no Perfil Profissional ou no Referencial de Competências associado à respetiva qualificação do Catálogo Nacional de Qualificações.

De facto, a necessidade da atualização dos documentos curriculares relativos às componentes de formação sociocultural e científica revelava-se um entrave à consolidação de aprendizagens, ao aprofundamento do conhecimento essencial de cada disciplina, ao desenvolvimento de competências de nível mais elevado, bem como um obstáculo à inclusão de alunos com necessidades específicas, dificultando práticas de diferenciação pedagógica. Analisando os novos desafios do Ensino Profissional, procurando dar resposta às linhas de orientação traçadas, quer pelo Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e os Perfis Profissionais quer pelas Aprendizagens Essenciais e o Referencial de Competências da Qualificação, em busca de uma educação de qualidade nas Escolas de Ensino Profissional, segundo o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho (pp. 22) ao implementarem "sistemas de garantia de qualidade dos processos formativos e dos resultados obtidos pelos seus alunos, através do desenvolvimento de uma cultura organizacional de melhoria contínua da Educação Formação Profissional"

Metodologicamente a estrutura do Trabalho de Projeto compõe-se de quatro capítulos todos eles articulados no design da investigação realizada.

No primeiro Capítulo abordaremos o enquadramento teórico e esclarecimentos conceptuais, assente na pesquisa heurística de bibliografia e literatura sobre a temática essencialmente em dois pilares: a interculturalidade e multiculturalidade. São dois conceitos análogos e comparáveis entre si uma vez que lidam com a mesma esfera de ação, e que têm suscitado diversas discussões, debates e estudos. Definimos de forma particular cada um destes conceitos para ilustrar a paisagem conceitual do nosso estudo, assim como mencionaremos os modelos, a educação intercultural e a sua respetiva pedagogia no contexto escolar.

As diferenças entre a sociedade multicultural e intercultural, sociedade, desta posição, mentem em que o primeiro se refere a esse étnico nacional, de culturas diferentes, grupos religiosos, etc., mantendo cada um de um diferencial e com diferentes níveis de preponderância evolução coexistem no mesmo território

(Oliveira, 2023; Ramos, 2011). Enquanto observamos na sociedade intercultural que as diferentes culturas, grupos nacionais, étnicos e religiosos coexistem num determinado território mantendo relações de abertura, interação, num intercâmbio trocam o reconhecimento mútuo de seus respectivos valores e formas de vida; É, de relacionamentos, onde tudo e todos os envolvidos têm o mesmo peso, onde não há nenhuma relações hegemónicas de um grupo contra outro (Pereira, 2004). Estes aspetos de igualdade ou preponderância são os pontos onde se encontra a diferença fundamental entre ambos os conceitos. (Brito, 2022).

Em termos educacionais a educação intercultural enfatiza as relações e valores individuais ou grupo, além das formas e vários símbolos que consciente ou inconscientemente acompanham as pessoas na vida cotidiana (Azinari, 2023). De facto, a), educação intercultural de base pluralista e de interação ativa, é um modelo de ação que parte do respeito e da tolerância, a simetria entre as relações de equivalência entre as pessoas. Daí que aquela educação intercultural dá uma solução para o problema que surge em sociedades multiculturais, desde que se cinja a uma relação ativa entre as culturas a fim de desenvolver uma sociedade intercultural, na base dos valores e da formação para a cidadania e convivência (Araújo, 2008). Portanto, esse tipo de educação coloca a ênfase sobre os pontos de contato e diálogo que deve ocorrer entre culturas, sempre num clima de igualdade, equidade e respeito (Gonçalves, 2013). Nesta perspectiva destacamos a relação de entendimento e consenso, produzida na inter-relação entre os sujeitos portadores da diversidade cultural, e a sociedade de acolhimento, que geralmente representam a cultura da maioria. Ou seja, a educação intercultural baseia-se na igualdade de todas as culturas para homogeneizar, ao desenvolver o direito à diferença cultural, sendo entendida como um processo bom, pois alerta para a justiça na ação contra as desigualdades e, ainda: incentiva o desenvolvimento de culturas minoritárias e promove seus conhecimentos; e detém o direito à diferença e mútuo enriquecimento como um dos pilares em que se baseia este tipo de educação (Sousa, 2013). Apesar de tudo isto há uma base na seguinte premissa: que as relações têm de ser em um clima de aceitação mútua e a igualdade, que na maioria dos casos não ocorre desta forma (Santos, 2020).

Em relação à educação multicultural, esta expressa e assume alguns dos pressupostos de educação intercultural, ao dar importância aos canais de comunicação e inter-relação entre os grupos numa sociedade e, ainda permite perceber que esta realidade social multicultural é um sinal de enriquecimento comum. Não se trata de uma mera justaposição de culturas, que preserva a identidade e a diferença de cada uma delas, mas é propício para um diálogo entre culturas através da educação, defendendo a tolerância e a flexibilidade com uma reformulação permanente de culturas e de ação cultural programas. Desta forma, a diversificação das propostas educacionais deve recolher a pluralidade e a multiplicidade cultural (Touriñan, 2004) O objetivo seria o pluralismo cultural e multiculturalismo democrático, com destaque para o multiculturalismo que é

entendido como reconhecimento por cada cultura do valor do outro e com a garantia pelo Estado pelos direitos às diferenças culturais. Esta diversidade cultural em contexto democrático estimula a inovação, criatividade e adaptação às mudanças sociais, através de uma perspetiva crítica e emancipatória (Martins, 2002, 2004).

Terminamos este capítulo abordando o ensino e formação profissional em Portugal e nos países PALOP (Guiné-Bissau e Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Angola), já que a origem dos alunos que vêm frequentar a EPRIN em Idanha a Nova são desses países. Analisaremos a estrutura educacional da formação profissional nesses países com uma referência às orientações, projetos e relatórios da OCDE e EU para os países africanos com respetivas recomendações.

No segundo Capítulo trataremos da metodologia empírica do estudo, com a explicação da metodologia mista ou híbrida adotada e do seu respetivo design, da formulação das perguntas de investigação orientadoras do processo de investigação, das técnicas/instrumentos de recolha de dados (observação documental, observação participante, inquérito por questionário, entrevistas semiestruturadas e registos de notas de campo) e respetiva validação e, ainda os procedimentos éticos e legais seguidos (Protocolo institucional, o termo de livre aceitação dos sujeitos de estudo), bem como dos procedimentos de aplicação da operacionalização da pesquisa. Assim, emergem dois momentos principais, sendo que o primeiro passa pela enunciação e clarificação das opções metodológicas que seguimos e o outro momento da construção de um modelo de análise.

O terceiro Capítulo aborda a análise e tratamento dos dados do questionário aos alunos e das entrevistas semiestruturadas aos professores e à análise de conteúdo à documentação consultada, às notas de registo de campo da observação participante e outros registos informais. Em geral os procedimentos de seleção das técnicas de recolha de dados e os instrumentos estatísticos de análise dos dados foram condicionados pela operacionalidade das variáveis utilizadas, bem como pelas questões de investigação (Fortin, 1999, p.36). Por exemplo, os dados obtidos das entrevistas realizadas foram submetidos a análise de conteúdo (Quivy & Van Campenhoudt, 2008, p. 195), que é uma metodologia de análise subtil e em constante aperfeiçoamento que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) comunicacionais extremamente diversificados. Os dados do inquérito por questionário aos alunos da EPRIN foram analisados estatisticamente (estatística descritiva e inferencial) no software SPSS versão 20.0 (Quivy & Campenhoudt, 2008). Enquanto os dados/informações das entrevistas semiestruturadas foram submetidas à análise de conteúdo, através de categorizações e evidências (Bardin, 1997), assim como os registos provenientes das observações participantes (notas de campo) e da análise documental no seu processo indutivo (Fortin, 1999). Nas entrevistas os professores destacam a importância de habilidades relacionais e sociais na formação profissional, afirmando que a interação e intercâmbio ideias são essenciais para o desenvolvimento competências comunicativas e resolução

de problemas, entre eles os da adaptação/integração, o desempenho e rendimento acadêmico e expectativas e satisfação da sua formação profissional e do seu curso.

Referimos, ainda neste capítulo à triangulação dos dados, com recurso à fundamentação teórica de estudos que nos serviram de suporte em termos de literatura e respetiva verificabilidade das perguntas de investigação formuladas que nos permitiram interpretar os resultados obtidos no estudo (Creswell & Creswell, 2018; Creswell & Poth, 2018). Assegurámos a validade e a fiabilidade do estudo no que diz respeito à correspondência entre os resultados e a realidade dos alunos.

No quarto Capítulo expomos a proposta do PISCC-Plano de Intervenção Sociocultural para a Convivência, de modo a melhorar a adaptação/inclusão dos alunos na EPRIN e na comunidade local de modo a que se materialize uma verdadeira convivência, através de uma adequada educação intercultural. Na sua estrutura referimo-nos aos objetivos, às estratégias (role playing), às orientações de implementação, aos recursos e mecanismos de ação de atividades (áreas) para promover e atitudes interculturais positivas, em relação à diversidade cultural na escola. Ou seja, o Plano tem o intuito de envolver e consciencializar os alunos africanos com a comunidade educativa e local sobre a interculturalidade, com a necessidade de participação de todos os atores (responsáveis diretivos, coordenadores pedagógicos, professores/monitores, alunos e funcionários). As atividades incidem em áreas (temas transversais, de educação intercultural, educação em/para os valores e educação para a cidadania).

Os resultados obtidos foram positivos, pois permitiram verificar por parte dos sujeitos em estudo (alunos africanos, professores/monitores e responsável pedagógico), as medidas/ações estabelecidas pela EPRIN favorecedoras da integração/adaptação escolar e sociocultural, a valorização dos alunos ao curso que frequentam, o processo desenvolvimento de competências na aprendizagem por módulos (conhecimentos, saber fazer nas atividades práticas e sucesso), o enriquecimento formativo dos estágios profissionais nas empresas, o elevado grau de satisfação em geral. Ou seja, o estudo permitiu o ajustamento e melhoria dos jovens objetivando a sua integração escolar e posterior sucesso profissional através do conhecimento e análise da interpretação que fazem às suas experiências.

CAPÍTULO I: A TEMÁTICA E O SEU ENQUADRAMENTO TEÓRICO E-CONCEPTUAL

Em dezembro de 2017, o Conselho Europeu, o Parlamento Europeu e a Comissão Europeia aprovaram a adoção do Pilar Europeu dos Direitos Sociais, que salienta a importância das dimensões social, educativa e cultural das políticas europeias para construir um futuro europeu comum (União Europeia, 2017). O primeiro princípio do Pilar Europeu dos Direitos Sociais destacava a importância de todas as pessoas terem direito a uma educação inclusiva e de qualidade, a uma formação e aprendizagem ao longo da vida, a fim de adquirirem competências que lhes permitam participar plenamente na sociedade e gerir com êxito as transições para o mercado de trabalho. A promoção da equidade, da coesão social e da cidadania ativa é um dos objetivos estratégicos da cooperação em matéria de educação e formação a nível da UE. O relatório conjunto da Comissão e do Conselho de 2015 sobre a aplicação do quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e formação (designado EF 2020), considerou domínios prioritários, no contexto da cooperação europeia a educação e a formação, a educação inclusiva, a igualdade, a equidade, a não discriminação e a promoção das competências cívicas.

Em 2020, a Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (a Agência) sintetizou em princípios-chave o modo de apoiar a implementação da sua visão de educação de elevada qualidade para todos os alunos. Os princípios-chave estabeleciam os elementos necessários para um sistema global de educação inclusiva que respondesse positivamente a todas as dimensões da diversidade dos alunos. A publicação dos Princípios-Chave em 2021 visou apoiar os países que desejam rever questões políticas essenciais, desenvolver ainda mais os seus recursos inclusivos na educação e, em particular, colmatar a diferença entre as políticas e as práticas. O seu objetivo são (União Europeia -[Prioridades da União Europeia para 2024-2029](#)):

- alinhar a sua posição com a posição da Agência de que derradeiro objetivo da educação inclusiva é garantir que todos os alunos, independentemente da idade, dispõem de oportunidades educativas significativas e de elevada qualidade dentro da sua comunidade local, ao lado dos seus amigos e dos seus pares;
- apresentar princípios baseados em evidências que apoiem o diálogo sobre questões-chave, aumentar a sensibilização e desenvolver de forma mais aprofundada o pensamento e a linguagem em torno da educação inclusiva;
- ajudar os decisores a considerarem o sistema de educação dinâmico como um todo, destacando as ligações importantes tanto dentro como entre os níveis do sistema e as organizações e instituições;
- ajudar a avaliar o impacto das mudanças planeadas para a prática mais inclusiva;
- fornecer uma base para um plano de ação coerente para colocar a política em prática.

A Estratégia Europa 2020 e o quadro estratégico EF 2020 definiram duas metas para serem alcançadas até 2020 em toda a Europa: reduzir para menos de 10% a taxa de abandono do ensino escolar ou de atividades de formação entre os jovens dos 18 aos 24 anos; aumentar para, pelo menos, 40% a percentagem de pessoas com idades entre os 30 e 34 anos que concluíram uma formação de nível superior

No contexto da Cimeira Social de Gotemburgo, a Comissão Europeia apresentou a sua visão para um Espaço Europeu da Educação, salientando a importância de que se reveste uma educação inclusiva e de qualidade desde a infância para criar os alicerces da coesão social, da mobilidade social e de uma sociedade equitativa. Esta visão foi reiterada numa Comunicação da Comissão sobre o papel das políticas para a juventude, educação e cultura na construção de uma Europa mais forte, que afirma que um dos objetivos do Espaço Europeu da Educação deve ser apoiar os países da UE na melhoria da natureza inclusiva dos seus sistemas de ensino e formação. Nesta sequência de propostas da Comissão adotou-se várias iniciativas de políticas (Recomendação do Conselho) orientadas para: competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida); promoção de valores comuns, da educação inclusiva e da dimensão europeia do ensino.

Os progressos realizados pelos países da União Europeia no sentido de uma educação inclusiva são acompanhados no âmbito do processo do Semestre Europeu e pelo Monitor da Educação e da Formação, que também fornece dados sobre o papel da educação na luta contra as desigualdades e na promoção da inclusão social. A Comissão Europeia tem desenvolvido uma vasta gama de ações neste domínio, entre as quais se destacamos: a criação de um grupo de trabalho para a igualdade e os valores na educação e na formação; uma iniciativa que recorre a modelos de referência positivos para promover a inclusão social e prevenir a exclusão e a radicalização violenta entre os jovens; o desenvolvimento de um conjunto de ferramentas para animadores de juventude que trabalham com jovens em risco de marginalização. Deste modo a Comissão Europeia trabalha atualmente nos seguintes projetos: alargamento do conjunto europeu de ferramentas para as escolas - uma plataforma em linha dirigida às escolas e aos professores que disponibiliza exemplos de boas práticas e recursos para a introdução de abordagens colaborativas nas escolas com o objetivo de reforçar a inclusividade e garantir a igualdade de oportunidades; alargamento da plataforma em linha *eTwinning*, que visa ligar professores e salas de aula de toda a Europa e apoiar cursos de formação de professores na área da educação para a cidadania; disponibilização de incentivos às instituições de ensino superior para atribuírem créditos às atividades de voluntariado e elaborarem programas curriculares mistos (conteúdos académicos e participação cívica) (União Europeia -[Prioridades da União Europeia para 2024-2029](#)).

Ora todas estas recomendações e outras relacionadas com CEDEFOP- Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional que regula e

recomenda os petos relacionados com o ensino e formação profissional seguido pelas escolas profissionais, como a EPRIN no nosso estudo.

Por outro lado, ressaltamos a importância da diversidade (cultural) e da integração inter e multicultural no sistema educativo em Portugal, que nos remete para uma clarificação e reflexão socioeducativa, seja nos conceitos e perspetivas nos seus novos elementos, complexidades e possibilidades (Martins, 2020). Enfatizaremos, ainda a necessidade de abordar a diversidade cultural na sociedade e na escola, bem como a superação das barreiras linguísticas e comunicacionais que dificultam o acesso dos alunos à formação, às aprendizagens e ao desempenho e rendimento académico (Díaz-Aguado, 2003; Martins, 2002).

A multiculturalidade constitui um termo referido à realidade plural/diversa e à convivência de grupos culturais, num mesmo território. Na interculturalidade incide-se mais nas relações entre sujeitos de distintas culturas e advêm processos oriundos do encontro/confronto do intercâmbio, que colocam os sujeitos em relação, num estímulo de trocas e intercâmbios, possibilitadores de novas formas culturais visíveis (Ramos, 2011; Sousa, 2013).

As expressões “educação multicultural” e “educação intercultural” têm significações diferentes e são usadas com diferentes sentidos por diversos autores. O termo educação intercultural é usado, sobretudo em contexto europeu. Este conceito é atualmente mais utilizado do que o termo “educação multicultural”, pois refere com mais clareza a ideia de troca, de comunicação, de negociação e de interação de diferentes grupos socioculturais. Assim, a educação multicultural e a educação antirracista promovem a partilha, a valorização e o respeito pela diversidade das culturas representadas na turma, na escola e na comunidade, assim como combatem os preconceitos e as discriminações étnicas (Oliveira, 2023).

Na verdade, num mundo globalizado e culturalmente heterogéneo, a educação intercultural assume-se como uma resposta pedagógica e ética às complexas dinâmicas de diversidade cultural presentes nas sociedades contemporâneas e nas escolas (Ramos, 2011). A compreensão das diferenças culturais, o respeito pelo outro e a promoção de uma convivência baseada na equidade e na justiça social constituem-se como fundamentos indispensáveis para uma educação orientada para a inclusão e para a cidadania global. É através da educação intercultural que se reconhece a coexistência de diferentes culturas num mesmo espaço educativo/escolar (Araújo, 2008). Assim, deve-se valorizar as interações dialógicas, críticas e transformadoras entre essas culturas distintas, desafiando hierarquias, estereótipos e desigualdades historicamente enraizadas. Para Martins (2020) este modelo educativo pressupõe uma atitude ativa, ética e comprometida com a justiça social, rejeitando abordagens simbólicas. Neste sentido, opõe-se às lógicas assimilacionistas, isto é, aquelas que implicam que indivíduos ou grupos culturalmente distintos abandonem, ocultem ou minimizem as suas línguas,

tradições, valores e identidades para se ajustarem aos padrões da cultura dominante (Gonçalves, 2013; Pratas, 2010).

Neste enquadramento, a escola deve ultrapassar o papel passivo de espelho da diversidade social, assumindo-se como agente ativo de transformação e de reconstrução cultural. Isto implica uma redefinição profunda do currículo, da formação docente e das estratégias pedagógicas (Gonçalves, 2013).

Por conseguinte, neste capítulo relacionado com a fundamentação teórica do nosso estudo abordaremos alguns conceitos, enfoques e perspetivas de análise relacionadas com a pluralidade ou diversidade cultural (modelos), que geram processos de interculturalidade e multiculturalidade, incluindo no sistema educativo com repercussão na convivência e relações interpessoais entre os alunos de diversas culturas e origens, no contexto escolar de aprendizagem (Díaz-Aguado, 2003; Gregário, 2021)). Além disso, analisaremos igualmente o ensino e a formação profissional em Portugal e em alguns países PALOP, em termos comparativos, já que os sujeitos do estudo, originários desses países africanos de língua portuguesa, frequentam cursos profissionais.

1.-A pluralidade cultural: a inter e a multiculturalidade

A sociedade é cada vez mais inter e multicultural, em que a pluralidade ou diversidade de culturas, etnias, religiões, visões do mundo e outras dimensões das identidades e da existência humana, têm-se infiltrado no seio da convivência e nos diversos campos da vida contemporânea. O processo de mobilidade e imigrações têm-se acentuado cada vez mais nas últimas décadas na Europa (OCDE, 2023).

De facto, assistimos a uma dinâmica e mudanças de cultura na sociedade (europeia), o que implica intercâmbios e diálogos (encontros) entre as pessoas e/ou grupos culturais diferentes, com um enriquecimento mútuo, pois o fator étnico e sociocultural interrelaciona-se com outros fatores, condicionando as relações interpessoais e convivência (Gregório, 2021; Martins, 2002). Assim, a diversidade constitui atualmente uma expressão de riqueza da espécie humana permitindo a convivência, o entendimento humano, a comunicação intercultural e a partilha de valores. A cultura partilhada com base no pluralismo democrático e na criação de pressupostos de igualdade, solidariedade e justiça social (Martins, 2020).

Os conceitos como **‘multicultural’**, **‘intercultural’**, **pluricultural’** e **‘transcultural’** invadem a literatura atual, especialmente a linguagem social e pedagógica, dos meios de comunicação social, sendo indiscutível o seu caráter de eixo transversal, numa realidade confrontada por experiências, onde há mais teoria do que prática intercultural, pois há um desequilíbrio entre modelos e enfoques, orientações socioeducativas e intervenções (Martins, 2004). A retórica da ‘interculturalidade’, como um discurso superficial e descontextualizado esgota-se nas possibilidades de reflexão, especialmente sobre a diversidade e a globalidade

sociocultural (Martins, 2020). Assim, no contexto da globalização e era digital as escolas são desafiadas a adaptar as suas práticas pedagógicas para garantir o reconhecimento, o respeito e a valorização das diferenças (culturais). Daí que a integração sociocultural é essencial para promoção e união social, a igualdade de oportunidades e evitar os obstáculos da exclusão e discriminação de modo a alcançar-se uma sociedade mais justa e inclusiva (Martins, 2002; Pratas, 2010).

A perspetiva do multiculturalismo defende uma educação onde a diversidade não é somente constatada, mas também incluída e valorizada escolarmente, em que o papel do professor é crucial para a inter-relação entre as diferentes culturas existentes na escola. A inclusão, no dizer de Ernesto C. Martins (2004) implica as noções de reciprocidade e troca de aprendizagens, de comunicação e relações humanas entre os indivíduos portadores de distintas culturas (Oliveira, 2023). Sabemos que uma das riquezas da sociedade é a sua heterogeneidade e daí a necessidade de compreensão recíproca, já que o aumento migratório (com descendentes em idade escolar) e a vinda de alunos a frequentarem o sistema educativo português (protocolos) envolve ruturas espaciais e temporais, transformações diversas, mudanças e adaptações inclusivas dessas pessoas e famílias nas diferentes modalidades de aculturação (Pereira, 2004; Sousa, 2013).

Para Ernesto C. Martins (2002) o multiculturalismo é ambíguo, sendo um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior dos países de acolhimento para terem as suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional do país recetor. De uma forma ou outra o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder que obrigam essas diferentes culturas a viverem no mesmo espaço (Martins, 2020). Assim, haverá que gerar a confiança nessas microculturas respeitando as suas tradições, sem a perda de identidade cultural, uma vez que é todo o conjunto de conhecimento e modos de agir e pensar que nos enriquece como seres humanos.

É sabido que a educação reconhece e valoriza a diversidade cultural dos alunos e do contexto social em que se insere. Baseia-se na premissa de que a pluralidade cultural deve ser considerada como uma riqueza e uma oportunidade para o desenvolvimento de competências interculturais e de cidadania global. A pluralidade cultural é um dos principais pilares da educação multicultural, pois assume que as culturas são múltiplas, variadas e dinâmicas, e que as diferenças culturais são uma realidade a ser explorada e valorizada no processo de ensino e aprendizagem (Ramos, 2011; Pratas, 2010). Essa abordagem pretende superar a visão monocultural e etnocêntrica que considera apenas a cultura dominante, promovendo uma educação mais democrática, inclusiva e equitativa. em que o «multicultural» valoriza as linguagens (tradições, histórias, experiências, práticas e conhecimentos de diversas culturas) (Azinari, 2023; Cunha, 2016; Pratas, 2010).

Normalmente a escola usa a integração através da aculturação, ou seja assume uma atitude assimilacionista quando pretende assegurar a adaptação do aluno às

normas sociais da cultura de acolhimento e, negando as especificidades das minorias, pois procura adaptá-las à cultura majoritária e dominante, em vez de se preocupar com a adaptação e integração do aluno ao meio (escolar, social e comunitário) onde vive e interage com os outros grupos sociais e culturais. Daí que, ao haver uma educação multicultural inclusiva, exalta-se o respeito à diversidade escolar e aceitação da ação dos agentes socioeducativos, evitando atitudes discriminatórias, de segregação e estigmatização (Pereira, 2004; Gregório, 2021).

Por outro lado, há aspetos do fenómeno multicultural que apresentam implicações socioeducativas e axiológicas na formação de atitudes, na educação cívica e para a cidadania e educação social nos alunos no espaço escolar. É necessário que a educação, com o ação e processo dinâmico e interativo e contínuo ofereça alternativas pedagógicas ao modelo cultural existente, de modo a responder à pluralidade e complexidade social e cultural que persiste na atualidade. Ou seja, na perspetiva de Ernesto C. Martins (2020) a complexidade do fenómeno multicultural liga-se à do próprio processo educativo, originando um tipo de educação (inter e/ou multicultural), com modelos mais heterogêneos em termos educativos com aplicações práticas diversificadas e uma aprendizagem de tendência cooperativa. Assim, a educação para a interculturalidade determina um enfoque intercultural (contra as desigualdades, exclusão e discriminação, racismo e xenofobia e injustiças sociais) que deve incidir na formação pessoal e social dos alunos. Para Martins (2004) esta pedagogia intercultural apoia-se no princípio de que a função básica da educação se identifica no reforço do perfil cultural da comunidade ou na legitimidade de uma cultura. Por isso, a educação será intercultural desde que se potencialize as relações interpessoais, a convivência e a comunicação, garantindo situações de ‘encontro’, sem a perda de identidade.

Segundo Martins (2002), a interculturalidade deve ser entendida como uma pedagogia de encontro, um processo que aposta na audição ativa, na reciprocidade e na construção de significados. Este encontro entre sujeitos culturalmente diversos implica disponibilidade para o diálogo, mas também a consciência das relações de poder que moldam o campo educativo. Não se trata de um encontro idealizado ou neutro, mas de um processo educativo que enfrenta os conflitos e as tensões decorrentes da diversidade, apostando na negociação e na partilha de valores e práticas, sem apagamento das diferenças.

A interculturalidade pode ser entendida como um processo dinâmico de interação e diálogo entre culturas distintas, baseado no respeito mútuo, na valorização da diversidade e na construção de relações de igualdade (Díaz-Aguado, 2003). Ao contrário de uma perspetiva meramente multicultural, que reconhece a coexistência de diferentes culturas, a interculturalidade propõe a criação de espaços de encontro, troca e aprendizagem mútua (Martins, 2020). Ou seja, a interculturalidade adquire, na atualidade, uma relevância fundamental no contexto educativo, refletindo as profundas transformações demográficas, culturais e sociais que caracterizam as sociedades contemporâneas (Martins, 2004).

É óbvio que a interculturalidade implica uma visão ativa da diversidade, na qual as diferenças culturais são encaradas não como barreiras, mas como oportunidades de enriquecimento individual e coletivo (Ramos, 2011). Assim, a interculturalidade promove o desenvolvimento das relações de empatia, da compreensão e da abertura ao outro na convivência, sendo fundamental na construção de sociedades mais inclusivas e coesas (Gonçalves, 2013).

Efetivamente a educação multicultural visa promover a inclusão e o respeito às diferenças, enquanto as competências adquiridas pela educação intercultural enfatizam as capacidades de interagir eficazmente com pessoas de diferentes culturas. Segundo Ramos (2011) educar para a interculturalidade implica criar contextos de aprendizagem onde os alunos possam experienciar o contacto positivo com a diversidade cultural. Mais do que tolerar a diferença, trata-se de a reconhecer como uma oportunidade de enriquecimento pessoal e coletivo. Na perspetiva de Gonçalves (2013), a interculturalidade implica uma transformação profunda nas práticas socioeducativas, na medida em que não se limita ao simples contacto entre culturas. Pelo contrário, implica o desenvolvimento de um espaço de interação crítica, de respeito mútuo e colaboração entre sujeitos culturais distintos (Martins, 2004). É neste processo de interação e diálogo que se combate a reprodução de estereótipos e preconceitos e outras formas de estigmas, no caminho de um desenvolvimento de cidadãos mais conscientes, participativos e comprometidos com uma sociedade plural e inclusiva (Díaz-Aguado, 2003).

Na nossa perspetiva, coincidente com a Ernesto C. Martins (2002, 2004, 2020) a elaboração de programas de educação intercultural na escola, frequentada por alunos de diversas culturas, e em sintonia com Plano Estratégico para a Educação Municipal, orientados à formação de atitudes interculturais, que determine enriquecimento e intercâmbio cultural e de valores, na base dos direitos sociais e humanos, numa participação democrática. Esta filosofia pedagógica da educação intercultural, segundo o autor referido, concretiza-se na assimilação de valores de convivência e de formação cívica. Neste sentido os professores devem desenvolver atitudes e estratégias favorecedoras da interculturalidade. A pedagogia intercultural conceptualiza a cultura, a educação e a sociedade (local ou comunidade), com dinâmicas ativas na base de que o aluno constrói o seu próprio conhecimento (flexibilização curricular), de forma reflexiva e crítica, a partir da informação e com recursos adequados a uma boa convivência e relações socioeducativas.

Vejamos, em seguida, os diversos modelos de educação multicultural existentes em termos teóricos e as características da educação intercultural no contexto educativo ou escolar

1.1-Os Modelos de Educação Multicultural e as suas práticas

Em primeiro lugar há uma relação entre as políticas frente ao fenómeno multicultural e os modelos educativos dos quais derivam os programas e experiências, principalmente interculturais (Martins, 2004). Por exemplo, a política

assimilacionista mantém intactos a estrutura e os valores monoculturais do sistema educativo. Ou seja, a escola aceita todos os alunos, mas não admite a diversidade e, por isso, a igualdade não termina com a escolarização, implicando como solução modelos e programas de educação compensatória (Martins, 2002).

A integração e a educação multicultural são aspetos importantes a considerar nas escolas em geral. Os modelos de integração/adaptação e até as abordagens no âmbito da educação multi e intercultural podem contribuir para o sucesso académico e a inclusão social dos alunos proporcionando uma educação sensível ao contexto cultural dos alunos (Martins, 2020).

Em seguida referimos os modelos de educação multicultural, que surgem como uma resposta às necessidades e desafios criados pela diversidade cultural em sala de aula e na sociedade em geral e visam promover a igualdade de oportunidades educativas e enfatizar o respeito e a valorização das diferentes culturas e identidades. Assim, os modelos de educação multicultural incluem:

(A)- Modelo de integração social e multicultural

O modelo foca na interação e integração de diferentes grupos culturais para criar uma sociedade harmoniosa e inclusiva. Ele promove a colaboração entre escolas, famílias e comunidades para garantir a participação ativa de todos os membros da sociedade. Ele reconhece que a diversidade cultural pode ser uma fonte de enriquecimento, desde que haja diálogo, respeito e compreensão mútuos entre os grupos (Pacheco, 2020, pp. 25-44). Este modelo de integração social e multicultural busca criar um ambiente educativo e social que valorize a diversidade e promova a convivência harmoniosa entre diferentes grupos sociais, culturais e étnicos. Ele reconhece que a educação pode desempenhar um papel fundamental na formação de cidadãos críticos, tolerantes e solidários em uma sociedade cada vez mais plural e diversa. O ser humano vive multiculturalidade em praticamente todos os âmbitos da vida em sociedade. Não é necessário conhecer frente a frente as outras culturas para ser influenciado por elas: a gastronomia, a arte, o desporto e os meios de comunicação são alguns dos responsáveis (Aguado, 2003; Sousa, 2013).

Já dissemos que a educação multicultural é um meio para promover o desenvolvimento e a autonomia das pessoas: dá-lhes um conjunto de novas opções para orientar as suas vidas, expandindo os horizontes de experiências e levando a refletir criticamente sobre o seu percurso, colocando as suas práticas e valores numa comparação exaustiva com outras alternativas opostas.

O objetivo da Educação para a Cidadania das Nações é ajudar alunos a desenvolver fidelidade à nação-estado (União Europeia -Agência Europeia). Com este objetivo em vista, os estados muitas vezes esquecem a importância que tem para os alunos imigrantes a manutenção de uma ligação com as suas comunidades e culturas originárias. Desta forma, reforça-se uma assimilação da cultura dominante por parte deles, e não uma inclusão e valorização das diferenças.

Nestes casos, o imigrante sofre uma dupla vulnerabilidade, uma dupla exclusão: uma por parte do país de origem e a outra do país onde reside ou vive recentemente

O inconveniente nesta forma de abordar a educação para a cidadania é supor que é necessário deixar de ensinar a própria cultura para ser substituída pela alheia como se fosse uma espécie de perda de identidade. Os alunos podem ser cidadãos cosmopolitas mantendo os seus laços com os seus familiares e as suas culturas. A realidade é que a cultura é dinâmica e por mais que se tente mantê-la estanque, a diversidade existe e tem um grande valor educativo.

"O multiculturalismo é onde nasce a necessidade de poder repensar os novos conteúdos educativos da pedagogia tradicional. Por isso, o modelo educativo deve aceitar e valorizar as diferenças, contribuindo para o desenvolvimento de uma sociedade onde todos podem participar e dialogar na construção da sua cosmovisão." (Oliveira, 2023, pp. 72-86)

Neste sentido, Nascimento (2021, pp. 1-24), refere a importância da colaboração escola-famílias em contextos multiculturais, começando pré-escolar, promovendo a constante formação tanto de pais como educadores, e construindo estratégias de trabalho colaborativo. A família tem, um papel fundamental em parceria com as escolas, no entanto a falta de contacto entre pais e filhos continua a acentuar-se: Curiosamente, quando tínhamos a filosofia da «*escola isolada*», tínhamos as mães e os avós em casa, hoje que queremos uma «*escola aberta*», as mães trabalham e os avós estão ausentes.

A importância do ensino acerca da multiculturalidade, neste caso especificamente nos educadores, propondo sete pontos importantes para esta formação, como por exemplo (Martins, 2002, 2004): Assinalar os temas inevitáveis na educação referentes ao multiculturalismo, raça, poder, identidade, significado, ética no/para o trabalho; Propor uma formação que implique a aprendizagem das habilidades necessárias para promover um diálogo que favoreça uma dinâmica de crítica e autocrítica; Considerar a necessidade de lidar com os preconceitos e estereótipos dos futuros colegas/alunos, sendo uma estratégia para trabalhar isto o estudo de grupos oprimidos; Foco em aspetos cognitivos, que ainda que necessários, são insuficientes, sendo recomendada a utilização de autobiografias, poesia, música e filmes que abordem temas como a discriminação para promover a envolvimento emocionalmente com a temática; Remarcar a necessidade de apoio de professores “menos preconceituosos” nas formações para orientar os futuros docentes no trabalho tanto com alunos dos grupos oprimidos como com alunos dos grupos dominantes; Considerar a importância da formação em temáticas como a cultura, conhecimento, poder, ideologia, linguagem e história, destacando também a discriminação, o racismo e o sexismo. Desta forma os educadores poderão compreender melhor qual a situação de alguns grupos oprimidos; Insistir para que a formação de professores transforme o espaço de aprendizagem, vinculando o conhecimento escolar e os conhecimentos que os alunos trazem consigo; e Se a

escola não acolhe novos pensamentos, dificilmente vai poder gerar uma educação que valorize o pensamento crítico e promova transformações sociais.

A educação multicultural é da responsabilidade de formadores de escolas, também de famílias e, sem dúvida, dos meios de comunicação social. As escolas devem compreender que as culturas locais e globais estão relacionadas de uma maneira complexa e dinâmica e transmitir isto aos seus alunos; as famílias devem trabalhar em equipa e empenhar-se em projetos escolares e intervenções; e os meios de comunicação devem ser ferramentas para dar a conhecer às diversas culturas (Bissacotti, 2019).

(B)- Modelo intercultural

É uma abordagem que enfatiza a importância da interação e do diálogo entre diferentes culturas em um contexto educacional e visando à construção de um ambiente escolar em que os alunos e os professores aprendem uns com os outros e desenvolvem competências interculturais. Este modelo tem como base a noção de que a diversidade cultural é uma fonte de riqueza e enriquecimento para todos os envolvidos no processo educativo. O modelo intercultural, busca promover uma educação inclusiva e democrática, valorizando a diversidade cultural e promovendo a interação e o diálogo entre diferentes grupos sociais, para desenvolver um ambiente educacional e social mais harmonioso e inclusivo (Martins, 2002). Este modelo insiste numa relação dinâmica entre as culturas, através do diálogo, de novas formas socioculturais partilhadas na comunidade (educativa, social) e na sociedade multicultural. A dificuldade da interculturalidade radica no modo como conseguimos equilibrar o respeito pela diferença e pela diversidade e na construção de um marco sociocultural comum (Martins, 2004). Daí que este modelo vise o reforço do valor da diversidade cultural ao pretender eliminar as discriminações e preconceitos para com as minorias, através do respeito pelos direitos humanos, da igualdade de oportunidades e pela justiça social para com todos os cidadãos, numa melhor distribuição do poder na sociedade pluralista (Touriñan, 2004).

(C)- Modelo de acolhimento e integração

Este modelo visa garantir o acesso e a participação equitativa de alunos em todas as esferas da vida escolar, através de medidas de acolhimento e apoio aos alunos e às suas famílias e que tem como objetivo criar ambientes escolares acolhedores e inclusivos para todos os alunos, independentemente de suas diferenças (Martins, 2004). Apoia-se este modelo no paradigma educativo da diferença cultural, ao implementar programas de relações humanas, promovendo sentimentos positivos de tolerância nos alunos, a eliminação de preconceitos e atitudes discriminatórias. Os modelos de integração têm a dificuldade em conciliar a união com a diversidade da realidade social. Segundo a perspectiva intercultural, a integração tem como objetivo proteger a diversidade dos seus elementos e garantir a sua unidade (Pratas, 2010). A integração deixa de ser um processo unidirecional e caracterizado pela rotura, passando a ser contínuo: consiste na interação permanente do imigrante com a sociedade recetora. O indivíduo não tem

apenas que se adaptar à cultura dominante, a heterogeneidade cultural que leva a que ele preserve tanto a cultura de origem, como a de acolhimento (Martins, 2002).

Deste modo a escola integra todos os grupos e culturas ajudando os alunos a melhorarem as suas relações pessoais, com participação de todas as áreas do conhecimento na criação de um bom ambiente educativo para o desenvolvimento de atitudes positivas (aprendizagem cooperativa, técnicas de simulação, empatia, etc.). O professor será um facilitador e dinamizador da comunicação entre os alunos e destes com a comunidade. Por isso, o modelo de acolhimento e integração visa criar uma escola inclusiva, democrática e participativa, que valorize e respeite a diversidade de todos os alunos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa e garanta o direito à educação de qualidade para todos, sem exclusão.

(D)- Modelo contributivo

Este modelo descreve a contribuição de todas as culturas na construção de um currículo inclusivo. Os conteúdos são revisados para incluir perspetivas diversas e os alunos são encorajados a partilhar suas experiências e conhecimentos culturais e a importância de promover a participação e o envolvimento de alunos dos Africanos de Língua Oficial Portuguesa no processo de ensino-aprendizagem, bem como o desenvolvimento de habilidades e competências que possibilitem sua contribuição efetiva para a sociedade (Martins, 2020). O modelo contributivo visa formar cidadãos críticos, reflexivos e engajados, capazes de contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, inclusiva e sustentável.

(E)- Modelo de justiça social

Este modelo visa a luta contra as desigualdades e promover a igualdade, a equidade e a integração no âmbito educacional, buscando reduzir as desigualdades sociais e garantir o acesso a uma educação de qualidade para todos, independentemente de sua condição social, econômica, cultural ou de qualquer outra natureza (Crick, 2001; Cunha, 2016). Assim, o modelo tem como objetivo formar cidadãos críticos e conscientes de suas responsabilidades sociais, comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos tenham as mesmas oportunidades de desenvolvimento pessoal e social.

(F)- Modelo emancipatório

Este modelo tem como objetivo libertar, desenvolver habilidades e competências que permitam aos alunos analisarem criticamente a realidade e participarem ativamente na transformação social e política de todas as formas de opressão e discriminação, promovendo a conscientização crítica e a ação política. Este modelo baseia-se no pensamento de Paulo Freire e busca capacitar os alunos a transformarem sua realidade e lutar por uma sociedade mais justa, procurando formar cidadãos críticos, reflexivos e engajados, capazes de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária (Martins, 2002).

Em geral cada um destes modelos oferece uma perspetiva diferente sobre a educação multicultural e pode ser aplicado de acordo com as necessidades e realidades de cada contexto educativo.

Efetivamente a implementação de diversas práticas educativas multiculturalistas contribui para a construção de sociedades mais tolerantes e inclusivas, promovendo a valorização da diversidade cultural e a igualdade de oportunidades educativas. Algumas abordagens de educação multicultural relevantes incluem:

* *Currículo multicultural*: incorporação de conteúdos e perspectivas diversas, representando diferentes culturas e identidades nas disciplinas e promovendo a reflexão crítica sobre questões sociais e culturais. Portanto, valoriza diversidade cultural, étnica, racial e de gênero na educação, promovendo respeito, tolerância e inclusão (Cunha, 2016). Incluímos várias representações, desenvolvimento de habilidades e educação contra preconceitos. Prepara alunos para uma sociedade plural, multicultural e global, formando indivíduos críticos, conscientes e empáticos, capazes de construir relações interculturais positivas e contribuir para uma sociedade justa e inclusiva.

* *Pedagogia multicultural*: utilização e valorização dos conhecimentos, das experiências e das práticas culturais dos alunos como recursos para aprendizagem, e incorpora a diversidade cultural, étnica, racial e de gênero na prática educacional, promovendo o respeito e a valorização das diferenças. Reconhece e inclui vivências e saberes de diferentes grupos sociais, expandindo as perspectivas e abordagens no ensino. Desenvolve habilidades interculturais e sensibilidade à diversidade, fomentando uma educação anti preconceituosos e inclusiva (Gonçalves, 2013). Prepara alunos para viver e participar de forma ativa e responsável em uma sociedade plural e multicultural, estimulando a construção de relações interculturais positivas e contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária (Silva, 2018).

* *Políticas e práticas de inclusão*: visam a redução de desigualdades educacionais e o combate à discriminação racial, étnica e cultural na escola para garantir igualdade de acesso e participação para todos os alunos no sistema educacional, independentemente de suas necessidades educacionais especiais, condições socioeconômicas, origem cultural, etc. (Sousa, 2013). Essas políticas e práticas inclusivas apresentam adaptações curriculares (flexibilização), ambientais e metodológicas, bem como apoio emocional e psicopedagógico.

Avaliam-se as necessidades individuais de cada aluno e criam-se condições para que todos possam alcançar seu potencial e desenvolver habilidades e competências, além de promover um ambiente de aprendizagem inclusivo, respeitoso e acolhedor. Algumas medidas incluem a adaptação de material didático, a formação contínua de professores, a criação de grupos de apoio, a utilização de tecnologias assertivas e a implementação de programas de educação especial inclusiva, cujo objetivo é que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades educacionais e sejam capazes de se integrar e participar ativa e plenamente na escola e sociedade, construindo uma sociedade mais justa e inclusiva (Araújo, 2008; Neves et al., 2021).

De facto, os modelos de integração e abordagens de educação multicultural podem ser adaptados e aplicados no contexto dos cursos profissionais portugueses, visando à formação integral e inclusiva dos jovens africanos. A cultura não é apenas um produto consumível ou uma herança estática, mas sim uma prática criativa e dialogante que envolve o confronto de experiências, ideias e valores (Gonçalves, 2013). Ou seja, a cultura deve ser dinâmica, orientada à mudança e transformação da sociedade. Da mesma forma, a educação deve buscar adaptar-se às diversidades e contextos nos quais é implementada no sentido positivo. Mas, a educação não se deve adaptar ao Homem, limitando a sua capacidade de ação, mas sim fomentar e afirmar o Homem como ser capaz (Martins, 2004). Por outras palavras, potencializar as capacidades de cada indivíduo valorizando-o como indivíduo que constrói a história na sociedade.

“A cultura é um campo de disputas e negociações entre diferentes grupos sociais e é influenciada por fatores como a classe social, a etnia e a identidade cultural. Nessa ótica a cultura é inseparável das questões de poder e política. Portanto, o ensino e a aprendizagem devem estar atentos às lutas culturais «Multiculturalismo» e às questões de justiça social ” (Cunha, 2016, p. 20)

Paulo Freire, no dizer de Martins (2004) define a cultura como um processo histórico, social e político que reflete as relações de poder e a prática criativa dos indivíduos e grupos sociais. Sua visão da cultura como um campo de disputas e transformações destaca a importância da educação e da ação coletiva na superação de barreiras culturais e na promoção de uma sociedade mais justa e igualitária. Consideramos a educação como um meio para transformar a cultura e a sociedade, sendo um poderoso meio transformador da cultura e a sociedade, uma vez que tem o potencial de desenvolver indivíduos críticos, reflexivos e engajados na promoção de uma sociedade mais justa e igualitária de toda (Oliveira, 2023). Acreditamos que o diálogo, a reflexão crítica e a ação coletiva podem promover a conscientização dos indivíduos, permitindo-lhes compreender e transformar as condições socioculturais em que estão inseridos.

Por conseguinte, a educação multicultural é uma abordagem transdisciplinar que introduz modificações nos vários níveis do sistema quer na definição de políticas educativas, quer nos programas e materiais didáticos e, de programas de ação/intervenção socioeducativa (Martins, 2020). Enquanto Pereira (2004) considera aquela educação como um conjunto de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas ao nível do sistema educativo, da escola e da turma, com o objetivo de promover a igualdade e eliminar formas de discriminação, sendo por isso uma educação inclusiva. Por isso, a designação de educação multicultural se refere à aceitação passiva da diversidade cultural, mas recorre à designação de educação intercultural quando quer realçar a interação e o intercâmbio entre as culturas ou subculturas (Pratas, 2010; Rosas, 2007)). As duas expressões apresentam diferentes sentidos: por um lado, utilizamos o termo educação multicultural para referir a simples pluralidade dos elementos em jogo, as situações de coexistência de facto entre culturas ou subculturas diversas, enquanto a

intercultural se preocupa com os obstáculos à comunicação entre os portadores destas culturas (Oliveira, 2023; Santos, 2020).”

1.2-A Educação intercultural e a formação para cidadania

No seguimento dos pontos anteriores, em que clarificámos alguns dos termos que muitas vezes usamos indistintamente no contexto pluralidade/diversidade cultural, tais como a multiculturalidade, a interculturalidade e a educação multi e intercultural. Convém dizer que o termo interculturalidade surge como uma corrente psicopedagógica nos países europeus, enquanto que o vocábulo multiculturalidade é, em geral usado na literatura anglo-saxónica, embora possa ser usado indistintamente (Oliveira, 2023). O próprio Conselho da Europa (da União Europeia sugere o conceito de educação intercultural.

De facto, se a multiculturalidade é mais utilizada pela sociologia e pelas ciências políticas, o termo interculturalidade surge no espaço (socio)educativo para definir o processo de intercâmbio e interação comunicativa que se pretende desejável nas sociedades multiculturais, ao convergir para uma sociedade participativa, com um (novo) modelo de organização sociopolítica dinâmico e solidário no qual todos os grupos sociais se articulem em interação/inter-relação com as minorias culturalmente diferenciadas (Kymlicka & Norman, 2000).

A educação intercultural considera-se uma estratégia ou método de ensino e aprendizagem apoiada num conjunto de valores e crenças democráticas, e que procura fomentar o pluralismo cultural dentro de sociedades culturalmente diversas. Ou seja, segundo Ernesto C. Martins (2020) um modelo socioeducativo que propicia o enriquecimento (socio)cultural dos cidadãos, partindo do reconhecimento da sua identidade e respeito pela diversidade, a partir do diálogo, das relações de convivência e intercâmbio de valores e conhecimentos, numa atitude de participação ativa e crítica, no desenvolvimento da sociedade democrática baseada na igualdade, justiça, tolerância e solidariedade. Ora a proposta educacional da educação intercultural baseia-se na igualdade de todas as culturas para homogeneizar, de modo a desenvolver-se o direito à diferença cultural, sendo esta entendida como uma coisa boa e justiça na ação contra as desigualdades, ao incentivo ao desenvolvimento de culturas minoritárias e promoção dos seus conhecimentos (Kymlicka & Norman, 2000). Há, pois, o direito à diferença e mútuo enriquecimento como um dos pilares em que se baseia este tipo de educação. Apesar de tudo isso é baseado em uma premissa: que as relações têm de ser em um clima de aceitação mútua e a igualdade, que na maioria dos casos não ocorre desta forma. Não é uma mera justaposição de culturas, que preserva a identidade e a diferença de cada cultura em si, mas é propício para um diálogo entre culturas através da educação, na base da tolerância. Desta forma pretende diversificar as propostas educacionais que podem recolher a pluralidade e a multiplicidade.

A Educação Intercultural nas escolas, tem sido amplamente em cima da mesa à discussão nos últimos anos, visando promover a inclusão e valorização da diversidade cultural em contextos educativos.

"A educação intercultural deve valorizar e integrar conhecimentos e práticas de diferentes culturas em seu currículo. Isso significa incluir histórias, literatura, artes, tradições e línguas de diferentes grupos culturais, ao mesmo tempo em que aborda questões sociais e políticas relacionadas à diversidade cultural." (Azinari, 2023, pp. p. 59-74)

Portanto, a educação intercultural nas escolas promove a reflexão crítica e a consciência social acerca dos preconceitos, estereótipos e discriminações que afetam as relações interculturais. A implementação da educação intercultural nas escolas tem como o potencial na contribuição para a formação de cidadãos críticos, reflexivos e engajados na construção de uma sociedade mais inclusiva e democrática, que valorize a diversidade cultural e promova a convivência harmoniosa entre diferentes grupos sociais. Igualmente o papel da educação intercultural na formação profissional é fundamental para o desenvolvimento de indivíduos competentes e adaptáveis em um ambiente globalizado e multicultural (Díaz-Aguado, 2003). Esta educação intercultural na formação profissional desempenha um papel essencial no desenvolvimento de profissionais capazes de lidar com a complexidade e diversidade da sociedade atual, melhorando a qualidade do trabalho, a cooperação e a inovação em organizações.

A Educação Intercultural tem como principais objetivos: Desenvolver a compreensão complexa, intercultural e dinâmica entre as culturas na escola; Promover a descoberta do multi e do intercultural a partir da hermenêutica dos objetos culturais; Fomentar o diálogo dialogal como forma de promover uma comunicação intercultural autêntica e respeitosa pelos direitos humanos; Incrementar uma perspetiva pedagógica da comunicação intercultural como um exercício de comunicação em valores; Cultivar a interculturalidade desde um âmbito relacional quotidiano.

Além disso, segundo Ernesto C. Martins (2004, 2020) entende como princípios básicos na implementação da educação intercultural os seguintes:

(a)-A educação intercultural promove o respeito e a tolerância para com as culturas existentes e condena as medidas políticas de assimilação das minorias pela cultura dominante;

(b)-A educação intercultural é relevante para todas as minorias e etnias culturais e classes marginalizadas ou vulneráveis em segregação social;

(c)-A educação intercultural entende que nenhum problema proveniente da diversidade cultural da sociedade tem soluções unilaterais (soluções educativas), mas sim globalizantes e integradoras;

(d)-A educação intercultural deve promover o desenvolvimento de da 'transculturalidade', cuja expressão prática socioeducativa demonstre que o conhecimento constitui a propriedade comum de todas as pessoas;

(e)- A solidariedade na educação intercultural configura-se como a chave para a convivência (sociocultural) no conjunto da diversidade de culturas. O valor desta solidariedade está inserida na cúspide axiológica dos direitos e valores através do diálogo, da participação, convivência, tolerância pela diversidade, autonomia e reciprocidade.

Deste modo educação e cultura desempenham um papel fulcral no entendimento procurando um novo contexto de globalização ou uma identidade num 'novo mundo' em termos de uma 'razão axiológica' baseada no encontro e na convivência segundo Martins (2002). Ou seja, a educação intercultural implica um enfoque intercultural da educação, uma pedagogia intercultural incidente na cultura e na formação humana, em que a função básica da educação identifica-se com o reforço do perfil cultural da comunidade ou da legitimação de uma cultura (Aguado, 2003). A pedagogia intercultural pretende o direito à diferença e, a partir daqui aprofundar a própria identidade cultural na valorização do 'outro cultural' pela compreensão e solidariedade (Díaz-Aguado, 2003) ou no dizer de Ernesto Martins (2020) o fundamento desta pedagogia está na comunicação intercultural e no encontro de culturas (sentido relacional e de convivência).

Neste sentido, a educação intercultural na formação profissional é fundamental para o desenvolvimento de indivíduos competentes e adaptáveis em um ambiente globalizado e multicultural. Este tipo de educação na formação profissional desempenha um papel essencial no desenvolvimento de profissionais capazes de lidar com a complexidade e diversidade da sociedade atual, melhorando a qualidade do trabalho, a cooperação e a inovação em organizações multicultural.

Por outro lado, a educação é decisiva para o desenvolvimento de uma cidadania intercultural que trave a exclusão e desigualdades socioculturais e, por isso, deve estar orientada para a formação do cidadão. É exigível que se articule a ideia de cidadania com o exercício da pluralidade cultural. A educação para a cidadania visa desenvolver a capacidade de compreensão de relacionamento com outras culturas e realidades diferentes promovendo o respeito para as diferentes identidades dos intervenientes quer sejam diferenças religiosas, étnicas, culturais e linguísticas (Crick, 2001). Assim sendo a educação cívica deve ser uma guia para a aprendizagem do respeito e da aceitação da diferença, num quadro em que a diversidade deve ser entendida como um fator positivo e agregador da sociedade.

O conceito de cidadania inclusiva e participativa justifica a existência de uma educação intercultural, e a sua articulação com a educação para a cidadania, na medida em que ambas obedecem aos seguintes aspetos básicos: abertura à diversidade/pluralidade cultural; acesso à igualdade de oportunidades e à equidade; coesão social; participação crítica na vida da sociedade e deliberação democrática; respeito pela vida do ser humano e do planeta. Todos estes aspetos promovem o desenvolvimento psicossocial de todos as pessoas/grupos da sociedade pela aprendizagem de competências para a vida. Ora aqueles aspetos vão ao encontro dos quatro pilares da educação de Jacques Delors (2000), aprender a saber, ou seja, desenvolver competências de pensamento (resolução de problemas, tomada

de decisões, compreensão das consequências das nossas ações, etc.); aprender a ser, ou seja desenvolver competências pessoais (gerir o stresse e as emoções, autoconsciência, autoconfiança, etc.); aprender a viver em conjunto, ou seja, desenvolver as competências sociais (comunicação, negociação, assertividade, trabalho em equipa, empatia, etc.) e, ainda o aprender a fazer, desenvolvendo as competências técnicas nas tarefas concretas. Uma educação intercultural fundada nestes pilares será forçosamente uma educação inclusiva e promotora de uma sociedade pluralista e democrática.

Efetivamente, formar para a cidadania assenta nos valores democráticos de participação, solidariedade e responsabilidade, requerendo práticas correntes com os valores defendidos (Aguado, 2003). Assim, a educação para a cidadania deve-se compreender como um dos pilares da construção de uma participação ativa, integrada e participativa, fazendo parte dos currículos escolares enquadrado num processo contínuo que deve envolver os principais agentes socializadores como meios privilegiados para transmissão de conhecimentos e valores cívicos fundamentais para a vivência na sociedade (Martins, 2004). Ou seja, a construção de uma cidadania intercultural apoia-se em valores humanísticos e técnicos.

1.3- A Integração (socio)cultural no contexto escolar

A educação multicultural e educação intercultural passaram a ter grande relevância nas últimas décadas (Abdallah-Pretceille, 2006). A primeira é uma etapa necessária, mas não suficiente, para algumas sociedades e escolas atuais na tentativa de atender à diversidade e procurar a equidade, encaminhando-se o seu enfoque para a promoção do autoconceito (dos alunos) ou identidade étnica e cultural das minorias (Pérez Tapias, 2010). A educação intercultural pretende gerar um novo modelo de relação socioeducativa dando relevância às novas formas de comunicação, dos vínculos afetivos entre as pessoas e às relações entre diversas culturas. Assim, o grande desafio atual (escolas) é a sua orientação para os marcos de convivência fundamentada na procura do respeito, dos valores e da justiça social (Muñoz Sedano, 2010; Stephan & Stephan, 2013).

Considera-se integração o processo de interação, ajustamento e adaptação mútua entre os imigrantes e a sociedade de acolhimento, pelo qual ao longo do tempo, as comunidades recém-chegadas e a população dos territórios de chegada formam um todo integrado (Flecha, 2015). Trata-se de um processo de aceitação pela sociedade recetora, como indivíduos e como grupos, com as condições necessárias a nível do sistema económico, social e jurídico nesse país que os acolhe. Ora, este conceito de integração tem um sentido duplo, dado que implica a adaptação do imigrante e das instituições da sociedade de acolhimento em geral; e multidimensional por envolver dimensões da esfera política, social, económica e cultural. Hortas, (2013, p. 42) defende que o papel da escola, enquanto agente de integração, deve recair, por um lado, sobre as características da população imigrante e, por outro, sobre os mecanismos que desenvolve para acolher esta

população. Apesar da abertura da escola à crescente diversidade, continuam a existir situações de exclusão social que dificultam o percurso escolar dos alunos de origem imigrante. Cabe à escola, que tem um papel preponderante na interação dos alunos (entre eles, mas também com o meio social envolvente) criar práticas e estratégias de integração e inclusão social que promovam a interculturalidade.

Se nos referimos ao processo de integração social ele articula a assimilação e a etnicização, termos que apresentam uma vinculação contextual, pois os seres humanos devem ser cidadãos ativos, participarem nas decisões sobre tudo o que os rodeia (Kymlicka & Norman, 2000). Para tal é necessário existir interação entre língua e o processo de integração, já que a aquisição da língua do país de acolhimento é essencial para a (re) construção do seu projeto de vida individual, bem como exercer o seu direito de novos cidadãos. (Malheiros & Fonseca, 2017). Neste sentido, a escola desempenha um papel preponderante na integração de crianças imigrantes, em especial as que demonstram maiores dificuldades de se adaptar a nova realidade, tendo em conta a flexibilidade do currículo, a prática psicopedagógica do docente e a responsabilidade de se adaptar o currículo nacional aos alunos de outras culturas (Stephan & Stephan, 2013).

É óbvio que as políticas de integração visam sobretudo a criação de estruturas de acolhimento, sendo a integração das comunidades imigrantes na sociedade concebida a partir de uma perspetiva que pressupõe a adaptação por parte destas populações das normas, valores e práticas culturais e sociais da sociedade maioritária. Resultado das diferentes estruturas (económicas, sociais, políticas e institucionais) e das políticas dos países de destino, a Integração passou por três tipos de soluções: o assimilacionismo, o multiculturalismo e o interculturalismo. Com a necessidade de promoção e aceitação da diversidade cultural na educação surgiram orientações políticas comunitárias que refletem o novo paradigma de uma educação inclusiva, promovendo a interculturalidade (Ramos, 2011).

Efetivamente, a integração educativa não se manifesta apenas como um desafio que temos de assumir, mas como uma necessidade prioritária a que temos de responder e uma conquista irrenunciável que nos afeta a todos na escola e na sociedade. Daí que a integração/adaptação escolar são elementos fundamentais nas escolas, independentemente das características ou necessidades especiais dos alunos (Oliveira, 2023). Ambos os conceitos enfatizam a necessidade de adaptações e medidas que garantam o acesso e a permanência dos alunos na escola, bem como o desenvolvimento de suas capacidades e potencialidades.

Na verdade, a integração escolar trata principalmente da inserção de alunos nas salas de aula regulares, incluindo os de necessidades educacionais especiais, promovendo sua interação com alunos sem necessidades especiais. Enquanto a integração escolar abrange todas as medidas e ações necessárias para garantir a participação e o acesso igualitários de todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais, minorias étnicas, culturais ou sociais (Pratas, 2010).

As práticas de integração e inclusão no contexto escolar envolvem adaptações curriculares e metodológicas ao ambiente educativo, com apoio socio-emocional e psicopedagógico aos alunos. Daí que a escola ao ser inclusiva é uma escola para todos, que valoriza a diversidade e promove a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, garantindo oportunidades iguais de aprendizagem e participação para todos os alunos (Neves et al., 2021). Esses processos visam garantir a participação plena e equitativa dos alunos africanos em todos os aspetos da vida escolar, promovendo o sucesso e o bem-estar dos alunos. Os aspetos importantes da integração e adaptação escolar devem incluir (Gregório, 2021):

* *Apoio linguístico*: é uma medida educacional destinada a atender as necessidades de alunos que apresentam dificuldades linguísticas ou que possuem uma língua materna diferente da língua de ensino. O objetivo é garantir o acesso à informação, à comunicação e à aprendizagem eficaz para estes alunos. Este apoio deve ser prestado de várias formas, tais como atividades de reforço linguístico, grupos de estudo, auxílio de tradução ou interpretação, apoio individualizado, uso de recursos multimodais e tecnologias assertivas. Além disso, pode ser importante a integração de conteúdos e conhecimentos relacionados às diferentes culturas e línguas dos alunos, bem como a conscientização e treinamento de professores para lidar com a diversidade linguística em sala de aula. O apoio linguístico é fundamental para garantir uma educação inclusiva e equitativa, pois permite que todos os alunos africanos tenham acesso à linguagem e à comunicação, além de valorizar e respeitar a diversidade linguística e cultural para o desenvolvimento da competência linguística em português para acompanhar o conteúdo das aulas e participar ativamente das atividades escolares.

* *Valorização da diversidade cultural*: é crucial promover a valorização da diversidade cultural existentes entre os alunos PALOP, promovendo uma abordagem inclusiva e equitativa na escola, criando um ambiente de respeito e apreciação pelas diferentes tradições e experiências dos alunos africanos. Isso inclui a apreciação e o reconhecimento das diferentes formas de expressão cultural, como tradições, valores, crenças e línguas. Esta valorização da diversidade cultural envolve uma postura de respeito e apreciação pelas diferenças, promovendo a interculturalidade e a convivência harmoniosa entre diferentes culturas e grupos étnicos. Ou seja, a valorização da diversidade cultural é uma abordagem educacional que promove o respeito, a tolerância e a inclusão, contribuindo para uma sociedade mais justa e equitativa.

* *Integração curricular*: incorporar conteúdos e perspectivas diversas nos currículos dos cursos profissionais, visando representar as experiências e identidades dos alunos africanos e promover a reflexão crítica sobre questões sociais e culturais. Isso significa que os conteúdos e habilidades ensinados em sala de aula são articulados e relacionados entre si, de forma a proporcionar um aprendizado mais significativo e relevante para os alunos. De facto, a integração curricular é uma estratégia educacional que valoriza o conhecimento integrado e interdisciplinar, permite aos alunos desenvolverem habilidades e competências importantes e, por isso pode ser entendida como uma forma de superar as barreiras e compartimentos

entre as disciplinas, permitindo que os alunos explorem temas e problemas reais e complexos, que exigem o uso de conhecimentos e habilidades de diferentes áreas.

* *Pedagogias inclusivas*: é um método de ensino e avaliação que atendam às necessidades educativas e culturais dos alunos africanos, proporcionando uma aprendizagem significativa e relevante e promove a participação igualitária de todos os alunos africanos, independentemente de suas necessidades educacionais especiais, condições socioeconômicas, origem cultural ou qualquer outra circunstância. Esta pedagogia, sendo uma abordagem educacional que valoriza a diversidade e promove a igualdade de oportunidades para todos os alunos, contribui para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa superando as barreiras linguísticas e relacionais, permitindo o acesso a uma educação de qualidade para todos, adaptando o currículo, as metodologias e o ambiente escolar às necessidades individuais de cada aluno.

* *Apoio psicossocial*: alunos africanos dos Países PALOP podem enfrentar desafios específicos relacionados à adaptação à nova cultura e à discriminação racial, necessitando de apoio psicossocial adequado para superar essas barreiras através da intervenção que visa atender às necessidades emocionais e sociais dos indivíduos, proporcionando apoio emocional, psicológico e social em situações de vulnerabilidade ou dificuldade. Este apoio tem como objetivo garantir o bem-estar emocional dos alunos, buscando prevenir e atender problemas emocionais, comportamentais e sociais que possam interferir no aprendizado escolar. Saí que o apoio psicossocial é fundamental para garantir o bem-estar e o desenvolvimento integral dos alunos, favorecendo uma educação mais inclusiva e eficaz.

* *As parcerias familiares e comunitárias*: são alianças estratégicas estabelecidas entre a escola, as famílias e a comunidade local com o objetivo de promover o bem-estar e o desenvolvimento dos alunos (Flecha, 2015). Essas parcerias buscam fortalecer os laços e a comunicação entre as diferentes esferas de convivência do aluno, favorecendo um trabalho conjunto e colaborativo para a educação de alunos africanos no processo educativo, promovendo a comunicação e a colaboração entre escola, famílias e comunidades para o sucesso escolar. As parcerias familiares e comunitárias são essenciais para garantir o bem-estar e o sucesso educacional dos alunos, favorecendo uma educação mais inclusiva, relevante e significativa para todos. Essas medidas de integração e adaptação escolar podem contribuir para uma formação profissional mais eficaz e inclusiva dos jovens africanos em cursos profissionais portugueses, promovendo o sucesso acadêmico e o desenvolvimento de competências necessárias para o mercado de trabalho.

Por conseguinte, a intervenção socioeducativa para desenvolver competências interculturais nos alunos assenta: na capacidade pessoal de adaptação dos alunos a outras culturas; capacidade de compreensão do modo de vida de outros ambientes ou contextos socioculturais; capacidade para se relacionar com outros pares de outros contextos. Portanto, o modelo educativo de intervenção intercultural apresenta-se com o propósito de assegurar que os alunos, independentemente das suas origens culturais tenham igualdade de oportunidades

de aprendizagem (na escola e comunidade), desenvolvendo-lhe conhecimentos e habilidades sociais e proporcionando-lhe uma convivência relacional na base dos direitos e valores.

2.- A política portuguesa de formação profissional

As políticas educacionais e a formação profissional desempenham um papel essencial na integração multicultural, exigindo medidas inclusivas e programas de formação que considerem as necessidades e características dos estudantes de diferentes origens culturais. Superar essas barreiras é fundamental para garantir a igualdade de oportunidades e a integração social de estudantes de origem migrante ou minorias étnicas, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Após 1986, ano da adesão de Portugal à União Europeia, e com a entrada de grandes e inusitados caudais de financiamento para a qualificação dos portugueses, agudizou-se o debate acerca das prioridades na aplicação dos fundos comunitários em ordem à qualificação, já que a política educativa de Portugal, promovido pela OCDE, em 1987, continha como uma das recomendações centrais o investimento na qualificação profissional inicial dos jovens. As escolas profissionais foram criadas em Portugal no ano de 1989, por iniciativa conjunta dos Ministérios da Educação e do Trabalho, ficando após algum tempo apenas sob a responsabilidade do Ministério da Educação. Foi após a saída do Dec. Lei 24/89, de 21 de janeiro que se iniciaram todos os mecanismos para o aparecimento das primeiras escolas profissionais em Portugal. Esse normativo definiu o modelo do novo tipo de escola, no entanto, estas não deviam ser criadas diretamente pelo Estado, mas deveriam ser sempre entre o Estado e um conjunto de parceiros locais.

A fim de assegurar a continuidade das atividades de ensino e formação profissionais (EFP), as autoridades portuguesas aprovaram uma medida temporária de financiamento dos cursos de EFP nas regiões menos desenvolvidas do Norte, Centro e Alentejo. A Resolução do Conselho de Ministros n.º 42/2024 permitiu o financiamento temporário destes cursos para facilitar a transição do Programa Operacional Capital Humano do Fundo Social Europeu e do Programa Pessoas 2030. De facto, Portugal regista a taxa mais elevada de pessoas com baixo nível de escolaridade na EU. Embora esta percentagem tenha vindo a diminuir nos últimos anos, em 2023, 41,10 % das pessoas em Portugal tinham ainda um nível de escolaridade inferior ao ensino básico (1.º e 2.º ciclos). Igualmente no âmbito do processo de atualização do Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ), a principal agência nacional de EFP – a ANQEP – levou a cabo várias análises sobre as necessidades em matéria de competências e qualificações propondo uma nova metodologia de conceção das qualificações com base nos resultados da aprendizagem, adotando recomendações europeias no domínio da educação e da formação. Este aspeto é essencial para a transparência

e o reconhecimento das qualificações a nível europeu e internacional, pois estrutura as qualificações em unidades de competência, que se baseiam e são descritas nos resultados da aprendizagem.

De facto, as escolas profissionais caracterizam-se por possuir um modelo pedagógico que lhes permite a flexibilização e diversificação dos percursos educativos dos estudantes, bem como uma aprendizagem autocentrada, assente num acompanhamento pedagógico personalizado e no primado da dimensão formativa da avaliação.

Os estudantes PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa) no ensino profissional português enfrentam desafios e oportunidades únicos, dada a sua origem e contexto cultural (Silva, Manuel C. (2018). Algumas considerações importantes:

- * *Adaptação cultural*: Os estudantes PALOP podem precisar de apoio para se adaptarem à cultura portuguesa, incluindo a língua, costumes e práticas sociais.

- * *Acesso ao ensino profissional*: Alguns estudantes PALOP podem enfrentar dificuldades financeiras ou burocráticas para aceder aos cursos profissionais portugueses.

- * *Integração na escola e no mercado de trabalho*: A promoção da integração escolar e a facilitação da inserção no mercado de trabalho são fundamentais para garantir a inclusão social e económica desses estudantes.

- * *Valorização da diversidade cultural*: É importante reconhecer e valorizar a diversidade cultural dos estudantes PALOP, integrando suas experiências e conhecimentos no processo educativo.

- * *Cooperação internacional*: A cooperação entre Portugal e os PALOP pode facilitar a mobilidade académica e profissional, promovendo a formação e o desenvolvimento dos estudantes.

- * *Teoria da capital humano*: Esta teoria económica enfatiza a importância do investimento em educação e formação para o desenvolvimento de habilidades e competências que aumentam a produtividade e o crescimento económico.

- * *Teoria da discriminação e desigualdade*: Esta abordagem sociológica analisa como a discriminação e a desigualdade baseadas em fatores como raça, etnia e gênero podem limitar as oportunidades de educação, formação e emprego para certos grupos sociais.

- * *Teoria da migração e mobilidade*: Esta teoria examina os fatores que levam indivíduos a migrar para outros países em busca de melhores oportunidades de emprego e desenvolvimento pessoal, bem como os desafios enfrentados por esses indivíduos na integração à sociedade de acolhimento.

- * *Teoria da identidade e cultura*: Esta abordagem sociológica e antropológica analisa como a identidade cultural e os valores dos imigrantes podem afetar sua

adaptação e integração na sociedade de acolhimento, bem como a interação entre culturas diferentes pode resultar em novas formas de identidade e cultura híbrida.

**Teoria dos direitos humanos e da cidadania:* Esta abordagem jurídica e política enfatiza a importância de garantir direitos humanos e igualdade de oportunidades para todos os indivíduos, independentemente de sua origem étnica, nacionalidade ou status migratório.

Dadas as especificidades dos estudantes PALOP, é essencial que as instituições de ensino profissional portuguesas implementem estratégias e medidas de apoio específicas para esses estudantes, visando garantir a sua inclusão e sucesso académico e profissional. Essas abordagens podem ajudar a compreender os desafios e oportunidades associados à integração e formação profissional de imigrantes em Portugal, bem como a informar políticas públicas e práticas que promovam uma maior inclusão e diversidade no mercado de trabalho e na sociedade em geral.

3.-O Ensino nas instituições de formação profissional

O ensino e as escolas profissionais são caracterizados pela sua orientação vocacional, focando-se na formação de alunos para o exercício de uma profissão específica (Ângela, 2000). O currículo é elaborado de modo a incluir disciplinas teóricas e práticas que forneçam aos alunos as habilidades necessárias para o bom desempenho na área escolhida.

O ensino profissional é fundamental para a qualificação de mão-de-obra, pois contribui para o desenvolvimento económico e social do país, através da geração de empregos e renda. As escolas profissionais estabelecem laços com o mercado de trabalho, buscando atender às demandas dos empregadores e fornecer aos alunos uma formação que os prepare para o mundo do trabalho (Abrantes, 2011). É que o ensino profissional permite aos alunos terem a oportunidade de adquirir conhecimentos e competências específicos em diversas áreas, como mecânica, eletrotécnica, informática, alimentos, entre outras. Além disso, eles desenvolvem habilidades transversais, como comunicação, trabalho em equipe, liderança e resolução de problemas, que são importantes para o sucesso profissional.

A componente prática é essencial no ensino profissional, pois permite que os alunos apliquem os conhecimentos teóricos adquiridos em situações reais, por meio de estágios, workshops, projetos e atividades supervisionadas. Essa experiência prática é fundamental para a consolidação das habilidades profissionais e para aumentar as chances de empregabilidade dos alunos após a conclusão do curso (Azevedo, 2014; Barbosa et al., 2019).

Este ensino técnico-profissional em Portugal é caracterizado por várias particularidades que o distinguem do ensino regular. Diploma legal nº 139/2012

(pp.2037). As principais características do ensino técnico-profissional em Portugal diferenciam-se das do ensino regular e o tornam uma opção importante para a qualificação profissional de jovens e adultos em diferentes áreas técnicas e profissionais. O currículo formativo dos cursos profissionais em Portugal é organizado de acordo com os princípios estabelecidos no Decreto-Lei n.º 139/2012, que define o sistema educativo português. As principais características do currículo formativo destes cursos incluem:

- "Componentes de formação": O currículo formativo é organizado em componentes de formação, que agrupam disciplinas relacionadas a uma área de atuação profissional. Esses componentes visam desenvolver competências específicas do curso e podem incluir conteúdos teóricos e práticos.
- "Aprendizagens essenciais": Além dos componentes de formação, o currículo inclui aprendizagens essenciais comuns a todos os cursos profissionais, como língua portuguesa, matemática, informática, cidadania e desenvolvimento pessoal, e inglês.
- "Estágios e aprendizagem no local de trabalho": Muitos cursos profissionais incluem estágios em empresas ou organizações relacionadas à área de formação, proporcionando aos alunos experiência prática e contato direto com o mercado de trabalho.
- "Certificação profissional": Ao concluir o curso profissional, os alunos recebem uma certificação profissional que atesta suas competências e habilidades na área de formação, facilitando a sua inserção no mercado de trabalho.

Essa estrutura curricular dos cursos profissionais em Portugal visa garantir uma formação de qualidade, com conteúdos atualizados e relevantes para a execução de profissões técnicas e a integração dos alunos no mercado de trabalho.

O Decreto-Lei n.º 92/2014 de 20 de junho veio definir o regime jurídico das escolas profissionais privadas e públicas. Segundo este documento a definição de escola profissional privada é no seu art.3º um *“Estabelecimentos de ensino predominantemente vocacionados para a oferta de cursos de ensino e formação profissional dual, no âmbito do ensino não superior, criados por pessoas singulares ou coletivas privadas, com ou sem finalidade lucrativa.”* De facto, os Cursos Profissionais são um dos percursos do nível secundário de educação, caracterizado por uma forte ligação com o mundo profissional que cumprem vários objetivos:

- ❖ Contribuem para o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais para o exercício de uma profissão;
- ❖ Privilegiam as ofertas formativas que correspondem às necessidades de trabalho locais e regionais;
- ❖ Preparam o aluno para aceder a formações pós-secundárias ou ao ensino superior, se for essa a sua vontade.

Homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) afirma-se como referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas. Constitui-se como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem. Este documento assume uma natureza necessariamente abrangente, transversal e recursiva. A abrangência do perfil dos alunos respeita o caráter inclusivo e multifacetado da escola, assegurando que, independentemente dos percursos escolares realizados, todos os saberes são orientados por princípios, por valores e por uma visão explícitos, resultantes de consenso social.

O modelo curricular dos cursos profissionais assenta na formação para um perfil profissional, constituindo os programas das disciplinas uma referência de partida. É indispensável explorar os programas através de metodologias baseadas em atividades, sem cair na tentação de aprofundar muito mais do que o necessário para a concretização de um dado perfil profissional, à saída do curso, isto é, adquirir competências e conhecimentos no âmbito do respetivo curso para o desempenho adequado das tarefas exigidas e para enfrentar eficazmente o mercado de trabalho.

Neste contexto, o Ensino Profissional de estrutura modular impõe que a planificação e a didática se devam centrar na aquisição, pelo aluno, de competências gerais que o mesmo deverá mobilizar (base da integração do sujeito nas dinâmicas variáveis de organização do mundo do trabalho), proporcionando, ao longo dos três anos de formação, variadas experiências de aprendizagem, gradualmente mais exigentes e responsabilizadoras, em que se cruzem conhecimentos, capacidades e atitudes que o aluno seja capaz de mobilizar a cada nova situação com que se depara, assumindo-se assim como principal responsável pela sua atualização permanente. Embora os conhecimentos profissionais sejam intrínsecos a cada um dos cursos, há capacidades e atitudes que são transversais a todas as áreas de atividade, daí que seja indispensável que o aluno termine o curso dominando esse tipo de competências.

O quadro teórico e conceitual para a formação de jovens africanos em cursos profissionais portugueses pode ser baseado em vários conceitos e teorias educacionais, sociológicas e antropológicas (Gregório, 2021). Portanto, ensino profissional nas escolas profissionais em Portugal é uma opção educacional que visa formar alunos com habilidades técnicas e profissionais específicas, além de fornecer uma educação geral (Ângela, 2000). Este tipo de ensino é oferecido em escolas profissionais, que são instituições de ensino secundário especializadas em cursos profissionais.

4.-As Escolas Profissionais no Distrito de Castelo Branco

O ensino e as escolas profissionais são caracterizados pela sua orientação vocacional, focando-se na formação de estudantes para o exercício de uma profissão específica (Martins & Martins, 2015 pp. 43-69). Este ensino é fundamental para a qualificação de mão-de-obra, pois contribui para o desenvolvimento económico e social do país, através da geração de empregos e renda. As escolas profissionais estabelecem laços com o mercado de trabalho, buscando atender às demandas dos empregadores e fornecer aos estudantes uma formação que os prepare para o mundo do trabalho.

"Os ensinamentos profissionais têm a oportunidade de adquirir conhecimentos e competências específicos em diversas áreas, como mecânica, eletrotécnica, informática, alimentos, entre outras. Além disso, eles desenvolvem habilidades transversais, como comunicação, trabalho em equipe, liderança e resolução de problemas, que são importantes para o sucesso profissional." (Azevedo; Orvalho & Alves, 2019, pp. 1-154)

Efetivamente, os cursos profissionais nas escolas profissionais em Portugal têm uma duração de três anos e são divididos em dois componentes: o componente teórico e o componente prático. O componente teórico é ministrado em sala de aula e aborda conteúdos gerais, como português, matemática, ciências e estudos sociais, além de conteúdos específicos relacionados à área profissional escolhida pelo aluno. O componente prático é realizado em laboratórios, oficinas ou empresas parceiras, permitindo que os alunos adquiram experiência prática na área profissional escolhida. Os cursos oferecidos nas escolas profissionais são diversificados e incluem áreas como comércio, agrária, informática, mecânica, eletrónica, hotelaria e turismo, saúde, desporto, multimédia entre outras. Ao concluir o curso, os alunos recebem uma dupla certificação: a certificação escolar, que atesta o nível de educação alcançado, e a certificação profissional, que atesta a qualificação profissional adquirida pelo aluno. Todos esses cursos são uma opção atrativa para os alunos que desejam adquirir habilidades específicas para o mercado de trabalho e ingressar mais rapidamente no mundo do trabalho. Além disso, os cursos profissionais permitem o prosseguimento de estudos em cursos de nível superior, como cursos de especialização tecnológica, cursos técnicos superiores profissionais ou cursos de licenciatura.

É evidente que todas as escolas são essenciais para o desenvolvimento económico e social do país, oferecendo formação profissional e qualificação a jovens e adultos, contribuindo para a empregabilidade e a criação de competências necessárias no mercado de trabalho. Entre as escolas que iremos mencionar no distrito de Castelo Branco há algumas instituições que oferecem cursos nas áreas diferentes, em especial os cursos técnicos superiores profissionais no Ensino Superior Politécnico. A rede de ensino profissional do IPCB promove a cooperação entre as escolas profissionais e o mercado de trabalho da região, através de

parcerias com empresas e outras instituições, visando a adequação dos cursos às necessidades do mercado e à criação de oportunidades de emprego.

As Escolas de Formação Profissional no Distrito de Castelo Branco são: Escola Profissional de Idanha-a-Nova (EPRIN), Escola Profissional do Fundão (EPF), Escola Profissional de Penamacor, Escola Profissional de Oleiros, Escola Tecnológica e Profissional da Zona do Pinhal (ETPZP) em Proença-a-Nova, Escola Tecnológica e Profissional da Sertã (ETPS), Escola Tecnológica e Profissional da Zona do Pinhal (ETPZP), com um polo em Vila de Rei. Todas elas oferecem cursos de formação em diferentes áreas e contribuem para a qualificação e empregabilidade dos jovens africanos PALOP. Estas escolas profissionais e os cursos oferecidos nessas escolas tais como:

(A)-. **Escola Profissional de Idanha-a-Nova (EPRIN):** é uma escola de ensino profissional localizada em Idanha-a-Nova, em Portugal. A escola tem como objetivo oferecer uma educação e formação profissional de alta qualidade aos seus alunos, preparando-os para o mercado de trabalho e promovendo a aquisição e atualização de conhecimentos ao longo da vida. A EPRIN tem uma ampla gama de cursos profissionais, que incluem áreas como Técnico Auxiliar de Saúde, Técnico de Cozinha/Pastelaria, Técnico de Desporto, Técnico de informática de Gestão, Técnico de Multimédia, Técnico de Produção Agropecuária. Além disso, a escola oferece cursos de formação contínua e cursos de especialização profissional. A EPRIN tem um sistema de avaliação que segue o Quadro de Referência Europeu (EQAVET) e trabalha em estreita articulação com as necessidades e possibilidades de intervenção adequadas aos objetivos da escola, ao contexto social e às características dos jovens. A escola recebeu o selo europeu de qualidade, que reconhece a qualidade do seu projeto educativo e a sua adesão às melhores práticas a nível europeu, no âmbito do Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para o Ensino e a Formação Profissionais (Quadro EQAVET). O projeto educativo da Escola Profissional da Raia tem como foco principal a formação de alunos qualificados e bem-preparados para ingressar no mercado de trabalho, contribuindo para o desenvolvimento económico e social da região.

(B)-. **Escola Profissional do Fundão (EPF):** É uma instituição de ensino profissional localizada na cidade de Fundão em Portugal. Fundada em 2001, a escola oferece cursos profissionais nas áreas de comércio, hotelaria e turismo, informática, eletrónica, mecânica, entre outras. A EPF é financiada pelo Estado português e está integrada na Rede Regional de Ensino Profissional das Beiras e Serra da Estrela. Além dos cursos regulares, a escola também oferece cursos de formação contínua e de especialização profissional, bem como workshops e outras atividades de formação. A escola adota o modelo de formação dual, que combina a aprendizagem teórica na escola com a prática em empresas parceiras. Isso permite que os alunos apliquem os conhecimentos adquiridos em situações reais de trabalho. A EPF fornece programas de apoio ao aluno, incluindo orientação profissional, apoio psicológico e assistência financeira para aqueles que precisam.

A Escola Profissional do Fundão (EPF) tem um projeto escolar centrado em fornecer formação profissional de alta qualidade e preparar os alunos para o mercado de trabalho.

(C)- **Escola Profissional de Penamacor (EPP)**: Oferece cursos de formação nas áreas de informática, comércio, mecânica, eletricidade, construção civil, entre outras. A escola tem como objetivo principal promover a qualificação e empregabilidade dos alunos, além de contribuir para o desenvolvimento económico e social da região. A Escola faz parte da Rede de Ensino Profissional do Instituto Politécnico de Castelo Branco (IPCB), que reúne escolas profissionais de várias cidades da região. Através desta rede, os alunos têm acesso a vagas preferenciais para cursos superiores oferecidos pelo IPCB, como Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTSP), licenciaturas e mestrados. A Escola Profissional de Penamacor é uma importante instituição de ensino profissional na região, que contribui para a qualificação e empregabilidade dos jovens e adultos, além de desenvolver parcerias estratégicas com outras instituições e empresas, promovendo o desenvolvimento económico e social local. O EPP também desenvolve atividades extracurriculares e programas de apoio aos alunos com necessidades especiais, além de promover a inclusão social e a integração dos alunos na comunidade local.

(D)- **Escola Profissional de Oleiros (EPO)**: A Escola Profissional de Oleiros, também conhecida como Agrupamento de Escolas Padre António de Andrade, é uma instituição de ensino profissional localizada em Oleiros em Portugal. A escola oferece cursos profissionais nas áreas de agricultura, informática, eletrónica, mecânica, comércio e outras. A escola mantém parcerias com empresas locais e regionais, oferecendo estágios e oportunidades de emprego aos alunos após a conclusão do curso. A escola está integrada na Rede de Ensino Profissional do Instituto Politécnico de Castelo Branco (IPCB), que permite a articulação entre as escolas profissionais da região e o desenvolvimento de projetos conjuntos. A Escola Profissional de Oleiros também participa de programas europeus de formação profissional, como o programa Erasmus, oferecendo oportunidades de mobilidade e aprendizagem internacional para os alunos e o corpo docente. Além disso, a escola oferece cursos de formação contínua e de especialização profissional, workshops e outras atividades de formação para os alunos e para os profissionais da região. A Escola Profissional de Oleiros está comprometida com a inclusão social e oferece programas de apoio aos alunos com necessidades especiais. O projeto educativo da Escola Profissional de Oleiros é uma estratégia educacional orientada para o futuro, que visa a qualificação e a empregabilidade dos alunos, além do desenvolvimento cultural e económico da região.

(E)- **Escola Tecnológica e Profissional da Zona do Pinhal (ETPZP) em Proença-a-Nova**: É uma instituição de ensino profissional que oferece cursos nas áreas de informática, meio ambiente, turismo, mecânica, eletrónica, entre outras. A escola tem como objetivo principal oferecer uma educação e formação de qualidade

aos seus alunos, preparando-os para o mercado de trabalho e promovendo o desenvolvimento económico e social da região. A escola tem parcerias com empresas locais e regionais, o que permite oferecer estágios e oportunidades de emprego aos alunos após a conclusão do curso. Além disso, a ETPZP também oferece cursos de formação contínua e especialização profissional, bem como workshops e outras atividades de formação. O projeto educativo da escola tem como missão a desenvolver um processo de ensino e aprendizagem eficaz e de qualidade que promova a formação integral de indivíduos preparados para a aprendizagem ao longo da vida e capazes de exercer uma cidadania responsável e empreendedora a fim de contribuindo para o desenvolvimento económico e social da região

(F)-. **Escola Tecnológica e Profissional da Sertã (ETPS):** é uma escola de formação profissional localizada na cidade de Sertã, em Portugal. Fundada em 1993, a escola oferece uma ampla gama de cursos profissionais nas áreas de comércio, saúde, informática, mecânica, eletrónica, entre outras. A ETPS, oferecer uma educação e formação de qualidade aos seus alunos, preparando-os para o mercado de trabalho e promovendo o desenvolvimento económico e social da região. A escola tem parcerias com empresas locais e regionais, o que permite oferecer estágios e oportunidades de emprego aos alunos após a conclusão do curso. A ETPS é financiada pelo Estado português e está integrada na Rede de Ensino Profissional do Instituto Politécnico de Castelo Branco. Além dos cursos regulares, a escola também oferece cursos de formação contínua e de especialização profissional, bem como workshops e outras atividades de formação. O Projeto Educativo da Escola Tecnológica e Profissional da Sertã (ETPS) também inclui estratégias específicas para alcançar os seus objetivos estratégicos e operacionais. Essas estratégias são implementadas pelos professores e gestores da escola, em colaboração com parceiros externos e a comunidade local, e visam melhorar a qualidade do ensino profissional e a empregabilidade dos alunos.

(G)-. **Escola Tecnológica e Profissional da Zona do Pinhal (ETPZP), com um polo em Vila de Rei:** é uma escola de ensino profissional com um polo em Vila de Rei, em Portugal. O polo de Vila de Rei surgiu em 2009, com o objetivo de oferecer formação profissional de qualidade aos alunos da região e promover o desenvolvimento económico e social da zona. O polo de Vila de Rei oferece cursos nas áreas de agricultura, meio ambiente, Informática, Turismo, Eletrónica, Mecânica, Comércio e outras. Além disso, a escola mantém parcerias com empresas locais e regionais, oferecendo estágios e oportunidades de emprego aos alunos após a conclusão do curso. A ETPZP está integrada na Rede de Ensino Profissional do Instituto Politécnico de Castelo Branco (IPCB), que permite a articulação entre as escolas profissionais da região e o desenvolvimento de projetos conjuntos. A escola também participa de programas europeus de formação profissional, como o programa Erasmus, oferecendo oportunidades de mobilidade e aprendizagem internacional para os alunos e o corpo docente. Além disso, a

escola está comprometida com a inclusão social e oferece programas de apoio aos alunos com necessidades especiais. Também promove atividades extracurriculares, como desporto, cultura e cidadania, que contribuem para o desenvolvimento integral dos alunos. O Projeto de Extensão da Escola tem como objetivo fornecer formação profissional de qualidade para os alunos da região e promover o desenvolvimento econômico e social local. A escola está agora em processo de expansão e estabelecerá uma nova extensão em Vila de Rei. De acordo com o protocolo, serão oferecidos cursos nas áreas de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), Formação Modular e Aprendizagem, Educação e Formação de Adultos (EFA) e Desempregados de Longa Duração (DLD).

As escolas profissionais dessas cidades mantêm parcerias com empresas locais e regionais, oferecendo estágios e oportunidades de emprego para os alunos após a conclusão do curso. Elas também promovem a inclusão social e a qualificação de profissionais na região, além de atividades extracurriculares que contribuem para o desenvolvimento integral dos alunos. Ao passo que as escolas profissionais que têm menos probabilidades de manter parcerias com as empresas locais e regionais com finalidade de oferecer estágios e oportunidades de emprego aos seus alunos depois de ter concluído o curso são: Escola Profissional Agrícola Quinta da Lageosa (EPAQL), Escola Profissional de Artes da Covilhã (EPABI) e Escola Básica e Secundária de Vila Velha de Ródão (EBSVVR). Os cursos oferecidos nestas escolas de formações profissionais são:

***-Escola Profissional Agrícola Quinta da Lageosa (EPAQL):** é uma escola de formação profissional localizada em Belmonte, em Portugal. A escola oferece cursos profissionais na área da agricultura, com o objetivo de fornecer educação geral e técnica aos alunos, habilitando-os a dirigir suas próprias explorações agrícolas ou a exercer funções similares em outras explorações. A (EPAQL) tem cursos de duração de três anos, que incluem formação teórica e prática. Os alunos têm a oportunidade de desenvolver competências e habilidades práticas, bem como conhecimentos teóricos sobre a agricultura e a gestão de explorações agrícolas. A escola também promove a integração dos alunos no mercado de trabalho, oferecendo estágios e oportunidades de emprego após a conclusão do curso. Além disso, a escola está comprometida com a inclusão social e oferece programas de apoio aos alunos com necessidades especiais. A escola está integrada na Rede de Ensino Profissional do Instituto Politécnico de Castelo Branco (IPCB), que permite a articulação entre as escolas profissionais da região e o desenvolvimento de projetos conjuntos. A escola também participa de programas europeus de formação profissional, como o programa Erasmus, oferecendo oportunidades de mobilidade e aprendizagem internacional para os alunos e o corpo docente. O projeto educativo desta escola tem como objetivo proporcionar formação profissional de excelência na área da agricultura e do desenvolvimento rural. O seu plano

educativo é estruturado em três grandes eixos: Formação Profissional; Inovação e Investigação; e Divulgação e Sensibilização para o desenvolvimento rural.

***- A Escola Profissional de Artes da Covilhã (EPABI):** é uma instituição de ensino profissional localizada na Covilhã em Portugal. A escola foi fundada em 1992 e oferece cursos de formação profissional nas áreas da música e organização de eventos. A escola oferecer uma educação e formação de qualidade aos seus alunos, preparando-os para o mercado de trabalho e promovendo a criatividade e o desenvolvimento cultural da região. Os cursos profissionais oferecidos pela EPABI são gratuitos e têm uma duração de dois anos, com possibilidade de estágio profissional em contexto real. A escola também oferece cursos de formação contínua e de especialização profissional, além de workshops e outras atividades culturais. A EPABI é financiada pelo Estado português e tem parcerias com várias instituições e empresas locais e regionais, o que permite oferecer oportunidades de estágio e emprego aos alunos. O projeto educativo da Escola Profissional de Artes da Covilhã é um documento essencial que orienta a ação educativa da escola, definindo as diretrizes e objetivos para promover um ambiente de aprendizagem eficaz e colaborativo para garantir a qualidade do ensino artístico e profissional, e para contribuir para o desenvolvimento cultural e económico da região.

***-A Escola Básica e Secundária de Vila Velha de Ródão (EBSVVR):** A Escola Básica e Secundária de Vila Velha de Ródão (EBSVVR) é uma escola pública que oferece ensino básico e secundário na cidade de Vila Velha de Ródão, em Portugal. A escola foi fundada em 1986 e oferecer uma educação e formação de qualidade aos seus alunos, promovendo o desenvolvimento intelectual, social e cultural da região. A EBSVVR oferece cursos de ensino básico e secundário, bem como cursos profissionais nas áreas de informática, eletrónica, mecânica, entre outras. A escola também oferece programas de educação para adultos e programas de formação contínua para os professores e funcionários. A escola está comprometida com a inclusão social e oferece programas de apoio aos alunos com necessidades especiais. Também promove atividades extracurriculares, como desporto, cultura e cidadania, que contribuem para o desenvolvimento integral dos alunos. O Projeto Educativo da Escola Básica e Secundária de Vila Velha de Ródão promove a formação integral dos alunos, desenvolvendo suas competências e habilidades para a vida ativa e estratégia educacional que visa oferecer uma educação e formação de qualidade, integrando os alunos no mercado de trabalho e promovendo o desenvolvimento cultural e económico da região.

5.-A Formação Profissional nos países PALOP

A formação profissional nos países PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa) tem sido uma prioridade para os governos e instituições educacionais da região, devido à necessidade de aprimorar as competências e habilidades dos jovens e adultos, bem como de reduzir o desemprego e a pobreza na região

(Gregório, 2024). Cada país tem suas especificidades e desafios, mas algumas características gerais da formação profissional nos PALOP são: Diversidade de sistemas educativos, Foco nas necessidades do mercado de trabalho, Parcerias com empresas e instituições, Importância da formação técnico-profissional e Investimentos em infraestrutura e recursos. Ou seja, a formação profissional é uma prioridade nos países PALOP, e os esforços estão sendo direcionados para adaptar a oferta de cursos às necessidades do mercado de trabalho, melhorar a infraestrutura e recursos disponíveis e aumentar a empregabilidade dos formandos.

Vejamos em seguida os aspetos fulcrais do ensino e formação profissional em alguns países PALOP, especialmente os países dos alunos que frequentam a EPRIN nos diversos cursos profissionais (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe).

5.1. -Formação técnico-profissional na Guiné e Cabo Verde

A formação profissional na Guiné-Bissau e Cabo Verde tem sido uma prioridade para os governos e instituições educacionais desses países, visando promover a qualificação e empregabilidade dos jovens e adultos. Na Guiné-Bissau, o governo tem investido na expansão da oferta de cursos profissionais, com o objetivo de atender às necessidades do mercado de trabalho local e regional. A Agência Nacional de Empreendedorismo Juvenil (ANEJ) e o Instituto de Formação da CPLP da Guiné-Bissau têm promovido vários cursos de formação, qualificação e valorização profissional.

Em Cabo Verde, o governo também tem investido na formação profissional, com a criação de centros de formação especializados, como a Escola de Hotelaria e Turismo, o Centro de Formação Profissional de Praia (CERMI) e o Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP). Além disso, Cabo Verde tem colaborado com países vizinhos, como São Tomé e Príncipe e Guiné-Bissau, na formação profissional de jovens em áreas estratégicas como hotelaria, turismo, restauração, manutenção industrial, energias renováveis e construção civil.

A Guiné-Bissau é um país com grandes potencialidades em todos os sectores da economia, mas infelizmente a formação não está orientada a sectores portadores de riqueza. Nas universidades, são lecionadas um gama de profissões de sectores secundário e terciário, um abandono total do sector primário portador de rendimentos económicos para o país. Para fazer face a esta situação o governo criou a agência de emprego cuja missão é d e organizar as escolas de formação. O governo da Guiné Bissau ignorou por completo a regulamentação desta situação e orientar os jovens e escolas de formação a demanda de mercado, sobretudo ao setor primário, o governo decidiu criar a agência guineense de emprego e formação profissional cuja missão é de organizar as escolas de formação assim como o mercado de trabalho para que haja uma sinergia no sentido de ADPP- Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo oferece formação através do Instituto

Nacional de Formação Técnica e Profissional, o Centro de Instrução e Formação Artesanal Profissional e o Centro de Formação Profissional Brasil-Guiné-Bissau, Instituto Superior de Gestão de Bissau (ISGB); Universidade Amílcar Cabral (UAC);. Estas instituições procuram promover a capacitação de jovens e adultos para o desenvolvimento económico e social para o bem-estar da Guiné Bissau.

Segundo Té (2017) a formação profissional na Guiné-Bissau tem como objetivo capacitar e qualificar o capital humano habilidades para o mercado de trabalho, ajudando a reduzir o desemprego e a pobreza, a fim de promovendo o desenvolvimento humano e económico do país. Pretende-se garantir o acesso igualitário às oportunidades de ensino/formação para todos os cidadãos, independentemente do género, origem socioeconómica ou localidade, reduzindo assim as desigualdades sociais. Além disso, a formação profissional é uma estratégia-chave para combater a pobreza e aumentar o bem-estar social na Guiné-Bissau, através do aumento da empregabilidade e do rendimento dos cidadãos. Em última análise, a formação profissional é fundamental para impulsionar o crescimento económico do país, contribuindo para o aumento da produtividade, da competitividade e da inovação nos setores produtivos. Algumas características importantes da formação profissional na Guiné-Bissau incluem:

*-"*Instituições de formação*", as quais têm como missão possibilitar o acesso à formação profissional e contribuir para o desenvolvimento socioeconómico do país.

*-"*Áreas de formação*": A formação profissional na Guiné-Bissau abrange diversas áreas, como mecânica, *Eletricidade*, construção civil, informática, saúde, *Agropecuária e Artesanato*. entre outras. Comparativamente à área de formação serve para capacitar jovens e adultos com habilidades técnicas e práticas específicas de diferentes profissões, com o objetivo de promover o emprego, a integração social e o desenvolvimento económico do país. Essas áreas de formação profissional são fundamentais para o desenvolvimento socioeconómico da Guiné-Bissau, pois contribuem para a geração de emprego, a melhoria das condições de vida da população e a diversificação da economia do país.

*-"*Programas e parcerias internacionais*": O governo da Guiné-Bissau tem colaborado com organismos internacionais e países parceiros, com o objetivo de promover o desenvolvimento socioeconómico do país. Alguns dos principais programas e parcerias internacionais na Guiné-Bissau. Tais como: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); Programa Alimentar Mundial (PAM); o PAM trabalha em parceria com o governo da Guiné-Bissau para melhorar a segurança alimentar e a nutrição na população; Organização Internacional do Trabalho (OIT); União Europeia (UE); Banco Africano de Desenvolvimento (BAD); e Organização dos Estados Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP).

*-"*Desafios*": A formação profissional na Guiné-Bissau ainda enfrenta desafios relacionados à falta de infraestrutura, recursos financeiros e humanos, além da necessidade de maior coordenação entre as instituições de formação e o mercado de trabalho. Esses desafios exigem uma ação coordenada entre o governo,

instituições de formação e parceiros internacionais para melhorar a qualidade e acessibilidade da formação profissional na Guiné-Bissau. Apesar desses desafios, a formação profissional tem sido essencial para a promoção do empreendedorismo, da integração social e do desenvolvimento econômico da Guiné-Bissau.

Efetivamente, o mercado de trabalho na Guiné Bissau tem acolhido os formandos das Escolas de formação profissional combatendo o desemprego e a delinquência juvenil. A Guiné-Bissau é um dos países cuja maioria dos seus quadros tiveram a formação média e superior no estrangeiro. Hoje, com a emergência das universidades, o quadro tende a inverter-se com a graduação de muitos recém-formados que já estão a experimentar o mercado de trabalho. No meio destes dois polos, estão as escolas de formação profissional que estão na linha da frente do combate ao desemprego e contra a delinquência juvenil. São elas, também, que sustentaram e ainda sustentam a mão-de-obra do sector primário guineense. O país conta agora com cerca de dez Centros de Formação Profissional.

O Instituto Nacional de Formação Técnica e Profissional (INAFOR) pretende melhorar a governança no ensino de formação técnica e profissional na Guiné-Bissau. O INAFOR, no quadro da subvenção e implementação do projeto de relançamento do ensino técnico e profissional para emprego (RESET) beneficiou de um projeto para reforço da governança de formações técnicas financiado pela União Europeia.

De acordo com os relatórios da OCDE (2023) em Guiné-Bissau, considerando positivas em várias iniciativas nos cursos para colmatar lacunas educativas e de competências, citando entre elas as recentes iniciativas de formação lideradas pelo Camões – Instituto da Cooperação e da Língua para desenvolver capacidades de profissionais da educação que têm sido implementadas em Angola ('Saber mais'), Guiné-Bissau (PRECASE8) e São Tomé e Príncipe (PAISE-STP9).

Os parceiros internacionais e os governos nacionais podem maximizar as sinergias para reduzir as lacunas de competências e fomentar o emprego em setores prioritários”, recomenda a organização intergovernamental, louvando o Ensino e Formação Técnica e Profissional (TVET, na sigla em inglês).

Com taxas de desemprego entre os jovens dos 15 aos 24 anos que variam entre 4% (Guiné-Bissau) e 28% (Cabo Verde) em 2024 “o TVET representa um caminho de transição para o mercado de trabalho para muitos jovens”, refere.

Os africanos dos PALOP estão a tentar melhorar este tipo de ensino e formação para responder às necessidades do mercado de trabalho, reconhece a OCDE, que considera que este permite “*fomentar o emprego em setores prioritários*” para estes países.

Entre as iniciativas, no relatório é referido, por exemplo, que Cabo Verde e Portugal assinaram um memorando de entendimento em 2023 com objetivos de

investimento em seis áreas estratégicas: metalurgia, digital, construção civil, setor social, turismo e transição energética.

As modalidades de ‘ensino profissional’ do Sistema Nacional de Qualificações (SNQ) - são os Cursos Profissionais (CP), os Cursos de Aprendizagem (CA), os Cursos Artísticos Especializados (CAE), os Cursos de Hotelaria e Restauração e Turismo e Turismo e Lazer do Turismo de Portugal, IP (CTP), os Cursos de Educação e Formação para Jovens (CEF), os Cursos de Educação e Formação para Adultos (EFA), os Cursos de Especialização Tecnológica (CET), as Formações Modulares (FM), a formação-ação dirigida a empresas (FA) e outras ações de formação realizadas por empresas (OFP).

Atualmente as práticas que conferem uma dupla certificação escolar e profissional são diversas. Indicamos as mais representativas:

Cursos do sistema aprendizagem em que os alunos para além de obterem um certificado de aptidão profissional numa determinada profissão, também obtêm uma equivalência formal a um determinado grau inserido no sistema educativo (por ex.: o 9º ano e o 12º ano). Estes cursos são complementados por um estágio em contexto real de trabalho. Geralmente, são implementados pelos centros de formação profissional e pelas escolas profissionais e denominam-se, quanto à tipologia, de projeto de formação em alternância.

Cursos de educação e formação profissional inicial em que os alunos que já possuam o 9º ano de escolaridade ou equivalente, sem qualquer qualificação profissional, podem ter um ano de formação profissional que lhes garante a obtenção de um certificado de qualificação profissional de nível II. Estes cursos decorrem nas escolas cuja a proposta de desenvolvimento e organização dos cursos é da iniciativa das escolas.

Cursos que proporcionam formação inicial com dupla certificação, fora do regime de alternância. Destinam-se os jovens que abandonaram precocemente o sistema educativo sem terem completado o 1º e 2º ciclo. Esta modalidade confere-lhes uma qualificação profissional de nível I e II e uma equivalência aos 1º e 2º ciclos do ensino básico. No ambiente escolar situam-se essencialmente, na valência da aquisição de conhecimentos globalizantes e diversificados "*centrada nos conteúdos*" sem necessidade de aplicação e de integração imediata em "*campos*" sociais e organizacionais. No âmbito do ambiente da formação profissional situam-se a três níveis: aquisição ou desenvolvimento de competências técnicas do ‘Saber Ser’; do desenvolvimento de conteúdos aos níveis - *saber-fazer*; desenvolvimento de aptidões sociais, competências e atitudes para o *saber-estar ou atuar/agir*. É evidente que no ambiente de formação profissional, podemos considerar esses níveis de aprendizagem, que são determinantes para os vários aspetos do desenvolvimento pessoal e profissional do estudante em formação:

- **Saber Ser:** Está relacionado ao desenvolvimento de atitudes, valores e comportamentos adequados para a profissão. Por isso, que é uma dimensão

importante na formação e desenvolvimento profissional, pois se relaciona com a capacidade de uma pessoa de se conhecer profundamente, reconhecer suas próprias capacidades e limitações, e ter uma compreensão clara de seus valores, motivações e objetivos. Este autoconhecimento é essencial para a tomada de decisões, o crescimento pessoal e a adaptação às mudanças no ambiente de trabalho. Ao desenvolver este nível do saber ser mais elevado, as pessoas podem ser mais eficazes em suas profissões, pois conseguem estabelecer metas realistas, identificar oportunidades de aprendizado e crescimento, e lidar de maneira mais eficaz com os desafios e conflitos que surgem em suas carreiras.

Além disso, esse autoconhecimento pode ajudar as pessoas a desenvolverem uma maior empatia e compreensão das pessoas com quem trabalham, contribuindo para uma comunicação mais eficaz e um trabalho em equipe mais coeso. No contexto de competências gerais e específicas, o nível de saber ser está relacionado a habilidades como a reflexão crítica, a resiliência, a adaptabilidade e a consciência emocional (Brito, 2022). Quanto maior o autoconhecimento de uma pessoa, maior é a capacidade de ajustar e melhorar seu desempenho, baseado em uma compreensão profunda de seus pontos fortes e áreas que necessitam de melhoria. Assim, a promoção do nível de saber ser é fundamental para a realização profissional e pessoal, bem como para o sucesso a longo prazo em diferentes contextos de trabalho. (Soares, 2019, p. 164-165).

➤ **Saber Fazer:** Este nível se concentra na aquisição de habilidades técnicas e práticas necessárias para a realização das tarefas e atividades específicas de uma profissão. Então têm uma dimensão fundamental na formação e desenvolvimento profissional, pois engloba as habilidades e competências que as pessoas adquirem ao longo de suas carreiras para realizar tarefas e atividades específicas de suas profissões. Essas habilidades técnicas e práticas são essenciais para a eficácia no trabalho, contribuindo para o crescimento profissional e a produtividade.

O nível de *saber fazer* está diretamente relacionado às competências específicas, que incluem habilidades como a proficiência em tecnologias e ferramentas específicas, conhecimento sobre procedimentos e processos relevantes para a função, e capacidade de resolver problemas e tomar decisões em situações complexas. Além disso, o desenvolvimento dessas habilidades está intrinsecamente ligado à aprendizagem contínua e à adaptação às mudanças constantes no ambiente de trabalho. Ao investir no aprimoramento das competências específicas, as pessoas podem aumentar significativamente o nível de *saber fazer*, o que resulta em um melhor desempenho, maior confiança e reconhecimento profissional. Além disso, as empresas também se beneficiam do desenvolvimento dessas habilidades em seus funcionários, uma vez que essas competências contribuem para a inovação, a eficiência operacional e a qualidade dos produtos e serviços.

oferecidos. No contexto da formação profissional, o desenvolvimento do nível de *saber fazer* é imprescindível para que as pessoas alcancem sucesso em suas carreiras e atinjam seus objetivos profissionais, incluindo promoções, aumento de salários e reconhecimento por seu trabalho. Portanto, é fundamental que as organizações e os profissionais priorizem a aquisição e aperfeiçoamento dessas habilidades técnicas e práticas, com o objetivo de promover o crescimento pessoal e profissional em uma economia cada vez mais exigente e competitiva (Soares, 2019, p. 168).

- **Saber Estar:** O nível refere-se à capacidade de adaptação, reflexão e aprendizagem contínua no ambiente profissional. Ele abrange a autoconfiança, a autogestão e a capacidade de lidar com situações de stress e mudanças no ambiente de trabalho. Sempre o saber estar têm uma grandeza fundamental na formação e desenvolvimento profissional, pois se relaciona com a capacidade de as pessoas se adaptarem e interagirem de maneira eficaz com o ambiente de trabalho e com seus colegas de equipe. Esse nível envolve habilidades como a comunicação eficaz, a resolução de conflitos, o trabalho em equipe, a cooperação e a liderança.

O desenvolvimento do nível de saber estar é crucial para o sucesso profissional, pois permite que as pessoas estabeleçam relações positivas e produtivas com seus colegas de trabalho, contribuindo para uma cultura organizacional saudável e para a consecução de objetivos comuns (Ribeiro, 2021, p. 192).

Essa diferença manifesta-se, em última instância, na terminologia utilizada por professores e alunos no primeiro, e formadores ou monitores e formandos ou participantes no segundo. Por outro lado, em situação de formação, deve falar-se em curso, ação ou sessão de formação em vez de aula; em formadores e formandos em vez de professores/alunos. Os adultos em situação de formação profissional rejeitam a ideia de serem equiparados a meros alunos, que ao nível do imaginário os remete para os bancos da escola e para a necessidade de estudar, querendo, de outro modo, ver reconhecida a sua autoimagem enquanto agentes sociais nas organizações, tal como pretendem ver reconhecida e «trabalhada» a sua própria experiência e o seu valor enquanto profissionais e atores organizacionais.

- **-Ensino e Aprendizagem.** Uma das grandes questões que se colocam a nível pedagógico, em formação profissional, situa-se na relação entre as duas principais vertentes em jogo no processo formativo: a vertente ensino e a vertente aprendizagem. Do ponto de vista estritamente pedagógico, o formador deve ter consciência que, em qualquer situação de formação, estão em jogo duas atividades inseparáveis: as de aprendizagem e as de ensino.
- **Regra geral:** os formadores são selecionados ou convidados para assegurar uma ação de formação em função das suas competências técnico-profissionais, ou da sua experiência na matéria, o que lhes confere, à partida, uma superioridade técnico-profissional em relação aos formandos. Essa

mesma superioridade, só terá valor pedagógico se, do ponto de vista da aprendizagem, o formador conseguir conceber uma arquitetura do processo formativo de ensino que organize e conduza a atividade de aprendizagem aos objetivos gerais e operativos definidos para a Ação. Daí que todo o esforço pedagógico do formador, deva ser orientado para a satisfação adequada das expectativas existentes, tentando ajustar os vários interesses em jogo. O formador é uma figura central em todo este processo, o que significa que nestas circunstâncias deve: adaptar a ação de formação ao contexto; subordinar toda a sua prática pedagógica aos objetivos da organização, da formação e da aprendizagem; encarar a sua função como um conjunto organizado de atos pedagógicos. Ainda que o "saber-saber", a experiência e a prática sejam indispensáveis ao exercício da função formador, este deve centrar-se sobre o perfil dos formandos; as necessidades de aprendizagem; valor acrescentado da formação; e as estratégias pedagógicas.

Na mesma forma a formação profissional em Cabo Verde é um setor importante para o desenvolvimento económico e social do país, que visa aumentar a qualificação e empregabilidade dos jovens e adultos, bem como contribuir para o desenvolvimento das diferentes áreas económicas.

As escolas de formação profissional em Cabo Verde têm como objetivo principal promover a qualificação e empregabilidade dos alunos, adaptando a oferta de cursos às necessidades do mercado de trabalho local e regional. Neste país as escolas de formação profissional oferecem cursos nas áreas de informática, turismo, saúde, agricultura, construção civil e outras. Algumas das principais escolas de formação profissional em Cabo Verde, reguladas pelo Decreto-Lei nº 53/2014, que estabelece o Regime Jurídico Geral da Formação Profissional incluem o IEPF; CERMI; Escola Técnica da Praia e Centro de Formação Profissional de Praia, que oferece cursos nas áreas de informática, administração, turismo e outras; HF FORMAÇÃO -Centro de formação localizado em Praia, que oferece cursos em diferentes áreas, com estágio; e projeto PRÓ-SUCESSO:

De facto, a formação profissional em Cabo Verde tem sido uma prioridade para os governos e instituições educacionais, com o objetivo de promover a qualificação e empregabilidade dos jovens e adultos, bem como contribuir para o desenvolvimento económico e social dos países.

5.2. -O Ensino profissional em São Tomé e Príncipe

Em **São Tomé e Príncipe**, a formação profissional é uma área de grande importância para o desenvolvimento socioeconómico do país. Várias instituições e centros de formação profissional têm contribuído para a qualificação de jovens são-tomenses em diferentes áreas técnicas e profissionais, a fim de melhorar suas perspectivas de empregabilidade e bem-estar. As instituições e centros relevantes são: *Centro de Formação Profissional de São Tomé e Príncipe (CFP-STP)*: O CFP-

STP é um centro de formação profissional localizado em Budo-Budo, São Tomé. Oferece cursos em diversas áreas, como eletricidade, mecânica, informática, hotelaria e turismo, entre outros. O centro tem como objetivo principal promover a capacitação dos jovens são-tomenses e contribuir para a redução da taxa de desemprego no país. O Centro de Formação Profissional de São Tomé e Príncipe (CFP-STP) foi criado com o objetivo principal de capacitar cidadãos são-tomenses com competências profissionais, promovendo a empregabilidade e contribuindo para a redução da taxa de desemprego e para poder aumentar o nível de desenvolvimento socioeconômico do país.

Além disso, o centro tem como objetivos específicos: Oferecer cursos de formação profissional em diversas áreas, como eletricidade, mecânica, informática, hotelaria e turismo, entre outros, para atender às necessidades do mercado de trabalho local e regional; Desenvolver parcerias com organizações governamentais, privadas e da sociedade civil, a fim de garantir a qualidade e a relevância dos cursos oferecidos e melhorar as oportunidades de emprego para os graduados; Promover a igualdade de gênero e a inclusão social, através da oferta de cursos e oportunidades de formação para mulheres e grupos vulneráveis; Apoiar a criação e o crescimento de micro e pequenas empresas, fornecendo formação especializada para empreendedores e trabalhadores; Colaborar com instituições educacionais e de formação profissional em outros países africanos e lusófonos, promovendo a troca de experiências e boas práticas; Contribuir para a redução da taxa de desemprego em São Tomé e Príncipe, ajudando a criar uma força de trabalho qualificada e competente que possa responder às necessidades e desafios do desenvolvimento nacional.

Direção de Trabalho, Emprego e Formação Profissional (DTEFP): A DTEFP é uma direção do Ministério do Trabalho e Solidariedade Social de São Tomé e Príncipe, responsável pela implementação de políticas de emprego, mercado de trabalho e formação profissional. Desempenha um papel crucial na promoção de condições justas de trabalho, na prevenção de acidentes de trabalho e na garantia de direitos dos trabalhadores e das relações laborais no país. As principais funções e responsabilidades da DTEFP são: *Políticas públicas* - formular e implementar políticas públicas relacionadas ao mercado de trabalho, emprego e formação profissional, em coordenação com outros organismos governamentais e empresas privadas; *Regulação laboral* - regular as relações laborais entre trabalhadores, empregadores e sindicatos, assegurando a aplicação da legislação laboral e a resolução de conflitos; *Inspeção do trabalho* - realizar inspeções para garantir a segurança e a saúde dos trabalhadores e a conformidade com as normas laborais; *Promoção do emprego* - desenvolver programas e iniciativas para estimular o emprego e a empregabilidade, em colaboração com empresas e organizações de formação profissional; *Formação profissional* - coordenar e apoiar a formação profissional em São Tomé e Príncipe, facilitando o acesso a cursos de qualidade e a oportunidades de emprego para os graduados; *Apoio aos empreendedores* -

apoiar a criação e o crescimento de empreendimentos, fornecendo orientação, formação e recursos aos empreendedores e microempresas; *Gestão de informações* - coletar, analisar e divulgar informações estratégicas sobre o mercado de trabalho, emprego e formação profissional em São Tomé e Príncipe, a fim de apoiar a tomada de decisões e a formulação de políticas públicas.

Apesar dos esforços realizados pelas instituições e centros de formação profissional, São Tomé e Príncipe ainda enfrenta desafios significativos na área da empregabilidade e capacitação profissional. A alta taxa de desemprego, entre os jovens, é um problema persistente que requer medidas estratégicas e investimentos adequados para garantir formação profissional eficaz e inclusiva, alinhada com as necessidades do mercado de trabalho e das comunidades locais.

5.3. - Ensino e formação profissional em Angola

A formação profissional em Angola tem sido uma prioridade para o governo e instituições educacionais do país, visando aumentar a qualificação e empregabilidade dos cidadãos, bem como contribuir para o desenvolvimento económico e social. A Formação Profissional até à Independência em novembro de 1975 estava enquadrada nos Serviços de Emprego, sendo posteriormente incluída no Ministério do Trabalho e Segurança Social, nesta altura a força produtiva apresentava um nível muito baixo.

A partir de 1978, a formação técnico-profissional sai da tutelada do Ministério do Trabalho e Segurança Social e passa para o Ministério da Educação onde se criam os primeiros dispositivos que levaram a constituição do Sistema Nacional de Formação Profissional (SNFP). Este sistema incluía todos os agentes, meios e atividades de formação, as suas relações internas e articulações com outras realidades, nomeadamente com o Sistema de Educação e Ensino, as atividades económicas e sociais. Com todos estes sectores a fazerem formação era necessário criar mecanismos para evitar duplicação de esforços e otimizar recursos. Houve a necessidade de tornar a formação num instrumento de desenvolvimento sustentável do país, na base do Decreto n.º 110/83 de dezembro do Conselho de Ministros, orientador das competências pedagógicas e metodológicas das ações de formação. Mais tarde com a pretensão de melhorar a qualidade da Formação Profissional, deu-se outro impulso ao processo formativo, sendo aprovado o Estatuto da Formação Profissional com o Decreto n.º 28/89, de 1 julho. Mais tarde a Lei n.º 21-A/92 e o Decreto Executivo n.º 149/23 são os principais documentos legais que regulamentam o sistema de formação profissional em Angola, definindo as bases do sistema, os centros de formação profissional e o processo de certificação de competências.

O Instituto Nacional de Emprego e Formação Profissional (INEFOP) é o órgão responsável pela regulação e coordenação da formação profissional no país, enquanto o Projeto de Revitalização do Ensino Técnico e da Formação Profissional

de Angola (RETFOP) visa revitalizar e fortalecer o sistema de formação profissional angolano. Há uma grande variedade de escolas e institutos de formação profissional em Angola, que oferecem cursos em diferentes áreas, como informática, mecânica, eletricidade, saúde, turismo, entre outras. Alguns exemplos incluem o Centro de Formação Profissional 1º de Maio, a Escola de Hotelaria e Turismo de Luanda e o Centro de Formação Profissional dos Serviços de Hotelaria e Turismo (CEFOPHOTO). Além disso, existem parcerias entre instituições de formação profissional e empresas angolanas, visando garantir a inserção dos estudantes no mercado de trabalho e a atualização dos cursos de acordo com as necessidades do mercado.

As escolas de formação profissional em Angola têm como objetivos: Aumentar a qualificação profissional dos angolanos, de acordo com as necessidades do mercado de trabalho; Desenvolver competências técnicas e práticas que possam ser aplicadas em diferentes áreas econômicas; Promover a inserção de jovens e adultos no mercado de trabalho, reduzindo o desemprego e a pobreza; Contribuir para a diversificação da economia angolana, através da formação de profissionais capacitados em diferentes setores; Fortalecer a capacidade dos profissionais angolanos de participar no mercado global, através da formação em idiomas estrangeiros e habilidades transversais; Promover a igualdade de gênero e a inclusão social, garantindo o acesso à formação profissional para mulheres, pessoas com deficiência e outros grupos marginalizados. Ou seja, a formação profissional em Angola visa aumentar a qualificação e empregabilidade dos angolanos, contribuindo para o desenvolvimento econômico e social do país.

Em suma, a OCDE promoveu o Projeto **PRECASE** referenciado pelo relatório “*Dinâmica de Desenvolvimento de África – competências, emprego e produtividade*”, como um exemplo no desenvolvimento do ensino e formação profissional nos PALOP, para responder às necessidades mercado de trabalho (https://www.fecong.org/project/precase/?doing_wp_cron=1720694481.8942160606384277343750). A OCDE (2024) sublinha a importância de abordar as desigualdades na educação e, em especial, a escassez de professores, que impede os jovens dos PALOP, incluindo Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, de terem acesso a uma **educação de qualidade**. Neste contexto, aquela organização tem valorizado as boas iniciativas em andamento para suprimir essas lacunas naqueles países PALOP pelo projeto PRECASE, implementado pela FEC e financiado pelo Instituto Camões. Por exemplo, o PRECASE (Programa de Reforço de Capacidades do Sistema Educativo da Guiné-Bissau) teve início em 2019, com o objetivo de contribuir para a melhoria do sistema educativo, através da formação de profissionais do setor da educação e aumentou os padrões de qualidade da educação e aprendizagem na pré-escolar, ensino básico e secundário. Há países africanos que incrementaram esforços para desenvolver competências nas crianças e jovens em idade escolar,

preparando-os para o tecido empresarial e mercado de trabalho, que é altamente competitivo numa articulação da tríade “mercado- educação- formação”, como forma de as/os ajudar a encontrar emprego (OCDE, 2024).

Os países PALOP apresentam taxas de desemprego entre os jovens dos 15 aos 24 anos que variam entre quatro por cento, na Guiné-Bissau, e 28 por cento, em Cabo Verde, em 2024, o ensino e formação técnica e profissional representa um caminho de transição para o mercado de trabalho para muitos jovens, refere a OCDE. Aqueles países intentam melhorar este tipo de ensino e formação para responder às necessidades do mercado de trabalho, reconhece a OCDE, que considera que estas ações permitem fomentar o emprego em sectores prioritários para estes países. O Relatório da OCDE (2024), relacionado com o memorando de entendimento assinado, em 2023, entre Cabo Verde e Portugal visando investimentos em seis áreas estratégicas, designadamente metalurgia, digital, construção civil, sector social, turismo e transição energética.

Na Agenda 2030 da UNESCO, os governos africanos estabeleceram um compromisso de garantir um acesso igual a um ensino técnico, profissional e superior economicamente acessível e de qualidade para aumentar o número de jovens e adultos dotados das competências relevantes necessárias para encontrarem emprego ou tornarem-se empresários e para reduzir a proporção de jovens sem emprego e que não frequentam sistemas de ensino ou de formação.

Neste cenário destacamos a estratégia de repensar o ensino e formação técnica e profissional como a preparação dos jovens para se tornarem empreendedores e para converter o ensino e formação técnica e profissional de uma simples amálgama de instituições técnicas e profissionais num sistema coerente, com os necessários recursos competentes e de qualidade (OCDE, 2023).

O Relatório da OCDE (2024) sobre a *‘Dinâmica de Desenvolvimento de África 2024’* avalia a escassez e lacunas de competências, incluindo a mudança na procura de competências nos países africanos, à luz das especificidades Mercados de trabalho africanos. Propõe estratégias de competências que combinam educação inclusiva e treinamento com excelência nas competências técnicas exigidas nas partes mais produtivas do a economia. Estabelece-se três prioridades (OCDE, 2024, p. 9) (a tradução é da nossa responsabilidade):

- Elaborar estratégias específicas para cada país para identificar e abordar necessidades de competências específicas em sectores dinâmicos e produtivos.
- Melhorar o acesso a uma educação de qualidade, ao desenvolvimento de competências e a educação e formação profissional, especialmente para trabalhadores informais, mulheres e pessoas em áreas rurais.
- Fortalecer a integração regional das políticas de desenvolvimento de competências para fornecer mais fluxos de trabalho eficientes e alocação de competências

Além disso aquele Relatório da OCDE (2024) recomenda aos decisores políticos dos países africanos para usarem políticas de desenvolvimento de competências nos alunos para promover a produtividade no setor laboral e uma transformação sustentável. Enfatiza o desenvolvimento de habilidades nos alunos através emprego, tanto informal como formal, para além de analisar as lacunas de competências atuais e futuras, pois considera explicitamente não apenas a educação e a formação (como instrumentos para aumentar as competências e a oferta), mas também a evolução da procura de competências. Daí haver setores que são essenciais para a transformação produtiva e sustentável desses países, incluindo os pertencentes aos países PALOP.

No entanto, em quase todos os países africanos, incluindo os países PALOP referidos anteriormente, o contexto da maioria dos jovens é o de aceder a um emprego (principalmente no setor informal). Este facto exige encarar a interação “educação-formação -trabalho” como não linear, de modo a contribuir para a identificação de processos e dispositivos alternativos à escolaridade formal, que são facilitados, regulados e reforçados pelos próprios governos.

No cenário atual africano dos países PALOP o desfasamento das competências prevalece no mercado de trabalho, o que implica uma necessidade de ir mais além da especialização específica da função e ter um conjunto mais amplo de competências, incluindo as digitais, as competências básicas de literacia e numeracia, competências pessoais ou “*soft skills*” (um conjunto de qualidades, características, atributos, hábitos e atitudes pessoais intangíveis) em diferentes tipos de empregos) Contudo, as preocupações financeiras e a dotação orçamental, a articulação das políticas e fluxos de informação constituem uma limitação da eficácia da educação e formação na promoção das competências necessárias no mercado de trabalho.

Por conseguinte, no seguimento das recomendações daquele Relatório da OCDE (2024) os governos, as empresas e as instituições de ensino dos países africanos devem fazer esforços para incrementar a oferta educativa, desenvolver as competências de qualidade, de acordo com a procura atual e futura, de modo a gerar empregos e, consequentemente aumentando processos de produtividade. É óbvio que as tendências globais (globalização – sociedade do conhecimento), bem como as transições digital e ecológica, o crescimento demográfico de África e a regionalização do comércio internacional estão configurando a futura procura de competências nos profissionais. De qualquer maneira há lacunas em termos de competências básicas, transversais e técnicas que devem ser supridas assim como a indicação de soluções de políticas educativas eficazes para desenvolver uma mão de obra qualificada e criar mais emprego.

CAPÍTULO II METODOLOGIA EMPÍRICA: DESIGN E PROCEDIMENTOS

A abordagem do nosso estudo insere-se numa metodologia híbrida ou ‘Mista’ (qualitativa; quantitativa), que considerámos a mais adequada, tendo em conta a minimização das suas limitações (Creswell, 2007). Para Nascimento (2019, p. 16) esta estratégia metodológica mista caracteriza-se pela recolha e análise de dados quantitativos, seguida pela recolha e análise de dados qualitativos. Esta pesquisa integra duas formas de métodos e/ou metodologias (quantitativa e qualitativa), no sentido de utilizar características associadas a cada uma desses métodos (Creswell & Creswell, 2018). Assim, a metodologia mista/híbrida combina as abordagens quantitativas e qualitativas para fornecer uma visão abrangente e detalhada do tema em questão. Desta forma este tipo de investigação permite uma análise mais aprofundada dos dados (recurso à triangulação de metodologias e dados), combinando a descrição/explicação dos números estatísticos obtidos pelo inquérito por questionário com a interpretação das informações obtidas das entrevistas semiestruturadas, das observações participantes, documentais, notas de campo, submetidas a análise de conteúdo (Creswell & Poth, 2018).

Em seguida, neste capítulo iremos tratar nos seus diversos pontos e subpontos a metodologia de investigação (mista/híbrida), da formulação das perguntas de investigação orientadoras do ‘design’ e da sua correspondência às técnicas de recolha e tratamento de dados, referir os instrumentos utilizados (observação documental, observação participante e não participante, às entrevistas semiestruturadas e notas de campo), aos procedimentos éticos-legais seguidos tendo em conta o Protocolo existente entre o Instituto Politécnico de Castelo Branco e a EPRIN (formalização do pedido de acesso ao processo de recolha de dados dirigida à coordenadora da instituição e coordenador pedagógico), os termos de livre aceitação dos entrevistados (entrevistas aos professores efetivos) e dos alunos no inquérito por questionário e, ainda os procedimentos de aplicação dos instrumentos (período de fevereiro a abril de 2025), que no caso do questionário foram aplicados diretamente pelo coordenador pedagógico nas diversos cursos de formação, durante o período do mês de março de 2025.

1–A Metodologia Mista/Híbrida da Pesquisa

A palavra ‘Métodos’ em "Investigação por métodos mistos" (*Mixed Methods Research*) deve ser encarada de forma abrangente. Pode incluir estratégias de recolha de dados (questionários, entrevistas, observações), métodos de investigação (experiências, etnografia) e questões filosóficas adjacentes (ontologia, epistemologia). Utilizar o termo "Investigação Mista" ou "Investigação Integrativa" tem a vantagem de não se reduzir a sua aplicação apenas aos métodos, mas também aos tipos de dados recolhidos. A investigação por métodos mistos é uma integração sistemática de métodos qualitativos e quantitativos num único estudo,

com o objetivo de obter uma visão mais abrangente e uma compreensão mais profunda do fenómeno em estudo. Os métodos mistos podem ser integrados de forma a que os métodos qualitativos e quantitativos retenham as suas estruturas e procedimentos originais (métodos mistos *puros*) ou podem ser adaptados, alterados ou sintetizados para se enquadrarem na investigação (métodos mistos *modificados*) (Johnson; Onwuegbuzie & Turner, 2007). Ou seja, a utilização de metodologias ou métodos mistos no design de investigação implica que a investigadora recolha, analise e misture (integre/relacione) dados qualitativos e quantitativos num único estudo ou em diversas fases do design de investigação.

A utilidade das abordagens mistas reside no facto de responderem a questões de investigação a que outras metodologias não respondem e de permitirem alcançar inferências/conclusões mais consistentes, possibilitando ainda a apresentação de uma grande diversidade de perspetivas (Johnson; Onwuegbuzie & Turner, 2007). Também Crewell (2014) defende que o recurso a abordagens quantitativas e qualitativas proporciona uma melhor compreensão de um problema do que qualquer das abordagens por si só. Assim, é necessário um design em que se recolhem, analisam e relacionam dados qualitativos e quantitativos num único estudo ou em diversas fases do mesmo design de investigação.

De facto, o objetivo crucial da metodologia mista/hibrida consiste em usar os resultados qualitativos para auxiliar na explicação e na interpretação de determinadas questões que o método quantitativo, por si só, não foi capaz de explicar. É possível complementar um estudo de índole qualitativa fornecendo um melhor entendimento sobre o tema a ser estudado.

"As investigações qualitativas privilegiam, essencialmente, a compreensão dos problemas a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação. Neste contexto, esta abordagem permite descrever um fenómeno em profundidade através da apreensão de significados e dos estados subjetivos dos sujeitos. (Bogdan & Biklen, 1994, pp.19-20)

Esta metodologia mista assenta no paradigma que envolve uma abordagem que combina dados quantitativos e qualitativos, integrando as duas formas de dados e usando design de pesquisa distinta, cujo pressuposto central é a combinação de metodologias/métodos qualitativos e quantitativos, os quais fornecem descrição, explicação, análise e interpretação mais completa aos dados com referência ao problema e perguntas de investigação formuladas (Fortin, 1999)

Por outro lado, a investigação é também um estudo de caso realizado num contexto situacional próprio- a instituição EPRIN, sendo de carácter exploratório e transversal, descritivo, analítico e interpretativo inserido na metodologia mista de preponderância qualitativa, visto que o objetivo do projeto é averiguar as respostas dadas à inclusão dos alunos africanos dos PALOP. Aquela metodologia de investigação, assente no paradigma interpretativo tenta descrever e compreender a situação, os processos de maneira integral e profunda, tendo em conta o conteúdo que envolve a nossa problemática de inclusão social e educativa na

EPRIN e nos cursos de formação profissional. Ela incorpora a participação dos próprios sujeitos em estudo, analisando a percepção da sua situação, das suas próprias vivências. Interessa saber como essas pessoas pensam, sentem ou agem no contexto da comunidade que deve ser inclusiva. Procuramos compreender as ações e atitudes dos alunos envolvidos no estudo e não validar teorias e nem generalizar suas descobertas. Nos estudos de casos qualitativos é importante a interpretação por parte do investigador com suas opiniões sobre o fenómeno em estudo.

O estudo de caso, segundo Yin (1994) será o estudo preferido quando se pretende responder a questões de tipo “como?” ou “porquê?”, quando o investigador não controla o desenrolar dos acontecimentos e quando o estudo se focaliza sobre fenómenos no contexto da vida real. Tratando-se de uma pesquisa circunscrita a uma escola mostrou-se adequado enquadrar a pesquisa como sendo um estudo de caso, porquanto nos permite estudar um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real. O estudo de caso tem como eleição descobrir, compreender ou interpretar o significado de uma dada realidade, mais do que comprovar hipóteses, a sua lógica enquadra-se melhor numa perspetiva de investigação qualitativa, embora isso não signifique que se excluam os métodos e técnicas de cariz quantitativo. Paralelamente, o estudo de caso, enquanto abordagem abrangente, permite a inclusão de diferentes técnicas de recolha e análise de dados (por exemplo: observação, entrevistas, questionários, análise de documentos). O estudo de caso configura-se como a opção metodológica mais completa, ao estabelecer sinergias entre práticas da metodologia qualitativa e quantitativa refletidas nas técnicas que serão utilizadas e o tipo de dados que serão recolhidos. Os estudos de caso podem ser sistematicamente divididos em quatro categorias, de acordo com os diferentes propósitos a que se destinam, podendo ser: (1) descritivos; (2) interpretativos; (3) geradores de hipóteses (heurísticos); e (4) avaliadores de teorias.

Neste caso, optámos pelo estudo de caso heurístico, o que significa que conduz à compreensão do fenómeno estudado num contexto específico que é a EPRIN, propiciando a descoberta de novas relações e significados. Ainda assim, metodologia mista tem sido cada vez mais utilizada nesta escola formação profissional em Portugal devido às suas vantagens em combinar abordagens qualitativas e quantitativas. Ela permite uma avaliação mais abrangente e profunda dos programas de formação, fornecendo informações sobre a eficácia e a eficiência do treinamento ao mesmo tempo que explora as percepções e experiências dos participantes.

2-As Perguntas de Investigação

A formação profissional é uma área de estudo e de intervenção essencial para o desenvolvimento económico e social de Portugal. Esta mesma é fundamental

para identificar as necessidades de formação dos profissionais, desenvolver e testar novos métodos e práticas de formação, avaliar os resultados da formação profissional e contribuir para a melhoria da qualidade da formação profissional em Portugal.

Na formulação das perguntas de investigação sobre a formação profissional nas Escolas Profissionais podem ser múltiplas e diversas. Podem incluir questões sobre a adequação dos programas de formação profissional às necessidades do mercado de trabalho, a eficácia dos métodos de formação em termos de desenvolvimento de competências e empregabilidade, os fatores que influenciam a motivação e a aprendizagem dos participantes em programas de formação profissional, as desigualdades sociais e territoriais na formação profissional e como melhorar a qualidade e a relevância dos programas de formação profissional em Portugal (Pereira & Carvalho, 2021, p. 15).

Ao refletir após a pesquisa bibliográfica sobre a temática que abordamos da formação profissional em Portugal de alunos de países PALOP, quisemos contribuir para uma melhoria da qualidade e relevância dessa formação, para a qualificação e inserção dos futuros profissionais no mercado de trabalho, ou seja, compreender, avaliar e melhorar os processos, os resultados e impactos da formação no contexto português (Nunes & Gonçalves, 2019, pp. 10-12). Na base do problema de estudo estabelecemos as seguintes perguntas de investigação:

Perg.1- Caraterizar os alunos de origem africana provenientes de países PALOP a frequentarem os diversos cursos de formação profissional na EPRIN (ano letivo 2024-25) nos seus elementos/variáveis sociodemográficos ou de identificação.

Os dados para dar respostas a esta pergunta serão provenientes da aplicação dos questionários aos alunos (I parte), da análise documental em termos de contacto com os serviços da EPRIN (observação documental, Projeto de Escola) e de notas de registo.

Perg. 2- Conhecer o processo de integração/inclusão dos alunos de origem africana – países PALOP que frequentam a EPRIN (ano letivo 2024-25), nos diversos cursos de formação profissional sobre desafios como adaptação cultural, barreiras linguísticas e dificuldades socioeconómicas.

Os dados para dar respostas a esta pergunta serão provenientes da aplicação dos questionários aos alunos (II Parte), da análise de conteúdo às entrevistas semiestruturadas aos professores/monitores da EPRIN e de notas de registo (Observação participante).

Perg.3- Analisar o desempenho e rendimento académico dos alunos de origem africana – países PALOP que frequentam a EPRIN (ano letivo 2024-25), nos diversos cursos de formação profissional, que mostra diversidade resultados e

fatores como adaptação cultural, barreiras linguísticas, dificuldades socioeconómicas influenciam rendimento escolar.

Os dados para dar respostas a esta pergunta provêm aplicação dos questionários aos alunos (II Parte), da análise de conteúdo às entrevistas semiestruturadas aos professores/monitores da EPRIN e de notas de registo (Observação participante).

Perg.4- Compreender as relações interpessoais e de convivência dos alunos de origem africana – países PALOP que frequentam a EPRIN (ano letivo 2024-25), no contexto escolar e na comunidade onde estão inseridas é muito fundamental para integração bem-sucedida no contexto escolar e comunidade.

Os dados para dar respostas a esta pergunta serão provenientes da aplicação dos questionários aos alunos (II Parte), da análise de conteúdo às entrevistas semiestruturadas aos professores/monitores da EPRIN e de notas de registo (Observação participante).

Perg.5 - Analisar o nível de satisfação (Currículo formativo, aos conhecimentos teórico-práticos aprendidos, às competências adquiridas, às atividades realizadas, à preparação para vida profissional, ao Estágio realizado e respetiva experiência, à qualidade de ensino e à utilidade do curso para o seu futuro profissional) dos alunos de origem africana – países PALOP a frequentarem os cursos de formação na EPRIN em relação à sua formação global.

Os dados para dar respostas a esta pergunta serão provenientes da aplicação dos questionários aos alunos (II Parte), da análise de conteúdo às entrevistas semiestruturadas aos professores/monitores da EPRIN e de notas de registo (Observação participante).

Perg.6- Determinar se os alunos de origem africana de países PALOP que frequentam os cursos profissionais da EPRIN (ano letivo 2024-25), têm expectativas de empregabilidade no seu país de origem e/ou em Portugal.

Os dados para dar respostas a esta pergunta serão provenientes da análise de conteúdo às entrevistas semiestruturadas aos professores/monitores da EPRIN, das notas de registo (Observação participante) e outros registos informais.

3-O Cenário/Contexto: EPRIN-Escola Profissional Raiana

A EPRIN é uma escola de ensino profissional localizada em Idanha-a-Nova, em Portugal. A escola tem como objetivo oferecer uma educação e formação profissional de alta qualidade aos seus alunos, preparando-os para o mercado de trabalho e promovendo a aquisição e atualização de conhecimentos ao longo da vida. A EPRIN tem uma ampla gama de cursos profissionais, que incluem áreas como Técnico Auxiliar de Saúde, Técnico de Cozinha/Pastelaria, Técnico de Desporto, Técnico de informática de Gestão, Técnico de Multimédia, Técnico de

Produção Agropecuária entre outras. Além disso, a escola oferece cursos de formação contínua e cursos de especialização profissional.

A Escola tem ideologia de cariz tradição, mas não tradicional, sempre "faz o teu sonho acontecer". Uma Escola de referência e de excelência na região, formamos cidadãos dotados de uma sólida formação pessoal, social científica e técnica. Contribuí para integrar e não para deixar pelo caminho os alunos. A instituição formativa deseja que todos os alunos africanos se sintem integrados, como se fossem uma família -família EPRIN. A ligação da escola às empresas locais representa uma das mais valias da instituição ao processo formativo e respetiva certificação dos jovens africanos. A EPRIN é uma escola certificada pela Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, com a atribuição do respetivo selo de garantia de qualidade EQAVET (**European Quality Assurance in Vocational Education and Training**). Ao longo da realização do curso, os alunos vão percebendo toda a dinâmica envolvente da escola, deparando-se com um ensino humanizado, próximo e atento às suas necessidades, que preza o rigor, os valores e os princípios étnicos e morais.

A EPRIN acredita que a experiência é "*um por todos*", é uma escola que acolhe as diferenças, a colaboração e a convivência como sendo um bom princípio para combater a exclusão social. A missão da EPRIN é garantir um ensino de qualidade que assente nos valores e saberes que melhor preparem os alunos para a vida ativa e a continuação de estudo, apresentando para isso uma oferta formativa coerente com a região em que se encontra inserida e diversificada de modo a responder às atuais necessidades do tecido empresarial. Valorizar uma formação de qualidade, assente num compromisso individual e coletivo com os formandos, promovendo competências pessoais, sociais e profissionais. A Escola apela a todos a estudar na escola profissional da Raia, e fazer parte da família da escola e junta-se com à grande quantidade de alunos formados por nós que se encontram espalhados em Portugal e também no exterior.

O nosso estudo tem como cenário ou contexto de pesquisa a EPRIN localizada em Idanha-a-Nova, que promove uma Formação em Contexto de Trabalho (FCT) como componente importante da estrutura curricular dos cursos, proporcionando aos alunos experiências de aprendizagem no ambiente laboral e permitindo uma maior aproximação com as necessidades do mercado de trabalho Lopes & Lopes (2021). Além disso, a EPRIN possui uma estrutura de gestão que envolve a direção da escola, serviços administrativos e de apoio, coordenação dos cursos e tutoria de alunos, visando garantir a qualidade da formação e o sucesso dos seus alunos na integração profissional.

Os objetivos formativos da EPRIN é o de garantir um ensino de qualidade que assente nos valores e conhecimentos que desenvolva competências específicas que prepare os alunos para a vida ativa e/ou a continuação de estudos, apresentando para isso uma oferta formativa coerente com a região em que se

encontra inserida e diversificada de modo a responder às atuais necessidades do tecido empresarial. A EPRIN tem um sistema de avaliação que segue o Quadro de Referência Europeu (EQAVET) e trabalha em estreita articulação com as necessidades e possibilidades de intervenção adequadas aos objetivos da escola, ao contexto social e às características dos jovens. A escola recebeu o selo europeu de qualidade, que reconhece a qualidade do seu projeto educativo e a sua adesão às melhores práticas a nível europeu, no âmbito do Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para o Ensino e a Formação Profissionais (Quadro EQAVET).

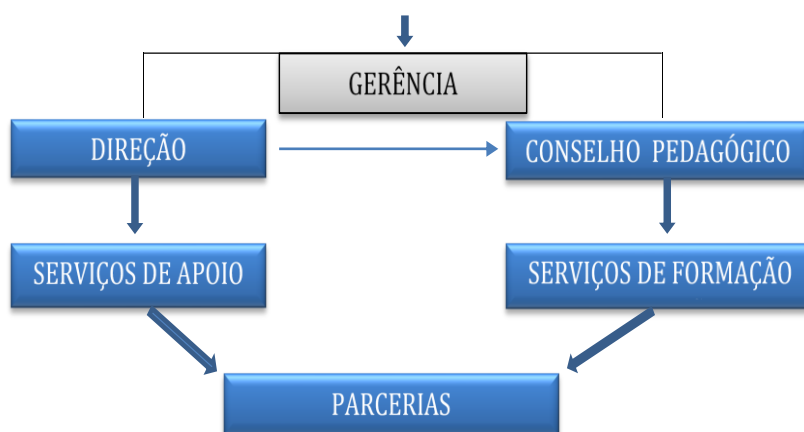


Figura 1 - Caraterização Organizacional Escolar

• **A estrutura organizacional da EPRIN.** Esta Escola Profissional, segundo o seu Projeto Educativo opera nos termos do Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, que define o regime jurídico aplicável às escolas profissionais em Portugal. De acordo com este diploma legal, as escolas profissionais têm autonomia pedagógica, administrativa e financeira. O organograma da estrutura organizacional e mecanismos de integração funcional da instituição é o seguinte (Figura 1):

A EPRIN é composta por vários órgãos e serviços, incluindo:

- ❖ **Direção:** A direção da escola é responsável pela gestão geral da escola e pela implementação das políticas educativas.
- ❖ **Conselho Pedagógico:** O Conselho Pedagógico é responsável pelo planeamento, coordenação e avaliação das atividades pedagógicas da escola.
- ❖ **Serviços de Apoio:** A escola tem vários serviços de apoio aos alunos, como biblioteca, refeitório, serviço médico e serviço de orientação vocacional.
- ❖ **Serviços de Formação:** A escola oferece vários serviços de formação, como cursos de formação contínua, cursos de especialização profissional e cursos de reciclagem profissional.
- ❖ **Serviços de Formação Parcerias:** A escola mantém parcerias com empresas locais e regionais, bem como com outras instituições educativas, para oferecer oportunidades de estágio e emprego aos alunos.

Esta é a estrutura organizacional geral da EPRIN, que tem como grande objetivo proporcionar um ensino e uma formação profissional de qualidade e preparar os alunos para o mercado de trabalho (tecido empresarial).

- **Projeto educativo.** A EPRIN opera no quadro da legislação em vigor do EFP, definido no regime jurídico aplicável às escolas profissionais em Portugal. De acordo com o Decreto-Lei nº 139/2012, de 5/julho, as escolas profissionais têm autonomia pedagógica, administrativa e financeira, cumprindo os seguintes princípios:

- * Liberdade de aprendizagem e de ensino: as escolas profissionais devem assegurar o direito à educação e à formação profissional, promovendo o desenvolvimento das capacidades individuais e a integração no mercado de trabalho.

- * Igualdade de oportunidades: as escolas profissionais devem garantir o acesso ao ensino e à formação profissional sem discriminação de género, raça, origem social, deficiência, idade ou outros fatores.

- * Qualidade: as escolas profissionais devem garantir o cumprimento de padrões de qualidade em todos os aspetos da educação e formação profissional.

- * Relevância: as escolas profissionais devem assegurar a adequação das áreas de formação e dos cursos oferecidos às necessidades do mercado de trabalho e das necessidades sociais e económicas.

De acordo com o site oficial da Escola Profissional da Raia Idanha-a-Nova, o Projeto Educativo da instituição é elaborado e aprovado para um horizonte de três anos. O Projeto Educativo é revisado e atualizado periodicamente para garantir que esteja alinhado com as necessidades e expectativas dos alunos, do mercado de trabalho e da sociedade. Dito Projeto Educativo é construído com base nos seguintes princípios: Formação integral dos alunos; Aquisição e desenvolvimento de competências pessoais e profissionais; Integração na comunidade e no mercado de trabalho. Na estrutura do projeto inclui-se ações e metas estratégicas para os próximos três anos, definindo as áreas de formação, os cursos oferecidos, as parcerias e o calendário académico. A EPRIN converge todas as suas ações em fornecer formação profissional de alta qualidade (excelência), preparando os alunos para o mercado de trabalho. O referido Projeto Educativo da escola se baseia nos seguintes pilares:

- * Cursos Diversificados: A EPRIN oferece uma ampla gama de cursos profissionais em diferentes áreas, como comércio, informática, eletrónica, mecânica, entre outras, para atender às necessidades dos alunos e do mercado de trabalho.

* Formação Dual: A escola adota o modelo de formação dual, que combina a aprendizagem teórica na escola com a prática em empresas parceiras.

* Parcerias com Empresas: A EPRIN tem parcerias com empresas locais e regionais para oferecer estágios e oportunidades de emprego aos alunos após a conclusão do curso, bem como promover a atualização dos cursos de acordo com as necessidades do mercado.

* Avaliação e Acreditação: A escola segue o Quadro de Referência Europeu (EQAVET) e tem o selo europeu de qualidade, que reconhece a qualidade do seu projeto educativo e a sua adesão às melhores práticas a nível europeu.

* Formação Contínua: A escola oferece cursos de formação contínua e cursos de especialização profissional para que os profissionais possam atualizar e aperfeiçoar suas habilidades.

O projeto educativo da Escola Profissional da Raia tem como foco principal a formação de alunos qualificados e bem-preparados para ingressar no mercado de trabalho, contribuindo para o desenvolvimento económico e social da região. A Escola Profissional da Raia Idanha-a-Nova está certificada com o selo de garantia da qualidade na educação e formação profissional e tem ideologia de cariz tradição, mas não tradicional. O lema da **EPRIN** é: **‘Fazer o teu sonho acontecer’**.

Esta instituição é uma Escola referência e de excelência na região em termos profissionais, formamos cidadãos dotados de uma sólida formação pessoal, social científica e técnica. Tais como:

* Contribuímos para integrar e não para deixar pelo caminho os alunos. Uma vez na EPRIN, queremos que todos os alunos se sentam integrados numa família, a família da EPRIN.

* A ligação da Escola às empresas representa uma das mais valias da EPRIN para a formação e certificação dos nossos jovens.

* A EPRIN é uma escola certificada pela Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, com a atribuição do respetivo selo de garantia de qualidade EQAVET (European Quality Assurance in Vocational Education and Training).

Ao longo da realização do curso, os alunos vão percebendo toda a dinâmica envolvente da escola, deparando-se com um ensino humanizado, próximo e atento às suas necessidades, que preza o rigor, os valores e os princípios ético-morais.

Trata-se de uma experiência de escola para todos e para cada um dos alunos (perspetiva inclusiva), que acolhe as diferenças, a colaboração e a convivência como sendo um bom princípio para combater a exclusão social. Todos os professores e funcionários da EPRIN trabalham para uma Escola de referência e de excelência na região, formando cidadãos dotados de uma sólida formação pessoal, social, científica e técnica. É missão da EPRIN garantir um ensino de qualidade que assente nos valores e saberes que melhor preparem os alunos para

a vida ativa e a continuação de estudo, apresentando para isso uma oferta formativa coerente com a região em que se encontra inserida e diversificada de modo a responder às atuais necessidades do tecido empresarial. Valoriza-se na Escola a formação de qualidade, assente num compromisso individual e coletivo com os formandos, promovendo competências pessoais, sociais e profissionais, daí os seus dirigentes ou responsáveis gerarem uma cultura própria na instituição para todos os que nela frequentam ou já terminaram os seus estudos façam parte de uma família (comunidade educativa) e de uma valorização formativa para o mercado de trabalho.

- **Apoios e atividades aos alunos.** A EPRIN dá apoios socioeconómicos (de acordo com a legislação em vigor): Subsídio de alimentação; Bolsa de material escolar; Subsídio de transporte; Bolsa de profissionalização; Subsídio de Alojamento; Material diário e outros grátis. Realizam frequentemente atividades diversas, por exemplo: Visitas de Estudo e Estágios internacionais; Apoio para ingresso no Ensino Superior; Material didático e outros (Plataforma de Apoio à Gestão Escolar, Email Escolar, *ClassRoom*, etc.) e Equipamentos de proteção Individual.

- **Condições de acesso aos Cursos Profissionais**

9º ano de escolaridade; Menor de 20 anos.

Cursos de Educação e Formação

8º ano de escolaridade ou frequência do 9º ano; Idade mínima de 15 anos à data de início do curso.

Outro processo de acesso é o de dupla Certificação:

Cursos Profissionais

➤ Diploma Escolar de Nível secundário de 12º ano; Certificado Profissional de Nível 4 da EU; Cursos Reconhecidos no Quadro Europeu de Qualificações (QEQ); Acesso a cursos de Especialização tecnológica (CET); Acesso a Cursos Técnicos superiores profissionais (CT e SP); Acesso ao ensino Superior.

Cursos de Educação e Formação

➤ Diploma ou Certificado Escolar (9º ano); Diploma/; Certificado Profissional de Nível 2 da EU; Cursos Reconhecido no Quadro Europeu de Qualificações (QEQ). Qualificações (QEQ).

- **Oferta formativa no ano letivo 2024/2025**

A oferta formativa da EPRIN para 2023-2024 foi nos seguintes Cursos (áreas):

- ✓ Área da Saúde (Técnico Auxiliar de Saúde);
- ✓ Área do Desporto (Técnico de Desporto);
- ✓ Área da Informática (Técnico de Informática e Gestão);
- ✓ Área audiovisuais e Produção dos Média (Técnico de Multimédia);
- ✓ Área da Agricultura e Agropecuária (Técnico de Produção Agropecuária).

Por outro lado, todos os alunos dos países africanos PALOP chegam à EPRIN mediante um protocolo assinado entre esta instituição e as entidades daqueles países dos PALOP, cujo documento é elaborado através da assinatura oficial constituindo como um contrato entre a EPRIN e o aluno em causa. Estes alunos têm direito a alojamento, alimentação e isenção de pagamento de propinas em tempo letivo, assim como uma bolsa de estágio. No que diz respeito à receção na escola e na residência de alunos, onde estes ficam a viver durante o período de frequência do curso, exceto nos períodos de interrupção letiva, os alunos referiram várias vezes o nome de um professor ou funcionário responsável pela residência.

4- Os Sujeitos de Estudo: Caraterização dos alunos

Os sujeitos de estudo são indivíduos ou grupos que são objeto de pesquisa e análise em um determinado estudo. Eles podem ser escolhidos de acordo com critérios específicos, como idade, gênero, localidade ou outros fatores relevantes para a pesquisa em questão. A seleção dos sujeitos de estudo é um processo crítico na condução de uma pesquisa, pois pode influenciar diretamente a qualidade e a validade dos resultados obtidos. Dependendo do tipo de estudo e do objetivo de pesquisa, os sujeitos podem ser humanos ou não-humanos. Na maioria dos casos, os sujeitos de estudo são selecionados de forma representativa da população-alvo, para garantir que os resultados da pesquisa possam ser generalizados para essa população. Em alguns casos, também é possível utilizar métodos de amostragem aleatória, que garantem que cada membro da população tenha a mesma chance de ser selecionado para participar do estudo. A definição clara e precisa dos sujeitos de estudo é essencial para que os resultados da pesquisa sejam confiáveis e validados pelos pares (Coutinho, 2003).

Portanto, a amostra será constituída por um grupo alunos (santomenses e guineenses) a estudar cursos profissionais na EPRIN ao abrigo do Protocolo de Cooperação existente. A seleção da amostra no universo escolar da EPRIN será por conveniência/intencional entre os jovens de origem africana a frequentar esta instituição escolar da Raia - EPRIN. Os sujeitos de estudo que serão convidados a participar na nossa investigação, em função da aplicação das respetivas técnicas/instrumentos de recolha de dados, que foram as seguintes:

- ✓ Inquérito por questionário (Anexo 1) será aplicado a todos os alunos de origem africana provenientes de países PALOP que frequentam no ano letivo 2024-2025, os cursos de formação na EPRIN (Total de alunos inscritos e matriculados= 76), mas só participaram no estudo 55 alunos (74%).
- ✓ As entrevistas semiestruturadas (Anexo 2) serão aplicadas a uma amostra total de **Np= 7**, composta pelo coordenador pedagógico e mais 6 professores efetivos, que lecionam os vários cursos de formação profissional

na EPRIN, havendo neste ano 2024-25 um total de 42 que inclui monitores de diversas áreas ou módulos formativos em regime (parcial) de contratação.

Os registos de observação participante e espontânea ou informal aos alunos de origem africana – países PALOP que frequentam a EPRIN (ano letivo 2024-25), que foram anotados em notas de campo que serão devidamente analisadas no seu conteúdo. A formação profissional é um campo de estudo que engloba uma ampla variedade de tópicos, enfocando o processo de aquisição e aperfeiçoamento de conhecimentos, competências, habilidades necessárias para o desempenho de uma profissão ou atividade econômica, em função do curso de formação.

O ensino e a formação profissional com o seu sistema de módulos abrange as áreas como: Teorias e práticas de ensino e aprendizagem na formação profissional; As relações entre formação e empregabilidade; A gestão e avaliação da formação profissional; O ensino técnico-profissional e seu papel na formação profissional; A relação entre formação profissional e inovação tecnológica; A diversidade e inclusão na formação profissional; O ensino a distância e a formação profissional online; A formação profissional em contextos internacionais; Os sistemas e políticas públicas de formação profissional; As parcerias entre o setor público e privado e a sociedade civil na formação profissional; A mobilidade e reconhecimento de habilitações profissionais. Esses tópicos são abordados a partir de diferentes perspetivas disciplinares, incluindo educação, psicologia, sociologia, economia, administração e outras.

A amostra de sujeitos participantes é constituída pelos cinquenta e cinco jovens africanos originários dos PALOP (Na=55 alunos) que se encontram a estudar numa instituição do interior raiano. O critério de seleção da amostra foram alunos de origem africano a estudar cursos profissionais na Raia Idanha-a-Nova (EPRIN) em Portugal. Sendo este grupo (Na=55 alunos) de origem dos PALOP a frequentar esta escola profissional são três grupos de nacionalidades diferentes Na=51 alunos de São Tomé e Príncipe, Na=3 alunos de Angola e Na=1 aluno de Cabo-Verde). A seleção da amostra se realizou contra/versus os alunos não participantes.

Em relação à caracterização dos sujeitos da amostra, a primeira parte do questionário aplicado aos alunos continha as seguintes variáveis de identificação e/ou sociodemográficas, cujos resultados obtidos foram os seguintes:

- ❖ **Sexo/género e idade.** A caracterização da amostra por género, é que existe uma participação mais acentuada do sexo masculino com 51% de alunos (fr=28) e do sexo feminino com menor participação de 49% da mesma (fr=27). No que diz respeito sobre as idades dos jovens africanos dos PALOP em estudo nós podemos verificar que a idades mínima alunos é de 15 anos e a idade maior de 19 anos, sendo a média de idade da amostra é de 17 anos.
- ❖ **Ano de frequência na EPRIN.** No que diz respeito ao ano de escolaridade que a amostra em estudo frequenta, verificou-se que o grupo de alunos podem ser encontradas a frequentar o 8º ano de escolaridade ou frequência do 9º ano.

❖ **Curso Profissional inscrito/frequência.** Os alunos Santomenses, Angolanos, Cabo-Verdianos e Guineense encontram-se distribuídos por todos os cursos Profissionais disponibilizados na oferta formativa da escola EPRIN: Área da Saúde=25; Área do Desporto=13; Área da Informática de gestão=9; Área audiovisuais e produção dos Média/Multimédia=6; Área da Agricultura e Agropecuária=2.

❖ **‘Se a Família gosta que frequentes o curso?’**

Podemos salientar que, os jovens alunos africanos dos PALOP como santomenses, Angolanos, Cabo-Verdianos e Guineense que possam vir abrigo do protocolo em questão, têm apoio diferentes em Portugal que uma pessoa tida como familiar. Nós podemos compreender na amostra (Na=55) que todos os familiares por esses jovens têm alguns tipos de parentesco familiar com eles em Portugal. Tais como, ilustra o Gráfico 1: - Nada=2 apresenta 3%; - Pouco=6 apresenta 11%; - Regular=17 apresenta 31%; - Muito=23 apresenta 42%; - Muiíssimo=7 apresenta 12% (Gráfico 1). Assim, encontramos duas alunos menos ou nada de gosto, seis alunos com pouco de gosto, dezassete alunos são regulares de gosto, vinte e três alunos têm muito gosto e sete alunos que receberam muitíssimo gosto familiar.

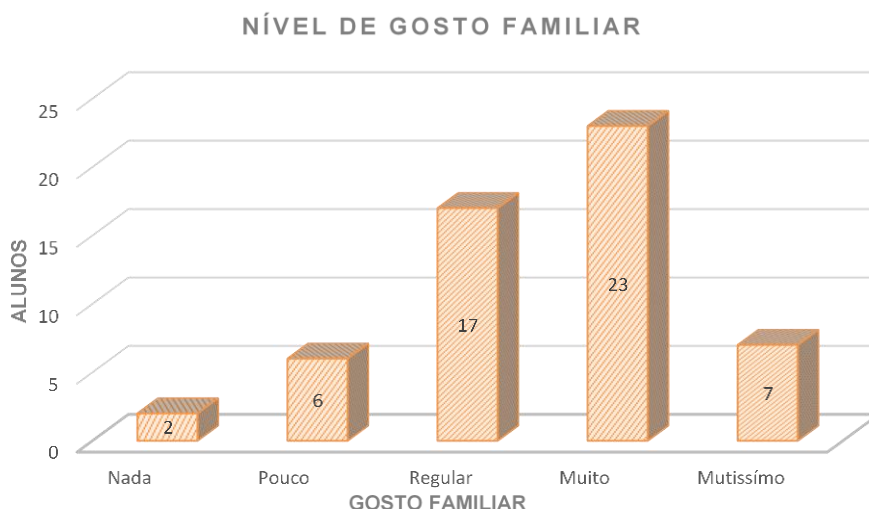


Gráfico 1 - Nível de Gosto Familiar dos Alunos nos Cursos Profissionais

❖ **Comportamentos e dificuldades de adaptação dos alunos**

Os alunos da EPRIN podem enfrentar dificuldades de adaptação e apresentar comportamentos variados devido a fatores como a transição do ensino básico para o ensino profissional, diferenças culturais, problemas familiares ou sociais, entre outros. A EPRIN, assim como outras escolas profissionais, procura identificar e apoiar alunos com dificuldades de adaptação, oferecendo serviços de apoio psicopedagógico, social e educacional, bem como desenvolvendo estratégias pedagógicas e de inclusão para atender às necessidades individuais dos alunos.

❖ **Comportamento de aprendizagem adequada exigências Escola EPRIN**

A existência de um comportamento de aprendizagem adequado é fundamental para o sucesso escolar dos alunos na EPRIN. Podemos encontrar duas respostas bem simples e explícita no texto que são: Sim=50 (91%) e Não=3 (9%). A instituição promove a adoção de comportamentos de aprendizagem adequados, incentivando a participação ativa dos alunos, o respeito mútuo e a cooperação, com o objetivo de criar um ambiente educacional inclusivo, estímulo e orientado para o sucesso.

Razões de Não (3): De ponto de vista existem várias razões para o não surgimento de comportamentos de aprendizagem adequados entre alunos da Escola Profissional da Raia Idanha-a-Nova (EPRIN). Já dissemos anteriormente que a EPRIN procura identificar e apoiar alunos que enfrentam essas dificuldades, oferecendo serviços de apoio psicológico, social e educacional, além de promover estratégias pedagógicas e de inclusão para melhorar o comportamento de aprendizagem dos alunos.

❖ **Dificuldades linguísticas para frequentar curso EPRIN**

Os alunos da EPRIN enfrentam diversas dificuldades linguísticas ao frequentar os cursos oferecidos pela instituição. Portanto, temos duas questões que foram respondidas pelos alunos, tais como: Sim=8 (14%) e Não=47 (85,5%). O estabelecimento formativo tem identificado este desafio apoiando os alunos que apresentam essas dificuldades linguísticas e de aprendizagem, fornecendo suporte adicional em português e promovendo o desenvolvimento de habilidades linguísticas e de aprendizagem (tutorias de apoio) essenciais para o sucesso acadêmico e profissional.

Razões de Não Na=47 (85,5%): Embora alguns alunos possam enfrentar dificuldades linguísticas ao frequentar os cursos da Escola Profissional da Raia Idanha-a-Nova (EPRIN), outros alunos podem não ter essas dificuldades devido a vários fatores, como: Dominância da língua portuguesa; Experiência anterior com terminologia técnica; Habilidades bem desenvolvidas de leitura e escrita; e Adaptação rápida a novos ambientes linguísticos.

Quando os alunos não enfrentam dificuldades linguísticas significativas, eles podem se concentrar melhor nos conteúdos dos cursos e aproveitar as oportunidades de aprendizagem oferecidas pela EPRIN. No entanto, é importante que a instituição continue prestando atenção aos alunos que possam necessitar de suporte adicional em português para garantir o sucesso de todos os alunos.

5.Técnicas e instrumentos de recolha de dados

As técnicas de recolha de dados utilizadas serão: a observação documental (Projeto Educativo, dossiê de turma, dados estatísticos da secretaria, etc.); observação participativa e não participativa, a entrevista semiestruturada aos professores/monitores o inquérito por questionário e as notas de campo (Fortin, 1999). A aplicabilidade destes instrumentos decorreu entre os meses de abril e

maio. A análise dos resultados obtidos pelo inquérito por questionário, permitiram caracterizar os alunos africanos que frequentam os cursos profissionais da EPRIN, através das variáveis sociodemográficas e (re) conhecer a sua realidade educativa e social, identificando a representação que têm acerca do curso (oferta formativa e aprendizagem), motivações/expetativas e das relações que estabelecem em ambiente educativo e da população onde estão inseridos. Através das conclusões obtidas por meio da entrevista semiestruturada realizada aos Orientadores Educativos e ao Diretor Pedagógico, foi-nos possível perceber as dificuldades e problemas sentidos por estes jovens e quais as respostas ou medidas socioeducativas, socioculturais, psicopedagógicas e de orientação que lhes são disponibilizadas no sentido de colmatar e/ou amenizar as mesmas. Os dados obtidos neste estudo não se poderão generalizar a outros grupos de alunos PALOP, não só pela dimensão da amostra participante ($N=55$), mas pela escassa existência de estudos desenvolvidos neste âmbito o que impossibilita um confronto substancialmente divergente/convergente com os resultados desejados (Coutinho, 2003). A pertinência da nossa investigação/intervenção deve-se sobretudo ao aprofundamento projetos e protocolos desenvolvidos numa base intercultural com grande influência no percurso destes jovens alunos africanos da EPRIN.

Na formação profissional, várias técnicas e instrumentos são utilizados para a recolha de dados, incluindo questionários, entrevistas, observação e análise de documentos. Questionários são amplamente utilizados para coletar informações sobre as percepções, opiniões e experiências dos participantes em relação à formação profissional. Entrevistas permitem uma abordagem mais profunda e individualizada na recolha de informações sobre as experiências e perspetivas dos participantes. A observação direta dos participantes durante o processo de formação é outra técnica que visa coletar informações sobre seu comportamento e interações (Flick, 2005). Além disso, a análise de documentos, como relatórios de avaliação, planos de estudos e registros administrativos, fornece informações sobre a eficácia e o impacto da formação profissional.

Quanto aos instrumentos de recolha de dados, plataformas online são amplamente utilizadas para a distribuição de questionários e outros instrumentos de recolha de dados em grande escala. Gravadores de áudio e vídeo são ferramentas úteis para registrar entrevistas e sessões de formação, facilitando a análise posterior. Ferramentas de análise de dados, como software estatístico e de mineração de dados, são utilizadas para analisar e interpretar os dados coletados a partir de questionários, entrevistas e outras fontes (Hill & Hill, 2009, pp.19-36). Além disso, participantes podem ser convidados a registrar suas experiências e reflexões sobre a formação profissional em diários ou relatórios, fornecendo informações valiosas para a análise.

A escolha das técnicas e instrumentos de recolha de dados depende do objetivo do estudo, das características da amostra e dos recursos disponíveis para a pesquisa. As técnicas e instrumentos devem ser cuidadosamente selecionados

para garantir a validade e a confiabilidade dos dados e, consequentemente, para melhorar a qualidade da pesquisa na formação profissional. Na Tabela 1 expomos toda a estrutura dos instrumentos – técnicas de recolha de dados utilizados no estudo assim como dos respetivos procedimentos de análise.

Tabela 2-Os instrumentos de recolha de dados e procedimentos adotados na investigação

Técnicas ou instrumentos	Procedimentos de análise
Inquérito por questionário (Anexo1)	A aplicação dos Inquéritos por questionário decorreu, 07 de abril de 2025 as 10h05mn na escola de EPRIN com a duração de média de 30 minutos. Estes inquéritos por questionário foram aplicados a 55 alunos em contexto escolar, mediante agendamento acertado com a Secretaria da escola. O critério de seleção da amostra foram alunos de origem africana dos PALOP a estudar cursos profissionais na Idanha-a-Nova (EPRIN).
Entrevista Semiestruturada (Anexo 2)	As entrevistas semiestruturada realizaram-se com setes professores, sendo que um deles é Coordenador Pedagógico-Responsável da escola nas quais estão integrados os alunos inquiridos. Todas entrevistas semiestruturadas foram respondidos por via digitalização e tiveram a duração média de 30 minutos. De acordo o desenvolvimento das entrevistas semiestruturadas decorreram com guião de entrevista definido. As entrevistas decorreram de forma ou momentos diferentes por causa de incompatibilidade de horários e dificuldades de agendamento. Assim, a primeira PM=1, segunda PM=2, terceira PM=3 e quarta PM=4 entrevistas foram realizadas no dia 10 de abril de 2025 as 11h30mn na sala de professores. A quinta PM=5, sexta PM=6 entrevistas decorreram no dia 11 de abril de 2025 pelas 10h00mn na sala de professores. Por última entrevista realizada ao Coordenador Pedagógico-Responsável foi no dia 11 de abril de 2025 às 14h30mn na secretaria da escola.
Observação participativa e não participativa	A observação participativa e não participativa realizou-se em todos os momentos em que a investigador estive na escola, maioritária da disciplina de matemática dificulta aos alunos, relação entre alunos durante o momento do intervalo e a interação entre alunos e professores dentro e fora da escola. A observação participativa decorreu de forma simultâneo com a atividade de photovoice, na qual permitiu a investigador a maior aproximação ao grupo de amostra de melhor forma possível. A observação de aulas decorreu durante mês de março e abril 2025.
Observação documental (Análise de documentos EPRIN)	Análise documental ao Projeto educativo da EPRIN, documentos de secretaria dos alunos inscritos por cursos, ao dossiê de turmas dos alunos PALOP, parcerias com outras instituições e outra documentação acedida por via de Website oficial da escola.
Notas de Campo (registos)	As notas de campo foram um acréscimo direto das aulas observadas. Concordou-se por não registar notas no lugar, mas só depois da experiência no sentido de causar qualquer constrangimento ou influenciar a dinâmica e comportamentos normal dos alunos.

5.1-Observação Documental

A análise documental consiste em identificar, verificar e apreciar os documentos com uma finalidade específica e, nesse caso, preconiza-se a utilização de uma fonte paralela e simultânea de informação para complementar os dados e permitir a contextualização das informações contidas nos documentos. Essa análise dos documentos (impressos ou digitais) deve extrair um reflexo objetivo da fonte original, permitir a localização, identificação, organização e avaliação das

informações contidas no documento, além da contextualização dos fatos em determinados momentos (Lakatos & Marconi, 2003).

De facto, a pesquisa documental é uma abordagem valiosa e essencial dentro do campo científico, sendo a sua característica central a limitação da fonte de recolha de dados a documentação, sejam eles escritos ou não. Esses documentos podem incluir uma ampla variedade de materiais, por isso, a respetiva análise envolve procedimentos diversificados, dada a multiplicidade de documentos suscetíveis de fornecer elementos válidos para a pesquisa (Lakatos & Marconi, 2003). Tendo em conta o objeto de estudo da presente investigação, a análise documental recaiu sobre dois níveis distintos: por um lado, o acervo que permitiu fazer a revisão da literatura e, por outro, os documentos normativos e os documentos institucionais norteadores da vida organizacional das Escolas. Nesse tipo de observação, o pesquisador analisa documentos e registros existentes relacionados ao tema em questão, como relatórios, planos de estudos, fotografias e outros materiais relevantes. Um dos documentos essenciais de análise será o projeto Educativo da EPRIN, cuja análise visa identificar e caracterizar a missão, a visão e o plano de ação estratégica da instituição, tendo em atenção o território, a população e a dinâmica do agrupamento; cumulativamente foram, também, analisados os principais normativos produzidos e relativos ao Ensino Profissional.

"A análise documental é uma investigação que consiste na coleta e análise de documentos relevantes para o estudo, o objetivo de compreender e interpretar contextos e práticas numa determinada área de conhecimento. Por isso frequentemente empregada em conjunto com outras técnicas de investigação, como entrevistas, observação ou inquéritos." (Silva, 2019, p. 2).

Os documentos podem ser de natureza diversa, incluindo textos escritos, registos audiovisuais, objetos culturais ou artefactos digitais, como páginas da web, publicações digitais ou conteúdos em Mídias sociais.

Ela mesma envolve três fases principais: Seleção de documentos - consiste na identificação e recuperação de documentos relevantes para o estudo. Os critérios de seleção podem incluir a pertinência do conteúdo, a autoria e a data de produção do documento; Organização e codificação dos documentos - consiste na categorização e codificação dos documentos selecionados, com base em variáveis relevantes para a investigação; Análise e interpretação - envolve a análise rigorosa do conteúdo dos documentos e a interpretação das informações recolhidas, tendo em conta o contexto e a metodologia de investigação utilizada (Lessard-Hébert; Goyette & Boutin, 2005).

A análise documental pode ser aplicada em diversas abordagens de investigação, como estudos de caso, estudos de campo, análise de conteúdo ou análise comparativa. Esta técnica permite aprofundar o conhecimento sobre fenómenos complexos, através da análise de fontes diversas e da contextualização das informações obtidas.

5.2-Técnicas de Observação: Participante e não-participante

As técnicas de observação são uma forma de levantamento naturalista, que permitem a investigação de fenómenos nos seus contextos de ocorrência natural. Trata-se de uma técnica ou método importante para recolher dados em estudos relacionados à formação profissional em Portugal. Pode ser realizada de forma documental, participativa ou não participativa. Observação participante e não participante são dois métodos de pesquisa amplamente utilizados nas ciências sociais, particularmente em etnografia e antropologia. Ambos os métodos envolvem o estudo e observação de indivíduos e grupos em seu ambiente natural para coletar dados qualitativos. No entanto, existem diferenças significativas entre os dois.

Quivy e Campenhoudt (1998, p. 89) refere que a observação apresenta alguns problemas implicando “(...) *que o observador não possa confiar totalmente na sua memória, porque esta é seletiva e elimina os comportamentos que aparentemente possam não ser importantes*”. Apesar da observação ter as suas limitações e vantagens é considerada uma técnica muito utilizada na investigação.

A observação participante e não participante depende dos objetivos de pesquisa, do contexto da investigação e das habilidades e preferências do pesquisador. Nas pesquisas qualitativas a observação participante e não participante, o papel e as competências necessárias do pesquisador variam de acordo com a natureza e os objetivos de cada tipo de observação (Quivy & Campenhoudt, 2003). Por isso, na observação o investigador deve desenvolver as seguintes competências no contexto observacional:

- ❖ *Observação sistemática*: É necessário um método rigoroso para registrar e analisar todos os comportamentos e interações relevantes dentro do grupo.
- ❖ *Observação natural e espontânea*, por vezes de forma informal, caracteriza-se como uma observação passiva em que o investigador toma com a comunidade, grupo ou realidade estudada, sem se integrar nela permanece de fora, isto é, o observador apenas presencia o fato, mas não participa dele, nem se deixa envolver.
- ❖ *Análise de dados*: O pesquisador deve ser capaz de identificar padrões, tendências e relações significativas entre os diferentes elementos observados.
- ❖ *Interpretação de interações sociais*: É fundamental que o pesquisador tenha uma compreensão profunda das dinâmicas sociais e culturais do grupo estudado, para interpretar corretamente as observações e evitar distorções ou viés.

Portanto, em ambos os casos, é fundamental que a pesquisa seja conduzida de maneira ética, respeitando os direitos e a integridade dos participantes e mantendo a confidencialidade dos dados recolhidos, daí os investigadores deverem considerar as vantagens e desvantagens de cada método para decidir qual

abordagem é mais adequada para o seu estudo. A compreensão dessas diferenças é essencial para garantir a eficácia e a ética do processo de pesquisa.

Todos esses métodos de observação podem ser utilizados individualmente ou em combinação, dependendo dos objetivos e fases da investigação (Coutinho, 2003; Lessard-Hébert; Goyette & Boutin, 2005).

5.2.1. Observação participante

A observação participante implica a inserção do investigador na população ou na sua organização ou comunidade, para registar comportamentos, interações ou acontecimentos. Este envolve-se nas atividades que está a estudar, mas tem como prioridade primária a observação. A participação é uma forma de se aproximar da ação e de se sensibilizar em relação ao que as coisas significam para os atores. Como participante, o avaliador está em posição de obter pontos de vista adicionais através da experiência direta dos fenómenos. A observação participante pode ser usada como técnica de curto ou longo prazo. O avaliador/investigador tem de permanecer o tempo necessário para se integrar no ambiente e na cultura local e ganhar a aceitação e confiança dos atores locais regulares. A observação consiste em observar o comportamento e as interações à medida que vão acontecendo, mas presenciados pelo próprio investigador (Quivy e Campenhoudt, 1998).

Efetivamente, na observação participante o investigado envolve-se ativamente no ambiente de estudo, interagindo com os participantes e participando das atividades relacionadas à formação profissional, construindo relacionamentos, participando de atividades e experiências do dia a dia e, em geral, tornando-se parte do grupo (Fortin, 1999). Essa próxima interação permite que o pesquisador obtenha uma compreensão profunda e detalhada das práticas, crenças e dinâmicas sociais fornece uma perspetiva interna e profunda da experiência dos participantes. No entanto, há riscos de enviesamento e subjetividade devido à imersão do pesquisador (Coutinho, 2003).

De facto, a observação participante, o investigador assume o papel de membro do grupo ou comunidade estudada, participando ativamente das atividades e interações. Isso permite que o pesquisador obtenha uma perspetiva interna e profunda da cultura e dos comportamentos dos participantes (Fortin, 1999). No decorrer da pesquisa o próprio investigador desenvolve diversas competências, por exemplo: empatia, reflexividade e habilidades interpessoais. Ou seja, o seu papel inclui: Desenvolver relacionamentos de (auto)confiança com os participantes, promovendo uma comunicação aberta e transparente; Participar de maneira ativa nas atividades e eventos do grupo, compartilhando experiências e interagindo com os participantes; e Registrar observações detalhadas e reflexivas sobre a cultura, práticas e interações do grupo, capturando os significados subjacentes e interpretações dessas observações.

5.2.2. Observação não participante

A observação é não participante quando o observador não pertence ou não participa do grupo que observa se evita qualquer tipo de interação com este grupo. As formas deste tipo de observação assentam na observação direta, que integra toda a investigação observacional feita no contexto envolvente e em contacto direto com os sujeitos de estudo e a observação indireta que se baseia em observações ocasionais e em fontes documentais disponíveis, não tendo o observador controlo sobre o modo como estes documentos foram obtidos (Flick, 2005). Ela exige que o investigador observe e registe as atividades e interações dentro do contexto natural dos sujeitos em estudo, sem interferir ou participar diretamente nos eventos. Ele mantém uma distância do grupo estudado e coleta dados através da observação e, às vezes, entrevistas. Isso permite uma visão externa e objetiva do contexto em questão (Coutinho, 2003). Daí que o investigador assumir um papel de observador externo, analisando o grupo ou a comunidade sem interagir diretamente com os participantes. Esse método permite que o pesquisador mantenha uma certa distância emocional e analítica dos participantes, preservando a objetividade das observações (Flick, 2005; Lessard-Hébert; Goyette & Boutin, 2005).

5.3-Entrevista Semiestruturada

As entrevistas são conversações ou diálogos estabelecidos entre um entrevistador e um entrevistado. Quivy e Campenhoudt (2003, p.39) consideram que, através da entrevista semiestruturada, é possível compreender o *“sentido que os atores dão às suas práticas e aos seus valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das suas próprias experiências, etc.”*. Através da entrevista captamos uma visão e opinião muito pessoal de um determinado sujeito sobre um dado assunto que, de outra forma, não seria possível. Há alguns aspetos fulcrais na elaboração da entrevista semiestruturada (Coutinho, 2003): Segundo Abreu (2020) é importante que o entrevistador seja sensível na realização da entrevista, criando um ambiente de confiança e respeito (empatia) que promova a abertura e a sinceridade das respostas (todos os dados recolhidos durante as entrevistas foram tratados por análise indutiva de categorização das respostas), preservando a anonimato dos participantes e assegurando a validade das informações obtidas.

Efetivamente, é de extrema importância definir, em primeiro lugar, os objetivos gerais da própria entrevista a ser realizada. Estando os objetivos gerais definidos, devemos pensar em temas principais que desejamos abordar na entrevista de forma a serem elaborados os objetivos específicos de cada um desses temas; os objetivos específicos constituem a base e o fio condutor para toda a entrevista, independentemente da forma como elaboramos as questões no próprio guião. Ainda que tenhamos as questões perfeitamente elaboradas, a verdade é que são os objetivos específicos é que nos vão conduzindo ao longo da entrevista permitindo-nos facilmente acrescentar questões para aprofundar um determinado ponto ou até obter informação mais clara sobre uma determinada resposta dada, reformular algumas questões caso necessário, etc. (Abreu, 2020; Flick, 2005).

As entrevistas tipificam-se em: estruturadas (guião rígido), semiestruturadas (guião mais flexível) e não estruturadas, também consideradas abertas ou em profundidade (só com tópicos). A técnica da entrevista, especialmente a do tipo semiestruturada, é umas das principais e mais utilizadas técnicas numa investigação científica (Abreu, 2020 pp. 819-841).

Optámos por entrevistas semiestruturadas – guião flexível (Anexo 2) porque conciliarem um certo grau de comparabilidade entre o depoimento dos participantes e um espaço para a espontaneidade na emergência de significados não previstos. Servem-se de um roteiro prévio (guião), mas obedecem um fluxo espontâneo de conversa dando possibilidades ao entrevistado acrescentar mais informação à pedida (Flick, 2005). Ou seja, neste tipo entrevista o entrevistador possui um conjunto de tópicos ou questões a serem abordados, mas a ordem e o modo como são formuladas variam conforme o decorrer da conversa e as respostas do entrevistado (Bogdan & Biklen, 1994). Essa flexibilidade permite uma exploração profunda dos temas em questão e favorece a emergência de informações inesperadas e relevantes. As perguntas realizadas aos 6 professores e ao Coordenador Pedagógico da EPRIN enquadram-se nos objetivos formulados.

Portanto, mantivemos um diálogo flexível e adaptável a cada entrevistado, combinando a preparação e organização de uma entrevista estruturada com a flexibilidade e abordagem exploratória de uma entrevista semiestruturada (Fortin, 1999). O entrevistador desenvolve uma lista de tópicos e questões chave para guiar a discussão, podendo adaptá-las ou complementá-las durante a entrevista dependendo das respostas e interesses do entrevistado (Abreu, 2020). Esse tipo de entrevista permite explorar os tópicos abordados de maneira mais profunda e investigar o contexto das respostas. As aplicações na formação profissional incluem avaliação de habilidades e competências, orientação vocacional, desenvolvimento de programas de formação e avaliação de impacto. Entretanto, essas entrevistas podem exigir mais tempo e recursos para análise de dados e podem ser suscetíveis ao viés do entrevistador (Breu, 2020; Bogdan & Biklen, 1994).

5.4-Inquérito por Questionário

Um inquérito é um processo em que se tenta descobrir alguma coisa de forma sistemática e encontra-se, diretamente, ligado à recolha sistemática de dados para responder a um determinado problema (Fortin, 1999). Trata-se de uma técnica de investigação que permite a recolha de informação diretamente de um interveniente na investigação através de um conjunto de questões organizadas segundo uma determinada ordem (Hill & Hill, 2009).

De facto, o inquérito é uma das técnicas mais utilizadas na investigação, pois permite obter informação, sobre determinado fenómeno, através da formulação de questões que refletem atitudes, opiniões, perceções, interesses e comportamentos dos indivíduos (Coutinho, 2003). Ou seja, o inquérito consubstancia a técnica de inquérito por questionário e a técnica de inquérito por entrevista, caracterizadas

essencialmente pelo tipo de instrumento que lhes é adjacente, o questionário e o guião de entrevista, respetivamente (Lessard-Hébert; Goyette & Boutin, 2005).

Na verdade este instrumento de medida distingue-se da entrevista, porque a aplicação do inquérito exclui, em alguns casos, a relação de comunicação oral entre inquiridor e inquirido (entrevistado), característica da situação de entrevista – é o que se passa nos questionários de administração direta (ou autoadministrados), em que o próprio inquirido regista as suas respostas. Só nos inquéritos de administração indireta, nos quais é o inquiridor quem formula as perguntas e regista as respostas do inquirido, se estará numa situação semelhante à da entrevista. Esta técnica é adequada ao estudo extensivo de grandes conjuntos de indivíduos (normalmente através da medida de certos atributos de uma sua amostra representativa), mas tem importantes limitações quanto ao grau de profundidade da informação recolhida (Hill & Hill, 2009). Existem diferentes tipos de questionários, incluindo múltipla escolha, escala de classificação, e perguntas abertas. A elaboração de questionários eficazes requer cuidado no planeamento, considerando a clareza das perguntas, o público-alvo e a validade e confiabilidade dos instrumentos (Coutinho, 2003). Ao utilizar questionários, é essencial garantir a confidencialidade dos participantes, obter o consentimento informado e, se possível, triangular com outros métodos de recolha de dados (Lessard-Hébert; Goyette & Boutin, 2005).

No nosso estudo optámos pelo inquérito por questionário (Anexo 1) aplicado aos alunos a frequentarem os Cursos de Formação profissional na EPRIN, pois os questionários consistem em conjuntos de questões escritas (abertas, fechadas com respostas em escala – nominal, ordinal, intervalos) a que se responde, também, por escrito. Na construção de questionários, o objetivo principal consiste em converter a informação obtida dos respondentes em dados pré-formatados, facilitando o acesso a um número elevado de sujeitos e a contextos diferenciados.

Recolheremos dados dos alunos africanos que frequentam os diversos cursos profissionais na EPRIN aplicando inquérito por questionário, com respostas em escala de intervalos (escala de Likert), passando pelo processo de validação (validade de conteúdo, construto e critério pelo processo da técnica dos 'Três juízes, sendo um deles o orientador e outro o coordenador pedagógico da EPRIN e um professor de metodologia de investigação), e ainda de fiabilidade (cálculo do coeficiente de Alpha de Cronback relativo à consistente interna do instrumento) (Fortin, 1999; Hill & Hill, 2009).

Na construção do instrumento - questionário (Anexo 1) elaborámos e estruturámos o mesmo em duas partes (Anexo): uma com as variáveis de identificação ou sociodemográficas dos alunos (caraterização) formulando perguntas relacionadas com: Caracterização Pessoal; (variáveis sociodemográficas); Integração na Escola e no curso; Relação do aluno com a escola, participação e relações sociais; Desempenho Escolar no Curso

profissional; Rendimento académico das disciplinas e Trajetória Escolar” (eventuais retenções/reprovações); Caracterização do curso (A frequência do curso correspondeu às tuas expectativas? Porquê? Quais são, na tua opinião, os pontos fortes e os pontos fracos do Ensino Profissional na EPRIN? Que diferenças encontras entre estes cursos e os cursos gerais? A tua opinião / atitudes face ao curso mudaram ao longo da sua frequência?); Adaptação à comunidade local (Idanha-a-Nova) -socialização; Perspetivas para o futuro (O que pensas fazer depois de concluir o curso? Pensas que este curso contribuirá para o teu futuro profissional? De que forma?).

Na segunda parte do Questionário (Anexo 1) formulámos itens/perguntas relacionadas com o estudo com respostas de tipo Likert (5 intervalos) num total de 42 itens, em que as variáveis no processo de tratamento de dados foram analisadas por fatores (4 fatores estabelecidos) pelo processo de análise fatorial exploratória correspondentes às perguntas de investigação formuladas anteriormente. Indicamos algumas perguntas incluídas no inquérito: Como foi a adaptação ou integração dos alunos africano à Escola (EPRIN) e ao curso? Qual tem sido o rendimento escolar obtido pelos alunos guineenses durante estes anos letivos e respetivos cursos? Quais as principais dificuldades aprendizagens que manifestavam e em que disciplinas? Tiveram apoios pedagógicos específicos em termos de aprendizagem e de estudo ao longo do Curso? Considera que estabelecem relações interpessoais positivas com os professores e com os colegas da turma onde estão inseridos? Qual é o papel da equipa de mediação na sua integração ou inserção ao nível da comunidade e da entrada no mercado de trabalho? Como valorizam os alunos de proveniência de países do PALOP os cursos da EPRIN? Que expectativas têm os alunos africano em relação à inserção no mercado de trabalho (mais-valia do curso)? A Direção da EPRIN e os seus professores mantêm acompanhamento ou contactos com esses alunos após a sua formação profissional? Em caso afirmativo, é capaz de dar alguns exemplos?

Efetivamente, o inquérito por questionário teve uma duração média de 40 minutos no seu preenchimento, cumprindo as regras éticas de investigação e procedimentos de aplicação (codificados), tendo sido anónimo e os dados recolhidos foram mantidos confidenciais e sigilosos, respeitando os princípios deontológicos da investigação em Ciências Sociais e o estipulado na Lei da Proteção de Dados Pessoais (Lei n.º 58/19, de 8 de agosto). demorando. Os questionários são instrumentos de coleta de dados que utilizam uma série de perguntas e itens organizados ao redor de um tópico específico (Eles são úteis para obter informações de uma amostra maior e representativa de indivíduos em um curto período de tempo.

5.5- Notas de Campo

Nas notas de campo registámos muitos momentos observacionais (observação informal, natural), mas essencialmente destinaram-se aos dados provenientes da

observação participante realizada durante o nosso estudo. Esta técnica de registo permitiu-nos registar as perceções e representações dos alunos, professores ou monitores funcionários da EPRIN. O conteúdo do registo da observação deve conter uma parte descritiva e outra reflexiva, de modo a que o investigador compreenda um registo detalhado do que ocorreu no campo de estudo (Bogdan & Biklen, 1994). Por isso, as notas de campo constituem um complemento à pesquisa, que nos ajudou na fase de interpretação dos dados, já que se trata de um registo reflexivo de experiências e de observações efetuadas durante o estudo, sendo recursos metodológicos úteis, pela sua potencial riqueza descritiva, interpretativa e reflexiva, permitindo-nos refletir sobre o trabalho proposto. No dizer de Creswell & Creswell (2018, pp. 202) as notas de campo são o *“relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”*.

Registámos informalmente com alunos e professores algumas questões relacionadas com os objetivos do estudo e da EPRIN. Muitos desses registos foram provenientes de dados/informações da observação documental (registos de secretaria) e observação participante realizada durante o contacto mantido com os sujeitos em estudo. Esta técnica de registo permitiu-nos aceder às perceções e representações dos jovens da EPRIN. Creswell & Poth (2018, pp. 1889) consideram as notas de campo como *“registos da perspetiva do sujeito que podem ser confrontados com as notas do investigador”*.

Efetivamente, durante o nosso estudo e à medida que iam sendo feitas as observações, estas eram registadas em termos de notas de campo ou indiretamente para o diário de bordo ou do investigador. Nelas constou os detalhes de todos os passos dados nos contatos iniciais com os alunos (conhecimento do seu funcionamento e modos de intervenção), com a escola e professores, onde os alunos frequentam a sua formação (percurso escolar) (Fortin, 1999). É óbvio que se trata de uma técnica complementar à pesquisa empírica, que nos ajudou na fase de interpretação dos dados, já que um registo reflexivo de experiências pessoais e sociais (relacionais) e de observações efetuadas, incluindo, ao mesmo tempo, as opiniões e desabafos, as suas reações, os sentimentos e as emoções, interpretações, etc. dos jovens alunos, contendo anotações de experiências, receios, erros, avanços processo educativo e respetivos problemas, formas de convivência, etc. surgidos durante o trabalho de campo (Quivy & Campenhoudt, 2003). Assim, as notas de campo foram recursos metodológicos úteis, pela sua potencial riqueza descritiva, interpretativa e reflexiva, durante a pesquisa.

6.-Procedimentos Éticos e Legais e de Aplicação

O investigador garantiu durante a pesquisa o alinhamento com os princípios ético-legais, de Proteção de Dados e com a legislação aplicável na área da formação profissional. Foi fundamental seguir esses procedimentos éticos e legais

rigorosos para garantir a proteção dos participantes, a validade dos dados e a credibilidade dos resultados obtidos. Os procedimentos aplicáveis incluíram:

- * Informação clara e consentimento informado: Todos os participantes devem ser devidamente informados sobre o propósito do estudo, os métodos a serem utilizados, os riscos e benefícios potenciais, e seus direitos como participantes. O consentimento informado deve ser obtido em forma escrita antes da participação em qualquer atividade de pesquisa. Regulamento Geral de Proteção de Dados (RGPD) – Regulamento do Parlamento Europeu e do Conselho (2016).

- * Proteção de dados pessoais: Deve-se garantir que os dados pessoais coletados dos participantes sejam armazenados, processados e protegidos de acordo com a legislação de proteção de dados pessoais em Portugal e na União Europeia (Regulamento Geral de Proteção de Dados - RGPD).

- * Anonimato e confidencialidade: Assegure que os dados coletados sejam tratados de forma anônima e confidencial, protegendo a identidade dos participantes e garantindo que os resultados não possam ser relacionados a indivíduos específicos.

- * Respeito pela privacidade: É fundamental respeitar a privacidade dos participantes, evitando invasões indevidas ou a exposição de informações sensíveis sem seu consentimento explícito.

- * Não discriminação e justiça: A seleção dos participantes, bem como todas as interações com eles, devem ser feitas sem discriminação de qualquer natureza, respeitando os princípios de igualdade, equidade e justiça.

- * Obtenção de aprovação ética: Em alguns casos, pode ser necessário obter aprovação ética de um Comitê de Ética em Pesquisa ou outra entidade similar antes de iniciar o estudo, especialmente se o projeto envolver intervenções, grupos vulneráveis ou outros aspetos sensíveis.

- * Conformidade com a legislação laboral e de formação profissional: Deve-se assegurar que os estudos e pesquisas na formação profissional estejam de acordo com a legislação laboral e de formação profissional vigente em Portugal, incluindo as normas e regulamentos específicos para a proteção dos trabalhadores e dos alunos.

A pesquisa decorreu entre os meses de fevereiro a abril de 2025, na EPRIN localizada na cidade Idanha-a-Nova. A metodologia utilizada incluiu observações participativas em contexto escolar, na execução de trabalho colaborativo e de estágio, além de entrevistas semiestruturadas com professores, alunos da instituição. Ao longo do período de estudo, verificou-se que o trabalho colaborativo é valorizado e incentivado na instituição investigada, tanto na conceção de aspetos pedagógicos quanto na prática cotidiana de ensino e aprendizagem. As disciplinas são estruturadas de forma a incluir atividades em grupo, discussões e troca de experiências entre os alunos, fomentando a cooperação e trabalho colaborativo.

Os procedimentos de seleção dos instrumentos estatísticos de análise dos dados foram condicionados pela operacionalidade das variáveis utilizadas, bem como pelas questões de investigação (Fortin, 1999, p.36). Por exemplo, os dados obtidos das entrevistas realizadas foram submetidos a análise de conteúdo (Quivy & Van Campenhoudt, 2008, p. 195), que é uma metodologia de análise subtil.

Os dados do inquérito por questionário aos alunos da EPRIN foram analisados estatisticamente (estatística descritiva e inferencial) no software SPSS versão 20.0 (Quivy & Campenhoudt, 2008). Enquanto os dados/informações das entrevistas semiestruturadas foram submetidas à análise de conteúdo, através de categorizações e evidências (Bardin, 1997), assim como os registos provenientes das observações participantes (notas de campo) e da análise documental no seu processo indutivo (Fortin, 1999). Nessas entrevistas os professores destacaram a importância de habilidades relacionais e sociais na formação profissional, afirmando que a interação e a troca de ideias em contextos de grupo são essenciais para o desenvolvimento de competências comunicativas e de resolução de problemas relacionados com a adaptação, o desempenho escolar, rendimento académico e expectativas e satisfação da sua formação profissional e do seu curso.

Posteriormente, submetemos os dados à triangulação e verificabilidade das perguntas de investigação formuladas no início da pesquisa que nos permitiram interpretar, com recurso à fundamentação teórica (bibliografia ou literatura subjacente à temática) os resultados obtidos no estudo (Creswell & Creswell, 2018; Creswell & Poth, 2018). Assegurámos a validade e a fiabilidade do estudo no que diz respeito à correspondência entre os resultados e a realidade, isto é, a necessidade de garantir que estes traduzissem a realidade estudada dos alunos. Em termos de fiabilidade garantimos uma descrição, análise e explicação pormenorizada e rigorosa da forma como realizámos a pesquisa, o que implica não só o recurso à bibliografia de base, como também a forma como se processou a recolha, a análise e tratamento dos dados. cremos que, na nossa investigação, tivemos sempre em mente este rigor na descrição de todos os processos.

CAPÍTULO III: ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS

A técnica de análise de dados deve ser selecionada com base nos objetivos de inquéritos por questionários aos alunos africanos dos País Palop, entrevistas semiestruturadas por Professores e nas características dos dados coletados. Além disso, considere usar software estatístico e/ou ferramentas de análise estatístico e no âmbito qualitativo a análise de conteúdo, de modo a obter resultados mais precisos e com objetivo da triangulação de aumentar a validade e confiabilidade dos resultados de uma pesquisa, reduzindo possíveis distorções ou vieses que possam surgir ao se basear em uma única fonte ou método de acordo com a combinação e comparação em diferentes perspetivas e informações, os

pesquisadores podem produzir conclusões mais sólidas e credíveis (Coutinho, 2003; Fortin, 1999).

Os dados obtidos dos diversos instrumentos de recolha de dados (questionário, entrevistas semiestruturada e notas de campo e evidências documentais) serão objeto de uma exaustiva análise (estatística e análise de conteúdo) para serem descritos, explicados e interpretados e, posteriormente submetidos à triangulação de dados e à verificação das perguntas de investigação formuladas, optando sempre pelos procedimentos inerentes a uma investigação mista desta natureza.

É um facto que a utilização de um instrumento de medida -questionário conduz a uma quantificação de resultados passíveis de se estudar o fenómeno em si. Já dissemos que tivemos em conta com o questionário as questões da validade e fiabilidade. Em relação à validade, esta pretende avaliar a qualidade do referido instrumento de medida, sendo o grau de precisão (garantia) com que ele possa medir o que é suposto (Quivy & Campenhoudt, 2003). Assim, a validade é uma característica importante do instrumento ao referir-se ao grau que o mesmo mede e se supõe medir. Em relação à avaliação da validade do questionário tivemos em conta a validade de construto, de conteúdo e convergente/divergente (Coutinho, 2003; Fortin, 1999). A validade de conteúdo relaciona-se com a revisão da literatura e a reflexão da significação dos conceitos utilizados (integração/adaptação, inclusão intercultural, aprendizagem na formação profissional, desempenho escolar, atividades curriculares, rendimento académico, satisfação geral do curso e dos estágios, etc.); a Identificação das dimensões desses conceitos; a formulação de enunciados utilizando os indicadores específicos identificados; análise das relações entre os enunciados. - Itens. Daí termos solicitado objetivamente, através da colaboração de '3 Juízes' (orientador, professora de metodologias e do coordenador pedagógico da EPRIN), a análise do conteúdo, os quais deram a sua validação como pertinente, sendo aceitável a sua aplicação aos alunos.

Relativamente à validade de constructo, sendo o construto unido aos fenómenos observáveis e concretos, sendo que quanto mais abstratos forem os conceitos, mais difícil será estabelecer validade de constructo (Hill & Hill, 2009). Daí termos tido em conta a identificação dos comportamentos constituintes do constructo a medir e de outros constructos para estabelecer a relação com o que se pretende medir (fatores estabelecidos); a sua relação com outros identificados anteriormente. Ou seja, a validade de constructo mede-se de diversas formas, tendo por base o teste das relações centrado nos conceitos teóricos, pretendendo dar resposta ao que o instrumento realmente mensura.

Quanto à fidelidade ou fiabilidade do questionário, sabemos que a fiabilidade é a precisão e constância das medidas obtidas quando se utiliza um instrumento de medida (Hill & Hill, 2009). Ou seja, significa que o instrumento é fiel, que obtém resultados semelhantes em situações comparáveis, mensurando-se sob a forma de coeficiente de correlação 'r' (o 'r' operacionaliza-se num contínuo entre 0.00 -

ausência de correlação, até 1.00 -correlação perfeita) (Hill & Hill, 2009). Para a sua avaliação utilizámos o critério da **'consistência interna'** ou **'homogeneidade'**, de modo a assegurar a concordância entre os diferentes itens (entre os 42 itens) que pretendem medir distintos aspetos de um conceito. Assim, recorreremos ao cálculo do **Alfa de Cronbach** 'a' ou 'coeficiente alfa', que averigua se cada enunciado (item) de um instrumento de medida, medindo da mesma forma um determinado conceito. Obtivemos um valor de **'alfa de Cronbach' de 0,73** (média entre os 4 fatores estabelecidos):

Fator 1 Integração/adaptação à EPRIN – 'alfa Cronbach' 0,68;

Fator 2 Curso Formação profissional – 'alfa Cronbach 0,63;

Fator 3 Desempenho/aprendizagem e rendimento –'alfa Cronbach' 0, 75;

Fator 4 -Satisfação geral do aluno – 'alfa Cronbach' 0, 85;

Convém dizer que mesmo que a validade e fiabilidade do instrumento sejam elementos de avaliação distintos, a validade e fidelidade não se comportam de forma totalmente independente. Ou seja, uma medida pode assumir uma boa fiabilidade e validade fraca, não evidencia coerência, no sentido em que não poderá medir validamente um atributo se não for fiável.

A análise aos dados provenientes dos inquéritos por questionário aos alunos africanos de países PALOP a frequentarem o ano letivo 2024-25 na EPRIN (caraterização das respetivas amostras – variáveis sociodemográficas) serão submetidos à elaboração da matriz efetuada através do IBM SPSS Statistics, versão 25,0 e com recurso à estatística descritiva, realizando-se o cálculo da média, do desvio padrão e dos valores máximos e mínimos, ou de frequências e percentagens, de acordo com o tipo de dados (tipologia de variáveis contínuas ou dicotómicas e/ou categoriais).

Relativamente à análise e tratamento dos das informações das entrevistas semiestruturadas, da observação participante através de notas de campo e evidências documentais (observação documental) fizemos a análise de conteúdo seguindo a Bardin (1997), que explica o procedimento desde a pré-análise, a codificação e categorização e a interpretação do conteúdo. O recurso à análise de conteúdo na investigação é cada vez maior, pois esta é uma técnica que possibilita tratar de forma metódica informações e/ou dados que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade (Abreu, 2020). Nessa análise de conteúdo, uma das técnicas passível de se utilizar, é a análise categorial, estabelecendo-se categorias analíticas e de interpretação. Esta análise funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Após uma seleção do material obtido nas entrevistas recorreremos ao uso de leitura flutuante, da qual se realiza a codificação que permite a construção de categorias que dizem respeito a temática a que o estudo se propõe (Bardin, 1997). De acordo com Abreu. (2020), defende que a análise de conteúdo é um

conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

Vejamos em seguida os procedimentos de análise efetuados ao questionário aplicado aos 55 alunos PALOP a frequentarem Cursos de Formação Profissional na EPRIN, as entrevistas semiestruturadas realizadas a 7 professores/coordenador pedagógico, as notas de registo de evidências da observação participante e documental e, ainda a triangulação e verificabilidade das perguntas formuladas perante os dados obtidos.

1.-Tratamento estatístico dos dados do questionário

Realizámos o tratamento estatístico no SPSS versão 20.0. dos dados obtidos no questionário (com resposta de 5 intervalos), aplicado a uma amostra de alunos N= 55 dos países PALOP a frequentarem os Cursos Profissionais da EPRIN e, consequentemente, fizemos uma Análise Fatorial Exploratória (designação AFE).

Seguimos os seguintes procedimentos no tratamento e análise estatística:

- ✓ **Amostra e variáveis:** Amostra de N= 55 alunos de países PALOP nos diversos Cursos Profissionais da EPRIN. O questionário tem 42 itens (respostas em escala de 5 intervalos), a proporção é cerca de 1,3 sujeitos por item, bem abaixo da recomendação usual de pelo menos 5–10 casos por variável. Contudo, procedemos à análise fatorial exploratória (AFE) para explorar a estrutura latente. As variáveis são ordinais (de tipo Likert), tratadas como métricas para este fim. Estabelecemos quatro fatores entre os 42 itens (perguntas) que foram os seguintes, em termos de agrupação - variáveis:

Fator 1 -Integração/adaptação Escola EPRIN - Itens 1,2,3, 4, 5, 6, 7, 21, 22, 26, 27, 28;

Fator 2 Curso Formação Profissional itens:8, 9, 10, 11, 12, 13, 30, 31, 32;

Fator 3 Aprendizagem/Desempenho e Rendimento escolar/ -Itens: 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 23, 24, 25, 29;

Fator 4 -Satisfação Geral da Formação - itens 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41 e 42.

Vejamos na **Tabela 4 os valores obtidos nos 42 itens do questionário em relação à variância, média e desvio padrão**

Itens Questionário	Variança	Média	Desvio Padrão
Item 1	0,684	3,545	0,903
Item 2	0,727	3,704	0,934
Item 3	0,452	4,055	0,819
Item 4	0,454	4,382	0,847
Item 5	0,875	3,673	0,998
Item 6	1,020	3,327	1,047
Item 7	1,050	2,309	1,029
Item 8	1,373	3,164	1,185
Item 9	1,217	3,727	1,143
Item 10	0,760	3,593	0,943
Item 11	1,105	2,800	1,066
Item 12	0,662	3,655	0,899
Item 13	0,883	4,091	1,023
Item 14	0,597	4,055	0,892
Item 15	1,046	3,564	1,067
Item 16	0,795	3,527	0,955
Item 17	1,347	2,873	1,168
Item 18	0,561	3,945	0,867
Item 19	0,580	3,764	0,865
Item 20	0,745	3,618	0,936
Item 21	0,555	3,909	0,862
Item 22	0,585	4,182	0,895
Item 23	0,887	4,200	1,031
Item 24	0,719	3,836	0,936
Item 25	0,475	3,873	0,818
Item 26	1,215	3,200	1,123
Item 27	0,953	3,745	1,036
Item 28	1,014	3,509	1,051
Item 29	0,633	3,945	0,903
Item 30	1,195	2,309	1,094
Item 31	1,107	3,273	1,082
Item 32	1,267	2,927	1,137
Item 33	1,155	3,564	1,112
Item 34	0,592	3,091	0,831
Item 35	0,573	3,436	0,841
Item 36	0,778	3,200	0,931
Item 37	0,682	3,436	0,896
Item 38	0,940	3,073	1,002
Item 39	1,377	3,309	1,191
Item 40	0,984	3,327	1,031
Item 41	0,435	3,236	0,752
Item 42	0,818	3,382	0,958

Tabela 4: Valores de variança, médias e desvio padrão dos 42 itens do questionário em escala de Likert.

O questionário (Anexo 1) continha variáveis (Itens 1,2,3, 4, 5, 6, 7, 21, 22, 26, 27, 28) relacionadas com os fatores estabelecidos para cálculo estatístico tendo as respetivas médias dos itens e desvio padrão mencionado a seguir:

Medidas	Fator 1 Integração - adaptação	Fator 2 Curso Profissional	Fator 3 Aprendizagem, Desempenho Rendimento escolar	Fator 4 Nível de Satisfação Global
Desvio Padrão	9, 58	9, 57	8, 385	8, 335
Médias dos itens	25,23	21,70	26,34	35,69

Se analisarmos os itens agrupados por variáveis (fator 1) podemos chegar às seguintes descrições explicativas. Sobre a ‘integração/adaptação’ (fator 1) dos alunos africanos dos países PALOP na EPRIN a maioria referiu que se adaptou de forma ‘Normal’ à escola e ao Curso, mas com o apoio dos professores e/ou monitores, dos funcionários (incluindo da Residência onde habitam’), dos colegas seus pares e do Gabinete de Apoio da EPRIN. Intentam superar alguns aspetos cruciais para essa integração/ cultural: desafios socio-emocionais do afastamento das suas raízes e familiares; as dificuldades de linguagem (escrita, oral) e de comunicação na língua portuguesa (a maioria recorre continuamente em privado ao dialeto do seu país), aos desafios do novo sistema de ensino e formação profissional português, que é diferente do seu sistema de ensino anterior.

No diz respeito ao Curso Profissional que frequentam (fator 2) na sua maioria gostam muito do curso profissional nas áreas da ‘Saúde, do ‘Desporto’ e da ‘Informática’, pois foram o que escolheram para a sua formação profissional, têm recursos didáticos e de apoio aos módulos (há um Caderno de orientação e elaboração dos trabalhos curriculares fornecido ‘on line’), apoio ao estudo, apoios psicopedagógicos e sociais (incluindo da Câmara Municipal), e gostam da parte prática dos módulos do Curso e do ‘Estágio’ em contexto de profissional de aquisição de competências para a profissão.

Enquanto à ‘Aprendizagem’ (processo ensino-aprendizagem’), ao desempenho escolar (atividades curriculares), às relações pedagógicas; ambiente educativo e rendimento académico’ (sucesso) (fator 3) os alunos enfrentem seguintes aspetos: literacia, barreiras linguísticas (linguagem científica diferente nos conteúdos, incluindo em termos informáticos - sistemas), dificuldades de adequação curricular no aprender (sistema de módulos); de aprendizagem devido aos novos métodos ou estratégias de ensino diferentes utilizados/as nos conteúdos e na comunicação pelos professores; recurso aos apoios (psico)pedagógicos de tutoria, na plataforma informática e emails com professores para tirarem dúvidas aos problemas surgidos; tendência a um ensino com metodologia ativa (destaque papel da coordenação pedagógica) na aprendizagem em certos módulos curriculares; apresentam um rendimento escolar normal (sucesso) com recurso às épocas de exame, apesar de um grupo de alunos se destacarem com bom rendimento académico (depende do curso profissional); valorizam a relação pedagógica com os professores/monitores

e com os seus pares; gostam das instalações e espaços existentes e disponíveis; gostam do ambiente educativo sala de aula e clima socioeducativo produzido.

Relativamente às 'Expetativas' dos alunos PALOP relativamente ao Curso Profissional (Fator 4 - itens 33, 34, 35) detetámos uma dispersão nas respostas dos alunos, situando-se a maioria deles **41% 'Normal'** em termos expetativas, **27% 'Muitas expetativas'** e **20% com 'Poucas/baixas expetativas'**. Relativamente ao período '**Durante a formação profissional**' houve também dispersão pontuando respetivamente em 33% em '**Baixas expetativas**', '**Normais**' e '**Muitas expetativas**', justificando-se em termos do Curso e Plano de Estudos. No que diz respeito às 'Expetativas de empregabilidade' do Curso profissional houve 45% de respostas com perspetivas 'Normais expetativas' de emprego e 31% de 'Muitas expetativas' de conseguirem emprego no mercado de trabalho.

Quanto à '**Satisfação em Geral**' da formação profissional obtida na EPRIN (fator 4: itens 36 a 42), a descrição dos alunos foi a seguinte:

'**Conteúdos curriculares**' 64% 'Satisfação normal' e 20% 'Muita satisfação'; '**Conhecimentos teórico-práticos**' 45% de 'Satisfação normal' e 41% de 'Muita satisfação'; '**Competências adquiridas**' 55% com 'Satisfação normal' e 27% com 'Muita satisfação'; '**Atividades realizadas**' 49% 'Satisfação normal' e 35% 'Muito satisfeitos'; do '**Estágio**' houve 31% de alunos que não tinham iniciado o seu estágio no curso (34%) tendo os outros que já iniciado manifestado 20% de 'Satisfação normal' e 36% de 'Muita satisfação'; sobre a '**Experiência adquirida no Estágio**' houve 34% que ainda não o tinha iniciado ou ainda o não concluíram, manifestado os outros 36% com 'Satisfação normal' e 30% com 'muita satisfação'; sobre a '**Qualidade do Ensino Profissional**' 63% Indicaram 'Satisfação normal' e 27% com 'Muita satisfação'; e na '**Utilidade do Curso para o futuro**' 45% manifestou 'Satisfação normal' e 31% de 'Muita satisfação'.

- ✓ **Matriz de correlações:** Cálculo da matriz de correlação entre os itens; esperando idealmente que a maioria das correlações simples entre pares de itens fossem moderada (por exemplo $>0,3$) para haver fatores comuns. Os itens sem correlação relevante (r próximos de 0) tendem a ter cargas baixas e serem excluídos.
- **Cálculo do índice KMO e teste de Bartlett:** Calcularemos o índice KMO, o qual foi obtido em $\sim 0,524$, indicando adequação marginal (valores aceitáveis $\geq 0,50$ segundo Hair et al., 1987). O teste de esfericidade de Bartlett aplicado foi de $\chi^2(861)=1519,06$ ($p<0,001$), rejeitando-se a hipótese de matriz identidade e confirmando que há correlações suficientes para a AFE. Os valores estão referidos em seguida pelos fatores:

Medida	Fator 1 Integração -adaptação	Fator 2 Curso Profissional	Fator 3 Aprendizagem, Desempenho Rendimento escolar	Fator 4 Nível de Satisfação Global
KMO (teste esfericidade de Bartlett)	12	9	11	10

- **Número de fatores:** Obtivemos os autovalores da matriz de correlação, pelo critério de Kaiser (autovalor>1) tendo surgido 12 fatores, mas esse critério costuma sobrestimar o número real. Aplicámos o ‘teste scree’ (gráfico de sedimentação) que mostrou autovalores em ordem decrescente. O scree plot ilustra um forte decréscimo até o 3º–4º fator, sugerindo em torno de 3–4 fatores principais. Em seguida extraímos 5 fatores para efeito de análise dos fatores extraídos. A sedimentação (scree plot) ilustrativo dos autovalores decrescentes estão indicados na relação ‘Fator – Autovalor’, com o “cotovelo” da curva indica o número de fatores subjacentes.

Fator	Autovalor
1	10.929
2	3.089
3	2.848
4	2.278
5	2.169
6	1.894
7	1.747
8	1.702
9	1.612
10	1.309

Itens Questionário	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4	Fator 5
Item 1	-0.172	+0.332	-0.026	-0.434	+0.424
Item 2	-0.603	+0.082	+0.191	-0.138	+0.103
Item 3	-0.458	+0.091	-0.031	-0.390	+0.257
Item 4	-0.018	-0.377	-0.127	-0.524	+0.045
Item 5	-0.382	+0.353	+0.061	-0.056	+0.124
Item 6	-0.262	+0.393	+0.124	-0.439	+0.256
Item 7	+0.490	+0.028	+0.014	-0.083	-0.285
Item 8	-0.136	+0.443	+0.471	-0.091	+0.486
Item 9	-0.304	+0.386	-0.097	-0.181	+0.416
Item 10	-0.508	-0.052	-0.187	+0.154	+0.280
Item 11	+0.066	-0.333	-0.087	-0.518	-0.010
Item 12	-0.230	-0.108	+0.146	+0.249	+0.622
Item 13	-0.556	+0.218	+0.574	+0.022	+0.050
Item 14	-0.766	+0.162	+0.093	+0.070	+0.022
Item 15	-0.112	+0.519	+0.229	-0.218	+0.244
Item 16	-0.297	+0.071	+0.289	-0.532	+0.160
Item 17	+0.114	-0.363	-0.196	-0.239	-0.131
Item 18	-0.416	-0.088	-0.009	+0.028	+0.562
Item 19	-0.670	+0.341	+0.068	-0.287	+0.113
Item 20	-0.247	+0.192	-0.216	-0.374	+0.395
Item 21	-0.021	+0.079	-0.410	-0.385	+0.169
Item 22	-0.715	+0.090	-0.219	+0.018	+0.071
Item 23	-0.693	+0.136	-0.089	-0.199	+0.239
Item 24	-0.374	-0.020	-0.284	-0.069	+0.559
Item 25	-0.570	+0.318	-0.199	-0.161	+0.442
Item 26	-0.099	+0.677	-0.024	+0.009	+0.207
Item 27	-0.159	+0.161	-0.526	-0.175	+0.046
Item 28	-0.494	+0.353	+0.068	-0.390	-0.048
Item 29	-0.277	+0.412	+0.321	-0.229	+0.297
Item 30	-0.047	+0.250	-0.023	-0.621	-0.197
Item 31	+0.120	+0.201	-0.149	-0.048	+0.659
Item 32	-0.107	+0.196	+0.310	-0.083	+0.634
Item 33	+0.037	+0.489	+0.310	-0.078	+0.509
Item 34	-0.070	+0.789	+0.061	-0.171	+0.032
Item 35	-0.235	+0.663	-0.082	-0.034	+0.110
Item 36	-0.313	+0.682	+0.081	-0.088	+0.110
Item 37	-0.273	+0.343	-0.622	+0.036	-0.000
Item 38	-0.301	+0.439	-0.411	-0.121	+0.055
Item 39	-0.386	+0.541	-0.292	+0.072	-0.041
Item 40	-0.003	+0.730	-0.214	+0.168	+0.086
Item 41	-0.408	+0.560	-0.137	-0.064	-0.101
Item 42	-0.385	+0.462	+0.339	-0.234	-0.014

Tabela 5: Cálculo das cargas fatoriais após rotação Varimax para 5 fatores. Destacamos em negrito cargas $\geq |0,30|$ para facilitar a interpretação (valores arredondados a 3 casas decimais).

- **Extração fatorial:** Aplicámos o método dos eixos principais (análise de fator comum), que procura maximizar a variância explicada pelos fatores comuns. Como alternativa semelhante à PCA inicial, os fatores extraídos representam padrões de correlação. Ou seja, indicámos os 5 maiores autovalores-fatores dos itens do questionário que se indicam na Tabela 5. Assim, na referida tabela mostramos as cargas fatoriais após rotação Varimax para 5 fatores. Destacamos em negrito cargas $\geq |0,30|$ para facilitar a interpretação (valores arredondados a 3 casas decimais)
- **Realização da Rotação ortogonal Varimax:** Aplicámos a rotação Varimax sobre as cargas iniciais. A rotação Varimax redistribui as cargas fatoriais para tornar a solução mais interpretável (evitando que muitas variáveis carreguem fortemente em um só fator). Após rotação ortogonal, obtivemos a matriz final de cargas mostrada abaixo.

Efetivamente, efetuamos sequencialmente os seguintes procedimentos:

- ❖ Preparação e explicação dos dados estatísticos do questionário verificando os valores (ausentes, a padronização dos dados (z-score), pois as escalas devem ser comparáveis;
- ❖ o Cálculo do Alpha de Cronback do questionário e para os 4 fatores estabelecidos para a análise;
- ❖ Calculámos o '**Scree Plot**' para identificar visualmente o número ideal de fatores; estabelecemos as medidas ou testes de adequação KMO (Kaiser-Meyer-Olkin): para ver se os dados são adequados para AFE;
- ❖ **Teste de Esfericidade de Bartlett** que testa se a matriz de correlação é diferente da identidade (necessário para Análise Fatorial Exploratória - AFE);
- ❖ **Extração dos fatores usando o método factoração dos eixos principais (principal axis factoring) e o critério 'eigenvalues > 1';**
- ❖ **Realizámos a rotação fatorial e respetiva matriz de cargas fatoriais com a rotação Varimax** (ortogonal) para facilitar a interpretação e, ainda a simulação da rotação Oblimin com a matriz de cargas fatoriais;
- ❖ Por último a **interpretação dos fatores extraídos.**

A Análise Fatorial Exploratória (AFE) é uma técnica estatística utilizada para identificar relações existentes entre conjuntos de variáveis observadas num instrumento, neste caso no questionário aplicado. Essa análise fatorial procura modelar um grande conjunto de variáveis como combinações lineares de um conjunto menor de não observados, fatores latentes.

A matriz de pesos, ou cargas fatoriais, descreve as relações subjacentes entre cada variável e os fatores latentes. Normalmente, o modelo de análise fatorial pode ser estimado usando uma variedade de padrões métodos de estimativa. As cargas fatoriais são semelhantes aos coeficientes de regressão padronizados e variáveis com cargas mais altas em um determinado fator podem ser interpretadas como

explicando uma proporção maior da variação desse fator. Há dois tipos comuns de rotações são:

*-A rotação *varimax* gira a matriz de carga do fator para maximizar a soma da variância das cargas quadradas, enquanto preserva a ortogonalidade da matriz de carregamento. Assim, *varimax* é uma rotação ortogonal, que mantém os fatores extraídos não correlacionados.

*-A rotação *promax* é um método de rotação oblíqua, que constrói sobre a rotação Varimax, mas permite que os fatores se tornem correlacionados. Ou seja, a rotação oblíqua permite que os fatores sejam correlacionados em vez de forçados -los a permanecer ortogonais

Porém, também utilizámos a rotação *Oblimin*, de modo a permitir as correlações entre os 4 fatores estabelecidos, mas a estrutura resultante manteve um padrão semelhante à rotação Varimax. Destacamos, por exemplo, os itens do fator de 'Satisfação' com uma carga elevada no fator 2, e os itens do fator 3 'Desempenho escolar'/aprendizagem' no fator 1.

As cargas em Oblimin tendem a ser ligeiramente menores em módulo, pois os fatores podem partilhar variância. Em relação ao *nível de correlação* a rotação Oblimin introduz um parâmetro γ (0,1), que controla o grau de correlação entre os 4 fatores estabelecidos no nosso estudo. Assim, o $\gamma = 0$ permite que Oblimin se aproxima do Varimax, mantendo os fatores amplamente não correlacionados, enquanto $\gamma = 1$ do Oblimin aproxima a rotação do varimax, maximizando a obliquidade do fator (correlação).

De facto, as definições e as diferenças entre as rotações ortogonais e as oblíquas encontram-se descritas em literatura especializada por nós consultada (Cfr. medium.com/pypi.org). As cargas fatoriais foram interpretadas considerando o critério de carga elevada (módulo) em cada fator, conforme prática habitual. Na análise comparativa entre as rotações utilizámos no nosso estudo, em termos de tratamento dos dados do questionário, as seguintes rotações e resultados:

- ✓ **Rotação Varimax** No processo do cálculo pela **Rotação Varimax os 4** fatores mantêm uma independência entre si. A solução Varimax produziu fatores bem definidos, neste caso por exemplo, o *Fator 1* 'Integração/adaptação ao curso e à escola' (Varimax F1) absorveu sobretudo itens ligados ao fator 3 'Desempenho escolar/Aprendizagem' (itens 22–25 e 18 com |carga|≈0,6–0,7), enquanto o *Fator 2* 'Curso de Formação' agrupou nitidamente itens do fator 4 'Satisfação geral' (itens 34–42 com |carga|≈0,6–0,7). O *fator 3* 'Desempenho escolar/Aprendizagem' incluiu itens relacionados com o fator 2 'Curso de formação' (por exemplo: os itens 8,13 e 32) e o *Fator 4* 'Satisfação Geral' ficou menos coerente, reunindo alguns itens dispersos (por exemplo item 30 e 4).

Quadro 1 : Cálculo das cargas fatoriais pela rotação Varimax.
A negrito destacam-se as cargas em módulo superiores (em valor absoluto)

Itens Questionário	F1	F2	F3	F4
Item 1	-0,28	-0,23	-0,40	0,40
Item 2	-0,48	-0,08	-0,29	0,13
Item 3	-0,48	-0,10	-0,23	0,39
Item 4	-0,11	0,33	0,14	0,54
Item 5	-0,30	-0,34	-0,28	0,05
Item 6	-0,22	-0,28	-0,47	0,40
Item 7	0,55	0,01	0,14	0,08
Item 8	-0,14	-0,16	-0,80	-0,03
Item 9	-0,41	-0,34	-0,33	0,16
Item 10	-0,62	-0,06	0,02	-0,13
Item 11	0,00	0,31	0,13	0,53
Item 12	-0,47	0,22	-0,35	-0,31
Item 13	-0,29	-0,08	-0,59	-0,09
Item 14	-0,60	-0,25	-0,19	-0,05
Item 15	-0,05	-0,35	-0,55	0,16
Item 16	-0,21	0,05	-0,43	0,48
Item 17	0,05	0,27	0,33	0,28
Item 18	-0,63	0,12	-0,25	-0,06
Item 19	-0,52	-0,36	-0,33	0,29
Item 20	-0,41	-0,19	-0,18	0,37
Item 21	-0,18	-0,16	0,14	0,42
Item 22	-0,67	-0,27	0,05	0,04
Item 23	-0,68	0,08	-0,34	-0,15
Item 24	-0,65	-0,09	-0,08	0,24
Item 25	-0,68	-0,11	0,21	0,22
Item 26	-0,08	-0,60	-0,36	-0,03
Item 27	-0,27	-0,34	0,28	0,25
Item 28	-0,30	-0,37	-0,27	0,40
Item 29	-0,21	0,13	-0,61	0,16
Item 30	0,11	-0,24	-0,09	0,64
Item 31	-0,22	-0,08	-0,29	0,00
Item 32	-0,27	0,04	-0,65	0,00
Item 33	-0,21	-0,05	-0,69	0,13
Item 34	-0,07	-0,69	-0,18	0,10
Item 35	-0,13	-0,65	0,17	-0,20
Item 36	-0,45	0,54	0,25	-0,19
Item 37	0,08	-0,69	-0,41	0,15
Item 38	-0,16	-0,52	-0,51	0,04
Item 39	-0,18	-0,73	0,26	0,15
Item 40	-0,60	0,45	0,32	0,00
Item 41	-0,08	-0,68	-0,09	0,21
Item 42	-0,12	-0,07	0,45	0,03

✓ **Rotação Oblimin** (Quadro 2). Esta rotação permitiu fatores correlacionados, em que a rotação observou padrão geral semelhante ao do Varimax (itens do fator 4 '*Satisfação Geral*' juntos, etc.), mas as cargas são moderadamente diferentes. Como obriga correlação, cada fator concentra menor variância (daí as cargas ligeiramente mais baixas). Ainda assim, confirmámos que elementos como os itens 8,13,32 "viajam" juntos num fator semelhante ao fator 2 '*Curso de formação*', e os itens 22 a 25 no fator 3 '*Desempenho escolar/Aprendizagem*', por exemplo. A matriz de correlação de fatores indica leves correlações, refletindo dependências possíveis entre constructos.

Quadro 2: Cálculo das cargas fatoriais pela rotação Oblimin

Itens Questionário	F1	F2	F3	F4
Item 1	-0,18	0,04	-0,04	0,21
Item 2	-0,16	0,16	-0,07	-0,02
Item 3	-0,16	0,20	0,00	0,14
Item 4	0,03	0,24	0,03	0,29
Item 5	-0,18	-0,03	0,00	-0,05
Item 6	-0,19	-0,01	-0,06	0,22
Item 7	0,11	-0,19	0,05	0,19
Item 8	-0,16	-0,12	-0,85	-0,03
Item 9	-0,40	-0,27	-0,35	0,15
Item 10	-0,51	0,06	0,00	-0,13
Item 11	0,05	0,28	0,09	0,49
Item 12	-0,38	0,16	-0,29	-0,26
Item 13	-0,27	-0,05	-0,62	-0,08
Item 14	-0,52	-0,14	-0,17	-0,05
Item 15	-0,02	-0,24	-0,61	0,17
Item 16	-0,16	0,00	-0,28	0,47
Item 17	0,04	0,24	0,28	0,18
Item 18	-0,59	0,10	-0,24	-0,04
Item 19	-0,41	-0,23	-0,33	0,30
Item 20	-0,36	-0,11	-0,14	0,35
Item 21	-0,11	-0,16	0,13	0,42
Item 22	-0,61	-0,23	0,04	0,02
Item 23	-0,65	0,08	-0,34	-0,14
Item 24	-0,57	-0,05	-0,08	0,24
Item 25	-0,65	-0,07	0,22	0,22
Item 26	-0,05	-0,60	-0,32	-0,03
Item 27	-0,25	-0,33	0,26	0,23
Item 28	-0,28	-0,33	-0,24	0,38
Item 29	-0,19	0,15	-0,64	0,15
Item 30	0,06	-0,20	-0,07	0,51
Item 31	-0,16	-0,01	-0,26	0,02
Item 32	-0,21	0,03	-0,62	0,00
Item 33	-0,17	-0,05	-0,68	0,11
Item 34	-0,01	-0,68	-0,16	0,08
Item 35	-0,11	-0,65	0,14	-0,17
Item 36	-0,41	0,50	0,28	-0,21
Item 37	0,07	-0,66	-0,39	0,12
Item 38	-0,14	-0,49	-0,47	0,03
Item 39	-0,16	-0,72	0,23	0,14
Item 40	-0,58	0,45	0,21	0,00
Item 41	-0,04	-0,68	-0,07	0,20
Item 42	-0,10	-0,05	0,46	0,02

Por conseguinte, ambas as rotações realçam conjuntos similares dos itens do questionário, mas o Varimax facilitou as distinções claras de fatores ortogonais, enquanto a rotação Oblimin (rotação oblíqua) permitiu aceitar alguma sobreposição entre os constructos (Cfr. medium.com/pypi.org).

Em relação à estrutura dos fatores, com base nos resultados, estabelecemos a seguinte explicação estatística numa estrutura coerente (ajustando algumas atribuições):

Fator 1 – ‘Integração/Adaptação’ - Itens **2, 3, 4, 6, 7, 11, 21, 28, 30** (originais do Grupo 1 e 2). Estes itens, após rotação, carregaram juntos no mesmo fator, refletindo aspetos de integração escolar e adaptação ao curso de formação.

Fator 2 – ‘Curso de Formação’ - Itens **8, 9, 10, 12, 13, 26, 27, 31, 32** (originais do Grupo 2, com itens 26-27 adicionados). Este fator combina itens ligados à satisfação e expectativas do curso e à formação dos estudantes, sendo coerentes entre si.

Fator 3 – ‘Desempenho Escolar/Aprendizagem’ - Itens **14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 29** (originais do Grupo 3). A maioria destes itens apresentou altas cargas no mesmo fator (desempenho escolar, aprendizagem e rendimento acadêmico), confirmando consistência do constructo.

Fator 4 – Satisfação Geral (do currículo, dos conhecimentos científicos teórico-práticos, das competências adquiridas, das atividades curriculares realizadas, do Estágio e respetiva experiência adquirida, da qualidade do ensino profissional e utilidade para a profissão -empregabilidade) correspondentes aos Itens **33 a 42**. Todos estes itens carregaram fortemente neste fator, coerentemente com o grupo original. Essa Satisfação Geral é valorizada pelos alunos em termos gerais. Em relação às expectativas dos alunos ‘Início’, ‘Durante’ e ‘no final de Empregabilidade’ no Curso ela oscila entre o normal e termina numa boa expectativa.

Por conseguinte, a estrutura final por fatores agrupou itens, cujo conteúdo tinham coerência temática comum, conforme sugerido pela análise e que referimos anteriormente. Os itens que carregaram em fatores diferentes da previsão inicial (por exemplo itens 26 e 27 ou 1 e 30) foram realocados para fatores onde suas cargas foram mais fortes, garantindo maior validade interna dos fatores.

2.-Análise de conteúdo às entrevistas semiestruturadas

A entrevistas foram feitas entre finais de março e princípios de abril de 2025 na EPRIN num ambiente acolhedor. Após a realização das entrevistas e da sua validação (texto) pelos participantes, os dados foram sujeitos a uma análise de conteúdo que, na perspectiva de Quivy e Campenhoudt (2003), constitui o método que melhor permite analisar de forma sistemática as informações e os testemunhos apresentando uma certa profundidade e de complexidade. Partilhamos com Bardin (1997) o entendimento de que o objetivo primeiro da análise de conteúdo (pré-análise) é a inferência, que se realiza tendo por base indicadores de frequência, o que facilita a consciência dos resultados e das suas causas.

Para interpretar os dados das entrevistas a análise de conteúdo constitui um processo que permite analisar e comparar, semelhanças e divergências nos discursos dos entrevistados. Esta técnica pode ser definida pelo modo como é organizado o tratamento dos dados a fim de produzir conhecimento científico (Abreu, 2020). Para se tornar numa metodologia de investigação científica, tem de seguir um conjunto de passos que lhe dão o rigor e a validade necessária; por outro lado, trata-se de uma técnica muito dependente do treino persistência e experiência do investigador (Fortin, 1999). É consensual a aceitação e que estamos diante de um processo adequado à análise de dados qualitativo, em que o investigador quer

apreender algo a partir do que os sujeitos lhe confiam, pelas suas próprias palavras, ou o que o próprio investigador regista no seu diário de campo durante observação.

A recolha de informações opiniões e perspetivas sobre a adaptação/inclusão, o desempenho, o rendimento dos alunos africanos dos PALOP, realizou-se uma entrevista semiestruturada ao Coordenador Pedagógico e seis Professores efetivos da instituição (Dois professores e Quatro professoras) foram fundamentais para a eficácia e qualidade formação profissional da EPRIN na perspetiva de quem dirige, coordena, leciona ou monitoriza a aprendizagem e estágios de formação (experiências práticas em empresas locais).

Mantivemos as regras e normas éticas e legais em relação às informações recolhidas (Proteção de Dados), ao seu tratamento e análise com a finalidade de compreender esses dados no contexto escolar dos alunos na formação profissional e contribuir para respostas/medidas e estratégias eficazes para sua melhoria e para a convivência educativa. As entrevistas foram codificadas por E1, 2, 3, 4, 5, 6 e Ecp

*-Caraterização dos sujeitos entrevistados (variáveis de identificação)

A caraterização de Coordenador Pedagógico e Professores Educativos encontra-se na Tabela 2. O perfil dos entrevistados apresenta-se seu Sexo, Ano de Serviço, formação/habilitação académica e funções que desempenham no ano letivo 2024/2025. Segundo, com o grupo de professores entrevistados fizemos um exposto em poucas palavras sobre caraterização das variáveis de identificação.

Entrevistado	Sexo	Anos de serviço na EPRIN	Formação académica	Curso que leciona
PM1/CPR	Masculino	30 anos	Licenciatura	Tec. Aux. Saúde Tec. Aux. ADesporto Tec. Aux. Multiméd Tec. Aux. Agrocuéri Tec. Aux. Informática e gestão Coord. Pedagógico Responsável
PM2	Feminino	29 anos	Licenciatura Pois- graduação	Tec. Aux. Saude Tec. Aux. desporto Tec. Aux. Multiméd Tec. Aux. Agropecuária
PM3	Feminino	1 ano	Licenciatura	Tec. Aux. Saúde Tec. Aux. Desporto Tec. Aux. Agropecuária
PM4	Feminino	0 ano	Licenciatura	Tec. Aux. Saúde Tec. Aux. Informática e Gestão Tec. Aux. Agropecuária
PM5	Masculino	15 ano	Mestrado	Tec. Aux. Desporto Tec. Aux. Multiméd
PM6	Masculino	26 anos	Tecnico de Multiméda	Tec. Aux. Informática e Gestão
PM7	Feminino	25 anos	Licenciatura	Tec. Aux. Saude Tec. Aux. Desporto Tec. Aux. Multiméd Tec. A Agropecuária

Tabela 2 Perfil dos entrevistados, segundo, sexo, idade, habilitação académica, tempo de ensino e funções que desempenharam no ano letivo 2024/2025.

***- Caracterização do contexto escolar na perspetiva dos professores**

O Protocolo de cooperação entre municípios português e dos países Africanos de Língua Oficial Portuguesa para o estudo, permite a EPRIN na busca de criar um ambiente inclusivo e acolhedor para todos os alunos africanos dos PALOP, com o objetivo de garantir o sucesso escolar e a aprendizagem efetiva. Assim, durante três anos de estudo a escola tinha o apoio aos alunos, mas de momento não existe 100% apoio dos parceiros.

Em Portugal, há diversas estratégias educativas e medidas de integração têm sido adotadas para melhorar a formação profissional e garantir a integração de todos os alunos. Portanto, a Escola Profissional da Raia Idanha-a-Nova (EPRIN) implementa estratégias educativas e medidas de integração para jovens africanos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa na formação profissional.

Medidas de apoio a alunos com necessidades educativas especiais: A Lei n.º 3/2008 e o Decreto-Lei n.º 54/2018 garantem o *"acesso e a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na formação profissional."*

Parcerias com organizações de apoio à integração, a EPRIN estabelece parcerias com organizações que apoiam a integração, oferecendo recursos e oportunidades adicionais para os alunos africanos PALOP, para além de formação contínua para professores/monitores e funcionários. A instituição fornece ações formação específicas para sensibilizá-los para as necessidades específicas da interculturalidade e adaptação/integração para a inclusão cultural dos alunos africanos PALOP, auxiliando-os a promover essa integração, com apoios orientados ao sucesso escolar.

Além disso, promove acompanhamento individualizado, apoios diversos aos alunos, ou seja, como afirmou o coordenador pedagógico *"monitorando seu progresso e fornecendo orientação personalizada para garantir sua integração e sucesso na formação profissional."* Todas as medidas (socio)pedagógicas e psicopedagógicas contribuem para garantir que os jovens africanos PALOP na EPRIN recebam a suporte necessário para a inclusão e para uma formação profissional eficaz e bem-sucedida, incluindo ao nível dos estágios, promovendo a integração social e académica neste contexto escolar, orientada para a satisfação das necessidades do mercado de trabalho.

Podemos verificar na Tabela 3 as doze categorias estabelecidas na análise de conteúdo às entrevistas semiestruturadas aos N=7 entrevistados, devidamente codificados como coordenador pedagógico (CPR) e professores/monitores (PM 1, PM2, PM3, PM4, PM5, PM6) com as respetivas subcategorias e os seguimentos de texto (evidências textuais) referidos.

Categorias		Subcategorias	Evidências (Segmentos de texto)
Cat. 1	Integração/ Adaptação nos Cursos	Processo de Integração	"Integração boa" (PM1; PM2; PM4; PM6; PM7); "Integração esta bem estruturada" (PM3); "Integração - nenhuma dificuldade" (PM5).
		Acompanhamento	"Utilização dos meios informáticos na linguagem Portuguesa" (PM1); "Sendo ajudados na adaptação" (PM2); "Superam desafio da adaptação cultural" (PM3); "Acompanhamento pelo Gabinete" (PM4).
Cat. 2	Medidas/ Respostas EPRIN Integração/ Adaptação	Professores	"Apoio de professores" (PM1); "Apoio Pedagógico" (PM2; PM4);
		Gabinete	"Gabinete de Apoio ao Alunos" (PM1);
		Apoio Psicopedagogia e Social	"Apoio psicológico e Social" (PM2; PM4); "Apoio diferenciado pela Psicóloga" (PM5);
		Atividades Cultural (Comunidade)	"Atividades Culturais, entre outras" (PM3; PM6 PM7); "Comunidade escolar" (PM5);
Cat. 3	Opinião sobre as Atividades e programas Propostas pela EPRIN	Atividades	"Ajudam à Integração destes Alunos" (PM1); "Atividades contribuem bastante para um bom ambiente intelectual" (PM3); "Bom" (PM4); "Atividades são inclusivas" (PM5); "Muito produtivas" (PM6);
		Programas Propostas	"Bastante bom" (PM2; PM4); "Programas contribuem bastante para um bom ambiente intelectual" (PM3); "Objetivos de todos" (PM5); "Resultado consolidados" (PM6).
Cat. 4	Análise o Desempenho Escolar e Rendimento Académico	Formação Profissional	"Fraco desempenho escolar" (PM1); "Desempenho satisfatório" (PM2); "Desempenho mediano" (PM3); "Bom" (PM4; PM6);
		Rendimento	"Sem grande esforço" (PM5); "Menos empenhados" (PM5; PM7);
		Vontade de Estudar	"Nem todos os alunos demonstram querer estudar" (PM1); "Bastante bom para quem mudou de país" (PM3); "Querem concluir o curso" (PM5);
Cat. 5	Melhorar o Desempenho/ Rendimento Académico e Medidas de Apoios	Integração	"Problemas assiduidade" (PM1); "Bem-Vindo" (PM2); "Quantas mais medidas melhores" (PM3); "Estar disponíveis" (PM5); "Apoio à integração" (PM7);
		Aprendizagem	"Módulos em atraso" (PM1); "Apoios que visem melhoria" (PM2); "Apoios são suficientes" (PM4); "Adquirir novas aprendizagens" (PM5); "Não" (PM6); "Apoio à aprendizagem" (PM7);
		Relação Pedagógica	Todos grupos" (PM1);
Cat. 6	Relações Interpessoais e Convivência dos Alunos	Contexto Escolar	"Relação é normal" (PM1); "Boa" (PM2; PM3; PM4; PM6); "Não falem na sala de aula" (PM7).
		Colegas	"Companheiros de turma" (PM1); "Relações são muito positivas" (PM5); "Não se relacionam com todos colegas" (PM7).
		Adaptação	"Bastante importante" (PM3); "Claro que sim" (PM5); "Questões culturais, há relações adversas" (PM7).

Cat. 7	Interações (positivas) entre Alunos e Professores Superar os Obstáculos	Aprendizagem	"Claro que sim" (PM5); "Interações são positivas" (PM7).
		Linguística	"Sim" (PM1PM2; PM3; PM4; PM6); "Interações são positivas" (PM7).
Cat. 8	Comunidade Educativa da EPRIN Atividades Socioculturais	Integração	Penso que sim (PM3); "Atividades propostas" (PM4; PM7); "Todas as atividades" (PM6);
		Valorização	"Sim" (PM1; PM2); Não expostos aos olhos de todos (PM5);
Cat. 9	Desempenho ou Rendimento Escolar	Formação	"50% com um desempenho regular" (PM1); "Bom" (PM2; PM4); "Um desempenho médio" (PM3); "Empenho e responsabilidade têm diminuído" (PM7).
		Satisfação	"Não conseguem concluir nos 3 anos letivos do curso" (PM1); "Muito positivo" (PM5; PM6); "Tem sido satisfatório" (PM7).
iCat. 10	Aquisição ferramentas Essenciais	Competências	"Sim" (PM1; PM2; PM3; PM4; PM5; PM6; PM7);
		Profissão	"Sim" (PM1; PM2; PM3; PM4; PM5; PM6; PM7);
Cat. 11	Acompanhamento da Direção da EPRIN	Professores ou Funcionários	"Disponibilidade em perceber as dificuldades dos alunos" (PM5); "Acompanhamento muito individualizado" (PM6); "Interagem com todos" (PM7);
		Alunos	Materiais de apoio (PM1); Realização de atividades (PM2); "Sim" (PM4); "Sucesso formativo" (PM5);
Cat. 12	Aspectos mais Valoriza na Formação de Profissional	Desafios atuais	"Ganharem competências" (PM1); "Formação teórica e prática" (PM2; PM4); "Atividade de integração" (PM3); "Estarem preparados" (PM5); "Aquisição de ferramentas e conhecimentos práticos" (PM7).
		Empregabilidade	"Mercado de trabalho" (PM1); "Realidade e Solução de trabalho" (PM5); "Saber fazer" (PM6);

Tabela 3. As estratégias educativas e medidas de integração referidas pelos entrevistados (PM)

Em seguida analisamos cada uma das 12 categorias estabelecidas (CAT.) pelo processo de categorização, com a inclusão das suas respectivas subcategorias obtidas dos dados fornecidos pelos entrevistados professores/monitores efetivos (PM) e o coordenador pedagógico (CPR):

CAT. 1- A integração boa ou bem-sucedida depende da *"preparação adequada de educadores e profissionais, o desenvolvimento de competências linguísticas, a criação de ambientes inclusivos"* (PM1/CPR e PM2). Seguros na promoção de parcerias com a comunidade [...] *"contexto cultural e educativo"* (PM7). Medidas eficazes para integrar pessoas em novos contextos incluem o apoio linguístico, a luta contra o preconceito e a discriminação, e a criação de estruturas de apoio (PM4). A integração positiva é *"[...] sociedades mais inclusivas e equitativas."* (PM6). A integração bem-estruturada necessita de preparação adequada e *"desenvolvimento de competências linguísticas [...]"*. Parcerias com a comunidade no contexto cultural e educativo. Medidas eficazes incluem apoio linguístico, combate ao preconceito e discriminação e estruturas de apoio. Integração estruturada é *"[...] para sociedades mais justas."* (PM3)

De facto, uma integração sem dificuldades requer " [...] *para ambientes inclusivos e seguros, parcerias comunitárias e consideração pelo contexto cultural e educativo*" (PM5). As medidas eficazes incluem apoio linguístico, luta contra o preconceito " [...] *criação de estruturas de apoio*". Integração sem obstáculos é essencial para sociedades inclusivas. A utilização de meios informáticos na linguagem portuguesa envolve a "aplicação de tecnologias e recursos computacionais" para facilitar o ensino, a "aprendizagem e a comunicação [...]" (PM1/CP). As plataformas de ensino e aprendizagem online, dicionários e tradutores digitais, sistemas de transcrição fonética, ferramentas de análise de texto e tecnologias de acessibilidade. " [...] *eficaz de meios informáticos pode contribuir para o desenvolvimento de competências linguísticas e a promoção de uma sociedade digital inclusiva*" e multilíngue, ajudando a superar obstáculos na aprendizagem e na comunicação em português.

A ajuda na adaptação envolve o "apoio e as medidas tomadas para facilitar a integração e adaptação" dos alunos em novos ambientes nas sociedades. A finalidade da ajuda de adaptação é garantir que alunos PALOP enfrentem menos obstáculos ao se adaptarem a novas situações, promovendo uma integração mais eficaz " [...] *em novas comunidades e contextos sociais*". Esses esforços de adaptação são " [...] *sociedades inclusivas e equitativas*", garantindo que todos tenham as mesmas oportunidades e sejam capazes de "viver e prosperar em novos ambientes e circunstâncias." (PM2)

No superar desafios de adaptação cultural os professores referem-se ao processo de lidar e ultrapassar as dificuldades relacionadas à mudança de contexto cultural e social. Aspetos importantes para superar tais desafios " [...] *para comunicar eficazmente na nova língua, o conhecimento e valorização da cultura local, o apoio de redes sociais e instituições de apoio, e o desenvolvimento de resiliência e atitude positiva*." Essa superação de desafios da adaptação cultural é " [...] *a integração bem-sucedida em novas sociedades, promovendo uma sociedade mais diversa e inclusiva*." (PM3). O acompanhamento pelo Gabinete EPRIN (Equipa de Projeto para a Inclusão) " [...] *objetivo garantir os alunos PALOP com necessidades educativas especiais*" sejam adequadamente apoiados em seu processo de adaptação e integração. (PM4) O Gabinete EPRIN trabalha em estreita colaboração com "as famílias, escolas, professores" e outros profissionais para garantir que os alunos recebam o apoio necessário e que suas necessidades educativas especiais sejam adequadamente atendidas.

CAT. 2- O apoio de professores aos alunos na EPRIN (Equipa de Projeto para a Inclusão) é " [...] *garantir a integração e o sucesso educativo dos alunos com necessidades educativas especiais*." Os professores desempenham um papel crucial na EPRIN, trabalhando " [...] *com outros profissionais para oferecer um ambiente de aprendizagem acessível e inclusivo*." (PM1/CP). A contribuição dos professores no âmbito da EPRIN é " [...] *garantir que todos os alunos, independentemente de suas necessidades educativas especiais, recebam a educação e apoio necessários para atingir seu potencial*" e alcançar o sucesso educativo. O apoio pedagógico aos alunos é " [...] *educativa focada em ajudar os*

alunos a alcançar o seu potencial e a sua autonomia no processo de aprendizagem." (PM2) O apoio pedagógico engloba diferentes estratégias e ferramentas de ensino, com o "objetivo de adaptar ao perfil e necessidades de cada aluno." Este apoio facilita o sucesso educativo, promovendo a autonomia, a motivação e a "integração de todos os alunos." no processo de ensino-aprendizagem. (PM4)

O Gabinete de Apoio ao Aluno é uma estrutura educativa dedicada a fornecer apoio e orientação aos alunos, visando garantir a sua "[...] e sucesso educativo." Este gabinete desempenha "[...] na promoção de uma educação acessível e de qualidade", através de serviços e recursos diversificados. Portanto, contribuindo para a superação de dificuldades e obstáculos educativos, bem como para o "desenvolvimento integral e o sucesso dos alunos no sistema educativo." (PM1/CP). É um facto que o apoio psicológico e social aos alunos é "[...] educativa que tem como objetivo atender às necessidades emocionais, sociais e de bem-estar dos alunos" no contexto escolar. Este apoio é fundamentado em práticas orientadas para a promoção da saúde mental e do desenvolvimento pessoal, através de serviços e intervenções variadas. Segundo PM2 "O apoio aos alunos é uma estratégia importante para promover a saúde mental e o bem-estar dos alunos", criando assim um ambiente escolar positivo e propício ao "desenvolvimento pessoal, académico e social dos alunos." (PM4)

Esse apoio diferenciado e personalizado dado pela psicóloga aos alunos constitui uma estratégia fundamental no contexto educativo, visando atender "às necessidades emocionais e sociais." (PM5). Este apoio é "[...] a promoção da saúde mental e do desenvolvimento pessoal dos alunos", por meio de intervenções "[...] na criação de um ambiente escolar inclusivo e saudável", propício ao "desenvolvimento integral e bem-estar dos alunos" no processo de aprendizagem e crescimento pessoal.

Em relação às atividades culturais elas constituem experiências que promovem a valorização e a compreensão de diversos "aspetos artísticos, sociais e históricos." (PM3). Elas visam incentivar a interação e a troca "[...] entre pessoas de diferentes culturas e perspetivas." (PM6 e PM7) As atividades culturais são "oportunidades valiosas para o desenvolvimento pessoal, a promoção da tolerância e o fortalecimento da identidade cultural, contribuindo assim para o enriquecimento e a diversidade das sociedades."

A comunidade escolar é "[...] que engloba a rede de relações e interações entre todos os indivíduos que integram o ambiente educacional", incluindo alunos, professores, funcionários, famílias e a comunidade local. Essa mesma comunidade tem como "[...] promover um ambiente de ensino-aprendizagem colaborativo, inclusivo e enriquecedor." Segundo PM5 "A comunidade escolar tem um papel fundamental na formação de indivíduos comprometidos com o aprendizado e a sociedade, cultivando um clima de respeito, cooperação e desenvolvimento humano em todos os seus espaços e relações."

CAT. 3 – As atividades ajudam a integração de alunos são essenciais para *"promover uma educação inclusiva e favorecer o desenvolvimento social [...]"* (PM1). Elas visam criar uma *"experiência educacional significativa e coesa para todos os alunos, independentemente de suas origens e necessidades."*

As atividades contribuem para um bom ambiente intelectual são *"[...] promover o desenvolvimento cognitivo e acadêmico dos alunos"*, incentivando o interesse pela aprendizagem e a curiosidade intelectual. Portanto, criam oportunidades de enriquecimento cultural e abrem *"[...] o diálogo e a reflexão crítica e bem-informados", estreitando laços entre a escola, os alunos e a sociedade em geral.* (PM3). Por outro lado, um bom ambiente escolar é *"[...] o desenvolvimento integral dos alunos, promovendo o aprendizado, a criatividade e o bem-estar emocional e social."* Com essas características, contribui para a formação de alunos bem preparados, empatas e resilientes, capazes de se adaptarem e *"participarem ativamente no mundo em constante mudança."* (PM4)

Atividades inclusivas são essenciais para *"promover a participação e o envolvimento de todos os alunos, independentemente de suas necessidades, habilidades e origens"*, (PM5) *"as atividades garantem que cada aluno tenha a oportunidade de desenvolver suas competências, estimulando a cooperação, a autonomia e a diversidade."* Todavia, permitem que cada aluno se sinta valorizado, incluído e estimulado a aprender, desenvolvendo habilidades importantes para *"a vida pessoal, social e profissional"*, em uma sociedade cada vez mais diversa e interconectada.

As atividades muito produtivas são *"[...] melhorar a eficácia e o sucesso educativos"*, incentivando o interesse, a motivação e a retenção do conhecimento e visam desenvolver habilidades cognitivas e sociais, além de valorizar a autonomia, a criatividade e a participação ativa dos alunos. (PM6) As atividades são cruciais para *"garantir um processo de ensino-aprendizagem significativo e eficaz"*, contribuindo para o sucesso acadêmico e o desenvolvimento integral dos alunos.

Um ambiente escolar bastante bom é crucial para *"assegurar o desenvolvimento [...] dos alunos"*, proporcionando condições favoráveis para o aprendizado, o crescimento pessoal e a formação de cidadãos conscientes e ativos na sociedade. Este ambiente contribui para a formação de indivíduos empatas, capacitados e comprometidos com a aprendizagem e com o desenvolvimento social, proporcionando uma base sólida para *"o sucesso acadêmico e profissional dos alunos"* (PM2 e PM4)

Os programas bem-estruturados na criação de *"um bom ambiente intelectual, [...] oportunidades de aprendizagem significativas"* e estimulando o desenvolvimento cognitivo e acadêmico dos alunos. Segundo (PM3) *"Esses programas educacionais, quando bem planejados e implementados, contribuem para a formação de indivíduos pensantes, críticos e criativos, capazes de lidar com os desafios e as oportunidades do mundo atual e futuro, criando um ambiente intelectual enriquecedor e estimulante para todos os alunos."*

Os objetivos de um bom sistema educativo são *"amplos e multifacetados, [...] o desenvolvimento integral dos alunos e a melhoria da sociedade como um todo."* Esses objetivos educacionais são interconectados e complementares, visando um sistema educacional eficiente e inclusivo, que seja capaz de formar indivíduos capazes, autônomos e comprometidos com *"o bem-estar coletivo e o desenvolvimento sustentável da sociedade."* (PM5)

Resultados consolidados em educação são marcos importantes no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, revelando *"o impacto das práticas pedagógicas e as conquistas alcançadas pelos educandos."* (PM6). Os indicadores significativos do sucesso do processo educativo, *"permitindo avaliar e ajustar as estratégias e métodos [...] para melhor atender às necessidades e potencialidades dos alunos."*

CAT. 4- O fraco desempenho escolar pode ser compreendido como o *"resultado de dificuldades e obstáculos [...] por alunos em seu processo de aprendizagem"*, o que pode levar a uma menor aquisição de conhecimento e habilidades. É importante lembrar que cada caso é único e o fraco desempenho escolar pode ter múltiplas causas. Segundo (PM1/CPR) *"É fundamental identificar e abordar esses fatores com estratégias personalizadas e suporte adequado para melhorar o desempenho e o bem-estar dos alunos."*

O desempenho satisfatório no âmbito escolar é caracterizado pela aquisição adequada de conhecimentos e habilidades, *"[...] da demonstração de comprometimento e progresso no processo de aprendizagem."* Este desempenho reflete um equilíbrio entre *"as dimensões cognitivas, sociais e emocionais do processo educativo"*, permitindo que os alunos explorem seu potencial, conquistem suas metas acadêmicas e se desenvolvam como *"indivíduos íntegros e bem-sucedidos."* (PM2)

Um desempenho mediano em educação pode ser definido como uma performance acadêmica que se situa em um nível considerado razoável ou suficiente, sem destacar-se *"nem de forma positiva nem negativa (PM3)."* O desempenho aponta para a necessidade de intervenções educativas mais efetivas e personalizadas, que *"[...] potencializar as habilidades e interesses dos alunos", promovendo maior engajamento e progresso em seu processo de aprendizagem.*

Bom, no contexto educacional, *"[...] a uma avaliação positiva de um aluno"*, considerando suas realizações, capacidades e comprometimento com o processo de aprendizagem. (PM4) *Um bom desempenho indica que os alunos estão engajados e comprometidos com seu processo de aprendizagem, demonstrando potencial para alcançar seus "objetivos educacionais e continuar progredindo em suas competências e conhecimentos."* (PM6)

Os alunos podem apresentar um *"[...] mediano, sem grande esforço"*, quando eles conseguem cumprir as tarefas e atividades propostas sem necessidade de dedicação intensa ou grande investimento de tempo e *"energia ativa de aluno."* (PM5)

Alunos menos empenhados são aqueles que demonstram um nível de comprometimento e dedicação reduzido em relação às suas atividades escolares. (PM5) *Eles podem ter dificuldade em se motivar para realizar as tarefas e atividades escolares, o que pode resultar em um "[...] inferior e pode afetar a qualidade de seu trabalho" e sua interação com os colegas e professores.* (PM7)

É comum que nem todos os alunos *"[...] o mesmo nível de interesse e motivação para estudar"* porque cada aluno é único e tem suas próprias necessidades, interesses e motivações, o que pode influenciar no nível de dedicação aos estudos. Portanto, *"as dificuldades em compreender os conteúdos, dificuldades de aprendizagem ou problemas de disciplina podem fazer com que os alunos se sintam desmotivados e não queiram estudar."* (PM1/CP)

Mudar de país e começar a estudar em um novo ambiente escolar pode ser uma experiência desafiadora, mas também enriquecedora. Para *"os alunos que [...]" essa mudança"*, algumas coisas podem ser consideradas bastante boas, como contato com uma nova língua, cultura e sistema educacional pode proporcionar novas perspectivas e conhecimentos, além de ajudar a desenvolver habilidades de adaptação e flexibilidade. (PM3). *Para enfrentar uma nova realidade e superar os desafios [...] à mudança pode "fortalecer a autoestima, a confiança e a autonomia" dos alunos.*

Os alunos que querem concluir o curso *"geralmente apresentam características como motivação, perseverança e comprometimento"* com seus estudos. Os alunos sabem o que *"querem alcançar e estão focados em atingir seus objetivos educacionais (PM5)"*. Eles possuem hábitos de estudo regulares e uma boa organização do tempo, o que lhes *"[...] manter um bom rendimento acadêmico e buscam oportunidades para melhorar seu aprendizado"* e procuram apoio quando necessário, mostrando responsabilidade por sua própria formação.

CAT. 5- A integração pode ser um problema de assiduidade para alguns alunos, o que significa que eles podem ter dificuldade em frequentar regularmente às aulas e atividades escolares. Os alunos com *"[...] de saúde física ou mental"* podem faltar ao colégio com mais frequência devido *"a consultas médicas ou episódios de doença e problemas familiares, como conflitos ou mudanças de residência"*, podem ter sua frequência escolar prejudicada. (PM1/CP)

Bem-vindo é utilizada para receber e acolher pessoas, transmitindo um *"sentimento de amabilidade e receptividade (PM2)." Em ambientes educacionais, é "[...] criar uma atmosfera acolhedora para todos os alunos"*, incentivando-os a sentir-se à vontade e integrados na comunidade escolar. Proporcionar oportunidades para que os *"[...] conheçam seus colegas e professores"*, facilitando a integração e a formação de relações positivas.

O número de médias escolares pode ser considerado um fator importante para avaliar *"o desempenho [...] de um aluno"*, pois permite uma visão mais ampla de suas habilidades e competências em diferentes *"áreas do conhecimento (PM3)."*

Assim, a maior *"quantidade de médias permite avaliar de forma mais precisa o desempenho do aluno"* em cada uma delas.

A disponibilidade dos educadores é *"uma característica [...] para o sucesso da aprendizagem dos alunos"*, pois significa que eles estão presentes e acessíveis para fornecer suporte, orientação e feedback aos alunos quando necessário. Segundo (PM5) *"Os educadores disponíveis estão mais preparados para responder a dúvidas"* e oferecer orientação aos alunos, facilitando o processo de aprendizagem e a aquisição de conhecimento.

O apoio à integração dos alunos é uma prática importante em instituições educacionais, *"[...] garantir que todos os alunos se sintam acolhidos e integrados na comunidade escolar."* Essa adaptação, oferece programas específicos para receber e ajudar os alunos novos a se *"adaptarem ao novo ambiente escolar"*, familiarizando-se com as rotinas e os procedimentos da instituição. (PM7)

Módulos em atraso referem-se as situações em que alunos não conseguem acompanhar as aulas de determinadas disciplinas, o que pode *"resultar em dificuldades de aprendizagem e impactar negativamente seu desempenho [...] e a performance acadêmica dos alunos"*, dificultando sua progressão na escola e *"afetando suas oportunidades futuras (PM1/CP)."*

O apoio que visa a melhoria dos alunos é *"[...] para garantir seu sucesso acadêmico e pessoal."* Oferecer tutorias individuais para alunos com dificuldades em determinadas disciplinas ou habilidades, permitindo que eles recebam atenção personalizada e orientação individualizada. (PM2) Apoio psicológico para alunos com dificuldades comportamentais, *"ajudando-os a lidar com problemas pessoais"* que possam estar afetando seu desempenho escolar.

Os programas de apoio sejam importantes e necessários para *"ajudar os alunos a superar dificuldades e melhorar seu desempenho (...) nem sempre eles são suficientes para atender a todas as necessidades"* e expectativas dos alunos. Muitas escolas e instituições educacionais não têm os *"recursos financeiros e humanos necessários"* para oferecer programas de apoio completos e eficazes. (PM4)

A aquisição de novas aprendizagens é um processo fundamental para o *"desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos."* (PM5). Defina *"objetivos específicos e realistas"* para o que você quer aprender, facilitando o planejamento e a mensuração do seu progresso. *"[...] aprendiz ativo, participando de atividades práticas e interativas"* que envolvam suas habilidades motoras e cognitivas.

Se o aluno não está tendo uma boa aprendizagem ou rendimento acadêmico, é importante investigar as causas (...) encontrar soluções para melhorar sua performance. Tente entender quais são *"[...] que o aluno está enfrentando"*, sejam elas acadêmicas, emocionais ou ambientais, para ajudá-lo a *"superar as dificuldades."* (PM6)

O apoio à aprendizagem é para garantir que os alunos tenham sucesso em sua *"jornada educacional [...] de material de estudo, bibliotecas, laboratórios e tecnologias educativas"* podem fornecer aos alunos as ferramentas necessárias para *"aprender e praticar seus conhecimentos"* (PM7). Os psicólogos escolares ou *"programas de bem-estar"* podem ajudar os alunos a lidar com problemas emocionais ou pessoais que possam estar afetando sua aprendizagem.

Na relação pedagógica, existem vários grupos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Os alunos são *"os principais participantes do processo educacional"*, sendo responsáveis por adquirir conhecimentos e habilidades, *"[...] de desenvolver suas competências pessoais e sociais."* Os professores, são *"os responsáveis pela organização e condução do processo de ensino, transmitindo conhecimentos e habilidades aos alunos"*, além de fornecer orientação e apoio. Os pais e cuidadores, são *"[...] legais e afetivos dos alunos, e podem contribuir para o sucesso educacional de seus filhos/as ao se envolver com a escola e acompanhar o desenvolvimento dos alunos."* (PM1)

CAT. 6- Uma relação pedagógica normal é aquela em que há um *"equilíbrio e harmonia"* entre os diferentes elementos envolvidos no processo educacional. Os alunos, professores e outros membros da comunidade escolar se *"comunicam aberta e respeitosamente, promovendo o entendimento mútuo e o respeito, [...] a escola é um ambiente seguro e acolhedor para todos os alunos"*, respeitando e valorizando suas diferenças e necessidades individuais. (PM1)

Uma boa relação pedagógica é aquela em que há um *"sentimento de parceria, respeito e compreensão mútua entre alunos, professores e outros membros da comunidade educativa."* (PM2 e PM3). Essa relação é centralizada nos interesses e necessidades educacionais do aluno, *"promovendo sua aprendizagem e desenvolvimento (PM4)."* Os alunos são *"encorajados a participar ativamente do processo educacional"*, explorando seus interesses e desenvolvendo habilidades críticas e de pensamento. (PM6)

Existem várias razões pelas quais *"os alunos [...] não falar na sala de aula."* Alguns alunos podem ser *"tímidos ou introvertidos (...) o que pode dificultar sua participação em atividades de classe e outros podem não ter confiança em suas habilidades ou conhecimentos"* o que pode fazê-los se sentir *"inseguros ao falar na sala de aula ou ter medo de ser julgados ou ridicularizados pelos colegas ou pelo professor o que pode influir a sua participação."* (PM7)

Os companheiros de turma são muito importante fator na relação pedagógica, pois *"[...] influenciar positiva ou negativamente a participação e o envolvimento dos alunos na sala de aula."* (PM1/CP) Quando os companheiros de turma são recetivos e respeitam as diferenças individuais, isso pode *"ajudar a criar um ambiente inclusivo na sala de aula, incentivando todos a participar."* Eles podem *"trabalhar em grupo, compartilhando conhecimento e ideias"*, o que pode ajudar os alunos a se sentirem mais confiantes e motivados a participar.

Quanto às relações pedagógicas elas são "[...] *positivas, isso pode ter um impacto significativo na experiência educacional dos alunos, permite que eles se sentem confortáveis, motivados e apoiados, para ter um melhor desempenho acadêmico.*" (PM5). Essas relações interpessoais no contexto escolar podem ser complexas, e é normal que os alunos não se relacionem com todos os colegas. Segundo (PM7) "*Cada aluno tem sua própria personalidade, interesses e valores*", e isso pode afetar sua capacidade de se relacionar com certos colegas. Alguns podem "*ter dificuldades de comunicação, o que pode [...] a construção de relações positivas com outros alunos.*" A formação de "*grupos sociais na escola pode levar alguns alunos (...) a sentirem-se excluídos ou isolados.*"

CAT. 7- A adaptação dos alunos à escola é bastante importante, pois pode "*afetar sua experiência educacional*" em diversas maneiras. Os alunos bem-adaptados tendem a ter um melhor desempenho acadêmico, pois se sentem "*mais confortáveis e confiantes na escola [...] a escola é um ambiente importante para o desenvolvimento de habilidades sociais, como comunicação, resolução de conflitos e cooperação.*" (PM3). Exatamente! a adaptação dos alunos à escola é um processo "*[...] para garantir sua saúde e bem-estar*", além de prepará-los para o futuro. (PM5). É importante que "*escolas, os professores e as famílias trabalhem juntos*" (PM1) para facilitar essa adaptação, oferecendo suporte e recursos adequados aos alunos.

As questões culturais podem ter um "*impacto significativo nas relações pedagógicas*", e algumas vezes essas relações podem ser adversas. Quando "*professores ou colegas têm preconceitos [...] relação à cultura dos alunos, isso pode levar a discriminação e marginalização.*" As minorias "*étnicas ou sociais dos alunos podem enfrentar mais dificuldades*" (PM7) ou seja em a cessar recursos e oportunidades educacionais, o que pode afetar sua capacidade de participar ativamente na escola.

Claro que "*sim (...) as interações são fundamentais para o processo de aprendizagem*", pois permitem que os alunos compartilhem ideias, conhecimento e experiências, além de desenvolver habilidades sociais e emocionais. Quando os alunos interagem "*uns com os outros*", eles têm a oportunidade de compartilhar suas "*ideias e perspectivas, contribuindo para a construção de conhecimento coletivo*" (PM5). Se as interações são positivas, isso pode ter um "*impacto muito benéfico no processo de aprendizagem.*" Quando os alunos se sentem "*incluídos e valorizados por seus colegas e professores, eles tendem a ficar mais motivados para aprender e oportunidades para interagir com os outros*", eles podem desenvolver melhor seu entendimento do assunto e ter um "*desempenho acadêmico melhor.*" (PM7)

A linguagem pode ser um grande obstáculo para o processo de aprendizagem, especialmente para alunos que têm "*dificuldades com a compreensão e produção de linguagem.*" No entanto, há estratégias que "*[...] ajudar os alunos a superar esses obstáculos.*" (PM1 e PM2). Os professores podem diferenciar sua "*instrução para atender às necessidades individuais dos alunos, usando recursos visuais,*

gestos" (PM3) ou seja traduções para facilitar a compreensão e como ajudar a melhorar sua *"articulação, e produção de linguagem."* (PM4 e PM6)

De facto, as interações positivas *"[...] podem ser uma estratégia eficaz para integrar alunos com dificuldades linguísticas."* Os jogos que envolvem comunicação não-verbal, como charadas ou "simplesmente", podem ser uma forma divertida de promover *"interações positivas"* entre os alunos. Quando os alunos trabalham em projetos em grupo, eles têm a *"oportunidade de se comunicar, compartilhar ideias e desenvolver habilidades sociais."* (PM7)

CAT.. 8- Exatamente, a integração na comunidade educativa é para garantir que todos os alunos tenham *"oportunidades iguais de sucesso e que a diversidade linguística e cultural seja valorizada e respeitada."* Isso inclui não apenas a *"integração dos alunos com dificuldades linguísticas, mas [...] a promoção da diversidade linguística e cultural"* em toda a comunidade educativa, incluindo *"professores, funcionários e pais."* (PM3)

As atividades que podem ser propostas para promover a integração de alunos com dificuldades linguísticas na comunidade educativa. (PM4) Sempre organize eventos *"culturais que celebram a diversidade linguística e cultural dos alunos, como dias internacionais de línguas, festivais de comida ou exposições de artes e ofereça programas de aprendizagem de línguas para todos os alunos"*, incluindo aqueles que falam outras línguas como *"língua nativa, para promover a comunicação e a compreensão intercultural."* (PM7)

As atividades adicionais que podem ser utilizadas para promover a integração de alunos com dificuldades linguísticas para alunos interessados em *"aprender e praticar idiomas diferentes, ajudando a [...] a diversidade linguística na escola."* Segundo (PM6) *"Organize diálogos interculturais, workshops ou grupos de discussão para promover o entendimento mútuo e o respeito entre alunos de diferentes culturas e estabeleça programas de intercâmbio"* que permitam que alunos viajem para outros países ou recebam alunos estrangeiros, promovendo o contato e o entendimento entre diferentes *"culturas e línguas."*

Os professores consideram que (...) a valorização das atividades socioculturais é uma abordagem importante para *"promover a diversidade e a integração na escola e na comunidade."* (PM1/CP). Pois, Integração de atividades socioculturais ao currículo escolar, incentivando os alunos a *"explorar e apreciar a diversidade cultural através de aulas, atividades e projetos (PM2)."*

Às vezes, algumas *"atividades socioculturais [...] não ser totalmente visíveis ou acessíveis a todos na escola ou na comunidade."* Algumas atividades *"socioculturais podem ser desconhecidas"* (PM5) ou seja não familiares para alguns membros da comunidade, o que pode limitar sua valorização e reconhecimento. Quando os alunos e membros da comunidade não se veem representados nas atividades socioculturais, eles podem se sentir *"excluídos ou desmotivados para participar"* ou valorizá-las.

CAT. 9- Aproximadamente 50% dos alunos apresentam um desempenho regular na formação (...) isso pode indicar que há alguns *"desafios a serem enfrentados no processo educacional."* Alguns alunos podem ter dificuldades de aprendizagem, como dificuldades de *"leitura, escrita ou matemática"*, que afetam seu desempenho na formação e outros *"[...] enfrentar desafios sociais ou familiares, como problemas emocionais, instabilidade financeira ou conflitos familiares, que podem afetar seu desempenho regular."* (PM1/CPR)

Um bom desempenho na formação, isso significa que eles estão adquirindo *"os conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias" para o sucesso acadêmico e profissional.* (PM2). Quando as metodologias de ensino são *"adequadas e eficazes, os alunos tendem a aprender melhor e ter um bom desempenho na formação."* (PM4)

Um desempenho médio na formação, isso pode indicar que eles estão *"aprendendo e progredindo"*, mas talvez não atingindo seu potencial máximo. Alguns alunos *"[...] não estar totalmente preparados para o nível de exigência da formação"*, o que pode resultar em um desempenho médio ou podem ter dificuldades em áreas específicas do conteúdo ou habilidades, o que pode *"afetar seu desempenho geral."* (PM3)

A diminuição do empenho e da responsabilidade dos alunos, isso pode *afetar negativamente sua aprendizagem [...].* (PM7) *Os alunos podem não se sentir motivados ou interessados no conteúdo ou nas atividades de formação, o que pode levar a uma "falta de empenho e responsabilidade."* Portanto, problemas emocionais, financeiros ou familiares podem afetar o empenho e a responsabilidade dos alunos africanos, pois eles podem se sentir *"sobrecarregados ou estressados."*

Quando os alunos não conseguem concluir o curso nos 3 anos letivos previstos (...) isso pode ser uma fonte de *"insatisfação ou frustração e desmotivação"* para eles, pois eles não conseguem alcançar suas metas educacionais e profissionais no tempo esperado. Os alunos podem não estar suficientemente comprometidos com a formação, o que pode resultar em *"faltas, atrasos ou abandono do curso."* (PM1/CP)

O nível de satisfação é *"[...] positivo, isso indica que os alunos estão contentes e engajados com a formação"*, o que pode contribuir para um melhor desempenho e sucesso acadêmico. (PM5) *Quando os alunos percebem que o conteúdo e as habilidades aprendidas na formação são "relevantes para seus interesses e metas profissionais"* (PM6) *ou seja percebem que estão progredindo e aprendendo, alcançando resultados positivos em testes, trabalhos e projetos, eles tendem a ter um maior nível de satisfação.*

Quando dizem que sua experiência de formação tem sido satisfatória, isso indica que eles estão *"contentes e satisfeitos com o curso"* e com o seu desempenho no mesmo. Os alunos podem se sentir satisfeitos porque *"superaram"*

desafios e dificuldades ao longo do curso, como exames difíceis, trabalhos complexos ou projetos desafiadores e desenvolveram relações todas dias." (PM7)

CAT. 10- As competências são *"habilidades, conhecimentos e atitudes que os alunos adquirem durante a formação"* e que são necessárias para o sucesso de ter a capacidade de se comunicar de forma clara e eficiente para o *"sucesso profissional e pessoal"* (PM1/CPR e PM2) ou seja a capacidade de liderar e trabalhar em equipe é importante para muitas profissões e pode ser desenvolvida através de projetos de grupo e outras atividades em equipe." (PM3; PM4; PM5; PM6 e PM7).

A aquisição de competências é uma etapa importante para adquirir uma profissão. Segundo (PM1/CPR e PM2) Os indivíduos devem refletir sobre seus interesses, habilidades e valores para escolher uma profissão que seja alinhada com suas *"paixões e objetivos, através de cursos, treinamentos"* (PM3 e PM4) ou seja educação formal, para *"adquirir as competências necessárias para a profissão escolhida."* (PM5; PM6 e PM7)

CAT. 11- A disponibilidade dos professores para perceber as dificuldades dos alunos é *"[...] para o sucesso acadêmico e para o desenvolvimento das competências necessárias para as profissões."* Os professores devem ser *"abertos e disponíveis"* para conversar com os alunos sobre suas dificuldades e preocupações, oferecendo suporte e orientação. Eles *"[...] observar e avaliar o desempenho dos alunos regularmente"* para identificar quaisquer dificuldades que alunos possam estar enfrentando e oferecer intervenções adequadas." (PM5)

O acompanhamento muito individualizado é um nível ainda mais personalizado de acompanhamento, que se concentra em oferecer *"suporte, orientação e atividades de ensino muito específicas"* para cada aluno, levando em consideração suas necessidades e habilidades individuais. Os professores *"[...] criar um plano de aprendizagem individualizado"* para cada aluno, que inclua *"metas específicas, atividades e recursos personalizados para ajudá-los a alcançar suas necessidades e desenvolver as competências necessárias."* (PM6)

A interação com todos é uma abordagem de ensino que *"promove a integração e a participação de todos os alunos"* no processo de aprendizagem. Os professores podem criar um ambiente de sala de aula inclusivo, *"[...] todos os alunos se sintam acolhidos e respeitados, independentemente de suas diferenças individuais."* Portanto, *"[...] promover atividades de ensino cooperativo, como debates, projetos em grupo e atividades colaborativas"*, que permitem que todos os alunos *"interajam uns com os outros e aprendam juntos."* (PM7)

Os materiais de apoio são *"recursos que podem ajudar os alunos a compreender e aplicar os conceitos e habilidades aprendidos"* durante a formação. (PM1/CP) Os livros didáticos são *"materiais de apoio"* essenciais para muitas disciplinas, pois fornecem *"informações, explicações e atividades para ajudar os alunos a aprender."*

A realização de atividades é uma parte essencial do processo de *"ensino e aprendizagem, pois aos alunos [...] oportunidade de aplicar e desenvolver suas habilidades e conhecimentos."* As atividades práticas, como *"trabalhos de laboratório, simulações e projetos"*, fornecem aos alunos a oportunidade de aplicar suas habilidades e conhecimentos em situações reais. (PM2) Os *debates e discussões podem ser realizados em "sala de aula ou em ambientes online"*, fornecendo aos alunos a oportunidade de explorar diferentes pontos de vista, *"aprender a argumentar e desenvolver habilidades de comunicação, oratória e como visitas a museus, teatros e cinemas"*, podem fornecer aos alunos a oportunidade de explorar e experimentar diferentes formas de expressão artística e cultural.

O acompanhamento da direção da EPRIN (Escola Profissional da Raia de Idanha-a-Nova) aos alunos é uma atividade importante para garantir o *"sucesso acadêmico e profissional"* dos alunos. A direção da EPRIN *"[...] promover uma comunicação eficaz entre os professores, alunos e famílias"*, fornecendo informações atualizadas sobre *"o desempenho acadêmico e as necessidades dos alunos."* (PM4)

O sucesso formativo dos alunos é influenciado por vários fatores, incluindo *"habilidades, motivação, suporte e oportunidades de aprendizagem."* (PM5). Os alunos que possuem *"habilidades e conhecimentos fortes em determinadas áreas"* têm maior probabilidade de *"sucesso formativo e recebem suporte e orientação adequados de professores, família e comunidade têm mais chances de sucesso formativo."*

CAT. 12- O desenvolvimento de competências é essencial para que os alunos tenham *"sucesso no mercado de trabalho"* (PM1/CP) ou sejam *capazes de se adaptar "às mudanças e desafios do mundo moderno."* Os alunos com competências desenvolvidas tendem a ter *"mais oportunidades de emprego e a serem mais bem-sucedidos em suas carreiras."* As competências ajudam os alunos a se adaptarem as diferentes *"situações e desafios, tornando-os mais resilientes e flexíveis."* A combinação de formação teórica e prática é uma abordagem eficaz para garantir que os alunos adquiram *"as competências necessárias para as profissões."* (PM2). A formação teórica fornece o conhecimento base sobre os conceitos e princípios, enquanto a formação prática permite aplicar esses conhecimentos em situações reais. Os alunos aprendem melhor quando podem aplicar *"os conceitos e habilidades aprendidos em situações reais, aumentando a eficácia da aprendizagem."* (PM4)

As atividades de integração são importantes para *"promover a integração e a cooperação"* entre os alunos, independentemente de suas diferenças individuais. As atividades em grupo, como trabalhos em equipe e projetos colaborativos, podem *"ajudar a promover a cooperação e o respeito mútuo"* entre os alunos. Os eventos culturais, *"[...] festivais, shows e exposições"*, podem *"ajudar a promover a diversidade cultural e o respeito pelas diferenças."* (PM3)

A preparação adequada é "[...] para que os alunos tenham sucesso na formação e no mercado de trabalho." Os alunos devem ter "um bom conhecimento dos conceitos e princípios fundamentais da área" que escolheram e ter habilidades práticas desenvolvidas, como capacidade de "trabalho em equipe, liderança, comunicação e resolução de problemas ou superar os desafios e alcançar seus objetivos." (PM5)

A aquisição de ferramentas e conhecimentos práticos é uma parte importante da preparação dos alunos para o mercado de trabalho. Os alunos com "ferramentas e conhecimentos práticos podem trabalhar mais rapidamente e eficientemente", o que pode aumentar sua "[produtividade e valor no mercado de trabalho ou tornar os alunos mais versáteis e capazes de se adaptarem a diferentes situações e desafios]" (PM7)

O mercado de trabalho é o ambiente em que os indivíduos "procuram e competem por empregos." A oferta de trabalhadores qualificados e a demanda por trabalhadores em determinadas áreas afetam "as oportunidades de emprego e os salários oferecidos." As mudanças "tecnológicas também [...] criar novas oportunidades de emprego e exigir novas habilidades e competências dos trabalhadores" (PM1). Essa realidade do trabalho pode ser desafiadora, com "[problemas e obstáculos que precisam ser superados, através [...] gestão eficaz do tempo que pode ajudar os trabalhadores a priorizar suas tarefas e equilibrar o trabalho com outras áreas de suas vidas." A capacidade de resolver "conflitos e trabalhar em equipe pode ser útil para lidar com desafios no local de trabalho." (PM5) O treinamento e o desenvolvimento profissional podem "ajudar os trabalhadores a adquirir novas habilidades e competências, tornando-os mais valiosos para os empregadores e mais capazes de lidar com a realidade do trabalho."

Consideram os professores que o 'Saber fazer' é ter "habilidades práticas e à capacidade de realizar tarefas e resolver problemas." Quando você "sabe fazer" algo, é capaz de resolver problemas e realizar tarefas por conta própria, sem depender de outras pessoas. "Saber fazer" diferente coisa pode " torná-lo mais versátil e adaptável a diferentes situações e ambientes" (PM6).

3.-Evidencias da análise documental e das notas de campo

A análise documental e as notas de campo registradas durante observações informais e naturais na EPRIN visam compreender e descrever o ambiente escolar e as interações sociais, bem como avaliar as medidas de integração e o desempenho dos alunos africanos PALOP.

Segundo Bell, (2010) a análise de documentos pode ser o método de pesquisa central, ou mesmo exclusivo, de um projeto e, neste caso, os documentos são o alvo de estudo por si próprios.

A abordagem da técnica de análise documental utilizada no processo de pesquisa, no contexto da metodologia qualitativa refere-se à análise de conteúdo das informações recolhidas sobre a instituição EPRIN, Cursos de formação

Profissionais ministrados e sobre os alunos PALOP a frequentarem esse ensino e respetivos cursos. Daí a nossa análise documental a documentos normativos ou jurídicos ou legislação (referida na bibliografia), relacionada com o ensino e formação profissional em Portugal, na União Europeia e nos países PALOP e das suas finalidades educacionais orientadas para a profissão.

Os documentos incluídos nessa análise à EPRIN foram os seguintes:

- Análise ao Projeto Educativo e à estrutura organizacional da EPRIN;
- Documentos oficiais da escola → relatórios, regulamentos, programas de estudos e materiais pedagógicos, que fornecem informações sobre a estrutura, organização e objetivos da escola.
- Análise à oferta formativa (Cursos de Formação Profissional no ano letivo 2024-25) e respetivo currículo dos módulos das disciplinas dos respetivos cursos profissionais;
- Relatórios de desempenho académico → notas, avaliações e relatórios de progresso dos alunos, que permitem avaliar o desempenho académico dos alunos africanos PALOP.
- Relatórios de professores e funcionários → observações, opiniões e recomendações de professores e funcionários sobre as medidas de integração e desempenho dos alunos PALOP.

Em relação à análise das notas de campo registradas durante observações participantes e informais ou naturais foram igualmente submetidas a análise de conteúdo (Bardin, 1997) foram os seguintes registos:

- * Descrições das interações sociais → observações dos comportamentos, relações e atitudes dos alunos africanos PALOP e de seus colegas e professores.
- * Análise do ambiente escolar → características do espaço físico, recursos disponíveis, clima social e atmosfera geral da escola.
- * Registos de eventos significativos → descrição de eventos relevantes, como discussões de grupo, atividades educativas e momentos de integração entre os alunos.

Essas análises documentais e notas de campo seguiram a análise de conteúdo de elementos que foram posteriormente vertidos na triangulação dos dados e na interpretação e verificabilidade das perguntas de investigação. Toda esta análise permitiu uma compreensão mais profunda das dinâmicas sociais e educacionais na EPRIN, bem como uma avaliação dos processos de integração e desempenho dos alunos africanos PALOP.

4.- Triangulação e verificabilidade - perguntas de investigação

A triangulação e a verificabilidade dos dados são princípios fundamentais na investigação, especialmente na avaliação de estratégias socioeducativas e medidas de integração/adaptação. Por isso é um método utilizado em pesquisas que envolve a combinação de diferentes fontes, métodos e perspectivas para obter uma compreensão mais abrangente e profunda dos fenômenos em estudo. Essa abordagem permite uma análise mais detalhada e precisa dos dados, minimizando eventuais distorções ou vieses que poderiam ser encontrados ao utilizar apenas uma fonte de informação (Creswell, 2007, 2014). A triangulação de dados também é uma combinação de fontes de informação onde integração de dados de diferentes origens, como entrevistas, observações, questionários e documentos, para fornecer uma visão mais completa do estudo. O uso de métodos variados, no sentido de empregar métodos quantitativos e qualitativos para recolher e analisar os dados, complementando os resultados obtidos por cada abordagem e como considerar as opiniões e experiências de diversos participantes (Creswell & Creswell, 2018), como foram os alunos, os professores/monitores envolvidos no contexto educacional da EPRIN, para garantir uma representação equilibrada e inclusiva do tema em questão.

De facto, recorreremos à triangulação de dados (cruzamento dos dados de teor estatístico dos questionários com as informações ou dados provenientes das entrevistas, análise documental e notas de campo da observação participante), triangulação de metodologias (utilizámos métodos quantitativos e qualitativos expressos nas técnicas/instrumentos de recolha e tratamento de dados) e triangulação de fundamentação teórica das fontes de suporte à interpretação.

A triangulação de dados ajuda a mitigar possíveis vieses ou distorções decorrentes de um único método ou fonte de dados, promovendo uma melhor compreensão do tema e contribuindo para a elaboração de recomendações mais eficazes e informadas (Creswell & Poth, 2018). Portanto, na triangulação de dados procurámos explicar, de maneira mais completa, a riqueza do comportamento dos sujeitos em estudo sob diferentes pontos de vista e, assim, construir uma visão mais ampla do que foi estudado, protegida dos vieses que geralmente aparecem quando um fenómeno é estudado por um observador só com uma única técnica e de um único ângulo de observação (Flick, 2005). Por isso, a triangulação consiste na comparação e contraste desses dados por meio de procedimentos de controlo cruzado de dados (estatísticos e palavras/discursos. Ou seja, a triangulação consiste em combinar dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa para que possamos obter como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa do fenómeno a analisar (Lessard-Hébert; Goyette & Boutin, 2005).

Na verdade, a triangulação de dados é particularmente útil em pesquisas que envolvem a avaliação de estratégias educativas e medidas de integração,

permitindo uma análise mais precisa e confiável dos processos de aprendizagem e inclusão, e auxiliando na formulação de políticas e estratégias mais eficazes e adequadas para a realidade educacional (Coutinho, 2003; Flick, 2005).

Além disso, sabemos que a maior diversidade e integração de métodos produz uma maior confiança nos resultados. A racionalidade desta estratégia reside no facto de se poder atingir o melhor de cada um dos métodos, pois que os defeitos de um método são, muitas vezes, os pontos fortes de outro, pelo que a combinação de métodos permite que se ultrapasses as suas deficiências específicas. A metodologia de triangulação de dados através das técnicas/instrumentos utilizados permite cruzar essa diversidade e informações recolhidas, de modo a responder às perguntas de investigação formuladas para concretizar a sua verificabilidade.

Por outro lado, as perguntas de investigação formuladas incluíam questões sobre a integração/adaptação dos alunos à EPRIN, ao curso profissional e plano de estudos (desenvolvimento de competências resultante do currículo de formação profissional às necessidades do mercado de trabalho) a aprendizagem do desempenho (fatores que influenciam a motivação e atividades) e consequente rendimento académico (eficácia dos métodos em termos de desenvolvimento de competências e empregabilidade), ou seja a pretensão na formação profissional, é o de melhorar a qualidade e a relevância das competências adquiridas para o desempenho da profissão no mercado de trabalho (Brito, 2022; Vicente, 2019).

A investigação pode ser realizada a partir de métodos quantitativos e qualitativos, e envolver estudos de caso, estudos longitudinais, estudos comparativos, entrevistas, inquéritos e observações participativas. Portanto, estas investigações visam compreender, avaliar e melhorar os processos, resultados e impactos da formação no contexto nacional (Cristina Nunes & Marta Gonçalves, 2019, pp. 10-12). As perguntas de investigação que formulámos relacionadas com a formação profissional dos alunos PALOP foram fundamentais para avaliar e melhorar a qualidade e a eficácia da formação recebida. Elas incluem questões sobre a adequação dos programas de formação profissional às necessidades do mercado de trabalho, a eficácia dos métodos de formação em termos de desenvolvimento de competências e empregabilidade, os fatores que influenciam a motivação e a aprendizagem dos participantes em programas de formação profissional, as desigualdades sociais e territoriais na formação profissional e como melhorar a qualidade e a relevância dos programas de formação profissional em Portugal. Na base dos dados obtidos e da triangulação de dados resultantes das metodologias aplicadas com a respetiva fundamentação teórica temos:

Perg.1-*Caraterizar nos seus respetivos elementos sociodemográficos ou variáveis de identificação os alunos de origem africana de países PALOP que frequentam (ano letivo 2024-25) a EPRIN nos seus diversos cursos de oferta*

Os resultados demonstraram que numa amostra N0 55 mais ou menos de forma igualitária de rapazes e raparigas, são maioritariamente de São Tomé (93%), sendo

o curso mais frequentado o de 'Auxiliar de Saúde' (46%), área formativa que vai ao encontro das necessidades e possibilidade de empregabilidade no seu respetivo país, seguido do curso de 'Desporto' (24%), de 'Informática/Gestão' e 'Multimédia', formação que têm muita procura no mercado de trabalho. São alunos integrados (incluídos nas dinâmicas da escola e conhecedores do regulamento e normas disciplinares, que realizam a sua formação na modalidade de módulos com algumas dificuldades e daí necessitarem de apoios (tutorias) por parte dos professores e dos serviços da EPRIN, por exemplo: não gostam muito das áreas da matemática, dificuldades no domínio da língua, da expressão e do vocabulário, muitos problemas na escrita, pouco domínio da linguagem dos computadores e na comunicação. Ou seja, apresentam um adequado comportamento no desempenho e rendimento escolar (sucesso escolar), apesar dessas dificuldades indicadas.

Perg.2- *Conhecer o processo de integração/inclusão dos alunos de origem africana – países PALOP que frequentam a EPRIN (ano letivo 2024-25), nos diversos cursos de formação.*

Nos diversos cursos de formação profissional sobre desafios como adaptação cultural, barreiras linguísticas e dificuldades socioeconómicas, como superar desafios e promover integração bem-sucedida, escolas e sociedade podem tomar medidas para oferecer apoio linguístico especializado, promover integração cultural através de atividades e programas, fornecer formação específica aos professores, envolver famílias dos alunos no processo de integração e implementar medidas para combater preconceito e discriminação. Escolas, professores, famílias e sociedade deve coordenar esforços para garantir alunos acesso a educação de qualidade e integração plena à sociedade portuguesa.

Perg.3- *Analisar o desempenho e rendimento académico dos alunos de origem africana - países PALOP que frequentam a EPRIN (ano letivo 2024-25), nos cursos que frequentam de formação profissional.*

Nos diversos cursos, que mostra diversidade resultados e fatores como adaptação cultural, barreiras linguísticas, dificuldades socioeconómicas influenciam rendimento escolar. Alguns alunos apresentam notáveis resultados académicos, enquanto outros enfrentam dificuldades em atingir desempenho esperado. O desempenho académico varia entre cursos de formação profissional, influenciado por habilidades linguísticas, competências prévias e apoio recebido por escolas e professores. Para melhorar rendimento académico, é importante implementar medidas apoio específicas: oferecer apoio linguístico especializado, adaptar metodologias de ensino, fortalecer parcerias com famílias e combater discriminação. As medidas e alunos origem africana - países PALOP podem ter melhores oportunidades para alcançar sucesso académico e integração profissional na sociedade.

Perg.4- *Compreender as relações interpessoais e de convivência dos alunos de origem africana – países PALOP que frequentam a EPRIN (ano letivo 2024-25), no contexto escolar e na comunidade onde estão inseridos.*

É fundamental a integração bem-sucedida no contexto escolar e comunidade local dos alunos africanos dos PALOP. Apesar destes alunos enfrentarem diversos desafios como preconceito, discriminação, dificuldades de adaptação cultural e barreiras linguísticas, impactando sua consciência identitária e relacionamentos com colegas e professores. No contexto escolar, interações positivas com colegas e professores ajudam superar obstáculos, criando laços de amizade, partilha de experiências e aprendizagem recíproca. Na comunidade, participação em atividades culturais e sociais promove integração e valorização da diversidade cultural. Promover consciência intercultural e combatendo discriminação são essenciais para melhorar relações interpessoais e consciência destes alunos.

Perg.5- Analisar em termos globais o nível de satisfação (conteúdos curriculares, ensino, desempenho escolar, atividades e rendimento escolar) dos alunos africanos de origem PALOP que frequentam os cursos de formação na EPRIN.

Os dados revelam-nos diversos aspetos, influenciados por desafios como adaptação cultural, barreiras linguísticas, problemas socioeconómicos, preconceito e discriminação. Alguns alunos demonstraram bom desempenho e rendimento académico, enquanto outros enfrentaram dificuldades. O desempenho variou entre os cursos de formação profissional, relacionados a habilidades linguísticas, competências prévias e suporte recebido. Quanto à empregabilidade, alguns alunos encontraram oportunidades no mercado de trabalho português relacionadas à formação recebida, enquanto outros experimentaram dificuldades. Alguns alunos indecisos podem optar por retornar a seu país de origem ou permanecer em Portugal. A orientação vocacional e a integração profissional são cruciais para melhorar o desempenho académico e as perspectivas de empregabilidade.

Perg.6- Determinar se os alunos de origem africana – países PALOP que frequentam a EPRIN (*ano letivo 2024-25*) tem expectativas de empregabilidade nos eu país de origem ou em Portugal.

Os alunos que frequentam a EPRIN mostram uma diversidade de perspectivas quanto às expectativas de empregabilidade. Alguns alunos aspiram retornar seu país origem contribuir para desenvolvimento local aplicando conhecimentos adquiridos em Portugal. Outros alunos têm expectativas empregabilidade em Portugal, procurando melhores oportunidades trabalho relacionadas com formação profissional recebida, integrando-se no mercado de trabalho português. Ainda se encontram alunos indecisos, influenciados por fatores como condições económicas, perspectivas de desenvolvimento profissional e estabilidade social em cada país. O mais importante é reforçar o papel de orientação vocacional e integração profissional nos cursos de formação profissional, auxiliando alunos a tomarem decisões informadas sobre futuro da sua profissão e empregabilidade, seja no seu país origem ou em Portugal.

Por conseguinte, destacamos as relações interpessoais destes alunos dos PALOP entre eles (país africano) e seus pares (em especial na residência onde

estão alojados), também no contacto com os professores/monitores, funcionários e, ainda certos contactos socioculturais com a comunidade local.

A maioria dos alunos PALOP mostra-se contentes (satisfeitos) com o Curso profissional frequentado e com a EPRIN, pois a sua formação foi enriquecida com conhecimentos teórico-práticos (incluído de cultura geral), de desenvolvimento de competências, de experiências no Estágio, uma melhor preparação para a futura profissão, um razoável aproveitamento ou sucesso escolar nos módulos (rendimento académico), etc. não obstante vêm goradas algumas das suas expectativas, pois inicialmente só tinham um ligeiro conhecimento das verdadeiras aptidões do profissional na área do curso. Há por parte dos alunos um certo desconforto com o número de horas em alguns Módulos e, consequente produz neles certas dificuldades de gestão do tempo e até ansiedade na execução.

Em relação às barreiras linguísticas que os alunos enfrentem e que constituem dificuldades em termos da escrita, da comunicação oral e, também adequado do domínio da literacia científica dos conhecimentos teórico-práticos do currículo (Freire, 2022). É um facto que a EPRIN intenta dar respostas com medidas diversas de apoios (psicopedagógicos e sociais) e de tutorias de acompanhamento e até em alguns casos de ensino individualizado.

Por outro lado, a exigente componente de Estágio e a respetiva experiência adquirida em contexto real de trabalho, muito valorizada pelos alunos, torna estes mais atraentes e ligados à sua futura profissão e melhoram competências do 'fazer'.

Os professores/monitores intentam materializar uma pedagogia assente nas aprendizagens a partir das práticas e do 'Fazer', constituindo uma boa metodologia que se ajusta às características dos Cursos Profissionais. Daí o papel que desempenham os professores neste ensino, na integração/adaptação à escola, ao curso, ao plano de estudo – currículo, às metodologias de ensino e aos modos de aprender, apesar de terem algumas dificuldades em saber lidar com a diversidade cultural e de uma educação intercultural inclusiva. Daí a necessidade da EPRIN promover um ambiente escolar inclusivo e intercultural orientado para a convivência (socioeducativa, sociocultural), os valores e relações inter/intrapessoais no ambiente educativo de sala de aula e com a comunidade educativa e local

Por isso, os professores devem refletir permanentemente sobre as necessidades e prioridades no processo de adaptação/integração, no processo de formação (dificuldades curriculares, de aprendizagem e estratégias adotadas como os alunos africanos na EPRIN e, ainda dos seus problemas relacionais, de aprendizagem, de conflitos que surjam e do ambiente educativo/formativo, de modo a conseguirem os propósitos da educação intercultural e da inclusão no intuito de uma boa convivência intercultural.

CAPÍTULO IV: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA MELHORAR A CONVIVÊNCIA E INTEGRAÇÃO CULTURAL

Dissemos que a interculturalidade e, especialmente a educação intercultural, converge para uma intervenção ético-dialógica de interação, de uma convivência relacional em paz e no intercâmbio de culturas, na base dos valores do respeito, da aceitação da dignidade humana, da tolerância, da equidade e solidariedade (Díaz-Aguado, 2003; Martins, 2004). Assim, a interculturalidade constitui o compromisso de assegurar essa interação comunicacional e relacional com o 'outro' de culturas diferentes, possibilitando que as minorias conservem a sua adesão a identidades culturais diversas da cultura majoritária ou dominante da sociedade acolhedora (Martins, 2020). A diversidade de culturas enquanto modos diferenciados de entender a vida e as relações sociais é entendida como fator promotor de inovação e progresso das sociedades multiculturais (Crick, 2001); Touriñan, 2004).

De facto, a educação intercultural procura educar na e para a diversidade, fomentando a convivência plural e, neste sentido, orienta-se não só a grupos ou comunidades minoritárias e/ou majoritárias, mas abarca todos os cidadãos, todos os grupos e todos os contextos de educação formal, não formal e informal (Martins, 2002). Trata-se de uma opção transversal e uma tarefa interdisciplinar que envolve todos os atores sociais/educativos, no sentido de levar os cidadãos a adotar atitudes positivas face à diferença, fazendo substituir o preconceito pela escuta, a depreciação pela valorização da diferença, a imposição e a dependência pela autonomia (Pereira, 2004; Santos, 2020).

Após a nossa análise aos dados do estudo realizado e exposto a sua interpretação reflexão anteriormente, decidimos propor um plano de intervenção a ser desenvolvido em EPRIN (contexto escolar) articulado com a comunidade (intervenção social), orientado à promoção da convivência intercultural e relacional dos alunos africanos dos países PALOP com a comunidade educativa e de Idanha-a-Nova. O plano tem a finalidade de poder melhorar a integração e/ou adaptação escolar e social, através da convivência socioeducativa e sociocultural, as relações interpessoais e a inserção no mercado de trabalho daqueles alunos, de modo a contribuir para uma sociedade mais equitativa (Lassa, J. A. et al., 2021, pp. 33-34) A nossa proposta de intervenção designa-se por: **Plano de Intervenção Socioeducativo e cultural para Convivência (PISCC)**. Insere-se no âmbito da educação intercultural e inclusiva favorecendo paralelamente a formação profissional dos jovens africanos dos países PALOP, a frequentar aquela escola de ensino profissional. O plano deve assentar numa aprendizagem dialógica, na linha do modelo educação intercultural, que segundo Flecha (2015) são: diálogo igualitário; inteligência cultural; transformação; dimensão instrumental; solidariedade; igualdade de diferenças. Daí surgiram programas de intervenção socioeducativa com ações diversificadas em várias áreas.

A educação para a convivência, no contexto sociocultural, implica educar para o bem-estar de todos os membros da comunidade educativa e social/, como para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos e para o desempenho e rendimento académico dos alunos. Cabe à comunidade educativa da EPRIN disponibilizar todos os tipos de meios/recursos para promover a convivência na base dos valores, facilitando assim um bom ambiente e clima escolar que, simultaneamente, estimula o desenvolvimento da vida escolar da instituição e das relações. Ou seja, os alunos se constituem na relação com o outro e passam a dispor, por meio dessa relação, das conexões estabelecidas por outros seus pares, com contribuição para o coletivo. Assim, são relevantes as formas de intervenção que promovem encontros de convivência e de relações interpessoais ao nível escolar, social e comunitário.

O PISCC visará trabalhar/explorar a diversidade e a inclusão intercultural existente na EPRIN e comunidade local, proporcionando aos jovens estudantes o contacto com outras culturas e, ainda favorecendo o desenvolvimento da tolerância e do respeito mútuo ao diferente e reforçando a autoestima e identidade de cada um. Ou seja, criar conexões, gerar vínculos, conhecer outras realidades e culturas, através do olhar e do encontro relacional e para a convivência (Martins, 2004). Assim, estabeleceremos ações de sensibilização à comunidade para que saibam conviver e gerir a diversidade cultural, tendo em conta as características, a idiossincrasia dessa população cultural estudantil e imigrante numa ação de educação intercultural. Será, pois, necessária uma articulação entre a EPRIN, as instituições educativas, socioculturais e associações locais de Idanha-a-Nova e outros agentes públicos e privados do concelho que queiram juntar-se processo de sensibilização para o valor positivo das diferenças.

Por conseguinte, o PISCC tem a finalidade de promover o crescimento socio cultural e educativo para jovens africanos. Além disso, o programa valoriza a diversidade cultural e fortalece a resiliência e a confiança dos jovens africanos, enfatizando o seu papel essencial no futuro da sociedade. O plano incentiva a participação dos diferentes intervenientes na atividade da EPRIN, de acordo com os regulamentos internos e o projeto educativo e relação com a comunidade local.

1.-Propósitos de fundamentação e Objetivos do PISCC

Efetivamente, o PISCC é um documento de intervenção socioeducativa que se compõe de objetivos, de estratégias de implementação articuladas com as dinâmicas organizacionais da escola, com foco na aplicação dos princípios, valores e metas favorecedoras da convivência social e cultural. Ele ajuda a garantir que a EPRIN cumpra a sua missão socioeducativa e sociocultural de integração/inclusão, contribuindo para o desenvolvimento de atitudes positivas de interculturalidade nos alunos africanos dos PALOP e na comunidade educativa e local, alinhando-se com as diretrizes do Projeto Educativo da instituição de formação profissional, onde define os princípios e valores que norteiam a sua atuação.

De facto, o plano aborda diversos aspetos estratégicos para atingir seus objetivos, como: Estabelecer parcerias com empresas e instituições de diversos setores, oferecendo oportunidades de estágio, emprego e formação profissional adaptadas às necessidades e habilidades dos jovens africanos; Desenvolver e promover workshops e cursos de capacitação em habilidades profissionais, como comunicação, liderança, resolução de problemas, tecnologia e idiomas, com o intuito de aprimorar o perfil destes jovens no mercado de trabalho; Criar uma rede de apoio e colaboração entre jovens africanos, empresas e instituições, incentivando a troca de experiências e o desenvolvimento de projetos conjuntos para fortalecer a integração e a inclusão social; Garantir o acompanhamento e avaliação contínua dos participantes do programa, bem como do impacto do programa nas empresas e na comunidade, ajustando e melhorando as estratégias de intervenção quando necessário.

Efetivamente, a implementação do PISCC favorecerá a integração/adaptação e o ensino e formação profissional dos jovens africanos dos PALOP, contendo seis propósitos primordiais que contribuam para melhorar a qualidade de vida e as oportunidades destes jovens alunos da EPRIN.

O primeiro propósito é garantir acesso à educação de qualidade, adaptada às necessidades dos jovens, reduzindo as disparidades e promovendo a participação em todos os níveis educacionais. Isso inclui o desenvolvimento de programas educacionais inclusivos e personalizados.

O segundo propósito é valorizar a diversidade cultural, integrando a cultura, história e experiências no processo educativo. Essa valorização tem como objetivo fomentar o respeito e o reconhecimento da diversidade cultural, contribuindo para o fortalecimento da autoestima e da identidade cultural.

O terceiro propósito é promover empregabilidade, criando oportunidades de emprego e formação profissional. Isso envolve a criação de parcerias com empresas e instituições para facilitar a inserção desta população no mercado de trabalho, aumentando sua autonomia econômica.

O quarto propósito consiste em implementar políticas públicas inclusivas, desenvolvendo e aplicando estratégias que enfrentem os desafios enfrentados. Essas políticas visam combater a discriminação e a exclusão social, garantindo uma participação mais justa e equitativa na sociedade.

O quinto propósito é apoiar a participação e a liderança, incentivando sua atuação em projetos e iniciativas que promovam o desenvolvimento e a transformação social. Essa promoção da participação e da liderança visa fortalecer a voz e a influência desta população no âmbito social.

Por último, *o sexto propósito* consiste em garantir acesso a serviços de saúde e assistência social adequados e acessíveis. Isso é fundamental para atender às

necessidades específicas desta população, contribuindo para sua integração e bem-estar geral.

Com esses propósitos, o plano busca criar um ambiente favorável para a integração e a formação de jovens africanos, aumentando suas chances de sucesso e bem-estar em diferentes aspetos da vida (Stephan & Stephan, 2013).

Por outro lado, o **PISCC** tem como objetivos gerais promover a integração profissional dos jovens africanos PALOP, contribuindo para uma sociedade mais inclusiva e equitativa. Isso será alcançado por meio de uma abordagem multifacetada que inclui a formação, a orientação profissional e a criação de parcerias estratégicas com empresas e instituições.

Os objetivos da execução do plano incluem:

- Proporcionar o diálogo relacional e intercultural entre os jovens da EPRIN e os seus pares e a comunidade educativa na base do respeito e valorização da diversidade cultural com atividades diversas lúdicas, desportivas, socioeducativas, intervenções comunitárias de voluntariado, programas de intercâmbio cultural, de resolução de conflitos e prevenção de prejuízos na integração local.
- Criar espaços de encontro e diálogo intercultural, utilizando (ateliês) de artes, de cultura e de gastronomia como elementos para desencadear a participação e a convivência.
- Fomentar a igualdade de oportunidades, direitos e deveres dos alunos africanos da EPRIN com os seus pares da instituição e do Agrupamento de Escolas de Idanha-a-Nova combatendo a exclusão, discriminação e outras formas de diferenciação.
- Incrementar a educação intercultural e para convivência na base dos valores humanos e formação para a cidadania com atividades de ateliês temáticos e outras atividades de expressão da identidade cultural.
- Desenvolver ações de apoio escolar e orientação académica para jovens africanos dos PALOP na EPRIN, de modo a facilitar-lhes o seu desenvolvimento educacional.
- Conceber atividades de ócio/lazer e tempos livres que incentivem a interação entre crianças, jovens, famílias, educadores e vizinhos de diferentes culturas, promovendo a integração e a coesão social.
- Estabelecer um espaço de apoio e orientação para as famílias, onde sejam abordados aspetos educacionais, habilidades sociais e comunicação, melhorando sua participação na comunidade.
- Proporcionar ações de formação aos professores, monitores e funcionários da EPRIN, no âmbito da educação e inclusão intercultural e da gestão da diversidade cultural

- Promover campanhas de conscientização que promovam o pensamento crítico sobre diversidade cultural, equidade de gênero e prevenção da violência.
- Criar iniciativas dirigidas à orientação (escolar, profissional) dos alunos africanos da EPRIN, incluindo melhorar língua portuguesa, o estudo, a literacia científica, habilidades sociais para convivência, etc. que melhorem o rendimento académico e a formação.
- Promover uma diversidade de atividades e de espaços (não-formais) de encontro e comunicação dos jovens africanos da EPRIN com os seus pares, comunidade educativa e comunidade social local.
- Possibilitar com o apoio da comunicação social local (rádio e plataformas digitais -podcast) na organização de programas, tertúlias ou ações com a participação dos alunos africanos países PALOP.
- Desenvolver ações de acompanhamento na inserção no mercado de trabalho, empoderamento e na procura de emprego dos alunos africanos dos países PALOP da EPRIN.
- Fortalecer o trabalho em rede com diferentes atores e instituições educativas, sociais e associativas de Idanha-a-Nova desenvolvendo a cooperação em certas áreas de interesse dos jovens, de modo a gerar participação comunitária, educação e bem-estar psicossocial.
- Permitir durante a formação profissional, enfatizar o desenvolvimento de habilidades e competências sociais necessárias para o mercado de trabalho.
- Criar parcerias com empresas e instituições que ofereçam programas de estágio e emprego temporário durante o período de interrupção letiva.
- Desenvolver e implementar workshops e cursos de capacitação em habilidades profissionais como comunicação, liderança, resolução de problemas e tecnologia.
- Promover a participação e o empoderamento na sociedade, incentivando a liderança, a iniciativa e a responsabilidade social.

2.-Metodologias de Educação Intercultural para convivência

Já dissemos que a EPRIN é o lugar de implementação do PISCC no âmbito de um marco de convivência escolar e social, em sintonia com a comunidade educativa e local, com a finalidade de proporcionar essa aprendizagem relacional de ensinar e aprender a conviver com os outros e diferentes culturalmente. Daí que se deve favorecer no âmbito das atividades os ateliês de convivência, jornadas e feiras de convivência intercultural, ações, apoios e instrumentos para a prevenção e até resolução de conflitos

A metodologia de educação intercultural do PISCC para a capacitação dos alunos africanos dos países PALOP será realizada por meio de workshops e cursos presenciais e online, oferecendo flexibilidade e acessibilidade para os participantes. Estes workshops e cursos abordarão habilidades e competências necessárias no mercado de trabalho, como comunicação, liderança, resolução de problemas e tecnologia. A orientação e aconselhamento profissional serão fornecidos através de entrevistas individuais, avaliações de habilidades e sessões de *coaching*, a fim de apoiar os jovens alunos na identificação de suas habilidades e competências e orientá-los sobre as melhores opções de carreira profissional.

O PISCC proposto integra diferentes áreas no apoio a três linhas estratégicas fulcrais de intervenção (participação para cidadania e paz; mediação e inclusão intercultural; sensibilização socioeducativa e no mercado trabalho), assente nos seguintes eixos metodológicos de consecução:

- *-Promover novas estratégias de relação e intervenção na comunidade educativa e local ajudando a EPRIN criar espaços de atividades social e culturalmente integradoras;
- *-Ajudar a reforçar espaços de participação, de comunicação e convivência entre o ensino/formação profissional e a educação não formal, de modo a favorecer o encontro, o diálogo e a relação entre os jovens da EPRIN, os professores, não docentes, funcionários da residência (alojamento) e as pessoas da comunidade local, no contexto da diversidade cultural;
- *-Proporcionar ações conjuntas entre a EPRIN e outras instituições sociais, educativas e culturais enriquecedoras da cidadania desde a diversidade;
- *-Impulsar, desde perspetiva preventiva e integradoras, os espaços desportivos, culturais e de ócio e tempo livre de Idanha-a-Nova, de modo permitir relações interpessoais respeitadas que melhorem a integração e a convivência no âmbito socioeducativo e da comunidade local;
- *-Apoiar os professores/monitores da EPRIN cedendo-lhes ações de formação, recursos e materiais didáticos para trabalhar a educação intercultural na diversidade.
- *-Promover a convivência e a coesão social por meio de ações de inclusão cultural voltadas para toda a comunidade socioeducativa e local.

Na verdade, as parcerias estratégicas serão estabelecidas com empresas e instituições que ofereçam oportunidades de estágio, emprego e formação para jovens africanos. Essas parcerias serão fundamentais para a integração e a inserção desta população no mercado de trabalho.

A sensibilização e educação sobre a importância da inclusão e diversidade serão promovidas por meio de campanhas e eventos, envolvendo jovens PALOP, empresas e a sociedade em geral. Isso contribuirá para uma sociedade mais justa

e equitativa, consciente da importância do respeito e valorização das diferenças culturais. A avaliação e o acompanhamento serão realizados por meio de relatórios, entrevistas, questionários e outras ferramentas de monitoramento, com o intuito de garantir a eficácia e o impacto positivo das intervenções.

Essas metodologias de preferência ativas e combinadas devem promover a integração/adaptação e a formação profissional de jovens africanos, valorizando as suas habilidades sociais, e as competências, no contexto da diversidade cultural, fortalecendo sua participação e contribuição para o desenvolvimento social e econômico da sociedade.

3.-Estratégias de desenvolvimento da interculturalidade

Adotaremos estratégias de intervenção para a integração profissional dos jovens africanos PALOP se concentram em uma abordagem multifacetada, envolvendo a formação, a orientação profissional e o estabelecimento de parcerias estratégicas, através de ações coordenadas e planejadas para abordar problemas, melhorar condições ou promover mudanças desejadas em diferentes áreas.

Elas podem ser aplicadas em diversos contextos, como educação, saúde, segurança, justiça, desenvolvimento social e ambiental, economia e inovação, entre outros.

As estratégias de intervenção geralmente envolvem a definição de objetivos claros, a análise da situação atual, a identificação de necessidades e oportunidades, a elaboração de planos de ação e o monitoramento e avaliação do impacto e dos resultados. Algumas abordagens e ferramentas comuns para a elaboração de estratégias de intervenção do PISCC devem incluir:

- Diagnóstico situacional: conhecer a EPRIN e comunidade educativa através de uma análise SWOT (forças, fraquezas, oportunidades e ameaças);
- Análise das diferenças entre a situação atual e a desejada ou pretendida;
- Mapas estratégicos e 'Balance Scorecard' (BSC);
- Planos de ação (personalizado, coletivo) na implementação do PISCC.
- Formação do pessoal docente, não docente e equipa de técnicos de apoio para a diversidade e inclusão cultural, em prol de resolução de problemas, de casos e com soluções pacíficas e construtivas com o uso de habilidades de mediação cultural e resolução conflitos.
- Realização de atividades diversificadas na modalidade de ateliês, de tertúlias e de convivência e intercâmbio, tendo também em conta o aconselhamento intercultural para favorecer a convivência.

As estratégias de intervenção podem ser desenvolvidas e implementadas por diferentes atores, como governos, organizações não-governamentais, empresas, instituições de pesquisa e desenvolvimento e redes de colaboração.

A efetividade das estratégias depende de fatores como a participação, a disponibilidade de recursos financeiros e humanos, a monitoração e a avaliação contínua e a capacidade de adaptação e ajuste às mudanças e desafios emergentes são fundamentais para a promoção da integração profissional dos jovens africanos, além de contribuir para o desenvolvimento social e econômico em um contexto inclusivo e diversificado.

3.1-Ações de orientação socioeducativa

A orientação ao nível escolar e social desempenha um papel fundamental no desenvolvimento pessoal, acadêmico e social dos estudantes, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva (Decreto-lei n.º 55/2018., 2018)

A orientação escolar e social tem como objetivo principal ajudar os alunos a lidar com desafios e barreiras que possam afetar seu desempenho acadêmico e social, bem como promover sua saúde mental e emocional.

Os profissionais de orientação escolar e social, como orientadores educacionais, psicólogos escolares e assistentes sociais, trabalham em conjunto com professores, administradores e outros profissionais para desenvolver e implementar estratégias e programas de apoio personalizados para os estudantes.

As principais funções e ações de intervenção da orientação escolar e social são Mediação e comunicação entre estudantes, famílias, professores e funcionários escolares; Orientação psicopedagógica e psicossocial para estudantes com dificuldades emocionais, comportamentais e sociais; Detecção e intervenção precoce em casos de dificuldades académicas ou sociais; Apoio na adaptação a novos ambientes escolares e na transição entre diferentes níveis educacionais; Integração e apoio a alunos com necessidades educativas especiais; Promoção de habilidades sociais e emocionais, como resolução de conflitos, comunicação assertiva e trabalho em equipe; Prevenção do abandono escolar e da exclusão social, através de apoio e orientação personalizada; Acompanhamento e avaliação do progresso e do impacto das intervenções realizadas.

A orientação escolar e social é uma abordagem preventiva e proativa para garantir o bem-estar e o sucesso académico e social dos estudantes, contribuindo para uma educação de qualidade e inclusiva para todos.

Efetivamente, haverá ações de orientação escolar e profissional focadas na empregabilidade têm como objetivo principal auxiliar e capacitar indivíduos no processo de integração e inserção no mercado de trabalho, aprimorando suas habilidades e competências para serem mais atraentes aos empregadores. Entre essas ações prevêem-se auxiliar os alunos a identificarem os seus interesses, expectativas na formação profissional e empregabilidade, das habilidades (sociais) e competências, bem como a ética profissional na profissão; informar e aconselhar os alunos para o mercado de trabalho, para a profissão e profissionalismo no

desempenho; ajudar os alunos na elaboração de currículos e cartas de apresentação eficazes e atraentes para potenciais empregadores; incentivá-los a participar em programas de estágio e trainee, oferecendo oportunidades de aprendizagem e experiência prática em ambientes profissionais reais; orientar os alunos no empreendedorismo e auto-empregabilidade, desenvolvendo-lhes habilidades e estratégias para gerenciar o seu negócio; informar itinerários de inserção laboral, das empresas parceiras, instituições e de programas empregabilidade, a fim de garantir uma comunicação efetiva e uma colaboração produtiva.

Ora todas estas ações de orientação escolar e profissional contribuem para a melhoria da empregabilidade, fortalecendo as habilidades, competências e oportunidades de emprego dos indivíduos, e promovendo uma integração mais eficaz no mercado de trabalho.

3.2. -Processos de aconselhamento e valorização

Dissemos que os alunos através do PISCC devem aprender a (com)Viver juntos, constituindo um desafio em contexto intercultural. Ora todas as ações estão orientadas para a interação social positiva caracterizada pelo respeito, tolerância e interdependência baseada no reconhecimento das diferenças, inclusão cultural e participação social de todos na comunidade educativa. Daí que a convivência seja um desafio para a implementação de ações diversas, promovendo-se espaços em que a compreensão mútua seja fomentada, na base de princípios ético-morais, da solidariedade entre diferentes pessoas ou grupos socioculturais (Pratas, 2010).

Acreditamos que a cultura intervém no desenvolvimento e bem-estar pessoal e coletivos uma vez que produz na pessoa do aluno modos de conceber o mundo, de pensar, perceber, falar, escutar, sentir e valorizar-se, expressar-se e comportar-se, comunicar-se e organizar-se (Martins, 2020). Ora o PISCC tem em conta na sua execução o bem-estar pessoal e coletivo dos alunos africanos dos PALOP a estudar e a conviver em Idanha-a-Nova. Assim, o aconselhamento do pessoal docente, não docente/funcionários, técnicos e de atores e agentes socioeducativos da comunidade procura contribuir para esse bem-estar compreendendo a realidade/contexto cultural da diversidade, considerando o 'diverso' como um aspeto inerente à natureza humana como fonte de crescimento e enriquecimento pessoal e social e, por isso a interculturalidade apresenta-se como um modelo integral socioeducativo para atender à diversidade cultural.

Deste modo, o aconselhamento fomenta atitudes positivas e de uma convivência social adequada no marco dos valores, diretos e valorização positiva. Assim, a ação de counselling e/ou aconselhamento interativo entre os alunos dos PALOP deve-os levar a focalizar-se na reflexão da diversidade sociocultural, através de realização de atividades, assumindo as diferenças como a norma; procurar convergências de estabelecer vínculos e pontos em comum entre as diversas culturas (aprendizagem mútua, cooperação e intercâmbio); estimular a

convivência entre diferentes construindo a unidade na diversidade (descobrir o 'outro' pelo encontro' reconhecimento e aceitação); desenvolvimento de competências no âmbito social e emocional de modo a promover relações interpessoais; enfatizar a interação e a valorização positiva do 'diferente' cultural, aprendendo a conviver em equilíbrio, igualdade e solidariedade; infundir a perspetiva intercultural no exercício e orientação da vida escolar e profissional; promover um leque de competências interculturais com atitudes interculturais (abertura, aceitação, disposição, vontade); de conhecimentos (da cultura, dos valores, dos costumes, processos de interação social); de habilidades (interpretação e comparação de perspetivas/ideias de outras culturas e relacioná-las com outras culturas); de eficácia intercultural (vínculos da própria cultura e relacionar-se com outras); compreensão das diferenças no respeito à diversidade.

Ora todas estas competências e atitudes a promover pelo PISCC pretende contribuir para uma convivência harmónica a partir das diferenças, mas também baseada na inclusão, tolerância, equidade e valorização positiva da diferença em si (Aguado, 2003). Todas as ações permitem aos alunos tomar consciência dos valores, das atitudes, dos prejuízos, comportamentos, etc. propícios a uma boa convivência educativa, social e comunitária.

Destacamos, neste sentido de aconselhamento durante a implementação do PISCC o papel de um técnico tutor/orientador favorecedor da integração/adaptação e ensino e formação profissional dos jovens africanos dos PALOP, oferecendo-lhes apoio e orientação personalizada durante todo o processo de inserção no mercado de trabalho (Pérez Tapias, 2010). Vejamos algumas das funções e ações de intervenção, segundo Freitas (2023):

- * Ajudar os jovens a identificar suas habilidades, competências e interesses, bem como seus objetivos profissionais e suas expectativas de carreira.

- * As metodologias de intervenção para Fornecer informações sobre o mercado de trabalho local, oportunidades de emprego e setores em expansão, além de orientá-los sobre como se candidatar e se preparar para entrevistas de emprego.

- * Auxiliar os jovens na elaboração de currículos e cartas de apresentação eficazes e atraentes para potenciais empregadores.

- * Monitorar o progresso dos jovens durante estágios e primeiros empregos, oferecendo orientação e apoio em todas as fases do processo de integração profissional.

- * Funcionar como ponte entre os jovens africanos e as empresas parceiras, ajudando a facilitar a comunicação e a interação entre ambas as partes.

- * Apoiar os jovens a desenvolverem habilidades sociais e emocionais importantes, como confiança, resiliência e liderança, para enfrentar os desafios da integração profissional e do mercado de trabalho.

* Coordenar e participar de eventos, tais como feiras de emprego, workshops, seminários e atividades de sensibilização, visando fortalecer as redes de apoio e colaboração.

* Manter uma comunicação constante com os jovens africanos e parceiros, acompanhando o progresso e o impacto dos programas, e realizando avaliações para garantir a efetividade e o sucesso dos esforços de integração profissional.

4.Áreas de Atividades do PISCC: Ateliês e Oficinas/Workshops

As atividades propostas no PISCC são integradas em áreas de intervenção através da modalidade de ateliês e oficinas. Por exemplo incluímos: a área de atividades de caráter lúdico, recreativo, desportivo e cultural na promoção de conhecimentos e competências; área de atividades artísticas, de expressões dramáticas (teatro, representação) e musicais (música, dança e baile); área de sensibilização, informação/divulgação e formação sobre diversidade cultural e a interculturalidade, área de temáticas diversas atuais; área de mediação intercultural no campo socioeducativo na promoção da integração e inclusão cultural; área da orientação social e profissional para o mercado de trabalho (procura de emprego, ética na profissão, empoderamento e empregabilidade) com aconselhamento tutorial; área da comunicação e escuta ativa (tertúlias, participação na rádio local e meios de comunicação em termos culturais); ;área oficial de workshops (“Conhece o teu perfil”; ‘Põe-te em marcha para profissão’, ‘Sem filtros nas relações interpessoais’) e área oficial de valorização/clarificação dos valores.

A modalidade de ateliê será a mais usual na realização das atividades do PISCC, pois o ateliê é uma oportunidade valiosa para explorar os propósitos do Plano na promoção de competências e valores de convivência, a cooperação com as pessoas de língua portuguesa. Durante os ateliês os alunos podem:

- Conhecer o contexto histórico e as relações económicas e culturais entre países europeus e os PALOP.
- Discutir as oportunidades e desafios para o fortalecimento das relações comerciais e de investimento entre esses países.
- Analisar casos de sucesso e boas práticas de colaboração entre empresas e instituições europeus e africanas.
- Participar de atividades práticas para desenvolver competências em negociação, comunicação intercultural e gestão de projetos.
- Conhecer experiências de empreendedores, líderes sociais e outros agentes de desenvolvimento envolvidos na Impulso África.

Portanto, o ateliê para a formação dos jovens africanos conscientes dos desafios e oportunidades da cooperação económica e social entre Europa e os países PALOP, de modo a motivá-los a buscar soluções inovadoras e sustentáveis para o desenvolvimento da sociedade (García, 2019).

Efetivamente, as atividades e/ou ateliês mencionados anteriormente, estão na prática orientados ao: autoconhecimento e clarificação de valores e princípios essenciais à convivência e relações humanas, com exercícios, questionamentos e a priorização dos valores na vida e na profissão; atividades de desenvolvimento de juízos morais, através da técnica da discussão de dilemas morais e de diagnósticos de situações (conflitos); atividades para desenvolver a capacidade de decisão na perspetiva social e de empatia com o uso das técnicas de *'Role-playing'* e *'role-model'*; estratégias e *'focus group'*, atividades para fomentar compreensão crítica da realidade e mercado laboral com a técnica do diálogo e visualizações e expressão de argumentação reflexiva crítica; atividades desenvolvimento de habilidades sociais para diálogo e comunicação através de exercícios (saber escutar, saber expressar-se, analisar alternativas e resolver problemas); atividades de aquisição e aprendizagem de habilidades socio-emocionais com técnicas de resolução de conflitos, desrespeitos, autorregulação e autocontrolo.

Exemplos de alguns ateliês propostas integrados no PISCC:

❖ **Ateliê- 'Tutoria Intercultural Convivendo Juntos'**. Atividade socioeducativa que aposta no diálogo intercultural baseado nos valores do respeito e na reciprocidade entre os alunos, os professores/monitores, os funcionários e comunidade educativa, a fim de melhorar a convivência escolar e social. Este ateliê incentiva os alunos a desenvolverem projetos e atividades de diálogo, coleta e valorização de saberes e práticas culturais de seus avós e pais relacionados a brincadeiras, refeições, tradições, entre outros, para que a partir deles escrevam histórias e as compartilhem com os alunos das demais salas de aula. A relevância da proposta é o trabalho colaborativo e as oficinas interculturais, como estratégias centrais que enfatizam o uso e a valorização da riqueza cultural das famílias como meio de melhorar a convivência escolar.

❖ **Ateliê – 'Diversidade cultural como riqueza'**. A EPRIN integra um número significativo de alunos africanos de países PALOP conjuntamente com os nacionais portugueses, em que a ampla diversidade cultural é vivenciada dentro das salas de aula; espaços escolares e outros espaços incluindo os públicos comunitários constituindo uma riqueza formativa. Trata-se de uma abordagem baseada no diálogo intercultural, nos valores e direitos humanos, como um desafio de desenhar e validar estratégias sociopedagógicas que promovam a atenção à diversidade cultural dos costumes, hábitos e formas de vida, gastronomia, artes, literatura, etc., de modo a se comunicar e se relacionar, permitindo aos alunos refletirem sobre os problemas de discriminação que possam ocorrer no percurso formativo. Este ateliê exige um trabalho colaborativo que permita aos alunos tomarem decisões relevantes para o contexto intercultural. Uma das conclusões a que chegaram foi propor metodologias baseadas em certos princípios orientadores, incluindo o diálogo intercultural.

❖ **Ateliê -Entre Culturas’**. Estrategicamente formam-se grupos de alunos com diferentes características culturais e sociais, que recolham de forma colaborativa os saberes e as práticas culturais da comunidade e dos países PALOP expressos em música, comida/gastronomia, jogos tradicionais, atividades produtivas, mitos e lendas; da mesma forma, eles investigam suas histórias pessoais, familiares e comunitárias. Com base nessas informações coletadas, elas sistematizam e divulgam para a comunidade. Esta atividade torna-se motivadora porque lhes permite criar vários textos para expressar o seu orgulho pelas suas raízes culturais. Essa forma de organização permite a inter-relação e o contato "com o outro, com o diferente" como elemento básico para o reconhecimento e valorização das diferenças para a convivência intercultural. Nessa interação, eles desenvolvem atitudes de tolerância, aceitação e reavaliação de suas várias identidades, melhorando assim sua autoestima.

❖ **Ateliê “Impulso África”**. Pretende-se promover a participação e interesses dos alunos africanos para construírem uma aprendizagem conjunta que se contribua a formar novas ferramentas de abordar para enriquecer o seu trabalho com os alunos problemáticos no ensino regular, com estratégias didáticas que os ajudem a promover e desenvolver as competências e a tomar decisões, tais como: Projeto de vida, Orientação Vocacional e tomada de decisões. O guia a seguir, apoia-se na promoção de diálogo e comunicação entre os participantes, coragem a planificar atividades concretas, a esclarecer dúvidas e a estabelecer recomendações e aconselhamento para realizar o trabalho de ateliê de acordo Impulso África. Portanto, além de favorecer o seu trabalho individual e de grupo; promover a participação; possibilitar o intercâmbio de ideias e experiências, promover valores e atividades de acordo a necessidade. Os aspetos estruturados da proposta de ação orientada para que os técnicos e professores de orientação e intervenção escolar, têm domínio na articulação e os fundamentos metodológicos que levem os participantes a aplicar na prática os propósitos, objetivos, estratégias e mecanismos de avaliação sugeridos nas sessões do PISCC.

A oficina, de âmbito socioeducativo, são espaços onde se realizam atividades planeadas para promover aprendizagens, competências (científicas, culturais), habilidades e interações sociais, incluindo temáticas das áreas: artesanato, cultura, música, desporto e recreação, tecnologias, habilidades para o mercado de trabalho, empoderamento, etc. O objetivo desta modalidade é de proporcionar oportunidades de aprendizagem e convivência intercultural e social nos alunos de modo a contribuir para uma educação integral e, neste caso específico do PISCC para a convivência e para os valores. Daí que a sua relevância se insira: no fortalecimento de vínculos (culturais, sociais, linguísticos, comunitários); desenvolvimento de habilidades participando nas atividades práticas em trabalho de equipe; inclusão social e cultural na redução das desigualdades socioculturais, estimulando a

autoestima e sentimento de pertença; e promoção da cidadania ativa e, ainda como forma de conscientização dos direitos e deveres e de incentivo à participação.

Vejam os em seguida algumas oficinas (incluindo workshops) propostas:

✓ **Oficina cultural – ‘Experienciar a Cultura Local.** É impossível querer desenvolver a identidade pessoal e cultural nos alunos africanos dos PALOP se a EPRIN não estiver aberta à comunidade educativa e local de Idanha-a-Nova. Nesse sentido, as oficinas são uma estratégia promotora de desenvolvimento interações, inter-relações, de visitas ao concelho e Vila de Idanha-a-Nova, conhecendo o património (físico-geográfico, cultural, patrimonial edificado), património artístico, os artesãos e as manifestações artísticas e culturais. Realização de visitas de estúdio onde apreciem, explorem e experimentem as linguagens das artes a partir do contato com personagens e testemunhos de vidas. O visitar as populações das aldeias e o seu modo etnográfico das suas gentes. Para se integrar/adaptar bem e viver harmoniosamente todos devem ter um papel proativo na comunidade educativa e social compreendendo e valorizando bem as experiências adquiridas.

✓ **Oficina Artística - ‘Valorizar as Artes’.** Com recurso a vídeos, a elaboração de podcast utiliza uma linguagem simbólica relacionada aos videogames e às redes sociais (Instagram). Procure conduzir as sessões abordando a realidade que vivem numa dimensão virtual, onde também se relacionam e desenvolvem a sua identidade.

✓ **Oficina socio-emocional--Conhece-te, Relaciona-te’** composto pelos seguintes workshops’

-Workshop "Edite o seu Perfil": o objetivo é conhecer a imagem que apresentamos aos outros em jogo e em grupo; compreender os conceitos de autoimagem e autoestima; e participar por meio de brincadeiras e representações baseadas em técnicas teatrais, comunicação não verbal e comunicação em grupo.

-Workshop "Sem Filtros": Seus objetivos são estabelecer relações interpessoais baseadas na verdade, sinceridade e autenticidade; reconhecer o valor e a dignidade da outra pessoa que deseja se relacionar comigo (ser autónomo, independente e livre); aprender a não instrumentalizar a outra pessoa contra sua vontade. Uma metodologia participativa é utilizada por meio da comunicação corporal, experiência sensorial, afetivo-emocional e comunicacional em grupo.

-Workshop "Em Marcha": Tem como objetivos garantir o direito de todo ser humano de se expressar, respeitando suas necessidades afetivas e as de outras pessoas e alcançar a lealdade consigo mesmo para enriquecer as relações com outras pessoas; através de técnicas de improvisação teatral, comunicação em grupo.

✓ **Oficina recreativa e desportiva 'Move-te e Disfruta'** Conjunto de atividades desenvolvidas no âmbito da **integração e convivência recreativa, desportiva, de lazer e tempo livre**:

- **Acampamento barragem:** A fim de gerar um espaço de convivência que tenha como principais objetivos: alcançar um clima lúdico e descontraído que englobe todos os participantes e os educadores; promover a convivência no respeito pela diversidade (diferentes realidades culturais, econômicas e sociais dos participantes); educar no respeito pelo meio ambiente; e promover o desenvolvimento pessoal e de grupo. Os critérios educacionais, um guia a ser realizado, são a participação, o trabalho em equipe, a flexibilidade e a comunicação, com base na experiência como forma de aprendizagem coletiva. A proposta é desenvolvida no contexto mais próximo dos participantes, sua cidade (Parla), realizando também um passeio de vários dias, o que permite a implementação de habilidades de convivência no grupo.

- **Excursão a e Penha Garcia e à Serra:** A viagem ao Parque Nacional da Serra de Guadarrama apresenta-se como uma oportunidade para conhecer um ambiente natural próximo, e assim abrir o leque de possibilidades de lazer desfrutando do fenómeno da neve, num "bom ambiente" de convivência e respeito. No âmbito relacional procura-se despertar uma consciência ecológica e patrimonial, baseada no respeito à vida, sua flora, fauna e o uso dos recursos naturais e celebrar um dia de convivência onde continuamos a favorecer o crescimento pessoal a partir do relacionamento com os outros, em um ambiente natural. Brincando em grupo e observando o comportamento de alguns animais com seu rebanho, como um "espelho", questionamos qual é o nosso estilo de ser e estar com os outros.

- **Dia do Desporto Intercultural":** O desenvolvimento de uma atividade desportiva e recreativa no Campo de Jogos de Idanha a Nova e/ou no Pavilhão e permita aos alunos de diferentes culturas possam celebrar um dia de convivência desportiva e recreativa, de modo a promover o crescimento pessoal e social, a partir das atividades desportivas e na relação com outras pessoas.

Por conseguinte as ações implementadas por ateliês e oficinas (workshops) fomentem atitudes positivas para a convivência e para as relações interpessoais entre os alunos dos PALOP com os seus pares e com comunidade educativa e local e contribui para a formação da cidadania.

5.-Mecanismos de Avaliação do PISCC

A avaliação do PISCC assenta em quatro propósitos fundamentais: análise avaliativa das ações -atividades (ateliês, oficinas, workshops) desencadeadas ao

longo do plano (design); das estratégias de ação adotadas na execução, análise dos resultados atingidos (grau de satisfação e autoavaliação das ações pelos intervenientes); grau de concretização do plano previamente previsto, adequação das ações aos princípios programáticos do plano; reflexão da avaliação global do plano. Mais do que avaliar os objetivos, importa avaliar os processos e os impactos nos sujeitos – alunos africanos países PALOP da EPRIN, garantir a participação de todos os parceiros envolvidos na dinâmica de avaliação; oferecer a possibilidade de integração das conclusões e análise das ilações extraídas da avaliação no Projeto Educativo da EPRIN para futuras das ações a desenvolver posteriormente. De facto, atendendo ao carácter inovador do desenvolvimento destas práticas avaliativas no PISCC focamo-nos particular atenção na dimensão “formação da cidadania e convivência” em contexto de inclusão cultural e educação intercultural, que poderá ser um incentivo para a instituição e parceiros, para uma melhor capacidade analítica e crítica da adaptação/integração dos alunos africanos dos PALOP e respetiva implicação na convivência social e escolar

Por conseguinte, a avaliação orientar-se-á para os resultados da intervenção do PISCC no âmbito da educação intercultural e para a convivência nos jovens africanos dos PALOP será realizada por meio de uma combinação de métodos e instrumentos para garantir a eficácia e o impacto positivo das intervenções. São utilizados como instrumentos inquérito por questionário, de satisfação para os participantes, onde eles podem expressar sua percepção e feedback sobre as atividades em ateliês, oficinas e workshops oferecidos pelo plano (Leal & Teixeira, 2018). Ter-se-á em conta também (indicadores) da capacidade dos alunos africanos no seu envolvimento na comunidade educativa, social ou comunitária.

Todos esses mecanismos de avaliação permitem uma abordagem holística e complementar, combinando feedback direto, indicadores quantitativos e relatos de sucesso para garantir a melhor análise e o ajuste dos programas para atender melhor às necessidades dos jovens africanos de PALOP e às expectativas dos parceiros e da sociedade.

CONCLUSÕES

O nosso propósito do estudo, tal como formulámos no problema era a integração/adaptação dos alunos de países dos PALOP a frequentarem cursos profissionais - EPRIN, com consequências na sua aprendizagem, no desempenho e rendimento académico, nas atividades, na experiência do estágio e nas competências adquiridas para o mercado de trabalho. A EPRIN no âmbito da formação dos seus alunos tem por objetivo que estes integrem o mercado de trabalho, ou sigam estudos em áreas ligadas com o curso e competências adquiridas. As perspetivas futuras desses alunos, ou seja, o que tencionam fazer quando terminarem o Curso Profissional, muitos deles referem que tencionam voltar de imediato ao seu país de origem e outros intentam ter trabalho em Portugal. Há alguns que questionam o facto de poderem vir a prosseguir estudos no ensino superior, apesar das dificuldades económicas adversas.

Aqueles alunos provenientes de uma cultura diferente, com hábitos, formas de ser e costumes muito peculiares proporcionou-nos o motivo da nossa investigação nos cursos profissionais oferecidos pela EPRIN aos alunos de países PALOP. A nível académico foi muito desafiante colocar em prática os conhecimentos (teórico-práticos, competências e ferramentas apreendidas no âmbito curricular do Mestrado, de modo a utilizar métodos ou metodologias de trabalho muito próprios ao tipo de pesquisa realizada: investigação híbrida ou mista.

Sabemos que a “integração” e a “inclusão” utilizam-se muitas vezes como sinónimos, apesar de haver posicionamentos teórico-metodológicos distintos. A “integração” diz respeito, em termos gerais, à inserção de, neste caso em particular, alunos estrangeiros no sistema de ensino profissional, defendendo que todos os alunos têm direito ao princípio fundamental da educação (Crick, 2001). A “inclusão” abrange uma perspetiva mais complexa, integrando a reestruturação de espaços (físicos, didáticos, sociais e económicos), tendo em consideração características particulares do sujeito a incluir. Ou seja, é a escola que se adapta às necessidades e particularidades dos alunos e não vice-versa. (Silva 2018).

De facto, a integração socioeducativa dos alunos dos países PALOP depende muito do ambiente estabelecido na instituição de ensino profissional -EPRIN que disponibiliza meios e atividades para o efeito, com apoios sociopedagógicos e outros. Deste modo, é de suma importância que existam medidas inclusivas de educação intercultural com o objetivo de criar condições de ensino para todos os alunos. A junção destes dois fatores (escola e políticas de educação inclusiva), determinam se a integração tem efetividade ou não nos alunos, coincidindo com os resultados do estudo de Ângela Pombinho, (2024). É verdade que os alunos trazem consigo uma expectativa muito positiva no que diz respeito à sua experiência e curso profissional, no entanto os seus principais problemas acabam por estar relacionados com a língua, as exigências académicas (módulos curriculares e métodos de ensino-aprendizagem), relações interpessoais e sociais, de

convivência comunitária e, ainda o desenvolvimento da profissão nos próprios jovens (Semedo, 2010).

A chegada dos alunos dos países PALOP a uma nova realidade (sistema e instituição) é vivenciada de forma diversa por eles, já que enfrentam um novo contexto educacional e, sabendo que quase a totalidade deles nunca tinham saído do seu país de origem. Daí que os momentos da integração/adaptação escolar, seja caracterizada com sentimentos diversos de acordo com a personalidade de cada um. Por isso a integração/adaptação deles na EPRIN, levou-nos a perceber perante os dados/informações obtidas que existe uma boa relação entre esses alunos do e a instituição, bem como com a residência onde habitam. Os próprios professores/monitores entrevistados referem que os alunos consideravam a residência a sua segunda casa “uma segunda casa” e a funcionária responsável pela mesma como um familiar próximo, tal como o estudo de Ângela Pombinho (2024) confirmou igualmente.

O Decreto-Lei 54/2018, que entende a inclusão (cultural) como um processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa. Podem surgir a discriminação e até exclusão social como fatores que podem dificultar a integração, pois sem um ambiente acolhedor e apoios adequados, esses alunos africanos correm o risco de enfrentar desmotivação e insucesso escolar, comprometendo o seu futuro académico e profissional. Ora neste sentido deve haver uma maior abrangência de intervenção, que implica “reequacionar” o papel da escola, o modo como esta vê os alunos e como se organiza para responder a todos eles. Na nossa perspetiva cabe ao gabinete de apoio da EPRIN, identificar e ocupar-se das dificuldades de adaptação, socioeducativas e de aprendizagem e desigualdades sociais que apresentam ao longo da sua formação. É relevante perante esses problemas dos alunos haverem apoios diversificados em termos educativos/pedagógicos, sociais, psicológicos e afetivo-emocionais para a construção e consolidação das suas aprendizagens e sucesso escolar.

O próprio ambiente educativo e interpessoal na escola constitui um fator crucial na integração destes alunos dos PALOP, já que eles estabelecerem relações (interpessoais, pedagógicas) dentro do contexto escolar que podem favorecer a sua integração escolar, socioeducativa e comunitária, para além fomentarem o seu próprio desempenho e rendimento académico. Assim, o envolvimento dos alunos na EPRIN depende, em certa maneira, do ambiente e clima socioeducativo criado pelos seus pares, professores/monitores, funcionários, serviços de apoio e de outros atores que colaboram com a instituição formadora. (Silva, 2018). A relação social e comunitária também é importante na integração desses alunos, pois segundo Semedo (2010, p.17), “(...) *uma boa relação social ajuda a superar as dificuldades inerentes à transição de contexto social de vida.*”

Neste contexto educativo surge como elemento facilitador do desenvolvimento socio-pessoal entre os jovens alunos, fomentando a sua própria integração (pessoal, social, escolar). Porém, existem dificuldades ligadas ao domínio da língua e literacia científica, à transição (sistema e métodos de ensino), de desenvolvimento socioeducativo e de adaptação/inclusão intercultural a um novo sistema de ensino e formação, que afeta todos os alunos vindos de países estrangeiros ou países PALOP, com consequências no seu desempenho e rendimento escolar e na aquisição de competências. Segundo Semedo (2010), essas dificuldades estão diretamente relacionadas com a discriminação racial, com o fato do não domínio da língua portuguesa, com dificuldades económicas, afetivas e emocionais, de solidão e isolamento, etc. que têm consequências com a adaptação à cultura e com o sentimento de nostalgia diretamente relacionado com as preocupações com a sua família, os seus amigos e o próprio país (cultura). Para que o processo de integração/adaptação socioeducativa e académica tenha êxito há que ter em conta vários fatores (pessoais, sociais, educativos e comunitários) e, daí que o nível de integração/adaptação esteja dependente, em grande parte, do grau de envolvimento da instituição onde estuda. Nesta reflexão perante os dados obtidos os alunos de países dos PALOP necessitam de uma *“atenção especial para que os seus desafios da integração sejam ultrapassados e evitar consequências negativas no nível do aproveitamento académico.”* (Semedo, 2010, p.20).

É óbvio que estes alunos dos países PALOP enfrentam barreiras linguísticas, dificuldades de adaptação ao novo sistema educativo e desafios afetivo-emocionais relacionados com o afastamento das suas raízes e familiares. Muitos chegam com níveis de escolarização diferentes dos padrões portugueses, o que pode gerar dificuldades no acompanhamento do currículo e no relacionamento com os colegas. Ora é aqui que a proficiência linguística constitui um dos grandes desafios destes alunos (Barbosa et al., 2019). As competências linguísticas, não são apenas indispensáveis para o desempenho e rendimento académico, mas contribuem significativamente para a integração socioeducativa e comunitária (Freire, 2022). A falta destas competências tem um efeito negativo no sucesso escolar dos alunos PALOP. Devia de haver na EPRIN, em parceria com o Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP) de Idanha-a-Nova, na ministração de cursos de português, integramos no Programa Português para Todos, o qual permitiria elevar a capacidade de expressão e compreensão da comunicação e língua portuguesa e o conhecimento dos direitos básicos de cidadania, necessários à integração social na sociedade portuguesa.

Em relação às suas relações interpessoais e socioeducativas elas fazem parte do quotidiano dos próprios alunos da EPRIN, que mantêm contacto com os funcionários, professores ou monitores e com seus pares. Contudo essas relações são mais assíduas, na sua grande maioria, com os colegas alojados na residência e respetivas funcionárias e pouco com a comunidade local. Muitos deles destacam

um professor em especial (e o coordenador pedagógico) com quem mantêm uma boa relação pedagógica (Ângela, 2000).

Porém é evidente que essas relações interpessoais estabelecidas entre estes alunos e a comunidade educativa se centraliza, maioritariamente, no professor responsável do Curso Profissional ou coordenador pedagógico da escola, em algum não-docente e/ou funcionária da residência, e nos colegas a viverem no mesmo espaço, cuja maioria são da mesma nacionalidade (caso dos alunos de Santo Tomé e Príncipe). Ora as relações interpessoais são importantes para a integração/adaptação dos alunos estrangeiros, e por sua vez as existentes no contexto escolar facilitam a mesma, acrescentando a possibilidade de também aumentar o sucesso escolar (Brito, 2022).

As expectativas de resultado e as de autoeficácia são, respetivamente, crenças sobre as consequências dos comportamentos e sobre a capacidade para desempenhar tarefas de forma bem-sucedidas (Lent & Brown, 2008; Lent et al., 2009). Na formulação das expectativas de resultados o indivíduo imagina as consequências do seu desempenho (o 'saber'), enquanto que na formulação da autoeficácia o aluno preocupa-se com as suas habilidades ou competências (o 'saber fazer' fazendo). A teoria das expectativas explica as motivações de recompensas que resultam do desempenho e das perceções do aluno ao realizar determinadas tarefas/atividades relacionando-as com o próprio desempenho escolar e os resultados do rendimento académico (Lent, 2004).

Por outro lado, estão os objetivos dos alunos ao virem para o ensino e formação profissional, que constitui uma decisão individual de fazerem um Curso, mas que depende da aprendizagem, das estratégias e métodos de ensino, da realização de atividades, da experiência no estágio, da capacidade de adquirirem competências, etc. já que tudo isto orienta o seu comportamento escolar (Brito, 2022). Assim, os objetivos individuais surgem em função das capacidades pessoais para representar simbolicamente o resultado desejado (desempenho e rendimento), para reagir de forma autocrítica ao seu próprio comportamento com base em normas internas da instituição formadora (Gregório, 2021; Pombinho, 2024).

Os processos motivacionais, a parte afetivo-emocional e as crenças de autoeficácia destes alunos PALOP determinam o seu nível de motivação para o estudo, a forma como esta se reflete no esforço desempenho perante os obstáculos que inevitavelmente encontram ao procurarem atingir os seus objetivos escolares. Quanto maior for as crenças nas suas capacidades, maiores e mais persistentes são os esforços para alcançá-los (Lent, 2004). E quando enfrentam dificuldades de aprendizagem, sentem-se angustiados pelas suas próprias dúvidas e imprecisões (muito devido à compreensão da língua e da comunicação), sobre as suas capacidades, diminuem os seus esforços ou abordam prematuramente as suas tentativas e contentam-se com soluções medíocres ou mínimas, enquanto que os alunos que têm crenças fortes nas suas capacidades exercem maior esforço para

dominar os seus desafios (Lent, 2004). Ora esta adaptação a um novo estilo de ensino e ambiente educativo explica muitas das variáveis sociais, cognitivas, características e comportamentos dos alunos, com impacto nos resultados afetivos (nível de satisfação) em ambientes escolares (Lent & Brown, 2008). Em geral, a autoeficácia se relaciona de forma direta com a satisfação geral da formação académica ou indiretamente por meio do progresso nos objetivos considerados relevantes (Lente t al., 2009).

Relativamente às atividades socioeducativas ou escolares realizadas pelos alunos PALOP, que de alguma forma promovam e/ou facilitam o processo de integração/adaptação deles com os outros colegas, muitos dos sujeitos em estudo da EPRIN revelam dificuldades em identificar algum tipo dessas atividades específicas, mas referem algumas atividades socioculturais promovidas pela escola e pelo município de Idanha-a-Nova.

Outro aspeto relevante mencionado no documento de Protocolo formal, assinado entre a EPRIN, as Câmaras Municipais e o aluno de país PALOP, que a escola garante refeições e alojamento durante o período letivo. Contudo, estes alunos vêm-se obrigados a terem de procurar uma alternativa de alojamento durante os períodos não letivos. Muitos deles têm familiares a residir em Portugal constituindo, de certa forma, a solução mais viável nesses períodos não letivos ou de interrupção letiva; no entanto, alguns procuram um trabalho durante esses períodos para conseguirem garantir um sítio onde ficar e a sua alimentação. Pelos registos de notas de campo nenhum deles refere que voltou ao país de origem durante as férias letivas, pois o fato de existirem custos associados a esse processo não é um elemento facilitador

De facto, conseguimos atingir o propósito e os objetivos do, conseguindo dar resposta às nossas questões (perguntas de investigação), através da análise dos dados e informações oriundas das técnicas/instrumentos de recolha de dados e da interpretação dos mesmos, com recurso à triangulação. Mas como em todos os estudos houve limitações que em termos de validade externa poderiam ter melhorado a pesquisa:

*-A amostra dos alunos (N=55) foi essencialmente de origem de São Tomé e Príncipe e poucos de Angola, Cabo Verde e Guiné Bissau, porque se encontravam em Estágio ou em preparação de Módulos de formação (provas). Teria sido mais benéfico se essa amostra fosse maior e integrasse mais alunos angolanos e guineenses.

*-A amostra dos professores entrevistados (/N=7) foi pequena, mesmo sendo docentes efetivos, poderia ter sido maior pois a EPRIN tem mais de quarenta professores e/ou monitores nos diversos cursos de formação profissional, mas a impossibilidade de chegar até eles ou dos mesmos se prontificar a realizar a entrevista. Contudo a entrevista ao coordenador pedagógica foi importante.

*-Não conseguimos ter mais registos de notas de campo provenientes da observação participante e até outras evidências observacionais de aulas das unidades ou Módulos dos diferentes Cursos Profissionais, de modo a perceber a envolvimento dos alunos no seu desempenho escolar, atividades, realização do Estágio e na residência onde estão alojados por questão de Proteção de Dados e regulamentação da própria instituição.

*-Não realização do '*Focus Group*' como tínhamos programado no início por dificuldades de reunir no horário letivo os alunos dos diversos Cursos Profissionais para podermos, por mediação cultural, promover o debate sobre os seus problemas e dificuldades de adaptação/integração, de aprendizagem e desempenho, dos métodos e estratégias de ensino, das suas expectativas profissionais, etc., ou seja, do seu percurso formativo. Tivemos certamente informações enriquecedoras que nos permitiriam melhorar a interpretação dos dados e a triangulação.

*-Limitações temporais no início da investigação na formalização do Protocolo (existente entre o instituto Politécnico de Castelo Branco e a EPRIN), do acesso aos dados e a aplicação das técnicas/instrumentos de recolha de dados. A permissão só foi concedida nos inícios de março de 2025.

*-Dificuldades de deslocação à Idanha-a-Nova e à EPRIN (horários de transportes coincidentes com a disponibilidade dos professores ou coordenador pedagógico), situada a alguns quilómetros de Castelo Branco (recurso ou pendente muitas vezes do orientador em ir com ele à EPRIN) para poder realizar a pesquisa, aplicar as técnicas e/ou instrumentos de recolha de dados, realizar observações e outros registos de evidências, consulta de documentação..

Por conseguinte, sendo este Trabalho de Projeto de Mestrado, balizado por um período temporal, acaba por limitar (e até impedir), de certa forma alguns aspetos relevantes na investigação, no entanto, como estamos a falar de uma instituição de ensino e formação profissional ainda distante de Castelo Branco e num território com uma população tendencialmente envelhecida e pouco industrializada, pelo que seria um fato curioso, perceber a envolvimento dos alunos PALOP na comunidade local e que forma estes alunos, podiam promover o desenvolvimento local, pois é um facto que quando as condições são favoráveis os indivíduos tendem a permanecer nos territórios que os acolhem.

Podemos afirmar que a EPRIN constitui um exemplo de educação intercultural ou de multiculturalidade, em que os projetos ou programas de convivência podem e devem ser um fator congregador e enriquecedor da inclusão cultural. Assim, a diversidade cultural é um desafio da escola para acompanhar as evoluções das sociedades modernas que promovem a igualdade, o respeito, a tolerância e a solidariedade entre culturas.

BIBLIOGRAFIA

- Abdallah-Pretceille, M. (2006). Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity. *Intercultural Education*, 17(5), PP.475-483. Acesso site – DOI: <https://doi.org/10.1080/14675980601065764>.
- Abrantes, P. (2011). A formação profissional em Portugal: seis casos de sucesso. In: CNE -Estado da Educação, *A Qualificação dos Portugueses* (p. 248-268). Publ. Conselho Nacional de Educação.
- Abreu, M. S. M. (2020). As entrevistas semiestruturadas na pesquisa qualitativa em educação: uma revisão de literatura. *Educação & Sociedade*, v. 41, n. 151, pp. 819-841.
- Afonso, M.C.; Ferreira, F. (2007). *O Sistema de Educação e Formação Profissional em Portugal: Descrição sumária*. CEDEFOP Panorama Series.
- Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. McGraw-Hill.
- Ângela, M. O. (2000). *Inserção de Jovens de Origem Africana na Escola*. Publicação da Associação! Dos Professores de Sintra.
- Araújo, S. A. (2008). *Contributos para uma Educação para a Cidadania, Professores e Alunos em Contexto Intercultural*. Publicações Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.
- Augel, Moema Parente. (2007). *O desafio do escombros: nação, identidades e pós-colonialismo na literatura da Guiné-Bissau*. Editora Garamond.
- Ainscow, Mel (2004). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea.
- Azevedo, J. (2009). Escola profissionais 1989-2009: as oportunidades e os riscos de uma inovação educacional que viajou da margem para o centro (Documentos de Conferências, Universidade Católica Portuguesa). <http://hdl.handle.net/10400.10/3100>.
- Azevedo, J. (2014). Ensino profissional em Portugal, 1989-2014: Viagem da periferia para o centro das políticas educativas. In: M. D. Rodrigues, *40 anos de políticas de educação em Portugal: a construção do sistema democrático de ensino* (pp. 411-468). Almedina.
- Azevedo, J., Orvalho, L., & Alves, J. M. (2019). 30 anos de Ensino Profissional: perscrutar as intencionalidades e perspetivar o futuro (pp. 1-154). Public. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Azinari, Amanda Pereira da Silva (2023). Interculturalidade e o desenvolvimento profissional docente no contexto das diferenças culturais. *Revista da Faculdade de Educação*, [S. l.], v. 38, n. 2, p. 59-74. Acesso 22/janeiro/24. <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/10991>.

- Barbosa, Belém; Melo, Ana; Rodrigues, Carlos; Santos, Cláudia Amaral; Costa, Fernando; Dias, Gonçalo Paiva; Filipe, Sandra; Traqueia, Nogueira; Sara, Ana (2019). *Caracterização do Ensino e Formação Profissional em Portugal - Análise de dados secundários, 2015-2019* – Projeto de Investigação +PRO: Medir, articular e valorizar o Ensino Profissional em Portugal, da Universidade de Aveiro. EDULOG - Fundação Belmiro de Azevedo.
- Bardin, L. (1997). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Barri, Mussa (2021). *Políticas Educativas na Guiné-Bissau (1999-2019): a promoção de acesso ao ensino básico*. Tese de Mestrado em Administração Escolar -Sociologia e Políticas Públicas, no ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa. Lisboa
- Bell, J. (2010). *Como realizar um projeto de investigação*. 5.^a ed. Gradiva.
- Bissacotti, L. A. (2019). *Família e escola: uma importante e necessária relação. Monografia (Graduação em Pedagogia)*. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-RS). Santa Maria, Rio Grande do Sul. Acesso disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/17525/Bissacotti_Luana_Aline_2019_TCC.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Brito, M^a Adília Machado Oliveira Pereira de (2022). *Ensino profissional: um olhar sobre as motivações e expectativas dos alunos*. Tese de Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação (Especialização em Administração e Organização Escolar), na FEP da Universidade Católica Portuguesa. Porto.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Coutinho, Clara (2003). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*, Edições Almedina, S.A.
- CNE- Conselho Nacional de Educação. (2021). *Recomendação. Perspetivar o futuro do Ensino Profissional*. (Relatores: Joaquim Azevedo e Luís Capucha). Publ. CNE.
- Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Artmed
- Creswell, J. (2014) *Research Design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage Publications, Inc
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Crick, Bernard (ed.) (2001). *Citizens: Towards a Citizenship Culture*. Blackwell Pubs.

- Cunha, M. I. P. (2016). *Cultura, diversidade, diferenciação: Um guia elementar*. Universidade do Minho. Centro de Investigação em Ciências Sociais (CICS). <https://hdl.handle.net/1822/45194>
- Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de janeiro (1989). *Estabelece o regime jurídico das escolas profissionais*. Diário da República portuguesa. Acesso ao site: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/4-1998-224851>
- Decreto-Lei 4/98, de 8 de janeiro (1998). Estabelece o regime jurídico das escolas profissionais, Diário da República. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/4-1998-224851>
- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho (2012). Publicação: Diário da República n.º 129/2012, Série I de 2012-07-05, páginas 3476 – 3491. Ministério da Educação e Ciência.
- Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho (2018). Diário da República nº 129/2018, (06-07-18). Série I. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.
- Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. Publicação no Diário da República n.º 143/2017, Série II de 2017-07-26, páginas 15484 – 15484. Emissor: Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Parte: C - Governo e Administração direta e indireta do Estado.
- Delors, J. (2000). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. (6.ª ed). ASA Ed.
- DGEEC (2021). *Situação após 3 anos dos alunos que ingressam em cursos profissionais 2019/20*. Publ. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). *Educação intercultural e aprendizagem cooperativa*. Porto Editora
- Duarte, A. (2012). *A introdução dos cursos profissionais nas escolas públicas: perfil socioeducativo dos alunos*. ISCTE-Centro de Investigação e Estudo de Sociologia, Escola de Sociologia e Políticas Públicas. <http://handle.net/10071/5000>.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education |1: https://youtu.be/SNVFJhL_0Go.
- Falcão, L. (2002). *A Imigração em Portugal*. Delta Consultores.
- Fernández Enguita, M. (2016). *La educación en la encrucijada*. Fundación Santillana.
- Flecha, R. (2015). *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. Springer Cham Heidelberg.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. 2ªed., Ed. Monitor.
- Fortin, M. (1999). *O Processo de Investigação: da Conceção à Realização*. Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, Lda.

- Freire, Cristina Maria da Costa Victorino (2022) *O domínio da língua portuguesa como influenciador dos resultados escolares dos alunos, no 3º ciclo, com origem, ou ascendência, nos PALOP e no Brasil*. Tese de Mestrado em Guerra, I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo - sentidos e forma de uso*. Principia Editora.
- Freitas, I. (2023). Orientador escolar: desafios e resoluções de resolver conflitos no ambiente escolar. *Revista de Iniciação à Docência* 8(1), e11731. DOI: [10.22481/riduesb.v8i1.11731](https://doi.org/10.22481/riduesb.v8i1.11731).
- García, C. M., (2019). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto Editora, 1999. 272 p. Acesso a: 31/março/2019, disponível em: <http://abenfisio.com.br/wp-content/uploads/2016/06/Formacao-de-professores-para-uma-mudan%C3%A7a-educativa.pdf>.
- Giroux, Henry A. (1992). *Border crossings: Cultural workers and the politics of education*. Routledge
- Gonçalves, T. (2013). *Interculturalidade: Caminhos para a transformação*. Publicações da Universidade de Lisboa.
- Gregório, I. S. G. (2021). *O ensino profissional em Portugal (1989-2015): uma análise das suas dificuldades de afirmação*. Tese de Doutoramento em Ciência Política e Relações Internacionais: Segurança e Defesa, Universidade Católica Portuguesa. Lisboa
- Gregório, I. S. G. (2024). *O ensino profissional em Portugal*. Alêtheia Editores.
- Guimarães, A., Vicente, M. J. & Cruz, P. (2020). *Saber para compreender, compreender para saber: a intervenção da Associação Saber Compreender*. Cadernos da Pandemia, 4, junho, pp, 9-14. Disponível em <http://isociologia.up.pt/sites/default/files/eventos/Intervenc%C3%A7%C3%A3o%20>
- Hill, M., & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário*. Edições Sílabo
- Hortas, M^a J. (2013). *Educação e imigração: a integração dos alunos imigrantes nas escolas do ensino básico do centro histórico de Lisboa*. ACIDI.
- IEFP (2024). *Programa PTT – Português para todos, iefponline*. Fonte de acesso: <https://www.iefp.pt/programa-ppt-portuques-para-todos>
- Johnson, B.; Onwuegbuzie, A., & Turner, L. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, nº 1(2), p. 112-133. Acesso disponível no site <http://mmr.sagepub.com/content/1/2/112>
- Jordan, J. A. (1996). *Propuestas de educación Intercultural para profesores*. CEAC
- Lacerda, P. I. S. (2021). *Metodologias de intervenção educativa e estratégias neurodidáticas: Da(s) teoria(s) à(s) prática(s) no 1º ano de escolaridade*. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2990>

- Lassa, J. A. et al (2021). Youth Civic Engagement and social Integration in Africa: The Role of Information and Communication Technologies. *Journal of African Studies and Development*, 13(2), 33-41.
- Lent, R. W. (2004). Toward a unifying theoretical and practical perspective on well-being and psychosocial adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 51, pp. 482–509.
- Lent, R. W., Brown, S. (2008). Social cognitive career theory and subjective well-being in the context of work. *Journal of Career Assessment*, 16, pp.6–2.
- Lent, R. W., Taveira, M., Sheu, H. B., Singley, D. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A longitudinal analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 74, p. 190–198.
- Lessard-Hébert, M.; Goyette, G. & Boutin, G. (2005), *Investigação Qualitativa. Fundamentos e práticas*. Publ. Instituto Piaget.
- Lopes, Luísa da Silva. (2014). *A Lei de Bases do Sistema Educativo da Guiné-Bissau: Uma análise do processo de construção política*. Tese de Dissertação de Mestrado em Educação, Depart.º Educação na Universidade de Aveiro. Aveiro.
- Lopes, J. G., & Lopes, J. B. (2021). O papel da formação profissional na promoção da empregabilidade dos jovens na Europa. *Revistas Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 16(1), pp. 45-64.
- Lopes, Luísa da Silva. (2014). *A Lei de Bases do Sistema Educativo da Guiné-Bissau: Uma análise do processo de construção política*. Tese de Dissertação de Mestrado em Educação, Depart.º Educação na Universidade de Aveiro. Aveiro.
- Kymlicka, W. & Norman, Wayne (eds.) (2000). *Citizenship in diverse societies*. Oxford University Press
- Malheiros, J., & Fonseca, L. (2017). Migrações, língua e educação: políticas públicas e práticas educativas com alunos imigrantes. *Educação e Pesquisa*, 43(1), pp. 111-126.
- Martins, Ernesto C. (2002). Desigualdade e Identidade no discurso da Diversidade. A Educação Intercultural como uma Pedagogia de “Baixa Densidade”. In: Manuel Ferreira Patrício (org.), *Globalização e Diversidade – A Escola Cultural, Uma Resposta*. (p.175 – 190). Porto Editora
- Martins, Ernesto C. (2002). A interculturalidade como uma pedagogia do encontro. *Espaço S: Revista de Educação Social*, nº 5, pp. 21–31.
- Martins, Ernesto C. (2004). O Desafio educativo, intercultural e a cidadania europeia. *Itinerários* (CESES – Instituto Superior de Ciências Educativas-Coimbra), Ano VI, n.º 6 (julho), pp. 9-22.

- Martins, Ernesto C. (2020). Educação e diversidade cultural na realidade multidimensional: controvérsias da inter e multiculturalidade. *Revista Intersaberes* (Uninter, Br), Vol. 15, nº 35 (maio/agosto), pp. 1-13. DOI: <http://dx.doi.org/10.22169>
- Martins, Ernesto C., & Martins, Susana B. (2015). Ensino profissional português: constrangimentos historiográficos e pressupostos de relevância no contexto europeu. *Revista de Ciências da Educação*, (32), 43-69.
- Melo, M. A. (2022). *Educação profissional, científica e tecnológica: concepções e tendências teóricas*. Appris
- Monteiro, João José H. (2005). *A Educação na Guiné Bissau: Bases para uma estratégia sectorial renovada*. Publ. Ministério da Educação Nacional, República da Guiné-Bissau
- Muñoz Sedano, A. (2010). Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural. *Contrastes. Revista cultural*, nº 8, pp. 49-57.
- Nascimento (2021). A relação família e escola no processo educativo: uma revisão integrativa. *Oikos Família e Sociedade em Debate*, nº 32(2), pp. 1-24. DOI: [10.31423/oikos.v32i2.11824](https://doi.org/10.31423/oikos.v32i2.11824)
- Neves, Adriana; Machado, Idalina, Almeida, M^a Sidalina & Ribeiro, Tania (coords.). (2021) *Atas do IV Congresso Ibero-Americano de Intervenção Social, Multiculturalidade, Migrações e Direitos Humanos*. Lema Origem Editora
- OCDE (2023). Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico Members and partners www.oecd.org/about/members-and-partners
- OCDE (2023). Relatório PISA 2022 Results Factsheets Portugal. Acesso ao site: <https://www.oecd.org/publication/pisa-2022-results/country-notes/spain-f1a3afc1#chapter-d1e11>
- OCDE (2024), *Africa's Development Dynamics 2024: Skills, Jobs and Productivity*, AUC, Addis Ababa/OECD-Paris Publishing. Acesso ao site: <https://doi.org/10.1787/df06c7a4-en>
- Oliveira, N. (2023). O multiculturalismo e como o podemos diferenciar do interculturalismo? *Sociologia On Line*, nº 33, pp. 72-86. Acesso site: DOI: <https://doi.org/10.30553/sociologiaonline.2023.33.4>
- Pacheco, T.B. (2014). *A opção dos jovens pelo ensino profissional: Contextos e decisões*. Um estudo de caso. Publ. Universidade dos Açores.
- Pacheco, W. (2020). Etnomatemática e a construção de uma educação multicultural na escola. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 13(2), pp. 25-44. DOI: <https://doi.org/10.22267/relatem.20132.59>
- Pereira, J., & Carvalho, R. (2021). Ensino profissional: Escolha vocacional ou escapatória para jovens em transição? *Psychologica*, 64(1), pp. 49-67

- Pereira, A. (2004). *Educação Multicultural – Teorias e Práticas*. Asa Editores
- Pérez Tapias, J. A. (2010). *Educar desde la interculturalidad: exigencias curriculares para el diálogo entre culturas*. Morata.
- Pinho V. M. M. G. (2017). O Som da Motivação: Querer Saber, Querer Fazer, Querer Estar e Querer Ser. Instituto Politécnico do Porto (Portugal) Acesso ao site: <https:// ProQuest Dissertations & Theses. 28981960>.
- Pombinho, Ângela Sofia Amândio (2024). *Integração de Alunos PALOP: um estudo de caso na Escola Profissional de Alvito*. Dissertação para obtenção Grau de Mestre do Mestrado em Serviço Social – Riscos Sociais e Desenvolvimento Local da Escola Superior de Educação do instituto Politécnico de Beja. Beja.
- Pratas, M. H. (2010). Interculturality and intercultural education in Portugal: Recent developments. *Intercultural Education*, 21(4), p. 317-327.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (3ª ed.): Gradiva.
- Ramos, N. (2011). *Educar para a interculturalidade e cidadania: Princípios e desafios*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Rebelo, R. & Oliveira, A. (2019). Inserção de imigrantes no mercado de trabalho português: um estudo de caso na região do Alentejo. *Economia e Gestão*, 16 (1), pp. 9-23.
- República da Guiné-Bissau (2011). *Lei de Bases do Sistema Educativo* da Guiné Bissau. Ministério da Educação Nacional, Cultura, Ciência, Juventude e dos Desportos. Bissau.
- Ribeiro, J. L. (2021). *Desenvolvimento pessoal e profissional: caminhos para a excelência*. Editora da Universidade do Porto.
- Rodrigues, L. (2010). O ensino técnico-profissional em Portugal. *Revista da Faculdade de Educação*, pp. 13-34.
- Rosas, J. C. (2007). Sociedade multicultural: conceitos e modelos. *Relações Internacionais*, nº 14, pp. 47-56
- Santos, B. F. (2020). O multiculturalismo na educação. *Margens, Revista online*, v. 14, n. 22, p. 88-101. DOI: <http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v14i22.9647>
- Santos, Marília Leonardo dos. (2017). *As vozes dos alunos de uma escola profissional sobre o ensino profissional: um estudo*. Tese de Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional, Universidade Aberta. Lisboa. Acesso ao site: <http://hdl.net/10400.2/6373>
- Sebastião, Aurio Filomeno (2023). *Impacto da precariedade laboral na vida profissional e pessoal dos jovens imigrantes qualificados em Portugal*. Um estudo exploratório sobre a situação dos jovens angolanos. [Dissertação de

- mestrado, ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa]. CIES-ISCTE-Centro de Investigação e Estudos de Sociologia
- Seidi, Mutaro; Intumbo, Levi Marcelino & Caetano, Luis Miguel Dias (2022). Instabilidade política e seus impactos nas políticas públicas educacionais na Guiné Bissau. *Revista De Estudos Interdisciplinares*, nº4(3), p. 63–72.
- Semedo, M. (2010). Emoções Mistas: Integração Social e Académica dos Alunos Provenientes dos PALOP. Tese de Dissertação de Mestrado em Psicologia, na Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias, Faculdade de Psicologia, Lisboa. Acesso site: <http://hdl.handle.net/10437/1304>
- Silva, Manuel C. (2018). *Africanos dos PALOP no Distrito de Braga: Condições objetivas de vida, Identidades e Relações Interétnicas*. Húmus
- Soares, A. M. (2019). *Formação Profissional e desenvolvimento de competências*. Edições Pactor
- Soares, C. V. C. O. (2005). (As intervenções pedagógicas em ambientes informatizados: uma realidade a ser construída. Tese de Dissertação Mestrado- Curso de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre,
- Sousa, C. (2013). Multiculturalismo e Desempenho Escolar no Ensino Profissional, um estudo de Caso. Tese de Dissertação de Mestrado em Educação Especial, Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional de Braga, Faculdade de Ciências Sociais. Porto. <http://hdl.handle.net/10400.14/13340>
- Stephan, W. G., Stephan, C. W. (2013). Designing intercultural education and training programs: An evidence-based approach. *International Journal of Intercultural Relations*, 37(3), 277-286. Doi:[10.1016/j.ijintrel.2012.05.001](https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2012.05.001)
- Té, Francisco Armando Bilima (2017). Políticas Educativas na Guiné-Bissau: estudo longitudinal dos ensinos básico e secundário. Tese de Mestrado em Ciência Política no ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa. Acesso ao site: https://repositorio.iscteuiul.pt/bitstream/10071/15299/1/francisco_te_diss_mestrado.pdfVa
- Touriñan, J.M. (2004). Interculturalismo, globalidad y localidad: Estrategias de encuentro para la educación. *Revista Bordón*, 56:1, pp. 25-47
- União Europeia (2017). *O Pilar Europeu dos Direitos Sociais. Para uma Europa mais justa e mais social SocialRights*. Serviço Publicações da União Europeia. Acesso: social-summit-european-pillar-social-rights-booklet_pt.pdf
- Vicente, Ana Flávia Pires (2019). *Jovens africanos a estudar cursos profissionais na Sertã: integração intercultural e formação (estudo de caso)*. Trabalho de Projeto final para obtenção do Grau de Mestre em Intervenção Social Escolar na Escola Superior de Educação do IPCB. Castelo Branco.

- Vieira, M. M. M.; Carvalho, G. S. D.; De Araújo, M. C. P., & Pereira, R. B. C. T. (2018). Como a comunidade científica portuguesa analisa a educação profissional. *Revista Tempos e Espaços Em Educação*, nº 11(25), pp. 33–48.
- Yin, Robert (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2^a ed.): Sage Publications.

ANEXOS

Anexo 1: Inquérito por Questionário

Inquérito por Questionário aos alunos

Este instrumento destina-se a recolher dados dos **alunos dos cursos profissionais da Escola Profissional EPRIN de Idanha-a-Nova** (seguindo as normas de Proteção de Dados dos sujeitos respondentes) destinados à realização do Trabalho de Projeto final - Mestrado em Intervenção Social e Escolar, titulado *"A integração e formação dos jovens africanos dos PALOPs em cursos profissionais portugueses: Estudo de Caso numa instituição do interior raiano"*, sob orientação do professor Doutor Ernesto C. Martins da ESECB/IPCB (Protocolo existentes entre as instituições IPCB_EPRIN). O estudo pretende analisar a integração/inclusão e formação escolar dos alunos provenientes dos países PALOPS a frequentam cursos profissionais no ano letivo de 2024/2025. O objetivo do estudo é analisar/explicar e compreender a integração, os percursos e o desempenho escolar, as dificuldades e o rendimento escolar dos alunos nos cursos da EPRIN, as respostas dadas pela escola, apoios dos professores ao desempenho escolar, expectativas de empregabilidade, etc. de modo a propor um plano de intervenção específico para uma melhor inclusão e eficácia formativa. O inquérito é anónimo, cumpre as normas éticas e legais (Comité Ético do IPCB) e as suas respostas são confidenciais e sigilosas, sendo os dados utilizados exclusivamente para fins estatísticos e académicos. Pedimos a V. colaboração no Trabalho de Projeto sendo o mais sincero, objetivo e claro nas suas respostas, já que a sua participação voluntária, é bastante importante para a realização do estudo referido. OBRIGADO!

Tempo máximo previsto de preenchimento: 30 minutos; Aplicação: março de 2025

Sexo M____; F____. País/Naturalidade: _____

Curso Profissional: _____ Ano: _____

Assinale com um (X) a resposta mais correta

Quantas vezes reprovaste-te no percurso educativo anterior?

Até ao 9.º ano ensino básico

0○; 1○; 2○; 3○; 4○; 5 ou +○.

Indica mais que um motivo:

Porque vieste estudar para esta escola?

Localização da escola○; Curso pretendido○; Corpo docente○; Infraestruturas escolares○;
Colegas/amigos○; Outros motivos○.

A minha família gosta que eu frequente este curso?

Nada Pouco Regular Muito Muitíssimo
○ ○ ○ ○ ○

Tens um comportamento de aprendizagem adequado às exigências da escola: SIM: _____; NÃO: _____

Se respondeste NÃO explica o porquê: _____

Sentiste dificuldades linguísticas para frequentares o teu curso profissional: SIM _____; NÃO _____

Se respondeste SIM explica porquê: _____

Por favor assinala com um (X) a resposta mais adequada tendo em conta a escala de 1 a 5.

Orientações no preenchimento da escala: Valorize de 1 a 5 o grau das seguintes proposições, sabendo que:

1=Discordo totalmente; 2=discordo; 3=Nem discordo nem concordo; 4=Concordo; 5=Concordo totalmente

Itens ou perguntas	1= Discordo totalmente	2= Discordo	3= Nem discordo nem concordo	4= Concordo	5= Concordo totalmente
1-Gostas das instalações/espacos da escola EPRIN?					
2-A Escola tem recursos didáticos adequados às tuas necessidades de aprendizagem?					
3-A Escola tem psicólogo, professores e/ou outros técnicos que te ajudam a encontrar soluções para os teus problemas escolares?					
4- Recebes apoio da Escola em termos de alojamento e de cantina?					
5-Quando chegaste à Escola esta apoiou-te na tua integração e/ou adaptação ao curso?					
6-A Escola atende aos problemas e dificuldades escolares dos alunos.					
7-Sentes que NÃO és apoiado pela Escola quando tens problemas de aprendizagem?					
8-Consideras que quando terminares o curso irás trabalhar área do Curso?					
9-Gostas do curso que frequentas?					
10-Em geral compreendes conteúdos curriculares das disciplinas do teu curso?					
11-Consideras difícil o teu curso de formação profissional?					
12-As tuas expetativas são positivas em relação ao aproveitamento no teu curso?					
13-O estágio nas empresas será útil para a tua formação profissional?					
14-Valorizas a relação pedagógica que tens com os professores/colegas?					

Itens ou perguntas	1= Discordo totalmente	2= Discordo	3= Nem discordo nem concordo	4= Concordo	5= Concordo totalmente
15-Sentes que és apoiado pelos professores e/ou monitores quando tens dificuldades de aprendizagem?					
16-Quando solicito apoio aos professores estes respondem de forma presencial ou via eletrónica /plataforma?					
17-Falta-te motivação/ interesse para aprenderes no curso?					
18-Realizas assiduamente os teus trabalhos escolares do Curso?					
19-Os métodos e as metodologias de ensino utilizadas no curso são adequados?					
20-Consegues organizar o teu tempo de estudo e de aprendizagem?					
21-Conheces e adaptas-te bem às regras disciplinares da escola?					
22-Sentes-te integrado no grupo turma - espaço escolar de aula?					
23-O teu relacionamento com os teus colegas de turma é o adequado?					
24-Consideras o teu relacionamento com os professores o mais adequado?					
25-Consideras o ambiente escolar e o clima educativo de Grupo/ turma bons?					
26-Consideras que a Câmara Municipal disponibiliza apoios sociais à tua integração na comunidade local?					
27-Os funcionários da escola EPRIN colaboram na formação dos alunos?					
28-Consideras que o apoio psicológico da escola é fundamental na resolução dos conflitos que surgem?					
29-Os professores da Escola dão orientação escolar/profissional?					

30- Quando iniciaste o Curso conhecias as competências que irias adquirir ou desenvolver na tua formação?					
Itens ou perguntas	1= Discordo totalmente	2= Discordo	3= Nem discordo nem concordo	4= Concordo	5= Concordo totalmente
31-No início do Curso possuías muitas expectativas para o Curso profissional?					
32- O teu curso de formação corresponde ao que pretendes para a tua profissão?					
33-Tens boas perspetivas futuras para a empregabilidade na tua profissão					

SATISFAÇÃO E IMPORTÂNCIA FORMATIVA DO CURSO PROFISSIONAL

- Por favor assinala com um (X) a resposta mais adequada tendo em conta a escala de 1 a 5. Orientações no preenchimento: Valoriza de 1 a 5 a importância do teu GRAU DE SATISFAÇÃO nos seguintes itens/perguntas, segundo a classificação: **1=Nada satisfeito; 2=Pouco satisfeito; 3=Normal; 4=Muito satisfeito; 5=Muitíssimo satisfeito**

Itens ou perguntas	1= Nada satisfeito	2= Pouco satisfeito	3= Normal	4= Muito satisfeito	5= Muitíssimo satisfeito
34- O teu grau de satisfação em relação aos conteúdos do Curso (Currículo formativo)					
35- O teu grau de satisfação relativo aos conhecimentos teórico-práticos aprendidos no Curso					
36 -O teu grau de satisfação relativo às competências adquiridas para o mercado de trabalho					
37- O teu grau de satisfação em relação às atividades realizadas					
38- O teu grau de satisfação relativo à preparação para vida profissional					
39- O teu grau de satisfação relativo ao Estágio realizado no teu Curso					
40- O teu grau de satisfação relativo à experiência adquirida durante a realização do teu Estágio					
41- O teu grau de satisfação relativo à qualidade de ensino do Curso					
42- O teu grau de satisfação sobre a utilidade do curso para o teu futuro profissional?					

Obrigado pela tua participação no estudo

Anexo 2: Entrevista Semiestruturada aos professores EPRIN



ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – EPRIN (Coordenador Pedagógico-Responsável, Professores/ Monitores)

A recolha de informações opiniões e perspetivas sobre a adaptação/inclusão, o desempenho, o rendimento dos alunos dos países PALOPs são fundamentais para a eficácia e qualidade formação profissional da EPRIN na perspetiva de quem dirige, coordena, leciona ou monitoriza a aprendizagem e estágios de formação. Manteremos as regras e normas éticas e legais da investigação em relação às informações recolhidas, ao seu tratamento e análise com a finalidade de compreender esses dados no contexto escolar dos alunos na formação profissional e contribuir para respostas/medidas e estratégias eficazes para sua melhoria e para a convivência educativa. Pedimos que seja o mais sincero, objetivo e claro nas suas respostas. A vossa participação sendo voluntária, é bastante importante para a realização do estudo. Obrigado!

Data: 00/00/2025. Hora de início: ____h: ____; Hora de término: ____h: ____ Local EPRIN

Tempo máximo previsto:30 minutos

Sexo____; Anos de serviço na EPRIN_____anos

Formação Académica:

Cursos que leciona: _____

Perg.1- Como analisa o processo de integração/inclusão dos alunos de origem africana dos países PALOPs que frequentam a EPRIN (ano letivo 2024-25), nos diversos cursos de formação profissional em especial desafios de adaptação cultural, barreiras linguísticas e dificuldades de aprendizagem?
R:

Perg.2- Que medidas e/ou respostas dadas pela EPRIN para promover a integração ou inclusão de alunos PALOPs, de modo a facilitar a socialização e relações de convivência.
R:

Perg.3-Qual a sua opinião sobre as atividades e programas propostas pela EPRIN que contribuem um ambiente intercultural de formação dos alunos PALOPs com os seus pares
R:

Perg.4- Analise o desempenho escolar e o rendimento académico dos alunos dos países PALOPs que frequentam a EPRIN (ano letivo 2024-25), nos diversos cursos de formação profissional.
R:

Perg.5- Comente se para melhorar o desempenho e rendimento académico será fulcral implementar medidas de apoios específicos à integração, à aprendizagem, à relação pedagógica nas turmas de alunos de países PALOPs.

R:

Perg.6- Como analisa as relações interpessoais e de convivência dos alunos dos países PALOP que frequentam a EPRIN (ano letivo 2024-25), no contexto escolar e com os seus colegas.

R:

Perg.7- As interações (positivas) entre os alunos PALOPs com os seus colegas e professores ajudam-nos a superar os obstáculos do curso (adaptação, aprendizagem e linguísticos), criando uma partilha de experiências entre eles.

R:

Perg.8- Explique se os alunos PALOPS na comunidade educativa da EPRIN participam em atividades socioculturais que impliquem a sua integração e valorização na melhoria das relações de convivência.

R:

Perg.9 – Como analisa, de forma global, o desempenho e o rendimento escolar dos alunos PALOPS durante os seus anos de formação nos diversos cursos da EPRIN (nível de satisfação).

R:

Perg.10- Considera que os alunos de origem PALOPS adquirem as ferramentas e as competências essenciais ao exercício da sua profissão.

R:

Perg.11- Que aspetos mais destaca no acompanhamento da Direção da EPRIN, dos seus professores e funcionários no processo formativo dos alunos e na sua inclusão.

R:

Perg.12- Que aspetos mais valoriza na formação profissional dada pela EPRIN aos alunos para que possam enfrentar os (novos) desafios atuais do mercado laboral - (empregabilidade)

Anexo 3: Protocolo e Procedimento Ético-Legal



**Exma. Senhora
Coordenadora Pedagógica ou responsável da
Escola Profissional da Raia -EPRIN de Idanha-a-Nova
Av. Mouzinho de Albuquerque
2685-352 – Idanha-a-Nova**

**Email: coordenacao.pedagogica@eprin.net; Email: secretaria@eprin.net
Castelo Branco: 21 de janeiro de 2025**

ELISEU ALEM-MA DA CUNHA (Email: eliseudacunha1@gmail.com), cidadão guineense e estudante (nº 20231095) do Mestrado de Intervenção Social Escolar (MISE) da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Castelo Branco, pretende realizar o seu Trabalho de Projeto Final, titulado “**A integração e formação dos jovens africanos dos PALOPS em cursos profissionais portugueses: Estudo de Caso numa instituição do interior raiano**” (aprovado em CTC da ESECB em novembro passado) “abordando a integração/inclusão e desempenho escolar dos alunos de origem africana – países Palops a frequentarem os diversos cursos de formação profissional, vem por este meio solicitar que lhe seja concedida autorização para realizar o processo de recolha de dados, através da aplicação de questionários (aos alunos e aos professores dos respetivos cursos em funcionamento). O tema é de grande interesse para este Mestrado (MISE), enquadrando-se nas suas áreas de investigação e para o ensino em geral na integração/inclusão e desempenho escolar dos alunos de origem africana de países Palops a frequentarem em Portugal os cursos de formação profissional. Na base do problema estabelecemos as seguintes objetivos/questões de investigação:

- Conhecer o processo de integração/inclusão dos alunos de origem africana – países PALOPs que frequentam a EPRIN (ano letivo 2024-25), nos diversos cursos de formação profissional;
- Analisar o desempenho e rendimento académico dos alunos de origem africana – países PALOPs que frequentam a EPRIN (ano letivo 2024-25), nos diversos cursos de formação profissional;
- Compreender as relações interpessoais e de convivência dos alunos de origem africana – países PALOPs que frequentam a EPRIN (ano letivo 2024-25), no contexto escolar e na comunidade onde estão inseridas.
- Determinar se os alunos de origem africana – países PALOPs que frequentam a EPRIN (ano letivo 2024-25) tem expectativas de empregabilidade no seu país de origem ou em Portugal;
- Analisar o desempenho e o rendimento escolar, nos últimos 3 anos dos alunos de origem guineense que frequentaram os cursos de formação na EPRIN e qual a sua empregabilidade.

Mais informo que darei conhecimento dos instrumentos de medida (questionários) antes de serem aplicados. Igualmente ao longo do trabalho os dados recolhidos serão exclusivamente para este fim académico de realização do Trabalho de Projeto Final de MISE, comprometendo-me a cumprir rigorosamente, segundo o estabelecido pelo Código de Ética do IPCB, o protocolo existente entre instituições, os princípios legais e éticos da investigação e, em especial, manter a confidencialidade e anonimato dos sujeitos intervenientes, assim como do sigilo dos próprios dados/informações recolhidas no trabalho de campo. Todo o processo será acompanhado pelo orientador Professor Doutor Ernesto C. Martins. Após o trabalho darei conhecimento dos resultados da investigação realizada.

Peço deferimento do pedido de solicitação oficial da autorização por parte da instituição EPRIN para realizar/recolher os dados através dos questionários dando-me conhecimento para o meu email (eliseudacunha1@gmail.com) e do meu orientador (ernesto@ipcb.pt). Grato pela atenção e disponibilidade de poder realizar o meu trabalho de Projeto. Obrigada. **ELISEU ALEM-MA DA CUNHA**