



Jovens Africanos a estudar Cursos Profissionais na Sertã: Integração Intercultural e Formação (Estudo de Caso)

Ana Flávia Pires Vicente

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.

setembro 2019

Composição do júri

Presidente do júri

“Professora Doutora Maria Manuela Cravo Branco Prata Abrantes”

Professora Adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Vogais

“Professora Doutora Hélia Augusta Magalhães C. Brancons Carneiro”

Professora Auxiliar da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias em Lisboa

“Professor Doutor Ernesto Candeias Martins”

Professor Adjunto c/Agregação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Dedicatória

A ti que me vês de longe...

A ti que te vejo em mim...

*À minha querida Mãe que já não está
aqui,*

Apenas a ti!

Agradecimentos

À *Escola Tecnológica e Profissional da Sertã* que consentiu a realização deste estudo e pela forma recetiva como me receberam desde início. Um especial agradecimento ao Responsável Pedagógico, *José Nunes* e às Orientadoras Educativas, *Paula Rosa* e *Carmen Mendes*, pela tão grande disponibilidade e essencial participação.

Aos *jovens* estudantes que participaram, sem os quais não seria possível a realização deste trabalho. Pelo empenho e dedicação ao longo de todo o nosso trabalho. Pela partilha das suas histórias e vivências que tanto enriqueceram a minha compreensão da sua realidade. Um imenso obrigada!

Um agradecimento ao Professor Doutor *Ernesto Martins*, meu Orientador na instituição escolar, pelo acompanhamento e orientação ao longo deste percurso. Pelas indispensáveis sugestões que tanto enriqueceram este trabalho.

À minha querida amiga *Fátima Alves*, pelo constante encorajamento, por toda a disponibilidade e apoio, por todas as sugestões e pela sua constante certeza de que eu conseguiria terminar esta etapa. Pelo interesse demonstrado, por ter também ela partilhado comigo a sua experiência ajudando-me e aconselhando-me sempre, para que soubesse que tudo o que sentia, era apenas...normal. Por ser sempre uma grande amiga! Um imenso obrigada!

À *Joana Gonçalves*, minha amiga e colega de trabalho, que tanto me apoiou neste ano que se revelou tão intenso. Pelo tão grande apoio que foi para mim no início deste desafio profissional simultâneo à elaboração do presente trabalho. Entre avanços e recuos, pelos imensos desabafos que lhe ia confiando. Obrigada pela amizade e sobretudo pelos momentos que me permitiam afastar para voltar mais calma e confiante. Obrigada *Joana*!

Aos *amigos* que me encorajaram e sempre me permitiram afastar para conseguir realizar esta etapa. Em especial à minha colega e amiga *Rita Vicente* que me acompanhou ao longo desta caminhada com encorajamento, acreditando sempre de que eu conseguiria. Pela constante partilha de incentivo e motivação. Um grande obrigado!

Agradeço à minha *família* pelo seu tão grande apoio e compreensão ao longo de todo o meu caminho, possibilitando-me sempre ir mais longe e sem os quais não conseguiria ser o que sou e ter chegado onde cheguei. Um especial e imenso obrigada!

Resumo

O presente relatório desenvolveu-se no âmbito do Mestrado de Intervenção Social Escolar através da elaboração de um Trabalho de Projeto. Trata-se de um estudo de metodologia mista (caráter preponderante qualitativo) e também quantitativo, de âmbito de estudo de caso (institucional e situacional) de caráter exploratório, analítico, descritivo e interpretativo. A amostra em estudo é o grupo de estudantes santomenses a estudar cursos profissionais na Escola Tecnológica e Profissional da Sertã (ETPS) ao abrigo do Protocolo de Cooperação existente com Caué, São Tomé e Príncipe e o Município da Sertã - Portugal. A seleção da amostra no universo escolar realizou-se pela escolha do grupo de jovens de origem africana (N=8) a frequentar esta instituição escolar *versus* os restantes alunos.

Este estudo apresenta como principal objetivo averiguar a integração (intercultural) de jovens africanos- santomenses (N=8) a frequentarem os cursos profissionais na Escola Profissional e Tecnológica da Sertã, a sua adaptação escolar, as suas relações interpessoais, as expectativas e interesses pelo curso de formação e o seu sucesso/insucesso escolar na referida instituição formativa no interior do país.

As técnicas de recolha de dados foram a observação documental, observação participativa e não participativa, a entrevista semiestruturada, o inquérito por questionário, o *photovoice* e *'focus group'*, as notas de campo e diário de campo. A aplicabilidade destes instrumentos decorreu entre os meses de maio e julho. A análise dos resultados obtidos pelo inquérito por questionário e *photovoice* com recurso a *'focus group'*, permitiram caracterizar os estudantes africanos (PALOPs) através das variáveis sociodemográficas e (re) conhecer a realidade educativa e social dos estudantes (PALOPs) a frequentar os cursos profissionais na Escola Tecnológica e Profissional na Zona do Pinhal, identificando a representação que têm acerca da ETP Sertã, do curso (oferta formativa e aprendizagem), motivações/expectativas e das relações que estabelecem em ambiente educativo. 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/medidas socieducativas, 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 estudantes PALOPs, não só pela dimensão da amostra participante (N=8), mas pela escassa existência de estudos desenvolvidos neste âmbito o que impossibilitou um confronto substancialmente divergente/convergente com as conclusões obtidas. 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 estudantes africanos. O estudo destes projetos/protocolos, permite 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: Estudantes santomenses; Integração escolar; Interculturalidade; Multiculturalidade; Formação Profissional.

Abstract

This report was developed within the framework of the Master of School Social Intervention through the preparation of a Project Work. This is a mixed methodology study (qualitative and also quantitative predominant character, of an exploratory (institutional and situational) case study of exploratory, analytical, descriptive and interpretative character. The sample under study is the Santomense students group studying professional courses at the Sertã Technological and Professional School under the Existing Cooperation Protocol with Caué, São Tomé and Príncipe and the Municipality of Sertã - Portugal. The sample selection in the school universe was made by choosing the group of young people of African origin (N=8) attending this school institution versus the other students.

This study presents as main objective to investigate the (intercultural) integration of young Africans- santomenses (N=8) to attend professional courses at the Professional and Technological School of Sertã, their school adaptation, their interpersonal relationships, expectations and interests by the training course and their school success/failure in the said training institution within the country.

The data collection techniques were documentary observation, participatory and non-participatory, semi-structured interview, questionnaire survey, photovoice and focus group, field notes and field diary. The applicability of these instruments took place between May and July. The analysis of the results obtained by the questionnaire survey and photovoice using the focus group, allowed african students to be characterized by the sociodemographic variables and (re) to know the educational and social reality of students (PALOPs) to attend professional courses at the Technological and Professional School (ETP) in the Pinhal Zone, identifying the representation they have about ETP Sertã, the course (formative offer and learning), motivations/expectations and the relationships that they have about ETP Sertã, the course (formative offer and learning), motivations/expectations and the relationships that they have about ETP Sertã, the course (formative offer and learning), motivations/expectations and the relationships that they have establish in an educational environment. Through the conclusions obtained through the semi-structured interview carried out to the Educational Advisors and the Pedagogical Director, it was possible for us to perceive the difficulties and problems felt by these young people and what are the socioeducational, psychopedagogical and guidance responses/measures that are made available to them in order to fill and/or mitigate them.

The data obtained in this study cannot be generalized to other groups of PALOPs students, not only by the size of the participating sample (N=8), but because of the scarce existence of studies developed in this context which made it impossible to confront substantially divergent/convergent with the conclusions obtained. The relevance of our research/intervention is mainly due to the deepening projects and protocols developed on an intercultural basis with great influence on the journey of these young African students. The study of these projects/ protocols allows the adjustment and improvement of intervention with this group of young people aiming at their school integration and subsequent professional success through the knowledge and analysis of the interpretation they make to their personal and school experience.

Keywords: Santomense students; School integration; Interculturality; Multiculturalism; Vocational Training.

Índice geral

Introdução.....	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico Concetual	5
1- Modelos de Integração e educação multi e intercultural.....	7
1.1.- Modelos sociopolíticos de integração	7
1.2.- Assimilacionismo	8
1.3.- Multiculturalismo e interculturalismo	9
1.4.- Modelos educativos perante a diversidade cultural	11
2 – A integração escolar e a interação educativa	13
2.1 – A Escola como agente de integração	14
2.2 – Caraterísticas dos estudantes provenientes dos PALOPs.....	16
2.3 – A integração dos estudantes dos PALOPs no ensino.....	18
3.- Ensino Técnico Profissional e a sua evolução.....	20
3.1 - Os antecedentes da Reforma Veiga Simão e pós 25 de Abril.....	21
3.2 - Educação Profissional e Tecnológica no sistema de ensino atual.....	25
3.3 - Currículo nos cursos profissionais e Prova de Aptidão Profissional (PAP).....	26
3.4 – Motivações, expetativas e saídas profissionais dos estudantes PALOP no ensino profissional ..	28
Capítulo II - Metodologia Empírica	30
1.- O Design e as opções metodológicas	31
2.-As perguntas de investigação.....	33
3.- Cenário de estudo: A instituição formadora e os sujeitos	34
3.1.- A estrutura organizacional da Escola Profissional (ETPS).....	34
3.2.- Caraterização da amostra dos estudantes de estudo e contexto	36
4.- Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	38
4.1. - Observação documental, participativa e não participativa.....	38
4.2. - Entrevista Semiestruturada.....	39
4.3 - Inquérito por Questionário	40
4.4.- Photovoice e o focus group.....	41
4.5 - Notas de Campo e Diário de Campo	42
5.- Procedimentos éticos e legais e aplicação das técnicas	43
Capítulo III: Análise e Tratamento dos dados	45
1.-Inquérito por questionários aos estudantes	45
Parte IV - Projetos futuros (Itens 29 ao 34).....	56
2 - Análise de conteúdo às entrevistas: Categorização	59
3.- Análise à metodologia de <i>Photovoice</i> e ' <i>Focus Group</i> '	63
3.1. - Integração escolar e na comunidade local.....	64
3.2 - O Curso Profissional	65

3.3. - Relação Pedagógica.....	66
3.4.- Dificuldades e adaptação.....	67
4.-Triangulação dos dados e a verificação das perguntas de investigação	69
Conclusões, recomendações e limitações do estudo.....	69
Bibliografia	79
Webgrafia	83
Legislação	83

Abreviaturas, siglas e acrónimos

ETPS – Escola Tecnológica e Profissional da Sertã

FCT – Formação em Contexto de Trabalho

PAP – Prova de Aptidão Profissional

OE – Orientador Educativo

DP – Diretor Pedagógico

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Habilitações literárias das mães do jovens inquiridos	36
Gráfico 2 - Autoavaliação sobre motivo de reprovação.....	46
Gráfico 3 - Fatores que influenciaram a escolha do ensino profissional.....	48
Gráfico 4 - Principais razões para escolher um curso profissional	49
Gráfico 5 - Expetativas iniciais em relação ao curso profissional	49
Gráfico 6 - Relação entre expetativas iniciais.....	50
Gráfico 7 - Fatores que influenciaram a decisão de estudar um curso profissional	51
Gráfico 8 - Autoavaliação ao Curso Profissional	52
Gráfico 9 - Grau de satisfação	54
Gráfico 10 - Importância atribuída à Formação em Contexto de Trabalho (FCT)	54
Gráfico 11 - Competências adquiridas e/ou a adquirir na FCT	55
Gráfico 12 - Relacionamento interpessoal.....	56
Gráfico 13 - Perspetiva após conclusão do curso	57
Gráfico 14 - Itens mais importantes na escolha de uma profissão	57

Lista de tabelas

Tabela 1 – Instrumentos de recolha de dados e síntese de procedimento adotados na investigação.....	32
Tabela 2 – Perfil dos entrevistados, segundo, sexo, idade, habilitação académica, tempo de ensino e funções que desempenharam no ano letivo 2018/2019.	59

Índice de figuras

Figura 1 - Caraterização da organização escolar	34
---	----

Introdução

O presente Trabalho de Projeto Final intitulado '*Jovens Africanos a estudar Cursos Profissionais na Sertã: Integração Intercultural e Formação (Estudo de Caso)*', desenvolvido no âmbito do Mestrado em Intervenção Social Escolar pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, tem como propósito averiguar a integração (intercultural) de jovens africanos (PALOPs) – santomenses a frequentarem os cursos profissionais na Escola Profissional e Tecnológica da Sertã, a sua adaptação escolar, as suas relações interpessoais, as expectativas e interesses pelo curso de formação e o seu sucesso/insucesso escolar naquela instituição formativa no interior do país.

É uma evidência que Portugal é presentemente um país recetor de jovens estudantes provenientes dos PALOPs, não só devido à história e cultura que une todos aqueles países, mas também, por causa da institucionalização de acordos de cooperação entre Portugal e os PALOPs ao nível do ensino e formação, o que permite que os estudantes oriundos destes países efetuem a sua formação académica em Portugal, em diversos níveis de ensino. No que diz respeito ao ensino profissional, este tem vindo a alargar a sua oferta formativa a nível nacional nos últimos anos, extensivo a estudantes dos PALOPs, assumindo um papel determinante na formação e qualificação desses jovens. O nosso estudo enverda pela análise descritiva e interpretativa da adaptação/integração, aprendizagem e perspetiva daqueles estudantes, pretendendo contribuir para um conhecimento mais aprofundado dos interesses e motivações dos estudantes dos PALOPs, do seu perfil socioeducativo e da sua visão do ensino profissional, especialmente de nacionalidade santomense.

A presença de filhos de imigrantes e/ou estudantes provenientes dos países dos PALOPs, na sociedade portuguesa e no sistema educativo nacional é um facto consolidado, que gera uma tríade de aspetos: a continuação de fluxos migratórios crescentemente heterogéneos; o (re) agrupamento familiar dos imigrantes e o nascimento de novos descendentes; a frequência de estudantes no sistema educativo com os respetivos problemáticas de integração e aproveitamento escolar. Porém, a escolarização dos estudantes de origem estrangeira apresenta algumas dificuldades, por exemplo o surgimento de problemas sociais como a exclusão social e o insucesso escolar (Machado 2005).

Esta crescente diversidade cultural na escola gera várias reflexões e estudos, que pretendem dar respostas ou medidas (programas e/ou projetos) para esta realidade no ponto de vista de uma educação multi/intercultural. Sabemos que a escola configura e é configurada pela sociedade onde está inserida, por isso, tem um papel importante na formação de mentalidades e na sua adaptação e convivência social. Lembremo-nos do Relatório da UNESCO de J. Delores (2003), quando refere os quatro pilares da educação, a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser. A Escola deve incumbir-se das duas primeiras em relação à formação de competências, enquanto a terceira implica a promoção de relações com o outro e o último pilar é integrador ou inclusivo dos anteriores. Assim, no cumprimento das suas funções, a Escola deve ter uma abertura à diversidade cultural, incluindo todos os estudantes na sociedade e criando relações recíprocas entre eles e entre eles e a sociedade.

De facto, sabemos que a educação, sendo uma fonte de conhecimento, de capacitação, de empoderamento e de emancipação, é também um dos pilares da integração das comunidades migrantes com maior influência ao nível da construção dos seus percursos migratórios. Responsável pela definição de importantes espaços de liberdade e de autodeterminação, a educação contribui de forma inquestionável para o desenvolvimento humano. Este é um paradigma ao qual estão associadas não só as políticas públicas na área das migrações, como também com as políticas de formação desses jovens de origem africana, num contexto de interculturalidade (Marques, 2003).

O nosso trabalho de Projeto, na modalidade de investigação mista (qualitativa e quantitativa) e de estudo de caso (instituição com os estudantes em estudo), pretende compreender o processo de adaptação à comunidade local (Sertã), os factores de condicionam/favorecem a integração escolar, dos

estudantes de origem estrangeira dos PALOPs – santomenses, interessando-nos igualmente o seu processo de ensino-aprendizagem, o clima de aula e o respetivo aproveitamento escolar na escola profissional em questão. Assim, o problema do nosso estudo é a seguinte:

Quais são os fatores determinantes na adaptação à comunidade e na integração, nas relações interpessoais e no aproveitamento escolar (sucesso escolar) dos estudantes de origem estrangeira (PALOPs), santomenses, na Escola Tecnológica e Profissional da Sertã?

No suporte à questão de partida e apesar das várias questões dentro do ensino técnico profissional para as quais intentamos encontrar resposta relacionada com estudantes provenientes dos PALOPs, optámos, na nossa investigação por delinear os seguintes objetivos gerais de fundamentação:

1-Definir o perfil socioeducativo do estudante santomense que frequenta um curso profissional na ETP da Sertã;

2-Compreender o modelo de integração dos estudantes santomenses na ETP da Sertã, em termos de multiculturalidade e interculturalidade;

3-Identificar estratégias sociopedagógicas que contribuem para a integração e sucesso escolar dos estudantes de origem imigrante (PALOPs) santomenses na escola portuguesa;

Neste contexto e indo ao encontro dos objetivos da investigação, torna-se necessário identificar objetivos específicos tendo em vista a exploração mais aprofundada do problema supramencionado.

*-Conhecer as motivações e expectativas dos estudantes santomenses na frequência e desempenho (aproveitamento) de um curso profissional na ETP da Sertã;

*-Identificar os aspetos valorizados pelos estudantes santomenses na frequência de um curso profissional na ETP da Sertã;

*-Compreender as perspetivas futuras dos jovens santomenses do ensino profissional em Portugal;

*-Determinar os fatores que influenciam a adaptação, a integração, a relação pedagógica, clima educativo e o desempenho escolar dos estudantes de origem imigrante (PALOPs) santomense;

*-Relacionar o processo de adaptação à comunidade local e a integração escolar com o respetivo aproveitamento escolar (sucesso) desses estudantes em estudo na referida Escola.

Na verdade, abordar as temáticas da integração, interculturalidade e multicultural, a convivência escolar e as dificuldades de aprendizagem desse tipo de estudantes enquadram-se nos objetivos do Mestrado de Intervenção Social Escolar, uma vez que se pretende realizar um real levantamento das medidas que a instituição formativa estabelece sobre esta realidade/situação que é cada vez mais complexa a nível de intervenção social e escolar com a presença de minorias étnicas. Pretendemos valorizar a convivência na pluralidade cultural, a formação profissional, na base de uma orientação (pessoal, escolar e profissional) e participação na comunidade envolvente no que respeita às questões socioculturais e educacionais, no sentido de promover e desenvolver uma prática de orientação e integração dos grupos de jovens protagonistas desta investigação.

Vários estudos confirmam que o insucesso escolar nesses estudantes africanos dos PALOPs se deve às diferenças/dificuldades económicas e culturais das famílias (Estrela, 2014; Hortas, 2013; Machado, 2005; Seabra, 2016; Tavares, 1998). De facto, esta vulnerabilidade tem-se refletido nos trajetos/percursos escolares desses jovens, no entanto haverá que identificar outras variáveis (individuais, escolares e sociais) influenciadoras da sua integração/adaptação ao curso, à comunidade educativa (convivência) e ao seu percurso escolar. Assim, os fracos recursos das famílias de origem africana e imigrante e respetivos descendentes, nomeadamente baixo nível de instrução, com emprego precário, dificuldades socioeconómicas afetam o trajeto escolar dos seus filhos. Ora o nosso propósito é analisar esses fatores nos jovens africanos a frequentarem cursos profissionais na zona interior do Pinhal.

Metodologicamente o nosso estudo está estruturado em três capítulos, a saber:

-*Capítulo I – Enquadramento Teórico Concetual*, onde se expõe alguma revisão bibliográfica pertinente para o entendimento do tema dianteiro. Iniciamos este capítulo apresentando quais os modelos de integração, nomeadamente no que confere aos modelos sociopolíticos de integração, ao assimilacionismo, ao multiculturalismo e interculturalismo e quais os modelos educativos existentes perante a diversidade cultural. Partindo do tema anterior, interessou-nos abordar a integração escolar e a interação educativa atendendo à Escola enquanto agente de integração. Perceber quais as características dos estudantes provenientes dos PALOPs e de que forma se processa a sua integração no ensino português. Numa terceira parte deste capítulo, explorou-se o ensino técnico e profissional e sua evolução, antecedentes da Reforma de Veiga Simão e pós 25 de abril, contextualizando a educação profissional e tecnológica no sistema de ensino atual e de que forma este tipo de ensino profissionalizante se estrutura em termos de currículo (Componente teórica modelar/Formação em Contexto de Trabalho/Prova de Aptidão Profissional). De acordo com as características do ensino profissional/ procurou-se identificar quais as motivações e expectativas que movem estes jovens estudantes PALOP integrados no ensino profissional, reconhecendo as repercussões na aprendizagem destes jovens a curto prazo e a longo e quais as saídas profissionais existentes.

-*Capítulo II – Metodologia Empírica*, onde se encontra o design e as opções metodológicas, apresentando-se delimitadas as perguntas que serviram de mote para a nossa investigação. Neste capítulo, apresenta-se sintetizada estrutura organizacional da Escola Profissional da Sertã, compreendo a sua caracterização e a dos sujeitos intervenientes neste contexto escolar. Referimos neste espaço quais as técnicas e instrumentos de recolha de dados que se pretendem utilizar neste estudo, designadamente observação documental, participativa e não participativa; entrevista semiestruturada, permitindo obter uma maior abertura de resposta por parte dos entrevistados. As entrevistas serão gravadas e transcritas na íntegra, pelo que a sua avaliação e análise, se realizará por meio da técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin. Será também utilizado enquanto instrumento de recolha de dados, a observação participativa e não participativa que permite um levantamento de informação mais aprofundada e detalhada com a valorização de se desenvolver no contexto de investigação. Aplicação de inquérito por questionário ao grupo de sujeitos em estudo - alunos santomenses a estudar cursos profissionais na Escola Profissional e Tecnológica da Sertã, aplicação da metodologia *photovoice* e *'focus group'*, e por fim, as notas de campo. O *photovoice* permitiu a promoção do envolvimento dos alunos no estudo e o fomento da visão crítica-reflexiva destes alunos de acordo com os objetivos pretendidos. A discussão focalizada - *'focus group'*, como complemento do *photovoice* privilegiou a partilha de vivências e interpretações mais aprofundadas acerca do tema em estudo.

- *Capítulo III – Análise e tratamento dos dados*, apresentamos os dados recolhidos e trabalhados de acordo com as categorias/subcategorias em análise. Num primeiro momento será exposto os dados obtidos por meio do inquérito por questionário realizado aos alunos, onde se objetivou perceber o percurso escolar destes jovens e de que forma percebem a sua integração. Os dados recolhidos pelo inquérito por questionário foram tratados através do Microsoft Excel e na tentativa de compreender com maior profundidade as questões apresentadas, recorreu-se à análise de conteúdo no tratamento das questões de resposta em aberto do inquérito por questionário. De seguida, apresenta-se o tratamento das entrevistas realizadas ao diretor pedagógico da instituição formadora e a duas orientadoras educativas. As entrevistas foram analisadas segundo a análise de conteúdo. No final deste capítulo expomos os resultados da metodologia de *photovoice* e *'focus group'* através da análise de algumas das fotografias retiradas pelos jovens. Os itens aqui em análise, respeitam à 'integração escolar e na comunidade local', ao 'curso profissional', à 'relação pedagógica' e às 'dificuldades de adaptação'. Foram estes os itens trabalhados e discutidos através da aplicação do *photovoice* e *'focus group'*. Por forma a compreender se a utilização destes instrumentos de recolha de dados foram os mais adequados para os objetivos do presente estudo, apresentamos a triangulação de dados e

verificação das perguntas de investigação através de uma análise de relação convergente e divergente os dados recolhidos aos diversos intervenientes na pesquisa.

Na verdade, mesmo havendo alguns estudos e investigações desenvolvidas em matéria de educação inter e multicultural, são, ainda poucos os estudos desenvolvidos com a comunidade de imigrantes luso-africanos (PALOPs), especialmente de Cabo-Verde e de São Tomé e Príncipe comparativamente à diversidade de estudos desenvolvidos com outras comunidades, por exemplo a comunidade cigana. A existência de protocolos de cooperação em matéria de educação permitiu a vinda de grupos de estudantes oriundos de Cabo-Verde e São Tomé e Príncipe para prosseguirem os seus estudos em Portugal. O desenvolvimento deste estudo pode revelar-se de grande utilidade para a área científica do Mestrado, para a comunidade escolar local envolvente (Sertã) uma vez que se pretende com este estudo realizar uma proposta de Projeto de Intervenção que vá objetivamente ao encontro das necessidades detetadas e analisadas pelos dados obtidos.

Capítulo I - Enquadramento Teórico Concetual

As sociedades atuais são socialmente complexas, principalmente em termos multi e interculturais, caracterizando-se por uma enorme mobilidade de pessoas, que coexistem num mosaico de diferentes culturas. A sociedade portuguesa não foge à regra, pois apresenta nas últimas décadas um fluxo migratório significativo e dinâmico, particularmente de imigração de pessoas oriundas dos países dos PALOPs. Efetivamente, Portugal, desde 2005 teve uma mudança de paradigma, tornando-se num país de “regime misto” (recetor e emissor de migrantes), tal como refere o SEF (2013: 15):

“No contexto atual das migrações, Portugal assume-se como país de regime misto ao ser recetor e emissor de emigrantes. O crescimento sustentado da primeira década do séc. XXI, apresenta uma inflexão explicada pela concorrência de três fatores, designadamente, o acesso à nacionalidade portuguesa (ao abrigo da atual lei da nacionalidade), a alteração de processos migratórios em alguns países de origem (Brasil e Angola) e o impacto da atual crise económica e financeira (redução do investimento e do emprego).”

Ainda que, seja um país de ‘regime misto’, o fenómeno da imigração tem um significado importante para a formação da sociedade nos vários aspetos demográficos, convivência social, na economia e no âmbito da cultura. De facto, a fixação de diversas culturas, em especial as de origem de países dos PALOPs converteu a sociedade portuguesa culturalmente diversa. A interação entre culturas promove alguns problemas e/ou desafios, sobretudo tensões (falta de entendimento/comunicação, convivência e adaptação) entre as comunidades ou o entre o Estado e as comunidades, discriminação, racismo, exclusão social, entre outros, que dificultam a integração desses imigrantes. Daí que o país deve integrar os imigrantes na sociedade, através da interação e adaptação, seja social, escolar ou laboral entre os imigrantes e a sociedade portuguesa.

Por outro lado, a escola é um dos principais elementos que sofre com as modificações da sociedade, pois cada vez mais ela é multicultural, ou seja, as características sociais e os problemas de governabilidade em qualquer sociedade na qual convivem diferentes comunidades culturais intenta-se construir uma vida em comum, ao mesmo tempo que se retém algo da identidade original. Deste modo, é importante construir um sistema que respeite a multiculturalidade, entendida esta como uma constatação de uma realidade social, grupos de diferentes origens e culturas que vivem na mesma sociedade. De facto, a educação multicultural tem como objetivo promover a igualdade de oportunidades educativas para todas as crianças, independentemente da sua origem étnica, social, de género ou outra qualquer diferenciação. Além da educação multicultural, há também a educação intercultural, que segundo Leite (2002) têm significados diferentes e são utilizados com diferentes sentidos por variados autores. Assim, enquanto a educação multicultural é entendida como uma constatação da presença de diferentes culturas num determinado meio procurando a compreensão das suas especificidades, a educação intercultural é um percurso agido em criação da igualdade de oportunidades que supõe o conhecimento/reconhecimento de cada cultura, garantido, através de uma interação crescente, o seu enriquecimento mútuo. Sendo assim, a designação ‘educação multicultural’ usa-se para referir a aceitação passiva da diversidade, enquanto a ‘educação intercultural’ constitui o processo dinâmico que promove a interação e o conhecimento mútuo entre culturas, sendo uma mais-valia para a sociedade. Logo, para que exista uma melhor integração dos alunos estrangeiros, que possuem outra nacionalidade que não a portuguesa, é necessário que haja uma educação multicultural que identifica e reconhece a diversidade cultural existente na escola, e a educação intercultural para fazer com que haja interação entre as diversas culturas existentes.

Na verdade, a integração dos estudantes de origem imigrante, além da formação de competências e capacidades cognitivas, desenvolve as aptidões sociais através da transmissão de valores que permitem a convivência e o relacionamento positivo entre os indivíduos, nomeadamente no multiculturalismo (que defende que os indivíduos podem se integrar na sociedade sem perder as

caraterísticas da sua cultura, de acordo com os princípios de liberdade e respeito pela diferença). Mas o processo de integração e a promoção de uma educação intercultural apresentam alguns desafios, já que persistem choques culturais e algumas dificuldades escolares significativas a nível de flexibilidade curricular e pedagógica que impedem a sua concretização efetiva e a concretização da formação e/ou do sucesso escolar. Daí que neste Capítulo I, dedicado ao enquadramento teórico – conceptual da temática, pretendamos aprofundar e analisar conceitos, teorias e ideias subjantes à intergração, adaptação, interação educativa, relações interpessoais e desempenho/aproveitamento escolar dos referidos estudantes imigrantes dos países dos PALOPs - santomenses a frequentarem cursos profissionais no sistema educativo português. Ou seja, abordaremos os modelos de integração, o papel da educação multi e intercultural, a integração escolar e a interação educativa, precisando a relevância da interação educativa, designadamente a interação entre pares e a relação entre estudantes e professores.

De facto, aprofundaremos teoricamente, na base de estudos e teorias, enfoques e perspetivas os meandros da educação multicultural e intercultural focalizando esta para os estudantes provenientes dos PALOPs, uma vez que a investigação incide na integração e formação desses jovens na escola profissional - Ensino Técnico Profissional, assim como, na adaptação/integração, motivações e expetativas relacionadas com o seu futuro profissional.

Por conseguinte, neste capítulo iremos abordar os modelos de integração existentes que atuam na realidade da coexistência de várias culturas na sociedade. No ajustamento da integração escolar e a interação educativa, a escola enquanto agente de acolhimento e pelos desafios que uma população escolar diferenciada impõe, procurou-se identificar as caraterísticas dos estudantes provenientes dos PALOPs e de que forma se processa a sua integração no sistema de ensino português. Atendendo a que o nosso estudo respeita à formação técnica e profissional, apresentaremos os antecedentes da Reforma de Veiga Simão e pós 25 de abril, contextualizando a educação profissional e tecnológica no sistema de ensino atual, caraterizando toda a sua estrutura curricular (Componente teórica modelar/Formação em Contexto de Trabalho/Prova de Aptidão Profissional). De acordo com as caraterísticas do ensino profissional, identificamos quais as motivações/expetativas destes jovens e as repercussões na aprendizagem destes jovens a curto prazo e a longo e quais as saídas profissionais existentes.

1 - Modelos de Integração e educação multi e intercultural

1.1.- Modelos sociopolíticos de integração

Na perspetiva de Giménez (2010), a tipologia de modelos sociopolíticos face à diversidade sociocultural é a seguinte: por um lado, o modelo de exclusão social, representado por uma sociedade onde predominam sentimentos de racismo, xenofobia, antissemitismo, que pode ser expresso pela discriminação do outro (tratamento desigual) legal/social, através de leis e práticas discriminatórias ou pela segregação do outro espacial/institucional (Guetos Residenciais e delimitação de espaços públicos, respetivamente) ou, ainda, pela eliminação do outro através de uma anulação cultural (etnocídio fundamentalista cultural) e até física (genocídio, “limpeza étnica”); por outro, o modelo de inclusão social caracterizado pela homogeneização (assimilação ou fusão cultural) ou pela aceitação da diversidade cultural como positiva, através do pluralismo cultural (multiculturalismo ou interculturalismo). Ainda que, as sociedades tenham sido palcos de profundos conflitos devido às diferenças culturais e as mentalidades tenham demorado a progredir, atualmente reconhece-se que nenhuma cultura é superior a outra e que a diversidade cultural é bastante positiva na transformação das sociedades. A integração define-se, segundo Pires (2003: 50) como: “(...) os modos de incorporação dos atores individuais em novos quadros de interação, em consequência de episódios de mudança social e de deslocação intra-sistema de ordem (ciclos geracionais ou mobilidade social) ou inter-sistemas de ordem (migrações)”. A integração apoia-se nas ideias de promoção da coesão social e, logicamente, nas contrárias de exclusão social, mas, em relação à sua definição existem vários problemas. Em termos concretos, quais são os elementos que permitem medir se um indivíduo imigrante está ‘bem integrado?’ É necessário dominar a língua/linguagem do país de acolhimento, assumir algumas (ou muitas) práticas socioculturais da maioria e possuir todas as competências funcionais, ou seja, respeitar os direitos formalmente estabelecidos e praticar relações cordiais e construtivas (convivência).

É sabido que o ser humano é fruto das relações que estabelece socialmente e que carecem de um esforço acrescido de um indivíduo em situação de imigrante, uma vez que tem de interiorizar toda uma nova cultura que dispõe de novas regras, padrões e crenças. É a partir da interação das relações sociais que se cria um processo de transformação constante influenciado pelos padrões culturais disponíveis no contexto onde se está inserido. A consciência de si mesmo enquanto sujeito individual e coletivo, permite o entendimento da «nossa» identidade social que se vai criando através de relações sociais (família, escola...) o que nos permite compreender a «nossa» posição na sociedade e nível de integração.

É importante compreender que o “eu”, constrói-se partindo de um contexto social e cultural, desenvolvido pelo processo de aprendizagem e socialização. Segundo Savoia (1989:55) “o processo de socialização consiste em uma aprendizagem social, através da qual aprendemos comportamentos sociais considerados ou não adequados ou não e que motivam os membros da própria sociedade a nos elogiar ou a nos punir.” Assim, o processo de socialização vivenciado pelos indivíduos está ligado à sua cultura, aos seus comportamentos, à forma como os apreende e expressa num grupo social. A atribuição de significados a esses comportamentos ocorre por meio das interações que se estabelecem e que permitem consolidar a nossa integração num dado contexto, mediante a interiorização de um conjunto de significados associados à panóplia de papéis sociais que o indivíduo configura e pela influência que o ambiente social tem sobre os nossos comportamentos e nosso processo de aprendizagem e educação.

Por outro lado, a educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que estão imaturas para a vida social, o que implica um processo de socialização sistemática dessa geração mais imatura ou jovem, sendo na terminologia de Durkheim a constituição do ser social em cada um de nós.» A educação realiza-se por meio da socialização e pelo conjunto de interações sociais que se constituem pelas diferentes instâncias de socialização (família, escola, grupo de pares, etc.) (Pereira, 2004).

Na verdade, a imigração altera a posição do sujeito face à nova sociedade acolhedora e onde se insere. Quando o indivíduo toma a decisão de imigrar, ele tem de enfrentar alguns desafios quando à sua inserção no país de acolhimento. A barreira cultural (língua, estilos de vida, modos de pensar, tradições, comunicação interrelacional, etc) associada à falta de políticas de integração e infraestruturas de acolhimento eficazes na nova sociedade torna a integração mais difícil. Por isso, as comunidades de imigrantes e as minorias étnicas manifestam uma grande vulnerabilidade quanto à exclusão social pois além do difícil processo de integração, as diversidades de culturas também pressupõem uma variedade de contextos socioeconómicos. A dificuldade do processo de integração consiste pois, na desvantagem que o imigrante enfrenta em relação aos sistemas básicos da sociedade. A falta de acesso a um emprego estável e, conseqüentemente, à habitação, bens e serviços; a ausência dos laços sociais que conduzem ao isolamento (nomeadamente espacial, relacional e comunicacional); e vivências de experiências como racismo, preconceitos fazem com que estas comunidades sejam vítimas de exclusão social.

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. Em seguida, iremos abordar estes tipos de integração, que de certo modo implica a adaptação, inserção e convivência do sujeito no país de acolhimento ou recetor.

1.2.- Assimilacionismo

Sabemos que antes da II Guerra Mundial pretendia-se que os imigrantes se integrassem socialmente e que adotassem a cultura da sociedade de acolhimento (cultura dominante), abandonando as características e especificidades próprias da sua cultura. Tratava-se de assegurar que os imigrantes absorvessem todas as particularidades sociais, económicas e culturais da sociedade maioritária de destino, perdendo elementos originais que estavam associados à sua cultura de origem (ou dos seus antepassados) (Estrela, 2014). Com o modelo de assimilacionismo pretendia-se extinguir as crises étnico-sociais através do princípio da uniformidade e homogeneidade (o exemplo mais flagrante é a França).

Nos anos 20 do século passado os sociólogos associados à Escola de Chicago, foram os primeiros a apresentar o conceito de assimilação. Para aqueles sociólogos, no dizer de Rocha-Trindade (1995: 97):

“O processo de assimilação era inicialmente marcado por uma competição institucionalizada pelos recursos (emprego, habitação, espaço), e passava numa fase posterior, pela adoção de elementos de ordem social e cultural (língua, costumes, valores, alimentação) culminando com o abandono de práticas e usos originais, em favor dos valores e normas da maioria.”

A Assimilation in American Life (Gordon (1964, citado por Rocha-Trindade, 1995) desenvolve aquele conceito, referindo-se à sua complexidade e apresentando diversos tipos de assimilação: a assimilação cultural (adoção dos valores culturais do grupo dominante), a assimilação marital ou racial (alteração do aspeto físico através de cruzamentos genéticos) e a assimilação estrutural (grau de acesso das minorias étnicas às principais instituições).

A noção de integração clássica não se posiciona enquanto conceito dinâmico porque pressupõe uma lógica unidirecional de aproximação dos imigrantes e das minorias em direção à maioria e aos seus valores.

A ideia de integração não podia ser assumida como processo, uma vez que, não dá valor à reconstrução identitária e às dinâmicas subjacentes (desenvolvimento duplo de pertenças e reconhecimento relativamente ao país de origem e destino). Na verdade, este processo foi fortemente criticado a partir da década de 60, pois acentua uma hegemonia cultural por parte da sociedade de acolhimento e privatiza o indivíduo a ter direito à sua própria cultura pelo facto de não valorizar os

elementos socioculturais originais daqueles que chegam e de os obrigarem a assimilar novos valores e práticas, evidenciando desrespeito pelas noções de tolerância e da diferença, assumindo uma lógica egocentrista que nega os processos historicamente demonstrados da dinâmica de transformação sociocultural associado ao contacto de culturas. Assim, inicia-se novas abordagens e políticas de promoção e integração (Trindade, 2004).

1.3.- Multiculturalismo e interculturalismo

Num processo de migração, o indivíduo enfrenta uma série de desafios quando a sua chegada ao país de acolhimento. A barreira cultural, pelos diferentes modos de vida, de pensar, tradições e a linguagem, pela dificuldade de compreensão e/ou comunicação que é uma das mais evidentes dificuldades. Apesar de ser já uma realidade a coexistência de várias culturas na sociedade pela mobilidade entre as mesmas, ainda se verifica o ajustamento de políticas de integração e infraestruturas de acolhimento que tornem o decurso de acolhimento mais fácil. Atendendo a esta realidade facilmente as minorias étnicas e comunidades imigrantes entram num processo de afastamento e exclusão social, pelas dificuldades que encontram em se integrarem. O difícil acesso a determinadas oportunidades e serviços, como a falta de emprego, ausência de laços sociais, a dificuldade em aceder a habitação, tornam o processo de migração muito penoso. Mas apesar de as sociedades modernas ainda não estarem totalmente preparadas para a receção massificada de comunidades migrantes, tem-se progredido muito na área da receção e integração das minorias étnicas e grupos propensos a maior vulnerabilidade.

De acordo com o Glossário sobre Migração (Perruchoud 2009: 34), integração é, segundo Heckmann (2004: 4), citado por Lindo (2005: 21)

“Processo através do qual o imigrante é aceite na sociedade, quer na qualidade de indivíduo quer de membro de um grupo. As exigências específicas de aceitação por uma sociedade de acolhimento variam bastante de país para país; a responsabilidade pela integração não é de um grupo em particular, mas de vários atores: do próprio imigrante, do Governo de acolhimento, das instituições e da comunidade.” Por outras palavras, “indica, por um lado, o reforço das relações com o sistema social e, por outro as ligações dos novos atores ou grupos com o sistema social existente e as suas instituições centrais”

A primeira abordagem política de promoção da integração é o Multiculturalismo, que se baseia no reconhecimento da diversidade cultural, na sua aceitação e promoção. Em termos práticos este modelo de integração da diversidade cultural pressupõe a existência de determinadas políticas de proteção e promoção direcionados para os grupos étnicos.

Del Priori (citado por Marques, 2003:8), defende que,

“(…) o termo «multiculturalismo» defende tanto um facto, (sociedades são compostas por grupos culturalmente distintos), quanto uma política (colocada em funcionamento em diferentes níveis) visando a coexistência pacífica entre grupos étnica e culturalmente diferentes. (...) A política multiculturalista visa, com efeito, resistir à homogeneidade cultural, sobretudo quando esta homogeneidade afirma – se como única e legítima, reduzindo outras culturas a particularismos e dependências.”

O Multiculturalismo é adotado nas sociedades ocidentais como sendo um dos modelos de integração que visa a preservação da identidade cultural, acreditando que é possível a integração das minorias étnicas sem que estas tenham de perder as suas características próprias e culturais. Apesar de ter como bases os princípios da aceitação e do reconhecimento da diferença, o facto de se basear também nessa mesma preservação da diferença cultural, faz com que se pressuponha que haverá uma fragmentação e barreiras entre culturas, o que impede uma plena integração e se impele ao reforço/projeção dessas mesmas diferenças.

Contraopondo as barreiras que o Multiculturalismo constrói entre culturas, o Interculturalismo pressupõe a coexistência de vários grupos étnicos e culturais que se distinguem pelas suas características próprias na qual se estabelece uma interação positiva. O interculturalismo não defende apenas o reconhecimento de outra cultura, mas a ativa e positiva interação das mesmas através da partilha de saberes, sem anulação das suas características próprias, mas com premissa de aprendizagem e assimilação entre culturas. Funciona como um fenómeno mútuo de enriquecimento cultural e não de perda identitária, ocorrendo o “desenvolvimento do conhecimento dos pontos de vista recíproco e pelo favorecimento da aceitação do outro” (Oliveira e Galego, 2005: 55). As sociedades recetoras e compostas por maior diversidade cultural caracterizam-se por complexas, pelas alterações das dinâmicas sociais e culturais que enfrentam no mútuo estabelecimento de relações e interações com as outras culturas.

O Interculturalismo tem como principais objetivos: finalizar conflitos culturais, principalmente nas formas mais extremas como o racismo ou xenofobia; “facilitar a aceitação das diferenças culturais; promover a aceitação e tolerância; e acima de tudo, reconhecer e diversidade como fator de enriquecimento social e cultural” (Martins, 2008: 34) A dificuldade prática do Interculturalismo é interagir conciliando a cultura de origem e a cultura de acolhimento. Esse processo é extremamente difícil de se encontrar um ponto de equilíbrio, que permita a gestão da diversidade cultural acolher grupos imigrantes, mas com concordância à preservação das características individuais de cada uma das culturas. Para ajuste e preservação das culturas vão-se estabelecendo práticas sociais e políticas que reforcem a defesa dos grupos étnicos e culturais para a necessidade de coesão social.

Sendo a Escola um dos espaços de maior importância na receção de crianças e jovens imigrantes, face às especificidades da sociedade atual na diversificação da origem cultural dos estudantes, a escola tem um papel extremamente importante na integração dos imigrantes e minorias étnicas presentes na sociedade.

As sociedades são cada vez mais, compostas por maior diversidade de origens culturais. Consequente desse fenómeno, não se pode considerar cultura como um conjunto de características mais ou menos imutáveis, atribuídas a grupos de pessoas de um determinado sítio. Existe sim características que são próprias, que identificam e distinguem uma cultura, mas é facto que numa comunidade com presença de várias culturas elas interagem e se vão apropriando de elementos culturais comuns. (Ford e Harris, 2000, cit in Pereira, 2004).

A integração passa obrigatoriamente pela escola, um espaço de encontro entre as diversas origens culturais dos estudantes. A escola ganha um papel extremamente importante na integração das minorias étnicas e imigrantes na sociedade.

Dado que implica a integração de imigrantes e das instituições da sociedade de acolhimento no geral; e multidimensional por envolver dimensões da esfera política, social, económica e cultural, a análise do 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” (Hortas, 2013:42). Apesar da abertura da escola à diversidade, são constantes as situações de exclusão social e que dificultam o percurso dos estudantes de origem imigrante. Cabe, portanto, à escola, que tem um papel fundamental na interação com os estudantes (entre eles, mas também, com o meio social) criar práticas e estratégias que promovam a efetiva integração e inclusão – Interculturalidade.

Sabemos que pela interação a pessoa constrói sentidos que definem a sua forma particular de ação, nos diversos contextos de desenvolvimento. O processo de relação proximal consideravelmente regular constitui um mecanismo de desenvolvimento com influência na resolução de problemas, capacidade de planeamento e realização de tarefas mais complexas. A interação educativa mantém relevância no processo de aprendizagem, introduzindo-se o termo essencial ao desenvolvimento: a mediação. É a partir de um intenso processo de interação com o meio social, através da mediação feita pelo outro, que se dá a apropriação dos bens culturais. Esse complexo processo resulta no

desenvolvimento. Ou seja, o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado por outras pessoas do grupo social que indicam, delimitam e atribuem significados ao comportamento do indivíduo. São essas interferências que permitem aos indivíduos tomarem posse do patrimônio histórico e da cultura de seu grupo. Parece que a afetividade das interações sociais por longos períodos, para além da sua influência no processo de desenvolvimento cognitivo: (Leite & Tassoni, 2002: 8).

“[...] pressupondo-se assim que as interações que ocorrem no contexto escolar também são marcadas pela afetividade em todos os seus aspetos. Também que a afetividade constitui um fator de grande importância na determinação da natureza das relações que se estabelecem entre os sujeitos (estudante) e os diversos objetos de conhecimento (áreas e conteúdos escolares)”

Por conseguinte, uma situação intercultural é mais desejável que uma situação multicultural, porque, quando se diz que uma sociedade é multicultural, colocamos uma “etiqueta”, enquanto uma sociedade intercultural é algo mais “dinâmico”, em que os grupos interagem, entram em contacto entre si, dialogam, convivem mais interactivamente chegando a sínteses culturais e enriquecimentos mútuos. Deste modo, concluímos que aquelas duas expressões são diferentes, mas que se complementam entre si, pois apenas reconhecer a diferença não integra ninguém; é necessário interagir e valorizar essas diferenças para podermos constatar que a integração é possível. Assim, pois os conceitos de multiculturalidade, interculturalidade e educação intercultural, como perspetivas teóricas permitem-nos explicar a dinâmica intercultural na vertente educativa. A precisão destes elementos teóricos, apesar da dificuldade epistemológica na articulação dos termos por dependerem do contexto onde se materializam e por implicarem uma relação dinâmica dos mesmos, são de extrema relevância quer para a formação do indivíduo, quer para a problematização de situações interculturais daí a necessidade das investigações contínuas a estas questões e ao ajustamento/adequação a uma realidade altamente metamorfoseada e em constante alteração.

1.4.-Modelos educativos perante a diversidade cultural

Já dissemos que a educação multicultural e educação intercultural são conceitos que se difundiram e puseram-se na moda, se o primeiro surge a finais dos anos 60 do século passado, o segundo na década seguinte. No restante quarto de século restante passou a ser um tema de investigação em áreas disciplinares ao nível académico e abrangeu a preocupação da Escola (diretores, professores, técnicos) e políticos da educação. De facto, não apareceu como construção de uma teoria determinada, nem se traduziu num modelo teórico-prático único de intervenção educativa. Tratou-se da revisão do antigo problema de relações entre povos, grupos sociais, desde a visão da antropologia cultural que teve o seu auge no século XX. Sendo um problema complexo, pois abrange a realidade social no seu conjunto, afeta as relações políticas, económicas, jurídicas, ecológicas, educativas, laborais, etc. O aparecimento de programas e projetos multiculturais deveu-se a problemas sociais e educativos emergentes de populações distintas. As medidas e respostas a esses problemas foram diversas, sendo as forças políticas, sociais, ideológicas que se inspiraram em teorias interpretativas orientadoras para os executores desses programas/projetos.

Deste modo, os modelos e programas giram à volta de políticas: política assimilacionista (modelo e programas de compensação); política integracionista (modelo e programas de relações humanas); política pluralista (modelo e programas de estudo de grupos culturais da sociedade); política intercultural (modelo e programas interculturais). Pretendeu-se com esses modelos alcançar a integração cultural pluralista, possibilitadora de uma integração cultural identificada com a interdependência entre grupos de diversas culturas, com capacidade de enfrentar e intercambiar normas, valores, modelos de comportamentos, formas de igualdade e de participação. O termo pluralista surge para destacar a integração de grupos culturais distintos dentro da sociedade. Para se dar essa integração exigem-se condições mínimas na sociedade: reconhecimento do direito à diferença

cultural; reconhecimento das diversas culturas; relações e intercâmbios entre indivíduos, grupos e instituições das várias culturas; construção de linguagens comuns e normas partilhadas que permitem o intercâmbio; estabelecimento de fronteiras entre códigos e normas comuns e específicas, mediante a negociação; aquisição pelos grupos minoritários de meios técnicos de comunicação e negociação (língua escrita, meios de difusão, associação, reivindicações, participação em foros, etc.) (Trindade, 2004).

Ora bem a atenção dedicada à diversidade cultural implicou propostas educativas. Cada uma delas originou um enfoque diferente, com características específicas, programas e políticas de atuação distintas. Dessa panóplia de modelos podemos referir: multiculturalismo paternalista que pretende a igualdade de oportunidades mediante programas compensatórios para superar o défice cultural; educação para a compreensão cultural para aprender a aceitar o direito à diferença; educação para o pluralismo cultural; educação bicultural e bilingue; educação multicultural entendida como processo de aprendizagem de competências multiculturais.

O modelo de educação intercultural caracteriza-se por ser uma interação e empatia entre culturas presentes na escola ou sala de aula, que exige um cenário de colaboração e de implicação de todas as pessoas e grupos com o projeto educativo da instituição educativa/formativa, em que os objetivos e as competências, adquiridos pelos estudantes, devem ser vividos e partilhados entre todos, de modo a constituir-se um ecossistema de desenvolvimento integral para as culturas e respetivos membros. Daí que a educação intercultural seja um modelo educativo e uma maneira de entender a educação num processo contínuo. Ou seja, como enfoque holístico, enfoque inclusivo, enfoque transformador e enfoque de diversidade como valor, de modo a modificar a escola e conseguir-se uma educação melhor em qualidade de formação. O processo ensino-aprendizagem, de natureza intercultural, baseia-se na construção de atitudes promotoras de valores e do encontro de convivência entre culturas, permitindo a abertura entre os estudantes, a empatia, o reconhecimento que possibilite entender as formas de reagir e atuar com o ambiente envolvente.

Sabemos que um dos objetivos dos sistemas educativos deve ser o de reduzir a vulnerabilidade das crianças/jovens, oriundos de meios desfavorecidos, com problemas de adaptação/integração escolar, dificuldades no processo educativo, abandono ou insucesso escolar. As políticas educativas praticadas pelas sociedades de acolhimento relativamente às crianças/jovens migrantes são um indicador essencial do modo como as minorias étnicas são encaradas. Vivendo um contexto de educação/escola inclusiva resta saber até que ponto os sistemas educativos estão preparados ou procedem às transformações necessárias para colmatar as dificuldades sentidas pelos alunos oriundos das minorias étnicas. Assim, a escola encontra-se confrontada com novos desafios impostos por uma população escolar cada vez mais diferenciada a nível cultural e linguístico, ou seja, a escola sendo o reflexo da sociedade constitui-se num espaço de encontro de culturas (escola multicultural).

As escolas portuguesas são cada vez mais instituições multiculturais, fruto das transformações demográficas que decorrem da imigração. A Constituição e a legislação específica protegem os direitos desses alunos filhos de imigrantes ou de outras línguas e culturas diferentes, exercendo os direitos, na base dos princípios básicos de oferecer condições equitativas: de integração; de igualdade; de interculturalidade; de equidade e qualidade. Pela Resolução do Conselho de Ministros nº 63-A/2007 (Diário da República nº 85 Serie I) elaborou-se, em conjunto com todos os ministérios e contributos de organizações da sociedade civil um plano para alcançar níveis superiores de integração, com uma atenção particular para as medidas favorecedoras no combate ao abandono e insucesso escolar dos descendentes de imigrantes. O Dec. Lei n.º 167/2007, de 3 de maio, veio centralizar, num instituto público – Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI), as atribuições dispersas por vários organismos, permitindo unir meios humanos necessários e especializados numa resposta conjunta aos desafios para o acolhimento e a integração dos imigrantes, além de uma maior eficácia na promoção do diálogo intercultural e inter-religioso. Aquele Projeto pretendeu dar resposta aos problemas dos cidadãos imigrantes, abrangendo as suas necessidades e aproximando a Administração Pública a estes cidadãos. Ou seja, juntou, num mesmo espaço e filosofia de intervenção, vários serviços

relacionados com os imigrantes. Os alunos estrangeiros sejam filhos de imigrantes ou filhos de portugueses emigrantes, regressados a Portugal, integram o currículo normal mediante processos de equivalências de habilitações.

2 - A integração escolar e a interação educativa

A integração na sociedade passa obrigatoriamente pela escolarização. A escola que anteriormente tinha características o ensino padronizado com o objetivo de reprodução social independentemente das particularidades e necessidades de casa indivíduo deixou de fazer sentido. Face às especificidades da sociedade atual (diversificação da origem cultural dos alunos), a escola tem um papel importante no processo de integração dos imigrantes e minorias étnicas na sociedade. De facto, o processo de integração tem três níveis: *“o individual que se refere ao imigrante, o coletivo referente ao grupo de imigrantes e o institucional que remete para as instituições públicas gerais ou específicas dos imigrantes. É ao nível institucional que a escola, instituição pública, se situa e que o sistema educativo se confronta com a imigração”*. No dizer de Hortas (2013:42) o conceito de integração é um processo de duplo sentido:

“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 (Spencer, 2008), a análise do 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 fundamental na interação dos alunos (entre eles, mas também com o meio social) criar práticas e estratégias de integração e inclusão social que promovam a interculturalidade. Com a necessidade de promoção e aceitação da diversidade cultural na educação foram criadas orientações políticas comunitárias que refletem o novo paradigma de uma educação inclusiva, promovendo a interculturalidade, entre elas, destaco: Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), Declaração de Dakar (2000), Declaração da Diversidade Cultural (2000), Conferencia de Atenas (2003), Declaração de Roelaw (2004), Conferência de Istambul (2008) e Livro Branco do Diálogo Intercultural (CE 2008). Mais especificamente, no que concerne à promoção da integração das crianças imigrantes ou descendentes, o Comité de Ministros dos Estados Membros adotou, em 2008, uma Recomendação (CM/Rec. 2008) para a integração nas políticas e práticas nacionais para a melhoria da integração das crianças recém-chegadas no sistema escolar.

Em relação ao aspeto do insucesso escolar, este fenómeno implica alguma incapacidade do sistema educativo em assegurar uma verdadeira igualdade de oportunidades, apesar dos esforços estabelecidos. Ou seja, trata-se da dificuldade do sistema em compatibilizar uma educação de qualidade com uma educação para todo. De facto, o insucesso escolar é uma designação utilizada por professores, educadores, responsáveis de administração e políticos para caracterizar as elevadas percentagens de retenções ou reprovações escolares verificadas no final dos anos letivos. Só há insucesso ou fracasso escolar quando algum/alguns dos objetivos da educação escolar não são alcançados, sabendo que se pretende instruir, estimular e socializar os educandos (aquisição de conhecimentos e técnicas, o desenvolvimento da personalidade e a interiorização de condutas e valores na socialização). O insucesso escolar é um problema social que se descreve pelo resultado negativo no processo ensino-aprendizagem. Sendo um fenómeno relacional nele está implicado os alunos, a família, a escola, os professores e a política educativa e, por isso, caracterizam-no como um fenómeno multifacetado.

As teorias explicativas do insucesso escolar que, inicialmente, davam a responsabilidade aos fatores psicológicos do aluno, nomeadamente pela falta de capacidade. Sabendo que alguns sujeitos possam ter problemas de aprendizagem, aquela teoria é redutora (pois não abrange a maior parte da população em situação de fracasso educativo) e ultrapassada pois atribui à inteligência fatores como 'raça', cultura e hereditariedade. Quanto à teoria do Handicap sociocultural, esta explica o insucesso escolar através dos elementos sociais (família e cultura), ou seja, quanto mais afastados estiverem os valores culturais e/ou condições económicas da família em relação às características socioeconómicas da escola, mais dificilmente se processará um percurso escolar com êxito. E por último, a teoria socioinstitucional que concede à escola e sociedade as principais responsabilidades pelo insucesso escolar.

2.1 - A Escola como agente de integração

A escola define-se como um lugar decisivo na promoção que uma resposta pedagógica para a ambivalência da integração ou desintegração da questão social que se vive atualmente. Assim, a orientação sociopedagógica surge como meio de incentivo e acompanhamento socio-emocional dos estudantes, através de um processo pedagógico ativo e construtivo. A **orientação** deve na sua prática ser sempre social e pedagógica, atendendo a um contexto escolar que se caracteriza pela sua diversidade cultural.

É, portanto, essencial que os interventores escolares atuem atendendo a uma base sociocultural, partindo sempre do estudante, deixando-o transportar consigo o seu *background* cultural e não uma forçada adaptação que a longo prazo se transforma num claro processo de desintegração e posterior insucesso/fracasso escolar e social. *"As escolas agem sobre a ideologia dos estudantes, esforçando-se por adaptá-la ao modelo de socialização pretendido através do controlo dos seus comportamentos dentro e fora da sala de aula. O que pode indicar que a Escola através das múltiplas interações pode reforçar e acelerar as desigualdades de partida de origem dos seus estudantes."* (Malik, 2003, p.39).

Segundo Peres, (2011, p.22) define-se integração como um *"processo em que indivíduos ou grupos minoritários se incorporam e compartilham as mesmas estruturas sociais, promovendo o respeito mútuo pelas identidades pessoais e culturais de cada um"*. Deve-se ter em conta que o processo de aprendizagem se desenvolve por meio de um processo de comparação entre aquilo que se aprende e tudo aquilo que é as vivências e base cultural do estudante. É por isso que a Escola deve ter em conta o conhecimento que o estudante tem do mundo, permitindo este processo de mediação entre a sua base cultural.

A escola tem um papel fundamental, enquanto instituição mediadora, no sentido de favorecer não só o acesso e sucesso escolar daqueles estudantes, pela facilitação dos processos de inclusão no seu interior, mas também pela necessidade de buscar a inclusão social (Vieira, 2011). A qualidade escolar dos estudantes e a sua interatividade com os professores na experiência escolar é profundamente influenciada pelas decisões pedagógicas dos mesmos. Desta forma, o processo de mediação professor-estudante deve ser realizado a favor do estudante e do seu processo de aquisição de conhecimento.

A mediação positiva constitui não só o melhor desenvolvimento cognitivo do estudante, mas também favorece a autoestima, reforça a autonomia, e a confiança na tomada de decisão – consequente de um processo de aprendizagem favorecido, advém o seu sucesso escolar. Segundo Leite e Tassoni (2002:17) *"pode-se afirmar, sem exageros, que a qualidade da mediação pedagógica, em muitos casos, determina toda a história futura da relação entre o estudante e um determinado conteúdo ou prática desenvolvida na escola"*. Por outro lado, para R. Grácio (1995: 448):

As experiências e inovações da pedagogia escolar vieram realçar a importância e atitudes do professor na natureza e qualidade da relação pedagógica; tais estudos e experiências comprovam a influência favorável no aproveitamento escolar dos estudantes – portanto na remoção ou

minoração do insucesso escolar – certas atitudes do professor: aceitação da pessoa do estudante, empatia com relação às suas dificuldades, encorajamento dos aspetos positivos da sua conduta.

Importa salientar que, no II Plano para a Integração dos Imigrantes (2010-2013), destacam-se importantes medidas para a integração escolar, com relevância da atuação e intervenção dos agentes educativos no apoio e integração de imigrantes, prevê-se no Plano a:

“Formação para a interculturalidade na formação contínua de professores; definição e implementação de recomendações para a constituição de turmas equilibradas e adequação das estratégias das escolas no acolhimento dos estudantes estrangeiros e descendentes de imigrantes; diversificação das ofertas educativas e formativas; integração de agentes de mediação intercultural em contexto escolar no âmbito do Programa Territórios de Intervenção Prioritária (TEIP); acesso de estudantes estrangeiros aos apoios de ação social escolar, em todos os graus de ensino; divulgação dos recursos pedagógicos interculturais junto das escolas; apoio ao acolhimento e integração de estudantes estrangeiros e descendentes de imigrantes e a iniciativa «SEF vai à Escola» no âmbito da regularização documental dos imigrantes menores.” (Martins, 2008: 60).

Na verdade, a identificação dos fatores de integração dos estudantes, provenientes dos PALOPs, é analisada de acordo com a opinião dos mesmos com a finalidade de elaborar uma reflexão sobre o que os próprios atores pensam sobre o assunto. Por exemplo, para estes estudantes dos PALOPs, o domínio da língua portuguesa e o bom relacionamento com os atores escolares (colegas, professores e funcionários) são os fatores mais importantes, os quais podem condicionar o processo de integração. De facto, a língua é a primeira barreira que aqueles estudantes encontram quando chegam ao país de acolhimento (Vieira, 2011). O desconhecimento da mesma leva a um fechamento dentro da comunidade e coloca os indivíduos em situação de desigualdade pois dificulta o acesso ao conhecimento, bens e serviços. Os estudantes santomenses utilizam a língua portuguesa como segundo idioma. O domínio da língua portuguesa torna-se condição necessária para se integrar na escola porque permite interagir com os outros e possibilita um melhor entendimento da cultura da sociedade de integração, isto é, compreender a realidade social envolvente (Seabra et al., 2016). Entender a língua portuguesa é determinante para que possam compreender a sociedade e se identificarem com ela. Este conhecimento permitirá aos estudantes a criação de laços sociais e acesso à igualdade no seu percurso escolar.

A integração num determinado contexto supõe o relacionamento interpessoal (Seabra, 2010). Para procurar saber como interagir e integrar na escola, é necessário entender como funciona o grupo (características e hierarquias dos atores). Para isso, é pertinente desenvolver competências para um relacionamento mais eficiente com o próximo. Assim, o bom relacionamento com os outros foi a segunda característica que os alunos escolheram como fator de integração escolar. Dado que, a ação de comunicar consolida o relacionamento, os alunos focaram a importância da comunicação e algumas virtudes que os alunos devem possuir (ser simpático, conversador, recetivo, entre outras) que conduzam à interação de indivíduos, transmissão de ideias e conhecimento de valores e atitudes, procurando conhecer o próximo (Pacheco, 2014).

Para compreender o fenómeno da integração no contexto escolar, é necessário interpretar os fatores referidos pelos alunos segundo as teorias explicativas do insucesso escolar. Esta tarefa torna-se extremamente difícil porque revela uma grande complexidade já que os fatores escolhidos são múltiplos e de natureza diversa. Embora sejam duas questões distintas (identificar os motivos da reprovação e identificar as causas das dificuldades escolares), ambas procuram entender os fatores de insucesso escolar, por isso, trataremos os fatores em conjunto (Hortas, 2013). Por um lado, as causas da ‘assiduidade’, ‘falta de estudo’, falta de atenção e ‘influência da turma’ tem a ver com características

individuais como, por exemplo, a falta de motivação (desinteresse para assistir, prestar atenção às aulas ou para estudar) e baixa autoestima (deixando-se influenciar pelos outros).

Não se trata de falta de 'dotes' (faculdades), nem de particularidades culturais, mas sim, da instabilidade própria dos jovens (aceitação/rejeição da escola, tornarem-se indisciplinados, expectativas de futuro reduzidas) devido a razões de natureza diversa como a própria personalidade ou conjuntura sociofamiliar. Por outro, 'dificuldade das matérias', falta de compreensão da explicação dos professores e conhecimentos insuficientes da língua portuguesa, relacionam-se com problemas de inadaptação ao sistema educativo devido à diferença cultural de origem em relação à cultura maioritária (Ferronha, 2001). Ora, este conjunto de fatores prende-se, na nossa opinião, com a teoria socioinstitucional porque esta sugere que as características da estrutura social no seu conjunto (instituições, indivíduos e sociedade em geral) sejam as causadoras do insucesso escolar (Pires, 2003).

Por outro lado, a maioria dos jovens optam por um curso profissional para "adquirir uma qualificação que facilite a sua inserção no mercado de trabalho, considerando que esta seria a via que mais rapidamente concretizaria essa aspiração" (Madeira, 2006: 140). Assim, muitos jovens encontram no ensino profissional uma forma de se reconciliar com a escola, levando alguns deles a pensar em prosseguir estudos para o ensino superior em vez de entrar na vida ativa.

No que concerne às instituições educativas, a transformação tem que partir da própria escola (modificação de estruturas, práticas e conteúdos) adaptando-a às necessidades de diversos públicos (quer sejam de culturas diferentes ou de classes sociais mais baixas cujas identidades sociais não estejam representadas no ensino), já Tavares (1998) afirma que a transformação deve começar pelo Governo (nomeadamente as políticas sociais e educativas). Relativamente aos indivíduos (alunos, famílias e educadores), verificam-se vários constrangimentos como: a personalidade e atitudes do aluno perante a escola (expectativas de futuro, mau comportamento, por exemplo), falta de capacidade dos alunos (dificuldades de aprendizagem) falta de apoio da família (nomeadamente falta de motivação, demissão da educação dos filhos ou condições económicas que não permitam uma escolarização mais avançada), disfuncionamento da estrutura familiar (ambiente familiar conflituoso, divórcio, etc.), preparação pedagógica e metodologia de ensino de cada professor (capacidade e disposição para lidar com a diversidade de público e com as dificuldades da docência; criação de expectativas em relação aos alunos), entre outras. Por último, alguns autores (Tavares, 1998) apontam nesta teoria a responsabilidade da própria sociedade em primeiro lugar porque utiliza a escola como instrumento que perpetua as diferenças sociais através da reprodução social e, em segundo lugar, concorda com valores que desencorajam o estudo e a educação como o consumismo e a diversão.

2.2 - Características dos estudantes provenientes dos PALOPs

Sabemos que de acordo com artigo 74.1 e 74.2 da Constituição da República Portuguesa "Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar" (artigo 74.1) e cabe ao Estado "Assegurar aos filhos dos imigrantes apoio adequado para efetivação do direito ao ensino" (74. 2, alínea j).

A instituição escolar está construída sobre a ideia da igualdade e numa base cultural comum em todos os cidadãos. Contudo, o principal desafio que se coloca hoje a todos os profissionais da educação é justamente articular **igualdade** e **diferença**. Em Portugal, tem-se vindo a denotar uma grande diversidade cultural no meio escolar, que se tem vindo a afirmar cada vez mais um desafio para os educadores. Muita dessa dificuldade surge pela falta de conhecimento acerca de hábitos e costumes das diferentes culturas, podendo numa tentativa de os integrar contrariamente tomar atitudes discriminatórias. O objetivo não passa por pragmatizar políticas sociais e educativas, mas sim, assumir maior consciencialização das dificuldades para que na prática não se reproduzam discriminações, numa sociedade que consegue incluir a diferença, sem se limitar exclusivamente a uma integração. A

educação tem um papel crucial para transmitir aos mais novos a aprendizagem de valores cívicos salientando a tolerância.

Os diferentes entendimentos sobre multiculturalidade levam a diferentes pareceres sobre a educação multicultural, bem como, a forma de a concretizar. Consequentemente, a diversidade de conceitos surge pelas múltiplas interpretações que se faz da multiculturalidade e de todas as concepções que surgem associadas a esta. A educação multicultural é idealizada muitas vezes na sua concretização como sendo uma educação que preserva uma cultura que se considera imutável, atribuída a um conjunto de pessoas com características próprias que vão sendo passadas de geração em geração. Por outro lado, o multiculturalismo centrado na cultura, procura pontos distintos entre as mesmas desvalorizando o que de comum pode existir entre estas – relativismo. Na educação, a desvalorização de aspetos comuns entre as mesmas, desenvolve um obstáculo naquilo que é o desenvolvimento de políticas sociais e na prática consistente das mesmas (Vieira, 106:2011):

“Habitualmente os multiculturalistas defendem práticas de educação multicultural baseadas em currículos orientados para o intercâmbio e para a valorização das culturas de todas as crianças, com o intuito da compreensão e tolerância mútuas através de programas pluralistas de reforma curricular.”

O debate gerado sobre os conceitos de educação multicultural e de educação antirracista levou a um despertar para a consciencialização da importância da escola na minimização de atitudes discriminatórias. Com isto, é importante salientar que essa mesma consciencialização pode levar a um efeito contrário, gerando ainda mais grupos culturais e um acentuar de diferenças. A escola deve sobretudo privilegiar o estudante como um indivíduo com as suas características próprias e não o alterar segundo um estereótipo. (Trindade, 2004:159).

No que se refere aos conceitos multicultural e intercultural, as escolas francesas e americanas parecem-se referir a estes conceitos como sendo a mesma coisa, mas que autores portugueses têm procurado distinguir. Assim, interculturalidade pressupõe que haja interação entre culturas. Aqui a cultura não se caracteriza como sendo objetiva nem estável, situa-se antes numa perspetiva sistémica e dinâmica onde os indivíduos se caracterizam não só pelas suas características próprias sujeitas a uma constante evolução, mas também a relações sociais mútuas (Ladmiral, 1989 in Vieira, 2011:107):

“Com efeito, os grupos sociais não existem nunca de maneira totalmente isolada: eles sustentam sempre contactos com outros grupos, o que leva a determinadas tomadas de consciência da sua especificidade, mas também das trocas, dos empréstimos e duma constante mudança.”

A pedagogia intercultural surge como um desafio pela constante adaptação de uma educação igualitária que tem como objetivo central uma escola democrática conduzindo ao sucesso de todos. Deixa de se centrar apenas na escolarização de crianças emigrantes, mas também de crianças provenientes de outras culturas ou subculturas no sentido de combater o insucesso e absentismo escolar das mesmas. Procurando uma pedagogia mais que multicultural, que se desenvolve paralelamente em caminhos separados no que respeita às diferentes culturas, procura-se uma educação intercultural valorizando-se sobretudo a interação e diálogo entre culturas. Esta interação está longe de realizar sem que surja um debate e a necessidade de se clarificar noções como, comunicação, identidade e cultura.

Segundo o que escreveu Lages (2006), uma das grandes riquezas da humanidade é a sua heterogeneidade, daí que os diversos povos devam mostrar uma compreensão recíproca pelos vários elementos culturais existentes nas diferentes sociedades, segundo ele, em Portugal, no séc. XX, principalmente a partir da década de oitenta, deu-se um aumento da imigração, nomeadamente de cidadãos provenientes dos PALOP, posteriormente provindos da República da Índia e do Brasil e mais recentemente da Europa de Leste, com particular incidência da Ucrânia, da Roménia e da Moldávia. Essa inclusão, no dizer de Vieira (1999: 20) “implica as noções de reciprocidade e troca na

aprendizagem, na comunicação e nas relações humanas (...) entre os indivíduos portadores de diferentes culturas.” Contudo, é a partir de 1990 que se intensifica a imigração de PALOP para Portugal. Essa massificação de imigrantes suscitou a maior preocupação uma vez que, eram sobretudo os estudantes imigrantes que tendiam a revelar maior taxa de reprovação. Concordante com isso, em 1991 o Governo considerou relevante criar medidas que colmatassem esses problemas que se iam acentuando (Seabra, 2016).

Neste seguimento de ideias, a Direção Geral do Ensino Básico e Secundário, lança o projeto PEDI “A Escola na sua Dimensão Intercultural”, no qual se pretendia promover práticas pedagógicas com reconhecimento e valorização da diversidade através do respeito pela multiculturalidade, no primeiro ano de escolaridade com objetivo a ser desenvolvido para os estudantes cabo-verdianos e de origem cigana. Num contexto onde as práticas pedagógicas inclusivas começavam a ganhar maior destaque, o Ministério da Educação (1991), criou o Secretariado Coordenador de Programas de Educação Multicultural (SCOPREM). Nesse âmbito foi lançado o Programa Educação para Todos no combate a insucesso escolar (PETE), que se focava principalmente nas minorias étnicas e linguísticas.

Em 1993, essa preocupação ganhou maior afirmação agregada à promoção do sucesso educativo desse grupo de estudantes, já proposta no Projeto de Educação Intercultural – PREDI, onde se previa a amenização do insucesso escolar dos estudantes de origem imigrante. Surgem, assim uma série de medidas e políticas que vêm assegurar o desenvolvimento de práticas interculturais, como, o Projeto de Educação Intercultural (1993), o enquadramento do Alto Comissariado para a Imigração de Minorias Étnicas (1996) e a criação do Conselho Consultivo para os Assuntos de Imigração (1998).

Em 2006, com objetivo de se melhorar a integração das crianças/jovens que estudaram nos PALOP, foram aprovados graus de ensino com equivalência entre o sistema educativo português e inicialmente com Cabo Verde e Angola e posteriormente com São Tomé e Guiné Bissau. Com o crescente aumento da população imigrante no sistema de ensino, procurou-se desenvolver mais estudos científicos acerca desse fenómeno, para se (re) definir princípios para a efetiva promoção de integração educativa, combate ao abandono escolar e exclusão socioeducativa. Esta preocupação por parte do Estado, impulsionou uma aproximação dos estabelecimentos de ensino às comunidades, e por consequente a sua integração. As últimas conclusões do estudo MIPEX IV de políticas de integração de Migrantes, Portugal encontra-se em segundo lugar no “acesso ao emprego, na luta contra discriminação, no acesso à nacionalidade e na reunião de famílias. Com efeito, este estudo avalia de forma “muita positiva” as políticas de combate à discriminação e promoção da igualdade, considerando Portugal como o país da Europa do Sul com melhor avaliação nesta matéria.”

2.3 - A integração dos estudantes dos PALOPs no ensino

Ferronha (1996: 124) considera que “A cooperação portuguesa na área da educação com os PALOP (...) insere-se nessa perspetiva da lusofonia, e dessa maneira radica-se numa vontade política cimentada em laços afetivos e efetivos de cooperação”. De facto, o termo cooperação referido entende-se no sentido de desenvolvimento nas diversas áreas, entre elas, a área da Educação. Por meio desta relação de cooperação, Portugal tem estabelecido com os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) protocolos que permitem o acolhimento de jovens que permanecem em Portugal para prosseguirem os seus estudos. Estes protocolos de entre ajuda servem mutuamente enquanto instrumento promotor de desenvolvimento. A diversidade cultural que esses protocolos criam nos países acolhedores, desperta novos desafios nas instituições de ensino, no que respeita à conceção de estratégias que promovam e valorizem a interação, o diálogo intercultural, o capital social coletivo e as competências individuais. Mas também grandes constrangimentos e dificuldades que esses estudantes sentem quando chegam a um país completamente desconhecido e distinto do país de origem.

A integração dos descendentes de PALOPs tem sido em Portugal um tema desenvolvido sobretudo ao nível do ensino básico e secundário, embora já com algum interesse em termos de ingresso no ensino superior através dos Protocolos de Cooperação entre países.

A imigração africana conta já com décadas de fixação em Portugal, sofrendo um incremento a partir dos finais da década de 1980 e ao longo da de 1990, período de forte diversificação (Machado, 2009). O trajeto escolar dos jovens africanos que vêm ao abrigo de Protocolos de Cooperação para Portugal tem-se desenvolvido, sobretudo, alguma preocupação nos modos como se no nosso sistema de ensino. Tendo em consideração as dinâmicas sociopedagógicas e os constrangimentos que têm sido observados através de estudos realizados em circunstâncias anteriores, espera-se o aprofundamento e melhoramento da preparação da sua integração no país recetor, já que,

De fato, não só a presença de crianças e jovens não nacionais se tende a afirmar duradouramente no sistema educativo português, como a sua distribuição no território nacional e pelos diferentes ciclos se adivinha extremamente variável.

(Almeida & Vieira, 2006:150)

Conforme apresentado por Azevedo, entre 2003 e 2004, ocorreu uma concentração predominante de estudantes provenientes dos PALOPs, com maior expressão de grupos migrantes de Cabo Verde e Angola. Apesar de serem dados com alguma distância temporal, continuam a refletir a realidade atual, no que configura a preferência dos grupos oriundos dos PALOPs em vir para Portugal.

Os fatores associados à adaptação do estudante a um novo ciclo de ensino é sempre ela uma transição de maior peso, à qual, associada a adaptação a um novo país acresce a dificuldade de inserção num novo país e consequentemente a uma cultura estranha. Segundo Furnham (1997), as dificuldades mais comuns apresentadas pelos estudantes que estão longe do seu país são uma,

“Forte preocupação com pensamentos relativos à casa, à família; uma percebida necessidade de voltar para casa; um sentimento de pesar (dor) relacionado com a casa, familiares, lugares e coisas e, além disso, um sentimento frequente de infelicidade, desconforto e desorientação no novo lugar”.

Um estudo realizado pelo Gabinete de Apoio Psicopedagógico do Instituto Politécnico de Portalegre com o objetivo de caracterizar e compreender as necessidades dos estudantes PALOP nas Escolas do IPP, concluíram que os estudantes nacionais de países africanos de língua oficial portuguesa, maioritariamente oriundos de Cabo Verde, referem que as dificuldades de adaptação relacionam-se fundamentalmente com o clima, a pequena dimensão da cidade e ausência de divertimentos jovens, o pouco apoio da estrutura escolar e os aspetos culturais e atitudinais diferenciadores da cultura Portuguesa em relação ao país de origem.

Também neste estudo detetaram que a elevada taxa de insucesso destes estudantes (59.26%), que pode dever-se não só às dificuldades de adaptação/integração, mas também ao fraco domínio da língua portuguesa e à organização curricular nos países de origem, devendo as escolas com o GAP desenvolver estudos neste âmbito de forma a caracterizar e promover ações que diminua esta taxa de insucesso.

O insucesso escolar dos estudantes exprime-se institucionalmente em fenómeno de repetência e abandono prematuro do sistema educativo. Ambos traduzem a inadaptação dos estudantes às normas da instituição escolar, a inadaptação pode manifestar-se em dificuldades de aprendizagem e em desvios de normas disciplinares (insubordinação), dificuldades e desvios que frequentemente se combinam mutuamente se determinam e reforçam. A referência a este sentimento de nostalgia associa-se a falhas cognitivas, fraca concentração e diminuição da qualidade de trabalho. No entanto, esta experiência de transição da sua própria cultura para a do país de acolhimento poderá funcionar

como um espaço para a adoção de novos valores, atitudes e padrões de comportamento e provavelmente será importante para o crescimento pessoal (Tavares, 1998).

Outra das principais contrariedades de integração destes estudantes é a língua que aparece como *“principal fonte de dificuldades de aprendizagem para os estudantes de minorias, seja pelo não domínio do português, em resultado de terem como língua materna outro idioma, seja por dificuldades que se prendem mais com a pronúncia ou a sua incorreta utilização”* (Milagre & Trigo-Santos, 2001:27-28).

No dizer de Seabra (1999) os estudantes pertencentes às minorias étnicas demonstram maior dificuldade de aprendizagem pelo facto de possuírem traços culturais tão vinculados, como a língua e os seus costumes, que se verificam ser barreiras no sucesso e integração escolar. A opção por diferentes vias de ensino não se baseia apenas nas prestações escolares dos estudantes. As probabilidades de jovens etnicamente diferenciados, ou de grupos sociais com baixos recursos, optarem por uma via profissionalizante ou menos prestigiada indica a existência de outro tipo de condicionantes. Os estereótipos em relação às potencialidades de determinados grupos de estudantes, a procura de um ingresso mais rápido no mundo do trabalho, a falta de identificação com o sistema escolar, pressões por parte das famílias mais dotadas de recursos para o ingresso dos seus filhos nas fileiras mais qualificadas, entre outros, formam um quadro complexo e pouco linear face às capacidades reconhecidas nos processos escolares. A orientação escolar tende, por isso, a ser interpretada como um espaço de itinerários construído institucionalmente, passível de ser percorrido de modo desigual de acordo com os recursos escolares e socioculturais dos estudantes (Mateus, 2002).

3.- Ensino Técnico Profissional e a sua evolução

O ensino profissional é uma formação válida e determinante para as características dos jovens do nosso estudo. Se não houvesse este tipo de formação profissionalizante voltada para o mercado de trabalho, estes jovens, provavelmente, não teriam sucesso nos cursos gerais, associados a um ensino mais teórico e vocacionados para o ensino universitário e, por isso, estes jovens valorizam, essencialmente as aulas práticas e os estágios, chegando a referir que têm poucas horas práticas durante o curso. As escolas profissionais são uma resposta de qualidade para as famílias e os jovens que pretendiam continuar a estudar após o ensino básico, permitindo uma entrada qualificada no mercado de trabalho e, simultaneamente, formar cidadãos de uma sociedade em constante mudança. (Abrantes, 2011). De facto, as escolas profissionais são, atualmente, uma resposta para as motivações e expectativas de muitos jovens, tais como os provenientes dos países dos PALOPs, pois assegura um ensino com possibilidades de entrada no mercado de trabalho.

No enquadramento do nosso estudo, em que os sujeitos de análise são estudantes frequentando cursos profissionais (10.º e 11.º ano), podemos indicar que as modalidades de ensino de nível secundário em Portugal, são por exemplo:

***-Cursos gerais** – os cursos gerais, também designados por cursos científico-humanísticos, são, de acordo com a direção-geral da educação, uma oferta educativa do ensino secundário vocacionada para o prosseguimento de estudos de nível superior. Têm a duração de 3 anos letivos e conferem um diploma de conclusão do ensino secundário (12.º ano), bem como o nível 3 de qualificação do quadro nacional de qualificações. Os cursos científico-humanísticos são regulados pelo decreto-lei n.º 139/2012 de 5 de julho, alterado pelo decreto-lei n.º 91/2013, de 10 de julho, pelo decreto-lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro e pela portaria n.º 243/2012 de 10 de agosto, retificada pela declaração de retificação n.º 51/2012, de 21 de setembro.

***-Cursos tecnológicos** - os cursos tecnológicos eram cursos profissionalmente qualificantes e estavam orientados numa dupla perspetiva: a inserção no mundo do trabalho e o prosseguimento de estudos para os cursos pós-secundários de especialização tecnológica e para o ensino superior. eram regulamentados pelo decreto-lei n.º 74/2004, de 26 de março, alterado pelo decreto-lei n.º 24/2006,

de 6 de fevereiro, e pela portaria 550-a/2004, de 21 de maio, alterada pela portaria n.º 260/2006, de 14 de março. Deixaram de ser lecionados após a publicação do decreto-lei n.º 139/2012 de 5 de julho.

*-**Cursos profissionais** - segundo a agência nacional para a qualificação e ensino profissional (ANQEP), os cursos profissionais são um dos percursos do nível secundário de educação, caracterizado por uma forte ligação com o mundo profissional, mantendo a possibilidade de prosseguir para o ensino superior. Estes cursos conferem uma qualificação de nível IVE equivalência ao 12º ano de escolaridade. Os cursos profissionais são regulamentados pelo decreto-lei n.º 139/2012 de 5 de julho, alterado pelo decreto-lei n.º 91/2013, de 10 de julho, e pela portaria n.º 74-a/2013 de 15 de fevereiro, alterada pela portaria n.º 59-c/2014 de 7 de março, pela portaria n.º 165-b/2015 de 3 de junho.

*-**Cursos de Aprendizagem** - Segundo o Instituto de Emprego e Formação Profissional, os cursos de aprendizagem permitem obter uma certificação escolar e profissional, privilegiando a inserção no mercado de trabalho, potenciada por uma forte componente de formação realizada em contexto de empresa, e o prosseguimento de estudos de nível superior. Confere uma qualificação de nível 4 e equivalência ao 12º ano de escolaridade. São regulamentados pela Portaria n.º 1497/2008 de 19 de dezembro.

*-**Cursos de Educação e Formação** - Segundo o ANQEP, os Cursos de Educação e Formação (CEF) são uma forma, de através de um percurso flexível, poder concluir a escolaridade obrigatória e, posteriormente, prosseguir estudos ou trabalhar. Os CEF são percursos formativos organizados numa sequência de etapas de formação (desde o tipo 1 ao tipo 7), consoante as habilitações de acesso do aluno e a duração das formações. São regulamentados pelo Despacho conjunto n.º 453/2004, de 27 de julho, alterado pelo Despacho n.º 12568/2010, de 4 de agosto.

3.1 - Os antecedentes da Reforma Veiga Simão e pós 25 de Abril

A Educação é sem dúvida um dos domínios que maiores e sucessivas alterações foi tendo ao longo da história do nosso ensino. Transformações que se pautaram por uma ação um tanto ou quanto contraditória entre aquilo que ia sendo proposto e a sua lenta e real concretização. Importa-nos apresentar aqui, as medidas e reformas que foram sendo propostas e implementadas em Portugal ao longo do processo da efetiva consolidação do sistema escolar na afirmação escolar que temos agora.

É o Estado liberal português que através da Escola procurou *“reforçar a sua acção de homogeneização cultural e linguística.”* (Almeida e Vieira, 2006:53). Num primeiro momento, a Escola é restrita às elites burguesas e liberais, justamente quem impulsionou estas medidas na primeira metade do século XIX, não sendo de todo uma ambição de universalizar tais medidas, pelo contrário, estas revelaram ser “[...] medidas limitadoras dos seus efeitos através de restritivas, impondo constrangimentos ao acesso generalizado de todos os grupos sociais à experiência da modernidade. Na prática, apenas um restrito número de indivíduos usufrui dessa nova condição.” (Almeida e Vieira, 2006:53) Apesar desta tentativa que se sustentava pelo princípio da igualdade de oportunidades, no que respeita à escola e, portanto, à efetiva aprendizagem da escrita, concretiza-se muito lentamente. Ainda que seja este o princípio de uma armadilhada oportunidade para aqueles que ambicionavam frequentar o ensino, não foi legitimada, pois esta proposta beneficiava apenas e com larga vantagem os filhos da burguesia. Pode dizer-se recorrendo a Dubet que, a oportunidade de se frequentar o ensino realizava-se a «duas velocidades» (2000), entre aqueles que por si só já antes de iniciar a vida escolar apresentavam vantagem pela classe à qual pertenciam – burguesia *versus* classes populares, às quais as últimas lhes era confinado o seu per curso à escolaridade obrigatória. Mais uma vez, se apresenta aqui reforçada a contrariedade entre o que é proposto e o que é efetivamente a sua aplicabilidade numa realidade ainda, com grande declive entre os *status* e sua consequente diferença na efetiva ideologia de igualdade.

Em 1820, com a instauração do Liberalismo no País, ambicionou-se a “[...] criação de um sistema de ensino público, compatível com os ideais transformadores do projeto burguês [...]” (Almeida e Vieira, 2006:54). Mas o contrassenso que caracteriza a historicidade do nosso sistema de ensino contínua, pois, Portugal, em 1835, com Reforma de Passos Manuel, um dos primeiros a implementar a escolaridade obrigatória do ensino primário. Apesar da Carta Constitucional de 1826 apontar para o gratuito acesso à escolaridade a todos os cidadãos, é só após nove anos que se consegue decretar essa proposta. A imposição da tão debatida universalidade escolar, traduz-se não só nas transformações feitas ao ensino primário, mas também no ensino secundário - com a criação dos liceus e ainda do ensino superior. Pode-se dizer que, a reforma educativa de Passos Manuel foi a tentativa de mudança que mais cumpriu com o pretendido no sistema de ensino até então, em Portugal.

De forma a atingir o que se tinha proposto, o Estado apelou que *“Todos os pais de família têm rigorosa obrigação de facilitar a seus filhos a instrução das escolas primárias. As municipalidades, os párocos, os próprios professores empregarão todos os meios prudentes de persuadir o cumprimento desta obrigação os que nela forem descuidados”* (1836, cit in Carvalho, 1986:562 cit. Almeida e Vieira, 2006: 54). Esta imposição apesar da positiva intenção de evolução e construção de uma população mais instruída, torna-se incontornável refletir que seria para aquelas famílias, distantes das estruturas escolares e em espaços mais rurais, impensável dispensarem da mão-de-obra dos seus filhos, pois a maioria das famílias dependiam e sobreviviam através do trabalho doméstico. Mas foram de facto feitos esforços no sentido de se ultrapassarem os obstáculos acima designados, uma das medidas tomadas foi a criação de mais escolas primárias, o que se traduz no esforço de tornar mais acessível o espaço escolar aquelas crianças que muito tinham de percorrer até aos centros - concentração de povoamento, onde se situavam as estruturas de ensino. Mas em pouco se traduziu esse esforço, quando analisadas as taxas de alfabetização, uma vez que, os obstáculos familiares (Almeida e Vieira, 2006: 57), não deixavam de ser um dos maiores entraves à consolidação da universalidade da frequência escolar.

Repensando que, este foi uma medida com base na igualdade de oportunidades, no que respeita pelo menos ao acesso à escola, não deixa de implicar a consequência de se tornar também esta uma medida de exclusão. Se a escola se incorpora um meio de ascensão social, negando tudo o que lhe é imposto pelo seu *status* de nascimento, será para quem não tiver oportunidade de frequência escolar um meio de exclusão. Com o Liberalismo, a capacidade de ler e escrever, vincula os indivíduos a determinados direitos de cidadania. Ao contrário do que acontecia no Antigo Regime, onde os critérios de seleção tinham como base o grau de nobreza a que se pertencia. A habilitação literária começa a ter expressão e a servir de meio de acesso a determinadas posições, que até então estavam condicionadas à partida pelo grupo social em que se nascia.

Em transição do século XIX para o século XX, surge uma nova identidade social - o operariado, e com ela a quebra das barreiras sociais, inclusive da própria burguesia. (Almeida e Vieira, 2006:57). Ao longo do século XX, com a erosão das limitações que caracterizavam a burguesia liberal, *“(...) ao usufruto da experiência da modernidade a todos os cidadãos, produzem-se novas configurações sociais que constituem os alicerces da construção de uma «modernidade organizada»”* (Wagner, 1996 cit in Almeida e Vieira, 2006:57). Ou seja, *“A progressiva elevação da escolaridade obrigatória universal e gratuita, a construção activa de uma escolaridade de massas, e a concepção de um ensino unificado, constituem disso exemplos flagrantes, embora complementados por muitas outras iniciativas estatais”* (Almeida e Vieira, 2006:57). Remotando ao início do século XX, a I República é a clara demonstração das contradições que se têm vindo a revelar entre aquilo que se idealiza e o que é eficazmente colocado em prática. A preocupação do republicanismo com o combate ao analfabetismo, através da formação primária, pretendendo assumir a formação inicial das crianças. Esta é uma concepção que em muito difere dos períodos anteriores. Com a obrigatoriedade escolar fixada nos cinco anos de ensino, pretendeu-se *“(...) não só transmitir elementos de uma cultura científica que extravasa em muito as aprendizagens básicas do ler, escrever e contar, como também introduzir elementos de uma educação moral, modalidade de educação cívica republicana, formadora de cidadãos”* (Almeida e Vieira, 2006:58).

Apesar da transição do século XIX para o século XX, se constituir um momento decisivo na construção de uma identidade nacional, com maior expressão através da (re) consolidação do ensino primário, ainda que a preocupação fosse transversal a todo o sistema escolar. Apesar das tentativas e concretização da implementação de algumas mudanças que inclusive, se prolongaram além do período republicano, “(...) as intensas crises políticas, económicas e sociais inviabilizaram grande parte do ambicioso programa de combate ao analfabetismo e de elevação significativa das taxas de escolarização da população portuguesa” (Almeida e Vieira, 2006:59). Com a queda da I República, o regime ditatorial ainda que com ideologias bastante distintas das afirmadas pelo Regime Republicano, estas mantiveram-se. Em 1927, o novo governo propõe a redução de cinco anos de ensino primário para três, na tentativa de impor algo mais realista e de acordo com a população de educação. (Grácio, 1986 in Almeida e Vieira, 2006:60). O Estado Novo parece ciente da ousadia da equipa governativa anterior e das expectativas que em pouco se traduziram em mudanças concretas por isso, priorizou o ajustamento das suas medidas à realidade da população portuguesa.

Em meados da década de 50, é quando efetivamente, se pode dizer que o ensino estava universalizado e a chegar de igual modo a todas as crianças de forma consolidada. Esta atuação veio reforçar a responsabilização do Estado no processo de socialização das crianças de outrora, e que no Regime Salazarista era atribuído à família, evidenciando um vínculo entre a escolar e o acesso à cidadania. Em 1952, o Plano de Educação Popular proposto pelo Ministro da Educação Pires Lima, correlaciona a posse de diploma ao acesso a determinadas dimensões da cidadania, muito semelhante ao que aconteceu na época do Liberalismo efetuou-se uma relação entre a habilitação e o acesso de determinados direitos. Ora, não se pode então deixar de voltar a reportar a contradição desta imposição. Sendo aqui, a maioria dos serviços indústria, comércio, serviço militar, carta de condução, com restrito acesso mediante a obtenção do diploma do 9º ano, e atendendo a que nesta altura mais de metade da população ativa trabalhava no setor agrícola, para o qual não foi imposta a obrigação de obtenção do diploma do 9º ano, claramente que o ensino serviu mais uma vez como instrumento de exclusão social com mero interesse utilitarista para o Estado.

Durante o Estado Novo, promoveu-se uma dualidade de acesso ao ensino. Primeiro, a escolaridade obrigatória para todos, que se baseava num ensino elementar, por outro, uma estrutura pós-obrigatória, à qual se pretendia que apenas *alguns* acedessem - ensino liceal, e depois o prosseguimento dos estudos que se caracterizava por um ensino manual fortemente qualificado - ensino técnico (Almeida e Vieira, 2006:61). Ainda na década de 50, com a viragem de regime, o ministro da Educação Leite Pinto, engenheiro, elucida para a necessidade de ajustar o ensino às exigências sentidas no mercado de trabalho e na lacuna de mão-de-obra qualificada que corresponda aos novos postos de trabalho da indústria moderna. Objetivando um reajustamento acertado e credível, o nosso país pediu uma avaliação externa à OCDE - instância internacional, para avaliar o estado da educação dos portugueses. Esta primeira avaliação culminou no Projeto Regional do Mediterrâneo. Nos finais da década de 50, os resultados da comparação internacional causam um enorme alarido pelos resultados desastrosos em que Portugal se posiciona.

Na primeira metade dos anos 60, prepara-se para estabelecer a escolaridade obrigatória de seis anos, prevendo-se a criação de uma escola preparatória de ensino secundário que iria assumir a forma de tele escola, nos locais onde as escolas especializadas nesse ciclo de dois anos pós-primário não existam. Apesar de instituído por Galvão Teles em 1964, apenas seis anos mais tarde se cumprem os seus efeitos.

“É justamente na viragem para a década de 70, em plena renovação marcelista do regime ditatorial, que os argumentos da «democratização escolar» são finalmente acolhidos pelos poderes públicos. A intensa procura dos ensinamentos técnicos e liceal (Grácio,1986) registada ao longo dos anos 60 trazem a «massificação escolar» para a ordem do dia (Resende, 2003).”

(Almeida e Vieira, 2006: 62)

O ministro da Educação Veiga Simão coloca em 1971, dois projetos ambiciosos a discussão pública visando a reestruturação de todo o sistema educativo – ensino básico e secundário, apresentou o ‘Projeto do Sistema Escolar’ e para o ensino superior as «Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior». Após dois anos de debate público, é em 1973 que a reforma educativa é finalmente aprovada. A nova lei de bases veio contemplar uma mudança a todos os graus de ensino, numa linha transversal e unilateral. Algumas das mudanças instituídas foram, as seguintes, o aumento da escolaridade obrigatória de seis para oito anos, a polivalência do ensino secundário, a inclusão de um 12º ano, a reforma da formação de professores, uma nova estruturação de formação profissional e da educação permanente. (Almeida e Vieira, 2006: 63).

Com a instabilidade da revolução de 1974, todas as propostas de Veiga Simão são colocadas em causa, mas não deixaram de servir de mote para a realidade do ensino português no após 25 de abril. Nos anos 70 houve uma grande mudança desencadeada pela crise económica e social, o que teve como consequência a instabilidade e incerteza de direitos que tinham sido conseguidos, essencialmente no que confere ao setor laboral. Dada a transversalidade e a importância do sistema de ensino também ele estruturante a toda a evolução foi expectável de toda a desorganização e instabilidade também ela se fizesse sentir na área da educação. Ainda que a base do sistema de ensino fosse a igualdade de oportunidades a todas as crianças, trabalhos de sociologia realizados nos anos 70 vêm demonstrar que a realidade não é tao linear assim. Começa-se a questionar se a igual oferta de oportunidades, não é também geradora de um processo de exclusão e reprodução de desigualdade social.

Após 1974, perspetivam-se novos caminhos para a democratização escolar, mas só em 1986, com a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo, é que se estipula os nove anos de escolaridade obrigatória. O facto de se expandir a escolaridade obrigatória e efetiva igualdade de oportunidades no sistema educativo, levou a uma procura massificada que obrigou a um reajuste da aplicabilidade da mesma, no que concerne a qualidade, gestão de recursos, e sobretudo a lógica de uma atenção personalizada a cada estudante. Para além do alargamento do sistema de ensino para nove anos, houve a necessidade reformular a estrutura curricular, o lançamento das escolas profissionais, entre outros (Afonso, 1999 in Almeida e Vieira, 2006:67), mais do que a afirmação de uma escola igual para todos, também importava compreender que a *igualdade* é um conceito que não pode ser analisado de forma ímpar, sem atender que num pressuposto de oferecer igualmente as mesmas oportunidades, pode-se estar indevidamente a causar processos de exclusão e conseqüente insucesso escolar.

“O reconhecimento da diferença e da singularidade, consagrado na Lei de Bases do Sistema Educativo - «O sistema educativo organiza-se de forma a: [...] d) assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas» (artigo 3.º)” (Almeida e Vieira, 2006:67)

Como era previsto, não se poderia atender à noção de *igualdade*, sem aludir à questão da *diferença*, muito menos num contexto onde as minorias éticas ganham cada vez mais expressão – maior preocupação com determinados grupos de estudantes. É notório o esforço que se tem vindo a desenvolver em matéria da Educação para democratização e inclusão de todos no sistema de ensino. É uma posição sensível tentar igualar um sistema a estudantes que por si, são diferentes sem que isso seja, de forma alguma pejorativo, é importante encontrar valor na diferença sem que com isso, se despreste ou anule a oportunidade de aceder da mesma forma ao sistema. Na história do Sistema de Ensino em Portugal, foram muitos os avanços e recuos, importa salientar a noção de heterogeneidade que foi sendo trazida para o nosso sistema educativo nacional. A preocupação das instituições em criar mecanismos que possibilitem aos estudantes que com diferentes capacidades e percursos de vida acedam a um sistema de ensino que deve ser sobretudo universal.

3.2 - Educação Profissional e Tecnológica no sistema de ensino atual

“A educação tecnológica constitui um dos instrumentos principais de diversificação das competências valorizadas, da ligação da escola aos meios locais, da consagração escolar das culturas de origem dos estudantes, das suas atitudes, dos seus saberes, da aproximação das escolas ao mundo das famílias e do trabalho.” (Silva cit in Azevedo, 1991:14)

Com a necessidade de se aproximar a escola aos meios locais e às necessidades das empresas, o ensino profissional é marcado em Portugal por dois momentos decisivos. O primeiro em 1986, com a entrada de país na Comunidade Económica Europeia, que permitiu a canalização de fundos para a formação através do Fundo Social Europeu e o segundo momento, a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86 de 14 outubro) que compreendeu os nove anos de escolaridade obrigatória e a *“reestruturação do ensino técnico”* (Grácio, 1998). Assim, como refere Grácio (1998), nesse mesmo ano, é criada a Comissão de Reforma do Sistema Educativo que, veio também reforçar o ensino profissional como forma de aproximação e adequação da escola às necessidades empregadoras.

Em 1988, com objetivo de redefinir linhas orientadoras do ensino técnico e profissional, o Ministério da Educação cria o Gabinete para o Ensino Tecnológico Artístico e Profissional (GETAP), que apresentou propostas e vieram a incidir com o Decreto-Lei nº26/89, de 21 de janeiro, que contemplava a *“implementação de uma rede de escolas profissionais, de iniciativa eminentemente local, com aproveitamento articulado dos recursos disponíveis nos vários departamentos do Estado.”* Estas escolas têm como oferta formativa, cursos técnico de nível III com equivalência ao 12º ano, permitindo aos estudantes que frequentem estes cursos a possibilidade de ingressar posteriormente para o ensino superior.

É com a criação destas escolas profissionais (1989) que surge o ensino profissional com a oferta de cursos profissionais, muito aproximada da realidade que temos presente hoje no nosso sistema de ensino.

Em 2012, com o Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, o Ministério da Educação e Ciência extinguem os cursos tecnológicos prevalecendo os cursos profissionais que até então já estavam a ser lecionados nas escolas públicas desde 2004. Com objetivo de

“Proporcionar a todos os estudantes opções adequadas e diversificadas, adaptadas a percursos diferentes de educação que possam ser orientados tanto para o prosseguimento de estudos superiores como para a qualificação profissional, tendo em conta a formação integral do indivíduo, bem como a sua inserção no mercado de trabalho.”

(Decreto-Lei nº 139/2012)

O curso profissional lecionado até 2004 apenas em escolas profissionais, oferecem uma qualificação de nível IV (após a publicação da Portaria nº 782/2009, de 23 de julho), bem como um diploma de conclusão do 12º ano. De acordo com o artigo n.º 6 na alínea d), os cursos profissionais vocacionados para a qualificação profissional dos estudantes, privilegiam a sua inserção no mundo do trabalho e permitem o prosseguimento de estudos.

Os cursos de ensino regular não conseguiram ir ao encontro das expectativas e percursos de vida de muitos dos jovens cujo objetivo seria empregar-se após o término do secundário. A procura pelo ensino profissional ganhou forma de segunda oportunidade para os estudantes que já tinham abandonado o sistema essencialmente por sucessivas reprovações ou falta de identificar com o sistema de ensino regular. Segundo Azevedo, importa clarificar que, o uso da expressão *«segunda oportunidade»* atribuída ao ensino profissionalizante, não se deve ao facto de ser mais fácil, mas sim, pela sua abrangência capaz de ir ao encontro de maior número de expectativas e maior adequação às

realidades locais. As escolas profissionais desenvolveram práticas pedagógicas que ofereciam aos seus estudantes um conhecimento mais amplo associado a agregação da componente teórica e da componente prática, adaptado e personalizado atendendo às necessidades da comunidade envolvente.

Com o Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de março, o ensino secundário e profissional sofre algumas alterações, designadamente, no que respeita ao:

1. Alterar os currículos dos cursos profissionais, que, apesar de se manter as componentes de formação sociocultural, científica e técnica, reduz a carga horária global de 3600 horas para 3100 horas, sendo 420 horas obrigatoriamente de Formação em Contexto de Trabalho (FCT); atualmente, com a publicação do Decreto-Lei nº 91/2013, de 10 de julho, as horas de FCT podem ir de 600 a 840 horas no total dos três anos de um curso;

2. Criar os cursos de educação e formação (CEF), sendo regulamentados pelo Despacho-Conjunto nº 453/2004, de 27 de julho; estes cursos têm como objetivo dar resposta aos jovens em risco de abandono escolar e possibilitar uma qualificação profissional;

3. Possibilitar a introdução de cursos profissionais nas escolas secundárias públicas, o que é confirmado com a Portaria nº 550-C/2004, de 21 de maio, sendo esta a alteração mais significativa, visto que alargou a oferta de cursos profissionais a todas as regiões do país, tendo aumentado significativamente o número de jovens inscritos nestes cursos.

3.3 - Currículo nos cursos profissionais e Prova de Aptidão Profissional (PAP)

Orientado pelo Gabinete para o Ensino Tecnológico, Artístico e Profissional, em 1989, decorreu a formulação dos currículos dos cursos profissionais. Pretendia-se criar uma estrutura formativa que fosse maleável às constantes alterações por parte da sociedade e mais concretamente às exigências de mercado.

Com base no referido, os currículos dos cursos profissionais devem incluir “componentes de formação **científica, sociocultural e técnica, prática, tecnológica ou artística**, em proporção variável consoante os níveis de iniciação e qualificação profissional que se têm em vista.” (Decreto-Lei n.º 26/89 de 21 de janeiro, Artigo n.º 6.)

Os cursos oferecidos pelas escolas devem ser organizados em módulos, concordante com os níveis de escolaridade e exigência à qualificação profissional a obter. Os módulos caracterizam-se pelas

“Unidades de aprendizagem autónomas integradas num todo coeso, que permitem a um estudante ou a um grupo de estudantes adquirir um conjunto de conhecimentos, capacidades, atitudes através de experiências ou atividades de aprendizagem cuidadosamente concebidas, respeitando a diversidade dos estudantes.” (GETAP, 1992: 7)

Segundo Marques (1993), a estruturação do conteúdo formativo através de módulos leva ao abandono do conceito de *ano* e permite respeitar o ritmo individual de aprendizagem de cada um, consequentemente o conceito de *retenção escolar* perde também ele através deste método, o seu sentido conforma o conhecemos no ensino regular. A transmissão de conteúdo através dos módulos permite um ensino individual ajustado ao ritmo de cada estudante e características de aprendizagem. Assim, a estrutura modelar dos programas permite:

“[...] Centrar a aprendizagem sobre a pessoa do estudante; cada módulo identifica objetivos, meios e tarefas e propõe avaliação; não há estudantes “deixados por conta” mas a todos se criam condições de progressão de um módulo a outro, reforçando-se de imediato eventuais lacunas; respeita-se a diversidade de ritmos e de situações de ensino aprendizagem de cada

educando; rentabilizam-se todas as aquisições feitas pelo estudante e tudo o que ele já sabe [...]” (Azevedo, 1991: 163)

A 26 de março com a aprovação do Decreto-Lei nº 74/2004, a carga horária atribuída a cada componente de formação é ajustada, para possibilitar acrescentar a Formação em Contexto de Trabalho (FCT)

A FCT consiste “num conjunto de atividades profissionais desenvolvidas sob coordenação e acompanhamento da escola, que visam a aquisição ou o desenvolvimento de competências técnicas, relacionais e organizacionais relevantes para o perfil profissional visado pelo curso frequentado pelo estudante.” (Portaria n.º 74-A/2013, Artigo n.º 3)

O período de FCT é de 420h e deve ser desenvolvida em empresas ou serviços num período intermédio, podendo ser no 11º ano ou numa fase final do curso, no 12º ano. Este período supõe a concretização de um conjunto de atividades que devem ser desenvolvidas no local a desenvolver estágio, sob orientação de um perfil presente *in loco* e com acompanhamento de retaguarda do professor orientador. Esta é a simulação de o contexto real de trabalho, que permite ao estudante a exploração da sua área de formação em contexto real de atuação.

Mais tarde, em 2013, com o Decreto-Lei nº 91/2013, 10 de julho, foi alterada a carga horária do período de FCT, podendo ter a duração de 600h a 800h, entre 18 a 22 semanas, sendo que a sua distribuição, como já referido anteriormente pode ocorrer numa fase intermédia ou final do curso, ficando ao critério da escola a forma como distribui as horas de estágio pelos cursos. O alargamento da carga horária da formação em contexto de trabalho objetiva “desenvolver a componente técnica da formação, permitindo aos estudantes uma aplicação dos conhecimentos adquiridos e o desenvolvimento de novas aptidões que facilitem quer a sua integração no mundo do trabalho quer o prosseguimento de estudos.” (Decreto-Lei nº 91/2013, 10 de julho).

Em relação à prova de aptidão profissional, ela está prevista no Decreto Decreto-Lei n.º 26/89 de 21 de janeiro, que consiste, segundo o Artº6.º da Portaria n.º 74-A/2013, de 15 de fevereiro:

“Na apresentação e defesa, perante um júri, de um projeto, consubstanciado num produto, material ou intelectual, numa intervenção ou numa atuação, consoante a natureza dos cursos, bem como do respetivo relatório final de realização e apreciação crítica, demonstrativo de conhecimentos e competências profissionais adquiridos ao longo da formação e estruturante do futuro profissional do estudante.”

A PAP é uma das componentes de avaliação final do curso, que consiste na elaboração de um projeto individual ou em grupo, no qual deve ser criado pelos estudantes um projeto com um tema de relevante pertinência na qual seja demonstrada as competências adquiridas ao longo do curso, associadas ao contexto de elaboração do mesmo, justificando a sua realização. O período de elaboração do projeto é orientado por um ou mais professores do curso que vão fornecendo a supervisão necessária à sua conclusão.

De acordo com Portaria nº 74-A/2013, de 15 de fevereiro, a concretização da PAP, compreende três etapas: Conceção; Fases de desenvolvimento; Autoavaliação e elaboração do relatório final. Após terminadas as etapas, o projeto desenvolvido é apresentado a um júri, cujo artigo 20.º refere ser constituído pelo: o diretor da escola ou o diretor pedagógico ou equivalente, que preside; o diretor de curso; diretor de turma ou orientador educativo; Um professor orientador do projeto; Um representante das associações empresariais ou das empresas de setores afins ao curso; Um representante das associações sindicais dos sectores de atividade afins ao curso; uma personalidade de reconhecido mérito na área da formação profissional ou dos sectores de atividade afins ao curso. A conclusão com aproveitamento de um curso profissional, obtêm-se mediante aprovação a todos os módulos, na Formação em Contexto de Trabalho e na Prova de Aptidão Profissional, assim como, pela

assiduidade de 90% nos módulos das disciplinas e de 95% na Formação em Contexto de Trabalho. De acordo com o Artigo 28.º da Portaria nº 74-A/2013, de 15 de fevereiro a classificação final do curso é calculada através da seguinte fórmula:

$$CF = [2MCD + (0,3FCT + 0,7PAP)] / 3$$

Sendo:

CF = classificação final do curso, arredondada às unidades;

MCD = média aritmética simples das classificações finais de todas as disciplinas que integram o plano de estudo do curso, arredondada às décimas;

FCT = classificação da formação em contexto de trabalho, arredondada às unidades;

PAP = classificação da prova de aptidão profissional, arredondada às unidades.

É visível através da fórmula a relevância da classificação obtida na FCT e na PAP para a classificação final do curso. Pode-se justificar isso pelo corpo técnico que caracteriza o curso profissional, dando especial importância à componente prática comparativamente às disciplinas modulares.

3.4 - Motivações, expectativas e saídas profissionais dos estudantes PALOP no ensino profissional

Consideramos que a motivação constitui uma força anímica capaz de levar à ação. Segundo Gonçalves (2010: 20) os estudantes motivados exprimem afetos positivos face à aprendizagem, por exemplo o entusiasmo, a curiosidade e o interesse. Estes são os estudantes que farão um percurso escolar mais longo, aprenderão mais e sentir-se-ão melhor consigo mesmos. De facto, as aprendizagens com carga afetiva e significativas conduzem ao sucesso profissional, mas também pessoal e social, pelo que cabe aos professores disponibilizar aos seus alunos novas oportunidades de aprendizagem, através da diferenciação de estratégias e da captação da sua atenção. De facto, para o sucesso e interesse e/ou motivação nas aprendizagens conjugam-se uma série de fatores hereditários, desenvolvimentais e contextuais. Os estímulos e o reconhecimento da importância dos conhecimentos são condições necessárias para a motivação para o estudo.

Sabemos desde a teoria das necessidades de Maslow que só há motivação para as aprendizagens quando há predisposição para as mesmas, e esta só surge depois das necessidades básicas do ser humano estarem satisfeitas (Gonçalves, 2010). Esta teoria reveste-se de particular interesse por o grupo-alvo em estudo serem os estudantes com comportamentos disruptivos que necessitam de ver satisfeitas as suas necessidades básicas de sobrevivência para que se predisponham a aprender os conteúdos disciplinares e para que reconheçam a escola como uma janela aberta de oportunidades.

Efetivamente, a motivação exerce uma influência determinante no percurso educativo/formativo dos estudantes, em especial sobre as atividades intelectuais. Os comportamentos de desinteresse e de falta de motivação representam produções divergentes do comportamento intelectual e denotam uma forte desadequação entre as expectativas e necessidades dos aprendentes e aquilo que se lhe quer incutir, pelo que iniciativas criativas de abordagens significativas serão o caminho para o despoletar das aprendizagens nos estudantes mais 'desafiadores', não esquecendo nunca os laços afetivos que estes necessitam de estabelecer com as representações do mundo, que se pretende que não lhes seja indiferente, sob pena de os oprimir e provocar ações repulsivas (Gonçalves, 2010). Daí que é importante que os estudantes sintam que a escola onde aprendem os compreenda e esteja sempre disposta a ajudá-los a construir os seus percursos de vida pessoal sem desistir destes.

Devemos enfatizar, no contexto de aprendizagem, que se a maioria dos estudantes tivessem que conhecer uma determinada língua estrangeira para atingir algum objetivo para si próprios, a maioria a

aprenderia. A motivação está, pois, na base de todo o conhecimento humano e prende-se com a procura de realização dos objetivos a que os aprendentes se propõem obter. A motivação determina a intensidade do esforço que se coloca nas aprendizagens e a realização de ações direcionadas à realização desse fim. Para além disso, as motivações englobam o cognitivo e o afetivo que se interligam, sendo, portanto, pertinente referir que o mesmo objetivo pode ser atingido por diferentes vias, o que viabiliza a utilização de estratégias de ensino distintas de acordo com o nosso público-alvo, sem que se comprometa o currículo, antes apelando ao despertar da curiosidade e de relações afetivas com o conhecimento. Portanto a ligação dos conceitos/visões do mundo, e deste à escola, são condições necessárias para motivar os estudantes a adquirirem aprendizagens significativas, que os tornarão mais competentes na prossecução dos objetivos que traçam para a sua vida pessoal, escolar e, posteriormente, profissional.

No que respeita às motivações e expectativas dos jovens de origem africana a frequentarem o sistema de ensino português é o estado motivacional com que frequentam um curso (profissional) que se torna o êmbolo facilitador na sua entrada no mercado de trabalho, considerando que há uma componente prática nos cursos e uma preparação para a sua inserção no mundo laboral. Os estudantes reconhecem a *“importância na obtenção de uma maior certificação e qualificação face às crescentes mutações do mercado de trabalho”* (Pacheco, 2014: 117). Contudo, note-se que, apesar de a entrada no mercado de trabalho se caracterizar por alguma instabilidade e precariedade, verifica-se que os jovens procuram, através da qualificação profissional e escolar, atenuar esse fenómeno, encarando *“a escola como um trampolim para o ingresso no mercado de trabalho, e não como meio para a aquisição de saberes”* (Neves, 2012: 21). As incoerências nos projetos escolares e profissionais são ainda muito patentes quando se analisam os percursos escolares face às profissões desejadas (Azevedo, 1995:129). Os cursos profissionais são manifestamente inadequados face à profissão que pretendem exercer. Verifica-se, alguma incongruência face ao que pretendem futuramente, uma vez que manifestam vontade entrar para o espaço laboral rapidamente, o que é contraditório face às profissões que escolhem e requerem um percurso académico mais longo. Denota-se algum desajuste entre os projetos de vida e o seu percurso escolar.

Como foi analisado, anteriormente, existe uma grande discrepância entre as expectativas de vida profissional e os cursos profissionais que frequentam. São poucas as referências existentes acerca do percurso profissional dos jovens após conclusão dos cursos profissionais. Segundo Azevedo, a informação sobre a vida profissional continua a ser escassa e mantém-se uma generalizada confusão sobre os percursos de acesso às profissões: *A entrada no mercado de emprego e na vida empresarial dos jovens diplomados pelas escolas profissionais representa um momento de importância capital para o futuro deste projeto educativo* (Azevedo, 1991:167). Contudo, a informação sobre a vida profissional continua a ser escassa e mantém-se uma generalizada confusão sobre os percursos de acesso às profissões. (Azevedo, 1991:136).

Capítulo II - Metodologia Empírica

Após a realização da abordagem teórica que enquadra este estudo, para dar cumprimento aos objetivos propostos, é indispensável a adoção de uma postura metodológica. Assim, a finalidade deste capítulo é a exposição dos procedimentos empíricos no âmbito da problemática a investigar. A metodologia seguida será uma metodologia mista (abordagens quantitativas e qualitativas). Embora alguns autores critiquem o uso da combinação dos dois métodos, referindo que a sua utilização conjunta tem implicações teóricas e que as duas abordagens se fundamentam em pressupostos diferentes, Reichardt & Cook (citados por Carmo e Ferreira 1998:183) “(...) afirmam que um investigador não é obrigado a optar pelo emprego exclusivo de métodos quantitativos ou qualitativos e se a investigação o exigir poderá combinar a sua utilização”. É verdade que na investigação em geral abundam sobretudo os estudos de caso de natureza interpretativa/qualitativa, não menos verdade é admitir que, estudos de caso existem em que se combinam com toda a legitimidade métodos quantitativos e qualitativos. A principal vantagem da combinação de métodos (triangulação metodológica) é permitir uma compreensão mais profunda dos fenómenos porque cada método demonstra diferentes configurações da realidade experimental. Por um lado, o método quantitativo permite relacionar variáveis, fazer descrições através da análise estatística e provar teorias; por outro, o método qualitativo consiste em analisar comportamentos, atitudes, valores, para a compreensão de um problema (Carmo e Ferreira 1998).

Privilegiamos nesta investigação mista a metodologia qualitativa, a compreensão dos problemas a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. Neste contexto, Bogdan e Biklen (1994) consideram que esta abordagem permite descrever um fenómeno em profundidade através da apreensão de significados e dos estados subjetivos dos sujeitos pois, nestes estudos, há sempre uma tentativa de capturar e compreender, com pormenor, as perspectivas e os pontos de vista dos indivíduos sobre determinado assunto. Prioriza-se nestes estudos, compreender os sujeitos na sua individualidade e os fenómenos quanto à sua complexidade e singularidade, evitando generalizações.

Pretendemos com este estudo, compreender como é que os jovens de origem imigrante africana (PALOPs) refletem sobre a sua própria integração, concedendo-lhes um papel ativo na problemática da interculturalidade, da convivência e adaptação curricular/escolar. Tendo em vista o problema delineado para este estudo, compreenderemos o processo de integração desses estudantes a frequentarem cursos profissionais na Escola Tecnológica e Profissional da Sertã. Assim, mediante algumas técnicas complementares, inseridas na metodologia qualitativa, pretendemos dar respostas à nossa questão formulada *a priori* (problema).

Na verdade, a natureza do estudo é integrada numa metodologia mista (ou híbrida, com triangulação de dados), sendo transversal exploratória, descritiva e interpretativa. Objetivou-se identificar e compreender as dificuldades sentidas pelos estudantes provenientes de São Tomé e Príncipe na sua transição para Portugal e integração nos cursos profissionais com equivalência ao ensino secundário – na Escola Tecnológica e Profissional da Sertã.

A investigação é apresentada enquanto metodologia de estudo de caso, situacional e institucional. Segundo Yin, 1994 cit in Silva, Azevedo, J. & Pinto, estudo de caso é a estratégia de investigação mais adequada quando queremos saber o “como” e o “porquê” de acontecimentos atuais (*contemporary*) sobre os quais o investigador tem pouco ou nenhum controlo. Em relação ao estudo de caso, Bogdan e Bilken (1994) sublinham importância do enfoque na análise dos processos em vez dos resultados.

Por ser um tipo de pesquisa muito específica, quase sempre ela assume a forma de um estudo de caso (Gil, 2008) que neste caso se assume como exploratório pela pouca informação existente acerca da temática em causa. Os nossos conhecimentos constroem-se com o apoio de quadros teóricos e metodológicos explícitos, lentamente elaborados, que constituem um campo pelo menos parcialmente estruturado, esses conhecimentos são apoiados por uma observação dos factos concretos (Quivy & Campenhoudt, 2017: 20).

1.- O Design e as opções metodológicas

Já dissemos que o nosso estudo se insere na metodologia mista (qualitativa e quantitativa), na modalidade de estudo de caso, que é uma abordagem empírica adequada para investigar e compreender um fenómeno no seu contexto real, neste caso numa instituição educativa. Tendo em conta que o nosso propósito é a explicação de fenómenos, o estudo de caso funciona como uma estratégia para responder a questões de “como” e “porquê”. Da mesma forma, Ponte considera que:

“É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspetos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse.” (Ponte, 2006: 2).

Dado que o método se desenvolve numa situação concreta e real, apresentamos uma investigação em contexto de ação específico e circunscrito à Escola Profissional da Sertã. Como se pretende descrever e adquirir uma nova perceção de um fenómeno particular que é o grupo de estudantes santomenses a estudar no sistema educativo português, a pesquisa caracteriza-se como exploratória-descritiva.

Por conseguinte, a metodologia seguida para orientar a pesquisa é a metodologia mista (utilização de abordagens quantitativas e qualitativas). Embora alguns autores critiquem o uso da combinação dos dois métodos, referindo que a sua utilização conjunta tem implicações teóricas e que as duas abordagens fundamentam-se em pressupostos diferentes, Reichardt & Cook (citados por Carmo e Ferreira 1998:183) *“afirmam que um investigador não é obrigado a optar pelo emprego exclusivo de métodos quantitativos ou qualitativos e se a investigação o exigir poderá combinar a sua utilização”*. Ainda neste sentido Coutinho & Chaves (2002) referem *“se é verdade que na investigação educativa em geral abundam sobretudo os estudos de caso de natureza interpretativa/qualitativa, não menos verdade é admitir que, estudos de caso existem em que se combinam com toda a legitimidade métodos quantitativos e qualitativos”*.

A principal vantagem da combinação de métodos (triangulação metodológica) é permitir uma compreensão mais profunda dos fenómenos (a inserção, integração, adaptação, relações, frequência dos cursos profissionais e aproveitamento escolar) porque cada método demonstra diferentes configurações da realidade experimental. Enquanto, o método quantitativo permite relacionar variáveis, fazer descrições através da análise estatística e provar teorias; por outro, o método qualitativo consiste em analisar comportamentos, atitudes, valores, para a compreensão de um problema (Carmo e Ferreira 1998). De facto, pretendemos com este estudo, entender como é que os jovens de origem africana (estudantes santomenses) refletem sobre a sua própria integração e frequência do curso, concedendo a esses sujeitos um papel ativo na resolução da problemática da multiculturalidade. Porém, dada a vertente qualitativa deste trabalho, formulámos perguntas de investigação. Embora a problemática da integração seja o objetivo primordial, interessou-nos também a problemática do interesse pelo curso profissional, adaptação escolar e (in)sucesso desses alunos.

Na perspetiva de Mattar, (1999), as pesquisas podem ser classificadas segundo vários critérios atendendo aos objetivos e características específicas. De acordo, com a natureza mista na nossa pesquisa, podemos classificá-la em pesquisa de tipo exploratório, como é o caso do nosso estudo. De facto, a pesquisa de tipo *exploratório* é usada quando ainda existe pouco conhecimento sobre o tema em estudo. Tem como as suas principais características a flexibilidade, a criatividade e a informalidade. Por meio da pesquisa procura-se essencialmente um primeiro contacto com a situação, sendo estes um dos principais objetivos de pesquisa – contato com o fenómeno em estudo. De facto, o tipo de

estudo exploratório é apropriado quando os objetivos da pesquisa incluem situações em que se procuram:

- Identificar propostas de pesquisa;
- Desenvolver uma formulação mais precisa de um problema ainda vagamente identificado;
- Familiarizar e elevar o conhecimento e compreensão de um problema;
- Ganhar perspectiva no que diz respeito à gama de variáveis que existem em um determinado problema;
- Estabelecer prioridades em relação ao significado das várias variáveis do problema;
- Estabelecer prioridades para pesquisas futuras.

O nosso estudo emprega vários instrumentos de recolha de dados. De acordo com Yin (1994: 92), a utilização de múltiplas fontes de dados na construção de um estudo de caso, permite-nos considerar um conjunto mais diversificado de tópicos de análise e permite confirmar o mesmo fenómeno.

Apresentamos, na Tabela 1 as técnicas e/ou instrumentos de medida utilizados para a realização desta investigação. De forma a encontrarmos informações úteis para estudar o fenómeno em questão, acrescentámos informações e validámos evidências de outras fontes de pesquisa (observação documental): *“por um lado, a recolha de dados estatísticos e, por outro a recolha de documentos de forma textual provenientes de instituições e de organismos públicos e privados (leis, estatutos e regulamentos, actas, publicações...) ou de particulares (narrativas, memórias, correspondenci...)”* (Quivy e Campenhoudt, 1992:202).

TABELA 1 - INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS E SÍNTESE DE PROCEDIMENTO ADOTADOS NA INVESTIGAÇÃO

Técnicas/Instrumentos de recolha de dados	Procedimentos de análise adotados
Inquérito por questionário	A aplicação dos Inquéritos por questionário decorreu no dia 4 de abril de 2019 pelas 14h30m na sala 1. Teve a duração média de 35 minutos. Os Inquéritos por questionário foram aplicados a 8 estudantes em contexto escolar, mediante agendamento articulado com a Secretaria da escola. O critério de seleção da amostra foi serem estudantes de origem africana a estudar cursos profissionais naquela escola ao abrigo do protocolo existente com Caué, São Tomé e Príncipe.
Entrevistas	As entrevistas realizaram-se a três professores, sendo que dois deles são Orientadores Educativos das turmas nas quais estão integrados os estudantes inquiridos e a outra aplicada ao Diretor Pedagógico da ETPS. Duas das entrevistas semiestruturadas foram gravadas por áudio, através do recurso ao telemóvel e tiveram a duração média de 20 minutos. O desenvolvimento das entrevistas semiestruturadas decorreram de acordo com o guião de entrevista previamente definido. Por motivo de incompatibilidade de horários e consequente dificuldade de agendamento, as entrevistas decorreram de forma espaçada. A primeira realizada à OE1 decorreu no dia 15 de abril de 2019 às 14h30m na sala de professores. A segunda entrevista aplicada à OE2 decorreu no dia 2 de maio pelas 17h45m no espaço da Secretaria da escola. A entrevista realizada ao Diretor Pedagógico, decorreu no dia 10 de julho às 9h30m na sala 1.
Observação participativa e não participativa	A observação participativa e não participativa realizou-se em todos os momentos em que a investigadora esteve na escola. Foram observadas aulas,

participativa	maioritariamente da disciplina de Inglês, interação entre estudantes e professores e a interação/relação e trato entre os estudantes durante o momento de intervalo. A observação participativa decorreu também simultânea com a atividade de <i>photovoice</i> , a qual permitiu à investigadora uma maior aproximação ao grupo de amostra. A observação de aulas decorreu ao longo do mês de março e abril.
Observação documental (Análise de documentos)	Análise documental do dossiê de turma, Projeto educativo de Escola e outra documentação acedida através do Website da escola.
Notas de Campo	As notas de campo foram um complemento à observação direta das aulas. Optou-se por não registar notas <i>in loco</i> , mas à <i>posteriori</i> no sentido de não causar qualquer constrangimento ou influenciar a dinâmica e comportamentos normal dos estudantes ¹ .
<i>Photovoice e 'focus grupo'</i>	A atividade de <i>photovoice</i> decorreu nos meses de abril e maio, apenas com 7 dos estudantes participantes na investigação. Ao longo do decurso desta atividade foram diversos os momentos de reunião para aplicação das etapas que compõem o <i>photovoice</i> e inclusive para esclarecimento de dúvidas. O momento de ' <i>focus group</i> ' permitiu o envolvimento dos sete participantes numa discussão moderada pela investigadora. O ' <i>focus group</i> ' decorreu entre 1h-1h45m. Esta interação permitiu a recolha de 'testemunhos' mais reflexivos acerca das fotografias tiradas anteriormente. O agendamento das sessões foi sempre realizado em articulação com a Secretaria da escola. As etapas decorreram na sala 1 e na sala 4. A orientação dos estudantes no decurso desta atividade verificou-se essencial para a concretização e finalização da mesma.

2.-As perguntas de investigação

Na perspetiva de Quivy & Campenhoudt (1992: 32), uma boa pergunta de investigação não “é necessariamente fácil, pois uma boa pergunta de partida deve preencher várias condições” tais como: “as qualidades de clareza” no que diz respeito à “precisão, (...) à concisão”; “qualidades de exequibilidade” no que concerne a ser realista e as “qualidades de pertinência (...) abordar o estudo do que existe (...) ter uma intenção de compreensão dos fenómenos estudado”. Tendo em conta o exposto, foram delineados os seguintes objetivos de investigação, devidamente fundamentadas pela bibliografia revista, que nos nortearam no processo de execução do estudo:

Peg1. Conhecer a realidade educativa e social dos estudantes africanos (PALOPs) santomenses a frequentarem os cursos profissionais de uma Escola Profissional e Tecnológica na Zona do Pinhal;

Peg2. Compreender as necessidades, os problemas, as dificuldades de aprendizagem e os comportamentais dos estudantes africanos (PALOPs) santomenses que frequentam os cursos profissionais nessa escola percecionando as respostas/medidas socioeducativas, psicopedagógicas e de orientação dadas;

¹ Anexo F – Categorização das notas de campo.

Peg3. Analisar os resultados obtidos no inquérito por questionário aos estudantes africanos (PALOPs) santomenses dos cursos profissionais, através das variáveis sociodemográficas ou de identificação;

Peg4. Analisar os resultados obtidos no inquérito por questionário aos estudantes africanos (PALOPs) santomenses dos cursos profissionais, através de uma amostra da Escola em estudo, em relação às variáveis de representação da escola, curso, aprendizagem/motivação, relações pedagógicas e relações sociais ou ambiente educativo;

Peg5. Propor um Plano de Intervenção (PI), para aquelas escolas profissionais orientarem, aconselharem e acompanharem melhor os estudantes africanos (PALOPs) provenientes do ensino regular.

3.- Cenário de estudo: A instituição formadora e os sujeitos

Neste ponto iremos abordar o cenário do nosso estudo realizado em 2019 e os seus sujeitos em estudo (N=8 estudantes santomenses; N= 3 Responsável Pedagógico/Orientadores Educativos) que é dividido num primeiro subponto pela caracterização da organização e estrutura educativa da Escola Tecnológica e Profissional da Sertã, instituição formativa inserida na zona do Pinhal com características próprias em termos de comunidade educativa e social e, ainda pela caracterização (identificação e/ou variáveis sociodemográficas) dos sujeitos participantes no nosso estudo, com enfoque nos estudantes santomenses.

3.1.- A estrutura organizacional da Escola Profissional (ETPS)

A instituição escolar em estudo é uma Escola Profissional da Sertã (designada por ETPS), segundo o Projeto Educativo² desse estabelecimento de ensino, a Escola Tecnológica e Profissional nos termos do disposto no Decreto – Lei n.º 70/93 de 10 de março, foi celebrado o programa que lhe conferiu a existência legal a 29 de julho de 1993. Assim, esta é uma instituição escolar de fim não lucrativo, que beneficia do estatuto de utilidade pública, e que possui autonomia administrativa, financeira e pedagógica.

O organigrama da estrutura organizacional e mecanismos de interação funcional da instituição é o seguinte (Figura 1):

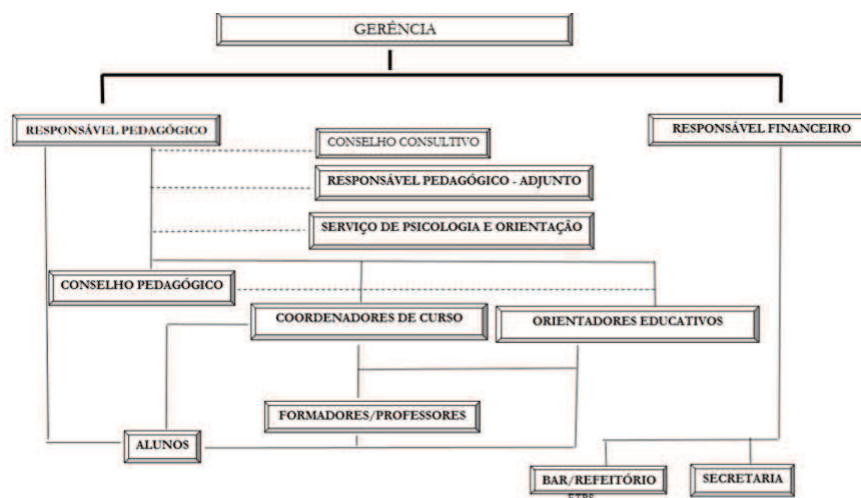


FIGURA 1 - CARATERIZAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

² Anexo A – Projeto Educativo da Escola Tecnológica e Profissional da Sertã.

De acordo com o Projeto Educativo, a criação desta escola conferiu à comunidade local uma oferta curricular que até então era inexistente - a possibilidade de frequentar um ensino profissionalizando. O facto de este implicar uma componente essencialmente técnica e a possibilidade de uma experiência controlada de ambiente laboral através da Formação em Contexto de Trabalho possibilitou o encaminhamento dos estudantes para o mercado de trabalho com maior perspetiva e consciência laboral. A partir dos meados dos anos 90, do século passado, com o surgimento desta escola, o ensino profissional veio colmatar as necessidades sentidas ao nível da comunidade local, priorizando um processo de ensino aprendizagem assente numa base intra e extraescolar, valorizando a relação da escola à comunidade local e sobretudo a valorização dos conhecimentos pessoais.

No que confere às instalações da ETPS, os espaços físicos são os seguintes: 3 Salas de Informática; 5 Salas de aula gerais; uma sala de áudio visuais/estudo (partilhada com a biblioteca escolar); 6 Salas destinadas ao Conservatório de Música de Coimbra; um Bar e um refeitório. Respeitante ao conforto dos espaços, estes encontram-se todos devidamente equipados, inclusive com ar condicionado. Relativa à necessidade de atualização própria da evolução das áreas das tecnologias existe a preocupação de se ir atualizando os equipamentos/programas.

A escola tecnológica e profissional tem autorização de funcionamento enquanto oferta formativa, os cursos de os seguintes:

- Curso Profissional de Técnico de Construção Civil (especificações);
- Curso Profissional de Técnico de Informática e Gestão;
- Curso Profissional de Técnico de Secretariado;
- Curso Profissional de Técnico de Marketing;
- Curso Profissional de Técnico de Turismo Ambiental e Rural.
- Curso Profissional de Técnico de Banca e de Seguros;
- Curso Profissional de Mecatrónica Automóvel.

A organização dos cursos tem uma estrutura de organização modelar a qual é composta por conteúdo teórico e por aulas práticas, objetivando sobretudo a aquisição de aprendizagem através do Saber Fazer para uma melhor preparação na Formação em Contexto de Trabalho, que corresponde ao período de estágio. Existe a preocupação de adaptar as metodologias de ensino que se baseie sobretudo numa relação dinâmica entre o conhecimento adquirido em ambiente escolar e a sua real aplicabilidade em contexto de trabalho visando a efetiva aprendizagem e sucesso educativo, que é evidenciado não só na Formação em Contexto de Trabalho como os diversos trabalhos de projeto e em particular na Prova de Aptidão Profissional. Estes são dois grandes momentos de avaliação e complementos à formação individual e pessoal pelo confronto que ocorre entre o estudante e a realidade, do qual está total dependente do seu desempenho, motivação e participação.

Respeitante ao corpo docente, a escola profissional e tecnológica seleciona os seus formadores atendendo não só atendendo às suas habilitações, mas sobretudo que sejam elementos proactivos na construção e consecução do Projeto Educativo. Assim, a escola conta com sete professores a tempo inteiro e sete a tempo parcial. No que confere ao corpo não-docente, a escola funciona com duas funcionárias administrativas, três auxiliares a tempo inteiro e um funcionário a termo certo.

3.2.- Caracterização da amostra dos estudantes de estudo e contexto

A amostra de sujeitos participantes é constituída pelos oito jovens oriundos de São Tomé e Príncipe (N=8 estudantes santomense) que se encontram a estudar numa escola profissional na Zona Interior do Pinhal Sul, designada ETP da Sertã. O critério de seleção da amostra foi serem estudantes de origem africana a estudar cursos profissionais naquela escola ao abrigo do Protocolo existente com Caué, São Tomé e Príncipe e o Município da Sertã - Portugal. Sendo este o grupo (N=8) de alunos de origem dos PALOPs a frequentar esta instituição escolar, a seleção da amostra realizou-se *versus* os restantes alunos nacionais. A caracterização dos sujeitos em estudo realizou-se através do inquérito por questionário, tendo como variáveis de identificação/sociodemográficas de análise as seguintes:

*-Variável sexo e idade

No que respeita à caracterização da amostra por género, existe uma participação mais acentuada do sexo masculino com 62% de estudantes (fr= 5) e do sexo feminino com menor presença de 38% (fr=3). Relativamente, às idades dos jovens em estudo podemos verificar que a idade mínima dos jovens é de 17 anos e a idade máxima de 20 anos, sendo a média de idade da amostra de 18,63 anos.

*-Ano de frequência na ETP da Sertã

No que confere ao ano de escolaridade que a amostra em estudo frequenta, verificou-se que o grupo de estudantes encontra-se a frequentar o 10º e 11º ano de forma equitativa, contando-se quatro estudantes no 10º ano e quatro estudantes no 11º ano.

*-Curso Profissional inscrito/frequência

Os estudantes santomenses encontram-se distribuídos por todos os Cursos Profissionais disponibilizados na oferta formativa da escola ETP da Sertã: 4 Turismo Ambiental e Rural; 2 em Informática de Gestão; 2 em Mecatrónica Automóvel.

*-Responsável do estudante em Portugal - Tutor e/ou Parentesco familiar

É de salientar que, para que os jovens estudantes santomenses possam vir ao abrigo do protocolo em questão, têm de ter em Portugal uma pessoa tida como responsável ou tutor. Podemos depreender da amostra (N=8) que todos os responsáveis/tutores por esses jovens têm algum tipo de parentesco com eles em Portugal. Assim, sete dos jovens têm em Portugal como seu responsável um Tio/a, apenas um referiu Pai/Mãe.

*-Habilitações literárias dos pais.

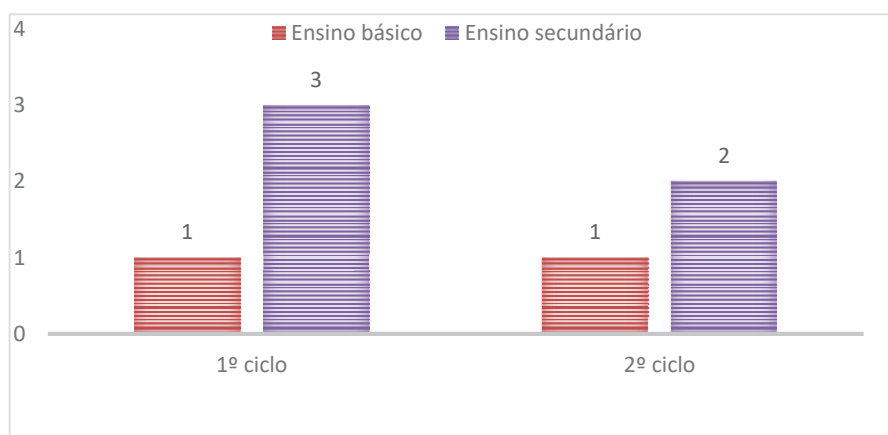


GRÁFICO 1 - HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DAS MÃES DO JOVENS INQUIRIDOS

Em relação às habilitações dos pais dos jovens estudantes santomenses na ETP da Sertã fizemos a distribuição de formação por categoria ‘pai’ e ‘mãe’. A grande maioria das mães dos jovens têm o ensino secundário (4 mães com o 1.º ciclo e 3 mães com o 2.º Ciclo), segundo a Lei nº2/2003 acerca da Estrutura do sistema de ensino em São Tomé e Príncipe. Em relação ao pai, a maioria tem o ensino secundário (3 com o 1.º ciclo e 3 com o 2.º Ciclo), que é um ensino bastante avançado para aquele país dos PALOPs.

A esta questão, um dos estudantes santomenses não respondeu a esta questão, referindo Um dos estudantes da amostra não deu informação sobre as habilitações literárias do pai e da mãe afirmando: *“Não sei... qual a formação da minha mãe e do meu pai”* (A5).

No que diz respeito à população discente da ETP da Sertã na sua generalidade, as suas idades variam entre os 14 e os 22 anos e os alunos vêm das mais diversas localidades envolventes da Zona do Pinhal Interior Sul, ou como anteriormente verificado dos países com os quais a escola mantém protocolo, como é o caso em estudo, com Caué (São Tomé). A instituição mantém-se recetora de alunos de origem dos PALOPs já há vários anos. No que respeita aos alunos nacionais, o facto destes estudantes se deslocarem de zonas mais limítrofes leva a escola a acreditar que a procura da escola se baseia sobretudo com a valorização e interesse na oferta formativa que disponibiliza e não necessariamente por conveniência de proximidade às suas residências.

Pela própria estrutura do concelho, e pelo facto de ser um concelho bastante disperso é inevitável salientar o tempo que os estudantes despendem em deslocação através essencialmente de transporte público. Este é um fator que a escola tem em consideração no planeamento de atividades uma vez que é um fator que pode causar constrangimentos.

4.- Técnicas e instrumentos de recolha de dados

O nosso estudo emprega vários instrumentos de recolha de dados. De acordo com Yin (1994:92), a utilização de múltiplas fontes de dados na construção de um estudo de caso, permite-nos considerar um conjunto mais diversificado de tópicos de análise e permite confirmar o mesmo fenómeno. Apresentaremos, seguidamente, os instrumentos utilizados para a realização do estudo.

4.1. - Observação documental, participativa e não participativa

Nesta investigação recorreu-se à observação, sendo esta muito utilizada no campo social, e através da qual se contacta com o real, através da qual o modelo de análise é confrontado com dados observáveis. Esta técnica permite obter dados diretamente, mas também novas perspetivas e aspetos no problema em estudo. Iremos recorrer à observação (análise) documental:

“Por um lado, a recolha de dados estatísticos e, por outro a recolha de documentos de forma textual provenientes de instituições e de organismos públicos e privados (leis, estatutos e regulamentos, atas, publicações...) ou de particulares (narrativas, memórias, correspondências...)” (Quivy e Campenhoudt, 1992:202)

A observação direta teve um grande papel no nosso trabalho. Quivy e Campenhoudt (1992:196-197) declaram que “trata-se de um método no sentido restrito, baseado na observação visual (...) métodos de investigação que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem em si mesmo, sem a mediação de um documento ou testemunho” e apontam como principal vantagem deste método a autenticidade do acontecimento por ser um material espontâneo que revela comportamentos no próprio momento. É um facto que a observação, cuja característica mais relevante, é a preservação da espontaneidade de sujeito observado, permite não apenas obter informação sobre o fenómeno ou acontecimento, tal como este se produz, mas também registar, de forma sistemática e objetivamente, as atividades a que se entregam as pessoas na sua vida normal (Cunha, 2009:110).

Em relação à utilização da observação participativa foi-nos possível analisar a realidade educativa dos estudantes santomenses e a respetiva população escolar que faz parte da mesma. A observação participativa segundo Quivy e Campenhoudt (1992) é baseada na observação visual, permite captar os comportamentos no momento em que estes se produzem e neste caso o dos estudantes santomenses na ETP da Sertã. Na observação participante o observador/investigador participa na vida do grupo e/ou comunidade educativa a ser estudada, obtendo o conhecimento a partir do interior do mesmo. A observação participativa permitiu-nos conhecer o dia-a-dia dos estudantes santomenses na comunidade local da Sertã e na Escola Tecnológica e Profissiona da Sertã.

4.2. - Entrevista Semiestruturada

Como se pretendeu alcançar um certo grau de profundidade das informações recolhidas, nomeadamente através da “análise do sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêem confrontados”, assim como à “análise de um problema específico” e à “reconstituição de um processo de ação, de experiências ou acontecimentos do passado” procedeu-se à aplicação da entrevista semiestruturada (Quivy e Campenhoudt, 1992: 193). Segundo estes autores, esta técnica/método consiste na aplicação de processos fundamentais de comunicação e de interação humana e caracteriza-se por um contato direto entre o investigador e o interlocutor e por uma fraca diretividade, isto é, o investigador elabora perguntas guias para orientar a entrevista, mas deixa o entrevistado falar livremente.

Haguette (1997) define entrevista como “um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. A entrevista permite ao entrevistador recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo-lhe desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo.” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 134). Para Manzini (1990/1991, p.154), a entrevista semiestruturada está focalizada num assunto sobre o qual se elabora um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. De acordo com Quivy & Campenhoudt (1992, p. 192), a entrevista semiestruturada, é a mais utilizada em investigação social. Neste tipo de entrevista, o investigador, dispõe de uma panóplia de perguntas-guia, relativamente abertas, das quais se pretende obter uma resposta do entrevistado. Não há uma rigidez na ordem pela qual as perguntas são colocadas, pois, privilegia-se que o próprio entrevistado fale abertamente na ordem pela qual se sentir mais confortável. Aqui o investigador, tem a função de impedir que o entrevistado se afaste demasiado do objetivo da entrevista, encaminhando-o de acordo com o interesse do estudo.

No sentido de percebermos a integração dos estudantes oriundos de São Tomé, realizámos uma entrevista semiestruturada³ (ao Diretor/Responsável Pedagógico, José Nunes e às Orientadoras Educativas Paula Rosa e Carmen Mendes. A entrevista divide-se em quatro partes, a qual na primeira se pretendia obter a caracterização pessoal do entrevistado, por sua vez a segunda corresponde à caracterização do contexto escolar no ano letivo 2018/2019 na instituição em estudo. Numa terceira parte, procurou-se identificar se a oferta curricular disponibilizada pela escola vai ao encontro das características deste grupo de estudantes e quais as estratégias educativas utilizadas enquanto metodologia de ensino. Na quarta e última parte da entrevista, pretendeu-se identificar, compreender e reconhecer toda a dimensão da integração destes estudantes na comunidade escolar e local. Importou relacionar as dificuldades por eles identificadas ao seu desempenho/processo de aprendizagem e quais as estratégias e acompanhamento oferecido a estes estudantes mediante determinados fatores e circunstâncias, como a sua chegada a Portugal e o seu percurso ao longo do curso profissional.

O guião das entrevistas semiestruturadas aplicada aos professores e/ou orientadores educativos da ETP da Sertã estava composta questões em aberto, tendo na primeira parte a caracterização dos sujeitos (identificação/variáveis sociodemográficas – 7 variáveis) e as seguintes partes eram compostas pela seguinte estrutura, num total de 26 questões: Parte II ‘Caraterização do contexto escolar’ (7 questões); Parte III – ‘Oferta curricular e estratégias educativas (3 questões); Parte IV ‘Medidas de integração’ (16 questões).

Relativamente aos procedimentos de aplicação, as entrevistas foram realizadas em diferentes momentos, nomeadamente, nos meses de abril, maio e julho de 2019, por motivo de incompatibilidade

³ Anexo B – Guião de entrevista semiestruturada.

de agendamento e disponibilidade dos participantes e/ou investigadora. As entrevistas decorreram todas elas em diferentes espaços escolares (sala de reuniões, Secretaria e sala de aula).

4.3.- Inquérito por Questionário

Segundo Quivy e Campenhoudt (1995) os questionários consistem num método de colocar questões a um grupo representativo da população. Podem ser "*de administração indirecta*" quando é o próprio inquiridor a preenche-lo, a partir das respostas dadas pelo inquirido, e "*de administração directa*" quando preenchido pelo próprio inquirido. Os questionários podem e sempre que possível, devem ser entregues em mãos, envolvendo assim o inquirido e as razões da sua aplicação bem explicitadas por forma a criar alguma motivação nas pessoas envolvidas, conferindo também alguma seriedade e credibilidade. De facto, o método por questionário é aconselhado, segundo Quivy e Campenhoudt (1995), quando se pretende conhecer uma população (modos de vida, costumes, comportamentos, valores e opiniões); analisar um fenómeno social e em todos os casos em que seja necessário questionar um número elevado de pessoas sobre uma dada questão.

No sentido de percebermos a integração dos estudantes santomenses, realizámos um inquérito por questionário ⁴ aos sujeitos da amostra, que estudam em cursos profissionais na ETP da Sertã ao abrigo de um Protocolo de Cooperação existente entre a Câmara Municipal da Sertã e a Câmara Municipal de Caué.

No inquérito por questionário pretendemos, numa primeira fase obter uma caracterização das variáveis sociodemográficas (identificação) dos estudantes, dividindo-se posteriormente o inquérito em quatro partes. Na primeira parte, procurou-se relacionar, em questão de resposta em aberto as práticas e competências linguísticas com a sua integração escolar. Na segunda parte, realizaram-se perguntas de escolha múltipla, nas quais se objetivou conhecer o percurso escolar dos estudantes, designadamente, a existência ou não de reprovações e em autoavaliação quais os motivos das mesmas. A terceira parte, constituída por questões de Escala de Linkert, perguntas de escolha múltipla e de resposta em aberto, pretendeu-se de forma mais aprofundada identificar o/os factor/es com maior influência na sua decisão de optar por um curso profissional, o grau de expectativas criadas em relação ao mesmo e se o curso está efetivamente a corresponder a essas expectativas iniciais. Perceber se os jovens estudantes sabem quais as competências que devem adquirir para a conclusão do curso, e qual a autoavaliação que eles fazem às diversas componentes do mesmo, como por exemplo à parte modular e ao período de Formação em Contexto de Trabalho. Explorou-se também nesta terceira parte, o relacionamento interpessoal (relações pedagógicas) com os agentes da comunidade escolar e a autoavaliação que o estudante faz acerca da sua integração escolar. Na última parte, compreendida por questões de escolha opcional múltipla e itens de resposta em aberto, deixou-se espaço para os estudantes santomenses mencionarem quais as suas perspetivas futuras após a conclusão do curso, referindo qual a profissão que gostariam de exercer e quais as características que consideram ser mais relevantes na escolha de uma profissão.

Em relação aos procedimentos de aplicação, os questionários foram aplicados em abril de 2019, em contexto de sala de aula por nós próprios após explicação dos objetivos do estudo e do modo de preenchimento.

⁴ Anexo C – Guião de inquérito por questionário.

4.4.- Photovoice e o ‘focus group’

O conceito de *photovoice* foi desenvolvido em 1997 por Caroline Wang e Mary Ann Burris. Esta metodologia trata-se de uma técnica na qual através da fotografia os participantes refletem as suas realidades sob forma de fotografias. O termo *photovoice* – *dar voz (à experiência coletiva e individual) através da fotografia*, é um método que recorre a uma linguagem universal – a imagem.

Sabemos que a recolha, a análise e o tratamento de dados de imagens e/ou fotografias, tem uma importância inegável como forma de intervenção direta com pessoas e em comunidades. Neste caso a fotografia participativa constitui-se num método usado no campo educativo e comunitário convertendo a fotografia numa base da ação social (Crespo & Pulido, 2014). O *photovoice* é uma metodologia participativa de ação-investigação, na qual os participantes apresentam fotografias que de forma crítica e reflexiva expressam a sua opinião acerca de um

Considera-se o *photovoice* como metodologia de recolha de dados, mas também uma estratégia de intervenção, uma vez que desafia o participante a expressar de forma artística e criativa a sua visão acerca da problemática, aumentando o envolvimento e comprometimento no processo de recolha de dados (Schell et al., 2009). Trata-se uma técnica que se insere na investigação qualitativa através da capacitação dos participantes, na medida em que são eles os principais intervenientes. Através deste método o investigador consegue aceder à perspetiva dos participantes sobre o objetivo em estudo, mesmo a grupos mais vulneráveis da comunidade, por ser um método acessível no qual o critério é unicamente sejam capazes de tirar uma fotografia independentemente da capacidade de leitura ou escrita. (Wang e Burris, 1997). O uso do *photovoice* na metodologia qualitativa tem sido um método cada vez mais utilizado pelos investigadores, por possibilitar precisamente a possibilidade de se captar as perceções e experiências dos participantes.

Por outro lado, relativamente à aplicação da técnica de *focus group*, Caplan (1990) descreve-a como sendo pequenos grupos e pessoas para avaliar conceitos ou identificar problemas. A utilização desta técnica em investigação qualitativa pode ser usada individualmente ou com outras técnicas, de modo a aprofundar o conhecimento das necessidades dos sujeitos em estudo. Assim o objetivo desta técnica prende-se com a identificação das perceções, sentimentos, atitudes e ideias dos participantes de um determinado assunto. Daí poderem ser registados em notas de campo.

Segundo David L. Morgan (1997), o *focus group* é uma técnica qualitativa que identifica o controlo da discussão de um grupo de pessoas, inspirada em entrevistas não diretivas. Privilegia a observação e o registo de experiências e reações dos indivíduos participantes do grupo (estudantes santomenses), que não seriam possíveis de captar por outros métodos, como, por exemplo a observação participante ou questionários. Comparando com outras técnicas/métodos, o *focus group* proporciona uma multiplicidade de visões e reações emocionais no contexto do grupo. Por isso, é considerado como um tipo de entrevista ou discussão em grupo, podendo ser submetido a análise estatística e de conteúdo segundo as perguntas em aberto. Como técnica, ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade. Pode ser caracterizada também como um recurso para compreender o processo de construção das perceções, atitudes e representações sociais de grupos humanos.

Os grupos focais também podem ser utilizados para gerar/ampliar conhecimento necessário para a construção de instrumentos de medidas, assim como para a avaliação experimental do impacto de produtos em desenvolvimento e de futuros programas a serem implantados em organizações. Neste caso, os objetivos são o de utilizar os grupos apenas para fazer uma análise prévia, pois a meta final é a construção de instrumento para pesquisas, a introdução do produto no mercado ou a implantação do projeto na empresa. Esta técnica permite identificar, no caso de construção de instrumentos, o que é relevante sobre o tópico e com isto apontar os domínios que devem ser cobertos. Além disso, avalia o conjunto de dimensões que irá cobrir cada domínio (quantidade de itens), promove *insights* de como os itens devem ser apresentados (evitando distorções de entendimento) e serve de protótipo de questionários e escalas. Trata-se de uma técnica que pode ser usada quando o foco de análise do

pesquisador é o grupo. Em termos práticos o focus group como técnica/método de foco grupal aplicou-se a sete dos sujeitos em estudo uma vez que um não pode participar.

Os estudantes descrevem detalhadamente situações e ocorrências ao longo do tempo que levam a frequentar a escola ETP da Sertã e a viverem na comunidade local. Estes materiais de evidências têm interesse, pela triangulação de dados que é possível fazer com outras informações recolhidas por outros instrumentos e fontes. De facto, pretendem captar as reflexões sobre o que se vê e ouve. É assim um registo da observação direta onde os registos são feitos de forma mais sistematizada.

4.5 - Notas de Campo e Diário de Campo

As notas de campo são recursos metodológicos úteis, pela sua potencial riqueza descritiva, interpretativa e reflexiva. O diário constitui um forte instrumento na pesquisa. As notas de campo no nosso estudo foram essenciais, para a descrever as observações participantes aos estudantes santomenses tendo anotado informações e relatos escritos daquilo que ouvimos, vimos, experimentámos e refletimos sobre esses sujeitos. Esta técnica permitiu-nos aceder às perceções dos estudantes santomenses, através da sua expressão verbal, colocando-lhes questões sobre os problemas e necessidades no seu processo de integração/inserção escolar, frequência dos cursos e desempenho escolar e, ainda as respostas e as medidas dadas pela instituição ETP da Sertã. Assim, as notas constituem “registos da perspetiva do sujeito que podem ser confrontados com as notas do investigador” (Flick, 2005: 172). De facto, no decorrer da aplicação das entrevistas foi possível observar e registar algumas frases de proximidade. Através da observação os registos em notas de campo foram essenciais para perceber e descrever o comportamento e interesses destes idosos inquiridos. As notas de campo concluíram que todos os estudantes santomenses têm uma perceção positiva sobre a integração/inserção na Escola, no Curso, na turma e clima de aula e, ainda, uma reação muito positiva e interessante sobre o acolhimento escolar e social.

Em relação ao diário de campo é *“o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha, refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”* (Bogdan e Biklen, 1994: 50). Este é um instrumento de recolha de dados que se pode assumir como fundamental, pois a realização de notas permite um exercício de flexibilidade e descrição que contribuem para a investigação. Torna-se relevante recorrer às notas de campo, sempre que se torne pertinente justificar ou confirmar a informação obtida comparativamente à nossa própria vivência da situação, por forma a dar a maior veracidade possível às questões em estudo.

5.-Procedimentos éticos e legais e aplicação das técnicas

É fundamental no processo de qualquer investigação, que o investigador respeite, sobre compromisso, os princípios éticos na realização da recolha e tratamento dos dados, isto porque os participantes não devem ser prejudicados. Esta ideia relaciona-se com o princípio da não maleficência. A sua participação deve ser voluntária e consciente, facto baseado no princípio da autonomia. Tivemos em conta que a investigação envolva a participação da pessoa humana, necessita estar assegurado a confidencialidade e o anonimato das informações prestadas, garantindo que os dados pessoais não sejam divulgados ou partilhados sem a sua expressa autorização. Além de que, os participantes de qualquer estudo devem ser sempre tratados com dignidade e respeito, de acordo com os princípios de beneficência e justiça.

No nosso estudo, que decorreu em 2019, tomámos todas as medidas éticas e legais que exige um estudo desta natureza (Protocolo). Antes de realizarmos o estudo tivemos contatos informais com os estudantes em estudo, professores e responsáveis da ETP da Sertã e, posteriormente, formalizaremos o pedido oficial de autorização – Protocolo⁵ para a realização do estudo naquela instituição ETPS, tendo a apreciação favorável dos órgãos da instituição. Numa fase seguinte irão ser explicados os objetivos do estudo, a metodologia e as finalidades do estudo, tendo obtido a autorização e consentimento dos estudantes santomenses (Termo de autorização e livre consentimento), seguindo-se os contactos informais e a aplicação das técnicas e metodologias inseridas no ‘Design’. Deslocámo-nos informalmente, várias vezes à ETP da Sertã para efetuarmos observações, na fase de aplicação do inquérito por questionário, na realização das entrevistas semiestruturadas, seguindo sempre o mesmo procedimento e explicando os objetivos e a metodologia de recolha de dados do estudo, bem como a garantia de confidencialidade, privacidade e anonimato dos sujeitos e dos dados.

Enquanto procedimentos ético-legais para concretização do estudo e aplicação dos instrumentos de recolha de dados, foi fornecido a cada um dos participantes um consentimento informado. O consentimento informado elaborou-se de acordo com a Declaração de Helsínquia, formatado e adaptado à realidade do nosso estudo. O consentimento informado para participação em projeto de pesquisa permite ao convidado manifestar a sua vontade de forma informada/elucidada, através da assinatura deste documento assinado por ambas as partes envolvidas no processo de pesquisa – investigador e participante. O consentimento foi entregue a cada um dos participantes antes da prestação e/ou recolha de qualquer informação. A informação prestada no consentimento informado, incluiu, aspetos relativos ao objetivo do estudo, o instrumento de recolha de dados que se iria aplicar, o seu tratamento e a disponibilização do estudo no Repositório escolar.

Em relação à análise e tratamento dos resultados fizemos a análise de conteúdo às entrevistas semiestruturadas, seguindo a Bardin (2000), que explica que é um método que se constitui por um conjunto de técnicas na análise de dados qualitativos. O recurso à análise de conteúdo na investigação social é cada vez maior, pois esta é uma técnica que possibilita tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade, como por exemplo, os relatórios de entrevistas pouco diretivas. (Quivy & Campenhoudt, 1992: 227). Nessa análise de conteúdo, uma das técnicas passível de se utilizar, é a análise categorial, estabelecer categorias. Esta análise funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. (Bardin, 2000: 153). O processo de formação de categorias realizou-se através da proposta de Bardin (1977). Após uma seleção do material obtido nas entrevistas privilegia-se o uso de leitura flutuante, da qual se realiza a codificação. A codificação permite a construção de categorias que dizem respeito a temática a que o estudo se propõe.

⁵ Anexo D – Consentimento informado de participação em projeto de pesquisa.

No âmbito do tratamento de dados utilizámos a triangulação, que é o modo de credibilidade e validade da pesquisa (metodologia mista), que deve ser consistente na combinação de diferentes métodos, enquadramento das diferentes perspetivas teóricas, no tratamento do fenómeno em estudo. De facto, baseando-nos em Flick (2005: 132), a triangulação está relacionada com as informações recolhidas e provenientes das diversas técnicas/instrumentos utilizados. Como refere Flick (2005, p. 3) na investigação quantitativa as situações em que os fenómenos e as relações estudadas ocorrem são controladas até ao limite do possível, a fim de determinar com o máximo de clareza as relações causais e a sua validade. De facto, os estudos são elaborados de forma a excluir, na medida, do possível, a influência do investigador (entrevistador, observador, etc.) Segundo o mesmo autor a triangulação é um método para obter mais conhecimento nos métodos qualitativos, possibilitando mais uma alternativa à validação que uma estratégia de validação de resultados e procedimentos, aperfeiçoando o alcance, a profundidade e a consistência dos procedimentos metodológicos. No nosso estudo a triangulação dos dados está relacionada com as perguntas de investigação formuladas.

Capítulo III: Análise e Tratamento dos dados

Neste capítulo apresentaremos os dados recolhidos por meio de um inquérito por questionário realizado aos oito estudantes santomenses (N=8) a estudar cursos profissionais na ETP da Sertã (ano letivo 2018/2019). Realizaremos a análise de dados, provenientes do inquérito por questionário e das entrevistas, analisaremos igualmente a atividade de *photovoice* e *'focus group'*, segundo critérios próprios desta metodologia. No tratamento dos dados optámos por recorrer ao Microsoft Excel que se verificou ser o mais adequado ao tipo de dados em questão e a análise de conteúdo para o tratamento de dados não estruturados nomeadamente a análise dos itens de resposta em aberto do inquérito por questionário e no caso da entrevista semiestruturada⁶.

1.-Inquérito por questionários aos estudantes

A análise efetuada aos questionários foi feita em função da característica do item em análise (perguntas fechadas, abertas, de intervalos ou de opção), na Parte respetiva.

Parte I – Práticas e competências linguísticas

(Item 8 e 9) - Consideras o facto de conheceres a língua portuguesa, uma vantagem na tua integração nesta escola?

Os estudantes santomenses têm um esforço acrescido na aprendizagem da língua portuguesa dada na Escola, principalmente algumas palavras e expressões com significados diferentes na sua língua materna, uma vez que estes usam diversos dialetos.

No que concerne à opinião dos estudantes santomenses o domínio da língua portuguesa permitiu-lhes uma melhor integração escolar, todos os estudantes consideraram de forma unânime que “Sim”. Concordam que o facto de terem como língua materna o Português foi para eles uma vantagem, uma vez que lhes permitiu “[...] comunicar com os colegas.”(A1) e “melhorou a minha forma de expressar [...]”.(A2)

De facto, segundo Vieira (2011), o domínio da língua portuguesa é um factor determinante que pode condicionar/promover a integração escolar destes jovens PALOPs. A língua portuguesa tende a ser a primeira barreira que os jovens oriundos dos PALOPs se debatem quando chegam ao país de acolhimento.

Determinado pelo conhecimento/desconhecimento da língua do país de acolhimento, os estudantes podem ser colocados numa posição de condicionamento à sua integração. Do que nos foi possível observar em sala de aula, o domínio da compreensão linguística é de facto um fator de inibição na participação e compreensão da aula, pelo que consideramos que este é um dos principais fatores que podem determinar o sucesso escolar do aluno.

É, portanto, determinante o uso e conhecimento da língua portuguesa na sua integração, uma vez que é através do seu entendimento que lhes é permitido criar com maior facilidade laços sociais e envolvimento na comunidade onde estão inseridos. O domínio da língua portuguesa permite a estes

⁶ Anexo E - Grelhas de análise da entrevista realizada ao Diretor Pedagógico e a duas das Orientadoras Educativas da Escola Tecnológica e Profissional da Sertã (ETPS) e às questões de resposta em aberto do Inquérito por questionário realizado aos alunos santomenses da ETPS.

alunos santomenses uma melhor compreensão na realidade social envolvente que é determinante para que possam compreender a sociedade e se identificarem com ela. (Seabra et., 2016)

Parte II – Percurso escolar (Itens 10 e 11)

Quando questionados se ao longo do seu percurso escolar já tinham reprovado, a maioria dos alunos (fr=5) disse já ter reprovado. Verificámos que o ano em que maioritariamente os jovens reprovaram foi no 9º ano (fr=4). Apenas um estudante referiu ter reprovado no 12º ano de escolaridade. De entre as principais razões/motivos apresentadas pelos estudantes santomenses em terem reprovado, são as seguintes: - “Não gostava de andar na escola” (fr=1); “Algumas das matérias eram difíceis” (fr=2); “Faltava às aulas” (fr=2) e “A avaliação foi injusta” (fr=2). No gráfico 2 ilustramos essa distribuição do item 11.

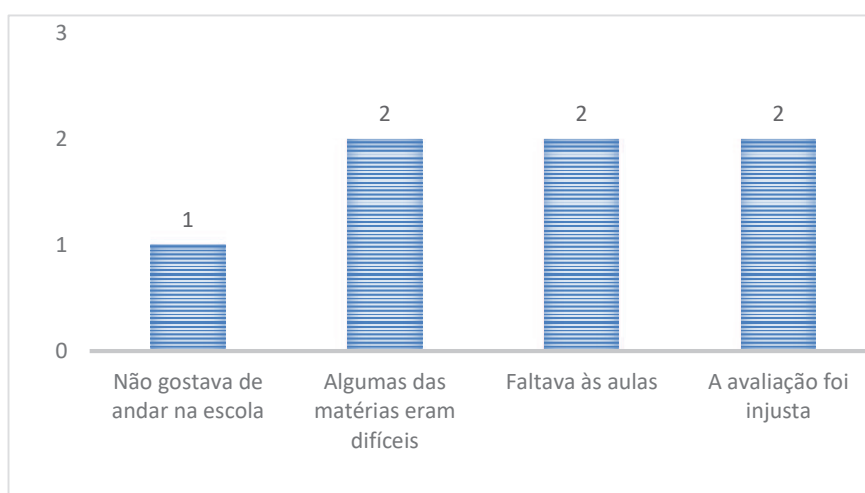


GRÁFICO 2 - AUTOAVALIAÇÃO SOBRE MOTIVO DE REPROVAÇÃO

O insucesso escolar dos estudantes santomenses tende a exprimir-se essencialmente através do fenómeno da repetência/reprovação escolar. Este fenómeno traduz-se a inadaptação dos estudantes ao sistema de ensino e às normas da instituição escolar. A probabilidade do grupo de jovens culturalmente diferenciados ou de grupos sociais distintos optarem por um ensino profissional pode justificar-se por diversas condicionantes que se podem relacionar à falta de identificação com o sistema escolar/ensino regular, encarando o curso profissional como uma nova oportunidade de se formarem e serem bem-sucedidos na sua vida futura. Segundo Azevedo (1991), encarar o curso profissional como uma «segunda oportunidade» deve ser clarificada, pois esta não se deve relacionar ao facto de o ensino profissional ser mais fácil, mas sim por se caracterizar por um ensino mais abrangente e capaz de ir ao encontro das expectativas dos alunos.

Parte III – O Curso Profissional (Itens 12 ao 28)

Atendendo às condições em que os jovens santomenses integram o curso profissional num país distante do seu, numa oferta formativa profissional inexistente na sua comunidade (Caué, São Tomé), procurou-se identificar o grau de importância que algumas pessoas e/ou motivo tiveram na sua escolha do ensino profissional em Portugal. Assim, deixou-se em consideração as seguintes opções: *Professores, Amigos, Familiares e Motivação e interesse pessoal.*

Em relação à influência que os **“Professores”** tiveram na escolha dos jovens em optarem por um ensino profissional: um estudante referiu que os professores tiveram *muita influência* em optar pelo ensino profissional; 3 estudantes referiram que os professores *não tiveram qualquer importância na sua decisão* e um estudante assinalou que estes tiveram *pouca importância* nessa escolha. No item referente aos **“Professores”**, 3 dos 8 estudantes santomenses não assinalaram o grau de importância referente a este item.

Relativamente à importância que os **“Amigos”** tiveram na decisão dos estudantes santomenses escolherem o ensino profissional: um dos jovens inquiridos referiu que os amigos tiveram *alguma importância* na sua decisão; 3 estudantes referiram *não terem tido qualquer importância*; 2 selecionaram que para si, os amigos tiveram *pouca relevância* na sua escolha. Referente aos **“Amigos”**, 2 estudantes que não manifestaram a sua opinião.

Respeitante à importância que os **“Familiares”** tiveram na influência dos jovens estudantes escolherem um curso profissional: 4 dos jovens selecionou a opção *teve muita importância*, enquanto, um dos estudantes referiu que a opinião dos seus familiares *teve alguma importância*. Por outro lado, um estudante selecionou que a família *teve pouca importância* na sua escolha. A esta questão, 2 dos estudantes da amostra (N=8) não mencionaram a influência dos seus familiares no seu percurso concernente ao curso profissional.

No que respeita à influência da **“Motivação e interesse pessoal”**: 3 dos estudantes selecionaram ter tido *muita importância* na decisão de frequentarem o ensino profissional. Um estudante referiu que a sua motivação e interesse *teve pouca importância* na tomada de decisão de integrar um curso profissional; 4 estudantes optaram por não expressar o grau de influência que a motivação e interesse pessoal *teve* na sua decisão.

Podemos concluir através do gráfico 3 que os fatores que motivaram os estudantes santomenses a envergar pelo ensino profissional são distintos entre si. Ainda assim, pelo que podemos apurar, foram os professores que tiveram a influência mais acentuada na decisão de optarem por este tipo de ensino. Salvuando-se que, não é do conhecimento do investigador, de que forma é realizada a seleção dos estudantes em Caué, nem quais os critérios definidos para que os alunos possam vir para Portugal frequentar os cursos profissionais ao abrigo do protocolo. Ou seja, a presença destes estudantes nas escolas profissionais pode efetivamente estar relacionada à sua iniciativa e motivação pessoal de querer estudar um curso profissional ou ambigualmente à oportunidade de estudar em Portugal, fosse ensino profissional ou regular, vinculando-se ao curso profissional através do protocolo, sem o qual não teriam - possivelmente, oportunidade de estudar noutro país e de alcançar uma formação mais avançada.

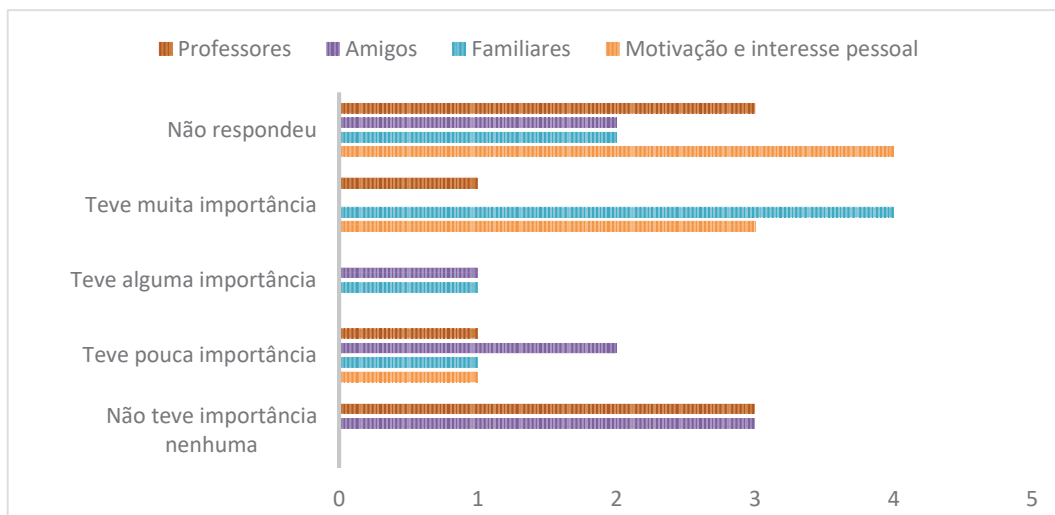


GRÁFICO 3 - FATORES QUE INFLUENCIARAM A ESCOLHA DO ENSINO PROFISSIONAL

As escolas profissionais são atualmente, uma resposta para as motivações e expectativas de muitos jovens, tais como para os estudantes provenientes dos PALOPs, atendendo a que asseguram um ensino com diversas possibilidades à sua conclusão, tende a ser um tipo de ensino preferível na escolha dos estudantes.

No sentido de se compreender as razões pelas quais os estudantes santomenses escolheram estudar um curso profissional, apresentámos diversas opções apresentadas no gráfico 4. A esta questão foi pedida aos jovens estudantes que selecionassem pelo menos três das razões pelas quais preferiram este tipo de ensino. É visível que as duas principais razões pelas quais a maioria dos estudantes optou por curso profissional foi **“Ficarem mais bem preparados para ingressar no mercado de trabalho”**, notando-se que os estudantes reconhecem a *“importância na obtenção de maior certificação e qualificação face às crescentes mutações do mercado de trabalho”* (Pacheco, 2014:117) e valorizarem o facto de **“Ficarem mais bem preparados para ingressar no ensino superior”**. Os restantes itens foram selecionados diversificadamente, acentuando-se maior número de seleção (fr=6) nas duas razões acima mencionadas. De acordo com o Decreto-Lei nº 139/2012, os cursos profissionais devem possibilitar a todos os estudantes uma oferta adaptada a *“(…) diferentes percursos de educação que possam ser orientados tanto para a qualificação profissional, tendo em conta a formação integral do indivíduo, bem como a sua inserção no mercado de trabalho.”*

O ensino profissional revela-se, portanto, um tipo de formação determinante para as características dos estudantes santomenses do nosso estudo. Se não houvesse este tipo de formação com carácter profissionalizante voltado tanto para a inserção no mercado de trabalho, como para o ingresso no ensino superior seria expectável que, não fosse possível ir ao encontro das expectativas e percursos de vida destes jovens, impulsionando o precoce abandono escolar.

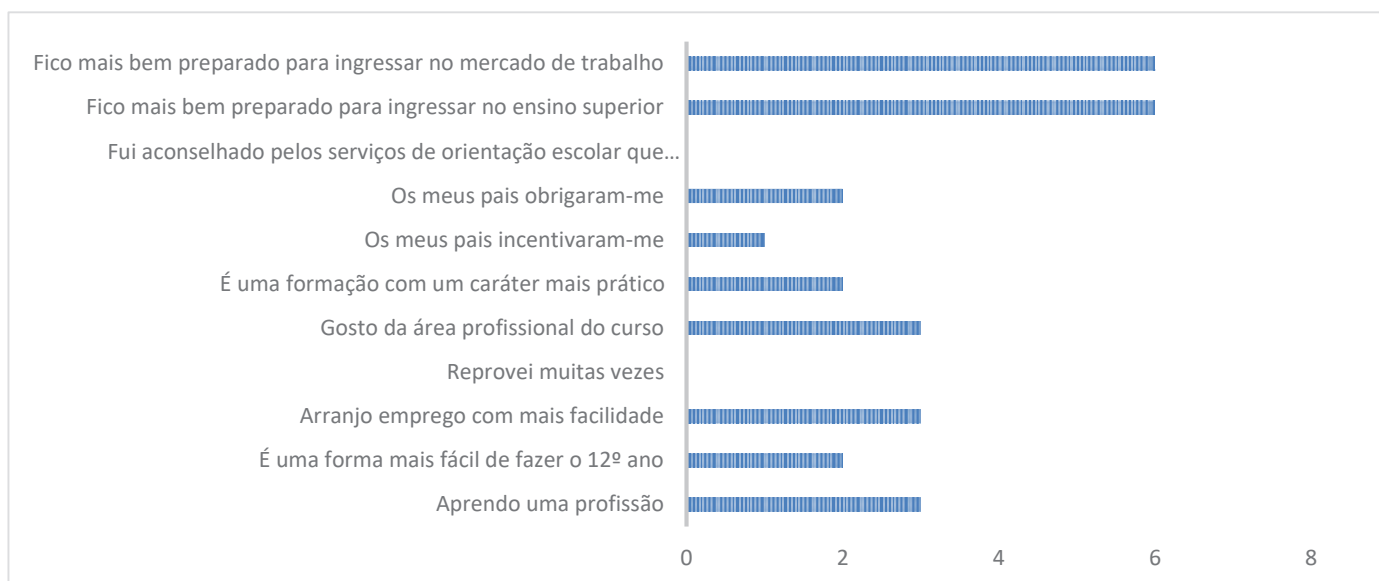


GRÁFICO 4 - PRINCIPAIS RAZÕES PARA ESCOLHER UM CURSO PROFISSIONAL

A experiência de transição da cultura destes jovens estudantes para a do país de acolhimento pode funcionar enquanto espaço de adoção de novos valores, atitudes e padrões de comportamento para o crescimento pessoal (Tavares, 1998). A par disso, a integração destes jovens santomenses no sistema de ensino português pode gerar-lhes uma série de sentimentos e expetativas associados ao desconhecimento de um país muito distinto do seu.

No gráfico 5, tivemos oportunidade de identificar quais as expetativas que os estudantes PALOPs – santomenses, tinham quando foram para o curso profissional na ETP da Sertã: um estudante classificou as suas expetativas iniciais como “*Muito elevadas*” e 5 dos estudantes inquiridos responderam ter tido “*Muitas*” expetativas inicialmente. Por outro lado, 2 dos estudantes referiram que no início tinham “*Poucas*” expetativas acerca do curso profissional que iam frequentar.

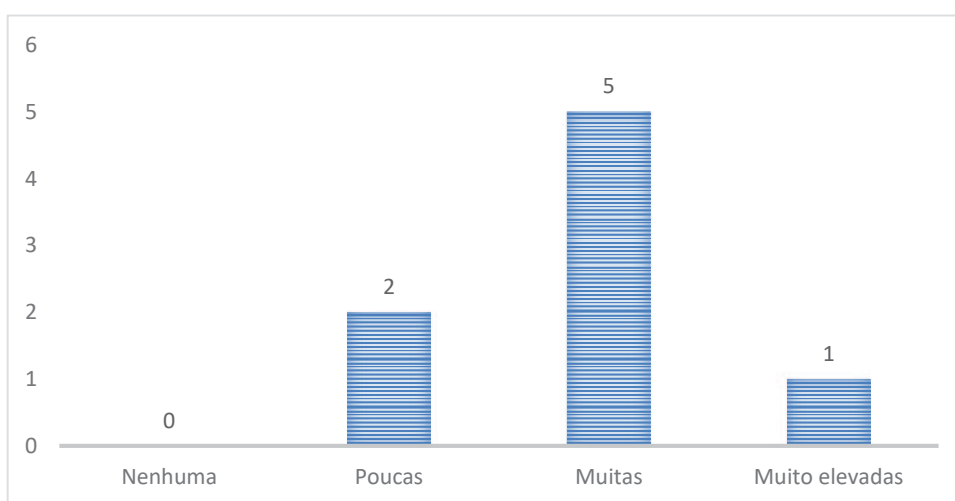


GRÁFICO 5 - EXPETATIVAS INICIAIS EM RELAÇÃO AO CURSO PROFISSIONAL

Atendendo às expetativas que o grupo de jovens estudantes criou inicialmente acerca do curso profissional, procurámos apurar se o curso estaria a corresponder às expetativas iniciais.

De acordo com as respostas no gráfico 6 verificámos que grande parte dos estudantes santomenses (fr=5) consideram que curso não está a corresponder “*Nem muito, nem pouco*” em relação às expetativas iniciais. Demonstraram uma opinião ambígua relacionada à avaliação que fazem acerca do que esperavam e a forma como efetivamente está a decorrer o seu percurso no ensino profissional. De entre as respostas, um estudante refere que o curso está a corresponder “*Muitíssimo*” às expetativas iniciais, por outro lado, 2 estudantes referem que o curso está a corresponder “*Pouco*” em relação às expetativas que tinham inicialmente formado. Considerando que a maioria (fr=5) tinha respondido ter “*Muitas*” expetativas no início, verificou-se que apesar de não haver um claro descontentamento com o mesmo também não é verificável a sua satisfação.

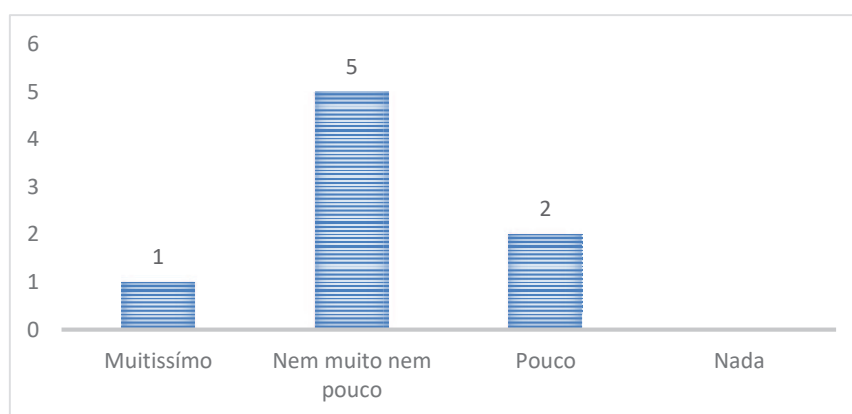


GRÁFICO 6 - RELAÇÃO ENTRE EXPETATIVAS INICIAIS

A integração dos descendentes de PALOPs tem sido uma constante crescente no sistema de ensino português sobretudo ao nível do ensino básico e secundário, interessando particularmente para o nosso estudo sobretudo a nível do ensino secundário, especificamente os alunos que vêm estudar ao abrigo de protocolos de cooperação existente entre países. Procurou-se perceber qual a razão da preferência destes grupos de estudantes santomenses em vir para Portugal integrar os cursos profissionais.

Conforme ilustramos no gráfico 7 duas das principais razões porque os estudantes santomenses optaram por integrar um curso profissional foram sobretudo pelo facto de considerarem que “*Os cursos profissionais terem maior saída de emprego*” e porque que os “*Cursos gerais exigiam muito esforço da sua parte*”. Atendendo à importância que estes jovens estudantes atribuem à possibilidade de integração no mercado de trabalho, estes passam a encarar a “*escola como trampolim para o ingresso no mercado de trabalho, e não como meio de aquisição de saberes*”, pois é a qualificação que lhes facilita a inserção no mercado de trabalho e a via que mais rapidamente concretiza essa aspiração. (Madeira, 2006:140; Neves, 2012:21)

O facto de o ensino profissionalizante conseguir ir ao encontro de maior número de perspetivas, leva a que os estudantes optem preferencialmente por este tipo de ensino em detrimento do ensino regular, com o qual revelam não se identificar e no qual tendencialmente é verificado maior número de insucesso e/ou reprovações escolares. Pelo que foi possível observar, há um empenhamento acrescido em aulas de carácter prático, o que justifica a escolha do ensino profissional que se caracteriza essencialmente por uma maior praticidade baseada no ‘saber fazer’, com o qual os jovens se parecem identificar. Este tipo de ensino profissional possibilita aos estudantes, com diferentes capacidades e trajetórias/percursos de vida, acederem a um sistema de ensino universal e com maior adequação às suas características individuais.

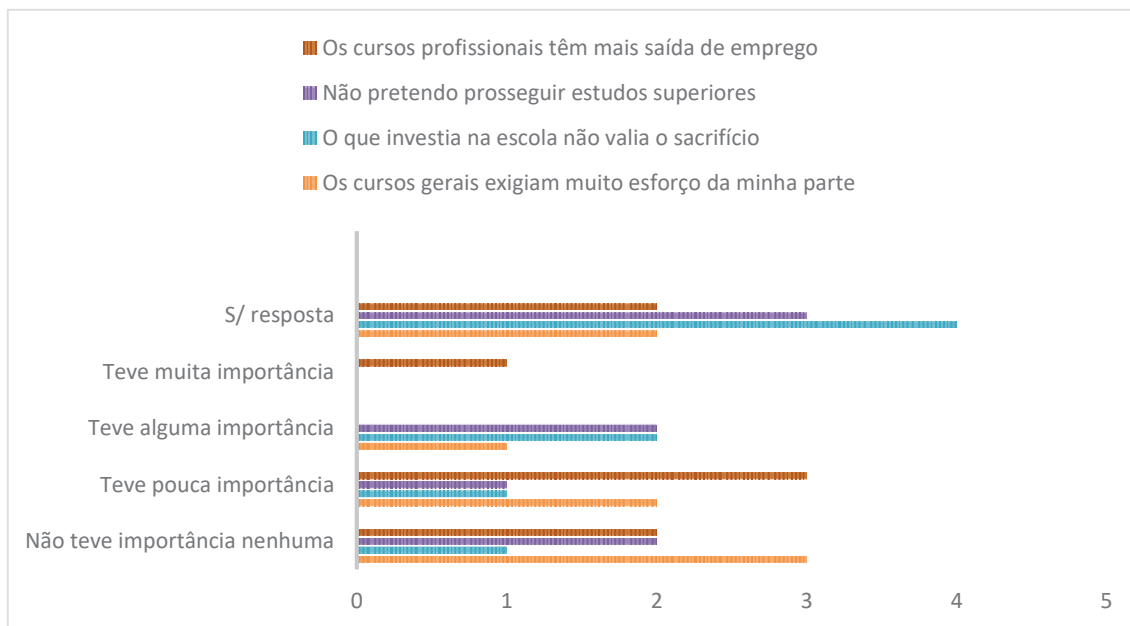


GRÁFICO 7 - FATORES QUE INFLUENCIARAM A DECISÃO DE ESTUDAR UM CURSO PROFISSIONAL

Sabemos que a escola se define como um espaço de promoção de integração social, orientação e como meio de incentivo no crescimento escolar e pessoal do aluno através de um processo pedagógico ativo e construtivo. Por isso, deve-se ter em conta que o processo de aprendizagem se desenvolve por meio de um conjunto de circunstâncias/contextos que impulsionam/inibem o desempenho cognitivo do estudante no seu processo de aquisição de conhecimento-aprendizagem.

De acordo com o curso profissional frequentado pelos jovens santomenses pediu-se-lhes que avaliassem o curso que estão a frequentar segundo os seguintes diversos aspetos. Relativamente aos “Conhecimentos *de cultura geral*”: um estudante avaliou como *muito bom*; 4 dos estudantes avaliou como *suficiente*; um estudante como *bom* e considera os conhecimentos de cultura geral *insuficiente*. Um dos estudantes não se manifestou em relação a este aspeto. Em relação à “*Capacidade de utilização de conteúdos e materiais*”: 2 mencionaram ser *bom*; 4 dos estudantes inquiridos referiu ser *suficiente*; um estudante avaliou este tópico como *insuficiente* no seu curso. Um dos alunos optou por não responder.

Em relação à “*Utilidade/aplicação dos conteúdos tratados*”: a grande maioria (fr=6), avaliam como sendo *suficiente* a utilidade e aplicação dos conteúdos abordados, apenas um dos estudantes referiu ser *insuficiente*. Um estudante não manifestou a sua opinião.

No que respeita aos “*Conteúdos tratados*”: um estudante avaliou como *bom*; 2 dos jovens estudantes referiram ser *suficientes*. Ainda na avaliação relativa aos “*Conteúdos tratados*”, 3 dos jovens inquiridos avaliaram os conteúdos tratados como sendo *insuficientes* no curso em que estão a frequentar. Dois dos estudantes não exprimiram a sua opinião.

No que confere à “*Preparação para o prosseguimento de estudos*”: 3 avaliaram a preparação para o prosseguimento para ensino superior no curso que estão a frequentar como *muito bom*, 2 estudantes referiram ser *bom*, enquanto, um indicou ser *suficiente*, contrariamente ao aluno que classifica como *insuficiente* a preparação para o prosseguimento de estudos. Um estudante não respondeu a este aspeto.

Em relação à “*Preparação para a vida profissional*”: 2 dos estudantes avaliaram como *muito bom* a preparação dada no curso que estão a frequentar para a integração do mercado de trabalho. Referente a este item, 3 estudantes da amostra avaliaram a preparação dada como *bom*. Um estudante

avaliou-a como sendo *suficiente*, um outro estudante dos inquiridos avaliou como *insuficiente* a preparação que lhes é fornecida. Um estudante avaliou este aspeto. Referente à avaliação que fazem dos “**Conhecimentos práticos**”, um dos estudantes avaliou com *muito bom*; um estudante avaliou como bome os restantes (fr=5) consideraram ser suficientes. Um dos estudantes inquiridos avaliou os conhecimentos práticos do seu curso como *insuficiente*. No que concerne aos “**Conhecimentos teóricos**”: 3 dos estudantes avaliou como sendo *bom*; 3 estudantes avaliaram como *suficiente* e um estudante avaliou os conhecimentos teóricos do seu curso como *insuficiente*. Um dos estudantes não manifestou a sua opinião.

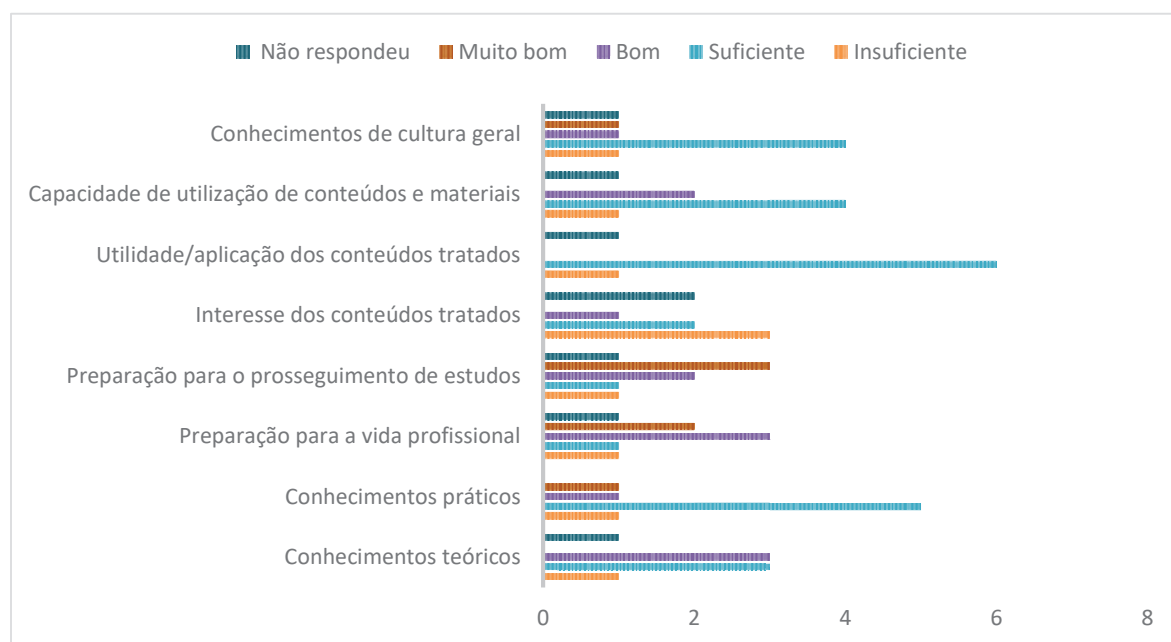


GRÁFICO 8 - AUTOAVALIAÇÃO AO CURSO PROFISSIONAL

Nesse seguimento, considerámos relevante interpretar outros fatores que se podem revelar explicativos das dificuldades de integração ou aquisição de conhecimento destes estudantes santomenses. Assim, dada a complexidade do relacionamento interpessoal do contexto escolar e estrutura curricular identificámos o grau de satisfação dos estudantes inquiridos em relação aos diversos outros aspetos que compõem o curso que frequentam (gráfico 9). No item “Relação com os colegas”: 2 estudantes avaliaram a relação com os seus colegas como bom; 2 estudantes avaliaram esta relação como média e outros 2 estudantes avaliaram a sua relação com os colegas como fraca. Um dos jovens africanos avaliou a sua relação como má. Esta avaliação pode ser explicada pela personalidade introvertida do A5, que nas diversas ocasiões de observação nunca nos foi visível qualquer interação com os colegas nacionais. Um dos jovens não respondeu a esta questão. Na avaliação que fazem à sua “Relação com os funcionários”, os estudantes avaliaram a sua relação de forma diversa por entre todas as opções disponíveis. Cosoante o mencionado, 2 estudantes avaliaram esta relação como boa e outros 2 como média. Por outro lado, 2 dos jovens caracterizam esta relação como *fraca*. Dois dos estudantes não manifestaram o seu grau de satisfação quanto à sua relação que mantêm com os funcionários.

Quando pedido que referissem o grau de satisfação quanto à “**Relação que estabelecem com os professores**”, um estudante optou por não demonstrar a sua opinião, 4 estudantes expressam ter com estes, um *bom* relacionamento, enquanto, 3 estudantes avaliam o seu relacionamento com os professores como sendo *fraco*.

No aspeto aos **“Equipamentos das aulas práticas”**, a maioria dos estudantes (fr=6) expressou a sua insatisfação avaliando o mesmo como *mau*. Um estudante avaliou como sendo *fraco* e um estudante não avaliou este item. No que confere aos **“Espaços para as aulas práticas”**, um estudante avaliou como sendo *bom*, um estudante referiu ser *médio* e um estudante revelou a sua insatisfação acerca dos espaços onde decorrem as aulas práticas como *fraco*. Ao encontro do item anterior, 5 dos jovens inquiridos mostrou o seu desagrado em relação a este espaço classificando-o como *mau*. Através desta avaliação podemos concluir que, no que confere a espaços físicos e equipamentos os estudantes mostram-se em sua maioria insatisfeitos sobretudo com espaços/materias relacionados às aulas de teor prático.

De acordo com a **“Número de horas das aulas práticas”**: 2 estudantes avaliaram como *bom* o número de horas dispensadas em aulas práticas; 3 dos estudantes avaliou como *média* a sua satisfação e por último, 2 estudantes demonstraram o seu desagrado definindo como *fraco* o tempo dispensado para as aulas práticas. Um dos estudantes não expressou a sua posição.

Em relação aos **“Equipamentos das salas de aula”**: 2 estudantes revelam estar satisfeitos, avaliando como *bom*; 2 estudantes avaliam os equipamentos das salas de aula como *médios* e os restantes estudantes avaliam como *fracos*. Um dos estudantes não manifestou qualquer resposta ao seu grau de satisfação. Concernente às **“Salas de aula”**: 4 estudantes avaliaram como *bom* e 2 como *médio*. Apenas um estudante se demonstrou desagrado com as salas de aula avaliando este espaço como *fraco*. Um estudante não demonstrou o seu grau de satisfação.

Relativamente ao **“Horário semanal”**, um estudante não se optou por não dar a sua opinião; 2 estudantes avaliaram como *bom* e outros 2 estudantes como *médio*. Três dos estudantes demonstram estar descontentes com o horário semanal avaliando-o como *fraco*. Salienta-se que o inquérito foi realizado a estudantes de duas turmas distintas, com horários distintos.

Sendo que os jovens se encontram integrados num curso profissional tornou-se determinante perceber qual a autoavaliação que os estudantes fazem aos aspetos que dizem respeito **“Aproveitamento no(s) estágio(s)”** e **“Aproveitamento nos módulos”**. Em relação ao **“Aproveitamento no(s) estágio(s)”**: 4 dos estudantes avaliou como *bom* o grau de satisfação em relação a esta componente do curso. Por outro lado, 2 dos estudantes expressaram o seu grau de satisfação avaliando este item no curso como *médio*. Um dos estudantes avaliou o aproveitamento no estágio como *fraco*. Um estudante não demonstrou a sua opinião. Respeitante ao **“Aproveitamento nos módulos”**: 2 estudantes autoavaliaram o seu grau de satisfação como *bom* e 4 estudantes expressaram ser *médio*. Por outro lado, um estudante autoavaliou o seu grau de satisfação como *fraco*, enquanto que outro estudante avaliou como *mau*. No geral o grupo de estudantes faz uma avaliação negativa aquilo que é o aproveitamento modelar e no estágio.

As instituições educativas devem a partir da sua própria estrutura (caraterísticas, hierarquia dos atores, práticas e conteúdos) adaptar e abranger as necessidades dos diversos públicos na disposição de lidar de forma eficiente no desenvolvimento de competências interpessoais consolidando a adaptação/integração dos estudantes nos múltiplos fatores alencados a este contexto permitindo uma aceitação escolar através da identificação e respeito pelas caraterísticas individuais.

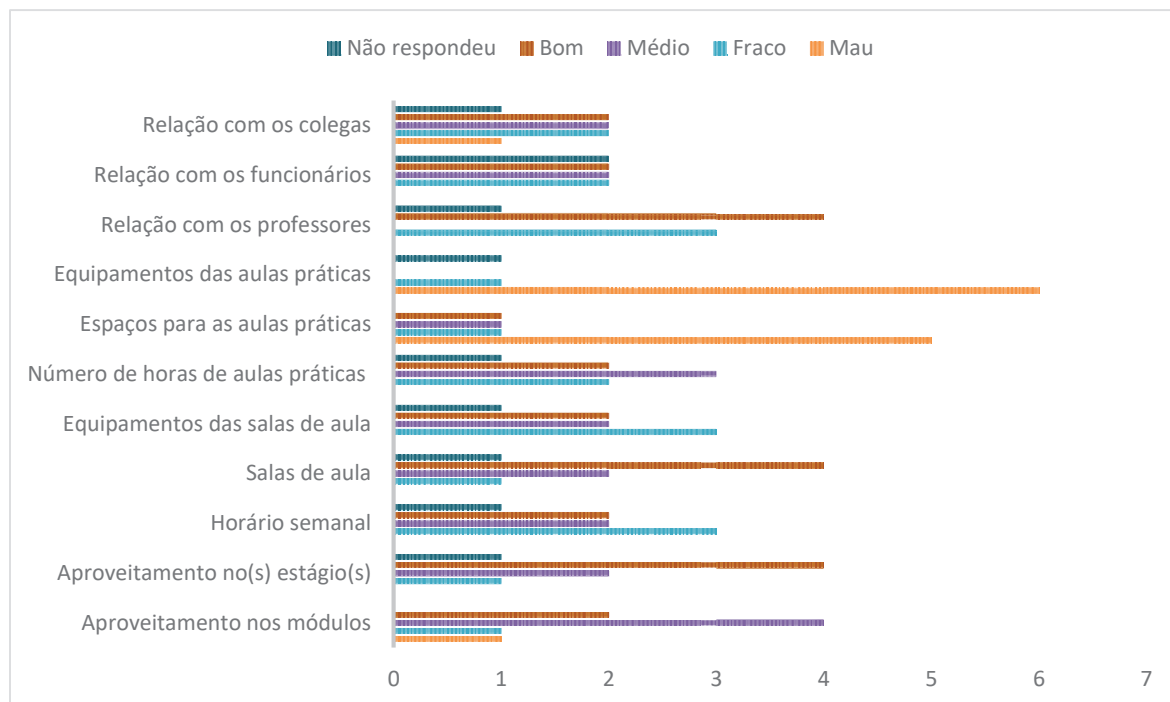


GRÁFICO 9 - GRAU DE SATISFAÇÃO

No gráfico 10, é ilustrada a **“Importância que os jovens inquiridos atribuem ao momento de Formação em Contexto de Trabalho”**. Podemos caracterizar a FCT como uma simulação do contexto real de trabalho que permite ao estudante a exploração da sua área de formação em contexto real de atuação. Como observável: 6 dos estudantes inquiridos atribuem *muita importância* à Formação em Contexto de Trabalho; 1 dos estudantes confere *alguma importância* ao período de estágio, enquanto, um dos jovens inquiridos avalia esta componente prática de *pouca importância* para a sua formação.

A FCT consiste num conjunto de atividades profissionais desenvolvidas sob coordenação e acompanhamento da escola, visando a aquisição/desenvolvimento de competências técnicas, relacionais e organizacionais relevantes para o perfil profissional visado pelo curso frequentado pelo estudante (Portaria n.º 74-A/2013, Artigo n.º 3).

Atendendo aos dados recolhidos, nota-se por parte dos estudantes santomenses uma grande valorização relativa à componente prática integrante do currículo profissional. O estágio é uma ferramenta, com o objetivo pedagógico de proporcionar ao aluno a aprendizagem de funções/competências próprias da área de formação.

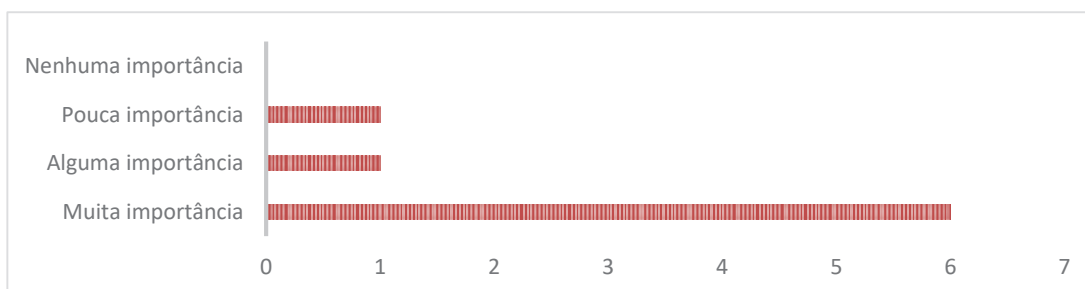


GRÁFICO 10 - IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA À FORMAÇÃO EM CONTEXTO DE TRABALHO (FCT)

Como observável no gráfico 11, de entre as opções fornecidas, **“Adquirir novos conhecimentos”** foi o aspeto selecionado com maior frequência (N=8) como uma das competências adquiridas e/ou adquirir em momento de FCT. As razões respeitantes a **“Ser bom profissional”**, **“Melhor integração no mercado de trabalho”** e **“Aprender a trabalhar em equipa”**, foram competências selecionadas por igual número (fr=4) de alunos. O aspeto escolhido com menor frequência respeita à **“Melhoria das relações interpessoais”** que, ainda assim, foi selecionada por três dos jovens africanos.

O estágio é uma componente que coloca o estudante numa posição desafiante proporcionando-lhe uma experiência real de emprego através da prática do ‘fazer’, com o qual os jovens demonstram maior identificação. As respostas dos estudantes santomenses reforçam a sua posição quanto à importância e valorização que atribuem ao estágio coerente com as respostas dadas na questão anterior.

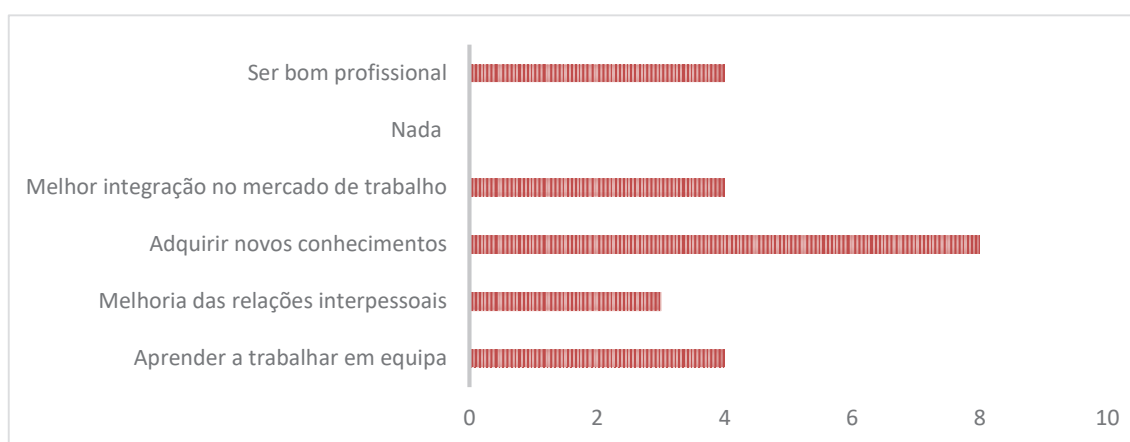


GRÁFICO 11 - COMPETÊNCIAS ADQUIRIDAS E/OU A ADQUIRIR NA FCT

A envolvimento no meio ambiente/comunidade local, o indivíduo é fruto das relações que estabelece socialmente, que acresce a sua dificuldade quando este se posiciona em situação de imigrante, uma vez que tem de lidar e interiorizar toda uma nova cultura que dispõe de novas regras, padrões e crenças. De acordo com as relações pedagógicas que se estabelecem na instituição formadora, concretamente na ETP da Sertã, procurou-se perceber de que forma os estudantes avaliam o relacionamento interpessoal com os diversos agentes escolares.

No que respeita ao relacionamento que o grupo de estudantes inquiridos estabelece com a **“Direção/Diretor”**: 3 dos estudantes avalia como *excelente* e 5 como *muito bom*. No relacionamento com os **“Professores”**, um estudante caracteriza esse relacionamento como *excelente*, um estudante caracteriza-o como *muito bom* e os restantes (fr=5) caracterizam-no como *bom*. Relativamente à relação com os **“Funcionários”**, um estudante refere ser *muito bom*, enquanto, os restantes estudantes (fr=7) caracterizam-no como *bom*. Concernente à relação que existe entre o grupo de estudantes santomenses e os seus **“Colegas”**; um estudante caracteriza-o como *excelente*; um como *muito bom* e 5 dos estudantes mencionam ser *bom*. Por outro lado, um estudante avalia de forma negativa o seu relacionamento com os colegas, caracterizando-o como *mau*.

A relação próxima e a afetividade das relações que se estabelecem em contexto escolar constituem-se determinantes na interação (do estudante) com os diversos objetos de conhecimento (áreas e conteúdos escolares). (Leite & Tassoni, 2002: 8) O processo de relação proximal consideravelmente regular constitui um mecanismo de desenvolvimento com influência na resolução de problemas, capacidade de planeamento e realização de tarefas mais complexas. A interação educativa mantém, portanto, relevância no processo de aprendizagem, introduzindo-se como essencial no processo de integração do estudante.

Em análise podemos verificar que o grupo-alvo estabelece em grande maioria uma relação proximal positiva com todos os agentes integrantes da escola ETPS, o que pode efetivamente refletir o esforço “e mecanismos que a escola tem vindo a desenvolver para acolher esta população” (Hortas, 2013:42).

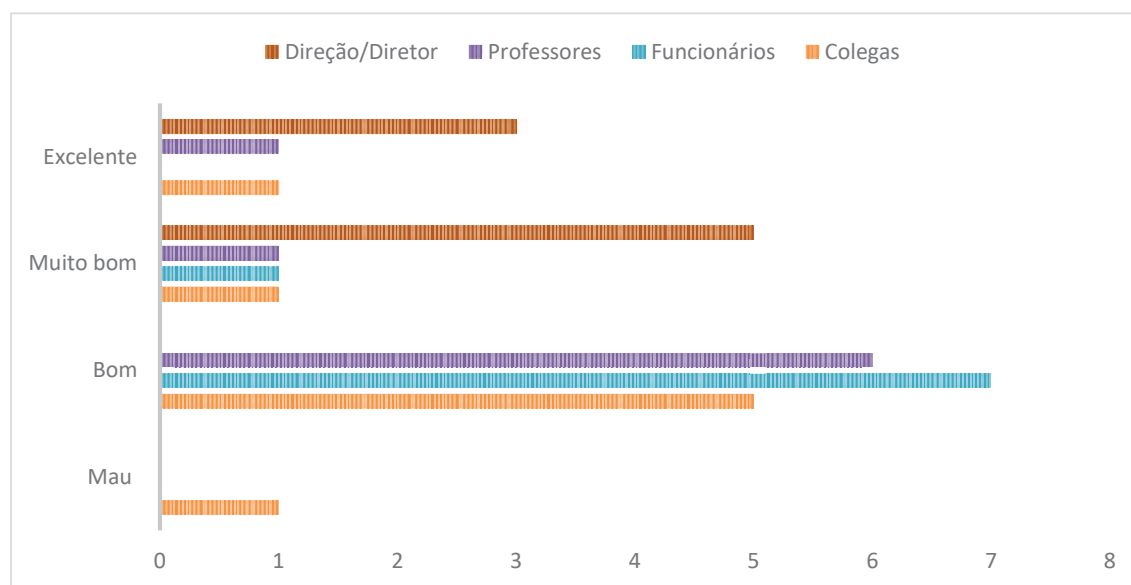


GRÁFICO 12 - RELACIONAMENTO INTERPESSOAL

Parte IV - Projetos futuros (Itens 29 ao 34)

No gráfico 13, ilustra-se quais os “Projetos futuros que os jovens estudantes santomenses têm após conclusão do curso profissional”. As opções selecionadas foram muito diversas e cada estudante sentiu necessidade de selecionar pelo menos três opções do que pretende fazer futuramente. A opção escolhida com maior frequência foi **“Arranjar um emprego numa área diferente de formação”** (fr=5). As duas opções em seguidas escolhidas por igual número de estudantes (fr=4) foram **“Arranjar um emprego na área de formação”** e **“Frequentar um curso superior e depois começar a trabalhar”**. Estas foram as três opções selecionadas maior número de vezes como ilustrado no gráfico correspondente.

Como se pode analisar, existe uma grande discrepância entre as perspetivas de vida profissional e os cursos que os jovens frequentam atualmente. Verifica-se a existência de alguma incoerência face ao que pretendem futuramente, pois as respostas selecionadas com aior frequência são contraditórias entre si. Portanto, as ligações dos conceitos/visões do mundo à escola são necessárias para que estes adquiram aprendizagens significativas que lhes permitam a clarificação e perssecação das perspetivas/objetivos que traçam para a sua vida.

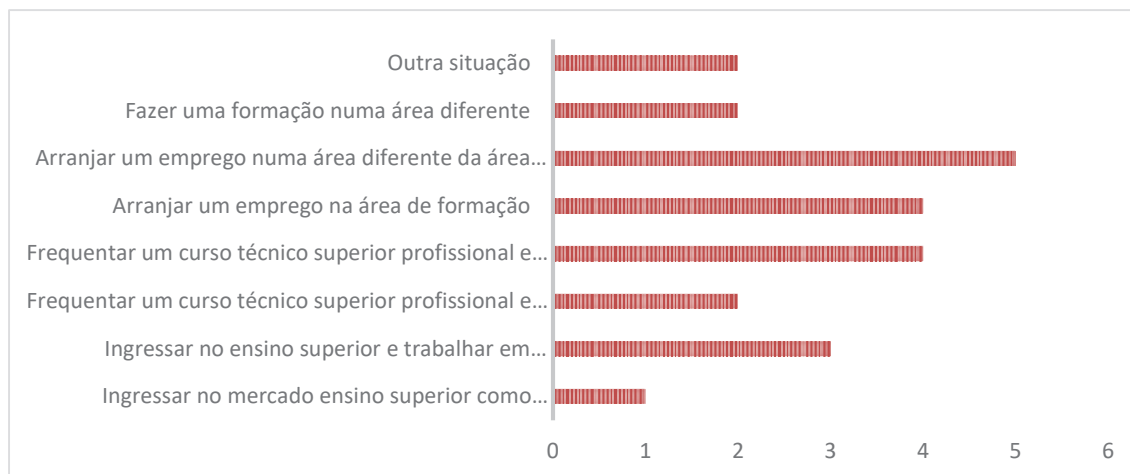


GRÁFICO 13 - PERSPETIVA APÓS CONCLUSÃO DO CURSO

Quando questionados acerca do que consideram ser mais importante no momento de escolher uma profissão, os estudantes dos PALOPs – santomenses, selecionaram em grande maioria **“Ser bom profissional/competente”** (fr=5). A par de considerarem que ser um bom profissional/competente é uma das razões mais importantes na escolha de uma profissão, referiram que a **“Possibilidade de ganhar dinheiro suficiente para ter uma vida estável”** (fr=3) e conseguir obter uma **“Boa remuneração”** (fr=3) são também duas das razões que consideram relevantes na escolha de uma profissão. De entre as opções fornecidas a **“Facilidade e promoção na carreira”** e a **“Segurança e estabilidade”** foram motivos que nenhum dos estudantes considerou serem relevantes na escolha de uma profissão.

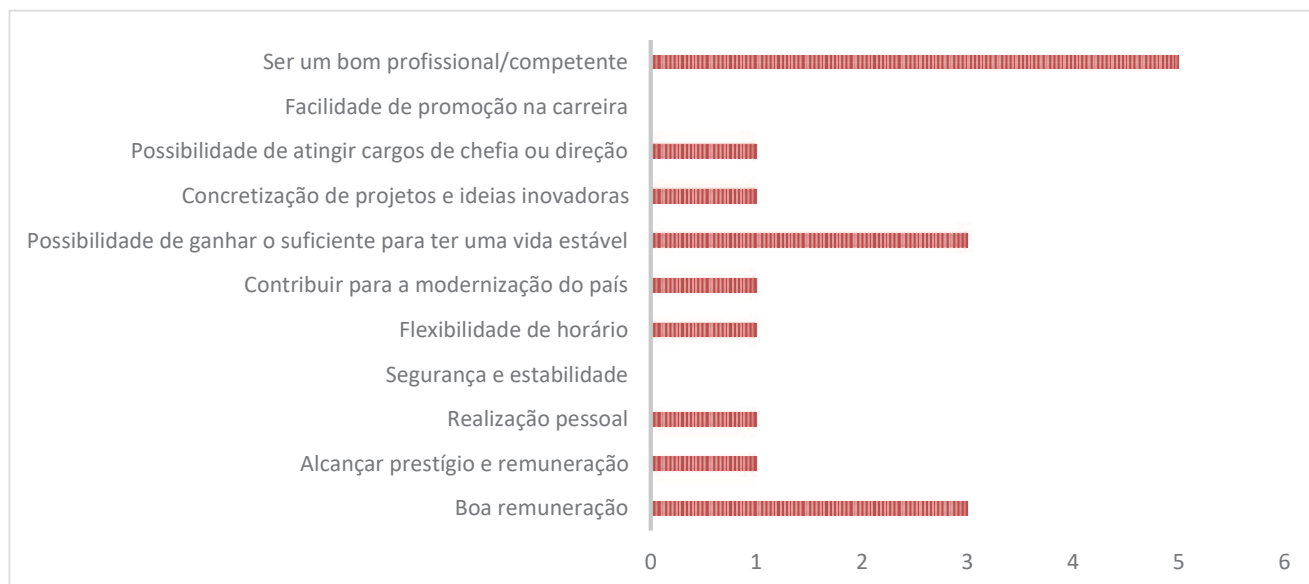


GRÁFICO 14 - ITENS MAIS IMPORTANTES NA ESCOLHA DE UMA PROFISSÃO

Perguntas em aberto

Item 31 e 32 - *Pensas que o curso que estás a frequentar te vai ajudar a ter a profissão que pretendes?*

Após serem questionados acerca de qual profissão gostariam de exercer futuramente foi-lhes perguntado se o curso profissional que frequenta atualmente os vai ajudar no exercício dessa mesma profissão. A esta questão 5 dos estudantes respondeu que “*Não*”; 2 estudantes referiram que “*Sim*” e um estudante pensa que “*Talvez*” o curso que frequenta atualmente o ajude a exercer a profissão que deseja. A resposta em grande maioria (fr=5) foi de que o curso atual não os ajudará a exercer a profissão pretendem. Esse factor pode ser explicado pelo motivo de a profissão desejada ser numa área distinta à do curso que estão a frequentar. A correlação divergente entre o curso profissional em que estão integrados e profissão que pretendem exercer é notória nas categorias de análise às questões de resposta em aberto (Anexo III).

Item 33 - *Refere um momento que te tenha marcado positiva/negativamente desde que chegaste a Portugal?*

Apontado pelos jovens, alguns dos momentos que os marcaram negativamente é “*os alunos não respeitarem os professores*”(A2). De facto, através da observação de aula e das notas de campo foram recorrentes as manifestações de A2 na sua dificuldade de concentração causada pela perturbação dos colegas e a sua incompatibilidade com o mau comportamento dos colegas (nacionais). Referem como outro factor que os marcou negativamente, o facto de terem “*começado a ter notas negativas.*” No que diz respeito aos aspetos que mais os marcou positivamente desde que chegaram ao país, os alunos dizem que “*Ter sido bem-recebido* (A1), pelos “*colegas, Direção e professores.*” (A3). No geral, os alunos referem-se o momento de chegada à Sertã como um dos momentos mais positivos considerando a sua receção que lhes foi feita por parte dos agentes escolares (DP/OEs).

Item 34 - *Recomendarias a um amigo escolher um Curso Profissional?*

Relativamente à questão colocada se os estudantes africanos recomendariam a um amigo a escolha de curso profissional. Verificámos que **75% (fr=6) dos estudantes santomenses recomendava a um amigo frequentar um curso profissional**. Apenas 25% (fr=2) dos estudantes santomenses mencionou que não recomendaria o ensino profissional a um amigo.

Item 34.1 - *Que conselho lhe darias a um jovem que está prestes a viver a experiência de vir do seu país para Portugal e integrar um curso profissional?*

Quando questionados que conselho dariam a um jovem que está prestes a viver a experiência de vir do seu país para Portugal integrar uma formação profissional, a maioria dos estudantes respondeu, que aconselharia a concluir o curso, a “*estudar o profissional e depois ir para o superior*” (A5). “[...] *Se se querem formar nessa área para serem atentos nos estágios*” pois é uma “*melhor forma de aprendizagem*” (A7) para “*que possa alcançar o objetivo que pretende*” e “[...] *tomar seu certificado.*” (A6). Não acompanhar pela influência de amigos seja eles positivos ou negativos, mas sim fixar nos seus estudos pois de lá vem o ganha pão dele e da sua família”(A4) e conseqüentemente a possibilidade de “*melhores condições de vida[...]*”(A7).

2 - Análise de conteúdo às entrevistas: Categorização

No sentido de se perceber todo o processo de adaptação/integração do grupo de estudantes oriundos de São Tomé, realizou-se uma entrevista semiestruturada ao Responsável Pedagógico e a duas das Orientadoras Educativas das turmas que integram alunos santomenses.

Parte I – Caracterização pessoal (identificação)

A caracterização das Orientadoras Educativas e Diretor Pedagógico encontra-se na Tabela 2. O perfil dos entrevistados apresenta-se segundo, sexo, idade, habilitação académica, tempo de ensino e funções que desempenharam no ano letivo 2018/2019. De acordo, com o grupo de professores entrevistados fizemos uma sucinta caracterização das variáveis de identificação.

TABELA 2 - PERFIL DOS ENTREVISTADOS, SEGUNDO, SEXO, IDADE, HABILITAÇÃO ACADÉMICA, TEMPO DE ENSINO E FUNÇÕES QUE DESEMPENHARAM NO ANO LETIVO 2018/2019.

Entrevistado	Sexo	Idade	Habilitação académica	Tempo de ensino	Cargos/funções
OE1	Feminino	52	Licenciatura	25 anos	Responsável Financeira
					Professora de Português e Francês
OE2	Feminino	46	Licenciatura	22 anos	Orientadora Educativa do 10º ano
					Orientadora de Provas de Aptidão Profissional
					Orientadora Educativa do 11º ano
DP3	Masculino	55	Licenciatura	37 anos	Professora de Inglês
					Coordenadora do Curso de Secretariado
					Representante Legal do Instituto Politécnico da S.
					Colaboradora do Programa Erasmus
DP3	Masculino	55	Licenciatura	37 anos	Diretor/Responsável Pedagógico
					Professor de matemática
					Coordenador do Curso de Mecatrónica Automóvel
DP3	Masculino	55	Licenciatura	37 anos	Orientador de Provas de Aptidão Profissional e de Formação em Contexto de Trabalho

Parte II - Caracterização do contexto escolar

O estabelecimento deste Protocolo de Cooperação entre os municípios compreende “[...] aceitarmos aqueles estudantes num período de três anos. A partir daí, deixamos financeiramente de os apoiar. Porque enquanto eles cá estão, eles têm um apoio de alimentação, para a renda da casa e depois quando estão a estagiar para o estágio e por aí fora. Portanto deixam de ter essa bolsa, ficam à responsabilidade deles” (OE1) passado esse período de três anos. Por meio desta cooperação entre Portugal e os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, para o estudo com incidência em matéria de Educação, esta permite o acolhimento de jovens em Portugal com o objetivo de prosseguirem os seus estudos.

Parte III e IV – Estratégias educativas e medidas de integração

O acolhimento destes jovens em Portugal gera uma maior diversidade cultural no contexto escolar o que inevitavelmente acarreta novos desafios, constrangimentos e oportunidades às instituições de ensino no que respeita à inovação/criação de estratégias que promovam e valorizem a interação entre culturas - Interculturalidade.

Quando os estudantes chegam à Sertã, existe um enorme acompanhamento assegurado, essencialmente pela instituição escolar, uma vez que é esta que *“normalmente lhes arranja o local onde eles vão ficar, portanto a casa e inclusive roupas.”* (OE1 e OE2). As dificuldades iniciais consistem sobretudo na desvantagem que o estudante enfrenta em relação aos sistemas básicos da sociedade, como a dificuldade de acesso à habitação; bens e serviços (por incompreensão da forma como as coisas se processam); dificuldades na gestão da bolsa que lhes é atribuída e depois a ausência de laços familiares/sociais, que acaba por ter o maior impacto na sua adaptação.

Em termos de contexto escolar, as dificuldades de chegada mais evidentes, são “[...] não só a nível de integração de ambiente (...) mas na mudança de clima.” Inclusive *“tive estudantes que queriam desistir porque não se conseguiam adaptar ao nosso clima, o que faz com que depois fiquem frequentemente doentes [...]”*(OE1). De facto, segundo um estudo realizado pelo Gabinete de Apoio Psicopedagógico do Instituto Politécnico de Portalegre, que pretendeu compreender as necessidades dos jovens PALOPs integrados nas escolas do IPP referem que uma das principais dificuldades de adaptação estão relacionadas com a diferença de clima em relação ao seu país de origem. Mas esta não parece ser a única dificuldade associada à complexidade desta mobilidade cultural, também no primeiro impacto da sua chegada sente-se que existe alguma dificuldade no “[...] convívio com os outros” e o “[...] facto de virem tardiamente e em alguns deles a parte financeira.”

Em termos de acolhimento e de condições para receber estes jovens, a ETP da Sertã revela estar preparada para os receber pois, *“se não estivesse não os receberíamos. Todos os anos tentamos receber. Porque também é bom para os nossos estudantes, verem o outro lado. Eu acho que é muito bom. Muito saudável.”* (OE1) O maior problema é sem dúvida em termos de alojamento, este é *“um problema, um constrangimento muito grande.”* (OE2 e DP3)

A integração destes estudantes santomenses é um processo dinâmico de interações/coexistência de várias culturas. É através desta dinâmica subjacente e reconhecimento/desenvolvimento do sentimento de pertença que o estudante passa a assumir-se e ser reconhecido enquanto membro do grupo. Em termos de interação entre estudantes PALOP’S e estudantes nacionais e na sua convivência propriamente dita, *“eles autoexcluem-se às vezes”. Eles por exemplo a almoçar, mas isto sempre foi, são coisas que têm muito haver com a educação deles e tudo. Eles almoçam todos juntos. Eles não se misturam,”*(OE1) ao qual o DP3 reforça mencionando “[...]que depende deles, mas de forma geral isolam-se. Portanto, também é uma maneira de eles serem e de estarem. Mas isso faz parte, está entranhado. Penso que poderiam fazer bem melhor. Tem haver com os grupos, com os indivíduos.” Ao encontro do

referido pelos docentes anteriormente, a entrevistada OE2, menciona que apesar de alguma autoexclusão, “no geral integram-se” inclusive “temos um estudante nosso que ficou a trabalhar na Sertã.” Segundo a OE1 “Os próprios colegas interagem com muita facilidade. Eles se deixarem, não há problema. O grande problema é muitas vezes alguns não deixam, mas neste caso, eles deixam.” “Há o objetivo de se integrarem e são recetivos. (OE1)” Em termos de recetividade por parte dos estudantes nacionais para com o grupo de jovens africanos, “não temos tido esses problemas, eles aceitam” (DP3) muito bem estes estudantes que temos vindo a receber ao longo dos anos viculados ao Protocolo de Cooperação.

Ressalvando que o curso profissional compreende uma componente teórica e uma componente prática (FCT) procurou-se identificar o desempenho destes jovens estudantes nas diferentes componentes. Segundo OE1, “há uns que têm mais aptidões e que têm melhores resultados que os outros.” “É variado. Temos estudantes excelentes em estágios e outros em módulos. Normalmente todos os estudantes gostam mais do estágio”, (OE2) “no geral o estágio corre sempre melhor surpreendem-nos sempre. Dificilmente um estudante não nos surpreende a nível de estágio. Porque é muito mais prático e tem haver com eles, normalmente nunca temos problemas. Nunca. (OE1)” “No geral não há estágios não concluídos, mas poderiam fazer melhor. Os estágios para nós são fundamentais neste tipo de ensino.” (DP3) O ensino profissional revela-se decisório no sucesso escolar dos jovens em estudo, uma vez que estes valorizam essencialmente as aulas de teor prático e os estágios. A integração destes estudantes santomenses na formação profissional parece ser, um veículo para o seu sucesso escolar e na sua (re)educação formativa, uma vez que permite maior adequação do conteúdo modelar, estratégias de ensino e ajustamento às expetativas/percursos de vida de cada jovem.

Eles quando chegam, chegam sempre “muito mais tarde, por causa dos vistos, mas tenho alunas que vieram tão ou mais tarde do que eles e as estratégias são exatamente as mesmas.” Em termos de metodologia de ensino e enquanto acompanhamento, “a atitude é sempre no sentido de lhes dizer que eles são capazes, apesar de alguma dificuldade [...] dar sempre um reforço positivo.” (DP3). Relacionado à sua metodologia de ensino, aos estudantes “com maiores dificuldades, a nível de língua dou aulas de apoio. Mas tal e qual como faço com os outros estudantes” (OE1) ou seja, não propriamente por ser aquele grupo, mas se outros estudantes tivessem as mesmas dificuldades existia o mesmo tipo de acompanhamento. Especificamente no que respeita às dificuldades linguísticas, existe “o apoio, mas isso tanto serve como para um grupo, como para outro. Não há diferenças. (OE1). Pois, “os professores individualmente têm esse cuidado e a professora de português também trabalha nesse sentido. Na minha aula altero mais no sentido de favorecer a sua integração, por exemplo, na formação de grupos.” (OE2) Apesar da língua deles ser a língua portuguesa, “[...] eles têm grandes dificuldades, mas depois tenho outros estudantes que não têm dificuldades.”(OE1) Isso também depende muito das capacidades individuais de cada estudante, ainda assim, é claro que tendo eles como base a língua portuguesa, isso “Ajuda muito, é o essencial. É muito importante.” (OE2). Por norma as dificuldades iniciais em termos de comunicação e compreensão são ultrapassáveis, atendendo que “vai de estudante para estudante e da educação que teve. (OE1)” Efetivamente, a língua aparece como uma das principais dificuldades de aprendizagem para os estudantes de minorias, quer por questões relacionadas à pronúncia ou com a sua incorreta utilização” Milagre & Trigo, 2001:27-28)

O facto de possuírem traços culturais tão vincados, estes podem manifestar-se no percurso escolar através da falta de identificação com o sistema de ensino (diferenças de organização curricular no país de origem), dificuldades de aprendizagem e incumprimento das normas disciplinares reveladas pela insubordinação/cumprimento de regras (assiduidade; cumprimento de prazos de trabalho).

Apesar da existência de dificuldades, estas relacionam-se ao “[...] empenho, às vezes o facto de serem mais acentuadas em alguns ou outros estudantes pode ser tanto a falta de preparação ou aquela base” (DP3) mas alguns têm de facto dificuldades, tanto na expressão oral, como na escrita, a nível cognitivo na apreensão dos conhecimentos, mas que por vezes a dificuldade de adaptação ao curso pode esta estar relacionada com alguma falta de empenho. (OE2 e DP3). As dificuldades apresentadas surgem sobretudo com o “empenho e assiduidade, temos tido alguns problemas com a assiduidade, eles

estão informados que estão equiparados aos nossos e, portanto, eles têm que cumprir com a assiduidade tal como os restantes estudantes. (DP3)”

Em termos de assiduidade acontece exatamente o mesmo que com os alunos nacionais, *“dormir de manhã, atrasar-se, estar doente. Exatamente a mesma coisa. Se calhar prolongar, se houver ali um feriado, o que não acontece com os nossos, como as famílias deles não são de cá [...]. (OE1) Não se pode dizer que haja absentismo, existe “[...] mais a nível de atrasos.”* Apesar das dificuldades, a comunidade escolar faz um esforço conjunto no sentido de atenuar e/ou colmatar as dificuldades de adaptação/integração que estes jovens possam sentir. No que se relaciona à adaptação/integração ao curso profissional, a OE1 menciona que *“[...] grande parte dos estudantes têm concluído o curso, não a totalidade deles e que grande parte deles continuam a estudar depois no ensino superior.”* Em termos de acompanhamento de proximidade os OE, procuram *“[...] ter sempre aquela atenção, alguma dificuldade que eles tenham, os módulos em atraso, estratégias, recuperações, porque eles depois têm de repor horas, têm de vir a aulas de apoio, até mesmo nas interrupções letivas. Eu enquanto Diretor, portanto tenho estado sempre com esse cuidado (DP3)”, têm “[...] um papel preponderante. Tento sempre ver se está tudo bem, tento arranjar contacto de familiares. Para já porque nenhum deles pode cá estar em Portugal sem ter um responsável por eles. [...] depois tento arranjar contactos mesmo com São Tomé, hoje em dia há a facilidade de e-mails. Acho que é muito importante, um Encarregado de Educação fazer parte da vida escolar. E tento fazer o mesmo, embora que seja complicado.” (OE1) A relação do Orientador Educativo é “muito ao nível de orientação e acompanhamento.” (OE2)*

No que se relaciona ao percurso após a conclusão do curso profissional concordantemente a perceção dos docentes participantes referem que o curso profissional lhes possibilita uma boa integração no mercado de trabalho como *“[...] alguns deles até seguem para o ensino superior.”* Têm tido o retorno de estudantes que acedem posteriormente ao ensino superior e ou de outros que optam por ir *“logo trabalhar. (OE2)”*

Uma vez que estes estudantes ficam vinculados ao Protocolo e dependentes do apoio financeiro que este lhe fornece no período de três anos, *“[...] esforçamo-nos sempre para a conclusão do curso” (OE1)* ainda assim, e se por algum motivo os estudantes não conseguirem concluir é-lhe totalmente possível virem posteriormente *“[...] fazer os módulos que lhes falta para conclusão.” (OE2).* Mas prioriza-se sempre que os estudantes consigam *“efetivamente concluir o curso [...]. Mas apesar do vínculo ao protocolo, se quiserem voltar para lá estão à vontade. Mas também é interessante que alguns deles fiquem por cá, como já aconteceu”,* fiquem empregados na comunidade local. (DP3)

Em análise, cabe à escola enquanto instituição de ensino a adaptação do modelo de integração pretendido através do acompanhamento/orientação, do controlo de comportamentos dentro e fora da sala de aula, na construção de uma orientação pedagógica e social atendendo à diversidade cultural do seu grupo de estudantes. Este fenómeno indica que a escola através das múltiplas estratégias/interações pode minimizar as desigualdades de partida de origem dos seus estudantes oriundos dos PALOPs e efetivamente ter controlo na minimização das condicionantes /barreiras de integração destes jovens.

3.- Análise à metodologia de *Photovoice* e ‘*Focus Group*’

Na tentativa de se identificar os fatores de integração dos estudantes provenientes dos PALOPs, desenvolveu-se uma atividade de *photovoice* e ‘*focus group*’ com a finalidade de elaborar perceber a reflexão que os próprios atores fazem acerca desse assunto. Esta atividade desenvolveu-se entre os meses de abril e maio, na qual participaram 7 dos 8 estudantes da amostra do estudo em questão, idealmente sugerido entre 7 a 10 participantes (Wang, 1999). O número de participantes criou-se de acordo com a sua disponibilidade e empenho na realização da mesma, apenas 7 estudantes da amostra (N=8) demonstrou interesse em participar. A pertinência do recurso a esta técnica de recolha de dados prende-se ao facto de ser um método que possibilita uma autoreflexão crítica acerca da experiência pessoal e grupal. Segundo Crespo e Pulido (2014), citado por Cronin (1998), a fotografia oferece caminhos para a elaboração de projetos inovadores, contribuindo com meios, espaços e estratégias que promovem o desenvolvimento de competências sócio emocionais e comunicativas.

De facto, a atividade de *photovoice* desenvolveu-se em quatro etapas, a saber:

1.ª etapa. Iniciámos a atividade explicando aos participantes o que é o *photovoice* e de que forma iria decorrer. Segundo a PhotoVoice.org (s.d.), existem quatro linhas orientadoras dos principais aspetos que as sessões deverão seguir: Estabelecimento da dinâmica do grupo e determinação dos objetivos; introdução à Fotografia; “falar” através da Fotografia e o fortalecimento e personalização da mensagem. Apesar destas linhas orientadoras, não existe um modelo predefinido de como desenvolver uma atividade de *photovoice* atendendo a que esta está sujeito a uma multiplicidade de variáveis (objetivos, intenções de pesquisa e características do grupo de participantes), é indispensável abordar e discutir alguns aspetos éticos acerca da obtenção da fotografia evitando a aquisição indevida de imagem e/ou comportamentos que venham de encontro à privacidade e proteção de outrem. Na proposta inicial apresentada ao grupo de estudantes santomenses, estes fotografaram ‘livremente’ acerca dos aspetos da sua ‘**integração no curso profissional**’, na ‘**escola**’ e ‘**experiência de integração na comunidade local**’. Atendendo à dificuldade que os estudantes manifestaram em representar através da imagem aquilo que é tendencialmente abstrato (acerca da experiência emocional), houve a necessidade de se permitir a escolha de fotografias que os jovens já tinham, por exemplo relativamente à sua família, que esta longe e não teriam hipóteses de fotografar.

2.ª etapa. Cada estudante apresentou um total de 6 fotografias, das quais selecionaram (sem restrição/imposição de número de fotografias) para cada um dos itens as que tinham maior carácter significativo para si. A interpretação da imagem não é universal (Joly, 2007) e a sua contextualização depende muito dos esquemas e representações mentais daquele que fotografa.

3.ª etapa. Realizou-se a seleção de entre uma a duas fotografias por questão, e através de ‘focus group’ cada participante partilhou o porquê da sua escolha. Para a fase da contextualização, Wang (1999) sugere o seguinte tipo de questões: O que é que vê na foto? /O que é que está a acontecer? De que forma é que esta imagem está relacionada com a sua vida? Porque é que este problema/situação existe? Por outro lado, Freire (1979;2005) defende que a verdadeira intenção da atividade não passa pela explicação propriamente dita, mas antes, pela oportunidade de diálogo sobre a ação, reforçando o seu potencial reflexivo e gerador de mudança. Como Dubet afirma, “*importa estudar a subjetividade do ator e da sua atividade. Não se trata apenas de analisar as suas representações, mas também os seus sentimentos e a relação que estabelece consigo próprio*” (1994:257).

4.ª etapa. As fotografias selecionadas pelos estudantes foram editadas e dispostas num quadro /moldura com a «reflexão-chave» em jeito de legenda referente a cada fotografia.

3.1. - Integração escolar e na comunidade local



Fotografia 1

Fotografia 2

Como retratado na fotografia 1 (A4) e 2 (A6), o facto de jogarem futebol na comunidade local é um desporto coletivo que lhes proporciona a sua integração através de um interesse comum com o grupo de jovens da sua idade lhes ocasiona momentos de satisfação e lazer. Também outros estudantes fotografaram momentos alusivos ao futebol, como sendo uma das principais atividades de lazer e que os faz sentir mais integrados. Os estudantes demonstraram a sua satisfação nesta atividade exprimindo que «*O que mais gosto de fazer no meu tempo livre é jogar futebol.*» (A6), «*Um dos meus passatempos preferidos é jogar à bola.*». (A4). Também o participante A3 mencionou gostar de jogar à bola com os seus amigos.

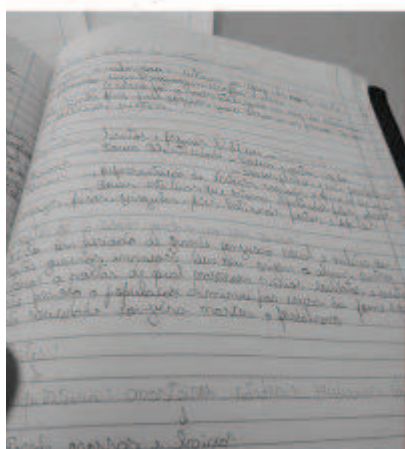


Fotografia 3

Na fotografia 3, podemos ver a aluna fardada, esta referiu que um dos aspetos que mais gosta em estar na Sertã é do seu trabalho. A participante A2 trabalha como copeira num restaurante local (A2). O trabalho é um aspeto muito valorizado por estes estudantes, em particular por esta aluna pois sente ser um dos momentos em que se sente mais integrada. Em momento de *focus grupo* a A2, referiu escassa existência de trabalho na comunidade local como um dos aspetos mais negativos, a par de sentir falta da sua terra pela pequena dimensão da Vila. Segundo o estudo realizado pelo Gabinete de Apoio Psicopedagógico do IPPortalegre, os estudantes oriundos dos PLOPs integrados no Instituto referem também a dimensão da cidade como um dos aspetos que influenciam/dificultam a sua adaptação.

3.2 - O Curso Profissional

Fotografia 4



Fotografia 5



O grupo de jovens refere acerca do curso profissional que frequentam que aquilo mais valorizam são (Fotografia 5 e 7), «(...) as visitas de estudo e as aulas práticas. As aulas práticas ajudam-nos a ficar mais preparados.» (A1). No geral o grupo jovem demonstrou uma grande valorização pela componente prática do curso, pois é-lhes mais fácil adquirir conhecimento e acompanhar o conteúdo através do ‘fazer’ e da demonstração prática, referindo inclusive, que gostariam de ter mais horas de aulas práticas.

Fotografia 6



Fotografia 7



Em termos de integração e aprendizagem o participante A2 demonstrou o seu descontentamento e enquanto aspeto negativo o barulho e perturbação que os colegas fazem na sala de aula. Como retratado na fotografia 6 e 7, os *phones* representam para si a necessidade que tem de um ambiente mais tranquilo por forma a que consiga com maior facilidade acompanhar a aula. Foi mencionado pelo A2 a dificuldade de concentração por causa da perturbação que os colegas fazem na sala de aula. A dificuldade por si só na compreensão da matéria associado à dificuldade de concentração pode estar subjacente a diminuição e qualidade de trabalho por incapacidade de acompanhar a aula.

3.3. - Relação Pedagógica



Na fotografia 8, o participante A3 quis retratar uma das suas professoras preferidas, a professora de Inglês e também sua Orientadora Educativa. Denota-se na generalidade dos elementos do grupo de participantes (*focus group*) a existência de uma relação muito positiva com os seus professores e respetivos Orientadores Educativos. Pouco ilustrado foi a relação que mantêm com os colegas fora do seu grupo de pares de São Tomé. Apesar de um dos participantes ter mencionado claramente que «[...] por vezes não gosto muito dos colegas» (A5), verificou-se através dos momentos de observação a existência de uma boa relação entre colegas, inclusive um ambiente de entreaajuda dos estudantes nacionais para com o grupo de estudantes santomenses. Vários foram os momentos em que os estudantes nacionais tiveram iniciativa e se mostraram disponíveis em auxiliar e explicar aos colegas dúvidas relacionadas à aula (tanto em aula, em trabalho de grupo, como em momento de intervalo). Verificou-se em *focus grupo* o reconhecimento de uma boa relação com os restantes colegas e de um ambiente muito harmonioso e positivo entre os estudantes.

Recorrendo à observação realizada, não se verificaram práticas de exclusão por parte dos estudantes nacionais para com o grupo de estudantes africanos, mas é evidente que o grupo de estudantes santomenses tende a afastar-se e autoexcluir-se dando preferência a conviver com o 'seu grupo'. Pode-se explicar este facto por uma questão de maior afinidade e por se identificarem mais uns com os outros na medida em que partilham de uma experiência comum. Os estudantes explicaram que o facto de experienciarem a sua formação de forma completamente diferente da dos seus colegas pode, pode explicar a maior aproximação com os colegas santomenses. Foi também mencionado o facto de morarem juntos, uma das razões para as quais tendem a ter maior proximidade entre si do que com os restantes colegas nacionais.

3.4.- Dificuldades e adaptação



Fotografia 10



Fotografia 11

Na fotografia 10, o A4 selecionou um retrato de família para representar uma das suas maiores dificuldades em estar em Portugal. Referiu que uma das suas maiores dificuldades é estar longe da sua família. O participante A7 retratou através da fotografia 11 e 12 que uma das suas maiores dificuldades é estar longe dos seus familiares. Partilhando da mesma dificuldade na experiência de vir para Portugal, o A1, mencionou que *«A maior dificuldade em estar cá é ter que me habituar a tudo, temos de nos organizar e aprender a sobreviver com a distância da família.»* No momento de discussão grupal acerca da distância familiar foi consensual que estar longe da família e estarem tão distantes da sua terra, é uma das coisas mais difíceis na experiência de estudarem num país distante do seu. De acordo com Furnham (1997), de facto, *uma das dificuldades comumente apresentadas pelos estudantes que estão longe do seu país são uma forte preocupação com a família, um sentimento relacionado com a casa, família, lugares e coisas, que pode suscitar alguma desorientação no novo lugar.*



Fotografia 12

Fotografia 13

Na fotografia 13, o participante A4 aponta a alimentação portuguesa como um dos aspetos com o qual sente maior dificuldade em se adaptar. Foi consensual no debate sobre a Fotografia 13, o facto de nenhum dos participantes gostar da alimentação portuguesa.

Considerações finais: photovoice e 'focus group'

Através do método *photovoice* conseguimos ampliar a capacitação dos estudantes santomenses já que, este manifestou-se enquanto possibilidade de os participantes compartilharem (inclusive e principalmente entre si) as suas vivências e percepções acerca de uma experiência comum. Essa partilha fomentou a chance de observarem os diversos itens em análise pelas diversas perspetivas e com diferentes entendimentos, de acordo com a individualidade e perspetiva de cada um dos elementos do nosso grupo-alvo.

Não se pretendia com esta atividade a aquisição de dados objetivos, mas sim, a promoção do envolvimento e do diálogo crítico-reflexivo destes alunos. O facto de realizarem a sua formação num sistema de ensino diferente do seu país e origem, sujeitos a grandes dificuldades e constrangimentos de chegada/permanência, procurou-se essencialmente identificar a avaliação que fazem acerca de toda essa vivência, através de um método que cria maior profundidade de análise através da imagem. O recurso à imagem para construção de um discurso visual ressaltou o reconhecimento das perspetivas individuais, já que até à terceira etapa é uma atividade de desenvolvimento individual.

O *focus group* previligiou a partilha de vivências e interpretações mais aprofundadas acerca de cada fotografia, fomentou a reflexão, tomada de consciência de 'eu' e do 'outro'. Constituiu-se uma metodologia eficaz na apreensão de percepções acerca da sua adaptação/integração escolar na ETP da Sertã e na comunidade local.

4.-Triangulação dos dados e a verificação das perguntas de investigação

A triangulação de dados é a forma de validar e credibilizar a pesquisa, combinando os diversos instrumentos de pesquisa, enquadramentos de tempo e diferentes perspetivas teóricas, no tratamento de um determinado fenómeno, permitindo obter resultados mais sólidos reforçando as próprias conclusões. De facto, Flick (2005:3) refere que “(...) as situações em que os fenómenos e as relações estudadas ocorrem são controladas até ao limite do possível, a fim de determinar com o máximo de clareza as relações causais e a sua validade. Os estudos são desenhados por forma a excluir, na medida do possível, a influência do investigador (entrevistador, observador, etc.)” No nosso estudo a combinação de dos dados qualitativos e quantitativos permitiu um enfoque mais evidente e abrangente no tratamento e objetivos do tema em estudo – explorar a integração (intercultural) de jovens santomenses (PALOPs) – a frequentarem os cursos profissionais na Escola Profissional e Tecnológica da Sertã, a sua adaptação escolar, as suas relações interpessoais, as expetativas e interesses pelo curso de formação e o seu sucesso/insucesso escolar na ETP da Sertã.

Triangulação dados e informações recolhidas pelas técnicas e/ou instrumentos utilizados intentamos dar resposta às perguntas de investigação formuladas:

Peg1. Conhecer a realidade educativa e social dos estudantes africanos (PALOPs) santomenses a frequentarem os cursos profissionais de uma Escola Profissional e Tecnológica na Zona do Pinhal.

A presença de estudantes de origem dos PALOPs na Escola Tecnológica da Sertã é uma realidade de já há vários anos, desencadeada pela concretização de um Protocolo de Cooperação entre os Municípios intervenientes que, neste caso em estudo se estabelece entre o município da Sertã e o município ao qual pertencem os jovens em estudo, Caué (São Tomé e Príncipe). Apesar de estes jovens serem uma minoria no universo populacional de alunos da ETPS, não deixam de existir desafios e constrangimentos à sua realidade de chegada e permanência num país desconhecido. No ponto de vista dos professores, existe efetivamente alguns constrangimentos referentes à sua chegada/acolhimento, associadas em grande maioria ao acesso a determinados bens e serviços, que por desconhecimento lhe confere maior dificuldade de integração e adaptação (gestão financeira, alojamento e cumprimento de regras de contexto escolar).

Segundo os participantes entrevistados (DP/OE), o facto da ETPS ser recetora de alunos de origem dos PALOPs já há vários anos, a comunidade local tende a acolhê-los muito bem e de forma bastante recetiva, sem quaisquer manifestações de intolerância e/ou discriminação. Um facto que reforça também essa recetividade pode ser explicada pelo motivo de a equipa de futebol local ser também composta por elementos de origem africana, esse dado mostra-nos que a comunidade local é recetiva na integração de indivíduos de outra origem cultural e serve de âncora aos alunos africanos por se identificarem com esse grupo de jovens através do desporto no qual participam e estão integrados.

No que respeita à realidade educativa destes alunos, existe todos os anos a preocupação por parte do DR e dos respetivos professores alertarem os alunos nacionais para a chegada de jovens com uma cultura distinta da sua. Pelo que nos foi possível apurar através da observação participativa e não participativa, existe uma aceitação e interação bastante positiva entre os alunos santomenses e os nacionais. Foi observável as mais diversas iniciativas de interação entre os alunos, tanto em contexto sala de aula, como em contexto de intervalo. Na interação em sala de aula, esta baseava-se sobretudo na iniciativa de entreaajuda para com os colegas santomenses nas atividades em que estes demonstravam ter maior dificuldade em executar o que lhes era pedido. Pelos professores foram notórios os esforços e a adaptação de estratégias pedagógicas para melhor compreensão/apreensão dos conteúdos que iam sendo lecionados. De facto, os professores mencionam haver maior acompanhamento e orientação para com estes alunos no sentido a que terminem os módulos, sempre com reforço positivo à melhoria e aumento de empenho. O ajustamento de estratégias

pedagógicas/dinâmica de aula é essencial para que estes alunos consigam acompanhar as aulas de cariz mais teórico (modelar).

Conforme inquirido e observável, tanto os alunos, como os professores consideram a receção destes alunos uma oportunidade de aprendizagem, de reconhecimento e valorização da diferença. Os professores demonstram ter um papel preponderante na trajetória destes jovens santomenses (quer a nível educativo, quer a nível pessoal), uma vez que, se mantêm presentes no seu percurso ao longo dos três anos, auxiliando-os e orientando-os também em questões mais pessoais/socias do seu quotidiano.

Foi possível saber através dos alunos inquiridos e dos professores entrevistados que são realizadas atividades/ações que fomentam a valorização das diferenças culturais com valores assentes na partilha e tolerância. Os professores mencionaram que apesar de serem realizadas atividades deste cariz, que os alunos africanos não tendem a ser muito participativos nas mesmas, ainda assim, os alunos quando questionados acerca de alguns dos momentos mais positivos/marcantes, estes mencionam efetivamente essas atividades de cariz temático e comemorativo.

Segundo os dados recolhidos pelos diversos instrumentos, verifica-se que a escola reconhece a multiculturalidade e existe uma efetiva preocupação com o processo de integração destes alunos, não só por parte de toda a comunidade educativa (docente e não docente) como na comunidade local.

Peg2. Compreender as necessidades, os problemas, as dificuldades de aprendizagem e os comportamentais dos estudantes africanos (PALOPs) santomenses que frequentam os cursos profissionais nessa escola percebendo as respostas/medidas socioeducativas, psicopedagógicas e de orientação dadas.

Como verificámos através dos diferentes instrumentos em análise os fatores que influenciam o desempenho escolar dos alunos santomenses segundo os diversos instrumentos de recolha de dados detetou-se que as principais dificuldades de aprendizagem dos jovens relacionam-se sobretudo a nível de compreensão e acompanhamento do conteúdo lecionado. De facto, na observação realizada em contexto sala de aula, foi manifesta as dificuldades que os jovens têm na realização das tarefas propostas pelo professor. De acordo com as dificuldades que os jovens apresentam em termos de apreensão das matérias, os professores desenvolvem um acompanhamento próximo a este grupo de jovens no sentido de amenizar essas dificuldades. No momento de observação não participante, os jovens revelaram bastantes obstáculos não só como referido, na realização das tarefas propostas, mas também na exposição de ideias, como por exemplo na apresentação de trabalhos. Enquanto estratégia de combate a essas dificuldades, os professores privilegiam o trabalho em grupo, com duplo objetivo a facilitar a compreensão e/ou realização de tarefas, mas também como estratégia de integração destes alunos.

Apesar das dificuldades de aprendizagem, estes revelam um aproveitamento razoável a bom, pois uma vez que o curso se estrutura através de componentes modelares, permite que os alunos progridam nos módulos sem que haja retenção propriamente dita. Quando acontece haver falta de aproveitamento em determinado módulo do curso, os professores trabalham no sentido de que este não sejr fator desencadeante de desmotivação e falta de empenho nos restantes, através da planificação e reestruturação de estratégias para que as dificuldades sejam ultrapassadas.

Através da observação não participativa foi possível perceber o desagrado por vezes com o ambiente de sala de aula provocado pelos alunos nacionais. Foram diversas as demonstrações de falta de concentração incitadas pelo distúrbio que os colegas geravam na sala de aula. Este facto, foi também ilustrado pelo inquirido A2 na atividade de *photovoice*, para mencionar a dificuldade de acompanhar a aula subjacente à perturbação da sala de aula. Revelou diminuição do empenho nas atividades e incapacidade de participação na aula.

Para compreender as necessidades, os problemas e as dificuldades de aprendizagem desde grupo de alunos é necessário articular as diversas respostas dadas, já que estes são fatores que revelam uma

grande complexidade uma vez que estão sujeitas às particularidades e características de cada aluno. A dificuldade de acompanhar as matérias e os conhecimentos insuficientes de língua portuguesa, apesar de serem apontados pelos professores como pelos alunos, estas demonstram ser circunstâncias ultrapassáveis e que não se relacionam diretamente ao seu aproveitamento.

É facto que a incompreensão e a dificuldade de acompanhar a aula poderiam ser efetivamente motivos de inadaptação, no entanto apesar de se verificarem essas dificuldades, os alunos mostram-se adaptados e empenhados em concluir o curso com o melhor aproveitamento possível.

Peg3. Analisar os resultados obtidos no inquérito por questionário aos estudantes africanos (PALOPs) santomenses dos cursos profissionais, através das variáveis sociodemográficas ou de identificação.

A amostra é composta por oito sujeitos de origem santomense, com idades compreendidas entre os 17 e os 20 anos, perfazendo a idade média 18,63 anos. Os jovens da amostra em análise encontram-se a frequentar o 10º e 11º anos de escolaridade num ensino técnico-profissional que lhes dará a equivalência ao ensino secundário correspondente à qualificação nível IV segundo o Quadro Nacional de Qualificações. Os alunos santomenses frequentam atualmente os cursos de Turismo Ambiental e Rural, Informática de Gestão e Mecatrónica Automóvel. Estes são cursos de ensino profissional que se estrutura por uma componente teórica (Modelar) e prática (FCT), distinto da estrutura oferecida em ensino regular.

Indagando sobre a situação escolar dos alunos relacionando às variáveis sociodemográficas/identificação, cujos alunos e respetivas famílias são provenientes dos PALOPs, verificámos que grande parte das trajetórias escolares dos pais dos jovens se caracteriza por uma habilitação escolar acima da média para aquele país, não se conseguindo detectar estarem as trajetórias escolares dos alunos relacionadas com o facto de se inserirem numa família originária dos PALOP.

Peg4. Analisar os resultados obtidos no inquérito por questionário aos estudantes africanos (PALOPs) santomenses dos cursos profissionais, através de uma amostra da Escola em estudo, em relação às variáveis de representação da escola, curso, aprendizagem/motivação, relações pedagógicas e relações sociais ou ambiente educativo.

Através do estudo desenvolvido conseguimos verificar que existe uma excessiva expectativa no que concerne à experiência escolar que decorre neste âmbito de protocolos entre países. Apesar de ser verificado um razoável grau de satisfação em relação a curso, também é facto notório que a área de formação não corresponde de forma geral às expectativas destes alunos, ainda que consigam obter um aproveitamento de razoável a bom. Foi verificável através das respostas dos alunos no inquérito por questionário que maioritariamente dos alunos tinha “muitas” expectativas no que dizia respeito ao curso profissional, que de momento consideram estar a corresponder “nem muito, nem pouco” às expectativas iniciais. A perceção dos professores é de que apesar dos alunos não se identificarem de imediato com o curso, com o tempo e em especial em momento de estágio os alunos tendem a adaptar-se e a criar uma relação de maior identificação com o mesmo.

Quanto às relações pedagógicas, relações sociais e ambiente socioeducativo, pareceu-nos existir uma relação/interação bastante positiva dos estudantes santomenses com os professores/colegas/funcionários, o que, conseqüentemente se reflete na sua integração escolar e respetivo aproveitamento. A qual se comprovou uma vez que a maioria dos alunos do grupo-alvo diz sentir-se integrado na ETP da Sertã. Equiparando à perceção tida pelos professores entrevistados quanto à integração e convivência escolar deste grupo de jovens santomenses, é bastante positiva, ainda que o grupo de alunos santomenses opte preferencialmente por conviver apenas com os colegas africanos. Apesar do maioritário afastamento do grupo de estudantes africanos dos restantes colegas

foi possível observar que existe uma evidente aceitação do grupo de alunos nacionais para com este grupo de alunos demonstrado pelas constantes iniciativas de interação com o grupo de estudantes dos PALOPs.

De forma geral, através da observação participativa e não participativa, comprovou-se que existe um bom relacionamento interpessoal com a comunidade educativa no geral, salientando que, até com maior evidência com os respetivos Orientadores Educativos e Diretor Pedagógico do que propriamente com os colegas. Uma vez que é o DP e por vezes as OE que se ocupam de toda a logística da chegada/acolhimento dos alunos, como próprios professores referem em termos de encontrar alojamento entre outras coisas, os alunos acabam por estabelecer uma relação de proximidade com os mesmos. O facto do DP e das respetivas OE revelarem/demonstrarem sempre uma disponibilidade imensa na minimização/resolução de problemas destes alunos deixa-lhes abertura para estes recorrerem a si sempre que haja essa necessidade. Apesar de ser fortemente salientado pelos professores entrevistados de que não há diferenciação de trato entre os alunos de origem africana e os de origem nacional, também foi mencionado que é inevitável a existência de uma preocupação maior uma vez que estes efetivamente se encontram numa situação distinta das dos seus colegas, especialmente pelo facto de não terem rede de suporte familiar de proximidade. Apesar do esforço existente para se manter e estabelecer contacto assíduo com os responsáveis pelos alunos em Portugal e apesar de quando necessário lhes serem transmitidas 'chamadas de atenção' acerca dos alunos, a assiduidade e classificações finais, não existe uma figura familiar que os oriente na vida pessoal/social, atendendo a que estes familiares apesar de estarem em Portugal, são de zonas distantes da Sertã.

No que confere ao ambiente educativo, a ETPS é uma escola de pequena dimensão, o que permite gerar um ambiente mais recetivo e atento para com os alunos. Estes têm oportunidade de recorrer ao corpo docente e não docente sempre que considerem ser necessário. Notou-se um ambiente favorável ao acolhimento destes jovens, pois o facto de ser uma escola de pequena dimensão permite dar-lhes um acompanhamento mais próximo e individualizado. A comunidade educativa na sua abrangência (corpo docente e não docente) conhece bastante bem os alunos o que possibilita auxiliá-los /acompanhá-los de perto no seu percurso escolar com objetivo ao seu sucesso.

Peg5. Propor um Plano de Intervenção (PI), para aquelas escolas profissionais orientarem, aconselharem e acompanharem melhor os estudantes africanos (PALOPs) provenientes do ensino regular.

A implementação de um Projeto de Intervenção para estudantes africanos a estudar em escolas profissionais tem que ir ao encontro das suas características, das suas necessidades e problemas que manifestam ao longo da sua frequência nos cursos. Atendendo a que a ETP Sertã recebe alunos dos PALOPs há vários anos, importa criar um projeto capaz de intervir na homogeneidade e heterogeneidade das experiências de receção destes alunos, dado que já é do conhecimento dos responsáveis dirigentes e professores as principais necessidades e dificuldades existentes. Esse entendimento serve em parte de fio condutor para a implantação deste Projeto uma vez que terá a flexibilidade necessária para se ajustar ao grupo com o qual intervém.

Para colmatar as necessidades propõe-se a criação de um **Gabinete de Acompanhamento Tutorial Personalizado (GA.Tp)**. Este Gabinete apesar de atuar com maior enfoque nos alunos de origem africana dadas as suas circunstâncias de chegada e permanência, seria um espaço abrangente e transversal a todos os alunos da ETP Sertã. Os principais objetivos do GA.Tp seriam essencialmente, os seguintes:

- Acompanhamento psicopedagógico e orientação vocacional;
- Trabalhar as representações e expectativas psicossociais de forma personalizada/individualizada no desenvolvimento de competências sociais e pessoais para um projeto de vida exequível;

- Plano de formação para sensibilização e apoio nas relações da comunidade educativa em questões relacionadas à multi e interculturalidade para a efetiva convivência dinamizados pelo GA.Tp;

- Criação/organização de atividades que possibilitem a permuta de saberes entre alunos dos PALOPs e os nacionais.

O Projeto depende, em grande medida, do envolvimento dos diversos elementos da comunidade educativa, principalmente dos responsáveis dirigentes e dos professores. Deve-se desenvolver uma cultura de participação e de partilha, pois só assim será possível construir uma escola aberta à mudança, capaz de refletir sobre a sua ação, aprender, ajustar-se e responder à exigência contínua de melhoria do ensino e responder eficazmente aos diversos problemas dos seus alunos. Com objetivo a complementar e dar continuidade ao trabalho que, em conjunto já está a ser iniciado na ETP da Sertã, apesar de ser difícil, deve ser reconhecido pela sua qualidade na receção destes alunos de origem africana. As soluções propostas devem oferecer estabilidade, mas não estagnação. Creio que qualquer projeto de intervenção deve ter valor por si só:

- Concretizando-se no Projeto Educativo da ETP da Sertã, no seu Plano Anual de Atividades e no Regulamento Interno, (re)construindo de forma participada por toda a comunidade educativa;

- Ganhará força quando toda a comunidade escolar se identificar com as ideias da multi e interculturalidade, assumindo uma convivência e uma pedagogia intercultural;

- Concretizar-se-á com o sucesso de cada um dos alunos a frequentar os cursos profissionais, com acompanhamento tutorial e personalizado dos profissionais da Escola através da criação do GA.Tp.

Conclusões, recomendações e limitações do estudo

Nesta parte do trabalho apresentamos algumas considerações finais sobre a visão dos estudantes santomenses sobre o ensino profissional, adaptação/integração, currículo formativo, frequência e aproveitamento ao curso. Depois de concluir o nosso estudo e de refletir sobre os resultados do mesmo, consideramos que ficámos limitados com as nossas opções metodológicas, pois a amostra foi muito pequena o que nos impediu de realizar generalizações, assim como o tempo (a chegada dos estudantes santomenses foi tardia, no presente ano letivo). Fizemos uma análise exploratória, metodologia mista e na modalidade de estudo de caso, para o desenvolvimento de técnicas e/ou instrumentos de medição da integração social e escolar no ensino profissional pelos estudantessantomenses provenientes dos PALOPs.

As considerações finais acerca da experiência de formação profissional e integração dos jovens santomenses, partindo da sua perspetiva (perceções) e relacionada aos restantes dados recolhidas, através dos diversos instrumentos metodológicos utilizados e submetidos à triangulação de dados, levou-nos a estabelecer algumas ideias conclusivas. A literatura especializada sobre inserção de jovens dos PALOPs e sobre a multiculturalidade no interior das Instituições de Ensino português (Ângela, 2000; Estrela, 2014; Hortas, 2013) constitui uma oportunidade de reforçar a compreensão intercultural, de melhorar a qualidade da comunicação estabelecida entre pessoas de diferentes nacionalidades e/ou culturas, a promoção da convivência e o estabelecimento de laços de amizade, de modo a ultrapassar as barreiras da discriminação e dos estereótipos, desenvolvendo o respeito pela diferença num contexto onde o aprender constitui no seu conjunto um fim em si mesmo (Thom, 2006).

Os resultados que obtivemos confirmam que a integração social e escolar dos estudantes santomenses se categoriza, em termos conclusivos em três grandes fatores: na sua dimensão pessoal, interpessoal/social e escolar/institucional – ensino profissional. Na primeira dimensão – pessoal (adaptação à comunidade local e à escola, currículo e linguagem pedagógica) – incluímos o seu bem-estar psicológico e físico, a autoconfiança, o equilíbrio emocional, a motivação, o apoio familiar e financeiro, a independência e autonomia e o domínio da língua. Na segunda dimensão – interpessoal/social (relações interpessoais e convivência social e educativa e com a comunidade) – integra o bom relacionamento com colegas, professores e funcionários, o bom ambiente educativo no curso profissional, a participação em atividades (extra) curriculares e iniciativas culturais, associativas e recreativas, a tolerância intercultural e a criação de laços de amizade. Na última dimensão – escolar/institucional – referimo-nos à preparação escolar anterior (em São Tomé), à adequação à Escola, curso e currículo, às expectativas iniciais, à satisfação com o curso, ao bom desempenho escolar, à qualidade das infraestruturas e serviços da ETP da Sertã, ao acolhimento e recetividade da mesma e à existência de redes sociais de apoio bem como à disponibilização de programas institucionais de apoio.

É sabido que a escola e a família são realidades muito complexas, onde coexistem diferentes estudantes com diferentes interesses, vivências, culturas, onde é preciso gerir e atender a essa realidade de forma muito particular e individualizada. A escola deverá desenvolver nos estudantes competências multiculturais onde não existam preconceitos culturais, raciais, religiosos, sexuais, etc., para assim alargar a consciência cultural dos mesmos, de forma a mudar a sua perceção da realidade. É importante que os estudantes também percebam que a sua visão não é universal e que existem perceções diferentes de outros grupos étnico-culturais. Isto levará a que exista respeito pelo outro, sejam eles os vizinhos mais próximos ou os habitantes de países longínquos.

Consideramos extremamente positivo a continuidade destes protocolos entre diferentes países PALOPs e Portugal, com forte intenção de promover atividades e iniciativas para o progresso das comunidades abrangidas. A escola recetora *“Está (preparada para receber estudantes de origem africana). Todos os anos tentamos receber. Porque também é bom para os nossos estudantes, verem o outro lado. Eu acho que é muito bom. Muito saudável”* (OE1). A existência de protocolos cooperação

desta natureza não deixa de ser uma oportunidade para todas as entidades e instituições envolvidas e particularmente para os jovens que conseguem, através destes, estudar e posteriormente ingressar num percurso académico superior ou no mercado de trabalho. A sua permanência – assegurada através do protocolo pelo período de três anos, possibilita pistas para uma pedagogia multicultural assente na permuta de saberes e pela possibilidade de exercerem determinadas profissões sem as quais não teriam oportunidade sem esta qualificação especializada, favorecendo assim a mão-de-obra técnica e qualificada na sua comunidade. É também uma mais-valia se pensarmos que alguns destes estudantes após conclusão do curso profissional pretendem enraizar-se e permanecer em Portugal, o que será sempre positivo para a dinamização e aumento populacional da Zona Interior.

A interação dos estudantes santomenses com os colegas e, conseqüentemente a sua integração escolar, a maioria deles (cinco) mencionou estar integrado na ETP da Sertã e três deles referiu sentir-se pouco integrados. Equiparando à percepção tida pelos professores entrevistados quanto à integração e convivência escolar deste grupo de jovens santomenses, a percepção é ligeiramente diferente, segundo o grupo de professores entrevistados quando questionados acerca da relação de interação e convivência escolar entre os estudantes africanos e os restantes estudantes nacionais, a OE1 mencionou que *“Depende de pessoa para pessoa. Depende de cada um deles. Eles autoexcluem-se às vezes. Eles por exemplo a almoçar, mas isto sempre foi, são coisas que têm muito haver com a educação deles e tudo. Eles almoçam todos juntos. Eles não se misturam. Portanto, também é uma maneira de eles serem e de estarem.” “Depende do grupo, depende deles, mas de forma geral isolam-se.” “Os próprios colegas interagem com muita facilidade. Eles se deixarem, não há problema. O grande problema é muitas vezes alguns não deixam, mas neste caso, eles deixam.”*

Podemos assim dizer que, apesar da maioria desses estudantes se sentirem integrados, optam preferencialmente por conviver com o *“seu”* grupo. A integração destes jovens na ETP da Sertã através das suas respostas, ainda que com alguma inconciliabilidade nas mesmas, sentem-se bem integrados. A ideia de que não estão satisfatoriamente integrados pode ser aparentemente transmitida pelo facto de o grupo destes jovens africanos privarem tendencialmente com os estudantes de origem africana e, daí a importância do cruzamento de dados entre os diferentes eixos de análise. Este facto pode ser explicado por uma questão de maior identificação a qual tendemos a ter maior predisposição a estarmos mais confortáveis na presença de pessoas com uma experiência semelhante à nossa. O afastamento do grupo de estudantes africanos dos restantes em momento de observação direta mostra efetivamente alguma autoexclusão, ainda que seja evidente a aceitação positiva dos estudantes nacionais para com aquele grupo, demonstrada nas diversas iniciativas de interação com o grupo de estudantes dos PALOPs. É importante perceber de que forma se pode quebrar este obstáculo intercultural, de modo a que esta tendência de autoexclusão não expresse indícios de exclusão ou de segregação, tal como refere o artigo 2.º - UNESCO, Declaração Universal da Diversidade Cultural, 2001):

“Nas nossas sociedades cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir uma interação harmoniosa e uma vontade de conviver entre pessoas e grupos com identidades culturais ao mesmo tempo plurais, variadas e dinâmicas. As políticas que favorecem a integração e a participação de todos os cidadãos garantem a coesão social, a vitalidade da sociedade civil e a paz. Definido desta maneira, o pluralismo cultural constitui a resposta política à diversidade cultural. Inseparável de um contexto democrático, o pluralismo cultural é propício para os intercâmbios culturais e o desenvolvimento das capacidades criadoras que alimentam a vida pública.”

Importa aludir aos fatores de integração referido pelos estudantes africanos e pelos professores entrevistados como fatores determinantes. O domínio da língua portuguesa e a relação com os agentes escolares (colegas, professores e funcionários), são os principais aspetos apontados como os que têm

maior influência no processo de integração. Conforme referido pelos professores (OE1, OE2 E DP3), essencialmente em contexto de aula e NA compreensão do conteúdo letivo, a

“comunicação, é a (dificuldade) mais evidente. Pois inicialmente (é-lhes difícil) conseguem perceber-nos, eles muitas vezes não nos percebem. Eles no início vêm um bocadinho mais aflitos porque não estão habituados. E nós igual. Eu ainda hoje tenho dificuldades em perceber alguns deles. Há algumas expressões que eu já sei. [...] portanto há expressões que nós pouco a pouco vamos conhecendo. Tal e qual como eles pronto.”

Apesar das dificuldades de compreensão linguística, todos os estudantes inquiridos apontam como uma mais valia o facto de serem oriundos de PALOPS, apontam isso como um fator determinante na sua integração escolar reforçando que *“melhorou a (sua) forma de se expressar [...] e permitiu-lhes [...] comunicar com os colegas.”* (A1 E A2). Ainda que seja concordante o facto de que as dificuldades linguísticas podem ser uma barreira inicial também foi congruente que são dificuldades facilmente ultrapassáveis se houver um esforço de ambas as partes. Embora havendo concordância entre os professores entrevistados de que os estudantes têm uma boa integração, todos apontaram alguns aspetos que poderiam ser melhorados por forma a facilitar o seu processo de integração. O primeiro factor que mencionaram é a chegada tardia destes jovens à Escola (a meio do primeiro período letivo), já que que vêm ao abrigo de protocolos que envolvem bolsas e apoios financeiros, o que prejudica o acompanhamento pedagógico, a aquisição inicial dos conteúdos modelares o que induz logo à partida um esforço acrescido comparativamente aos restantes estudantes nacionais. Apesar de este não se revelar um fator correlacionado ao insucesso escolar ou de notas negativas e de ser completamente contornável pelos próprios, não deixa de ter efeito nas dificuldades iniciais de integração/adaptação escolar. A par disso, coexiste também toda uma adaptação ao meio envolvente (comunidade) reforçando a complexidade associada a essa frequência e inserção escolar. O retardamento da chegada dos jovens estudantes está em parte associado às burocracias e demora na aquisição de visto/título de residência. Sendo este um processo incontornável na persecução deste tipo de protocolos de cooperação e receção de migrantes, a seleção dos estudantes por parte da comunidade de Caué com maior antecedência permitiria contornar o atraso na chegada dos estudantes ao início da atividade escolar. Ainda assim, não sendo do nosso conhecimento enquanto investigadores a forma como é realizada a seleção dos estudantes na comunidade emissora dos jovens africanos não temos conhecimento suficiente que nos possibilite explicar esse processo.

Um dos aspetos verificados e que poderia ser melhorado se a chegada dos estudantes fosse atempada, seria o facto de conseguir dar-lhes a oportunidade antes de virem ao abrigo destes protocolos a chance de escolher o curso que vão frequentar, isso permitiria uma maior identificação com o curso e aumento de adequação à sua expectativa e perspetiva profissional. Foi-nos perceptível compreender através dos dados de inquérito por questionário que há alguma *“[...] incoerência entre os cursos que estão e os projetos de vida.”* (Azevedo, 1995: 129). Esta inadequação pode ser trabalhada através de informação e orientação escolar. O facto de os estudantes chegarem muito tardiamente a Portugal implica que quando cheguem tenham de integrar os cursos que têm necessidade de número de estudantes. Ou seja, na perspetiva de J. Azevedo (1991) com os esforços já realizados, há todo um trabalho a aprofundar, com especial incidência na orientação escolar e profissional, que se estenda a todo o sistema de ensino e que vá progressivamente esbatendo as desigualdades culturais nos percursos escolares. Esta ideia é coincidente com a resposta dada OE1: *“Eles vêm sempre muito mais tarde, por causa dos vistos, mas tenho alunas que vieram tão ou mais tarde do que eles e as estratégias são exatamente as mesmas.”*

No que respeita ao contexto familiar a maioria dos pais desses jovens santomenses têm o ensino secundário, contrariando a ideia de que todos os estudantes dos PALOPS provêm de famílias com um baixo nível de instrução ou dificuldades socioeconómicas, o que nem sempre é uma realidade assim tão linear. O insucesso escolar dos alunos santomenses não tem correlação com a débil trajetória escolar dos seus pais, já que *“Grande parte destes estudantes, à exceção dos do ano passado e outros, são de famílias abastadas.”* (OE1). De facto, a maioria dos pais dos jovens inquiridos têm o ensino secundário.

É lato generalizar a realidade de que os estudantes que vêm estudar para Portugal ao abrigo de protocolos existentes com as diversas Câmaras Municipais, são sempre, jovens provenientes de famílias carenciadas ou baixo nível socioeconómico. Apesar de essa ser uma realidade maioritariamente comprovada em investigações semelhantes, compreendeu-se através deste estudo que nem sempre estes grupos de estudantes africanos estão correlacionados a baixo nível socioeconómico.

Destacamos, ainda a boa relação existente dos alunos santomenses com os professores, talvez por ser uma escola (ETP da Sertã) de menor dimensão e que possibilita o reforço de aproximação e atenção aos seus estudantes. De forma concordante todos os estudantes em estudo referiram manter uma boa relação pedagógica com os professores e seus pares. No dizer de Grácio (1995: 448) a atitude empática em relação às dificuldades e atitude de encorajamento e reforço de autoestima e aceitação da pessoa, “*são o suporte de uma relação pedagógica positiva e consequentemente produtiva, porque é valorizadora da identidade pessoal do estudante, e, assim condição basilar da uma evolução favorável, do seu construtivo progresso, do seu sucesso escolar*”.

Parece-nos que o sucesso desta cooperação entre as distintas comunidades no que respeita à formação destes jovens estudantes está relacionado ao esforço que é realizado pelos agentes educativos e comunidade escolar no geral. O grupo de professores da ETP da Sertã tem uma atitude muito disponível, tal como menciona o Diretor Pedagógico (DP3):

“Estou sempre disponível, fora das aulas, fora do horário escolar [...]. Portanto a atitude é sempre no sentido de lhes dizer que eles são capazes, apesar de alguma dificuldade. Aqueles que se nota que têm alguma dificuldade dizemos que vão conseguir [...] dar sempre um reforço positivo. Por exemplo se entregar um teste que esteja negativo dizer sempre, “não te preocupes tu vais conseguir!”

A preocupação e disponibilidade para com este grupo de estudantes tem um impacto extremamente positivo na sua integração e gestão da experiência.

Existem algumas limitações no nosso estudo que devem ser consideradas. A primeira limitação é o número pequeno de sujeitos na amostra e daí ser um estudo de caso, sem possibilidade de uma generalização mais abrangente para o estudo dos estudantes africanos dos PALOPS a estudarem em Portugal e, em especial os santomenses. A segunda limitação tem a ver com o estudo ter sido aplicado unicamente numa única Escola de Ensino (ETP da Sertã), o que limita, igualmente a generalização dos resultados. Inicialmente, pretendia-se trabalhar com dois grupos de estudantes de PALOPs, de duas instituições de ensino distintas, mas por motivo de não aceitação de participação no estudo, este ficou limitado a apenas uma instituição de ensino, que por si só, acolhe apenas oito estudantes oriundos dos PALOPs. Contudo, os resultados empíricos apresentados neste estudo podem ser aplicados às outras Escolas de formação profissional que tenham alunos oriundos dos PALOPs e os santomenses. Assim, de forma a estabelecer a generalização dos dados, é sugerida a realização de outras amostras em outras instituições de ensino similares, ampliando e certamente corrigindo alguns dos resultados obtidos por nós. Consideramos também que será necessária uma maior investigação para analisar os antecedentes e as consequências da escala de integração desses estudantes santomenses. Assim, sugerimos a análise de outros constructos associados à integração de estudantes africanos oriundos dos PALOPs, como as motivações e expectativas, as dificuldades sentidas, as experiências prévias e características sociodemográficas, as metodologias de aprendizagem e os resultados de aproveitamento escolar.

Igualmente apontamos as dificuldades que estes jovens africanos revelaram em objetivar as suas preocupações e em dominar comunicativamente a língua portuguesa. Por exemplo foi-lhes difícil representar em fotografia pensamentos abstratos como ‘saudade’, as dificuldades relativas a ‘ambiente de sala de aula’ na ETP da Sertã. Ainda assim, e após ajuste e compreensão do exercício da atividade os estudantes participantes ficando mais confiantes e criativos na representação dos seus sentimentos e pensamentos através da fotografia, representando de forma mais evidente a sua experiência.

Inevitavelmente, as fotografias selecionadas nunca representarão fielmente o pensamento dos jovens em tirar e/ou selecionar determinada fotografia, ficando um pouco à mercê de juízos de valor de quem as vê fora do contexto, foi por isso, essencial, o momento de *focus grupo*, para compreender o que o jovem queria representar através de cada fotografia. Ou seja, a técnica do *photovoice* revelou ser um importante método de recolha de dados pois permitiu aceder à perspetiva dos participantes em relação à sua experiência de ir estudar para um país longínquo do seu e dar-lhes um meio pelo qual se pudessem expressar aumentando o seu nível de envolvimento e capacidade de reflexão.

Por conseguinte, insistimos que as dimensões de integração dos estudantes santomenses (bem-estar físico, bem-estar psicológico, equilíbrio emocional, autoconfiança, apoio familiar, motivação, domínio da língua, autonomia e independência do aluno e apoio financeiro, etc.) revelam-se essenciais para uma boa integração desses estudantes num nível de ensino profissional, num país estrangeiro diferenciado do dos países de origem. Este estudo, enquanto ferramenta de identificação da integração social e escolar ao ensino técnico e profissional pode constituir um instrumento útil para a exploração e posterior definição de estratégias de intervenção sociopedagógicas dirigidas aos estudantes dos PALOPs. Nomeadamente a criação de suportes e metodologias educativas que minimizem os *handicaps* académicos, sociais e culturais que caracterizam alguns grupos de estudantes, como os oriundos dos PALOPs, ao longo do seu percurso formativo.

Bibliografia

- Angela, M. O. (2000). *Inserção de Jovens de Origem Africana na Escola*. Mem Martins: Associação dos Professores de Sintra.
- Araújo, S. A. (2008). *Contributos para uma Educação para a Cidadania, Professores e Estudantes em Contexto Intercultural*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.
- Abrantes, P. (2010). "Escolas de qualidade para todos: Alguns casos de inovação e sucesso. In: *Em Estado da Educação 2010: Percursos Escolares* (p.144-169). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Abrantes, P. (2011). A formação profissional em Portugal: seis casos de sucesso. In: *Em Estado da Educação 2011: A Qualificação dos Portugueses* (p. 248-268). Lisboa: Conselho Nacional de Educação
- Azevedo, J. (1991). *Educação Tecnológica nos anos 90*. Rio Tinto, Portugal: Edições ASA.
- Bardin, L. (2000). *Análise Conteúdo*. Lisboa: edições 70
- Bogdan, R., Biklen, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Barudy, J., & Dantagnan, M. (2011). *La fiesta mágica y realista de la resiliencia infantil: manual y técnicas terapéuticas para apoyar y promover la resiliencia de los niños, niñas y adolescentes*. Barcelona: Gedisa.
- Casa-Nova, M. J. (2005). Migrantes, diversidades e desigualdades no sistema educativo português: balanço e perspetivas. *Revista Ensaio*, 13 (47), p. 181-216.
- Caplan, S. (1990). Using focus group methodology for ergonomic desing. *Ergonomics*, v. 33, nº5, p. 527-533
- Carmo, Hermano & Ferreira, Manuela Malheiro. (1998). *Metodologia da investigação, guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Coutinho, Clara & Chaves, José. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), p. 221-244.CIEEd - UMinho
- Crespo, A. E Pulido, P. (2014). La Fotografía Participativa en el contexto sócioeducativo com adolescentes. *Comunicación y Hombre*, 10, p. 143-156.
- Cunha, Maria José dos Santos (2009). *Investigação Científica*. Chaves: Ousadias.
- Ferreira, V. S. (2003). Transições entre a escola e o trabalho. Jorge Vala (org.); Vítor Sérgio Ferreira; Marcus Eugêneo Lima e Diniz Lopes, *Simetrias e Identidades: Jovens Negros em Portugal* (p.101-142). Oeiras, Celta/IPJ.
- Delors, J. (coord.). (2003). *Educação um Tesouro a Descobrir*. 8.a edição. Porto: Edições ASA
- Dias M. (2010). *Planos de Investigação. Avançando passo a passo*. Santa Maria da Feira: Rainho & Neves, Lda.
- Estrela, Carla Susana Manso (2014). *Multiculturalidade na educação: a integração de estudantes de origem estrangeira na Escola Secundária da Baixa da Banheira*. Tese de Mestrado em Política Social no Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa. Lisboa: ISCSP da ULisboa
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Freire, P. (1979). *Educação e Mudança*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, Paulo *et al.* (1993). *Vivendo e Aprendendo, Experiências do IDAC em Educação Popular*, São Paulo: Ed. Brasiliense.
- Ferronha, A. (2001). Cooperação com os PALOP nas Áreas da Educação e da Formação Profissional. In Moreira, A (coord.), *Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – Cooperação* (pp. 123-144). Coimbra: Almedina/Instituto Português de Conjuntura Estratégica
- Fortin, M. (2003). *O processo de investigação: da conceção à realização*. Loures: Lusociência.
- Gaxiola, j. (2013). Aportaciones conceptuales ao estúdio de la resiliência. In: J. Gaxiolay J. Palomar (Eds.), *Estúdios de resiliência en América Latina* (p.1-154). México: Pearson.
- GETAP, G. d. (1992). *Estrutura modular nas escolas profissionais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Gil, A. (2008). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas.
- Giménez, R. (2010). *Mediação Intercultural*. Lisboa: ACIME.
- Gonçalves, L. S. (2010). *Estratégias de motivação educacional: Orientações para o ensino e aprendizagem*. Tese de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores na FPCE da UCoimbra. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Grácio, R. (1995). *II Do Ensino*. Lisboa: Fundação Caloute Gulbenkian.
- Hill, M., & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo
- Hortas, M^a J. (2013). *Educação e imigração: a integração dos estudantes imigrantes nas escolas do ensino básico do centro histórico de Lisboa*. Lisboa: ACIDI.
- Joly, M. (2007). *Introdução à análise da Imagem*. Lisboa: 70.
- Lages, (2006), *Atitudes e valores perante a imigração*. Lisboa: Alto Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas.
- Leite, Clarinda M^a Faustino (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, S. A. S.; Tassoni, E. C. M. (2002). A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: Azzi, R. G.; Sadalla, A. M. F. A. (Org.). *Psicologia e formação docente: desafios e conversas*. São Paulo: Casa do Psicólogo,
- M. Calheiros, M. Garrido & S. Santos (2011). *Crianças em Risco e Perigo – Contexto, Investigação e Intervenção* – vol. 1. Lisboa: Edições Sílabo.
- Machado, Fernando Luís (2005). Desigualdades sociais e diferenças culturais: os resultados escolares dos filhos de imigrantes africanos. *Análise Social*, vol. 40, n^o 176, p. 695-714.
- Machado, F. L. (2009). Quarenta anos de imigração africana: um balanço. *Ler História: Emigração e Imigração* (Número especial), 53, p. 135-165.
- Marques, Rui. (2003). *Políticas de gestão da diversidade étnico cultural. Da assimilação ao multiculturalismo- Breve exercício*. Lisboa: Observatório da Imigração.
- Mateus, S. (2002). Futuros Prováveis: um olhar sociológico sobre os projectos de futuro no 9.ºano. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 39, p. 117-149.

- Milagre, C., & Trigo-Santos, F. (2001). A escola multicultural: O olhar de professores do 1º Ciclo. *Revista de Educação*. p. 21-30.
- Malik, L. A. (2003). *Será a Escola facilitadora de aprendizagem?* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Mendes, P. M. (2009). *Estudantes do ensino secundário profissional: origem social, escolhas escolares e expectativas*. Lisboa: ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa.
- Morgan, D. L. (1998). *Focus Group as qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Neves, P. P. (2012). *Ensino profissional: expectativas de carreira e projeto de vida*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- Oliveira, Ana & Galego, Carla (2005). *A Mediação Sociocultural: um puzzle em construção*. Lisboa: ACIME.
- Omar, A. (2013). Predictores de Resiliencia en jovens y adolescentes. Aportaciones conceptuales al estudio de la resiliencia. En: J. Gaxiola y J. Palomar (Eds.), *Estudios de resiliencia en América Latina*. (p.19-32). México: Pearson.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa. Gradiva (2.ª edição 1995).
- Pacheco, T. B. (2014). *A opção dos jovens pelo ensino profissional: contextos e decisões. Um estudo de caso*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Pardal, L; Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal.
- Pereira, Ana Bela (2004). *Educação multicultural: teorias e práticas*. Porto: ASA.
- Peres, A. (2011). *Educação intercultural e cidadania*. Chaves: Associação Portuguesa de Animação e Pedagogia (APAP).
- Pires, R. P. (2003). *Migrações e Integração*. Oeiras: Celta Editora.
- Ponte, J. Pedro da (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, 105-132.
- Pratas, M. H. (2010). Interculturality and intercultural education in Portugal: recente developments. *Intercultural Education*, 21 (4), p. 317-327.
- Rodrigues, M. L. (2010). *A Escola Pública pode fazer a Diferença*. Coimbra: Edições Almedina.
- Rocha-Trindade, M. B. (1995). *Sociologia das Migrações*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Roldão, C. (2015). *Fatores e Perfis de Sucesso Escolar "Inesperado": Trajetos de Contratendência de Jovens das Classes Populares e de Origem Africana*. Tese de Doutoramento. Lisboa, ISCTE-IUL.
- Santos, I. (2004). *Quem Habita os Estudantes? A Socialização de Crianças de Origem Africana*. Lisboa: educa.
- Seabra, T.; Mateus, S.; Rodrigues, E. e Nico, M. (2011). *Trajetos e Projetos de Jovens Descendentes de Imigrantes à Saída da Escolaridade Básica*. Lisboa: Alto-Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, IP.
- Seabra, Teresa (2010). *Adaptação e Adversidade: o desempenho escolar dos estudantes de origem indiana e cabo-verdiana no ensino básico*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Seabra, Teresa et al (2016). *Caminhos escolares de jovens africanos (PALOP) que acedem ao ensino superior*. Lisboa: Alto Comissariado por Migrações –ACM.

Seabra, T. (1999). *Educação nas famílias: Etnicidade e Classes Sociais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Silva, Pedro (2003), *Escola-Família, uma Relação Armadilhada? Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Ed. Afrontamento.

Schell, K., Ferguson, A., Hamoline, R., Shea, J., & Thomas-Maclean, R. (2009). Photovoice as a Teaching Tool: Learning by Doing with Visual Methods. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21, p. 340-352.

Stainbak, W. (1999). *Inclusão. Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed.

Tavares, Manuel V. (1998). *O insucesso escolar e as minorias étnicas em Portugal: uma abordagem antropológica da educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Thom, V. (2006). *Enhancing the student experience: Global education and integration. Going Global 2*. The UK's International Education Conference. Edinburgh: UK

Trindade, J. (2004). *Práticas Multiculturais, Relativismo Cultural e Guetização*. Porto: Profedições.

Yin, Robert (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications

Vala, J. (org.), Ferreira, V. S., Lima, M. E. e Lopes, D. (2003). *Simetrias e Identidades: Jovens Negros em Portugal*. Oeiras: Celta/IPJ.

Vala, J. (2003). A Análise de Conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (p.). Porto: Edições Afrontamento.

Veloso, Luísa e Pedro Abrantes (2013) *Sucesso Escolar. Da compreensão do fenómeno às estratégias para o alcançar*. Lisboa: Mundo Sociais.

Vieira, (1999). *As tensões identitárias nas sociedades contemporâneas Lisboa: Universidade Autónoma de Lisboa (Série Sociologia)*

Vieira, R. (2011). *Educação e Diversidade Cultural - Notas de Antropologia da Educação* (Vol. I). Porto: Edições Afrontamento.

Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Webgrafia

PhotoVoice.org (s.d). *The PhotoVoice Manual: A guide to designing and running participatory photography projects*. PhotoVoice.org. Disponível em: <https://photovoice.org/vision-and-mission/> (Acesso de consulta em março 2019)

SEF. (2013). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo 2012*. Lisboa: SEF. Disponível em: <http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa%202012.pdf> (Acesso de consulta em maio/2019)

Peixoto, Paulo. “Modelo de consentimento informado”, Fontes de Informação Sociológica – Ética e Deontologia na Sociologia. Disponível em: http://www4.fe.uc.pt/modelo_de_consentimento_informado.pdf (Acesso de consulta a fevereiro/2019)

Legislação

Decreto-lei nº 139/2012, de 5 de julho

Decreto-lei nº 26/1989, de 21 de janeiro

Decreto-lei nº 43/2014, de 18 de março

Decreto-lei nº 74/2004, de 26 de março

Decreto-lei nº 91/2013, de 10 de julho

Despacho-conjunto nº 453/2004, de 27 de julho

Despacho nº 15847/2007, de 23 de julho

Lei nº46/1986, de 14 de outubro

Lei nº 85/2009, de 27 de agosto

Portaria nº 74-A/2013, de 15 de fevereiro

Portaria nº 276/2013, de 23 de agosto

Portaria nº 292-A/2012, de 26 de setembro

Portaria nº 550-C/2004, de 21 de maio

Anexos

Anexo A



Projeto Educativo

APOSTA NAS TUAS IDEIAS
E NO TEU FUTURO!

etps.com.pt



ÍNDICE

Página

I	PREAMBULO.....	3
1.	1 - MAPA DO DISTRITO E ENQUADRAMENTO MÉDIO TEJO.....	4
1.2	DESCRITIVO HISTÓRICO DA SERTÃ.....	5
2.	FREGUESIAS DO CONCELHO.....	6
II.	Identificação e caracterização do meio envolvente.....	7
2.1	COMUNIDADE LOCAL E REGIONAL – PINHAL INTERIOR SUL E MEDIO TEJO.....	7
A.	DADOS DEMOGRÁFICOS.....	7
	EVOLUÇÃO DA POPULAÇÃO RESIDENTE.....	7
	DENSIDADE POPULACIONAL.....	8
	Densidade populacional – hab./km2.....	8
	Estruturas etárias.....	9
	Escolarização.....	10
B.	POPULAÇÃO ATIVA.....	11
	FACTORES ECONÓMICOS.....	12
C.	SECTORES DE ATIVIDADE.....	13
III.	RELAÇÃO ESCOLA / COMUNIDADE.....	14
a.	PROTÓCOLOS E PARCEIROS PRIVILEGIADOS.....	14
B.	ANÁLISE VALORATIVA.....	15
IV.	Identificação e caracterização da Escola.....	15
a.	Historial da ESCOLA.....	15
B.	SÍNTESE DAS NECESSIDADES.....	16
C.	OFERTA EDUCATIVA.....	16
D.	CARACTERIZAÇÃO DOS RECURSOS HUMANOS.....	17
E.	CARACTERIZAÇÃO DOS RECURSOS MATERIAIS.....	18
F.	CARACTERIZAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO.....	19
V.	RTICULAÇÃO ENTRE A LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO E A MISSÃO E CRIAÇÃO DA ESCOLA.....	20
	Pressupostos da Lei de Bases do Sistema Educativo.....	20
	Missão e criação da Escola.....	20
	Carências da Zona do Pinhal Interior Sul.....	20
VI.	DIAGNÓSTICO DOS PROBLEMAS PRIORITARIOS.....	20
1.	ESTRUTURA E EQUIPAMENTO.....	20
2.	ORGANIZAÇÃO:.....	21
3.	PARTICIPAÇÃO:.....	21
4.	RELAÇÕES COM O MEIO:.....	21
5.	SUCESSO EDUCATIVO:.....	21
VII.	OBJECTIVOS GERAIS.....	21
VIII.	ESTRATÉGIAS E LINHAS DE ACÇÃO.....	21
IX.	CALENDARIZAÇÃO.....	22
X.	AVALIAÇÃO.....	22
XI.	DISPOSIÇÕES FINAIS.....	23

I. PREAMBULO

Uma escola, entidade social complexa e de múltiplas relações interpessoais e institucionais, tem como missão fundamental o sucesso escolar e educativo, na perspetiva da formação integral e equilibrada do indivíduo.

Neste âmbito, o Projeto Educativo de uma escola desenvolve-se "*lato senso*" em duas áreas essenciais: por um lado, na correta conceção de um programa onde a capacidade de perceber de forma integral o contexto global definirá as condições facilitadoras de um projeto educativo sólido, assumindo-se como projeto de ação educativa, ou mesmo projeto institucional; por outro lado, a eficácia da sua aplicação depende de uma abordagem sistémica das suas várias vertentes de gestão: gestão pedagógico-didática; gestão funcional e dos espaços; gestão administrativo-financeira. Pretende-se, por outro lado reforçar que o sentido a dar ao Projeto se fundamente também no intercâmbio com o meio envolvente, com entidades/instituições privadas e públicas e nas relações efetivamente intensas dos intervenientes de índole administrativa, pedagógica, empresarial, laboral, humanitária e cultural.

Este Projeto Educativo depende e fundamenta-se nas opções pedagógicas a implementar e na capacidade de interação das restantes vertentes, pelo que o domínio da qualidade tem de ser global, e nunca, parcelar ou pontual.

No que respeita ao binómio intervenientes/projeto, desde logo uma variável emerge como prioritária: o público a que se destina, ou melhor, que desenvolve o Projeto.

Neste âmbito, da atuação e situação dos intervenientes dependerá a qualidade e os sucessos escolares e educativo, ou seja, o sucesso do Projeto Educativo, pelo que deverão todas as opções ser sistematicamente partilhadas com os "atores" do referido Projeto.

Para o efeito foram recolhidos alguns dados que permitiram uma aproximação a alguns aspetos do processo de ensino/aprendizagem, bem como dados de carácter situacional e relacional da instituição, que de forma empírica e provisória se consideraram pertinentes para a definição de pressupostos, na passagem do Projeto Educativo à prática.

De todos, poderíamos afirmar que o pressuposto teórico considerado fundamental para o arranque do Projeto Educativo, seria o da ativação de potencialidades e mobilização dos intervenientes para atividades de grande polivalência em relação às abordagens temáticas e de maior efeito a longo prazo.

•De acordo com o exposto, as opções pedagógicas e a gestão integrada a que já se aludiu, devem ser facilitadoras e potencializadoras na:

1- Aquisição e alargamento de meios e instrumentos de acesso ao saber, bem como o desenvolvimento de capacidades, competências e hábitos de aprendizagem, trabalho/estudo.

2- Desbloqueamento dos intervenientes face ao ato de aprender e desenvolvimento nos mesmos de expectativas positivas em relação ao saber, visando o desenvolvimento de um

trabalho afetivo, definido pelo empenho voluntário e pessoal de todos os intervenientes no processo educativo.

3- Enquanto atividade conduzida à socialização, o privilegiar implícito dos aspetos relacionais e de gestão grupal, enquanto potencializadores da criatividade, tendo em vista a socialização e autonomia do saber-fazer; isto é, agir e interagir no desenvolvimento de categorias funcionais através de opções pedagógicas centradas no *Learning*

Subjacente a todo o Projeto Educativo, e dependendo da atuação dos intervenientes, na gestão do seu sucesso surge a necessidade de equacionar a ação dos mesmos. Parece por demais evidente que, afim de não se comprometerem os objetivos definidos, que a sua ação se deva mover no âmbito da regulação e da negociação sistemática entre a índole administrativa e pedagógica, informando, (re)organizando e cooperando no processo de ensino/aprendizagem.

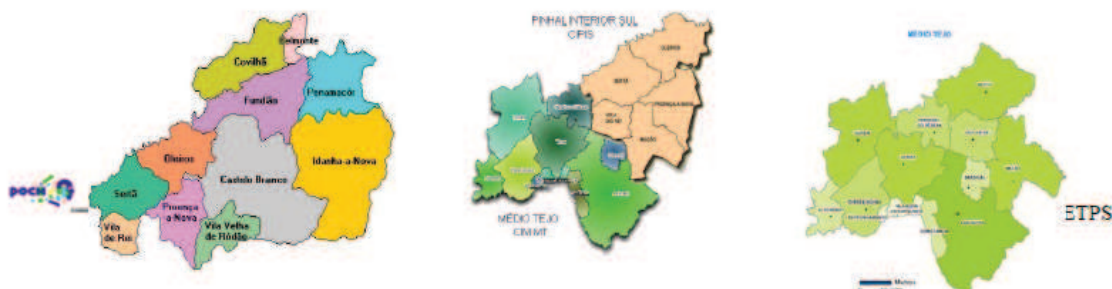
O Projeto Educativo assumido desta forma, conduz o professor a uma ação mais efetiva de formação, o que pode contribuir, não só para uma melhoria do clima relacional, como do nível profissional docente. A inter-relação dará ainda aos intervenientes oportunidades e meios de intervirem ativamente no seu próprio desempenho.

Um Projeto Educativo flexível, a fim de que dele dependam todos os outros projetos pedagógicos, revelar-se-á sempre funcional. A flexibilidade, enquanto característica principal do Projeto, senão mesmo a fundamental, visa que a comunidade escolar viva situações de autonomia e cooperação, não só na negociação dos objetivos como na escolha de estratégias de aprendizagem e de avaliação.

Sem se pretender esgotar o tema, ou fazer do mesmo uma análise exaustiva, resta aqui o registo de uma breve reflexão sobre os benefícios e eficácia do Projeto Educativo a adotar nesta escola. Conscientes para o sucesso da mesma, da importância do "feedback" constante, na auscultação das aspirações e concretizações da comunidade escolar e de cada um em particular.

O Projeto Educativo deve ser encarado na ação também como um Projeto de formação contínua nas suas várias vertentes, uma vez que a prossecução das relações de equilíbrio, se conseguem unicamente pelo ajustamento constante do plano e da coordenação às reais necessidades da comunidade escolar. Inerente ao afirmado, a necessidade sempre implícita da avaliação do projeto, ou melhor, da regulação e revisão do projeto.

1. 1 - MAPA DO DISTRITO E ENQUADRAMENTO MÉDIO TEJO



- 1.1. O pinhal interior Sul - O Pinhal Interior Sul é uma sub-região estatística portuguesa, parte da Região Centro, situada no Distrito de Castelo Branco. Limita a norte com o Pinhal Interior Norte e a Cova da Beira, a leste com a Beira Interior Sul, a sul com o Alto Alentejo e a oeste com o Médio Tejo. Tinha até 2010 uma área de 1903 km² e uma população de 38 968 habitantes.
- 1.2. O Médio Tejo - O Médio Tejo é uma sub-região estatística portuguesa, NUT-III, parte da Região Centro e do Distrito de Santarém. Limita a norte com o Pinhal Interior Norte, a leste com o Pinhal Interior Sul (do qual fazem parte a Sertã e Vila de Rei) e o Alto Alentejo, a sul com a Lezíria do Tejo e a oeste pelo Pinhal Litoral. Tem uma área de 2 283 km² e uma população de 240 323 habitantes e compreende 13 concelhos

1.2 - DESCRITIVO HISTÓRICO DA SERTÃ

A ETPS encontra-se localizada na Vila, sede de Concelho, de Sertã, na região do Pinhal, também designada por Pinhal Interior Sul.

Situado junto da margem esquerda do rio Zêzere, o concelho da Sertã é delimitado pelos concelhos de Pampilhosa da Serra, Pedrógão Grande, Figueiró dos Vinhos, Ferreira do Zêzere, Vila de Rei, Mação, Proença-a-Nova e Oleiros. É composto por dez freguesias: Cabeçudo, Carvalhal, Castelo, União das Freguesias Cernache do Bonjardim, Nespéral e Palhais; União das Freguesias Ermida e Figueiredo, União das Freguesias Marmeleiro e Cumeada, Pedrógão Pequeno, Sertã, Troviscal e Várzea dos Cavaleiros.

Apesar das diversas lendas que povoam o imaginário da população, o nome deste concelho é de fácil explicação: Provém da palavra latina “sertago” e está relacionado com a provável existência de um aglomerado romano, cujos vestígios apareceram recentemente na parte nova da Vila. Com efeito, a Sertã situava-se num cruzamento de vias romanas, tal como hoje é o centro rodoviário de uma extensa área circunvizinha.

A generalidade do concelho da Sertã pertenceu à Ordem dos Templários desde 1165 até 1174, passando então, por doação directa de D. Afonso Henriques, para a Ordem do Hospital, depois denominada Ordem de Malta e finalmente do Crato. Os restos do castelo onde habitaram, ainda são visíveis no centro antigo da vila. Em 1665, a vila foi integrada na Casa do Infantado, ao passo que a maior parte das freguesias pertencia ao grão-priorado do Crato. O concelho recebeu foral concedido por D. Manuel em 1513, mas já existia anteriormente, como o provam documentos medievais que “falam” numa albergaria existente na Sertã, 1194. Um concelho duradouro, que se manteve pujante até hoje.

Aqui nasceram figuras importantes da história de Portugal. Foi o caso de Gonçalo Rodrigues Caldeira, enobrecido depois dos enormes feitos protagonizados na batalha de Aljubarrota, e de José Parada Leitão, um dos célebres bravos do Mindelo. Foi o caso, ainda e de maior importância, de Nuno Álvares Pereira, o Condestável que ao lado de D. João I teve uma acção decisiva no Portugal dos séculos XIV e XV. Quanto a este último, as opiniões sobre o local exacto do seu nascimento dividem-se entre as freguesias de Cernache do Bonjardim e de Troviscal.

1.3 - FREGUESIAS DO CONCELHO



A Sertã é a sede de um concelho composto agora por 10 freguesias. Sendo a mais populosa, a Freguesia da Sertã possui cerca de 6.500 habitantes.

Em termos de implantação industrial, as freguesias da Sertã e Cernache do Bonjardim, possuem os únicos polos existentes.

No que à educação diz respeito, a freguesia da Sertã possui um mega agrupamento e uma Escola Profissional. A outra escola de destaque é o Instituto Vaz Serra que serve a nova freguesia de Cernache do Bonjardim Nespéral e Palhais, bem como partes das freguesias limítrofes.

II. Identificação e caracterização do meio envolvente

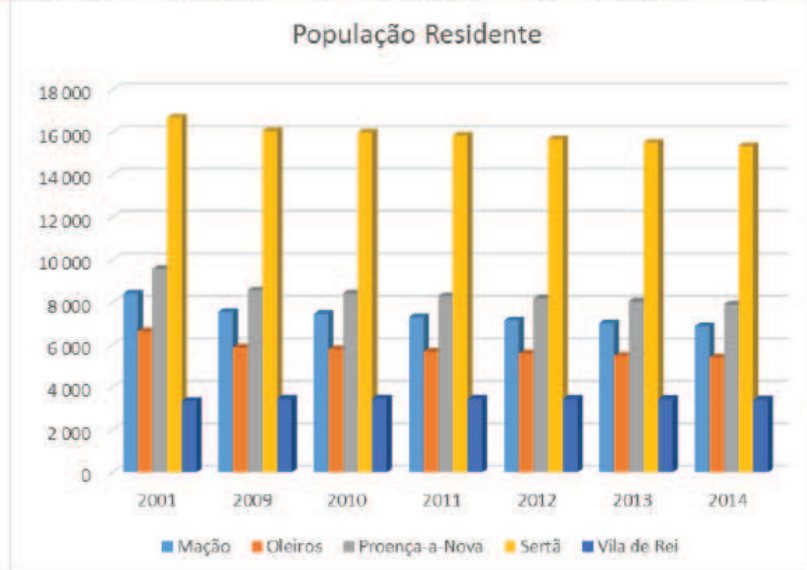
2.1 COMUNIDADE LOCAL E REGIONAL – PINHAL INTERIOR SUL E MEDIO TEJO

a. DADOS DEMOGRÁFICOS

A população do Pinhal Interior Sul atinge 38.968 habitantes, quando em 2001 tinha 44.803 conforme quadros e gráficos seguintes:

EVOLUÇÃO DA POPULAÇÃO RESIDENTE

CONCELHOS	2001	Var% 1991/2001	2011	Var% 2001/2011	2014	Var% 2011/2014
Mação	8442	-16.1	7338	-13,08	6870	-2,1
Oleiros	6677	-14.0	5721	-14,32	5402	-1,7
Proença-a-Nova	9610	-13.3	8314	-13,49	7914	-1,7
Sertã	16720	-8.1	15880	-5,02	15354	-1,1
Vila de Rei	3354	-9.0	3452	+2,92	3428	-0,7
Pinhal Interior Sul	44803	-11.8	40705	-9,15	38968	-1,4
Medio Tejo	254415	?	246912	-2,9	240323	0,9



Fonte: /PROATA/DNE

Deve-se este cenário, ao forte êxodo rural que se verificou, causado essencialmente pelas migrações internas para o litoral e externas sobretudo, para os países da Europa, bem como à crise económica mundial acentuada em 2010 e que atingiu fortemente toda a Europa sobretudo mediterrânica. A taxa de natalidade baixou fortemente, tendo os saldos fisiológicos

(diferença entre nascimentos e óbitos) caído para valores zero ou mesmo negativos. Também a dimensão média das famílias se reduziu drasticamente, facto que se reflete diretamente no número de crianças que frequentam os vários níveis de ensino.

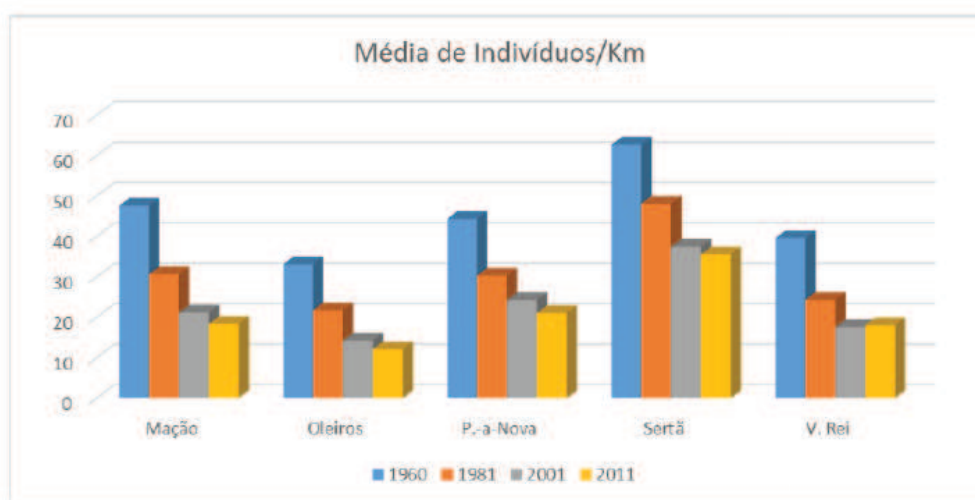
DENSIDADE POPULACIONAL

A evolução populacional descrita anteriormente traduz-se num fenómeno de rarefacção da população do *Pinhal*, traduzida num decréscimo acentuado da densidade populacional (habitante/km²). Como se procura evidenciar no quadro seguinte:

Densidade populacional – hab./km²

	1960	1981	2001	2011
Mação	47,6	30,6	21,1	18,3
Oleiros	33,1	21,7	14,2	12,1
P.-a-Nova	44,4	30,3	24,3	21
Sertã	62,7	48,1	37,4	35,5
V. Rei	39,6	24,3	17,5	18

Fonte: Pordata

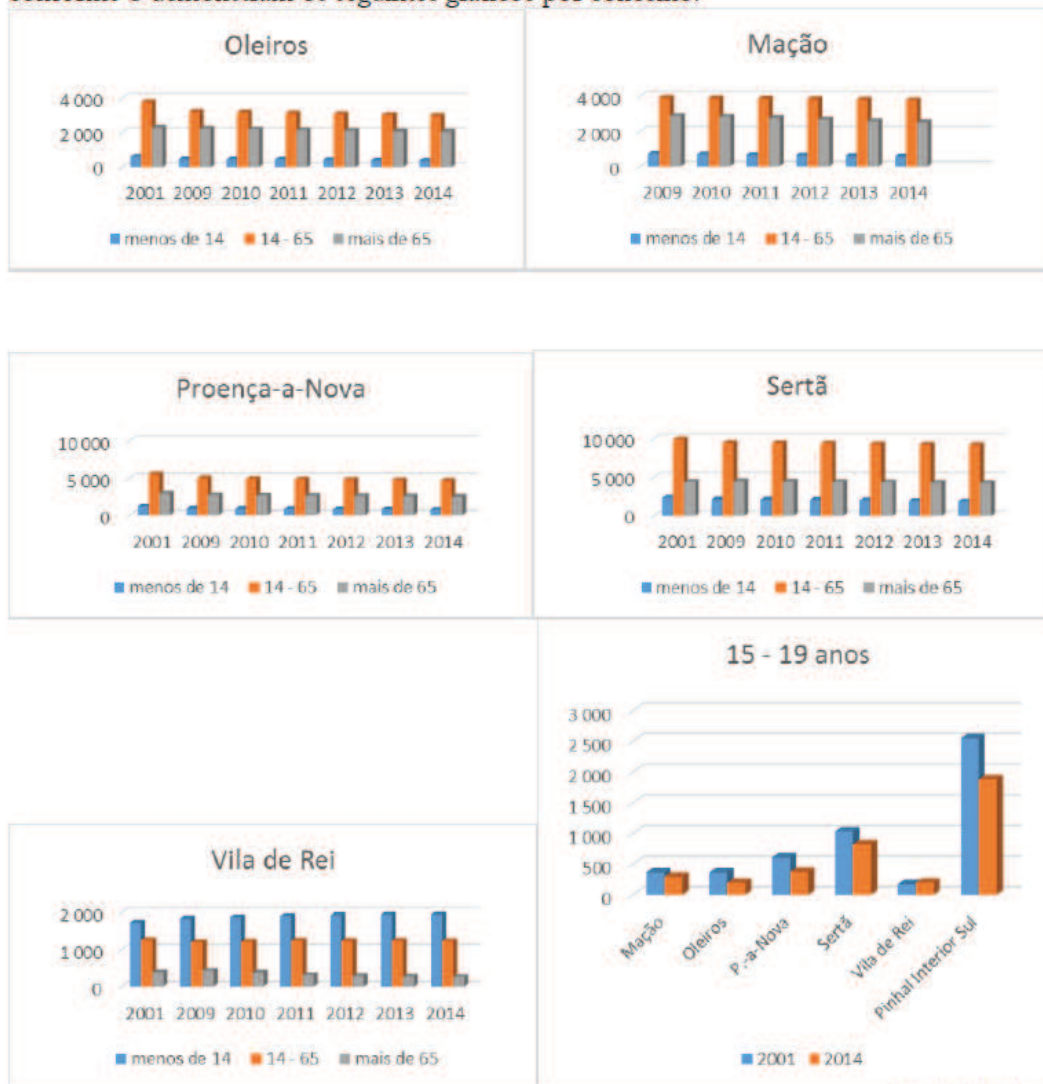


Fonte: Pordata

Uma leitura do gráfico revela valores que, no nosso entender, evidenciam claros sinais de despovoamento do *Pinhal Interior Sul*.

Estruturas etárias

O *Pinhal* apresenta uma estrutura etária caracterizada por um peso significativo da população idosa 31,04% de total, enquanto a população dos 0 aos 14 anos representa somente 12,07%, conforme o demonstram os seguintes gráficos por concelho:



Fonte:INE/ Posdata

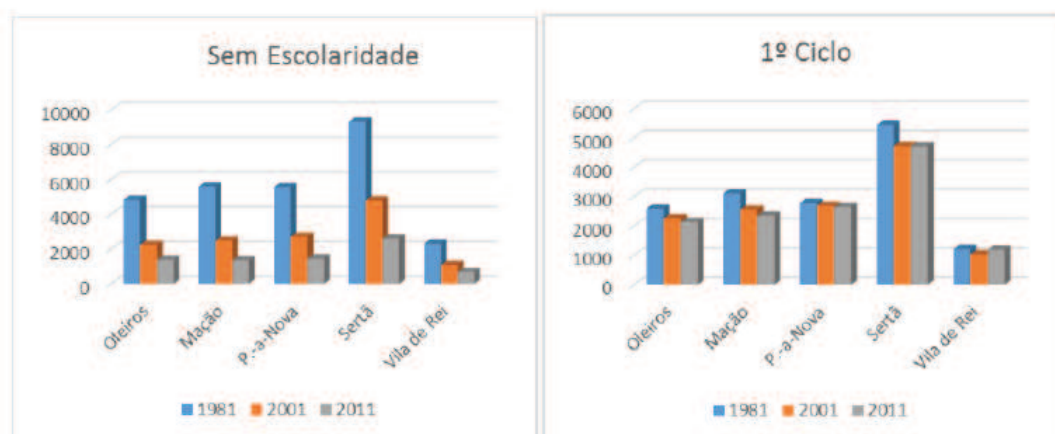
Podemos analisar, então, que este envelhecimento da população é particularmente evidente se compararmos, por exemplo, em cada região, o número de pessoas com 14 ou menos anos com o número daquelas que tem mais de 65 anos: Estas praticamente triplicam. Este cenário poderá no futuro por em causa a renovação de gerações.

Embora a percentagem de perda de população tenha vindo a diminuir nos últimos tempos, derivado da melhoria das condições de vida no *Pinhal Interior Sul*, o crescimento natural, n.º de óbitos – n.º de nados vivos, continua negativo.

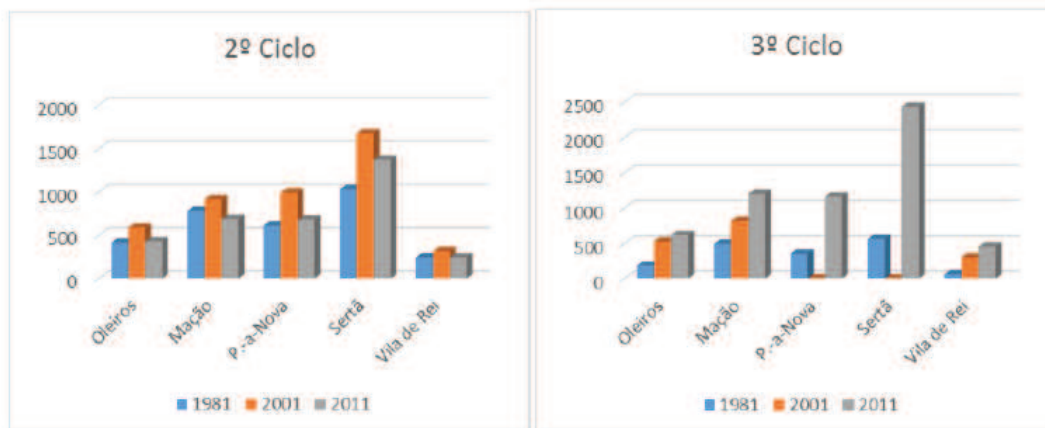
Escolarização

Face aos dados populacionais acima expostos, será ainda legítimo apresentar também alguns números relativos à evolução da frequência das populações em idade escolar no ensino desde o seu início até ao secundário, nas últimas três décadas.

Sendo a Educação uma função social do estado, podemos afirmar que na região do Pinhal Interior Sul existe uma cobertura integral da população jovem pelo sistema educativo, desde o Pré-escolar e que se foi acentuando com a expansão rápida do ensino secundário. Este grau de ensino, a partir de meados dos anos 90 ficou ainda mais enriquecido com o surgimento da Escola Tecnológica e Profissional da Sertã, que passou a fazer uma oferta até aí inexistente, ao nível da formação profissionalizante e conseqüente encaminhamento dos alunos para o mundo do trabalho, trabalho esse devidamente preparado com base em disciplinas de caráter eminentemente técnico e na Formação em Contexto de trabalho.



Pela leitura dos gráficos podemos verificar grandes variações, em termos relativos, nos valores de cada concelho. O primeiro aspeto muito importante relaciona-se com a progressiva alfabetização das populações na generalidade da região, variação relacionada com a progressiva morte dos mais idosos e a intensificação da educação de adultos.



O segundo aspeto relaciona-se com uma geral descida de alunos a frequentar o primeiro e segundo ciclos, a que não são estranhos fatores como a acentuada descida da taxa de fecundidade das famílias e consequente da descida da dimensão média das mesmas bem como os fenómenos migratórios.



Em terceiro lugar, e de acordo com os números acima, a subida dos valores em causa prende-se com ao facto da progressiva extensão do ensino obrigatório para além dos ciclos anteriores, pese embora a existência de fatores sociais adversos. A frequência do ensino secundário acentuou-se com a introdução do Ensino Profissional e o consequente incremento da oferta formativa em áreas inexistentes até meados dos anos 90. Posteriormente também o ensino secundário

público passou também a ter acesso a esta oferta formativa, alargando ainda mais este leque, a ponto de esta oferta superar o número de alunos disponíveis.

B. POPULAÇÃO ATIVA

Neste aspeto das profissões e do emprego, também aqui importantes alterações tiveram lugar, nomeadamente aquela que se refere ao fenómeno da “des-ruralização”, por via dos movimentos populacionais quer para as sedes de conselho, zonas do litoral e sobretudo para o estrangeiro

Os dados estatísticos, referentes à população ativa no que se refere à absorção da mão-de-obra do Pinhal, revelam uma presença maioritariamente do sector terciário, por força do drástico recuo do setor primário e o quase inexistente setor secundário.

Nos concelhos de Oleiros, Sertã e Vila de Rei, o sector que tem mais peso é o primário. Nos concelhos de Mação e Proença-a-Nova o sector terciário apresenta maior peso.

FACTORES ECONÓMICOS



O agregado familiar tipo do *Pinhal Interior Sul*, caracteriza-se por ter ainda pouca escolaridade e de baixo rendimento, ultimamente este cenário tem vindo a alterar-se em virtude da escolaridade obrigatória ir até aos 18 anos ou conclusão do Secundário e, ao aparecimento de pequenos pólos industriais. Estes empregam a população ao longo do dia e no final do mesmo vão trabalhar para nos campos, sendo esta atividade uma fonte de rendimento complementar importante.

Embora com uma grande evolução em termos de formação, no entanto uma grande parte da mão-de-obra ainda não é qualificada, o que dificulta a instalação de certos sectores industriais que requeiram qualificação específica.

A agricultura do *Pinhal Interior Sul* é essencialmente de autoconsumo/subsistência. A rentabilização da agricultura não é acentuada, porque a agricultura é predominantemente de pequena escala e a relação entre as explorações que produzem e as que vendem é baixa. Embora seja uma agricultura de pequena escala, de base familiar e praticada a tempo parcial existem produtos de grande qualidade capazes de se dirigirem para certos “nichos” de mercado e com possibilidades de poderem ser altamente valorizados, como por exemplo, maranho, enchidos, cereja, medronho, azeitona, mel, queijo, cabrito, (...). A produção destes produtos tem vindo a ser incrementada com apoios e ações de empreendedorismo

Várias instituições locais e, entre elas a **Escola Tecnológica e Profissional**, tem trabalhado no sentido de inverter este cenário através de uma forte aposta na formação profissional, como já acima foi referido.

As dinâmicas locais do tecido económico e empresarial assentaram ao longo de décadas no seio da floresta e dos seus subprodutos. Actualmente e, devido quer aos fogos florestais quer ao mercado internacional, a resina que em tempos era uma fonte de rendimento muito importante hoje está quase desaparecida. A

maior parte de indústria ligada ao pinhal, presentemente labora essencialmente na feitura de paletes, e algum mobiliário de pinho. Por outro lado esta floresta foi sendo progressivamente substituída por eucaliptos.

Nas zonas industriais vão nascendo outro tipo de indústrias que nada têm a ver com a floresta. Há uma crescente tendência para a diversificação de actividades e uma aposta forte nos sectores ligados ao turismo, (surgimento de novos hotéis e unidades de turismo rural) à charcutaria, à conserva de presuntos e enchidos.

No turismo a região tem para oferecer um turismo de natureza, ecológico de saúde, com a proliferação dos circuitos pedestres registados. Nas infraestruturas para este sector já estamos razoavelmente servidos, temos bons restaurantes, algum alojamento e acessos razoáveis. A construção de praias fluviais para aproveitamento dos nossos cristalinos recursos hídricos, ou parques eólicos, miradouros, paisagens panorâmicas e outros encantos, fazem da nossa região um local com potencialidades turísticas.

C. SECTORES DE ATIVIDADE

Sector Florestal

Uma floresta com grande potencial de intervenção, mas subaproveitada, apesar dos constrangimentos referidos no sector agrícola, verifica-se que aproximadamente $\frac{1}{4}$ da riqueza agrícola do continente é originada na Região Centro, da qual faz parte o *Pinhal Interior Sul*. Mas a grande importância do sector na área de intervenção do sistema agrícola observa-se na componente floresta que, constituído praticamente pela monocultura do Pinheiro Bravo, agora com a concorrência do eucalipto, espécie de crescimento mais rápido e mais lucrativa. Todavia a permanente ocorrência de incêndios florestais, a excessiva fragmentação da propriedade florestal, a ausência de um ordenamento florestal adequado e a inexistência de mecanismo de gestão integrada da floresta tem vindo a fragilizar a importância do sector e a impedir o aproveitamento adequado de tão importante riqueza.

Setor Turístico

O *Pinhal Interior Sul* é, a exemplo de outras zonas, constituído por um rico património histórico construído e, um saber/ser e fazer típicos e originais. Culturalmente é uma zona com algumas particularidades. As suas manifestações externas, tanto de índole religiosa ou laica, as suas lendas e tradições que atravessaram os tempos desde os romanos, árabes até às invasões francesas, fizeram que do cruzamento destas influências e da sua tipologia física, uma cultura característica. De grande riqueza natural, situado num agregado de montes e vales, de beleza ímpar e de uma biodiversidade muito característica, os principais acidentes de relevo encontram-se no prolongamento da Serra da Gardunha, entrando pelo concelho de Oleiros e atravessando os restantes, com atitudes cada vez menores até atingirem o vale do Tejo e Mação. Esta morfologia, aliada a um conjunto de ações cada vez mais numerosas e

concertadas, levaram ao aproveitamento sustentado e criação de um vasto conjunto de infraestruturas turísticas, desde praias fluviais, estruturas de turismo rural, festivais gastronómicos, criação de roteiros pedestres etc. que refletiram a criação de postos de trabalho

Setor Industrial

O *Pinhal Interior Sul*, depois de algum crescimento industrial durante os anos 90, com a criação e preenchimento dos parques industriais, viu este setor entrar em estagnação. Nos últimos anos, fruto do fomento de ideias empreendedoras mais sustentadas, bem como melhor aproveitamento de recursos existentes, tem-se registado alguns dinamismos empreendedores e tem vindo progressivamente a desenvolver-se com o surgimento de pequenas e médias unidades, muitas ligadas aos produtos locais, nomeadamente queijo, apicultura e derivados da pecuária.

Tem também havido um melhor aproveitamento e articulação entre das matérias-primas existentes no *pinhal* e as respectivas indústrias transformadoras. Existe, também uma melhor coordenação das políticas definidas em cada concelho, Oleiros, Mação, Proença-a-Nova, Sertã e Vila de Rei, que dão corpo ao *Pinhal Interior Sul*, trabalhando-se frequentemente em cooperação, aproveitando as complementaridades das mais-valias existentes.

Setor do Comércio e Serviços

A *Zona do Pinhal Interior Sul*, que dispunha de serviços ligados ao pequeno comércio, as designadas “lojas de aldeia”, passou agora a ter ao ser serviço as principais marcas de cadeias de supermercados em todas as sedes de concelho. No campo do ensino, bibliotecas e estruturas desportivas, podemos afirmar que o *Pinhal* está bem dotado. Todas as sedes de concelho dispõem também dos respetivos serviços: escola secundária, biblioteca municipal, e pavilhão gimnodesportivo. Em termos culturais, para além das bibliotecas também existem auditórios que podem ser usados para teatro, congressos, colóquios ou projeção audiovisual. A região terá ainda que aperfeiçoar e criar serviços nas áreas da organização, planeamento estratégico e gestão integrada dos recursos, marketing, serviços de apoio à revitalização da economia local.

III. RELAÇÃO ESCOLA / COMUNIDADE

a. PROTOCOLOS E PARCEIROS PRIVILEGIADOS

A ETPS mantém relações permanentes com:

- A Câmara Municipal de Sertã;
- O Ministério da Educação;

- Agência Nacional Proalv - Erasmus
- Comunidade Intermunicipal do Médio Tejo (CIMT)
- Associação de desenvolvimento “Pinhal Maior”
- As empresas e as Instituições que funcionam como Centros de Estágios para os seus alunos;
- A Direcção Regional de Agricultura da Beira Interior (utilização das instalações Centro de Formação Profissional Agrária);
- Câmara de Caué – STP;
- Conservatório de música de Coimbra.

A Escola é ainda:

- Entidade fundadora da Associação de Desenvolvimento do Pinhal Interior Sul – Pinhal Maior;
- Membro da Rede Regional para o emprego do Pinhal Interior Sul;
- Membro do núcleo executivo do Conselho Local de Ação Social (CLAS).
- Parceira dos CLDS – Balcão Sertã
- Parceira da INSER – Incubadora de empresas

A escola manterá, ainda, contactos com outras Instituições de acordo com os seus planos de Ação e formação.

B. ANÁLISE VALORATIVA

A ETPS gostaria de alargar as suas relações com a comunidade, nomeadamente na formulação de protocolos com empresas/instituições da região.

Todos os obstáculos e dificuldades encontrados foram de uma maneira ou outra solucionados e superados.

A ETPS necessita de intensificar mecanismos de aproximação entre a escola, a comunidade envolvente e a vida ativa.

IV. Identificação e caracterização da Escola

A. Historial da ESCOLA

A Escola Tecnológica e Profissional de Sertã (ETPS) foi criada em 29 de Julho de 1993, data da celebração do contrato – programa que lhe conferiu existência legal, nos termos do disposto no Decreto – lei n.º 70/93 de 10 de Março.

Foram outorgantes, o Estado Português - representado pelo Departamento do Ensino Secundário - e a Câmara Municipal da Sertã e a Associação Comercial e Industrial dos Concelhos de Sertã, Oleiros, Vila de Rei, Proença-a-Nova e Mação na qualidade de entidades promotoras.

A Escola é pessoa colectiva de fim não lucrativo, de natureza privada e goza de autonomia administrativa, financeira, pedagógica e beneficia do estatuto de utilidade pública.

B. SÍNTESE DAS NECESSIDADES

Criada para responder às necessidades e às prioridades do desenvolvimento local e regional, desenvolve um processo de ensino/aprendizagem assente num sistema modular, onde o aluno é o centro do processo pedagógico, permitindo diferentes ritmos de aprendizagem, que variam em função não só da estrutura cognitiva, mas também dos interesses, das motivações e dos conhecimentos veiculados pela chamada escola paralela valorizando saberes adquiridos na Escola ou fora dela.

C. OFERTA EDUCATIVA

A ETPS organiza cursos profissionais:

- dirigidos a alunos detentores do 9º ano de escolaridade,
- dirigidos a pessoas detentoras do ensino secundário profissional ou geral (complementado por formação profissional pós-secundária de nível médio).

Os cursos permitem a obtenção de diplomas:

- diploma profissional nível IV;

A ETPS tem autorização de funcionamento para os seguintes Cursos os seguintes cursos:

- Nível IV Curso Profissional de Técnico de Construção Civil (especificações);
 Curso Profissional de Técnico de Informática de Gestão;
 Curso Profissional de Técnico de Secretariado;
 Curso Profissional de Técnico de Marketing;
 Curso Profissional de Técnico de Turismo Ambiental e Rural;
 Curso Profissional de Técnico de Banca e Seguros;
 Curso profissional de Mecatrónica Automóvel.

Os cursos permitem a obtenção de diplomas:

- diploma profissional nível IV;

Os cursos têm uma organização modular e alternam as aulas teóricas e práticas favorecendo-se experiências de formação em contexto de trabalho, que revistam, a forma de estágio. O plano curricular de cada curso é o que se encontra legalmente definido pelas respectivas portarias do Ministério da Educação.

Os conteúdos programáticos das diferentes disciplinas e as metodologias adoptadas visarão uma integração de saberes e uma relação dinâmica entre as bases teóricas do conhecimento e a sua aplicabilidade em situação de trabalho, obrigando tal a uma constante dinâmica de adaptação curricular.

Visa-se uma escola de efectiva aprendizagem pelo que a gestão dos programas terá em conta os conhecimentos prévios dos alunos e uma motivação dos mesmos no sentido de fazer que todos cheguem a obter um verdadeiro sucesso escolar e educativo, pelo que é dada ênfase especial aos trabalhos de projecto, particularmente à Prova de Aptidão Profissional.

Privilégia-se a realização de visitas de estudo e estágios de formação, como formas complementares da formação do aluno, quer pelo confronto, que proporcionam com a realidade e a prática do quotidiano, quer pela motivação e atitudes de participação que implicam.

O sistema de avaliação deve articular as dimensões diagnóstica, formativa e sumativa e apelar à corresponsabilização dos alunos no seu processo de crescimento académico e técnico. A avaliação sumativa é realizada segundo a lógica modular.

D. CARACTERIZAÇÃO DOS RECURSOS HUMANOS

5. No ano lectivo 2017/2018 funcionaram na ETPS os 10º, 11º e 12º anos do ensino Profissional, dos Cursos Profissionais de Técnico de Informática de Gestão e do Profissional de Técnico de Turismo Ambiental e Rural, no 10º ano; os Cursos Profissionais de Técnico de Secretariado e Mecatrónica Auto, no 11º ano; e no 12º, os Cursos Profissionais de Técnico de Turismo Ambiental e Rural e Informática de Gestão.

As idades dos nossos alunos oscilam entre os 14 e 22 anos. As idades dos nossos alunos oscilam entre os 14 e 22 anos.

Os alunos são originários de uma área muito abrangente, quer no que diz respeito à Zona do Pinhal Interior Sul, quer das áreas limítrofes, quer dos países com os quais a escola mantém protocolos, nomeadamente S. Tomé, factos que nos levam a concluir que a procura da Escola se faz pela oferta formativa e não por factor de proximidade à residência. Este facto tem, como é óbvio, implicações no tempo despendido nas deslocações.

Nas suas deslocações, a maior parte dos alunos utilizam transportes públicos, enquanto uma minoria viaja em transportes privados ou vai a pé.

Todos estes detalhes e outros mais permitem aferir dados que ajudam a escola na sua tarefa de organizar as actividades escolares e definir estratégias no trabalho com os seus alunos.

No que diz respeito a pessoal docente, possui esta escola professores com formação adequada, respeitando o estabelecido na legislação sobre as habilitações para a docência. Este

quadro de formadores é seleccionado não só pela objectividade das habilitações que possuem, mas também procurando que sejam elementos participantes e activos na construção e consecução do Projeto Educativo.

A Escola conta com sete professores a tempo inteiro e sete a tempo parcial.

No que se refere ao pessoal não docente, funciona a escola com duas funcionárias administrativas e três auxiliares a tempo inteiro e um funcionário a termo certo.

E. CARACTERIZAÇÃO DOS RECURSOS MATERIAIS

No que se refere às instalações possui a ETPS:

Salas de aula

- 3 Salas de Informática;
- 5 Salas de aula gerais;
- 1 Sala de áudio visuais/estudo (partilhada com a biblioteca).
- 6 Salas destinadas ao Conservatório de Musica de Coimbra.

Todas estas salas se encontram devidamente equipadas, também com ar condicionado, procurando-se sempre que possível, a actualização do equipamento (2 salas com quadro interactivo), atendendo ao facto dos nossos cursos se situarem em áreas tecnológicas em constante transformação.

Os alunos, professores e pessoal não docente podem utilizar um Bar e um Refeitório a funcionarem dentro das próprias instalações.

V. ARTICULAÇÃO ENTRE A LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO E A MISSÃO E CRIAÇÃO DA ESCOLA.

Pressupostos da Lei de Bases do Sistema Educativo

- Desenvolvimento de uma cultura humanística, artística, científica e técnica dos alunos.
- Aplicação dos saberes adquiridos assentes no estudo, reflexão crítica, observação e experimentação.
- Facultar experiências com o mundo do trabalho, aproximando a escola à vida activa, dinamizando a capacidade interventiva da escola.
- Fomentar, formar e orientar os jovens com vista à entrada no mundo do trabalho.

MISSÃO E CRIAÇÃO DA ESCOLA

- Inserção dos jovens na vida activa.
- Desenvolvimento de um sistema dinâmico de educação escolar orientada para a formação técnica de profissionais qualificados ao nível dos quadros técnicos intermédios.



Aprofundar a Formação em Contexto de Trabalho.

Carências da Zona do Pinhal Interior Sul

- Sector Secundário
- Sector Terciário

VI. DIAGNÓSTICO DOS PROBLEMAS PRIORITARIOS

1. ESTRUTURA E EQUIPAMENTO:

- Falta de instalações próprias:
 - Espaço polivalente para animação cultural e actividades extracurriculares
 - Construção de telheiros de acessos às salas de aulas
- Melhoramento de um centro de recursos – Biblioteca

2. ORGANIZAÇÃO:

- Necessidade de maior articulação de competências entre município, associação comercial e industrial na resolução de problemas;
- Ausência da Acreditação;
- Ausência de Certificação NQEP

3. PARTICIPAÇÃO:

- Necessidade de maior valorização do empenho pessoal e interpessoal.
- Insuficiente participação dos pais/ encarregados de educação no processo ensino/aprendizagem.

4. RELAÇÕES COM O MEIO:

- Aprofundar ainda mais a ligação escola / meio.
- Melhoria do acompanhamento de ex-alunos, tenham ou não concluído os seus cursos.
- Acesso mais abrangente à residência de estudantes.

5. SUCESSO EDUCATIVO:

- Falta de pré-requisitos da por parte da grande maioria dos alunos.
- Falta de métodos de estudo e de trabalho.

VII. OBJECTIVOS GERAIS

- Afirmar mais a ETPS na região;
- Promover a autonomia, cidadania e inserção no mercado de trabalho.
- Contribuir para o aumento do nível de escolarização da região.
- Dotar o mercado de trabalho de recursos humanos qualificados.
- Planificar a ação educativa.

VIII. ESTRATÉGIAS E LINHAS DE AÇÃO

- Construção/aquisição ou remodelação de um edifício mais adequado.

- Estabelecimento de mais parcerias e protocolos ainda mais ligados ao mundo empresarial
- Melhor adaptação dos planos curriculares às necessidades reais das entidades empregadoras.
- Criação de condições à participação activa da família na escola.
- Reestruturação da acção social face às necessidades subjacentes
- Educação para a interculturalidade
- Dinamização dos programas nacionais PROALV
- Estabelecimento da Escola como entidade intermediária Erasmus+

IX. CALENDARIZAÇÃO

No início e final de cada ano lectivo e sempre que necessário.

X. AVALIAÇÃO

O projecto educativo da E.T.P.S. será obrigatoriamente revisto, de forma participada por todos os intervenientes no processo educativo.

A revisão do projecto será precedida de uma avaliação interna do funcionamento da escola, avaliação estabelecida na base da análise de resultados académicos e profissionais obtidos, da consecução dos objectivos fixados e das opiniões de alunos, professores, empresas e instituições com as quais tenham existido protocolos, por recurso de técnicas de questionário ou entrevista.

Para além da avaliação anual do trabalho desenvolvido, proceder-se-á trienalmente à avaliação do Projecto Educativo, com vista à sua eventual reformulação

XI. DISPOSIÇÕES FINAIS

O projeto educativo foi elaborado com base na legislação em vigor, sendo aprovado pelo Conselho Pedagógico. É um projecto que se quer vivo e dinâmico, estando aberto a permanente reformulação e revisão, sempre que seja necessário, para lá do horizonte temporal de três anos. Será divulgado por todos os agentes da comunidade escolar. É um projecto aberto a todas as opiniões e inovações.

Sertã, 31 de dezembro de 2017

Anexo B

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Este questionário insere-se no Trabalho de Projeto Final do Mestrado de Intervenção Social Escolar, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Castelo Branco para obtenção do grau de Mestre. Pretendemos recolher as opiniões dos Orientadores Pedagógicos dos alunos africanos de São Tomé e Príncipe acerca da formação e aprendizagem que lhes é oferecida na ETPS, a sua adaptação e integração na comunidade local.

Solicitamos que responda à entrevista, com a máxima sinceridade, pois a sua cooperação é muito importante para um conhecimento mais amplo e rigoroso da realidade. Não há respostas certas nem erradas, dado que todas as opiniões são válidas, desde que reflitam a sua forma de pensar e agir.

O anonimato das suas respostas será garantido e as informações recolhidas serão unicamente utilizadas para o estudo referenciado.

Agradecemos desde já a sua colaboração. Obrigado!

Período de aplicação: abril/2019

Ana Flávia Vicente

PARTE I – Caracterização pessoal

1. Sexo:

Masculino

Feminino

2. Idade: ____ anos

3. Habilitações académicas: _____

4. Qual a sua área profissional? _____

5. À quanto tempo leciona? _____

6. À quanto tempo leciona nesta escola? _____

7. Cargos/funções que desempenha no presente ano letivo:

PARTE II – Caracterização do contexto escolar

As questões apresentadas nesta segunda parte referem-se à **escola em que exerce funções docentes no presente ano letivo.**

8. Quantos alunos tem a sua turma? _____

9. Há quanto tempo leciona os alunos PALOPS? _____

9.1. E com os alunos de São Tomé e Príncipe? _____

10. Quais as maiores dificuldades destes alunos africanos?

11. Quais os problemas ao nível da adaptação/integração?

11.1. E os de relacionamento com os outros alunos?

12. Indique algumas causas de retenção dos alunos de origem africana?

13. Há diferentes causas de não aproveitamento destes alunos africanos com os outros nacionais?

14. A escola oferece algum tipo de acompanhamento e orientação escolar de proximidade com este grupo de jovens africanos?

15. Como descreveria a relação entre os alunos PALOP e os restantes alunos em termos de convivência escolar.

PARTE III – Oferta curricular e estratégias educativas

16. Pela sua experiência, considera a oferta curricular adequada à realidade dos alunos emigrantes?

17. Altera a sua forma de dar a aula consoante a presença ou não de alunos PALOP?

18. Que metodologia ou estratégia de ensino normalmente utiliza?

PARTE IV – Medidas de integração

19. Considera que a escola está preparada para receber alunos de origem africana?

20. Poderia dar exemplos de atividades que tenham melhorado a integração destes jovens africanos?

21. Atendendo às dificuldades linguísticas, a escola promove alguma intervenção nesse sentido?

22. Até que ponto considera que o nível de conhecimento na língua portuguesa tem influenciado os resultados escolares dos alunos africanos?

23. De uma forma mais geral, considera que o conhecimento que esses alunos africanos levam da escola lhes garantem uma boa integração no mercado de trabalho? Porquê?

24. Quais as medidas materiais que considera prioritários para que estes alunos africanos tenham sucesso escolar.

25. Dentro das suas funções educativas quais são as principais responsabilidades para com os jovens africanos no processo de adaptação/integração e no processo de aprendizagem?

26. Há diferenças nas causas de retenção dos alunos africanos e nacionais?

27. Quais as principais causas para o absentismo escolar dos alunos de origem africana?

28. Quais são as dificuldades de aprendizagem mais evidentes?

28.1. Que medidas toma a escola e os professores para suprimir essas dificuldades?

29. Uma vez que os alunos vêm ao abrigo de um protocolo, que tem como objetivo a conclusão de um curso, o que acontece se o insucesso escolar for acentuado?

30. Como avalia o desempenho dos alunos os conteúdos dos módulos? E a nível de desempenho no estágio?

30.1. Considera haver diferente desempenho em ambos os componentes do curso?

31. Enquanto Orientadora Educativa, quais são os maiores desafios que se lhe apresenta os alunos de origem africana, que não têm qualquer apoio na comunidade local? (família p exemplo)

32. Considera o facto de não haver um apoio familiar um fator desencadeante de desinteresse/insucesso?

33. Explique se a escola tem algum tipo de acompanhamento social (responsável pelo aluno) a nível escolar.

34. Considera que as dificuldades socioeconómicas dos alunos africanos, relacionados com o quotidiano (pagamento de renda, compras, gastos pessoais) complicam dificuldades de adaptação/integração e conseqüentemente a sua aprendizagem dos módulos ou do curso?

Anexo C

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Este questionário insere-se no Trabalho de Projeto Final do Mestrado de Intervenção Social Escolar, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Castelo Branco para obtenção do grau de Mestre. Pretendemos recolher as opiniões dos jovens africanos de São Tomé e Príncipe acerca da formação e aprendizagem que lhes é oferecida na ETPS, a sua adaptação e integração na comunidade local.

Solicitamos que preencha o presente questionário, com a máxima sinceridade, pois a sua cooperação é muito importante para um conhecimento mais amplo e rigoroso da realidade. Não há respostas certas nem erradas, dado que todas as opiniões são válidas, desde que reflitam a sua forma de pensar e agir.

O anonimato das suas respostas será garantido e as informações recolhidas serão unicamente utilizadas para o estudo referenciado.

Agradecemos desde já a sua colaboração. Obrigado!

Tempo previsto: 35min.

Período de aplicação: abril/2019

Ana Flávia Vicente

Caraterização pessoal - Variáveis sociodemográficas

1. Sexo:

Masculino Feminino

2. Idade: _____ anos

3. Nacionalidade: _____

4. Ano que frequentas:

10º ano 11º ano

5. Curso : _____

6. Assinala se tens algum parentesco com o teu responsável aqui em Portugal?

Sim Não

6.1. Qual?

1. Irmão/ã

2. Tio/a

3. Avô/ó
4. Primo/a
5. Outro: _____

7. Quais as habilitações literárias dos teus pais?

PARTE I - Práticas e competências linguísticas

8. Quais foram as línguas que aprendeste na escola?

9. Consideras o facto de conheceres a língua portuguesa, uma vantagem na tua integração nesta escola?

PARTE II - Percurso escolar

10. Ao longo do teu percurso escolar alguma vez reprovaste? Sim Não

10.1. Em que ano? _____

11. Assinala com um **X**, quais foram, na tua opinião as **três** principais razões para a(s) tua(s) reprovação(ões):

1. Não gostava de andar na escola		2. Não tinha condições em casa para estudar	
3. Não percebia o que os professores diziam		4. Não gostava dos professor	
5. Algumas matérias eram difíceis		6. Tinha problemas de saúde	
7. Não me esforço por aprender		8. Não tinha amigos na escola	
9. Faltava às aulas		10. A avaliação foi injusta	

11. Tinha de trabalhar e não tinha tempo para ir às aulas		12. Era mal comportado(a)	
13. Tinha problemas familiares		14. Não estudava	
15. Outra situação Qual? _____			
16.			

PARTE III – O Curso Profissional

12. Todos nós temos pessoas que influenciam as nossas decisões. **Assinala** qual importância que cada uma das seguintes pessoas teve na tua escolha do ensino profissional que frequentas.

	Não teve importância nenhuma	Teve pouca importância	Teve alguma importância	Teve muita importância
1. Motivação e interesse pessoal				
2. Familiares				
3. Amigos				
4. Professores				

13. Indica o grau de influência que cada um destes itens teve na tua decisão de estudar um curso profissional:

1. Aprendo uma profissão	
2. É uma forma mais fácil de fazer o 12º ano	
3. Arranjo emprego com mais facilidade	
4. Reprovei muitas vezes	
5. Gosto da área profissional de curso	
6. É uma formação com um carácter mais prático	
7. Os meus pais incentivaram-me	
8. Os meus pais obrigaram-me	
9. Fui aconselhado pelos serviço de orientação escolar que frequentava	
10. Fico mais bem preparado para ingressar no ensino superior	
11. Fico mais bem preparado para ingressar no mercado de trabalho	
12. Outra situação. Qual? _____	

14. Como classificas as tuas expetativas quando vieste para o curso?

- 1. Nenhuma
- 2. Poucas
- 3. Muitas
- 4. Muito elevadas

15. Indica o grau de influência que cada um destes itens teve na tua decisão de estudar um curso profissional:

	Não teve importância nenhuma	Teve pouca importância	Teve alguma importância	Teve muita importância
1. Os cursos gerais exigiam muito esforço da minha parte				
2. O que investia na escola não valia o sacrifício				
3. Não pretendo prosseguir estudos superiores				
4. Os cursos profissionais têm mais saída de emprego				
5. Outra situação. 5.1. Qual? _____				

16. Em que medida o curso está a corresponder às expetativas iniciais?

- 1. MUITÍSSIMO
- 2. Nem muito nem pouco
- 3. Pouco
- 4. Nada

17. Quando iniciaste o curso sabias quais as competências profissionais que devias adquirir para o concluir?

- 1. Conheço bem
- 2. Conheço mais ou menos
- 3. Desconheço

18. Indica como avalias o curso que estás a frequentar, tendo em conta os seguintes aspetos:

	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito bom
1. Conhecimentos teóricos				
2. Conhecimentos práticos				
3. Preparação para a vida profissional				
4. Preparação para o prosseguimento de estudos				
5. Interesse dos conteúdos tratados				
6. Utilidade/aplicação dos conteúdos tratados				
7. Capacidade de utilização de conteúdos e materiais				
8. Conhecimentos de cultura geral				

19. Indica o teu grau de satisfação em relação ao curso que frequentas, tendo em conta os seguintes aspetos:

	Mau	Fraco	Médio	Bom
1. Aproveitamento nos módulos				
2. Aproveitamento no(s) estágio(s)				
3. Horário semanal				
4. Salas de aula				
5. Equipamentos das salas de aula				
6. Número de horas de aulas práticas				
7. Espaços para as aulas práticas				
8. Equipamentos das aulas práticas				

9. Relação com os professores				
10. Relação com os funcionários				
11. Relação com os colegas				

Os cursos profissionais privilegiam uma estrutura curricular acentuadamente profissionalizante que integra as componentes de formação sociocultural, científica e técnica, incluindo uma Formação em Contexto de Trabalho (FCT).

20. Quais as disciplinas em que sentes **maior** dificuldade?

21. Quais as disciplinas em que sentes **menor** dificuldade?

22. Qual a importância que atribuis à Formação em Contexto de Trabalho **estágio**?

- 1. Muita importância
- 2. Alguma importância
- 3. Pouca importância
- 4. Nenhuma importância

23. O que esperas adquirir (ou adquiriste) com o Estágio (**selecciona duas opções**)?

1. Aprender a trabalhar em equipa	
2. Melhoria das relações interpessoais	
3. Adquirir novos conhecimentos	
4. Melhor integração no mundo do trabalho	
5. Nada	
6. Ser um bom profissional	

24. Como avalias o teu relacionamento com:

	Mau	Bom	Muito Bom	Excelente
Professores				
Colegas				
Funcionários				
Direção/Diretor				

25. Consideras o ambiente da sala de aula favorável à tua aprendizagem?

Sim Não

25.1. Porquê? _____

26. Como consideras o teu nível de integração nesta escola?

- 1. Plenamente integrado
- 2. Integrado
- 3. Pouco integrado
- 4. Nada integrado

27. Qual o espaço que utilizas com maior frequência para estudar?

28. Qual (ais) a(s) atividade(s) que realizas nos teus tempos livres?

PARTE IV – Projetos futuros

29. Quando terminares o ensino profissional tencionas **apenas uma opção**:

1. Ingressar no ensino superior cmo estudante a tempo inteiro	
2. Ingressar no ensino superior e trabalhar em simultâneo	
3. Frequentar um curso técnico superior profissional e depois na licenciatura	
4. Frequentar um curso técnico superior profissional e depois começar a trabalhar	
5. Arranjar um emprego na área da formação	
6. Arranjar um emprego numa área diferente da área de formação	
7. Fazer uma formação numa área diferente	
8. Outra situação.	
8.1. Qual? _____	

30. Dos seguintes fatores, **assinala os dois** mais importantes para escolheres uma profissão:

1. Boa remuneração	
2. Alcançar prestígio e remuneração	
3. Realização pessoal	
4. Segurança e estabilidade	
5. Flexibilidade de horário	
6. Contribuir para a modernização do país	
7. Possibilidade de ganhar o suficiente para ter uma vida estável	
8. Concretização de projetos e ideias inovadoras	
9. Possibilidade de atingir cargos de chefia ou direção	
10. Facilidade de promoção de carreira	
11. Ser um bom profissional/competente	

31. Qual é a profissão que gostarias de ter no futuro?

32. Pensas que o curso que frequentas te vai ajudar a ter essa profissão?

Sim Não

33. Refere de forma breve um momento que te tenha marcado positiva/negativamente desde que chegaste a Portugal.

34. Recomendarias a um amigo escolher um Curso profissional?

Sim Não

34.1. **Se respondeste sim**, que conselho darias a um jovem que está prestes a viver a experiência de vir do seu país para Portugal e integrar um curso profissional?

Obrigado pela colaboração!

Anexo D

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO EM PROJETO DE PESQUISA

Jovens africanos a estudar Cursos Profissionais na Sertã: Integração Intercultural e Formação

Fui convidado a participar num estudo de investigação científica conduzido por Ana Flávia Pires Vicente da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, no âmbito do Projeto *Jovens Africanos a estudar Cursos Profissionais na Sertã: Integração Intercultural e Formação*. O projeto destina-se a apresentação pública coordenada pelo Professor Doutor Ernesto Candeias Martins.

OBJETIVO DO ESTUDO

O objetivo do Projeto *Jovens africanos a estudar Cursos Profissionais na Sertã: Integração Intercultural e Formação*, é perceber de que forma é a realizada a integração escolar dos jovens africanos a frequentarem os cursos de formação profissional da Escola Tecnológica e Profissional da Sertã. A Informação recolhida será usada para elaborar o Trabalho de Projeto no âmbito do Mestrado de Intervenção Social Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

BENEFÍCIOS POTENCIAIS PARA A SOCIEDADE

A relevância deste estudo prende-se à necessidade de se realizarem estudos no âmbito da integração social e escolar de jovens em formação oriundos de etnias e comunidades de emigrantes luso-africanas (PALOPs), sobre a educação inter e multicultural e a adaptação ao ciclo de estudos (cursos profissionais), pois cada vez mais e de forma mais rápida surge a necessidade de se adaptarem aos currículos e planos formativos ajustados às novas culturas, permitindo uma verdadeira integração social e escolar.

PROCEDIMENTOS

Se quiser ser voluntário no estudo, será convidado a participar num inquérito por questionário. Para as sessões de observação serão tomadas notas escritas para efeitos de análise de perceções e opiniões dos participantes, que servirão apenas como material informativo complementar, sem referência às respostas de qualquer pessoa específica. O período de observação dependerá da disponibilidade dos orientadores pedagógicos, sendo que se objetiva o período de um mês de observação (a iniciar na semana de 18/03/2019), para consistência de resultados.

TRATAMENTO DE DADOS

O tratamento dos dados obtidos garante o anonimato dos participantes, nunca sendo feito qualquer tipo de uso que possa revelar a identificação dos participantes. Nenhum dado será tornado público sem o prévio consentimento dos interessados.

A responsável pelo estudo, Ana Flávia Pires Vicente assegura que qualquer publicação, incluindo a publicação na Internet, nem direta, nem indiretamente, levará a uma violação do anonimato e da confidencialidade do acordada.

A recolha e análise de dados do Projeto *Jovens Africanos a estudar Cursos Profissionais na Sertã: Integração Intercultural e Formação*, serão integradas no Trabalho de Projeto de mestrado que ficará em acesso público no repositório científico na Escola Superior de Educação disponível para consultar. A tese não conterá quaisquer dados pessoais que possam revelar direta ou indiretamente a identidade de uma pessoa singular.

CONFIDENCIALIDADE

Qualquer informação que seja obtida no âmbito do presente estudo que o possa identificar será confidencial e não será divulgada sem a sua prévia permissão.

Todos os dados recolhidos serão armazenados de forma a permitir a conformidade com a legislação portuguesa e da União Europeia relativa à proteção de dados e à privacidade. Todos os dados pessoais serão armazenados separadamente dos dados resultantes da implementação das atividades do projeto. Tal será assegurado por medidas técnicas e organizativas adequadas.

Serão tomadas medidas para proteger os dados pessoais contra destruição acidental ou ilícita ou perda acidental, alteração, divulgação ou acesso não autorizado.

ELIMINAÇÃO DE DADOS PESSOAIS

No final do projeto, todos os dados pessoais dos participantes serão eliminados.

RECUSA EM PARTICIPAR

É inteiramente livre de participar ou não neste estudo. Se se voluntariar para participar no estudo, é livre de se retirar a qualquer momento sem consequências de qualquer tipo. Também é livre de recusar responder a qualquer pergunta ou de participar numa atividade específica.

RISCOS POTENCIAIS

O estudo não envolve qualquer risco potencial, quer sejam sociais, legais ou financeiros.

IDENTIFICAÇÃO DOS INVESTIGADORES

Se tiver qualquer questão ou apreensão com este estudo, poderá contactar as seguintes pessoas:

- Ana Flávia Pires Vicente, estudante do Mestrado de Intervenção Social Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, através do email anaflavia-6@hotmail.com
- Ernesto Candeias Martins, Coordenador do Mestrado de Intervenção Social Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco e na condição de orientador da estudante que realiza o presente estudo, através do email ernesto@ipcb.pt

Compreendo os procedimentos acima descritos. As minhas questões foram respondidas de forma satisfatória e concordo em participar neste estudo. Foi-me dada uma cópia deste protocolo.

Data

O convidado a participar,

(Assinatura)

Responsável pela investigação,

(Assinatura)

Anexo E

Categorização das entrevistas aos professores

TABELA 3 - ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

Categorias	Subcategorias	Evidências Segmento de texto
Contexto escolar	Dificuldades evidentes à chegada	<p>OE1 – <i>“Primeiro é a integração deles, não só a nível de integração de ambiente de (...) mudança de clima. Noto bastantes dificuldades, aliás tive alunos que queriam desistir porque não conseguiam adaptar ao nosso clima. Eu acho que esse é o primeiro impacto e depois ficam frequentemente doentes por causa do clima. Às vezes é o convívio com os outros. Eu costumo-lhes dizer que eles são mais racistas do que nós próprios.”</i></p> <p>OE2 – <i>“A língua estrangeira, neste caso porque leciono essa disciplina.”</i></p> <p>DP3 – <i>“Primeiro é o facto de virem tardiamente, a língua não é por aí, alguns deles depois a parte financeira eu acho que eles tendo aqui muito apoio “encostam-se” demasiado a nós. As expetativas estão um bocado altas e depois é um problema porque alguns deles depois exigem demasiado. Não faz sentido.”</i></p>
Curso Profissional Tecnológico	Adaptação/integração	<p>OE1 – <i>“[...] grande parte dos nossos alunos têm concluído o curso. Não a totalidade deles, mas grande parte deles concluem. E grande parte deles continuam a estudar depois no ensino superior. É assim, alguns têm dificuldades, tanto na expressão oral, como na escrita. E acho que a maior parte deles é porque têm essas dificuldades. Também a nível cognitivo na apreensão dos conhecimentos.”</i></p> <p>OE2 – <i>“Falta de empenho.”</i></p>
Acompanhamento/ Orientação escolar	Acompanhamento de proximidade (comunidade)	<p>OE1 – <i>“Sim, sim (a escola oferece acompanhamento e orientação escolar a este grupo de jovens africanos). Normalmente é a escola que lhes arranja o local onde eles vão ficar, portanto a casa. Eles não trazem com eles lençóis, toalhas e é a escola que dá esse apoio. E as camas se for preciso. E depois a nível de documentação a escola também ajuda. Eles têm de ir ao SEF renovar os vistos, aqui é o Sr. Presidente da Junta que lhes facilita, que os leva lá com a carrinha. Pronto, tentamos. Sem dúvida que damos muito mais apoio a estes alunos do que com os nossos nacionais.”</i></p> <p>OE2 – <i>“Sim, arranjam os alojamento, roupas. Estes não têm tantas dificuldades sabem gerir o que recebem.”</i></p> <p>DP3 – <i>“Em termos de proximidade o Orientador Educativo tem que ter sempre aquela atenção, alguma dificuldade que eles tenham, os módulos em atraso, estratégias, recuperações, porque eles depois têm de repor horas, têm de vir a aulas de apoio, até mesmo nas interrupções letivas. No fundo a psicóloga também vai acompanhando e eu enquanto Diretor, portanto tenho estado sempre com esse cuidado. Eles</i></p>

<p>Convivência escolar</p>	<p>Interação entre alunos PALOP'S e alunos nacionais</p>	<p><i>não têm um cuidado especial damos atenção toda agente. Às vezes não têm quando eles se reservam e não passam cá para fora os problemas, porque se eles passarem nós tratamos e colaboramos.”</i></p> <p>OE1 – <i>“Depende de pessoa para pessoa. Depende de cada um deles. Eles autoexcluem-se às vezes. Eles por exemplo a almoçar, mas isto sempre foi, são coisas que têm muito haver com a educação deles e tudo. Eles almoçam todos juntos. Eles não se misturam. Portanto, também é uma maneira de eles serem e de estarem.”</i></p> <p>OE2 – <i>“É boa. No geral integram-se. Temos um aluno nosso que ficou a trabalhar na S. . São afáveis.”</i></p> <p>DP3 – <i>“Depende do grupo, depende deles, mas de forma geral isolam-se. Porque há atividades onde eles deveriam ir e não vão. A pontualidade, eu já lhes disse que era para toda a gente, mas pronto eles tentam. Quando há PAP'S, trabalho de campo onde eles podem estar e muitas vezes não vão. Estão sempre disponíveis para receber, quando é necessário retribuir alguma coisa e disponibilidade é pouca. Mas isso faz parte, está entranhado. Penso que poderiam fazer bem melhor. Tem haver com os grupos, com os indivíduos.”</i></p>
	<p>Oferta curricular</p>	<p>Metodologia de ensino</p>

Integração

Momento de acolhimento

OE1 – *“Está (preparada para receber alunos de origem africana). Aliás se não estivesse não os receberíamos. Todos os anos tentamos receber. Porque também é bom para os nossos alunos, verem o outro lado. Eu acho que é muito bom. Muito saudável.”*

OE2 – *“Sim (considera que a escola está preparada para receber estes alunos). A única dificuldade é o alojamento.”*

DP3 – *“A escola está (preparada para receber alunos de origem africana). Mas temos aí um stress muito grande para nós que é a parte do alojamento. O alojamento é sempre um problema. Para resolver esta situação era a residência de estudantes estar preparada para receber estes meninos. Mas primeiro agora não está a funcionar, mas quando funcionava a residência de estudantes só tinha lá os meninos durante a semana, nem fins de semana, nem feriados, nem nas interrupções letivas e logo aí inviabiliza a sua utilização. Depois temos um problema porque até trinta e um de agosto deveríamos tê-los cá, ou seja, estarem em território nacional, terem número de contribuinte para pudê-los inserir na plataforma. Para nós isso é um constrangimento muito grande.”*

Promoção de integração dos alunos oriundos dos PALOPs

OE1 – *“Os próprios colegas interagem com muita facilidade. Eles se deixarem, não há problema. O grande problema é muitas vezes alguns não deixam, mas neste caso, eles deixam.”*

OE2 – (algumas atividades que melhoram a integração destes jovens, são por exemplo) *“Banco alimentar, atividades de celebração de festividades (Halloween, Magusto), receção ao caloiro. Há o objetivo de se integrarem e são recetivos. Também os recebemos quando chegam, (realiza-se o encaminhamento para) a psicóloga.”*

DP3 - *Eu faço questão de no início do ano quando é a apresentação dos alunos e encarregados de educação. O que que acontece?! Eles nessa fase ainda cá não estão. Eu digo, olhem atenção que este ano teremos dois, três alunos de São Tomé e alerta logo, meninos que têm a pele mais escura que a nossa, portanto se há algum constrangimento da parte deles. E eles dizem logo: Ah, não professor! Não há! Portanto não temos tido esses problemas, aceitam.”*

Intervenção específica às dificuldades linguísticas

OE1 – *“Temos o apoio, mas isso tanto serve para um grupo como para outro. Não há diferenças.”*

OE2 – *“Os professores individualmente têm esse cuidado e a professora de português também trabalha nesse sentido.”*

DP3 – *“Os professores de português, os professores de línguas têm sempre esses cuidados.”*

<p>Percurso após Curso Tecnológico e Profissional</p>	<p>Influência do conhecimento que têm língua portuguesa nos resultados escolares</p>	<p>OE1 – “A língua deles é a língua portuguesa, portanto é assim, que eles têm grandes dificuldades têm, mas depois tenho outros alunos que não têm dificuldades. O M. não tem dificuldades, aliás o M é dos miúdos, já tive outros assim, o M fala perfeitamente português e escreve português. Vai de aluno para aluno, da educação que teve. Grande parte destes alunos, à exceção dos do ano passado e outros, são de famílias abastadas.”</p> <p>OE2 – “Ajuda muito, é o essencial. É muito importante. Melhoria da fluência e pronúncia.”</p> <p>DP3 – “De início vão tendo algumas dificuldades, mas no fundo são ultrapassadas se eles quiserem. Eles conseguem ultrapassar.”</p>
	<p>Mercado de trabalho</p>	<p>OE1 – “Sim, (o curso profissional garante-lhes uma boa integração no mercado de trabalho) [...] alguns deles até seguem para o ensino superior.”</p> <p>OE2 – “Sim, se eles aproveitarem. Mas isso é como todos os alunos. Já tivemos alunos que seguiram para o ensino superior, outros vão logo trabalhar.”</p> <p>DP3 – “Sim, sem dúvida! (O curso profissional garante-lhes uma boa integração no mercado de trabalho) Temos tido esse feedback.”</p>
	<p>Condições materiais da escola</p>	<p>Medidas materiais e sucesso escolar</p> <p>OE1 – “Exatamente as mesmas de um aluno nacional. É assim, se me disser que, eles têm dificuldades a manusear um computador, as ferramentas e isso tudo. Mas é quase inato, aprendem com muita facilidade.”</p> <p>OE2 – “Alojamento e alimentação. De resto, a escola oferece as restantes coisas.”</p> <p>DP3 – “Eles têm a possibilidade de em horário pós-laboral, porque como temos o conservatório a funcionar até às 20h30m/21h, se eles quiserem ficar ficam. E já aconteceu quando eles nos pediram alguns computadores que deixaram de ser usados nas aulas de informática e que os alunos de mecatrónica conseguem reparar e até lhes entregaram computadores e até portáteis. Quando eles precisam normalmente têm.”</p>
<p>Funções educativas</p>	<p>Processo de adaptação/integração e no processo de aprendizagem</p> <p>OE1 – Como Orientadora Educativa tenho um papel preponderante. Tento sempre ver se está tudo bem, tento arranjar contacto de familiares. Para já porque nenhum deles pode cá estar em Portugal sem ter um responsável por eles. [...] depois tento arranjar contactos mesmo com São Tomé, hoje em dia há a facilidade de e-mails. Aliás á uns anos a trás até me lembro que o Consulado queria que eu lhe mandasse as notas de todos os meus alunos, portanto tento sempre haver exatamente o mesmo contacto (...) eu gosto muito de contactar com os Encarregados de Educação, porque acho que é muito importante, um encarregado de Educação fazer parte da vida escolar. E tento fazer o mesmo, embora seja complicado.”</p>	

<p>Processo escolar</p>	<p>Causas e diferenças de não aproveitamento entre alunos nacionais e PALOP'S</p>	<p>OE2 – <i>“Muito ao nível de orientação e acompanhamento.”</i></p> <p>DE3 – <i>“De início são todas, porque sendo o responsável máximo sou eu quem faz a ponte desde a Câmara de lá, escola de lá, Câmara de cá e escola daqui. E mesmo na vida social deles, se os vejo fazer um disparate também os chamo a atenção.”</i></p> <p>OE1 – <i>“Não (não há diferenças nas causas de retenção dos alunos africanos e nacionais).” “Acho que eles quando vêm têm um propósito, e quando vêm é mesmo para estudar. Tinham esse propósito alguns. Hoje em dia tenho notado que isso tem vindo a escassear. Este ano não sei se os do meu 10º ano têm esse propósito. Um se calhar não, os outros três sim.”</i></p> <p>OE2 – <i>“Não (não há diferenças nas causas de retenção dos alunos africanos e nacionais). As causas de insucesso são semelhantes. Tentamos que não aconteça. Mas talvez uma das causas de não aproveitamento seja sobretudo falta de empenho. Em alguns é necessário acompanhamento, muito ao nível do acompanhamento.”</i></p> <p>DP3 – <i>“Não, (não há diferenças nas causas de retenção dos alunos africanos e nacionais) é uma questão de empenho, às vezes o facto de ser mais acentuado em alguns ou outros alunos pode ser falta de preparação ou aquela base, mas depois mais à frente tudo se compõe, não é por serem de cá ou não. Portanto tudo se compõe, não há diferenças. (As causas podem ser) Acima de tudo empenho e de assiduidade, temos tido alguns problemas com a assiduidade, eles estão informados que estão equiparados aos nossos e portanto eles têm que cumprir com a assiduidade tal como os restantes alunos.”</i></p>
	<p>Absentismo escolar</p>	<p>OE1 – (Causas de absentismo são) <i>“Exatamente as mesmas causas de um aluno nacional. Dormir de manhã, atrasar-se, estar doente. Exatamente a mesma coisa. Se calhar prolongar, se houver ali um feriado, o que não acontece com os nossos, como as famílias não são de cá [...]. Portanto se houver ali um feriado, aproveitam pronto, mas é algo compreensível e ultrapassa-se lindamente.”</i></p> <p>OE2 – <i>“Só há mais a nível de atrasos, absentismo mesmo não há.”</i></p> <p>DE3 – <i>“O pior é quando vêm das férias. [...] primeiro chegam tarde, mas aí ainda não estão... pronto. Mas depois quando vêm a pontualidade britânica não existe. Quando começa um novo período só vêm dois, três dias depois, porque não deu jeito, ou não dizem nada. O quê que acontece?! Como já tinham horas em atraso, voltam a acumular e voltamos a ter problemas. E muitas vezes têm os módulos feitos e não podemos lançar porque não têm assiduidade suficiente. É preciso ter noventa por cento de assiduidade.”</i></p>

<p>Protocolo de Cooperação</p> <p>O Curso Profissional</p>	<p>Dificuldades de aprendizagem</p>	<p>OE1 – “Conseguirem perceber-nos, eles muitas vezes não nos percebem. É tal e qual o português do Brasil. Enquanto nós, eu acho, temos a capacidade, eu acho, de nos adaptar. O brasileiro não se adapta ao nosso português [...]. E é exatamente a mesma coisa, eles no início vêm um bocadinho mais aflitos porque não estão habituados. E nós igual. Eu ainda hoje tenho dificuldades em perceber alguns deles. Há algumas expressões que eu já sei. [...] portanto há expressões que nós pouco a pouco vamos conhecendo. Tal e qual como eles pronto.”</p> <p>OE2 – “Comunicação, é a mais evidente.”</p> <p>DP3 – “As áreas onde têm maior dificuldade é nas línguas.”</p>
	<p>Medidas para suprimir dificuldades</p>	<p>OE1 – “Ultrapassamos.”</p> <p>OE2 – “Conversar com eles, acompanhá-los, tirar dúvidas (...) estamos muito presentes.”</p>
	<p>Conclusão do Curso</p>	<p>OE1 – “[...] é assim, nós nunca, mesmo depois deles concluírem os três anos, mesmo sem aproveitamento, a escola está sempre aberta para eles concluírem, tal como com os nossos alunos nacionais. Agora, esforçamo-nos sempre para a conclusão do curso. É assim, nós temos um protocolo com Caué, que é uma região de São Tomé, mas o protocolo é aceitarmos aqueles alunos num período de três anos. A partir de aí, deixamos financeiramente de os apoiar. Porque enquanto eles cá estão, eles têm um apoio de alimentação, para a renda da casa e depois quando estão a estagiar para o estágio e por aí fora. Portanto deixam de ter essa bolsa, ficam à responsabilidade deles.”</p> <p>OE2 – “Vêm depois fazer e vão fazendo os módulos para concluir (o curso).”</p> <p>DP3– “Eles devem efetivamente concluir o curso. Tem alguns que depois de cá estarem, atenção que nunca aconteceu irem-se embora sem dar alguma satisfação. [...] eles no fundo estão vinculados ao protocolo, mas se quiserem voltar para lá estão à vontade. Mas também é interessante que alguns deles fiquem por cá (como já aconteceu)”.</p>
	<p>Desempenho na componente teórica e na componente prática (FCT)</p>	<p>OE1 – “Tal e qual como os nacionais. Há uns que têm mais aptidões e que têm melhores resultados que os outros. Normalmente há sempre, mesmo nos nacionais. No geral o estágio corre sempre melhor surpreendem-nos sempre. Difícilmente um aluno não nos surpreende a nível de estágio. Porque é muito mais prático e tem haver com eles, normalmente nunca temos problemas a nível de estágio. Nunca.”</p> <p>OE2 – “É variado. Temos alunos excelentes em estágios e outros em módulos. Tivemos uma aluna excepcional. Normalmente todos os alunos gostam mais do estágio.”</p> <p>DP3 – “De forma positiva sim [diferente desempenho na componente teórica e na componente prática], eles trabalham bem, mas muitos deles é “deixa estar” e depois faz-se. Fazem o mínimo. Aquela</p>

Orientadora Educativa	Desafio(s)	<p><i>disponibilidade é muito, muito pouca. No geral não há estágios não concluídos, mas poderiam fazer melhor. Os nossos alunos podem até ter alguma dificuldade em termos de escola, mas no estágio surpreendem sempre. E os estágios para nós são fundamentais neste tipo de ensino.”</i></p> <p>OE1 – <i>“O desafio, para mim, é exatamente o mesmo. Se calhar tenho mais trabalho. Eu costumo dizer que se calhar sou um bocadinho mãe galinha, mas com todos os alunos. Não há grande distinção. Se calhar tenho mais cuidado se estiverem doentes, porque sei que não têm aqui (familiares).”</i></p> <p>OE2 – <i>“O cumprimento de regras. Tem de se falar com eles.”</i></p>
	Influência da ausência de familiares no desinteresse/insucesso escolar	<p>OE1 – <i>“Não (considero que o facto de não haver um apoio familiar um fator desencadeante de desinteresse/insucesso,) antes pelo contrário. Eles vêm para cá para estudar, foi o que eu lhe disse. (vêm focados em cumprir com o seu objetivo de terminar o curso profissional)”</i></p> <p>OE2 – <i>“Sim (considero que o facto de não haver um apoio familiar um fator desencadeante de desinteresse/insucesso). Também já vêm com alguma idade.”</i></p>
Estratégias sociopedagógicas	Acompanhamento do responsável pelo aluno a nível escolar	<p>OE1 – <i>“Sim (existe acompanhamento da família a nível escolar).”</i></p> <p>OE2 – <i>“Existe articulação e transmissão do desempenho escolar. Envio das faltas.”</i></p> <p>DP3 – <i>Não sei até que ponto é que há controle da família. Fazemos questão de haver sempre um familiar de referência e até queremos agora fazer essa ressalva no Protocolo. Houve aí uma altura em que se confeccionava o jantar para lhes diminuir as despesas, mas eles acharam preferível receber. Têm de ter no mínimo três horas de aulas assistidas para ter direito ao subsídio de almoço. Porque se os nossos têm essa regra, estes não podem ser diferentes. Senão depois o racismo funciona ao contrário.”</i></p>
Dificuldades socioeconómicas em questões práticas do quotidiano	Implicação no processo de adaptação/integração e no seu processo de aprendizagem	<p>OE1- <i>“Só se eles quiserem, a escola tenta sempre que eles recebam a bolsa deles e é uma questão de gestão. É complicado [fazerem a gestão da bolsa]. Alguns não sabem gerir muito bem. Querem um telemóvel novo, porquê que não vou comprar?! Pronto. Todos nós, eu passei por isto quando fui estudar para fora. Todos nós quando saímos, nos sentimos um pouco mais libertos e vai-se aprendendo a gerir. Agora se um aluno me vier pedir um adiantamento, tentamos sempre facilitar isso. Têm é de me explicar porquê.”</i></p> <p>OE2 – <i>“Falta de capacidade de gestão. Se houvesse outro acompanhamento era mais fácil. Se não houvesse isso, não existia nenhum problema. Em relação ao estágio também são muito presentes (dificuldades).”</i></p> <p>DP3 – <i>“Se eles não tiverem as contas em dia, tem muita influência porque eles vivem muito o problema económico e eles exigem muito. Nós aqui fazemos de tudo para que as situações sejam ultrapassadas.”</i></p>

ANÁLISE DE CONTEÚDO ÀS QUESTÕES DE RESPOSTA EM ABERTO DOS INQUERITOS POR QUESTIONÁRIO: ALUNOS

Categorias	Subcategorias	Evidências/segmento de texto
Competências linguísticas	“Conheceres a língua portuguesa é uma vantagem na tua integração escolar?”	A1 – <i>“Sim, [...] permitiu-me comunicar com os colegas.”</i> A2 – <i>“Sim.”</i> A3 – <i>“Sim.”</i> A4 – <i>“Sim, melhorou a minha forma de expressar [...].”</i> A5 – <i>“Sim.”</i> A6 – <i>“Sim, muito.”</i> A7 – <i>“Sim.”</i> A8 – <i>“Sim.”</i>
Formação Tecnológica e Profissional	“Curso que frequentas?”	A1 – <i>“Mecatrónica.”</i> A2 – <i>“Turismo.”</i> A3 – <i>“Informática e gestão.”</i> A4 – <i>“Técnico de Informática e gestão.”</i> A5 – <i>“Turismo.”</i> A6 – <i>“Turismo ambiental e rural.”</i> A7 – <i>“Mecatrónica.”</i> A8 – <i>“Turismo.”</i>
Perspetiva de futuro profissional	“Que profissão gostarias de ter no futuro?”	A1 – <i>“Engenheiro elétrico e mecânico.”</i> A2 – <i>“Culinária.”</i> A3 – <i>“Chefe de cozinha.”</i> A4 – <i>“Contabilista ou engenheiro de petróleo.”</i> A5 – <i>“Embaixadora.”</i> A6 – <i>“Advogado.”</i> A7 – <i>“Médico”</i>

Experiência de intercâmbio

“Que conselho darias a um jovem que está prestes a viver a experiência de vir do seu país para Portugal e integrar um curso profissional?”

A8 – *“Relações administrativa e pública.”*

A1 - *“[...] se se querem formar nessa área para serem atentos nos estágios. E que depois do profissional se conseguirem entre em uma boa universidade [...].”*

A3 – *“Que ele adquiria mais conhecimento e conseguiria integrar-se [...].”*

A4 – *“Que venha com uma expectativa de terminar o profissional e licenciatura, que possa alcançar o objetivo que pretende. Não acompanhar pela influência de amigos seja eles positivos ou negativos, mas sim fixar nos seus estudos pois de lá vem o ganha pão dele e da sua família.”*

A5 – *“Para estudar o profissional e depois ir para o superior.”*

A6 – *“Eu daria força e coroas para ele alcançar o seu objetivo que ele vem fazer e tomar seu certificado.”*

A7 - *“Melhores condições de vida, melhor forma de aprendizagem.”*

Experiência de acolhimento em Portugal

“Refere um momento que te tenha marcado positiva ou negativamente desde que chegaste a Portugal.”

A1 – *“Um momento positivo é que quando cheguei me receberam bem e quando conheci um menino. Um momento negativo foi quando comecei a ter notas negativas.”*

A2 – *“Negativo é que os alunos não respeitam os professores na sala de aula. Algo positivo é que os professores explicam muito bem na aula.”*

A3 – *“Fui muito bem recebido e sou respeitado por todos.”*

A4 – *“Fui muito bem recebido pelos professores, colegas, direção, Diretor. [...] uma coisa positiva é são as festas das datas que se comemoram e também as tecnologias avançadas.”*

A5 – *“Gosto do bar da Carvalha. Não gosto da comida e do salário ser baixo.”*

A6 – *“Tenho vários momentos.”*

A7 – *“Fui bem recebida.”*

A8 – *“A coisa positiva é que conheci vários amigos bons [...] e negativa é que conheci algumas pessoas falsas.”*

Anexo F

Categorização das notas de campo

Dados	Observação	Categoria
<p style="text-align: center;">Aula conjunta do 11º ano Curso de Turismo Ambiental e Rural e o Curso de Informática de Gestão Hora de Observação: 8h30m às 10h45m Sala 2 e 1</p>	<p>Dois dos alunos chegaram 30 minutos atrasados à aula. Os alunos dispõem-se na sala de forma agrupada, sendo que o grupo de alunos de São Tomé sentou-se todo junto. (Notas de campo de 19/03/2019)</p>	<p>Ambiente sala de aula</p>
	<p>A professora pediu a um dos alunos do grupo em estudo, para ir para o quadro escrever o nome/ordem dos grupos que iriam iniciar as apresentações dos trabalhos de Inglês. O aluno respeitou a orientação da professora e foi ao quadro conforme lhe foi pedido. (Notas de campo de 19/03/2019)</p>	<p>Participação em aula</p>
	<p>No decorrer da aula um dos alunos africanos pediu a um outro aluno ajuda para um trabalho no computador. (Notas de campo de 19/03/2019)</p>	<p>Interação/relação interpessoal</p>
	<p>A turma esteve presente numa palestra acerca de “Sexualidade e Métodos contraceptivos”, apresentada por duas enfermeiras do Centro de Saúde local. Estiveram presentes todas as turmas do 10º ano, 11º ano e 12º ano e os respetivos professores. Os alunos africanos dispuseram-se na sala todos juntos, em grupo. Não houve qualquer participação de nenhum dos elementos deste grupo. (Notas de campo de 19/03/2019)</p>	<p>Autoexclusão</p>

<p>Aula conjunta do 11^o ano Curso de Turismo Ambiental e Rural e o Curso de Informática de Gestão Hora de Observação: 8h30m às 10h45m Sala 2</p>	<p>Dois dos quatro alunos PALOP chegaram mais de 30 minutos atrasados à aula. (Notas de campo de 26/03/2019)</p>	<p>Assiduidade</p>
	<p>No momento de intervalo um dos alunos ajudou o grupo de alunos africanos que iria realizar apresentação de trabalho. O colega ficou dentro da sala no intervalo a dar algumas dicas de como estes deveriam apresentar para terem maior facilidade em expor a sua apresentação power point. (Notas de campo de 26/03/2019)</p>	<p>Relação interpessoal positiva Favorecimento de integração e adaptação</p>
	<p>Um dos grupos de trabalho composto por dois alunos africanos realizou apresentação do trabalho de Inglês. Ao longo da apresentação demonstraram alguma dificuldade, mas o grupo de turma ajudou no decorrer da mesma. Apesar de dificuldade, procuravam corrigir-se com as sugestões/orientações da professora. (Notas de campo de 26/03/2019)</p>	<p>Dificuldades de aprendizagem</p>
<p>Aula específica do 11^o ano Curso de Turismo Ambiental e Rural Hora de Observação: 8h30m às 10h45m Sala 6</p>	<p>Os alunos chegaram pontualmente à aula e sentaram-se afastados do restante grupo de turma. Bom comportamento, a/o A demonstra inclusive algum incomodo com a inadequação do comportamento dos outros alunos. Esta perceção obteve-se através de um abanar de cabeça realizado pelo aluno aquando um momento de mau comportamento por parte de um colega. (Notas de campo de 29/03/2019)</p>	<p>Ambiente sala de aula e relação com grupo turma</p>
	<p>Participaram quando solicitado pelo professor. Participam de forma mais ativa quando o professor estabelece relação entre a matéria e São Tomé. (Notas de campo de 29/03/2019)</p>	<p>Estratégia(s) sociopedagógicas</p>

	<p>A interação decorre apenas entre os dois alunos de origem africana. (Notas de campo de 29/03/2019)</p>	<p>Ambiente sala de aula e relação com grupo turma</p>
	<p>Ausência de interação com os restantes colegas. (Notas de campo do dia 29/03/2019)</p>	<p>Ambiente sala de aula e relação com grupo turma</p>
	<p>Em momento de intervalo, o grupo de alunos PALOP juntam-se todos a conversar e ouvir música. Apesar de interagirem com os restantes alunos, demonstram acentada interação e preferência por estar com o seu grupo. (Notas de campo do dia 29/03/2019)</p>	<p>Autoexclusão/relação interpessoal</p>
<p>Aula conjunta do 11º ano Curso de Turismo Ambiental e Rural e o Curso de Informática de Gestão Hora de Observação: 10h45m às 13h Sala 2</p>	<p>A aula decorreu ordeiramente. Realizaram-se apresentação de trabalhos. O grupo de alunos africanos apresentou o seu trabalho. Demonstraram muita dificuldade em apresentar o trabalho em inglês. O grupo de turma ajudou sempre que necessário ambos os elementos do grupo. (Notas de campo do dia 02/04/2019)</p>	<p>Relação interpessoal positiva Favorecimento de integração e adaptação</p>

<p>Aula específica do 11º ano Curso de Turismo Ambiental e Rural Hora de Observação: 8h30m às 10h45m Sala 6</p>	<p>A aluna de origem africana foi a primeira a chegar à aula.</p> <p>O outro aluno do grupo de estudo não compareceu à aula. A aluna entrevistou uma vez, quando o professor fazia referência à sua experiência, mais concretamente quando o professor a questionou sobre um serviço, a aluna referiu SEF.</p> <p>No restante tempo de aula, a aluna não participou.</p> <p>A aula terminou mais cedo, mas os alunos permaneceram na sala de aula até ao horário de saída. Nesse momento, a aluna não interagiu com o restante grupo. Demonstrou indignação pelo comportamento dos colegas. (Notas de campo do dia 05/04/2019)</p>	<p>Ambiente sala de aula e relação com grupo turma</p>
--	--	--