

UNIVERSIDADE ABERTA



**Perspetivas emergentes das práticas de *inclusão*: A
transFORMAÇÃO do Aluno Estrangeiro Alófono na
metrópole multicultural de Bordéus**

Celina Martins Santos

**Doutoramento em Educação
Especialidade em Interculturalidade**

2020

UNIVERSIDADE ABERTA



**Perspetivas emergentes das práticas de *inclusão*: A
transFORMAÇÃO do Aluno Estrangeiro Alófono na
metrópole multicultural de Bordéus**

Celina Martins Santos

**Doutoramento em Educação
Especialidade em Interculturalidade**

**Tese de Doutoramento orientada pela Professora Doutora
Darlinda Maria Pacheco Moreira**

2020

Resumo

A Educação e a Interculturalidade estão sistematicamente a ser convocadas para uma avaliação atenta das mutações na era da Globalização. A diversidade cultural é um fenómeno que esconde desafios socioeducativos e, indubitavelmente, confrontos que nos levam a perscrutar se o modelo do multiculturalismo será, efetivamente, o mais eficaz para responder às grandes vagas de migração. A pluriculturalidade, nem sempre, se traduz em sinergias interculturais e, cada vez mais, é premente estudar como é que se educa o indivíduo para (con)viver com o Outro e, concomitantemente, como é que as escolas contribuem para a socioculturalização dos alunos, os cidadãos do futuro. A crise de valores demanda novos desígnios para a formação de professores que, mais do que escolarizar, têm que acolher e integrar, conscientes de que a sua função social acompanha os processos que começam em casa e continuam na sociedade.

O quadro sociocultural e educativo que traçamos implicou-nos no estudo da problemática em torno da inclusão, um conceito com ecos díspares e que nós refutamos vivamente, independentemente do contexto empírico. Com o intuito de observar as práticas de acolhimento e de integração de crianças e jovens migrantes na escola, elegemos a França por ser um país de acolhimento de estrangeiros, com algum lastro tanto histórico, como polémico; a escolarização evoluiu da assimilação para a integração e, atualmente, a Educação Nacional veicula a inclusão incompleta, porque meramente escolar e protagonizada por organismos, associações e professores que não trabalham em rede.

O nosso campo empírico circunscreve-se a quatro escolas na metrópole de Bordéus: duas com dispositivos para acolher alunos não Francófonos e duas sem quaisquer unidades específicas. Graças a oito participantes e a vários colaboradores e intervenientes, foi-nos possível investigar, analisar e avaliar as práticas de acolhimento e de integração e, igualmente, compreender se podemos ou não referir-nos a inclusão, em sentido lato.

Em permanente discussão com Autores, escutámos as diferentes perspetivas que emergiram de diferentes vozes, às quais damos primazia na nossa pesquisa, por forma a descobrir até que ponto o aluno estrangeiro, que não fala Francês, é transFORMADO pelo nosso objeto de estudo a nível sociocultural, escolar, educativo e intercultural, bem como a deslindar os enleios de uma sociedade plural nas práticas e nos conceitos.

Palavras-chave: Educação - Acolhimento - Integração - Alófonos - Bordéus - Inclusão (?)

Abstract

Education and Interculturality are systematically being questioned through a careful assessment of changes in the age of Globalization. Cultural diversity is a phenomenon that hides socio-educational challenges and, undoubtedly, confrontations that lead the researcher to examine whether the model of multiculturalism will be the most effective approach in response to increasing waves of migration. Pluriculturalism does not always translate into intercultural synergies and, increasingly, it is imperative to study how the individual is educated to (con) live with the others. Concomitantly, how schools contribute to the social and culture of students, the citizens of the future. This crisis of values demands new designs for the training of teachers who, more than schooling, have to welcome and integrate an awareness that their social functions play a critical role in supporting the process.

The socio-cultural and educational frameworks that the researcher has outlined have been implied in the study of the challenges created through inclusion, a concept with different echoes that strongly refute, regardless of the empirical context(es) that start at home and continue throughout society.

In order to observe the welcome and integration practices of migrant children and young people in school, the researcher elected France for being a host country for foreigners, with some historical and controversial recent context; schooling has evolved from assimilation to integration and, currently National Education conveys incomplete inclusion, because it is purely implemented through schools, organizations, associations and teachers who do not currently work through an integrated network.

This empirical field was limited to four schools in the metropolis of Bordeaux: two schools were equipped to accommodate non-French speaking students and two without any specific non-French speaking units. Thanks to eight participants and several collaborators and stakeholders, it was possible for us to investigate, analyse and evaluate welcoming and integration practices and, equally, understand whether or not we can refer to inclusion, in a broad sense.

In discussions with the Author, perspectives from various and diverse participants emerged during the study. These were sourced from various participant voices that were given priority during this research in order to discover, to what extent foreign students who do not speak French, are transFORMDED at a sociocultural, school, educational and intercultural level, as well as unravelling the implications of a plural society in practice and

concept.

Keywords: Education - Welcoming - Integration - Allophone - Bordeaux - Inclusion (?)

Résumé

L'éducation et l'interculturalité sont systématiquement sollicitées pour une évaluation minutieuse des changements à l'ère de la globalisation. La diversité culturelle est un phénomène qui camoufle les défis socio-éducatifs et, sans aucun doute, les confrontations qui nous amènent à examiner le modèle du multiculturalisme en fonction de son efficacité à répondre aux grandes vagues de migration. La pluriculturalité ne se traduit pas toujours par des synergies interculturelles et, de plus en plus, il est impératif d'étudier comment l'individu est éduqué à (co)vivre avec l'Autre et, parallèlement, comment les écoles contribuent à la socio-culturalisation des élèves qui sont les citoyens de demain. La crise des valeurs exige de nouvelles conceptions pour la formation des enseignants qui, plus que scolariser, doivent accepter et prendre conscience que leur fonction sociale accompagne les processus qui commencent à la maison et se poursuivent dans la société.

Le cadre socio-culturel et éducatif, que nous avons esquissé, nous a impliqué dans l'étude du problème de l'inclusion, un concept aux échos différents et que nous réfutons fortement, quel que soit le contexte empirique. Afin d'observer les pratiques d'accueil et d'intégration des enfants et des jeunes migrants à l'école, nous avons élu la France pour être un pays d'accueil, avec un passé historique et, en même temps, polemique; la scolarisation a basculé de l'assimilation à l'intégration. Actuellement, l'Éducation Nationale comporte une inclusion incomplète car elle est purement scolaire et réalisée par des organismes, des associations et des enseignants qui ne travaillent pas ensemble.

Notre champ de recherche est limité à quatre écoles de la métropole bordelaise: deux avec des dispositifs pour accueillir des élèves allophones et deux sans unités spécifiques. Grâce à huit participants, plusieurs collaborateurs et intervenants, nous avons pu enquêter, analyser et évaluer les pratiques d'accueil et d'intégration mais également de comprendre l'inclusion au sens large.

Dans une discussion permanente avec les auteurs, nous avons écouté les différentes perspectives qui ont émergé de différentes voix, que nous privilégions dans notre recherche, afin de découvrir comment l'étudiant allophone est transFORMÉ par notre objet d'étude au niveau socio-culturel, scolaire, éducatif et interculturel. Enfin, nous chercherons qu'elles sont les implications d'une société plurielle dans les pratiques et les concepts.

Mots-clés: Education - Accueil - Intégration - Allophone - Bordeaux - Inclusion (?)

Dedicatória

O estudo é dedicado aos participantes, com quem criámos relações afetivas: aos irmãos AA e AB, ao AC e à AD, à AE e ao AF e, ainda, à AG e à AH.

O estudo é nosso, da Investigadora e da Professora Orientadora, por termos caminhado de mãos dadas, moldando-o a uma só Voz. Nosso e para Nós.

O estudo, porém, deixa de ser exclusivamente nosso, aqui e agora, para pertencer à Anne Platel, à Brigitte Godard, à Cécile Prévost, à Christine Laurent, ao Dominique Lubin, ao Frédéric Duron, ao Gérard Luciat, à Karine Biremont, à Laurence Heri, à Martine Daspe, ao Michel Pizarroso, ao Pascal Mégard e à Patricia Gavanon.

O estudo é, humilde e respeitosamente, dedicado à Comunidade Científica que se debruça sobre a Problemática.

O estudo é, igualmente, para todos aqueles que, genuinamente, aceitam o Outro, que educam na e para a sociedade, em *prol* de uma globalização mais equilibrada e humanizada porque, almejamos, intercultural.

Agradecimentos

As nossas primeiras palavras de apreço dirigem-se aos oito participantes. Sem eles, não teria sido possível concretizar a recolha de dados e sentir, com eles e como eles, porque também somos estrangeiros, o acolhimento e a integração. Desejando que a nossa investigação deixe transparecer a simpatia, a autenticidade, a confiança e a espontaneidade das quatro crianças e dos quatro jovens, reconhecemos a riqueza dos nossos dados, recolhidos através deles.

Seguidamente, não esquecemos a atenção, a disponibilidade e a prontidão com que fomos recebidos por todos – diretores, coordenadores, professores, administrativos, assistentes de educação e funcionários –, em todos os espaços do nosso campo empírico. Conscientes desta profícua colaboração, agradecemos a confiança, o acompanhamento curioso e o envolvimento dedicado de todos os que, inegavelmente, facilitaram sobremaneira a nossa investigação.

Por fim, expressamos os nossos agradecimentos à nossa Orientadora que sempre nos transmitiu motivação, alento e coragem para levar a bom porto um estudo que nasceu na França, em Bordéus, cresceu em Timor-Leste, em Díli e Liquiçá, e atingiu a maturidade na China, em Macau, rompendo com todas as barreiras de comunicação e fronteiras.

Professora Doutora Darlinda Moreira, não há quantidade para agradecer a qualidade da sua luz, do seu acompanhamento, da sua preocupação e amizade.

Índice

Resumo	iii
<i>Abstract</i>	iv
<i>Résumé</i>	vi
Dedicatória	vii
Agradecimentos	viii
Índice	ix
Introdução	1
Capítulo I – Antes da investigação: em busca de reações e novas perspectivas	7
1. Educação e Interculturalidade, na Globalização	9
2. Apresentação da problemática	13
2.1. Enquadramento	13
2.2. Demarcação do problema	13
2.3. Delimitação do objeto de estudo	14
2.4. Finalidade	14
3. Motivações, pertinência e inovação da pesquisa teórico-empírica	14
3.1. Inovação dentro da investigação	16
Capítulo II – Revisão da literatura	19
A discussão em torno da problemática	21
1. As relações entre a diversidade cultural e a educação	22
1.1. Os (des)encontros culturais na diversidade	22
1.2. Os reflexos da diversidade cultural na educação	26
1.3. O multiculturalismo: modelo de educação pluricultural?	30
1.4. A escola multicultural vs. a escola intercultural	32
2. A emergência da escola multicultural na União Europeia	37
2.1. A imigração	37
2.2. A transformação da escola e a crise de valores	40
3. A função social do Professor: em busca de uma formação para a diversidade	42
3.1. A universalidade dos valores	42
3.2. Os valores nas escolas	44
3.3. Os novos desígnios das formações de professores	46

4.	A educação e a <i>inclusão</i> dos alunos estrangeiros na França	51
4.1.	O sistema educativo Francês	51
4.2.	As respostas à diversidade cultural: assimilação e integração	53
4.3.	A política atual da Educação Nacional para a escolarização dos alófonos	59
4.3.1.	A inclusão escolar	59
4.3.2.	O protocolo de acolhimento e de inclusão nas escolas	62
4.3.3.	A política documental	65
5.	O processo de ensino-aprendizagem do Francês Língua Estrangeira	66
5.1.	As metodologias: propostas didático-pedagógicas	66
Capítulo III – Metodologia		69
A – Apresentação da investigação empírica		71
1.	A escolha metodológica: abordagem qualitativa	71
1.1.	Tipos de estudo	74
2.	O campo empírico	77
2.1.	Universo	77
2.2.	Participantes	78
2.3.	Colaboradores	79
2.4.	Intervenientes	79
3.	Os métodos, as técnicas e os instrumentos da recolha dos dados	80
3.1.	A observação	80
3.1.1.	Observação participante	81
3.1.2.	Observação participativa	83
3.1.3.	Instrumentos e procedimentos adotados	83
3.2.	A entrevista	84
3.2.1.	Entrevista semi-estruturada	84
3.2.2.	Entrevista narrativa	85
3.2.3.	Entrevista em grupo	85
3.2.4.	Instrumentos e procedimentos adotados	86
3.3.	A conversa	87
3.3.1.	Conversas informais e circunstanciais	87
3.3.2.	Concretização no espaço e no tempo	87
3.3.3.	Procedimentos	87

3.4.	A análise documental	88
3.4.1.	Documentos decretados pela Educação Nacional Francesa	88
3.4.2.	Documentos institucionais	88
3.4.3.	Documentos informais	89
3.4.4.	Instrumentos e procedimentos adotados	90
B –	A investigação empírica	90
4.	A recolha de dados passo a passo	90
4.1.	A preparação da entrada no campo: primeiros contactos	90
4.2.	Os primeiros dias	91
4.3.	Ao longo do ano letivo	92
4.4.	Os últimos dias	93
4.5.	A preparação da saída do campo: últimos contactos	94
C –	As formas de tratamento, análise e discussão dos dados	94
5.	Técnicas e estratégias metodológicas	94
5.1.	Primeira fase: tratamento	95
5.2.	Segunda fase: análise	96
5.3.	Terceira fase: discussão	97
D –	A investigação: projeção vs. ação	97
6.	Em análise contrastiva	97
6.1.	Cronograma	97
6.2.	Pesquisa empírica	97
6.3.	Metodologia: métodos, técnicas e instrumentos de recolha de dados	98
Capítulo IV –	Apresentação de dados	101
	O objeto em estudo: questões orientadoras	103
1.	O <i>Eu</i> e o <i>Outro</i> : ACOLHIMENTO	105
	Notas introdutórias	105
1.1.	O acolhimento no <i>CASNAV</i>	106
1.2.	Alunos do colégio <i>Gérard Philipe</i>	107
1.2.1.	Biografias	107
1.2.2.	As razões da partida e a viagem	108
1.2.3.	Os primeiros tempos em território Francês	108
1.2.4.	O país natal vs. a França: primeiras impressões	109

1.2.5.	O processo de acolhimento na cidade de <i>Pessac</i>	110
1.2.6.	A escola	111
1.2.7.	Breves comparações: a escola antiga vs. a escola nova	111
1.2.8.	As atividades de acolhimento na escola	112
1.3.	Alunos do colégio <i>Francisco Goya</i>	114
1.3.1.	Biografias	114
1.3.2.	As razões da partida e a viagem	115
1.3.3.	Os primeiros tempos em território Francês	116
1.3.4.	O país natal vs. a França: primeiras impressões	116
1.3.5.	O processo de acolhimento na cidade de Bordéus	117
1.3.6.	A escola	117
1.3.7.	Breves comparações: a escola antiga vs. a escola nova	117
1.3.8.	As atividades de acolhimento na escola	118
1.4.	Alunos do liceu <i>Nicolas Brémontier</i>	120
1.4.1.	Biografias	120
1.4.2.	As razões da partida e a viagem	121
1.4.3.	Os primeiros tempos em território Francês	122
1.4.4.	O país natal vs. a França: primeiras impressões	123
1.4.5.	O processo de acolhimento na cidade de Bordéus	124
1.4.6.	A escola	125
1.4.7.	Breves comparações: a escola antiga vs. a escola nova	125
1.4.8.	As atividades de acolhimento na escola	127
1.5.	Alunos do liceu <i>Alfred Kastler</i>	128
1.5.1.	Biografias	128
1.5.2.	As razões da partida e a viagem	129
1.5.3.	Os primeiros tempos em território Francês	130
1.5.4.	O país natal vs. a França: primeiras impressões	130
1.5.5.	O processo de acolhimento na cidade de <i>Talence</i>	131
1.5.6.	A escola	131
1.5.7.	Breves comparações: a escola antiga vs. a escola nova	132
1.5.8.	As atividades de acolhimento na escola	132
2.	O dia a dia: INTEGRAÇÃO	134

Notas introdutórias	134
A – Em CASA	134
2.1. Alunos do colégio <i>Gérard Philipe</i>	134
2.1.1. O novo lar	134
2.1.2. A comunicação em família	135
2.1.3. As ocupações caseiras	135
2.1.4. A gastronomia à mesa	136
2.1.5. As visitas	136
2.1.6. Os vizinhos	137
2.1.7. De casa para a escola	137
2.2. Alunos do colégio <i>Francisco Goya</i>	137
2.2.1. O novo lar	137
2.2.2. A comunicação em família	138
2.2.3. As ocupações caseiras	138
2.2.4. A gastronomia à mesa	138
2.2.5. As visitas	138
2.2.6. Os vizinhos	138
2.2.7. De casa para a escola	139
2.3. Alunos do liceu <i>Nicolas Brémontier</i>	139
2.3.1. O novo lar	139
2.3.2. A comunicação em família	139
2.3.3. As ocupações caseiras	140
2.3.4. A gastronomia à mesa	140
2.3.5. As visitas	140
2.3.6. Os vizinhos	141
2.3.7. De casa para a escola	141
2.4. Alunos do liceu <i>Alfred Kastler</i>	141
2.4.1. O novo lar	141
2.4.2. A comunicação em família	141
2.4.3. As ocupações caseiras	142
2.4.4. A gastronomia à mesa	142
2.4.5. As visitas	142

2.4.6. Os vizinhos	142
2.4.7. De casa para a escola	142
B – Na ESCOLA	143
2.5. Alunos do colégio <i>Gérard Philipe</i>	143
2.5.1. A nova escola: perspectivas dos alunos	143
2.5.2. A nova Turma	144
2.5.3. Na aula de Tecnologia do AA e na aula de Francês do AB	145
2.5.3.1.Descrição das salas	145
2.5.3.2.Formas de acolhimento	145
2.5.3.3.Atividades: adaptadas vs. integradoras	146
2.5.3.4.Transparências na comunicação	147
2.5.3.5. <i>Ser e Estar</i> no grupo Turma	147
2.5.3.6.Encontros e desencontros: interculturalidade(s)	148
2.6. Alunos do colégio <i>Francisco Goya</i>	149
2.6.1. A nova escola: perspectivas dos alunos	149
2.6.2. Nas aulas de Francês e de Fonética	150
2.6.2.1.Descrição da sala	150
2.6.2.2.Formas de acolhimento	151
2.6.2.3.Atividades: adaptadas vs. integradoras	151
2.6.2.4.Transparências na comunicação	152
2.6.2.5. <i>Ser e Estar</i> no grupo Turma	152
2.6.2.6.Encontros e desencontros: interculturalidade(s)	153
2.7. Alunos do liceu <i>Nicolas Brémontier</i>	154
2.7.1. A nova escola: perspectivas dos alunos	154
2.7.2. A nova Turma	155
2.7.3. Na aula de História e Geografia da AE e de Gestão e Administração do AF	155
2.7.3.1.Descrição das salas	155
2.7.3.2.Formas de acolhimento	156
2.7.3.3.Atividades: adaptadas vs. integradoras	156
2.7.3.4.Transparências na comunicação	156
2.7.3.5. <i>Ser e Estar</i> no grupo Turma	157
2.7.3.6.Encontros e desencontros: interculturalidade(s)	157

2.8.	Alunos do liceu <i>Alfred Kastler</i>	158
2.8.1.	A nova escola: perspectivas dos alunos	158
2.8.2.	Na aula de Francês	159
2.8.2.1.	Descrição da sala	159
2.8.2.2.	Formas de acolhimento	159
2.8.2.3.	Atividades: adaptadas vs. integradoras	160
2.8.2.4.	Transparências na comunicação	160
2.8.2.5.	<i>Ser e Estar</i> no grupo Turma	161
2.8.2.6.	Encontros e desencontros: interculturalidade(s)	161
C – Na CIDADE		162
2.9.	Alunos do colégio <i>Gérard Philipe</i>	162
2.9.1.	As rotinas	162
2.10.	Alunos do colégio <i>Francisco Goya</i>	163
2.10.1.	As rotinas	163
2.11.	Alunos do liceu <i>Nicolas Brémontier</i>	163
2.11.1.	As rotinas	163
2.12.	Alunos do liceu <i>Alfred Kastler</i>	164
2.12.1.	As rotinas	164
3.	Perspetivas no fim do ano letivo: <i>INCLUSÃO?</i>	164
	Notas introdutórias	164
3.1.	Acolhimento – Integração – Inclusão: a pluralidade de significados	164
3.1.1.	No colégio <i>Gérard Philipe</i>	164
3.1.2.	No colégio <i>Francisco Goya</i>	167
3.1.3.	No liceu <i>Nicolas Brémontier</i>	168
3.1.4.	No liceu <i>Alfred Kastler</i>	170
3.2.	A Voz dos alunos	171
3.2.1.	Do colégio <i>Gérard Philipe</i>	171
3.2.2.	Do colégio <i>Francisco Goya</i>	174
3.2.3.	Do liceu <i>Nicolas Brémontier</i>	176
3.2.4.	Do liceu <i>Alfred Kastler</i>	180
4.	Os enleios em torno da <i>inclusão</i> escolar	183
4.1.	CASNAV	183

4.2.	<i>Colégio Gérard Philipe</i>	188
4.3.	<i>Colégio Francisco Goya</i>	191
4.4.	<i>Liceu Nicolas Brémontier</i>	194
4.5.	<i>Liceu Alfred Kastler</i>	199
5.	Os alunos: HOJE	202
Capítulo V – Tratamento, análise e discussão dos dados		205
1.	O Eu e o Outro: ACOLHIMENTO	207
1.1.	CASNAV	207
1.2.	Biografias	209
1.3.	As razões da partida e a viagem	212
1.4.	Os primeiros tempos em território Francês	215
1.5.	O país natal vs. a França: primeiras impressões	218
1.6.	O processo de acolhimento na cidade	220
1.7.	A escola	222
1.8.	Breves comparações: a escola antiga vs. a escola nova	223
1.9.	As atividades de acolhimento na escola	225
2.	O dia a dia: INTEGRAÇÃO	230
A – Em casa:		230
2.1.	O novo lar	230
2.2.	A comunicação em família	232
2.3.	As ocupações caseiras	233
2.4.	A gastronomia à mesa	234
2.5.	As visitas	234
2.6.	Os vizinhos	235
2.7.	De casa para a escola	236
B – Na escola:		237
2.8.	A nova escola: perspectivas dos alunos	237
2.9.	A nova Turma	240
2.10.	Descrição das salas	241
2.11.	Formas de acolhimento	243
2.12.	Atividades: adaptadas vs. integradoras	245
2.13.	Transparências na comunicação	246

2.14.	<i>Ser e Estar</i> na Turma	248
2.15.	Encontros e desencontros: interculturalidade(s)	250
C – Na cidade:		252
2.16.	As rotinas	252
3.	Acolhimento – Integração – Inclusão: a pluralidade de significados	254
3.1.	As diretrizes da Educação Nacional	254
3.2.	O conceito de “acolhimento”	255
3.3.	O conceito de “integração”	257
3.4.	O conceito de “inclusão”	259
4.	A Voz dos alunos	261
5.	Os enleios em torno da inclusão educativa	266
Conclusões		273
1.	As políticas educativas Europeias:	273
2.	Sobre o sistema educativo Francês:	274
3.	Sobre o Acolhimento:	275
4.	Sobre a Integração:	276
5.	Sobre a <i>Inclusão</i> :	278
Considerações finais		283
Referências bibliográficas:		285
1.	Narrativas	285
2.	Técnico-metodológicas	291
3.	Oficiais – Educação Nacional Francesa	292
Anexos		297
Anexo I – Convenção entre a Universidade Aberta e o colégio <i>Gérard Philippe</i>		297
Anexo II – Texto de intenções		301
Anexo III – Escolas com UPE2A		305
Anexo IV – Avaliação das ações de formação		309
Anexo V – Ações de formação ministradas pelo CASNAV		313
Anexo VI – Organização dos estágios		317
Anexo VII – <i>Atelier 1: Construire un projet d'accueil</i>		323
Anexo VIII – <i>Atelier 2: Adapter son cours</i>		327
Anexo IX– <i>Atelier 3: Enseigner le FLSco</i>		331

Anexo X – <i>Réseau Paul Bert</i>	335
Anexo XI – Composição do AA	339
Anexo XII – Recursos usados pelos participantes em sala de aula	345
Anexo XIII – Inquérito 1 (AG + AH)	365
Anexo XIV – Inquérito ao AC	373
Anexo XV – Inquérito à AD	379
Anexo XVI – Inquérito à AG	387
Anexo XVII – Inquérito à AH	393
Anexo XVIII – <i>Bilan d’Accueil EANA</i>	399
Anexo XIX – Horário escolar do AA e do AB	403
Anexo XX – Inquérito aplicado à turma do AA	407
Anexo XXI – Inquérito aplicado à turma do AB	417
Anexo XXII – Horário dos alunos da UPE2A	427
Anexo XXIII – Horário do AF e da AE	431
Anexo XXIV – Inquérito aplicado à turma da AE	435
Apêndices	441
Apêndice I – Distribuição das escolas no território Francês	441
Apêndice II – O sistema Educativo Francês	445
Apêndice III – Equipamento de recolha de dados / Roteiros de observação das aulas	449
/ Dossiês	
Apêndice IV – Agenda da Pesquisa	457
Apêndice V – Roteiro da entrevista no CASNAV	461
Apêndice VI – Roteiro da entrevista ao P0.	465
Apêndice VII – Roteiro da entrevista aos pais do AA e do AB	469
Apêndice VIII – Roteiro da entrevista ao AB	473
Apêndice IX – Roteiro da entrevista à P4 e à P5	477
Apêndice X – Roteiro da entrevista 1 ao AF e à AE	481
Apêndice XI – Roteiro da entrevista 2 ao AF e à AE	485
Apêndice XII – Roteiro da entrevista 1 ao P3	489
Apêndice XIII – Roteiro da entrevista à AG	493
Apêndice XIV – Roteiro da entrevista à AH	497
Apêndice XV – Roteiro da entrevista 1 à P1	501

Apêndice XVI – Roteiro da entrevista 2 à P1	505
Apêndice XVII – Roteiro da entrevista 2 ao P3	509
Apêndice XVIII – Roteiro da entrevista à P14	513
Apêndice XIX – Roteiro da entrevista aos professores do liceu <i>N. Brémontier</i>	517
Apêndice XX – Roteiro da entrevista aos professores do DIPA	521
Apêndice XXI – Roteiro da entrevista aos professores da UPE2A	525
Apêndice XXII – Questionário via <i>Facebook</i>	529
Apêndice XXIII – Roteiro da entrevista ao AA	533
Apêndice XXIV – Roteiro da entrevista ao AC e à AD	537

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Motivações para viver na França	214
Gráfico 2 – Do país de origem para o país de acolhimento	215
Gráfico 3 – A comunicação em casa	232
Gráfico 4 – Os hábitos alimentares	234
Gráfico 5 – A vizinhança	236
Gráfico 6 – Os grupos Turma	240
Gráfico 7 – Práticas efetivamente interculturais	252
Gráfico 8 – Rotinas das crianças em sociedade	253
Gráfico 9 – Rotinas dos adolescentes em sociedade	253
Gráfico 10 – Diretrizes da Educação Nacional	254
Gráfico 11 – Impressões sobre o Acolhimento	256
Gráfico 12 – Impressões sobre a Integração	259
Gráfico 13 – Impressões sobre a Inclusão	261
Gráfico 14 – Os participantes sobre os professores	265

Índice de Quadros

Quadro 1 – Recursos facilitadores da Educação Nacional	65
Quadro 2 – Outubro de 2016	91
Quadro 3 – Processo de recolha de dados	92
Quadro 4 – Recolha e análise dos dados	105
Quadro 5 – Dados biográficos (antes da França)	209

Quadro 6 – As vivências dos alunos na metrópole Bordelesa	210
Quadro 7 – A viagem para a França	213
Quadro 8 – Antes da escola	215
Quadro 9 – Os primeiros tempos na metrópole Bordelesa	217
Quadro 10 – Comparações entre o país de origem e a França	219
Quadro 11 – Comparações entre as escolas	222
Quadro 12 – Diferenças entre as escolas	224
Quadro 13 – O acolhimento no colégio <i>Gérard Philipe</i>	226
Quadro 14 – Acolhimento no liceu <i>Nicolas Brémontier</i>	228
Quadro 15 – O novo lar	231
Quadro 16 – De casa para a escola	236
Quadro 17 – Impressões sobre os <i>curricula</i> e os professores	237
Quadro 18 – Vivências na escola	238
Quadro 19 – As salas de aula	241
Quadro 20 – O acolhimento nas aulas	243
Quadro 21 – Práticas facilitadoras	245
Quadro 22 – A comunicação na sala de aula	246
Quadro 23 – Interações na sala de aula	248
Quadro 24 – A interculturalidade na sala de aula	250
Quadro 25 – Sobre o Acolhimento	255
Quadro 26 – Sobre a Integração	257
Quadro 27 – Sobre a Inclusão	259
Quadro 28 – Os participantes e a escola	262
Quadro 29 – Propostas de melhoria	265
Quadro 30 – Adversidades nos colégios	268
Quadro 31 – Adversidades nos liceus	269
Quadro 32 – Dificuldades no DIPA	271

Índice de Tabelas

Tabela 1 – <i>École élémentaire</i>	52
Tabela 2 – <i>Collège</i>	52
Tabela 3 – Universo	77

Tabela 4 – CASNAV: segundo contacto	208
Tabela 5 – Acolhimento no colégio <i>Francisco Goya</i>	227
Tabela 6 – O primeiro dia no DIPA	229
Tabela 7 – As visitas	235

Índice de Figuras

Figura 1 – Estudo etnográfico: investigador vs. participantes vs. objeto de estudo	75
Figura 2 – Perspetivas sobre o objeto de estudo	76
Figura 3 – O campo empírico	78
Figura 4 – Sequência da observação intensiva	94
Figura 5 – CASNAV: primeiro contacto	207
Figura 6 – Os Franceses, na Voz dos participantes	220
Figura 7 – A França, na Voz dos participantes	220
Figura 8 – O processo de acolhimento	221
Figura 9 – Práticas para receber e acolher no <i>Gérard Philipe</i>	226
Figura 10 – Práticas para receber e acolher no <i>Francisco Goya</i>	228
Figura 11 – Práticas para receber e acolher no liceu <i>Nicolas Brémontier</i>	229
Figura 12 – O Protocolo de acolhimento do DIPA	230
Figura 13 – As atividades caseiras	233
Figura 14 – Obstáculos à inclusão	266
Figura 15 – Adversidades nas associações	271

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

Abreviaturas:

- AA – Aluno A (colégio *Gérard Philipe*)
- AB – Aluno B (colégio *Gérard Philipe*)
- AC – Aluno C (colégio *Francisco Goya*)
- AD – Aluna D (colégio *Francisco Goya*)
- AE – Aluna E (liceu *Nicolas Brémontier*)
- AF – Aluno F (liceu *Nicolas Brémontier*)
- AG – Aluna G (liceu *Alfred Kastler*)
- AH – Aluna H (liceu *Alfred Kastler*)

P0 – Professor *Gérard Philipe*
P1 – Professora no *Francisco Goya*
P2 – Professora no *Nicolas Brémontier*
P3 – Professor no *Alfred Kastler*
P4 – Professora no *Gérard Philipe*
P5 – Professora no *Gérard Philipe*
P6 – Professor no *Gérard Philipe*
P7 – Professora no *Gérard Philipe*
P8 – Professora no *Gérard Philipe*
P9 – Professora no *Gérard Philipe*
P10 – Professora no *Francisco Goya*
P11 – Professor no *Francisco Goya*
P12 – Professora no *Francisco Goya*
P13 – Professora no *Gérard Philipe*
P14 – Professora no *Nicolas Brémontier*
P15 – Professora no *Nicolas Brémontier*
P16 – Professora no *Nicolas Brémontier*
P17 – Professora no *Nicolas Brémontier*
P18 – Professor no *Nicolas Brémontier*
P19 – Professor no *Nicolas Brémontier*
P20 – Professor no *Nicolas Brémontier*
P21 – Professor no *Réseau Paul Bert*
P22 – Professor no *Alfred Kastler*
P23 – Professor no *Alfred Kastler*

Acrónimos

ALIFS – *Association du lien Interculturel Familial et Social*
CADA – *Centre d'accueil de demandeurs d'asile*
CALK – *Comité d'Animation Lafontaine Kleber*
CASNAV – *Centre Académique pour la Scolarisation des élèves allophones
Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs*
CEMFA – *Council of Europe Ministers of Foreign Affairs*
DEC – *Divisão dos Exames e dos Concursos*

DELF – Diploma de Estudos em Língua Francesa
DIPA – *Dispositif d’Insertion des jeunes Primo-Arrivants*
EANA – *Élèves Allophones Nouvellement Arrivés*
EFIV – *Élèves issus de familles itinérantes et de voyageurs*
ESAAC – *Espace Social et d’Animation Alain-Coudert*
FRAC – *Fonds Régionaux d’Art Contemporain*
OFFI – *Office Français de l’Immigration et de l’Intégration*
ONU – Organização das Nações Unidas
PADA – *Plateforme d’Accueil des Demandeurs d’Asile*
UNESCO – *The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*
OFPPA – *Office Français de protection des réfugiés et apatrides*

Siglas

CE – Conselho da Europa
CIO – Centro de Informação e Orientação
CLAP – *Comité de liaison des acteurs de promotion*
CLAS – Contratos Locais de Acompanhamento de Escolaridade
CPE – Conselheiro Principal de Educação
DA – Diretor da Academia
DP – Diretor Pedagógico
DT – Diretor(a) de Turma
DSDEN – Direção dos Serviços Departamentais da Educação Nacional
ENF – Educação Nacional Francesa
FH – *France Horizon*
FLE – Francês Língua Estrangeira
FLS – Francês Língua Segunda
FSE – Fundo Nacional Europeu
FTA – *France Terre d’Asile*
MEF – Ministério da Educação Francês
PPRE – *Programme Personnalisé de Réussite Éducative*
PRI – *Pôle Relais d’Insertion*
SP – *Secours Populaire*
UE – União Europeia

UPE2A – Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants

*UPE2A NSA – Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants – Non Scolarisés
antérieurement*

WPID – White Paper on Intercultural Dialogue

Introdução

O nosso estudo inscreve-se na área de conhecimento da Educação e da Interculturalidade, ambas saberes sociais em constante mutação e evolução à luz de renovadas filosofias educacionais, sociais e culturais que se vão sucedendo, resultado da demanda das sociedades que, ao longo dos tempos, sofrem alterações para transFORMAR cidadãos.

A problemática que escolhemos estudar vai ao encontro de “*Transforming our World: The 2030 Agenda For Sustainable Development, 2015*”, dado que se enquadra no quarto objetivo, “Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all”; no décimo objetivo “Reduce inequality within and among countries”; e, por fim, no décimo sexto objetivo “Promote peaceful and inclusive societies for sustainable development, provide access to justice for all and build effective, accountable and inclusive institutions at all levels” (2015:18).

Na qualidade singular de investigadores, para além das Ciências da Educação, cruzámos e aprendemos com outras áreas de Saber que nos guiaram e contribuíram para a consecução do estudo, designadamente: a Antropologia, a Sociologia e a Psicologia.

A comunhão de todas estas disciplinas auxiliou-nos na eleição da problemática atinente à inclusão, em sentido lato, da qual derivou o objeto da nossa investigação, metodologicamente, qualitativa: as práticas de acolhimento, de integração e de inclusão.

O nosso texto compreende cinco capítulos, por forma a proporcionar uma leitura circular, formalmente estruturada e, a nível do conteúdo, uma leitura gradual, equilibrada e organizada.

O Capítulo I – *Antes da investigação: em busca de reações e novas perspetivas* introduz e apresenta o nosso estudo, na medida em que o enquadra na área de saber e o contextualiza no panorama da globalização, no respeitante à Educação e à Interculturalidade; nele explicitam-se todas as questões em torno da Problemática, realçando, ao mesmo tempo, as motivações que nos levaram a realizar o estudo que demarcamos como pertinente e inovador.

O Capítulo II – *Revisão da literatura* vai ganhando forma ao longo de cinco secções. Na primeira secção, estudamos e situamos a problemática em torno da inclusão na era da globalização marcada pela heterogeneidade cultural, da qual emergem paradigmas

¹Dado que concluímos os nossos trabalhos em 2020, guiamo-nos por este documento, adotado pelas Nações Unidas em 2015 para os 15 anos vindouros, corroborando a atualidade e ambicionando a projeção da nossa Tese.

educativos que acompanham e respondem ao desafio da diversidade cultural, objetivando-se evitar desencontros. Por forma a avançar para a nossa realidade empírica, descrevemos o cenário na União Europeia (UE) que, nos últimos anos, tem abraçado a crescente vaga de imigração e migração que, por um lado, nos conduz à nossa problemática – como incluir? – e, por outro lado, como educar e socializar para incluir? Natural e inequivocamente, focamos no papel educativo da sociedade, mas, igualmente, no papel sociocultural das escolas, dando atenção aos professores: que tipo de formação recebem eles para responder a necessidades novas e prementes? Que tipo de valores são ensinados? E, finalmente, o que tem sido atualizado na formação contínua dos professores? De entre os países da Europa, deter-nos-emos na França para estudar a inclusão dos imigrantes na escola, extrapolando a inclusão meramente escolar, após explicarmos o sistema Educativo Francês, esmiuçarmos as políticas para a inclusão de crianças e jovens, além de estrangeiros, alófonos² e conhecermos as estratégias metodológicas que facilitam o trabalho dos professores com estes alunos, em particular.

O Capítulo III – *Metodologia* é dedicado à apresentação e a um convite para a compreensão de todas as nossas ações no campo empírico, englobando-se nele quatro partes, designadamente: a) apresentação da investigação empírica (escolha metodológica, campo empírico e técnicas, métodos e instrumentos de recolha dos dados); b) investigação empírica (o estudo passo a passo); c) formas de tratamento, análise e discussão de dados (técnicas e estratégias metodológicas); e d) investigação: projeção *vs.* ação (contraste entre as expectativas iniciais e a consecução da investigação).

O início dos capítulos II e III detém uma importância crucial no nosso texto, dado que começamos por expor todas as indagações e inquietações que nos motivaram a agir no terreno para encontrar respostas que desaguam, recuperando o cariz circular do texto, nas *Conclusões*.

No Capítulo IV – *Apresentação de dados*, divulgamos as informações que pudemos recolher sobre o nosso objeto de estudo, isto é, sobre as práticas de acolhimento, de integração e de *inclusão*. A organização deste capítulo deixa transparecer a nossa posição conceptual sobre tais práticas pelo que as delimitamos em três secções distintas, porém, eventualmente concomitantes e com uma sequência sociocultural e educativa gradual, a saber: 1) O Eu e o Outro: ACOLHIMENTO (no centro académico responsável por receber

² Alunos alófonos, para além de estrangeiros, não comunicam em Francês.

os alófonos e nos quatro estabelecimentos escolares que escolhemos); 2) O dia a dia: INTEGRAÇÃO (tanto em casa, como na escola e na cidade); 3) Perspetivas no fim do ano letivo: INCLUSÃO (apresentação das opiniões dos agentes educativos e dos alunos). Nesta última parte, revelamos, porque se trata afinal e uma vez mais de averiguar, se os participantes se sentem ou não *incluídos*, reportando, inclusivamente, a situação atual, de forma bastante sumária, dos alunos que acompanhámos durante um ano letivo.

No Capítulo V – *Tratamento, análise e discussão dos dados* propomos uma leitura a par do capítulo precedente, uma vez que respeitámos a sequência da apresentação dos dados para, neste capítulo, termos tratado e analisado os *data*, à medida que os fomos discutindo, almejando algumas avaliações e resultados que pudéssemos deslindar neste capítulo e, por conseguinte, apresentá-las nas *Conclusões*.

Por fim, nas *Considerações Finais*, encontraremos espaço para prolongar este estudo no futuro, por meio da apresentação de novos projetos que decorrerão da presente investigação.

O *Antes da investigação: em busca de reações e novas perspetivas* permitiu-nos dar o primeiro passo na investigação, dado que escolhemos a Problemática, definimos o Problema e delimitámos o objeto de estudo; principalmente, na decorrência deste capítulo, que seguidamente apresentamos, começámos a debruçarmo-nos sobre como é que iríamos agir para descobrir, por meios de várias vozes e novas perspetivas que pudessem emergir acerca do nosso objeto de estudo.

Capítulo I

Antes da investigação: em busca de reações e novas perspectivas

1. Educação e Interculturalidade, na Globalização

Suárez-Orozco (2004b) refere que a globalização define a nossa era: uma era marcada por transformações económicas, políticas, tecnológicas, culturais e, sobretudo, sociais. Com efeito, a sociedade está a mudar e as grandes deslocações de pessoas contribuem significativamente para esta mudança. Resta-nos saber, contudo, como é que estas transformações contribuem para um mundo com tanta diversidade cultural; será que contribuem de uma forma positiva ou negativa?

A globalização, segundo Suárez-Orozco (2004b), tem um potencial muito elevado para contribuir positivamente para o avanço do mundo e para aproximar as nações e as culturas, no entanto, estamos conscientes de estarmos longe de usufruir da plenitude destas contribuições positivas; todavia, inegavelmente, a globalização é um processo longo de mudança e não acontece da mesma forma em todo o mundo, tal como defende o autor (2004b).

Uma das causas da mutação e conseqüente transformação social decorre, precisamente, do fenómeno da deslocação de indivíduos que, por variadas razões, deixam os seus países na expectativa de serem (bem) recebidos e acolhidos em outra nação. Efetivamente, quando se deixa a pátria, independentemente da razão, é-se obrigado a fazer uma dupla aprendizagem: aprender a viver longe da terra natal e aprender a viver no novo país.

O cenário que descrevemos desafia, ainda, outras aprendizagens: aprender a lidar com a diversidade e a ser migrante e imigrante na Europa; aprender a aceitar os estrangeiros e a integrá-los na sociedade; aprender a repensar os valores e a função da própria sociedade; aprender a Ser, a Estar e a Agir num contexto caracterizado pela pluriculturalidade.

Concentremo-nos no *velho continente*. Hoje em dia, falar da Europa é vislumbrar, num sem-fim de discursos sociais e políticos, alguns conceitos bastante debatidos, porque polémicos, como a “diversidade cultural”, a “pluralidade cultural”, o “multiculturalismo” e o “diálogo intercultural”. Este continente está, também e indubitavelmente, grifado pela diversidade cultural que advém da deslocação e da mobilização de pessoas; com efeito, encarar esta pluralidade tem sido o maior desafio dos últimos tempos para os diferentes governos que, para resolver diferenças, têm tentado apostar no diálogo intercultural e no modelo do multiculturalismo.

Para Matias (2009: 18) este modelo “está na base de qualquer tentativa de construção

cultural Europeia, tendo de se proceder à revalorização das diferenças culturais e à afirmação das identidades nacionais”. Matias define o *multiculturalismo* como “o Estado-nação que, nos seus princípios, tende à unificação territorial, linguística e cultural” (2009: 7), entendendo-o como uma “resposta à gestão da diversidade cultural, de forma a incluí-la na dimensão política”. Mas, afinal, onde é que se encontra a diversidade dentro deste desejo de unificar? Não se tratará, refletindo, antes de assimilá-la?

Carneiro (2009) refere-se à diversidade como “legítima”, afirmando, porém, que esta legitimidade é uma “falsa sacralização do individual” (2009: 53). Para o autor, na Europa, assiste-se a uma “fragmentação dos valores” e, por conseguinte, a um “vazio espiritual” (2009). Atualmente, reconhecemos uma *nova Europa* e, por mais que os valores humanos se mantenham, existe uma transformação da consciência humana, individual e coletiva. Carneiro relembra-nos que “A Europa foi grande na medida em que propôs aos demais continentes um sólido conceito de civilização, assente em claros valores de humanidade” (2009: 58), tais como “O humanismo cristão, o personalismo, a democracia, os direitos do homem, a dignidade inviolável da pessoa, o sentido da liberdade, o valor da racionalidade e da ciência, a solidariedade” (2009: 58). Estarão, deste modo, estes valores condenados pela diversidade cultural?

À deslocação e à mobilização de pessoas temos que somar o fenómeno da imigração. Este fenómeno tem-se insurgido como um problema e tem levado vários governos a unirem-se na tentativa da sua resolução.

A educação para a globalização tem um papel preponderante para contornar esta complexidade, estes efeitos negativos. Cientes de que as crianças e os jovens enfrentam um mundo diferente, há que repensar a educação para dotá-los de capacidades sociais que os façam vingar neste mundo global. A escola, uma das muitas entidades sociais na nossa ótica, deve posicionar-se em relação à diferença e à complexidade. A autora Suárez-Orozco (2004a) é ainda da opinião de que urge trilhar caminhos para se saber como é que se lida com a diferença e com a diversidade cultural; há que aprender a negociar estas diferenças e adotar vários modelos culturais; há que arriscar a flexibilidade cognitiva e a agilidade; há que ter disciplina para resolver os problemas que a globalização oculta; há que apostar no trabalho colaborativo. A autora entende, igualmente, que é necessário lutar pela igualdade para que a educação chegue a todos; há que encarar, por fim, as tecnologias como oportunidades para melhorar a educação (2004a).

Todas estas urgências são respeitantes à escola mas não podemos, de forma alguma, refutar o importante papel de todos os que fazem parte de organismos criados para promover os projetos sociais ou todos os contextos sociais como, a título ilustrativo, a família, os amigos, os colegas, os cidadãos, em geral; em suma, todos eles contribuem para a aprendizagem social dos indivíduos, melhor, para a sua adaptação e conseqüente aceitação na sociedade.

Suárez-Orozco (2004a) aborda, precisamente, a questão da formulação de identidades neste mundo globalizado, concentrando-se no caso dos imigrantes. Os imigrantes deixam os seus países - família, amigos, costumes, laços comunitários e, na maioria das vezes, a sua própria língua! – por várias razões: perseguições religiosas, incentivos económicos, razões familiares; por outro lado, o que vão viver no país que os acolhe é, como menciona a autora, um *stress* causado pela perda do seu lugar social e do seu lugar no mundo. Esta perturbação é vivida tanto pelos pais como pelos seus filhos que passam por crises de identidade; estes últimos chegam, inclusivamente, a questionar as relações que têm com os próprios pais, com os novos colegas, com os novos professores, segundo a autora (2004a).

Suárez-Orozco (2004a) avança-nos que as relações interpessoais em cada cultura vão ajudar a medir a tensão ou a harmonia; há imigrantes que mantêm contacto com a sua cultura de origem, assistindo-se a um contexto duplo cultural. Um indivíduo vai sempre mostrar as suas origens através da sua identidade, mas o que importa saber é, afinal, a partir das seleções culturais que faz, qual é a cultura que lhe transmite maior conforto para contornar o tal *stress* causado pela imigração (2004a).

O clima social determina, efetivamente, a adaptação ao novo país, por outras palavras, identifica a existência ou não de dificuldades. Se um imigrante se vir na obrigação de lidar com preconceitos, discriminação ou exclusão social, vai sempre sentir-se um estrangeiro indesejado. Como explica a autora, a nossa identidade molda-se pelo reconhecimento ou ausência dele (2004a) e o contexto social vai afetar tanto as crianças como os adultos, muito embora estes últimos tenham tendência para esconder, porque são pais, as dificuldades de adaptação.

A autora discorre sobre os efeitos negativos do espelhamento social, dando vários exemplos de distintos lugares onde isto acontece (2004a). Os imigrantes adultos têm uma dupla função: lidar com os seus próprios contratempos sociais e acompanhar estas mesmas

contrariedades vividas pelos seus filhos nas escolas. De facto, os pais são conhecedores de que as ameaças dos estereótipos afetam o rendimento escolar, bem como a identidade intelectual nas escolas porque, infelizmente, há uma insistência na exclusão ou na discriminação de crianças de raça e/ou cor diferentes. Mais uma vez, emerge o papel social da escola, tal como o da família imigrante, que deve ajudar as crianças a (re)construir identidades, permitindo-lhes que se desloquem, no país de acolhimento, sem o sentimento de rejeição. Suárez-Orosco (2004a) sublinha e explica-nos como esta deslocação é crucial para o futuro do mundo.

Compreendamos: existem diversos percursos para a formulação de identidades, até mesmo no seio de uma mesma família podem coexistir várias identidades; há casos de assimilação, como há casos em que duas ou mais culturas coexistem. No caso dos indivíduos marginalizados, verifica-se uma propensão para o desenvolvimento de identidades adversas à cultura dominante, uma vez que assumem identidades contraditórias para enfrentar a sociedade que os exclui; por outro lado, há indivíduos que tudo fazem para apagar as suas origens, assimilando a cultura dominante para não se sentirem marginalizados, de acordo com a autora (2004a).

O fenómeno da imigração deve de ser estudado, na nossa consideração, mediante dois sentidos: de fora para dentro (da sociedade para o contexto dos imigrantes) e de dentro para fora (do imigrante na sociedade em direção ao Outro). Defendemos que a escola, os organismos políticos e todas as demais entidades sociais concretizam trabalhos válidos no levantamento dos problemas que brotam do fenómeno da imigração e que são uma mais-valia na apresentação de soluções; contudo, para que estes estudos sejam mais exatos e meticulosos, há que contemplar os testemunhos dos próprios imigrantes, há que contactar com o seu *modus vivendi* num país que lhes é estranho para, de igual maneira, compreendermos a adaptação sociocultural, também, enquanto fenómeno sociocultural e, absolutamente, educativo.

Por fim, cremos que a sociedade e a escola partilham funções essenciais que vão transformar o imigrante, dado que vai ser educado e socializado no fulcro de uma comunidade que se rege por outros princípios, com culturas diferentes da sua. Idilicamente, se os imigrantes derem como recebem e se os locais, que recebem e acolhem, receberem como dão, podemos atingir níveis de interculturalidade que, na nossa perspetiva, nada têm que ver com a mera coexistência de várias culturas em espaço ou tempo específicos.

2. Apresentação da problemática

2.1. Enquadramento

Face ao cenário que descrevemos, deparamo-nos com a problemática em torno do conceito que ecoa a uma escala global: a da *inclusão*. Mas o que significa inclusão?; é uma questão exclusiva dos governos?; é sociocultural?; quando é que existe e sob que perspetivas pode ser considerada no seio de uma sociedade multicultural?

Com a pretensão de questionar, para estudar, a política inclusiva definida e aplicada por um sistema educativo Europeu a alunos estrangeiros e investigar as práticas de acolhimento, integração e inclusão por ele promovido, escolhemos debruçar-nos sobre um país marcadamente multicultural, deixando, desde já, transparecer na nossa investigação a reflexão sobre as seguintes ideias-chave transversais à inclusão: Diversidade – Igualdade – Diferença – Alteridade – Cultura – Interculturalidade – Tu – Eu – Outro – Nós – Acolhimento – Integração – Respeito – Aceitação – Tolerância – Direitos – Deveres – Escolarização – Educação – Globalização.

Ao estudarmos todo o processo de inclusão regulamentado e aplicado aos jovens recém-chegados na diáspora, contextualizamos a nossa tese na problemática atinente ao fenómeno migratório crescente que se faz sentir na Europa.

2.2. Demarcação do problema

Deste modo, a política inclusiva e o sistema educativo que escolhemos estudar diz respeito à sociedade multicultural Francesa que apresenta $\frac{1}{4}$ da população com nacionalidade estrangeira, graças à política de acolhimento e à defesa dos Direitos Humanos patente em diversos documentos oficiais e subscrita pelos diferentes governos que se têm sucedido, verificando-se que as maiores comunidades de imigrantes na França são, em maior número, a Árabe, a Portuguesa e a Espanhola, facilmente explicáveis pelo fator da proximidade geográfica.

Nos últimos anos, à semelhança dos restantes países Europeus, a França tem assistido à grande vaga de migração proveniente de países como a Síria, a Albânia, o Iraque, a Etiópia, o Afeganistão, o Sudão, o Paquistão, entre outros, que apresentam instabilidades sociais e políticas e/ou estão em guerra, obrigando os seus habitantes a fugir em massa, em busca de

melhores condições de vida.

Ao traçarmos este quadro, inevitável porque deveras importante para contextualizar a nossa pesquisa, não podemos ignorar, em primeiro lugar, que a questão da imigração tem, ao longo dos tempos e dos governos, desencadeado uma divisão política que se estende ao âmbito social, confrontando diretamente todos os imigrantes na França. Em segundo lugar, reputamos ser pertinente clarificar que, no nosso estudo, poder-se-ão encontrar participantes refugiados que, por ora, não distinguiremos dos demais estrangeiros.

2.3. Delimitação do objeto de estudo

Uma vez apresentadas as nossas pretensões e delineados os principais objetivos da nossa investigação, impõe-se dar a conhecer o nosso objeto de estudo, isto é, apresentar o que nos propusemos estudar em contexto social e educativo.

O nosso objeto de estudo foca-se nas práticas de acolhimento, de integração e de inclusão promovidas pela política da Educação Nacional, assente na escolarização inclusiva e praticada em associações, organismos e escolas a alunos estrangeiros recém-chegados à metrópole Bordelesa.

Assim sendo, vamos perscrutar o seguinte sobre tais práticas: existem?; se sim, quais são?; por que existem?; quando é que são implementadas?; como?; a quem é que são aplicadas? Por outro lado, se não existem, porquê?

2.4. Finalidade

Com a nossa investigação, ambicionamos compreender as influências e o *modus operandi* da política e do sistema educativo sobre os participantes estrangeiros não Francófonos, nomeadamente nas sensações e nos sentimentos que lhes espoletam, através das práticas de acolhimento e de integração, no país cuja divisa é “Liberdade, Igualdade, Fraternidade” e, igualmente, compreender se estas práticas fazem com que o estrangeiro se sinta, em algum momento, verdadeiramente incluído.

3. Motivações, pertinência e inovação da pesquisa teórico-empírica

A escolha do nosso tema de investigação prende-se com as seguintes motivações: a)

fomos professores em exercício na cidade de Bordéus; b) conhecemos e contactámos com a sociedade multicultural Bordelesa; c) somos sensíveis e acompanhamos a evolução da massa imigratória no território Francês e na UE; d) defendemos e promovemos, pessoal, social e profissionalmente, a inserção, a interculturalidade, o acolhimento e a integração de todos os indivíduos em todas as sociedades que, cada vez mais, se qualificam como diversas, plurais e globais e seguem o modelo político do multiculturalismo³; e) preocupa-nos o binómio *inclusão/exclusão* dos alunos estrangeiros a nível socioeducativo e intercultural; f) refutamos vivamente a significância limitada, por respeitar contextos particulares, atribuída ao conceito “inclusão”.

Da mesma forma, não somos indiferentes à vaga de migrantes, em busca do estatuto de refugiados, que tem vindo a alterar um quadro político particular na França que, por um lado, tem dividido a sociedade e incitado a novas visões sobre o Outro - o imigrante, o estrangeiro - e sobre a identidade do próprio Francês e, por outro, tem abalado os valores tanto da república Francesa, como os universais.

Por fim, não podemos sonegar o nosso entusiasmo por podermos contribuir com o nosso estudo para fazer repensar não só o acolhimento, como a integração e o conceito de “inclusão” de cidadãos em uma sociedade, que ilustra muitas outras, sempre, modestamente, ao serviço da Educação e da Interculturalidade.

Apesar de a nossa pesquisa se circunscrever a alguns locais que promovem a educação e a integração na sociedade Bordelesa, ambicionamos que sirva para informar e alertar, em geral, a sociedade educativa Francesa, bem como a de além-fronteiras, visto que o nosso objeto de estudo no seio da Educação e da Interculturalidade é, acima de tudo, cada vez mais global e deverá interessar não só aos agentes educativos que agem no terreno, mas também aos diferentes governos, organizações e instituições humanitárias, para que seja, positivamente, globalizador e humanizador.

A pertinência do estudo desta temática justifica-se, ainda, através do incentivo à Humanidade para que se crie um equilíbrio entre a igualdade e a diferença de indivíduos, se alerte para a necessidade de estabelecer e validar ligações sólidas entre a escola e as associações de acolhimento, se suprimam estereótipos que reduzam a valorização de todos os indivíduos, independentemente da sua origem, cultura, religião, raça, género, orientação sexual, etnia ou condição social e, finalmente, que se promova o diálogo cultural para

³Este modelo, mais adiante, é questionado e, inclusivamente, refutado por nós, na qualidade de investigador.

viabilizar a interculturalidade. É um estudo que importa não só à comunidade escolar – alunos, famílias, professores, coordenadores pedagógicos, psicólogos –, à comunidade acadêmica e científica, como também a todos os cidadãos que acolhem estrangeiros a par de organismos políticos, sociais, culturais e educativos. Por último, move-nos a crença de que podemos acrescentar entendimentos novos e partilhá-los com a comunidade científica acerca da problemática e do nosso objeto de estudo, propiciar a reflexão e a melhoria de práticas por parte dos nossos colaboradores e, por que não?, apoiar os participantes e colaboradores do nosso estudo para que tenham, doravante, experiências mais positivas no âmbito do acolhimento e integração.

Graças à pertinência da problemática, estamos convictos da aplicabilidade da investigação em uma sociedade multicultural como a Bordelesa que reúne várias escolas e associações que apostam na *inclusão* do aluno estrangeiro.

3.1. Inovação dentro da investigação

Atendendo ao espólio científico sobre a problemática, desejámos investigar e analisar as práticas de *inclusão* que recaem sobre os alunos estrangeiros na metrópole de Bordéus numa dimensão que vai bem mais além da escolarização concretizada pelo sistema educativo Francês. Partindo desta premissa, enumeramos outros aspetos que consideramos que contribuem para a inovação do tratamento do problema:

- a) Não tratamos a “inclusão”, sem contemplar o “acolhimento” e a “integração”;
- b) Tratamos as práticas de “acolhimento” e de “integração” numa relação antonímica com as práticas de “inclusão” e avançamos com novas significâncias sobre os conceitos;
- c) Concebemos o nosso estudo tanto em colégios como em liceus;
- d) Escolhemos estabelecimentos escolares que integram dispositivos de inclusão, projetados pela Educação Nacional, e estabelecimentos que não integram tais dispositivos;
- e) Recolhemos dados com o intuito de tecer comparações entre os diferentes estabelecimentos de ensino;

- f) Reunimos as perspetivas dos alunos, dos professores, de diretores e coordenadores sobre as práticas de inclusão, considerando-as como valiosas e válidas, apostando em novas interpretações e consequentes redefinições do termo “inclusão”;
- g) Procuramos a ponte entre o contexto social e educativo na tentativa de esmiuçar o papel educativo em alguns lugares na sociedade e a dimensão sociocultural e intercultural nas escolas;
- h) Não nos cingimos somente às escolas, pelo que concretizamos uma recolha empírica em rede (vários espaços), a partir dos dados que fomos recolhendo, junto dos colaboradores.

Capítulo II – Revisão da literatura

A discussão em torno da problemática

A nossa investigação sobre a problemática, isto é, sobre a *inclusão*, principia com a procura de respostas sobre os desencontros culturais que podem ocorrer em sociedades culturalmente heterogêneas, sobre os reflexos da diversidade sociocultural na Educação e sobre as práticas nas escolas Europeias para responder aos desafios sociais e culturais, a par dos escolares. Assim sendo, indagamos, perscrutamos, conhecemos e discutimos ideias e conceções com vários autores, especialistas na e sobre a problemática. Em busca de explicações, delimitamos aqui, no tempo e espaço da escrita, o início da nossa investigação, com um conjunto de sete blocos de questões específicas que nos leva à discussão com autores.

Bloco 1 - Sobre a sociedade atual: heterogeneidade na homogeneidade:

- Como é que o *Eu* e o *Nós* convive com o *Outro*?
- O que se entende por “cultura”?
- O que são sociedades multiculturais ou plurais? Em que medida são um reflexo da globalização?
- Que tipo de dificuldades de convivência existem em sociedades pluriculturais? De que modo podemos agir para contornar choques culturais?
- Que aprendizagens podemos fazer para vivermos em sociedade e em comunidade? E que valores perpassam dessas aprendizagens?
- O que é a interculturalidade?
- Será que a diversidade cultural implica interculturalidade?

Bloco 2 - Sobre a Educação na sociedade e nas escolas:

- Como é que a sociedade educa? E como é que a escola socializa?
- Qual é o papel das escolas em sociedades multiculturais?
- O que é que se entende por uma educação globalizante?
- Quais são as preocupações atuais da sociedade e das escolas face à diversidade cultural?

Bloco 3 - Sobre as mudanças socioculturais em quadros educativos:

- Que tipo de estratégias são implementadas nas escolas multiculturais, para ajudar alunos e professores no processo de ensino-aprendizagem?

- Quais são os grandes desafios da sociedade e das escolas para responder à diversidade cultural?
- Quando é que surge o conceito de “escolas multiculturais” na Europa?
- Quais são os fatores que contribuem para a existência de turmas plurais nas escolas?
- As escolas têm sofrido alterações? De que tipo?
- No caso da França, o que é que o governo tem feito para responder a esta alteração na comunidade escolar?
- Como é que os professores são formados para ensinar turmas multiculturais?

Bloco 4 - Sobre o sistema educativo Francês:

- Como é que se organiza o sistema de Educação Francês?
- Como é que podemos caracterizá-lo?

Bloco 5 - Sobre os alunos estrangeiros e alófonos na França:

- O que é que se tem feito na França para responder à diversidade cultural nas escolas, nos últimos anos?
- Existe alguma evolução na escolarização dos alunos estrangeiros? Se sim, qual?
- Em relação aos alófonos, como é que têm sido escolarizados?
- Que políticas têm sido implementadas nas últimas décadas?

Bloco 6 - Sobre as políticas para a escolarização dos alófonos:

- Como é que os alófonos são acolhidos?
- Qual é a política atual para escolarizar alunos estrangeiros e alófonos?
- Que políticas são implementadas, hoje em dia, e como são operacionalizadas nas escolas?

Bloco 7 - Sobre a conceptualização de “acolhimento”, “integração” e “inclusão”:

- Em que situações podemos considerar as práticas de “acolhimento”?
- O que é que os autores discorrem sobre a “integração”?
- E sobre a “inclusão”?

1. As relações entre a diversidade cultural e a educação

1.1. Os (des)encontros culturais na diversidade

O ser humano é por natureza um ser social na medida em que nasce, vive e evolui em sociedade. Esta sociedade é constituída por pequenas ou maiores comunidades, das quais

ele vai fazendo parte ao longo da sua vida, ilustrativamente compostas por familiares, amigos, colegas da escola e do trabalho, companheiros do desporto, entre outros elementos constituintes. A grande questão que se nos coloca é a dificuldade de viver em comunidade, de conviver com o Outro, de aprender a sermos Nós e de encontrarmos o nosso Eu no coletivo.

Quando deixamos a sociedade que nos é familiar, a nossa pátria, independentemente da razão ou motivações, somos obrigados, reiteramos, a fazer uma dupla aprendizagem: aprender a viver longe da nossa terra natal e aprender a viver no novo país. O conhecimento cultural que fomos adquirindo não é deixado para trás, levamo-lo connosco para o país que nos acolhe, facto que nos conduz a uma terceira aprendizagem, talvez a mais difícil: procurar e aceitar formas de *integração* e de *inclusão*. Esta aceitação é, na nossa perspetiva, receber, mas também dar, aquando do contacto entre uma ou várias culturas que pressupõe aceitar e adaptar-se, dando azo a práticas de aculturação.

Ao aceitarmos e pretendermos adaptarmo-nos à cultura de determinada sociedade, desejamos conhecer e viver os costumes, as tradições, os comportamentos, os símbolos e as regras pelas quais se rege; aceitamos e procuramos integrar-nos num conjunto de culturas que nos permite alcançar os valores e as crenças daquela mesma sociedade para que melhor a percebamos e, assim, nos misturemos no seu *modus vivendi*.

A cultura, segundo a entidade *The United Nations Educacional, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO, 2009), corresponde ao

conjunto dos traços distintivos, espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abarca, para além das artes e das letras, os modos de vida, os direitos fundamentais do ser humano, os sistemas de valores, as tradições e as crenças
(UNESCO, 2009: 4)

Segundo Vau (2011),

pode ser entendida como um código simbólico de determinada sociedade, podendo desvendar-se para outras pessoas que não estão inseridas no mesmo contexto pertencente a este grupo. A cultura é o resultado da capacidade e necessidade que os humanos têm de aprender
(Vau, 2011: 8)

Todavia, até que ponto este processo de aprendizagem resulta fácil e pacífico? Será que os códigos culturais são sempre e totalmente decifráveis? Será mesmo que os grupos minoritários, com culturas de minoria, se fundem na cultura do grupo nacional/maioritário, partilhando também a sua própria cultura?

“Na atualidade, a cultura é entendida mais como um processo: as sociedades vão-se

modificando de acordo com os caminhos que lhes são próprios” (UNESCO, 2009: 4); na maioria das vezes, um processo moroso, penoso, individual, solitário e, sem dúvida, desafiador. Já Vau (2011), citando Malgesini e Giménez (2000), caracteriza da seguinte forma a cultura, o que nos facilita a compreensão do desenrolar do processo:

- a) A cultura é aprendizagem
- b) A cultura é um modo de interpretação da realidade
- c) A cultura é transmitida mediante símbolos
- d) A cultura é um todo integrado
- e) A cultura compartilha-se diferenciadamente
- f) A cultura é um dispositivo de adaptação
- g) As culturas são dinâmicas
- h) As culturas são sistemas.

(Vau, 2011: 19-21)

As definições para o termo *cultura* apresentadas pelos autores ganham significado no encontro, mais ou menos fácil, entre as várias culturas no seio de uma sociedade que se caracteriza como culturalmente diversa.

A diversidade cultural é, antes de mais nada, um fato: existe uma grande variedade de culturas que é possível distinguir rapidamente a partir de observações etnográficas, mesmo se os contornos que delimitam uma determinada cultura se revelem mais difíceis de identificar do que, à primeira vista, poderia parecer

(UNESCO, 2009: 3)

Se nos reportamos ao conceito de diversidade cultural, não podemos desprezar as desigualdades sociais, humanas e culturais; não podemos preterir os desequilíbrios políticos, económicos, tecnológicos e educativos. Face a estas dificuldades, deveras motivados pelo próprio fenómeno das sociedades plurais, podemos inclusivamente resumir, mas indagando, que o nosso planeta é globalizador – isto é, quando o progresso em todos os setores alcança todos os lugares de forma igualitária e eficazmente positiva – e globalizado – ou seja, quando todos os indivíduos acedem e beneficiam dos avanços a todos os níveis?! Verdadeiramente, não ignoremos, por um lado, que é expetável, para o bem da Humanidade, que o fenómeno da globalização viabilize uma sociedade globalizadora e, somente assim, estimuladamente globalizada, isto é, uma sociedade una e equilibrada e, por outro, não esqueçamos, ainda temos muito que aprender, todos, sem exceção.

Tal e qual como enaltece o relatório da UNESCO (2009: 3), “A diversidade cultural não é somente um bem que se deve preservar. É também um recurso que é necessário promover, nomeadamente em domínios normalmente distanciados de uma noção estrita de cultura”. E para tal, insistimos, todos nós temos que aprender a aprender cultura(s).

Desta forma, elevamos a aprendizagem a uma perspectiva sociocultural e, por conseguinte, evocamos um novo paradigma para ensinar, para aprender mas, acima de tudo, para conviver em cenários socioeducativos⁴. Esta teoria social da aprendizagem de Étienne Wenger (2007) ganha força a partir de quatro componentes: o significado – a aprendizagem como experiência; a prática – a aprendizagem do fazer; a comunidade – a aprendizagem como afiliação; e a identidade – a aprendizagem como transformação.

Ora como aprendemos em sociedade, isto é, uns com os outros e através de experiências, formamo-nos no seio de várias comunidades de prática ao longo da vida. Entendemos como comunidade um grupo de pessoas que partilha a mesma realidade, culturalmente diversa, os mesmos direitos e deveres, os mesmos objetivos. Numa palavra, vamos crescendo com as vivências, com as nossas e as do Outro, vamos evoluindo com as práticas culturais que vamos experimentando, transformando o nosso Eu.

O autor (2007) define as comunidades de prática como narrativas de experiências partilhadas de aprendizagem que vão criar discontinuidades entre aqueles que as experienciaram e aqueles que as conhecem de forma passiva. Como também defende Jean Lave (1991), o ser humano aprende na medida em que participa nas comunidades; esta participação conduz à transformação notória graças às competências dos indivíduos que traduzem aprendizagens sociais; competências tais que resultam da identidade individual do Eu, do Outro e, conseqüentemente, da identidade coletiva, isto é, do Nós. Partindo deste pressuposto, observamos a existência de três tipos de aprendizagem: a aprendizagem ativa, vivida por aqueles que participam diretamente na aprendizagem; a aprendizagem passiva, sem se participar diretamente na situação/ação; e, por fim, a aprendizagem transformada, na medida em que o indivíduo passivo pode agir sobre a aprendizagem do indivíduo ativo, modificando-a, autoanalisando o seu conhecimento, igualmente, transformado.

Estes três tipos de aprendizagem reforçam, indubitavelmente, a identidade coletiva, no entanto, não eliminam de forma alguma a identidade individual. A parceria entre e dentro das comunidades existe e flui em virtude, precisamente, da identidade de cada indivíduo que define objetivos, assume compromissos e aceita partilhar a sua realidade com os demais; o Nós ganha forma a partir da fusão de todas estas múltiplas identidades singulares valorizando-se, como nos explicita Wenger (2007), a relação sinonímica entre ‘comunidade’

⁴Para estudar a “transFORMAÇÃO” dos alunos alófonos, apoiámo-nos na revisão da literatura que aqui apresentamos.

e ‘parceria’, alicerçada na soma entre compromissos, objetivos e realidades.

Lave (1991) propõe-nos a reflexão urgente sobre o conceito de ‘aprendizagem’ atendendo às características da nossa era contemporânea que no-lo exige inegável e veementemente; sugere-nos que o repensemos no seio das comunidades de prática, valorizando a aprendizagem em contexto, isto é, em ‘*situated learning*’. A aprendizagem em situação interrelaciona os indivíduos, na qualidade de seres sociais, com o ‘significado’, o ‘entendimento’ e o ‘conhecimento’. Se atribuirmos significado ao nosso entorno, estaremos melhor preparados para, individual e coletivamente, entendê-lo. Os vários entendimentos que se vão conquistando geram, em última instância, a consolidação do conhecimento, por outras palavras, a harmonia sociocultural assente numa convivência equilibrada.

É inegável que esta nova aprendizagem demanda uma nova sociedade, obrigando-nos a reconsiderar criticamente a noção que temos sobre os valores. Carneiro (2009) sustenta que os valores são o resultado da aprendizagem social; após enraizá-los individualmente, há que saber veiculá-los ao Outro. Interrogamos: como? Através da formação de espíritos abertos; de uma educação para os valores interculturais; da fomentação de uma cultura de paz e de tolerância não relativista; da humanização da economia, do desenvolvimento do emprego e da promoção da Pessoa (Bizarro & Braga, 2004). Só assim haverá mais encontros do que desencontros em sociedades pautadas pela diversidade.

Para superar possíveis choques culturais, há que aprender a convergir diferenças em *prol* da convivência harmoniosa. No fundo, há que aprender a viver em comunidades/sociedades (não confundamos com comunitarismos) plurais, dado que elas indicar-nos-ão o caminho para alcançar uma sociedade globalizada até porque, como refere Paula Rodrigues (2013: 24), “A questão das diferenças, do eu e do outro, do nós e dos outros, é problema social, apenas, porque assim tem sido construído pelas mentes individuais da cultura dominante”.

1.2. Os reflexos da diversidade cultural na educação

A constatação da existência de uma diversidade cultural a uma escala global permite-nos introduzir e caracterizar uma sociedade que, como resultado da simbiose de várias culturas, é inequívoca e sobejamente multicultural.

Mendes (2010) relata-nos que, em 2005, o Centro Interdisciplinar de Investigação

Centro-Europeia da Sorbonne (Paris IV) apresentou e principiou da seguinte forma o colóquio sobre *A multiculturalidade urbana na Europa Central (1900-2005): tipologia, problemáticas, critérios, medidas*:

Se considerarmos a Europa Central como um conjunto de países e de culturas caracterizados por uma interpenetração fértil de nacionalidades e uma história partilhada, vemos surgir as suas cidades multiculturais como uma das suas especificidades mais marcantes. E elas declinam-se em diversos modos, trate-se de metrópoles de impérios, de capitais regionais ou provinciais, porque são ao mesmo tempo avenidas de passagem, lugares de mestiçagens entre culturas, de rivalidades sociais e de conflitos inter-étnicos.

Mendes (2010: 30)

A problemática em torno do aparecimento das “cidades multiculturais” não é exclusiva da Europa e são muitos os autores que discutem precisamente o conceito de “sociedade multicultural”.

Rosas (2007: 47) caracteriza a sociedade multicultural aludindo à “existência de uma série de culturas diferentes na mesma sociedade”. Por seu lado, Vau (2011) refere o seguinte:

Ao falar de Multiculturalidade, fazemos referência a um conceito puramente descritivo, bastante frequente na literatura anglosaxónica que, aplicado à coexistência de uma pluralidade de culturas, reflecte a autêntica situação demográfica de uma entidade social a que muitos grupos ou indivíduos que pertencem a diferentes culturas vivem juntos, qualquer que seja o estilo de vida escolhido.

(Vau, 2011: 63)

Segundo Rosas (2007), existem três aceções distintas para definir uma sociedade multicultural: 1) existência de várias nações históricas com língua e histórias diferentes na mesma comunidade política; 2) existência de várias comunidades étnicas com língua, religião e modos de viver diferentes graças ao fenómeno da imigração; 3) existência de minorias em território nacional, sejam elas étnicas, de sexo, entre outras. A autora declara também que “As sociedades europeias sempre foram multiculturais na primeira acepção, enquanto sociedades multinacionais. Aquilo que é novo para elas é o facto de se terem tornado multiculturais na segunda acepção, enquanto sociedades poliétnicas” (Rosas: 47-49).

Este novo fator espoleta o problema central deste tipo de sociedades em todos os continentes, isto é: como acolher, como integrar e como *incluir* as minorias imigrantes nas várias identidades nacionais? Mendes afirma que:

A situação de multiculturalidade não implica necessariamente a existência de contactos e interações significativas entre as culturas copresentes, que podem coexistir no mesmo território ou em territórios contíguos em mera posição de face-a-face. Mas tende a evoluir para interfaces ora colaborativos, ora conflituais, ora de ambas as espécies, como sabemos pela experiência histórica, à escala local, da vivência social das grandes metrópoles.

(Mendes, 2010: 22)

Partindo justamente das práticas de acolhimento, integração e *inclusão* das minorias em sociedades multiculturais, temos que nos deter no contexto educacional com o intuito de destacar o seu papel interventivo e social na concretização de tais atividades.

As instituições escolares desempenham um papel fulcral na aprendizagem dos alunos para a socialização com o Outro, futuros adultos num planeta em constante mutação e evolução, num planeta multicultural. Aqui, deparamo-nos com o grande desafio da escola que também educa: dar resposta à diferença e à complexidade, dotando os alunos de habilidades cognitivas, interpessoais e culturais e ajudando-os a tornar-se, na nossa opinião, mais interculturais do que multiculturais. Mais, todas as entidades educativas devem ajudar a resolver as próprias consequências negativas das sociedades multiculturais uma vez que, como refere Suárez-Orozco (2004a), conscientes de que enfrentamos um mundo diferente, há que repensar a educação para conceder às crianças e aos jovens competências sociais que lhes permitam vingar nestes tempo e espaço atuais. A escola deve posicionar-se em relação à diferença e à complexidade, os grandes obstáculos da globalização. A autora defende: a) a premência de abrir e trilhar caminhos para se aprender a lidar com estes desafios e com a diversidade cultural (2004a); b) a aprendizagem para negociar estas diferenças e para adotar diversos padrões culturais (2004a); c) a flexibilização cognitiva e a agilidade; d) a disciplina para resolver problemas que a globalização possa ocultar; e) o trabalho colaborativo (2004); f) segundo a mesma autora, o uso das tecnologias deve ainda ser encarado como uma oportunidade para revestir a educação de melhorias (2004a).

Visto que temos vindo a demonstrar que as sociedades multiculturais são um reflexo da globalização, questionamos: mas que impacto tem tido, afinal de contas, a globalização nas escolas? O que mudou? Gardner (2004) explica-nos que as instituições mudam lentamente, contudo, é inegável que a escola se vai alterando consoante as transformações político-sociais, os avanços científico-tecnológicos e o sistema de literacia do qual resultam vários contextos de aprendizagem. Os *curricula* a nível global, segundo o mesmo autor, ilustram estas mudanças inclusivamente porque, cada vez mais, se assiste a uma disputa pelo termo ‘competência’ nas sociedades democráticas (2004).

Convergindo com as ideias de Gardner (2004), uma educação globalizante deve contemplar os seguintes conteúdos: 1) compreensão do sistema global; 2) análise crítica e criativa das diferentes disciplinas; 3) solução de problemas educativos que extrapolam as salas de aula; 4) conhecimento e capacidade para lidar civicamente com indivíduos de

culturas diferentes; 5) respeito e valorização das tradições culturais do Outro; 6) aceitação de sociedades híbridas e pluriculturais; 7) primazia da tolerância (2004).

Uma sociedade globalizada baseia-se na diversidade cultural que consiste, de acordo com a UNESCO, em

uma grande variedade de culturas que é possível distinguir rapidamente a partir de observações etnográficas; esta diversidade constitui também uma questão social visto que não é somente um bem que se deve preservar. É também um recurso que é necessário promover.

(UNESCO, 2009: 3)

A UNESCO (2009) apresenta uma série de grandes desafios que devem ser abraçados internacionalmente para dar resposta à heterogeneidade cultural:

1) “lutar contra o analfabetismo cultural, reconciliar o universalismo e a diversidade, e acompanhar as novas formas de pluralismo”; 2) “lutar contra a progressão do analfabetismo cultural”; 3) “reforçar os alicerces do universalismo”; 4) “explorar a nova via aberta pelo reconhecimento das identidades múltiplas – multidimensionais – dos indivíduos e dos grupos”, reduzindo “os obstáculos ao diálogo intercultural”.

(UNESCO, 2009: 33)

No que diz respeito ainda à educação, a Unesco convida-nos a refletir sobre a seguinte recomendação:

Para aprofundar a aprendizagem da vida em conjunto, é necessário promover as competências interculturais, incluindo as que estão enraizadas nas práticas quotidianas das comunidades, com vista em melhorar as abordagens pedagógicas das relações internacionais,

(UNESCO, 2009: 34)

não ignorando que, de acordo com Vau,

Apesar do encontro de povos e culturas diferentes que as relações internacionais contribuíram, permitindo um intercâmbio de formas de vida, conhecimentos, costumes e técnicas, todavia cada cultura possui um capital específico de crenças, ideias, valores e mitos próprios, que ligam uma comunidade singular aos seus antepassados, às suas tradições e ao seu sistema de valores.

(Vau, 2011: 67)

Indiscutivelmente, as escolas constituem um espaço privilegiado para a difusão de tais competências culturais já que, tal como nos lembra Coatsworth (2004), a educação pode desempenhar um papel fundamental na integração e desejável inclusão dos imigrantes na sociedade (2004); tal e qual como explica Vau (2011: 68), “A integração de minorias étnicas e do aluno de origem estrangeiro nas escolas implica modificar a forma de praticar e aceitar a cultura dominante no ensino”. Coatsworth (2004) informa-nos ainda que a globalização contemporânea produz mas também requer competências culturais, acrescentando que é, na sua perspetiva, através da educação que se poderá combater a desigualdade que o próprio processo de globalização pode gerar.

No entanto, e inevitavelmente, os cidadãos estão em constante aprendizagem até

porque fazem parte de várias comunidades de prática ao longo da sua vida tal como supramencionámos. Ser-nos-á, por conseguinte e indispensavelmente, possível determinar que todos os grupos de pessoas são passíveis de ensinar, logo, todos os indivíduos, que deles fazem parte, estão aptos e imersos num contexto de aprendizagem; ou seja, todas as comunidades de prática, incluindo as escolas, devem fazer-se valer da educação globalizante que temos vindo a explorar e a explicitar.

Concentrando-nos, para já, somente nas escolas Europeias, é imperativo saber como é que estes espaços educacionais, e ostensivamente socioculturais, lidam com turmas multiculturais e como é que as preparam para a globalização, quando estes grupos de alunos já são, eles próprios, um resultado do fenómeno da globalização.

1.3. O multiculturalismo: modelo de educação pluricultural?

As escolas na Europa, como temos vindo a descrever, são multiculturais. Assim sendo, é urgente que a educação seja também ela multicultural. Em conformidade com Vau,

a educação multicultural é relevante para toda a povoação e não deve limitar-se somente à intervenção de povoações subordinadas (pequenos grupos étnicos), deve considerar-se como uma concepção global da educação. Segundo, a educação multicultural não pode renunciar ao desenvolvimento de atitudes e aptidões comuns a todos os homens. É certo que existe a percepção, aceitação e valorização da diferença, mas as próprias diferenças têm sentido no contexto da semelhança e da comunidade humana. Terceiro, a multiculturalidade supõe uma interacção entre culturas e grupos, e na educação o diálogo como base do conhecimento e o respeito mútuo deve ocupar um lugar relevante.

(Vau, 2011: 67)

A autora (2011) encontra as origens da educação multicultural

nos movimentos de defesa dos direitos humanos, desenvolvidos no seio de grupos desfavorecidos [...] a luta dos movimentos afroamericanos contra a discriminação, iniciada nos anos 60, como o fenómeno que irá fazer surgir os princípios filosóficos da educação multicultural.

(Vau, 2011: 114)

Na revisão que faz da literatura, refere a vontade que já existe para se reformar a escola com base em uma filosofia e em metodologias, justificando que as escolas desempenham um papel fundamental na educação. A autora explica-nos, igualmente, que há uma preocupação em centrar

definições nos ideais de justiça social, de igualdade educacional e no desenrolar de experiências educacionais em que todos os estudantes alcancem os objectivos a que se propõem, quer enquanto estudantes, quer enquanto membros da sociedade, responsáveis e activos

(Vau, 2011: 116)

constatando que,

Apesar das diferenças, os defensores da educação multicultural concordam que os programas multiculturais devem incluir elementos referentes a diferentes identidades étnicas, o pluralismo cultural, a distribuição desigual dos recursos e de oportunidades, assim como outros problemas sociais e políticos.

(Vau, 2011: 116)

A educação multicultural, tal e qual como a descrevemos anteriormente, precisa de modelos de conduta que nos permita suportá-la em terminologia escolar, defendendo-a metodologicamente. Neste sentido, inquirimos: qual é o modelo ou os modelos aconselhados pelas entidades educacionais Europeias a serem perpetrados no quotidiano escolar? Os diferentes governos harmonizam nos seus sistemas educacionais esses modelos? E será que todas as escolas os adotam e respeitam?

Fernandes (2010) explica-nos que o termo “multicultural” surgiu pela primeira vez em meados do século XX na língua Inglesa a par do “multiculturalismo”, termo registado pela primeira vez em 1941. Três décadas mais tarde, no Canadá e na Austrália, ambos os conceitos são reconhecidos e instituídos como oficiais, ambicionando-se fixar as políticas públicas e visando-se a valorização e a promoção da diversidade cultural.

O Reino Unido e os Estados Unidos, apesar de usarem oficialmente estes conceitos mais tarde, já tinham dado passos na criação de políticas públicas com cariz multicultural, obrigando-nos a recuar até às décadas de 50 e 70. Pelo exposto, podemos aceitar que o “multiculturalismo” se impõe como política pública de Estado na sociedade anglo-saxónica.

O *multiculturalismo*, para Silva (2010: 17), contextualiza-se em sociedades que integram minorias étnicas que se debateram pelos seus direitos civis, isto é, “aparece associado a lutas por uma maior democratização da sociedade, de reivindicação de uma maior justiça social e ideais de igualdade de oportunidades”. Com o objetivo de suprimir o carácter revolucionário deste conceito-movimento, os líderes conservadores têm reformulado e recontextualizado o seu significado, tornando-o compatível com os seus ideais.

Silva alerta-nos para o facto de que

tem sido evidente a acentuação das desigualdades sociais e económicas e a emergência de novas formas de exclusão social associadas aos processos de desindustrialização e de reestruturação das economias capitalistas. Estas novas realidades têm acentuado a marginalização e a exclusão de muitos sectores da população, sobretudo os mais vulneráveis, nomeadamente, os migrantes.

(Silva, 2010: 18)

Por exemplo, a segunda Guerra Mundial desencadeou um fluxo migratório considerável na Europa ao qual o Conselho da Europa (CE) não foi indiferente. Com efeito, desde os anos 70, a Europa prioriza o reconhecimento das minorias bem como a valorização

cultural, sendo que a adoção do *multiculturalismo* é a prova desse reconhecimento.

Concentremo-nos, por ora, ainda na definição atribuída ao modelo *multiculturalismo* por alguns autores.

Silva (2007: 85) declara que o conceito, embora ambíguo, está intimamente ligado às medidas políticas; trata-se, na sua opinião, de “um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais” que são vistos como a minoria e que pretendem ser reconhecidos e representados dentro da cultura nacional, a maioria; pode constituir, ainda, a solução para resolver os conflitos étnicos e raciais que a minoria possa provocar à cultura dominante.

Rodrigues (2013: 24) considera que, no multiculturalismo, “as diferentes identidades culturais devem coexistir em sociedade com igualdade de deveres, mas também de direitos”; contudo, afirma que “os indivíduos das minorias ainda nem sempre têm liberdade para participar na vida cultural e social em igualdade com as diferentes culturas o que, por vezes, gera conflitos e revolta” (2013: 24).

Para Vau,

O multiculturalismo é uma ideia profundamente questionadora da heterogeneidade de correntes de pensamento dificultando-lhe uma leitura linear. Querer defini-lo com precisão, é uma tarefa bastante complexa. Desfazendo a confusão conceptual e terminológica conclui-se de que falar de sociedade multicultural não é a mesma coisa que falar de multiculturalismo. A sociedade multicultural é uma realidade. O multiculturalismo é apenas um modelo ou conjunto de modelos, que visa interpretar aquilo que entendemos por sociedade multicultural e, ao mesmo tempo, dizer o que devemos fazer, de um ponto de vista político, em relação a ela. Sociedade multicultural é um conceito descritivo, enquanto o multiculturalismo é um modelo normativo.

(Vau, 2011: 57)

Em suma, tal como nos informa a literatura que seleccionámos, a Europa tem encontrado no modelo *multiculturalismo* a resposta para o desafio da diversidade cultural.

1.4. A escola multicultural vs. a escola intercultural

O modelo *multiculturalismo* constitui uma abordagem mas, defendemos e veiculamos, não representa um modelo multicultural. Refutando o *multiculturalismo* e preferindo, plenamente, o modelo intercultural, muito embora estejamos conscientes de que representa uma utopia, neste subcapítulo dedicamo-nos à revisão de conceitos-chave, tais como a escola intercultural, o *interculturalismo* e o diálogo intercultural.

Os indivíduos, segundo a UNESCO (2013), em todos os contextos sociais, desempenham o papel de interlocutores quando interagem com o Outro; ora, para que esta interação resulte eficaz e pacífica, é importante que os colocutores dialoguem

interculturalmente, ou seja, que aceitem o facto de haver culturas diferentes da sua, igualmente valorizadas e válidas; que tenham o espírito aberto e estejam recetivos para aprender, para tolerar e, acima de tudo, para contribuir. É igualmente primordial que possuam habilidades reveladoras de uma multiplicidade de perspetivas, empatias e flexibilidade, bem como de um espírito crítico, reflexivo e de adaptação; além disso, que detenham habilidades plurilinguísticas, demonstrando uma *gnosis* sobre a variedade linguístico-discursiva. Não podemos ocultar que consideramos exequível o que nos transmite o *Council of Europe Ministers of Foreign Affairs* (CEMFA) acerca das ‘situated learning’ que assentam na dignidade individual humana destacando-nos, por um lado, valores partilhados, respeito pelo património comum, diversidade cultural e respeito pela dignidade individual e, por outro, apresentando-nos uma abordagem intercultural que passa diretamente pelo diálogo intercultural (CEMFA, 2008).

Em congruência com o CEMFA (2008), o diálogo intercultural é, efetivamente, uma troca aberta e respeitadora de opiniões, do individual e do coletivo, assente na compreensão e no respeito mútuos que deve acontecer a todos os níveis e lugares do mundo. Todos os cidadãos devem ter bem claras as noções, de forma a garanti-las e a perpassá-las, de coesão social e de integração. Com a inexistência do diálogo intercultural estaremos a formatar uma sociedade hostil, baseada na desconfiança e na tensão, em sentimentos de intolerância que podem ganhar força e evoluir para estereótipos racistas e segregadores; estaremos a privar-nos, a nós e ao Outro, do conhecimento e da aceitação de novas culturas, bem como da liberdade de se poder escolher quem somos, social e culturalmente.

Recuperamos, porque de extremada importância, os valores universais defendidos pelo CE: os direitos humanos, a democracia e o Estado de Direito. Para o CEMFA (2008), a democracia é o pilar do sistema político no qual os cidadãos desempenham um papel ativo, não só como sujeitos sociais mas também como políticos. Em segundo lugar, o equilíbrio entre a dignidade e o respeito mútuo implica que cada um de nós se coloque no lugar do Outro, que adote e aceite as suas perspetivas uma vez que é possível a convivência num mundo que, afinal, é de todos. Não podemos descurar a igualdade de género, refutando inclusivamente qualquer tipo de manifestação contra grupos considerados ‘minoritários’ ou ‘fracos’, rejeitando vivamente o conceito de ‘minorias fracas’. Em último lugar, enaltecemos o combate para vencer todas as contrariedades que impossibilitam o diálogo intercultural, trabalhando para um conhecimento mais amplo das várias religiões, línguas, ideologias,

costumes e culturas que existem (2008).

Estamos convictos de que a aprendizagem para a sociedade multicultural Europeia, e além continente, passa pela educação; não obstante, esta educação não é exclusiva dos espaços escolares formais uma vez que todas as comunidades de prática ensinam nos diferentes contextos onde atuam. Deste modo, todos os indivíduos, experimentando em ‘situated learning’ aprendizagens globalizadoras, vão-se tornando cada vez mais, positivamente, globalizados.

Nesta linha de entendimento, desejamos incluir na nossa literatura o modelo *interculturalismo* e, com o intuito de compreender a sua conceção, reunimos uma série de proposições a tomar em consideração, tais como: 1) a interculturalidade está intrinsecamente ligada às noções de identidade, cultura, encontro intercultural e competência (Barret, Byram, Lázár, Mompoin-Gaillard & Philippou, 2013); 2) a interculturalidade demanda um conjunto de atitudes, de conhecimentos e de destrezas que permitem que a ação das escolas culmine na compreensão e no respeito dos indivíduos, que seja uma resposta adequada e eficaz, que estabeleça relações positivas, que compreenda as suas próprias ligações culturais (2013); 3) a competência intercultural implica estar consciente de um conjunto de capacidades positivas e dinâmicas, assim como da sua própria *identidade e cultura* no decurso de encontros interculturais.

Finalmente, acrescentamos o texto *Intercultural Competences*, no qual a UNESCO (2013) eleva a competência intercultural a um adequado e

relevant knowledge about particular cultures, as well as general knowledge about the sorts of issues arising when members of different cultures interact, holding receptive attitudes that encourage establishing and maintaining contact with diverse others.

(UNESCO, 2013:16)

Reflitamos: os seres humanos recorrem a diferentes identidades e culturas; todos os grupos são heterogeneamente culturais, basta que nos recordemos e recuperemos a escola multicultural que temos caracterizado neste estudo com algum detalhe. Estas identidades e culturas díspares entrecruzam-se constantemente e ora são aceites ora são contestadas. A cultura é dinâmica e, por isso, sofre processos de mutação dentro destes grupos que vão atribuindo novos significados, novos valores, novas normas e práticas às suas vivências sociais e culturais. Todavia, tal como nos relembra a UNESCO (2013), todas estas envolvências culturais dependem do contexto que pode, contra as nossas expectativas, limitar o desenvolvimento da identidade pessoal, social e cultural dos grupos.

Prossigamos: quando um indivíduo se encontra com alguém portador de uma cultura

diferente, está imerso num encontro intercultural e, não descuremos, a escola é um dos espaços que promove constantemente encontros interculturais. Para que este encontro resulte pacífico e harmonioso há que fazer uso de uma série de competências, por outras palavras, ambos os interlocutores devem combinar as componentes da competência intercultural e aludir ao respeito mútuo que deve contemplar os direitos humanos, a democracia e o Estado de Direito, tolerando-se a diferença cultural (UNESCO, 2013).

Os interlocutores, entenda-se toda a comunidade educativa, que dialogam culturalmente, repetimos, têm que aceitar e compreender que há culturas diferentes da sua; devem ter o espírito aberto para aprender, contribuir e, acima de tudo, tolerar, tal qual como supramencionámos. Estas atitudes denotam conhecimento da heterogeneidade que descreve o nosso mundo atual e compreensão da diversidade cultural. Os colocutores possuirão, desta forma, habilidades que demonstram uma multiplicidade de perspetivas, empatia, flexibilidade, espírito crítico, reflexivo e de adaptação; além disso, terão ainda habilidades plurilinguísticas, denunciando um conhecimento sobre a variedade linguístico-discursiva (UNESCO, 2013).

Atendendo ao que vamos expondo, alcançamos um novo modelo que se opõe ao do multiculturalismo; acreditamos que as escolas multiculturais se devem afastar de modelos monoculturais, estabelecendo com os alunos relações interculturais ou transculturais.

Relativamente às competências e às abordagens interculturais, a UNESCO (2013) apresenta como requisitos mínimos a seguintes competências interculturais, que listamos: 1) ter respeito pelo Outro e mostrar humildade face à diversidade cultural; 2) ter consciência da própria identidade; 3) ser capaz de observar o mundo sob multiperspetivas; 4) ser capaz de escutar e compreender o Outro; 5) ser capaz de adaptar-se, aceitando, outras culturas, outras identidades; 6) ser capaz de construir relações positivas e harmoniosas.

As escolas Europeias multiculturais devem apostar na abordagem intercultural através da “promoção do desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura” (CE, 2001: 19-25). Hoje em dia, é premente que o plurilinguismo seja contemplado à luz do pluriculturalismo porque “A língua não é apenas um aspecto fundamental da cultura, mas é também um meio de acesso a manifestações culturais” (2001: 19-25).

Os estabelecimentos de ensino interculturais devem revelar um conhecimento

sociocultural bastante sólido para que o possam passar aos aprendentes. Os agentes educativos não podem ignorar, nem deixar ignorar, aspetos distintivos das diferentes culturas no que diz respeito, a título ilustrativo, à vida quotidiana, às condições de vida, às relações interpessoais, aos valores, crenças e atitudes, à linguagem corporal, às convenções sociais ou a comportamentos rituais (2001).

As escolas colocam formalmente mais do que uma língua e uma cultura em contexto – as línguas maternas e as línguas estrangeiras; no entanto, numa sociedade plural, esta consciência vai ser desafiada em duas linhas: na desmistificação de estereótipos que existem e na integração de outras culturas a uma escala internacional porque, cada vez mais, uma aula multicultural é e está aberta ao mundo, a todos os contextos socioculturais.

Assim sendo, o modelo *interculturalismo* cria uma simbiose, como nos faz saber o CE entre as capacidades interculturais e as competências de ação, incluindo:

- a capacidade para estabelecer uma relação entre a cultura de origem e a cultura estrangeira;
- a sensibilidade cultural e a capacidade para identificar e usar estratégias variadas para estabelecer o contacto com gentes de outras culturas;
- a capacidade para desempenhar o papel de intermediário cultural entre a sua própria cultura e a cultura estrangeira e gerir eficazmente as situações de mal-entendidos e de conflitos interculturais;
- a capacidade para ultrapassar as relações estereotipadas.

(CE, 2001: 151)

O CE, através do *White Paper on Intercultural Dialogue* (WPID, 2008), para além de apresentar um quadro conceptual e de constituir um guia bastante útil, fornece a solução para resolver o problema relacionado com a diversidade cultural, convidando-nos ao diálogo intercultural, uma vez que a abordagem do multiculturalismo não é eficaz na resposta à adversidade. O WPID (2008) propõe uma conceção baseada na dignidade individual humana enumerando-nos, por um lado, valores partilhados, respeito pelo património comum, diversidade cultural e respeito pela dignidade individual de cada indivíduo e, por outro, apresentando-nos uma abordagem intercultural que passa diretamente pelo diálogo intercultural.

Os requisitos para o diálogo intercultural, segundo o CEMFA (2008), são os seguintes: governação democrática com uma participação ativa; ensino e formação de competências interculturais; e criação de espaços de diálogo alargados a nível internacional.

As escolas devem de estar alertas para os perigos da falta de diálogo intercultural: não se pretende que se imponham normas culturais, antes que se promova o diálogo intercultural, adotando-se um papel ativo de mediadores. As escolas enfrentam vários

obstáculos, porém não podem, jamais, desistir do seu projeto social quando confrontadas com indivíduos e/ou entidades que refutam o diálogo intercultural; este será o maior repto dos estabelecimentos de ensino e aprendizagem multiculturais Europeus: nunca desistir do diálogo intercultural!

2. A emergência da escola multicultural na UE

2.1. A imigração

Ao retrocedermos a 1945, ano do fim da Segunda Guerra Mundial, compreendemos que as nações que se envolveram diretamente ou que foram arrasadas no conflito militar, tiveram que reconstruir-se tanto a nível político como social. Nesta reconstrução a uma escala global começaram a destacar-se algumas nações que se demarcaram das demais, sobretudo, a nível económico. A afirmação destas potências, como por exemplo a Alemanha e a França na Europa, fez com que se verificassem deslocações migratórias que aconteciam dos países menos desenvolvidos para estes, mais bem posicionados economicamente.

Assim, na Europa, a primeira vaga de deslocação de pessoas acontece entre Europeus. Os migrantes procuravam melhores condições de vida nos países que lhes ofereciam oportunidades de trabalho. Mais tarde, os países Europeus com uma economia estável e promissora começaram a receber imigrantes que provinham das suas ex-colónias, isto é, na sua grande maioria do continente Africano. A França, por exemplo, vê as minorias estrangeiras crescerem visto que, às comunidades Portuguesa e Espanhola, começa a juntar-se a comunidade Árabe e, por outro lado, também começa a verificar que os problemas em torno da imigração ameaçavam ganhar força e persistir tumultuosamente.

A França apresentou o *Pacto sobre Imigração*⁵ (2008) restrita aos restantes estados-membros. Carneiro (2009) sintetiza a proposta Francesa para se criar um equilíbrio político no que se refere à imigração:

Organizar a imigração legal e renunciar a regularizações extraordinárias; Estruturar e definir o repatriamento dos imigrantes irregulares e indocumentados; Proteger melhor as fronteiras; Construir uma “Europa de asilo”; Favorecer o «desenvolvimento solidário» com os países de origem da imigração”.

(Carneiro, 2009: 52-53)

⁵O Pacto Europeu para a Imigração e Asilo foi apresentado pelo Ministro de Imigração, Bruce Hortefeux, em junho de 2008.

Estas políticas continuam, ainda hoje, em vigência e são concretizadas em todos os espaços sociais e educativos caracterizados como republicanos e laicos em todo o território nacional.

A França que apresentou esta proposta é a mesma França xenófoba que faz da “imigração” um tema a discutir recorrentemente. Mas, no fim de contas, porque é que a imigração tem constituído um problema para os Franceses? Reis (1999) fez o levantamento das incitações contra os imigrantes que, imediatamente, refuta: aumento do número de estrangeiros (não há estatísticas fidedignas!); aumento do desemprego (normalmente os imigrantes ocupam os postos de trabalho que os Franceses não querem, para além de que o desemprego não é um fenómeno exclusivo do país!); o modo de vida: se não existissem imigrantes, o padrão de vida subia (o que contrasta com a fragilidade demográfica Francesa devido ao número inferior de nascimentos).

Continuemos a deter-nos na França. Nos anos 80, os imigrantes são encorajados a ganhar terreno no país que os acolheu através de associações e de reivindicações, motivados e inspirados pelas ideias do *multiculturalismo* e da valorização da diferença. Esta defesa do “direito à diferença” é uma clara renúncia à política de assimilação que a França adotava na altura. Toshiaki Kozakai e Rafael Peçly Wolter (2007) apresentam argumentos para esta tendência do estado Francês em assimilar os imigrantes, explicando que a assimilação não passa de um mito, já que se potencia uma vivência em comum alicerçada numa língua comum, numa religião e numa cultura mas que, efetivamente, não é real. No que diz respeito aos imigrantes, vão ver-se sempre diferentes da maioria, apesar dos traços comuns. A nação, para estes autores, não pode ser caracterizada pela continuidade cultural; a França não vai conservar a identidade ao longo dos tempos, até porque a totalidade da população Francesa poderá ser renovada em menos de cem anos.

A partir dos anos 80, a população Francesa começa, por um lado, a desenvolver opiniões pouco favoráveis em relação aos estrangeiros e ao governo, por outro, a esforçar-se na adoção de medidas que visam defender a identidade da França, a identidade dos Franceses. Sobre a nacionalidade e a imigração, a legislação Francesa tem ensaiado, recentemente, modificar o código nacional Francês, o que já não acontecia desde 1945;

aprovou as leis *Pasqua*⁶ que visavam combater a imigração clandestina e, posteriormente, outorgou a *Lei Debré*⁷ para responder ao fracasso das leis precedentes.

Na sombra destas medidas, esconde-se a problemática em torno da identidade colocada em causa: o que significa ser Francês? Na França, coexistem três vozes para conceber a nação: a voz dos republicanos, a voz dos tradicionalistas e a voz dos multiculturalistas. Reis (1999: 120) explica-nos que o multiculturalismo “pretende afirmar a diferença entre os homens mas acredita que a nacionalidade não deve ser fundada nessas diferenças, reivindicando direitos culturais específicos para diferentes grupos sociais dentro da nação”.

Face a esta situação, verifica-se que, contrariamente ao *multiculturalismo* defendido nos documentos Europeus em *prol* da identidade e da aceitação dos valores culturais das minorias, a França adota um sistema universalista de *inclusão* no qual todos os indivíduos devem ser semelhantes, ignorando-se a diversidade e agindo-se contrariamente aos direitos e deveres da sociedade multicultural. O grande problema da assimilação é precisamente obrigar a ser o que não se quer ou deseja ser, como lemos em Reis (1999) ou, na nossa opinião, o que não se é.

Curiosamente, continuamos a falar da mesma França que, desde o séc. XVIII, tudo tem feito para estabelecer uma ponte entre o Estado, a Nação e o Povo, sustentando-se na ideia de cidadania e ganhando motivação nos direitos humanos sobejamente aclamados no seio da Revolução Francesa. Terá o conceito de “cidadão” mudado? E os direitos? Perdem-se, perguntamos, com o tempo?

As sociedades Europeias precisam dos migrantes, tanto como estes precisam da Europa. No entanto, atualmente, reportando-nos à última vaga de imigração no *velho continente*, vive-se uma crise migratória e os diferentes governos mostram-se impotentes para dar resposta a uma entrada massiva e ilegal de deslocados que se veem obrigados a abandonar os seus países. Constatamos, por conseguinte, que as discussões em torno da imigração na Europa continuam a existir e a subir de tom não se vislumbrando medidas políticas eficazes que acompanhem as diretrizes da Organização das Nações Unidas (ONU)

⁶Estas leis datam de 1986 e 1993, passando por dois governos diferentes: primeiro de Jacques Chirac e, posteriormente, de Balladur.

⁷Esta lei data de 1997, tendo o nome do ministro do interior, Jean-Louis Debré.

ou da UNESCO para acolher, integrar e incluir todos os migrantes, independentemente da vaga de imigração, espacial e temporal, e das razões da entrada no continente ou da movimentação pela Europa.

O fenómeno de imigração tem dado origem, como já referimos, ao longo das últimas décadas, a uma crise política, social e cultural, mas também de valores que os diferentes governos têm de resolver. Além do mais, este conjunto de crises transparece nas escolas tal e qual como alerta Rodrigues (2013: 24), citando Américo Nunes Peres (2000), “Os fluxos migratórios têm vindo a criar um mosaico de línguas e culturas na escola que, por sua vez, provocam dilemas, tensões e conflitos, exigindo da instituição escolar, respostas adequadas às necessidades educativas de todos e de cada grupo”.

2.2. A transformação da escola e a crise de valores

Hoje em dia, posicionarmo-nos sobre o papel da educação no desenvolvimento de competências éticas e de valores implica, numa primeira instância, aceitar uma sociedade multicultural; num segundo momento, há que enfrentar todos os perigos que esta nova sociedade nos oferece no que diz respeito à ética de valores. No fim de contas, quais são os valores universais, comuns a todas as nações e que devemos ensinar e transmitir? A resposta a esta questão exige que a sociedade, que educa, e a escola, que socializa, se recriem; no mundo de hoje, há que convocar todos os espaços educativos para formar uma sociedade, a escola e a sociedade, baseada em valores.

Pérez-Jiménez (2003) define uma escola com um projeto global; este projeto deve incluir aspetos culturais e socioeconómicos que sejam partilhados igualmente a uma escala global. Esta escola global renuncia à diferença e à exclusão. Neste modelo de escola, espera-se que o aluno “actúe como un ser genérico, guiado pela supervivencia, cuya fuente de ingreso quedará descartada dentro de lo que se ha llamado el sistema global” (2003: 46).

Estêvão (2009: 41) apresenta um novo desafio à escola que consiste em “redefinir os seus sistemas de ensino e formação nacionais em termos de qualidade, avaliada segundo padrões internacionais”. De facto, numa sociedade também mercantil, o autor acrescenta, citando Tony Blair, que “a educação é a melhor política económica que nós temos” (2009: 41).

Meirieu (2000) propõe uma nova deontologia para os professores que contemple o reforço das competências dos docentes sobre a aprendizagem através de uma formação

pedagógica adaptada; que verifique a compatibilidade com a Declaração dos Direitos do Homem e a Convenção dos Direitos da Criança; que promova uma reflexão conjunta sobre a própria deontologia. Este conjunto de princípios pode colmatar a falta de reflexão que existe apesar das reformas curriculares. O autor menciona a necessidade de encontrar parcerias porque as escolas não podem continuar a trabalhar sozinhas; se todos apostarem em um ensino conjunto, ser-nos-á possível reunir um leque de aprendizagens universais. A primeira grande aprendizagem universal será exatamente aprender a “vivre ensemble”, em comunidade, em sociedade; para que esta aprendizagem seja alcançada, há que aceitar a humanidade como integradora de comunidade(s). A escola será, desta forma, a instituição que permitirá o diálogo entre as diferentes culturas desta grande humanidade tendo o grande desafio de “sans renoncer à enseigner les savoirs qui leur sont propres, ils doivent les inscrire dans le mouvement des questions qui sont à leur source et où tous les hommes peuvent reconnaître leur commune «humanité»” (2000: 10-16).

Estêvão (2009) explica que a escola deverá promover a aprendizagem alicerçada num compromisso com o Outro, na participação política e democrática e caracterizar-se como uma organização democrática. A escola deve encontrar outros valores para além do da justiça, reforçando a identidade cultural, mais do que a identidade nacional. A escola multicultural deve ainda apoiar o acordo entre os vários países visando a “interdiálogo” e a “universalidade”, no fundo, “reconhecendo, como princípio, que todos os indivíduos são de valor moral igual e que devem fazer parte da nossa comunidade de diálogo e atenção” (2009: 45-48).

Na abordagem da clarificação de valores de Valente (1989: 4-6), “as pessoas podem ser ajudadas a debruçarem-se sobre as questões de valores e a integrarem as suas escolhas”. Para Valente, para que um valor seja considerado como tal não deve ser imposto, pelo contrário, deve de obedecer aos seguintes critérios: ser uma escolha livre e ponderada, ser reconhecido e afirmado publicamente; desaguar no nosso dia a dia de forma reiterada.

Valente (1989: 31-32) defende, igualmente, que a reorganização curricular deve assentar no princípio da “interacção social do interpessoal com o ambiente físico e humano”, isto é, deve assumir uma conceção interdisciplinar. Valente opina que as duas abordagens, a clarificação de valores e a cognitivo-desenvolvimentista – que possibilita repensar de maneira racional sobre os problemas sociais - se complementam, contribuindo ambas para a reorganização curricular das escolas. A autora apresenta-nos uma outra abordagem baseada

nas relações interpessoais: a abordagem da educação interpessoal. Sobre esta nova perspectiva, a autora enumera alguns pré-requisitos para obter relações de qualidade: “a confiança em si próprio, a realização pessoal e a aquisição de um espaço vital” (1989: 33), a autonomia e, principalmente, a valorização do Outro, dado que uma educação com este cariz requer “uma sã comunicação, o conhecimento e a estima de si enquanto pessoa humana” (1989: 33) com todas as suas características, intervindo, socialmente, “no conhecimento e na abertura ao outro” (1989: 33). Por fim, sobre os valores, acrescenta que não se podem inculcar, até porque não constituem verdades absolutas. Além de apresentar as três abordagens, reúne uma série de estratégias práticas para que as possamos perceber e concretizar na escola.

Em suma, os espaços educativos têm que contemplar os conteúdos socio-interculturais; se estes conteúdos forem aprendidos e apreendidos por todos poderá haver, desejável e conseqüentemente, sucesso no processo de ensino-aprendizagem, em todas as pequenas e grandes comunidades que integram a sociedade.

3. A função social do Professor: em busca de uma formação para a diversidade

3.1. A universalidade dos valores

Nas sociedades contemporâneas, Carneiro (2008) considera o homem como um ser moral com propensão para distinguir o bem do mal, competência indissociável da natureza humana. Desta forma, entendemos que os indivíduos aprendem os valores como uma componente básica da moral, vistos “como espécie culturalmente apta a extrair sentido da existência e a construir significado a partir da vida em comum” (2008: 51). Desta maneira, a fragmentação de valores não pode ser apenas um mero fenómeno conjuntural, uma vez que “o ascenso de uma nova ordem, diversa e multicultural, gerou uma doutrina adversa à afirmação das instâncias básicas de socialização, ou seja, das instituições de enquadramento axiológico: estamos defrontados com uma questão estrutural e estruturante da sociedade” (2008: 54).

Neste sentido, Raths e os seus discípulos, tal como discorre Valente (1989), encorajam as pessoas a refletir de forma deliberada sobre os seus valores e os da sociedade como um todo. Na verdade, Valente (1989), inclusivamente, avança: “trata-se de lhes prender a atenção sobre os seus interesses, aspirações, sentimentos, inquietações, objectivos, ou

então pode seguir-se outra via, introduzindo-os em discussões gerais da vida, mais pessoais ou sociais, tais como a amizade, a lealdade, a ternura, a política, a lei, a ordem” (1989: 4). Com efeito, Raths e os seus seguidores afastam-se da definição do termo *valor*, centrando-se no processo de aquisição dos valores de cada indivíduo, a partir de um conjunto disponível que se pode oferecer aos jovens e que lhes servirá ao longo da vida, sempre que tenham de fazer opções. Nesta linha de discernimento, Valente considera que os valores não são verdades longínquas e inacessíveis, identificando sete critérios determinados por Raths, Harmin e Simon⁸ para que um valor seja considerado como tal: 1) escolha livre; 2) escolha de entre alternativas; 3) escolha feita depois da consideração ponderada das consequências de cada alternativa; 4) ser capaz de ser elogiado e aplaudido; 5) ser capaz de ser afirmado publicamente; 6) manifestar-se no nosso viver e no nosso comportamento; 7) manifestar-se em várias situações e ocasiões, isto é, ser frequente e repetir-se (1989). Não obstante, para que algo atinja o nível de um valor, compreendemos que deve de ser adotado livremente, ponderando-se as suas consequências e, por outro lado, deve de ser apreciado de acordo com a própria valorização que lhe atribuímos.

No âmbito da caracterização da sociedade em rede, Castells (2008), citado por Carneiro, considera uma estruturação inovadora do relacionamento humano e cultural em espaços abertos que não conhecem fronteiras espaço-temporais, remetendo para a importância de se refletir sobre a interdependência de comportamentos, atitudes e valores num mundo onde os códigos de conduta viajam instantaneamente por todo o planeta (2008). Assim sendo, num mundo em rede “interligado e submetido a forças de intercomunicação irresistíveis, a consciência humana é também interdependente” (2008: 57). Depreendemos, após uma cuidada interpretação, que não há valores singulares uma vez que estão dependentes de todo o seu entorno, ou seja, “todos os valores pessoais se entrecrocaram e enriquecem mutuamente ao ponto de ser verdade que, no plano da eticidade partilhada: Eu sou tu e tu és eu!” (2008: 57). A esta ideia associamos que a “consciência europeia da dignidade inviolável da pessoa humana, e do código de direitos do homem que dela decorre, é património civilizacional de toda a Humanidade” (2008: 59), de onde resulta um verdadeiro exemplo do valor/significado/entendimento dos valores que, num conhecimento amplo, supera uma preferência, um gosto ou uma crença pessoal, reafirmando compromissos

⁸Os autores editam *Values and Teaching: working with values in the classroom*, (1966), in A. Charles, & E. Merrill (Eds.), Ohio: Columbus: C.E. Merrill Books.

que vinculam a moral e o juízo jurídico numa boa parte da Humanidade.

Neste sentido, com o forte estímulo da ONU surge, de forma gradual e a partir de 1945, a ideia de que o género humano tem vindo a comprometer-se com um diálogo cultural de âmbito mundial sobre objetivos comuns e valores compartilhados, sobremaneira alicerçado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que se impõe como uma importante referência. Adicionalmente, também as numerosas declarações e tratados internacionais contribuem para este diálogo global, fazendo emergir um consenso sobre o núcleo dos valores compartilhados, deveras necessário para a construção de um mundo justo. Este princípio surge associado à teoria Rawlsiana de Rawls que advoga que os princípios “que respeitam a igual liberdade e a igualdade equitativa de oportunidades e o princípio da diferença são aqueles que melhor descrevem o senso da justiça das pessoas que possuem uma tradição democrática, pluralista e tolerante em sua cultura pública” (Silveira, 2009: 155). Este entendimento, como explanam os autores Power, Higgins & Kohlberg (1989), citados por Marchand (s/d), é atinente à heterogeneidade de valores que regem a sociedade contemporânea, remetendo-nos para uma ideia de valores considerados como valores morais universais, tendo por base a ética comum, da qual se destacam a justiça, o respeito pelo outro, a equidade e o respeito pela verdade. Por conseguinte e de acordo com Carneiro (2008), a ideia de valores universais está associada à defesa da vida, ao respeito pelo ambiente, à honestidade como norma de conduta, à justiça na relação entre pessoas, interpretados e absorvidos “como bens universais, logo descontextualizados ou insuscetíveis de relativização conjuntural” (2008: 58-59).

Face ao exposto, concordamos com a consideração de que esta condição de valores universais equivale a uma determinada conceção de bem comum, que nos obriga a estabelecer certos procedimentos específicos, visando garantir a equidade e a compreensão da vida humana.

3.2. Os valores nas escolas

Atualmente, a maior preocupação da sociedade, julgada como um todo, consiste em oferecer às crianças e aos adolescentes conhecimentos para que alcancem espaço no mercado de trabalho, objetivando-se o progresso social e profissional e enfatizando-se, ainda, a individualidade e a competitividade. Acreditamos, apoiados neste cuidado, que a vivência

dos valores consolida o carácter que refletir-se-á no comportamento do ser humano.

Adicionamos: não basta que só os alunos sejam educados em valores, com valores e para os valores; é necessário que esta educação seja estendida aos pais, aos professores, à comunidade escolar e à sociedade em geral, tratando-se de um trabalho apoiado na orientação, consciencialização e responsabilidade. Contudo, os valores não podem ser impostos, antes interpretados e percebidos, com base na reflexão, nas atitudes de todos aqueles que educam.

Hoje, interessa-nos posicionar a educação como um dos setores de serviço cruciais para a economia, inegavelmente o motor da sociedade. Como afirma Estêvão (2009):

a educação, embalada no discurso da aprendizagem ... já não deve ser sensível às origens sociais, políticas e culturais de um país; o que importa são os valores que se encaixem na ética da análise custo-benefício. Na nova retórica política global, onde predomina o mais globalizado e engenhoso dos discursos, que é o discurso da aprendizagem ao longo da vida.

(2009: 42)

Vivemos num mundo capitalista, onde é preciso que educadores e educandos saibam que, apesar das dificuldades, é possível conquistar, adotando comportamentos corretos, por meio de atitudes baseadas na lealdade, na justiça, na responsabilidade e na ética. É importante refletirmos, por isso, recordamos a percepção de Marchand (s/d) que nos coloca as seguintes questões:

- (1) – "devem as escolas ensinar valores?" (s/d: 3) Esta é uma indagação bastante contestada que tem dividido as opiniões dos agentes da educação uma vez que uns, como nós, consideram que a escola é competente e deve ensinar valores, enquanto outros delegam este ensino para a família, para a Igreja ou outras entidades mais competentes, supostamente, moralmente.
- (2) – "que valores deve a escola desenvolver nos seus alunos?" (s/d: 4-5). Neste tópico, recordam-se valores de índole universal tais como a justiça, o respeito pelo Outro, a equidade, o respeito pela verdade grifados na base da Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948 das Nações Unidas, que sabemos estarem sobejamente presentes nas escolas.
- (3) – "de que modo fazê-lo?" (s/d: 5) Esta interrogação conduz-nos à reflexão das metodologias que adotamos. Estarão elas atuais e adequadas para uma *doutrinação* dos valores? A autora assinala como os professores podem constituir modelos, fazendo decorrer a disciplina e ensinando "as virtudes do patriotismo, do trabalho, da

honestidade e da coragem” (s/d: 5), almejando-se, assim, moldar a personalidade dos alunos baseada em valores.

A abordagem da narrativa centrada nas histórias pessoais ou coletivas, com o objetivo de entreter as crianças, pode exercer a função de transmitir conceitos, valores e modelos comportamentais (s/d), sendo por nós avaliada como uma mais-valia para o desenvolvimento de um projeto social, que se deseja comum e partilhado por todos.

Referindo Valente (1989) na sua obra “A Educação para os Valores”, podemos observar que todas as atividades, nas quais o professor se envolve, implicam uma hierarquia de valores:

O professor na sala de aula bem como a escola no seu todo, naquilo que explicita e não explicita, no que diz permitir e no que proíbe, no que incentiva e no que faz por desconhecer, ensinam aquilo que valorizam, o que acham, justo e não justo, em suma, ensinam valores. O ensino dos valores não se pode evitar.

(1989: 1)

A escola é o lugar para se educar para a vida e não apenas para dotar o aluno de conhecimentos escolares. Esta escola vai fornecer aos seus educadores e educandos a capacidade, tornando-os competentes, de vencer obstáculos e de procurar soluções, tornando-os cidadãos conscientes, críticos, construtivos e aptos para acompanhar o ritmo de crescimento globalizado e da modernização.

3.3. Os novos desígnios das formações de professores

A formação que os professores recebem tem suscitado o debate junto da comunidade educativa e, atendendo às leituras que suportam este texto, importa-nos saber quais são os contributos que este grupo de autores dá para resolver algumas problemáticas que giram em torno deste tema, tais como: quais são as políticas da formação?; quais são as finalidades e como alcançá-las?; a formação de professores é eficaz e responde às novas e atuais exigências da escola e, por conseguinte, da sociedade?

Todos os autores de entre a nossa literatura relacionam a formação de professores com a necessidade de traçar um perfil de professor. Num período de doze anos, o perfil do professor aparece sob o conceito de “profissional reflexivo” (Canen: 1997; Zeichner: 1998), de professor construído na experiência e nas suas representações (Canen: 2001), de “professor-investigador” (Alarcão: 2001), de professor *performer* (Shambaugh & Magliaro,

2001), de “professor intercultural” (Baumel: 2004), de “profissional reflexivo” (Leite: 2005), de “professor inter/multicultural” (Stoer: 2008) e, por fim, de ‘bom professor’ através da destreza nas competências do conhecimento, da cultura profissional, da cautela pedagógica, do trabalho em equipa e do compromisso social (Nóvoa: 2009). Todos os autores colocam o professor no centro do processo de ensino-aprendizagem e dão tónica à formação de professores para dotar, numa fase inicial e contínua, os profissionais de educação de competências para responder às exigências atuais.

No resumo da sua tese *Competência pedagógica e pluralidade cultural: eixo na formação de professores?*, Canen (2001) enaltece o conceito de competência pedagógica à luz de uma perspetiva intercultural crítica. A autora expõe que os professores devem de ser preparados para a consciencialização da pluralidade cultural numa sociedade real e serem capazes de questionar estereótipos e preconceitos, projetando as suas práticas pedagógicas a partir de universos culturais dos alunos. Canen adota a abordagem da teoria-crítica em detrimento do enfoque fenomenológico para tratar a competência pedagógica pelo facto de a primeira englobar a segunda. No que diz respeito à diversidade cultural, a autora eleva o paradigma intercultural crítico; para a formação dos professores, Canen demonstra que pode ser guiado por meio de um projeto com uma essência de competência pedagógica que se baseie num processo de consciencialização cultural; a autora desvenda, com as suas opiniões, a preocupação da desigualdade educacional nas sociedades.

Por seu lado, Zeichner (1998) debruça-se sobre uma realidade em particular no seu artigo *Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos*. Este autor contribui para a formação de professores com a descrição de uma realidade que prepara os professores como profissionais reflexivos, por um lado, através da produção de conhecimento a partir da pesquisa-ação; por outro lado, os resultados desta pesquisa-ação, que os professores podem concretizar, podem ser posteriormente partilhados em congressos e/ou em publicações. O autor argumenta que estes agentes da educação devem de desenvolver a investigação sobre a formação dos professores e apresenta-nos quatro tipologias de pesquisa: descritiva, conceitual e histórica, estudos sobre a natureza e o impacto das atividades de formação de professores e estudos sobre o aprender a ensinar (1998). Zeichner ocupa um lugar substancial na literatura, dado que contribui para esta grande temática com a aposta na pesquisa-ação e com a preparação de cursos de formação assentes numa prática reflexiva de ensino.

Avançando nas leituras reflexivo-críticas, Canen (2001) centra o seu estudo, *Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural*, na realidade Brasileira. Esta autora pretende eliminar os estereótipos e os preconceitos, que encontra junto dos docentes, abraçando uma formação de professores fundada na pluralidade cultural que levá-los-á à diversidade cultural e à inovação de práticas pedagógicas. Canen defende uma perspectiva intercultural crítica para consciencializar os professores culturalmente, afirmando que esta sensibilização para a perspectiva cultural não pode ser separada do contexto profissional dos professores; defende também a articulação entre a perspectiva intercultural crítica no decorrer da formação dos professores com os resultados das representações, que os próprios têm no e do seu dia a dia, aludindo à pluralidade cultural. Finalmente, destacamos que Canen acredita que as práticas de valorização da pluralidade cultural podem fazer a mudança no Brasil, se os professores investirem no conhecimento e na valorização dos universos culturais dos seus alunos.

No artigo *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?*, Alarcão (2001) contribui, igualmente, para a formação de professores com a noção de professor-investigador partindo de duas premissas essenciais: 1) todos os professores são investigadores porque a investigação está inerente à sua atividade; 2) para formar professores-investigadores há que desenvolver competências para investigar e partilhar os resultados dessas mesmas investigações (2001). A autora assume que o processo de investigação-ação deve responder aos seguintes critérios: “produzir conhecimentos novos, ser rigorosa na sua metodologia e tornar-se pública a fim de que possa ser apreciada, avaliada, reproduzida, desenvolvida” (2001: 8). Primeiramente, categoriza as competências do professor-investigador em atitudes, competências de ação, competências metodológicas e competências de comunicação; a estas competências, Alarcão soma os objetivos de formação defendidos por Roldão (2000): 1) Formar para compreender e analisar situações de ensino; 2) Formar para decidir; 3) Formar para uma cultura profissional colaborativa; 4) Formar para avaliar a ação; 5) Formar para saber descrever, investigar e questionar as práticas no plano curricular (2001). Alarcão argumenta que a formação deve decorrer num ambiente de investigação, que “os futuros professores aprendem a investigar com os investigadores” e que a investigação se fundamenta no “questionamento” e na “reflexão” (2001:12), apoiando-se na ideia de que a formação de professores deve basear-se na qualidade da educação, na investigação através do professor-investigador e na aposta do desenvolvimento profissional e institucional,

apresentando um carácter de inovação.

Os autores Shambaugh e Magliaro (2001) apresentam *A reflexive Model for Teaching Instructional Design*, um modelo que pode ser usado na formação dos professores. Este modelo combina a reflexão com a pesquisa e com a tecnologia, incluindo casos reais, especialistas, atividades de reflexão e reações permanentes dos participantes ao longo do processo de aprendizagem. Os autores encontram espaço no nosso texto com as seguintes ideias: a aprendizagem é um processo que se constrói; a aprendizagem é contextualizada e mediada em grupos sociais; o ensino é uma atividade performativa. Os autores argumentam que este modelo deve ser ministrado por especialistas uma vez que caracterizam todo o processo de instrução como complexo e intelectual; este modelo de instrução contempla nove fases: crenças no ensino; criação de ferramentas; avaliação das necessidades; sequências de instrução; avaliação; sistemas de instrução; instrução dos *media*, lições modelo; e programas de avaliação.

Baumel (2004), no seu artigo *Formação de professores: aportes multiculturais e o movimento da inclusão*, apresenta-nos a tese de que a interculturalidade pode solucionar os perigos do ‘multiculturalismo’ e da ‘inclusão’. Nesta linha, a autora defende uma formação de professores na qual se desenvolva a vertente humana, dando como mote as noções de “inclusão” e de “multiculturalismo” para uma preparação intercultural. A autora prossegue com a enumeração de alguns conhecimentos para se formarem professores no seio da cultura e da diversidade, com o propósito de responder aos grupos sociais que existem nas escolas: 1) conhecimento sobre o desenvolvimento organizacional; 2) conhecimento sobre desenvolvimento e inovação curricular; 3) conhecimento sobre ensino; 4) conhecimento pessoal (2004). Igualmente, argumenta a favor da inclusão e da perspectiva intercultural na formação de professores; esta atitude intercultural deve assentar no diálogo para que se possam resolver as problemáticas do “multiculturalismo” e da “inclusão”.

Leite (2005) reflete sobre as formações dos professores no seu texto *Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal*. A autora advoga que as formações devem promover a “reflexão nas práticas e sobre as práticas, nas teorias e sobre as teorias” e devem de ter a intenção de gerar “processos positivos de mudança” (2005: 373). Para a autora, o professor e os contextos reais estão no centro da formação já que os professores são intervêm ativamente no seu próprio desenvolvimento e nos contextos potencialmente formativos. Leite defende que as formações devem pautar-se por relações

dialógicas entre ensinar e aprender, assentes numa postura reflexiva, e pelo desenvolvimento de uma racionalidade crítica que vise apoiar os professores na identificação dos problemas que enfrentam, na sua contextualização e no delineamento de processos de ação.

Stoer (2008), no seu artigo *Construindo a escola democrática através do «campo da recontextualização pedagógica»*, apresenta-nos uma abordagem não sincrónica da educação e da diversidade cultural. Stoer contribui para a temática da formação de professores alertando-nos para a urgência no tratamento das questões comuns em detrimento das diferenças e argumenta que é preciso que os professores identifiquem culturas nas escolas. O autor segue as ideias de Maccarthy (1988) para descrever a abordagem não sincrónica sob a forma de política da diferença: 1) promoção da multidimensionalidade; 2) reconhecimento das dinâmicas e das interações de diferentes etnias e géneros; 3) adoção de posturas críticas face às propostas neo-marxistas e da educação inter/multicultural; 4) reconhecimento das raças e etnias como «um processo vital integralmente ligado a outros processos e dinâmicas sociais da educação e sociedade» (2008). No seio da mesma ideologia, destaca a democracia participativa na escola democrática, acrescentando, para isso, que os professores devem ser inter/multiculturais face à diferença.

No artigo *Para una formación de profesores construída dentro de la profesión*, Nóvoa (2009) explicita cinco propostas para inspirar os programas da formação de professores: 1) serem práticos, focarem-se na aprendizagem dos alunos e ganharem forma a partir do contexto escolar; 2) acontecerem dentro da profissão, promovendo-se a aquisição de uma “cultura profissional” e atribuindo aos professores mais experientes um papel primordial na formação dos mais novos; 3) respeitarem a dimensão social da profissão e trabalharem as relações pedagógicas; 4) valorizarem o trabalho em equipa em *prol* de projetos educativos comuns da escola; 5) assumirem uma responsabilidade social, favorecendo a comunicação e a participação profissional publicamente (2009). Nóvoa argumenta que existe a necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão, a partir da ação de alguns conceitos – os 5 P - que se vislumbram nas suas propostas: “Práticas”, “Profissão”, “Pessoa”, “Partilha” e “Público”.

A leitura deste conjunto de artigos permite-nos repensar a atualidade da formação de professores que está ainda longe de percorrer os caminhos enunciados pelos autores. Sublinhamos alguns modelos que podem existir concomitantemente, para nortear as novas formações de professores: o da perspetiva intercultural crítica, o da pesquisa-ação e a

abordagem performativa, adotando-se sempre uma postura de reflexão. À urgência de pensar a competência pedagógica no seio das formações, somamos a necessidade de ver brotar destas formações novos professores: críticos e reflexivos, inter/multiculturais, investigadores no e sobre o seu contexto e, a partir do seu quotidiano, ativos e performativos.

A temática da formação dos professores não se esgota na leitura que minuciosamente escolhemos, pelo que ressalvamos a importância que têm os estudos de caso realizados por Canen (2001) no Reino Unido e no Brasil, os projetos de investigação-ação por Stoer (2008), a ação-piloto de Leite (2005), na Universidade do Porto, e as pesquisas realizadas nos Estados Unidos apresentadas por Zeichner (1998).

Resta-nos concluir que a formação de professores é uma temática importante que deve ser considerada, discutida e aperfeiçoada a uma escala global e que a sua melhoria só poderá acontecer mediante a colaboração de todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem e entre países, conjugando-se vários paradigmas e múltiplas abordagens. O modelo de instrução dos autores Shambaugh e Magliaro (2001) mostra-nos, comprovando as nossas conclusões, como os contributos para esta problemática *podem ser transversais a outras realidades*.

4. A Educação e a *Inclusão* dos alunos estrangeiros na França

4.1. O sistema educativo Francês

Neste subcapítulo, em conformidade com as pretensões de investigação que expusemos no Capítulo I, consideramos útil proceder a uma breve apresentação da organização do sistema educativo na França⁹. Primeiramente, há que conhecer que a instrução obrigatória começa aos 6 anos de idade, prolongando-se até aos 16 anos¹⁰.

O termo “*école*” abrange a *maternelle* e a *élémentaire*. A *école maternelle*, equivalente ao pré-escolar em Portugal, compreende o primeiro ciclo das primeiras aprendizagens, apresentando a seguinte divisão conforme a idade das crianças: secção pequena, secção média e secção grande. As crianças têm entre 2 e 6 anos. A escolaridade obrigatória inicia-se com a *école élémentaire* e diz respeito às crianças que têm entre 6 e 11 anos. Comparativamente ao sistema educativo Português, consideramos o 1.º Ciclo e o 1.º

⁹Apêndice I – Distribuição de escolas no território Francês (dados que se reportam a 2014; retirado do Plano da Tese).

¹⁰Apêndice II – O sistema educativo Francês (retirado do Plano da Tese).

ano do 2.º Ciclo, isto é, o 5.º ano de escolaridade. A *école élémentaire* reúne dois ciclos. Leia-se a seguinte tabela:

Ciclos	Níveis	Anos de escolaridade
2.º Ciclo de aprendizagens fundamentais	CP	<i>Cours préparatoire</i>
	CE1	<i>Cours élémentaire</i> do 1.º ano
	CE2	<i>Cours élémentaire</i> do 2.º ano
3.º Ciclo de aprendizagens de consolidação	CM1	<i>Cours moyen</i> do 1.º ano
	CM2	<i>Cours moyen</i> do 2.º ano

Tabela 1: *École élémentaire*

O termo “collège”¹¹ corresponde ao primeiro nível do Ensino Secundário e reúne quatro anos de escolaridade, também distribuídos por ciclos:

Ciclos	Anos de escolaridade
Ciclo de adaptação	<i>Sixième</i>
Ciclo central	<i>Cinquième</i>
	<i>Quatrième</i>
Ciclo de orientação	<i>Troisième</i>

Tabela 2: *Collège*

A escolaridade obrigatória acaba no último ano do “collège”, primeiro nível do Secundário. No entanto, os jovens podem continuar os seus estudos e integrar o “lycée” optando por um ensino regular, tecnológico ou profissional. Este período respeita três anos escolares designados de *Seconde*, *Première* e *Terminale*.

Por fim, achamos pertinente caracterizar o sistema educativo Francês como laico, democrático, igualitário e republicano. O ideal de laicidade nasce da Revolução de 1789-1799, mas só se afirma, e até aos dias de hoje, a partir da Terceira República (1875-1940), passando a ser uma questão também política e social, para além de ideológica (Duru-Bellat

¹¹No sistema educativo Português, o “collège” diz respeito ao 2.º e 3.º Ciclos.

& Van Zanten: 2012). As escolas Francesas proíbem qualquer expressão religiosa apesar de não serem antirreligiosas. A questão da laicidade é uma questão polémica com vozes, que vão subindo de tom, a questionar diretamente os valores da República.

4.2. As respostas à diversidade cultural: assimilação e integração

O sistema educativo na França tem respondido ao desafio da diversidade cultural com três políticas que, apesar de terem designações diferentes e acontecerem em épocas distintas, encontram-se nas mesmas ideologias. Cronologicamente, são elas: a assimilação, a integração e, atualmente, a inclusão.

Os valores da República unitária na escola Francesa proclamados pela divisa – *Liberdade, Igualdade, Fraternidade* – começaram a sentir sinais de rutura, segundo Morel (2002), nos anos 70, graças à imigração. Nesta época, “Les politiques publiques éducatives différencialistes consistent en une politique linguistique et une politique de formation spécifiquement destinées aux populations scolaires étrangères et aux maîtres concernés par leur instruction” (2002: 64).

Moro (2012) considera que a assimilação é um modelo que pertence ao passado e que foi sociologicamente ultrapassado, descrevendo-o como “Un modèle violent d’un point de vue psychologique, puisqu’il conduit à abriter complètement ses appartenances antérieures. Pour devenir semblable à celui qui nous accueille, on abandonne sa propre culture, sa langue, son histoire” (2012: 165).

No início dos anos 80, no entendimento de Morel (2002), uma política liberal e de esquerda opõe-se à política de assimilação do governo precedente: 1) os imigrantes deixam de ser tratados como um todo a nível nacional para serem compreendidos e acompanhados a nível mais local; 2) a escolarização das crianças estrangeiras começa a ser encarada como uma problemática de insucesso escolar que era preciso resolver; 3) criam-se organismos que fazem da política de integração das crianças imigrantes uma política social, ligada a uma nova dinâmica social que impedia a estigmatização destes alunos no contexto educativo. Nesta década, o termo “integração” é institucionalizado no seio de uma sociedade já marcadamente multicultural.

Nos anos 90, verifica-se uma mudança na política de integração que visava o reconhecimento da diversidade cultural na sociedade educativa Francesa. Os programas

escolares começam a incluir conteúdos que dizem respeito à diversidade linguística e cultural, tal e qual como declara Morel : “À la fin des années 1980, l’objectif de l’école dans sa fonction d’intégration est double: d’une part, l’apprentissage du français comme moyen de «donner des chances égales à chacun et, d’autre part, l’ouverture culturelle»” (2002: 81).

Abdallah-Pretceille (1992), nos inícios dos anos 90, evoca os termos de *inserção*, *assimilação* e *integração* para referir-se à imigração. Para a professora universitária, o binómio exclusão/integração não é exclusivo dos imigrantes apesar de constituir uma preocupação para os diferentes governos; refere-se à integração no plural – nos planos económico, político, social, linguístico, escolar – e não no singular. A autora, para resolver a amálgama e até a confusão dos termos, usa adjetivos: inserção social / assimilação cultural / integração nacional. Para Pretceille, “Être inséré, c’est avoir une place dans la société, une place qui s’appuie sur un travail et un logement et qui entraîne la reconnaissance d’autrui” (1992: 11-16).

Em junho de 1991, com a criação do *Ministério des Affaires Sociales et d’Intégration*, surge a política de integração entendida, segundo a autora, como assimilação:

l’intégration n’est pas un processus de dépersonnalisation. Elle ne présuppose pas non plus, au nom de l’acceptation de l’hétérogénéité, la décomposition ou la désagrégation du corps social. Au contraire, la vitale sociale et culturelle d’un groupe se mesure justement à son degré et à sa capacité de renouvellement en s’appuyant sur des éléments exogènes.

(Pretceille, 1992: 17)

A *integração* sucede a fase da *assimilação* mas, segundo Moro (2012), é uma política que “demeure insatisfaisante dans la mesure où il s’agit de trouver sa place dans la société française sans tenir compte de sa trajectoire, voire en l’occultant” (2012: 165-170), ou seja, a pedopsiquiatra e psicanalista acredita que o termo mudou, porém a ideologia manteve-se dado que “on veut que l’autre devienne très vite semblable à soi et qu’il n’utilise plus ses propres références” (2012: 165-170). Moro constata que o modelo de integração é um modelo individual que descarta a integração social. A autora, que se mostra contrária à *integração à Francesa*, acredita que o sistema “devrait inciter les enfants de migrants qui réussissent à devenir des «passeurs» entre les deux cultures plutôt qu’à renoncer à l’une d’elles” (2012: 165-170).

Na linha desta política de integração, os alunos estrangeiros têm acesso à totalidade do sistema educativo e têm os mesmos direitos e deveres do que os Franceses; beneficiam, tal e qual como outros grupos, qualificados como desfavorecidos, de *dispositivos* que os ajudam a combater o insucesso escolar ou a favorecer a abertura cultural; usufruem ainda de

dispositivos pedagógicos particulares que os ajudam no processo de integração. Não obstante, cabe-nos a nós investigar até que ponto é ou não uma “integração Francesa”, na continuidade do que no-lo mencionou Moro.

À medida que vamos avançando na literatura, verificamos que os termos *assimilação* e *integração* não encontram vozes uníssonas ao longo das décadas, parecendo-nos só haver consenso a nível educativo. A mesma situação, salientamos, repercute-se no termo *inclusão*.

Hoje, nos anos 2000, a questão da imigração é tratada pela Educação Nacional Francesa (ENF) com uma política de *inclusão* manifestada única e exclusivamente na *escolarização*.

O Ministério da Educação Francês (MNF) regulamenta, no *Guide pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés en France*, o entendimento que se deve fazer e a forma como se deve desenrolar o processo de escolarização/inclusão.

Interpretemos:

1. Accueillir – Procédures d’accueil et outils associés (fiches de liaison) à destination des établissements.
 2. Évaluer – Procédures d’évaluation des élèves à l’inscription et outils associés (évaluations non-verbales en mathématiques, fiches de synthèse en mathématiques et en français...).
 3. Inclure – Outils permettant d’interpréter les résultats des évaluations en terme d’inclusion scolaire (profils types, classes d’inclusion, besoins de prise en charge, objectifs pédagogiques prioritaires...).
 - Modalités d’inclusion scolaire (projet contractualisé avec l’équipe éducative de l’établissement).
 - Conseils et outils d’inclusion scolaire (modalités de prise en charge partagée en classe ordinaire et en UPE2A, évaluation et orientation des élèves, conseils pédagogiques en FLS/FLSco).
 - Modalités du suivi des élèves (bilans intermédiaires et de fin d’année).
- (Bernard & Lecocq, s/d: 1)

Como se pode constatar, a “inclusão” é concebida e executada em centros pedagógicos que permitem a *inclusão* de jovens estrangeiros em salas de aula comuns, possibilitando-lhes, simultaneamente, um apoio suplementar conforme as suas necessidades. Esta *escolarização/inclusão* organiza-se em três ações graduais que decorrem de forma faseada: acolher, avaliar e incluir.

Uma vez que, no cômputo geral, a noção de “inclusão” ora substitui, ora é considerada sinónima da noção de acolhimento e/ou integração, convém que exponhamos sucintamente alguns significados/interpretações que o conceito vai ganhando por entre a comunidade científica.

O conceito de “inclusão” desponta normalmente associado, na bibliografia científica,

à educação inclusiva das crianças portadoras de deficiência; com o nosso estudo, pretendemos alargar a significância do termo, bem como o espaço, uma vez que acreditamos que se aplica, ou melhor, deve contemplar todos os alunos, crianças ou jovens, independentemente do lugar se encontrem. Como explana a autora Freire (2008),

A inclusão é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros. No contexto educacional, vem, também, defender o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que foi talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características.

(Freire, 2008: 5)

Ambicionando ir mais além desta menção, defendemos o seguinte: a) a inclusão corresponde a um *estado* e não a um movimento ou conjunto de atividades de integração que poderão contribuir para uma inclusão escolar; b) todos os alunos não só têm o direito de participar em estas atividades, como têm o dever de fazê-lo; c) julgamos que os alunos para serem respeitados, também terão que respeitar, tanto no que os diferencia do Outro como no que os iguala; d) por fim, defendemos que o “movimento” terá que ser intercultural, dado que não se caracteriza pela coabitação de diferentes culturas, mas antes por práticas interculturais, para além das educativas, sociais e políticas mencionadas por Freire.

Segundo Rodrigues (2014), “Quando a palavra surgiu nos campos da Educação, da Sociologia e da Política, apareceu para designar algo novo, uma evolução, uma alternativa à palavra “integração”. O autor refere que “A palavra “inclusão” apareceu para assinalar outra visão, surgiu com a ideia que não é só o indivíduo que tem de procurar e se integrar na sociedade/comunidade/escola mas que estas estruturas têm pelo seu lado de se modificar, de se aproximar do indivíduo” (Rodrigues, 2014)¹².

Reportando-nos precisamente ao sistema Francês, verificamos que, atualmente, adota-se o termo “inclusão”, a par da noção de “escolarização”, em substituição do processo de “adaptação escolar” que vigorava anteriormente como política de integração.

Na nossa perspetiva, não se trata tanto de uma evolução na significância, e consequentemente, nas práticas adotadas em todas as escolas, do conceito visto que as *atividades de integração* e *as atividades de inclusão* não correspondem à mesma situação em contexto educacional. Julgamos conveniente, desde já, clarificar muito bem, mantendo a clarividência ao longo da nossa investigação, o que entendemos por *acolher e integrar* e,

¹²Artigo “O que é a inclusão?”, parágrafo n.º 3.

sobretudo, explorar todas as significações atuais atribuídas à *integração* e à *inclusão* porque, como nos diz Freire (2008: 7-11), “um dos problemas mais apontados para a implementação dos ideais inclusivos prende-se com a definição de inclusão, pouco precisa, permitindo interpretações variadas e práticas divergentes dos princípios”. Tal como a autora, defendemos que “Com a inclusão, há uma nova forma de compreender as dificuldades educacionais. O problema já não reside no aluno, mas sim na forma como a escola está organizada e no modo como funciona” (2008: 7-11), todavia não podemos descurar que os processos de “inclusão” dependem do envolvimento de todas as partes, o que nos permite assentá-los em quatro premissas:

(1) é um direito fundamental, (2) obriga a repensar a diferença e a diversidade, (3) implica repensar a escola (e o sistema educativo) e (4) pode constituir um veículo de transformação da sociedade. São estes quatro eixos que serão apresentados e desenvolvidos a seguir.

(Freire, 2008: 7-11)

No nosso ponto de vista, as *atividades de acolhimento* correspondem às atividades que são preparadas para receber o aluno e a família pela primeira vez: conversas informais, realização de pequenas entrevistas, preenchimento de formulários, levantamento de interesses e expectativas, pequenas atividades de apresentação pessoal e/ou familiar, conhecimento de novos espaços físicos, entre outras. Estas atividades devem de ser concretizadas nas escolas, se um aluno ingressar a meio do ano letivo.

Igualmente, defendemos que o acolhimento não é, nem pode ser exclusivo dos primeiros tempos, não se esgotando em atividades de apresentação, dado que tem que acontecer constante e profusamente; ou seja, um aluno tem que ser acolhido pelos agentes da educação, cada vez mais sociais, em todos os espaços letivos e não letivos, não concebendo nós a ideia de um professor não receber, individual e coletivamente, os seus alunos antes de começar a sua aula.

No que diz respeito às *atividades de integração*, tomamos em conta todas aquelas que são concretizadas de forma continuada, que visam o conhecimento e o contacto gradual com a sociedade educativa e sociocultural, sendo avaliadas e reajustadas sempre que necessário e ao longo de um largo período de tempo; as atividades de acolhimento relacionam-se intimamente com as de integração, dado que ambas contribuem para o bem-estar crescente dos alunos, independentemente das situações em contexto. Sublinhamos que as *atividades de acolhimento*, nas escolas Francesas, acontecem nos primeiros contactos, por meio de um Protocolo de Acolhimento. O conceito de integração de outrora foi substituído pelo de *inclusão*, conceito que nós refutamos vivamente, dado que é meramente escolar,

excluindo-se, na prática, todos os aspetos biográficos, culturais e sociais dos alunos.

De forma séria, posicionamo-nos sobre a *inclusão*, antevendo-a como um estado quase ou inexistente e até idílico. Com o intuito de sustentarmos esta nossa conjectura, almejamos provar que somente a soma do sucesso das atividades de *acolhimento* com as de integração poderá contribuir para a obtenção de algum grau de inclusão, no entanto, jamais pleno e total. Vejamos: se estudarmos o nosso objeto de estudo em todos os contextos dos alunos, provavelmente, constataremos que o sucesso das práticas de acolhimento (PA) ou de integração (PI) nem sempre é alcançado o que, naturalmente, vai influenciar o resultado da nossa fórmula matemática:

$$\frac{(PA_{Primeiros\ Contactos} + PA_{Ao\ longo\ do\ ano}) + (PI_{Escolar} + PI_{Social} + PI_{Cultural})}{Casa + Escola + Cidade} = Inclusão ?$$

Oportunamente, referimos ainda que, no caso de se observar a existência de atividades de receção/acolhimento, acreditamos que o sucesso destas pode contribuir sobremaneira para um mais à-vontade do aluno estrangeiro na realização das atividades de integração, até porque as primeiras impressões causadas são sempre fundamentais e facilitam as boas relações interpessoais, o que poderá, mais tarde, traduzir-se em integração plena e em algum tipo de *inclusão*.

As práticas de *acolhimento* e de *integração*, no nosso parecer, poderão ser analisadas ao fim de um determinado período de tempo com o intuito de averiguar se o aluno está ou não “incluído”; por exemplo, no *terminus* do ano letivo, estas iniciativas têm todo o sentido de acontecerem porque avaliam todo um processo que se deseja sequencial.

Face a este panorama sobre a *inclusão*, não podemos deixar de relevar ainda a questão da interculturalidade, desta vez, alusiva à França multicultural. O termo “intercultural” aparece pela primeira vez na França, em 1975. Nos dois anos seguintes, o CE começa a debater questões como o diálogo intercultural e a recusa do etnocentrismo. Em 1981, é difundido pelos Estados-Membros um programa sobre a Educação Intercultural e, cinco anos mais tarde, em 1986, o conteúdo da interculturalidade é alargado à aprendizagem do Francês Língua Estrangeira (FLE) pela autoridade de Porcher¹³.

¹³Algumas obras do autor que consultámos disponíveis em:

a) <https://www.wook.pt/livro/le-francais-langue-etrangere-louis-porcher/7613508>;
b) https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/84567/1/FranciscoMendes_versaofinal.pdf;
c) <https://revistas.ufjf.br/index.php/cn/article/download/9723/7988>.

Mas, recordando tudo o que discorremos ao longo da terceira secção deste capítulo, questionamos: será que os professores, na metrópole Francesa, são formados e formam para a interculturalidade verdadeiramente?

4.3. A política atual da Educação Nacional para a escolarização dos alófonos

4.3.1. A inclusão escolar

Segundo consta na Circular n.º 2012-141 de 02 de outubro de 2012, a escolarização dos alunos estrangeiros não francófonos constitui um direito e, ao mesmo tempo, uma obrigação escolar dado que:

Assurer les meilleures conditions de l'intégration des élèves allophones arrivant en France est un devoir de la République et de son École. L'École est le lieu déterminant pour développer des pratiques éducatives inclusives dans un objectif d'intégration sociale, culturelle et à terme professionnelle des enfants et adolescents allophones. Cette inclusion passe par la socialisation, par l'apprentissage du français comme langue seconde dont la maîtrise doit être acquise le plus rapidement possible, par la prise en compte, par l'école des compétences acquises dans les autres domaines d'enseignement dans le système scolaire français ou celui d'autres pays, en français ou dans d'autres langues.

(MEN, 2012a)

A política que o MEF adota é, como já interpretámos, uma política de escolarização, isto é, *inclure* é sinónimo de *escolarizar*. A integração diz respeito, por sua vez, a uma integração social e cultural, por outras palavras, fora da sala de aula.

A escolarização dos alunos alófonos que acabaram de chegar ao território, designados de EANA – *Élèves Allophones Nouvellement Arrivés* -, segue as diretrizes de dois textos de referência oficiais: 1) a circular nacional B. O. N. 37, de 11 de outubro de 2012, que reitera a escolarização obrigatória entre os 6 e os 16 anos; 2) e o Decreto-Lei n.º 2014-1377 – J. O., de 20 de novembro de 2014, sobre o acompanhamento pedagógico aos alunos, os serviços de ajuda e de repetição do ano escolar.

Na região da Aquitânia, por exemplo, verificou-se que o número de alunos alófonos cresceu 56% em cinco anos pelo que há um esforço da parte da Academia de Bordéus para criar uma harmonia entre os cinco distritos para que acolham da melhor forma estes alunos.

Começamos pelo “acolhimento”. As práticas de acolhimento dirigem-se tanto ao aluno como à sua família e consistem na explicação do sistema educativo Francês, na transmissão dos direitos e deveres do aluno e dos seus representantes legais, numa visita guiada pelo estabelecimento escolar e na disponibilização *online* de um pequeno Guia traduzido em várias línguas. Através da partilha de informações e recursos *online*, defende-

se o lema *Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants*. As modalidades de acolhimento são organizadas pelo inspetor da educação nacional e devem contemplar o próprio ambiente onde se vai desenrolar o processo de escolarização.

Os alunos alófonos do primeiro grau, correspondente às *maternelles* e às *élémentaires*, inscrevem-se na Câmara Municipal. O diretor da escola terá a missão de afetar o aluno ao ciclo de acordo com a sua idade. Estes alunos podem beneficiar de um acolhimento na língua de origem por um professor, pelo *Centre Académique pour la Scolarisation des élèves allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs* (CASNAV), ou por uma equipa pedagógica, mas vão fazer parte de turmas regulares. Quanto ao segundo grau, Ensino Secundário, também é realizado um teste de diagnóstico, à chegada, na língua materna; os resultados permitem ao diretor académico encaminhar os alunos para as escolas em função das vagas disponíveis. Os alunos deste grau estão aptos a integrar turmas específicas para que aprendam o Francês como língua de escolarização e do quotidiano por um período variável em função das suas necessidades. Relativamente aos alunos que chegam sem qualquer tipo de instrução nos seus países de origem, o sistema Francês prepara um acolhimento mais intenso.

Após esta fase de acolhimento e de diagnóstico, o inspetor da ENF encaminha os alunos para turmas regulares e turmas com dispositivos pedagógicos designados de *Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants* (UPE2A) e de *Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants non scolarisés antérieurement* (UPE2A NSA). Ou seja, é com base nos testes de diagnóstico que os alunos são recebidos nos estabelecimentos de ensino e são inseridos em turmas UPE2A – para os alunos escolarizados alófonos – e em turmas UPE2A NSA – para os alunos alófonos não escolarizados.

Tal como decretado na Circular n.º 2012-141, de 02-10-2012, encontram-se estruturas específicas para a escolarização dos alófonos em algumas escolas do território. Apesar de não estar preconizado um modelo singular de funcionamento para as UPE2A há, não obstante, um conjunto de princípios que devem de ser respeitados em todos os estabelecimentos escolares que as tenham, a saber:

- a) O aluno alófono tem que estar inscrito numa turma dita regular, sendo que a sua idade é um fator preponderante (a margem de desfasamento é de dois anos no máximo);
- b) O Francês é aprendido como disciplina e como língua de instrumento em outras disciplinas em espaço e horário próprios;

- c) No primeiro ano, o Francês é ensinado de forma intensiva estando estipuladas 9 horas, no mínimo por semana, para o primeiro grau e 12 horas, também no mínimo, para o segundo grau; a organização destas aulas pede uma frequência tanto em aulas UPE2A, como em aulas regulares;
- d) Os alunos, para além do Francês, aprendem Matemática e uma língua viva estrangeira;
- e) Tem que haver uma adaptação aos horários para que os alunos possam seguir as disciplinas de forma integral.

Caso não seja possível oferecer uma UPE2A aos alófonos, os professores devem colocar em prática um ensino diferenciado e os estabelecimentos escolares têm que acionar serviços de apoio personalizado para que os alunos sejam devidamente acompanhados.

Os alófonos que já não se encontram dentro da escolaridade obrigatória também podem usufruir de dispositivos de acolhimento como o *Dispositif d'Insertion des jeunes Primo-Arrivants* (DIPA)¹⁴.

Os alunos que fazem parte do dispositivo não são Francófonos ou são Francófonos iniciantes e têm entre 16 a 18 anos, encontrando-se fora da escolaridade obrigatória, logo, fora do âmbito da ENF; para usufruírem do dispositivo têm que ter sido escolarizados, fora do território Francês.

O DIPA tem como missão preparar estes jovens estrangeiros da melhor forma, durante alguns meses, para que possam integrar futuramente o sistema educativo Francês ou um percurso profissional. A formação administrada consiste num ensino semanal de 24 a 27 horas de Francês como língua de escolarização, de entre as quais 4 a 5 horas são ocupadas com o estudo da Matemática. Em suma, a nível curricular, o DIPA prepara os alunos, através de uma escolarização intensiva em Francês e em Matemática, para uma inclusão socioeducativa e cultural que só se concretizará mais tarde.

Este dispositivo tem os seguintes objetivos: a) permitir aos alunos uma aquisição suficiente da língua Francesa; b) dotar os alunos de conhecimentos sobre o ambiente social, económico e cultural; c) ajudar na construção de um projeto de formação qualificada e realista.

A missão da ENF contra o insucesso e abandono escolar reivindica a colaboração dos

¹⁴O *lycée A. Kastler* integra o DIPA, de onde retirámos as informações: <http://www.lycee-kastler.com/>.

serviços do CASNAV para colocar em funcionamento dispositivos que também permitam aos jovens adquirir o Francês, nos códigos oral e escrito, elaborar um projeto profissional individual e enveredar por um percurso de formação, através das ofertas profissionais atribuindo-lhes, no *terminus*, um diploma de qualificação que lhes assegure algum futuro na França.

A Circular n.º 2012-143, de 02 de outubro de 2012, decreta e informa-nos sobre a organização dos CASNAV. Leiamos e interpretemos os parágrafos, avançando na literatura.

O CASNAV¹⁵ é um serviço especializado que se ocupa dos alunos estrangeiros não Francófonos recém-chegados à França e dos alunos provenientes de famílias itinerantes ou em viagem e que opera em colaboração e mediação tanto com a ENF, como com os serviços educativos e sociais nas regiões; são serviços especializados: 1) na constituição e na atualização dos quadros educativos dos *Élèves Allophones Nouvellement Arrivés* (EANA) e dos *Élèves issus de familles itinérantes et de voyageurs* (EFIV)¹⁶ em relação com a Direção dos Serviços Departamentais da Educação Nacional (DSDEN); 2) na capitalização da informação político-estratégica educativa; 3) na contribuição para a luta contra o absentismo e a não-escolarização; 4) na contribuição para a avaliação dos alunos.

O serviço organiza a escolarização destes alunos, prepara os materiais pedagógicos e forma os professores, tornando-se num centro de recursos para os agentes educativos, os alunos e as suas famílias. A prioridade é, mais uma vez, apostar no domínio da língua Francesa e nas aprendizagens escolares no âmbito do acesso ao quadro comum de conhecimentos e de competências que implica a escolarização de todos os alunos.

O CASNAV tem como missões: a) contribuir para o diagnóstico de acolhimento dos alunos alófonos; b) formar equipas para o acolhimento destes alunos; c) informar sobre o sistema educativo; d) organizar os Diplomas de Estudos em Língua Francesa (DELF) juntamente com a Divisão dos Exames e dos Concursos (DEC); e) informar e acompanhar as famílias, os professores e todos os envolvidos no processo.

4.3.2. O protocolo de acolhimento e de inclusão nas escolas

A ENF disponibiliza documentos de apoio à decisão, na proximidade com as escolas,

¹⁵Informações retiradas da consulta no *site*: <http://www.ac-bordeaux.fr/cid79586/eleves-nouvellement-arrive-france.html>.

¹⁶Crianças no seio de famílias itinerantes ou em viagem.

veiculando premissas orientadoras para uma política de acolhimento e, ao mesmo tempo, formas para promover e acompanhar o processo de ensino-aprendizagem de alunos alófonos que deverá pautar-se pelo sucesso. Para que o sucesso seja alcançado, o acolhimento dos EANA deve incidir na organização e na pedagogia e, igualmente, na mobilização de recursos humanos.

Numa primeira fase, relativamente à organização, o cumprimento do protocolo visa o seguinte: 1) recolher as informações sobre o aluno, acedendo ao seu dossiê individual; 2) mobilizar o Conselho de Professores para a consecução do Protocolo de Acolhimento em convergência com o projeto educativo da escola; 3) decidir a metodologia pedagógica a adotar e escolher uma turma de referência; 4) reunir o Diretor Pedagógico (DP), o Professor de Francês Língua Segunda (FLS), o Conselheiro Principal de Educação (CPE) e o Assistente Social; 5) comunicar e explicitar o horário do aluno à família; 6) durante os primeiros tempos, reiterar as informações escolares, aligeirar a carga horária e apostar em um ensino assente em módulos; 7) aplicar a pedagogia diferenciada ao longo de todo o ano letivo, viabilizada por uma gestão particular do tempo; 8) comunicar todas as mudanças ao longo do ano a todos os envolvidos no processo didático-pedagógico e às famílias, através de cadernetas bilingues de acolhimento.

Prosseguindo com a literatura oficial orientadora atinente à pedagogia, a ENF refere a valorização, bem como a validação de todo o percurso escolar dos alunos, dado que “l’élève EANA n’est pas vierge de connaissances et de compétences”. As práticas pedagógicas são atinentes, igualmente, à aplicação de diagnósticos iniciais que, por conseguinte, devem desencadear decisões acerca da escola a frequentar, do horário a cumprir e do processo de avaliação de conhecimentos que deverá ser aplicado aos alunos. À luz da pedagogia, todos os envolventes no processo de acolhimento e inclusão, devem definir as necessidades prioritárias que terão que ser vigiadas e reajustadas à medida que os EANA vão progredindo ao longo do ano letivo.

A mobilização dos recursos humanos, que requer formação, é mencionada pela ENF, por meio de um conjunto de preconizações da *Éduscol*¹⁷:

- Sensibiliser l’ensemble des personnels à la problématique EANA: formation interne;
- Définir les missions de chacun et spécifiquement la fiche de poste des enseignants des UPE2A;

¹⁷Trata-se de uma plataforma educativa criada pelo Ministério da Educação Nacional e da Juventude: <https://eduscol.education.fr/>.

- Impliquer davantage d'enseignants, répartir les 18 heures entre plusieurs enseignants;
- Assurer la coordination administrative, pédagogique et éducative avec les personnels *ad hoc*;
- Identifier un référent des EANA, professeur de FLS ou non, CPE...;
- S'appuyer sur le CASNAV et sur les ressources proposées sur le site EDUSCOL pour la formation et l'autoformation des équipes

(2012: 8).

A segunda fase para alcançar o sucesso referente ao apoio e acompanhamento dos alunos respeita, do mesmo modo, a seguinte sequência: organização – pedagogia – recursos humanos.

Primeiramente, dediquemo-nos à organização. Cada estabelecimento escolar obedece às diretrizes da Academia¹⁸, colocando em prática os dispositivos de acolhimento e escolarização, bem como as distintas modalidades de intervenção desempenhadas por vários agentes educativos, designadamente: pedagogia diferenciada, acompanhamento educativo, contratos locais de acompanhamento da escolaridade (CLAS), aulas de recuperação de nível, dispositivos UPE2A e um *Programme Personnalisé de Réussite Éducative*¹⁹ (PPRE). As escolas, que dispõem do Fundo Social Europeu (FSE), na França, devem contar com a colaboração da comunidade educativa interna e ainda, a nível externo, com associações e outros organismos.

Pedagogicamente, a ENF, através da Éduscol (2012), recomenda um projeto comum e global em *prol* dos alunos, com intervenções coerentes, em função das competências e dos interesses dos EANA. As ações coerentes dos professores e demais intervenientes devem apoiar-se nas dimensões cultural e escolar, bem como nos costumes Franceses, destacando-se a necessidade de “un travail collectif sur les seuils de tolérance en matière de vie scolaire et sur l'intercompréhension culturelle” (2012: 12). A partir de informações transmitidas pelos CPE e coordenadores dos EANA, aconselham-se reuniões semanais, precisando-se que “Une grande vigilance est nécessaire sur la «délégation» de la difficulté, sur la sélection des intervenants internes et externes” (2012: 13). Por fim, é desejável que as equipas pedagógicas façam balanços regulares dos processos de aprendizagem dos alunos, para que seja possível reajustar programas e ações, através, a título sugestivo, de um portefólio ou cadernetas personalizadas.

A ENF descreve o coordenador como o principal recurso humano para garantir o

¹⁸Cada região administrativa corresponde a uma região académica. Cada região tem várias Academias delimitadas pelo Ministério de Educação Nacional e pelo Ministério de Ensino Superior e de Pesquisa. A Academia de Bordéus pertence ao Departamento da Gironda e é dirigida por um Reitor.

¹⁹Tradução: Programa Personalizado de Sucesso Educativo.

sucesso do acolhimento e inclusão dos alunos, mobilizando as equipas pedagógicas:

La qualité du coordonnateur et son positionnement au sein de l'équipe sont déterminants, ainsi que sa capacité à communiquer avec l'ensemble des partenaires et à prendre en compte les éléments éducatifs et pédagogiques.
Sa mission pourra faire l'objet de la rédaction collective et de la mise en place d'une charte de fonctionnement.

(Eduscol, 2012:15)

4.3.3. A política documental

Por último, consideramos importante rever o conjunto de literatura que a ENF disponibiliza, por meio de documentos e recursos, a todos os que vão intervir direta ou indiretamente no acolhimento e na inclusão escolar dos EANA, assegurando uma orientação forte, ilustrativa e, na nossa perspetiva, bastante útil.

Esta política objetiva documentar a problemática acerca dos EANA, conjuntamente com o CASNAV, suportando-se no *site* Éduscol, bem como refletir sobre as práticas, analisando as taxas de sucesso, e avaliar a inclusão a partir de resultados que se vão obtendo para acolher e escolarizar.

Os recursos que a ENF faculta figuram no quadro que a seguir apresentamos:

Protocolos existentes	Estudos de caso	Dipositivos e perfis de alunos	Textos de referência
<i>Vade mecum</i> «Nouveaux arrivants et enfants du voyage » ; Guia de acolhimento e acompanhamento pedagógico, CASNAV de Bordéus.	«Élève allophone isolé» ; «Élève isolé non scolarisé antérieurement».	Guia para a escolarização dos EANA, CASNAV de Lille.	Circular n.º 2012-142, 02/10/2012 – Escolarização e escolaridade de crianças itinerantes e viajantes; Circular n.º 2012-143, 02/10/2012 – organização dos CASNAV; Circular n.º 2012-141, 02/10/2012 – organização da escolaridades dos alunos alófonos recém-chegados.

Quadro 1: Recursos facilitadores da Educação Nacional

5. O processo de ensino-aprendizagem do FLE

5.1. As metodologias: propostas didático-pedagógicas

O MEF encoraja e facilita o processo de ensino-aprendizagem nas salas de aula através da disponibilização de uma série de documentos que orientam os professores na condução das suas práticas; a equipa de trabalho nacional que se ocupa do Francês como língua de escolarização apresentou, em 2012, propostas didáticas e pedagógicas centradas na ação do professor - atitudes, conhecimentos e capacidades – e nas atividades linguísticas.

A primeira recomendação dirigida ao corpo docente (2010) consiste em “Entrer dans les apprentissages par les compétences langagières dans toutes les disciplines pour valider le socle». Os alunos que não dominam o Francês devem beneficiar de dispositivos específicos de acolhimento e/ou ser incluídos em turmas regulares, respeitando a “competência n.º 6”, isto é, ter em conta a diversidade dos alunos, estipulada na Comunicação de 12 de maio de 2010.

A literatura, que reclama as atitudes e os conhecimentos dos professores, apela à reflexão *vs.* ação, a partir dos seguintes conselhos:

- “Prendre conscience de la relativité des cultures scolaires, d’enseignement et d’apprentissage” (2010): a língua, a cultura e a escola Francesas não são universais, pelo que é importante que os professores tenham consciência deste facto e, ao mesmo tempo, que sejam capazes de explicar o funcionamento e os valores do sistema escolar, apoiados nas diferentes disciplinas que lecionam e recorrendo a comparações com outros modelos de ensino, quando necessário;

- “Questionner l’épistémologie d’une discipline” (2010): os professores devem interessar-se pelas aprendizagens que os alunos alcançaram nos seus países de origem, por forma a compreender melhor os seus ritmos e progressos; se se refletir na epistemologia da disciplina que se ensina, tal e qual como ela é ensinada e aprendida na França, é possível perspetivar e motivar os alunos recém-chegados para os conteúdos a que se propõem ensinar. Deste modo, os alunos começam a estudar “en partant des territoires proches et de leurs habitants, la France comme espace de production ouvert sur l’europe et le monde et l’Union européenne» (2010);

- Refletir sobre as suas metodologias e interrogar-se sobre as que são utilizadas nos outros países para que possam ser contempladas adaptações que visem mais facilidades do

que conflitos na aprendizagem;

- Ter em conta que o processo de avaliação assenta em valores, que deverão ser apresentados e explicados de forma transparente aos alunos; por outro lado, os professores deverão estar atentos à modalidade privilegiada no sistema de avaliação, a saber, a expressão escrita, que constituirá uma dificuldade acrescida à comunicação em sala e que, por conseguinte, se refletirá nas avaliações.

Em suma, o MEF aconselha, tal como Morin²⁰, todos os professores a alargarem o seu campo de visão através da exploração de outras didáticas que lhes permitam redefinir a sua própria identidade profissional, tornando-se ainda mais competentes; “Ce qui peut aider l’enseignant c’est de penser que rien de ce qu’il fait ne va de soi et qu’il faut le mettre en perspective avec ce qui est fait dans les autres pays et les autres cultures mais aussi avec l’histoire de l’école en France” (MEF, 2012:10).

Relativamente aos conhecimentos e capacidades, a equipa da educação nacional sugere aos professores que se coloquem no lugar dos aprendentes recém-chegados para que possam antecipar as suas necessidades.

Tal e qual como referido no Decreto-Lei de 12 de julho de 2006, a especificidade comum do desenvolvimento dos conhecimentos e das competências “réside dans la volonté de donner du sens à la culture scolaire fondamentale, en se plaçant du point de vue de l’élève et en construisant les points indispensables entre les disciplines et les programmes”. Os professores podem recorrer a gestos, à afixação de documentos visuais, à mediação da língua e da cultura e à lecionação de vocabulário abstrato para facilitar as aprendizagens dos alunos durante os primeiros tempos.

Igualmente, os professores não devem descurar a existência de níveis e ritmos de progressão diferentes no seio de uma mesma turma, munindo-se de propostas e de recursos variados que respondam às necessidades de todos, ou seja, pretende-se “que le professeur réussisse à tenir compte à la fois de la classe comme groupe à fédérer et des besoins spécifiques de chacun des élèves” (2006).

²⁰Em *Sur l’interdisciplinarité*, dans Carrefour des sciences, Actes du Colloque du Comité National de la Recherche Scientifique Interdisciplinarité, Introduction par François Kourilsky, Éditions du CNRS, 1990.

Capítulo III – Metodología

A – Apresentação da investigação empírica

1. A escolha metodológica: abordagem qualitativa

Com o intuito de acompanhar o nosso grupo de participantes alófonos na escola e de compreender o objeto de estudo, a abordagem qualitativa resultou na metodologia que melhor suportou a nossa investigação; efetivamente, foi-nos possível observar os efeitos das práticas de acolhimento e de integração no comportamento das crianças e dos jovens e, no fim, reunir dados suficientes para analisar e descobrir se existiu algum grau de *inclusão*. Por outro lado, desejámos e pudemos estudar o mesmo fenómeno em alguns contextos sociais, tais como associações que desempenham, também elas, um papel educativo através do acolhimento e da integração dos alunos, com vista à sua *inclusão* na sociedade. Desta forma, aliámos a escola, tomando em conta o seu papel, igualmente social, à sociedade.

O nosso grupo de participantes, para além de estrangeiro, é alófono e interage tanto com alunos Francófonos, como com todos os outros que têm naturalidades ou nacionalidades iguais ou diferentes da Francesa. A escolha dos nossos participantes foi consciente e exigiu, desde o primeiro momento, uma observação baseada e alicerçada no entendimento intercultural num contexto sobremaneira multicultural, como é o caso das escolas Francesas, uma vez que as turmas são constituídas por alunos com origens bastante díspares²¹, logo com culturas e comunicações linguísticas múltiplas.

A nossa posição metodológica impôs-se como necessária porque, por um lado, estudámos as práticas de acolhimento, integração e inclusão escolar, analisando os efeitos na pessoa – estrangeiro – alófono – aluno; por outro, porque considerámos e observámos o participante como um ser humano ativo que, por sua vez, também interpreta o mundo, isto é, o seu contexto socioeducativo. Com efeito, recuperando a eleição da abordagem qualitativa, conduzimos uma investigação na qual, como refere Oliveira (2008), “a vida humana é vista como uma atividade interativa e interpretativa, realizada pelo contato das pessoas” (2008: 3). Para dar resposta às nossas ambições, não contemplámos outra metodologia que não esta, dado que “o estudo da experiência humana deve ser feito, entendendo que as pessoas interagem, interpretam e constroem sentidos” (2008: 3), pelo que o nosso estatuto foi sempre e assumidamente o de um pesquisador qualitativo a observar as

²¹Alguns dos participantes têm pais com origens diferentes, o que nos permitiu observar a convivência tanto de diferentes hábitos culturais como a coexistência de várias línguas para comunicarem entre eles.

experiências e as vivências dos alunos em contexto e em constante transformação graças às suas interações de vária ordem.

Recorrendo à abordagem qualitativa, de acordo com Oliveira (2008) conseguimos: 1) interpretar o objeto de estudo em contexto socioeducativo através do nosso olhar e, acima de tudo, através do olhar e da voz dos próprios alunos-participantes; 2) relevar a(s) perspectiva(s) dos alunos alófonos, atribuindo ênfase e interpretando a subjetividade; 3) flexibilizar e permitir a flexibilidade ao longo de todo o processo de pesquisa a nós, ao Outro e aos próprios procedimentos; 4) dar primazia ao processo, ao contacto com os participantes e menos aos resultados que emergiram da observação; 5) perceber que o contexto está intimamente relacionado com o comportamento das pessoas, tanto do investigador como dos participantes; 6) reconhecer e aceitar que a pesquisa influencia tanto o contexto como o próprio pesquisador, pelo que foi importante antecipar e contornar dificuldades ao longo do estudo (2008).

Dentro da abordagem qualitativa, enveredámos por uma pesquisa multissituada, dado que nos preocupámos em não limitar o campo empírico, contemplando as práticas de acolhimento, integração e *inclusão* que acontecem fora das escolas, nomeadamente em associações que desempenham um papel primordial junto dos nossos participantes.

Desde o princípio, entendemos que os participantes iriam ser acolhidos e integrados, conseqüentemente, alcançar novos conhecimentos, fora da sala de aula e, para os podermos acompanhar, traçámos uma observação adequada ao campo plural indo, ao mesmo tempo, ao encontro de Marcus (1995), uma vez que o nosso objeto de estudo

cannot be understood only in terms of the conventional single-site mise-en-scene of ethnographic research, assuming indeed it is the cultural formation, produced in several different locales, rather than the conditions of a particular set of subjects that is the object of study.

(1995: 99)

Como no-lo explica Marcus (1995), as etnografias multissituadas resultam de um conhecimento variado, tanto na intensidade como na qualidade. Deste modo, apostámos na investigação intensa na sala de aula que, naturalmente, nos conduziu a outros espaços da escola, a associações frequentadas pelos alunos na cidade e, inclusivamente, a suas casas.

Ao acompanharmos os nossos participantes além da sala de aula, acedemos a dados que enriqueceram a nossa pesquisa, na medida em que compreendemos melhor as suas vivências e, principalmente, as suas mutações porque, não nos esqueçamos, a primordialidade do nosso estudo assenta, precisamente, na transFORMAÇÃO dos alunos

em vários contextos, o que nos levou a observar para além do nosso objeto de estudo e, igualmente, compreender melhor as dificuldades e/ou as facilidades de ser-se estrangeiro alófono na metrópole Bordelesa, conscientes de que

this kind of ethnography maps a new object of study in which previous situating narratives like that of resistance and accommodation become qualified by expanding what is ethnographically “in the picture” of research both as it evolves in the field and as it is eventually written up.
(1995:101)

A nossa pesquisa multissituada exigiu-nos uma preparação para comunicar fora da sala de aula, tanto com os participantes, como com as suas famílias uma vez que a nossa comunicação verbal não se esgotou na Língua Francesa; além da comunicação, tivemos que comportar-nos de acordo com as suas culturas, verificando, uma vez mais, que caminhámos a par de Marcus (1995) que refere que a função da tradução de um idioma cultural e linguístico para outro é fundamental; além do quadro convencional que a tradução apresenta, é exigido ao investigador que traduza, ligando os vários locais do campo empírico e explorando as diferenças e os acontecimentos inesperados ou mesmo insólitos.

Muito embora existam várias opiniões em torno da etnografia multissituada, não temos quaisquer dúvidas de que

Multi-sited research is designed around chains, paths, threads, conjunctions, or juxtapositions of locations in which the ethnographer establishes some form of literal, physical presence, with an explicit, posited logic of association or connection among sites that in fact defines the argument of the ethnography,
(1995: 72)

dado que adotámos este perfil, concretizando as práticas enunciadas tanto dentro, como fora da sala de aula.

A nossa escolha reuniu várias perspectivas que emergiram do nosso objeto de estudo e, concomitantemente, brotaram dos vários olhares curiosos e interessados sobre o nosso estudo porque, inevitavelmente, aceitamos o facto de que “In any contemporary field of work, there are always others within who know (or want to know) what the ethnographer knows, albeit from a different subject position, or who want to know what the ethnographer wants to know” (Marcus, 1995: 112), obrigando-nos, na qualidade de etnógrafo, a reajustar as práticas da nossa investigação e a reconstruir a nossa visão sobre o objeto de estudo, os participantes e sobre o terreno; com efeito, tais olhares curiosos e interessados contribuíram deveras tanto para o reajustamento das nossas práticas de investigação, como para o aumento da nossa recolha de dados, viabilizando a consecução e a partilha da investigação.

Com a adoção desta abordagem, não descurámos a bagagem cultural do grupo de

alófonos, relevando a sua biografia e as suas histórias de vida. Esta abordagem, como detalhamos mais adiante, situou-se na linha de investigação etnográfica, possibilitando-nos combinar uma perspetiva hermenêutica, porque interpretativa do objeto de estudo, com estudos de casos, com uma atitude investigativa-ativa porque, além de participante tornou-se participativa e, por fim, como vimos, pudemos correlacionar a pesquisa com uma perspetiva multissituada.

De forma a reiterar a nossa postura, conduzimos uma pesquisa que foi sofrendo modificações ao longo do processo da recolha de dados e que obedeceu a uma série de critérios, que respeitámos à regra, em conformidade com as diretrizes da Associação Antropológica Americana, recordadas por Spradley (1980), que nos alertam para o seguinte:

(1) Study participants come first; (2) their rights, interests, and sensitivities should be safeguarded by the researcher; (3) participants have the right to know the aims of the researcher; (4) the privacy of the participants must be protected; (5) the participant should not be exploited or harmed in any way; and (6) reports should be made available not only to sponsors but also to the participants and the general public.

(1980: 21-25)

A abordagem qualitativa que escolhemos reuniu os métodos etnográfico, hermenêutico, de investigação-ação e, inclusivamente, de estudo de caso(s) como poderemos compreender à medida que nos adiantamos na apresentação metodológica.

1.1. Tipos de estudo

A nossa investigação foi ganhando forma por meio da recolha de dados que requereu, para cumprirmos os nossos propósitos, um contacto direto e continuado com o objeto de estudo. Deste modo, concretizámos um estudo etnográfico, baseado numa observação natural, e apoiado, como veremos mais adiante, em instrumentos tais como notas de campo, análise documental, entrevistas, entre outros que avaliámos como necessários.

Canastra, Haanstra e Vilanculos (2015) destacam a dimensão cultural e contextual do objeto de estudo, justificando que a análise que podemos fazer sustenta-se na base empírica assente, precisamente, no contexto cultural e simbólico das pessoas e das comunidades. Por conseguinte, a recolha foi-se tornando frutífera, uma vez que apostámos e conseguimos estabelecer relações intersubjetivas com os participantes, tal e qual como nos mostra o seguinte esquema:

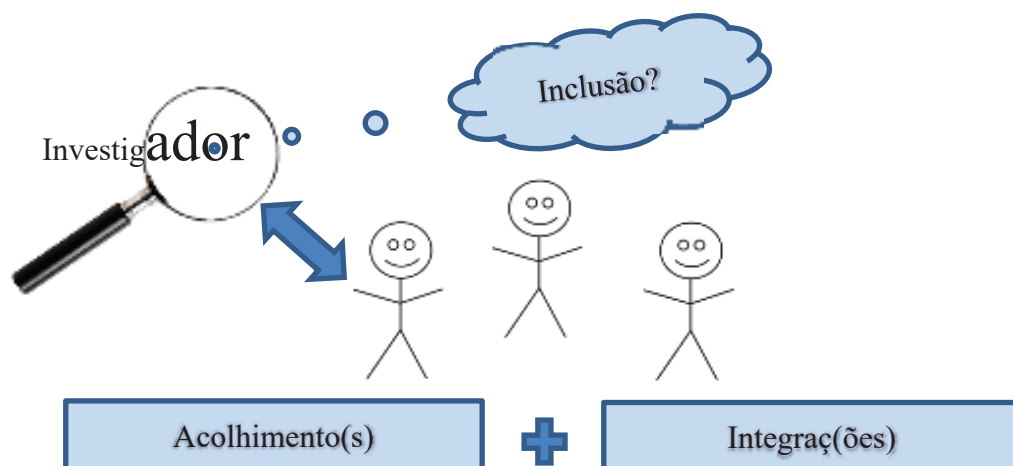


Figura 1: Estudo etnográfico: investigador vs. participantes vs. objeto de estudo

Com efeito, na qualidade de investigadores, alcançámos e agimos sobre o objeto de estudo por meio da observação que nos permitiu recolher dados que suportassem e suportam a nossa Tese. Os participantes estiveram no centro de todo o processo: interrelacionaram-se connosco e beneficiaram, com níveis de quantidade e qualidade díspares, com o objeto de estudo.

Ao incluirmos um estudo hermenêutico na abordagem qualitativa, pudemos interpretar o que fomos observando, permitindo-nos agir, como acabámos de mencionar, sobre o objeto de estudo e, mais tarde, refletir crítica e hermenêuticamente sobre os dados que recolhemos. Este estudo foi integrado a partir das conversas que tivemos com os participantes que nos possibilitaram conhecer as suas histórias de vida e, de uma maneira mais formal, entrevistá-los. Todos os instrumentos que elaborámos, bem como as notas de campo, são reveladores das práticas hermenêuticas que inserimos na nossa investigação.

Em detrimento de uma observação singular, isto é, de uma observação do objeto de estudo feita somente por nós, optámos por uma observação plural que nos permitiu aceder a múltiplas interpretações que os participantes e os colaboradores fizeram do objeto de estudo. Deste modo, foi possível reunir várias vozes, como nos mostra a figura seguinte, sobre o nosso objeto de estudo representado através da variável “n”²².

²²Esta figura, em jeito de fórmula matemática, resume a nossa Tese e ilustra o título que elegemos para designar este estudo. Porém, propositadamente, partimos de uma premissa exata, não obstante, em busca de resultados que são subjetivos, porque sociais, culturais e pessoais.

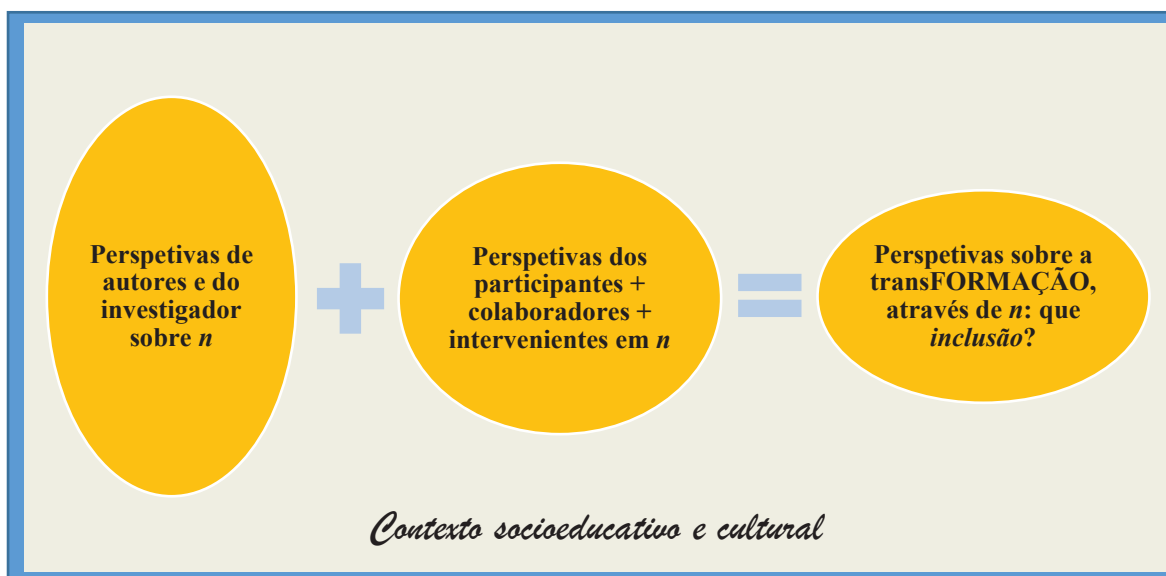


Figura 2: Perspetivas sobre o objeto de estudo

O nosso estudo caracteriza-se como multissituado, primeiramente, por ter decorrido em quatro estabelecimentos escolares distintos, facto que nos possibilitou conjecturar e tecer considerações comparativas entre as quatro realidades; além disso, pela Voz dos participantes e dos colaboradores, conhecemos associações e organismos, acompanhámos participantes em atividades que tiveram lugar fora da sala de aula e no exterior das suas escolas, inclusivamente conhecemos as famílias e o lar de alguns dos nossos participantes. Perante este quadro, empreendemos um estudo multissituado a partir da leitura de algumas relações de parceria que existiam entre todos estes locais – escolas e associações – procurando compreender de que modo havia e há uma colaboração sintonizada para transformar os alunos alófonos, a partir do nosso objeto de estudo, isto é, almejámos conduzir uma investigação, além de multissituada, igualmente em rede, porém, dependentes do nosso objeto de estudo, isto é, só poderíamos concretizar um estudo em rede na eventualidade das práticas de acolhimento, de integração e inclusão escolar funcionarem efetivamente em rede.

Desde o início, o estudo multissituado pautou-se como flexível e adaptável à realidade de cada lugar do campo empírico. Ao longo da investigação, antecipámos questões de natureza ética que constantemente recuperámos em todos os locais onde recolhemos os dados, bem como ajustámos os métodos e os instrumentos que nos viabilizaram a recolha das informações.

Ao refletirmos sobre o estudo multissituado, acreditamos que podemos combiná-lo com o estudo de caso, ou mais corretamente, com o estudo de casos. Seguindo a análise de Canastra, Haanstra e Vilanculos (2015), este tipo de estudo contribui para uma análise privilegiada de fenômenos sociais que são, concomitantemente, singulares e complexos. Na nossa investigação, interpretamos que os participantes dos quatro estabelecimentos escolares permitiram-nos uma análise única, pelas suas características, do objeto de estudo. Muito embora tenhamos adotado os mesmos estudos e métodos, cada escola impôs-se como particular e a análise do objeto de estudo deslindou casos particulares. As nossas práticas cruzam-se totalmente com a menção dos autores: “a ausência de estudos empíricos similares, faz com que este método possa introduzir-nos numa primeira aproximação (exploratória) empírica ao objeto de estudo” (2015: 12); com efeito, foram os primeiros contactos que nos mostraram que cada escola seria um caso, logo as particularidades de cada escola/caso delinearíamos toda a nossa investigação.

Em suma, a nossa abordagem qualitativa reuniu o estudo etnográfico, hermenêutico e ou interpretativo, multissituado e de casos.

2. O campo empírico

2.1. Universo

As quatro escolas constituem o centro do campo empírico, pelo que as associações e organismos, com o propósito de completar a nossa pesquisa sobre as atividades de acolhimento, de integração e de *inclusão*, são considerados como uma extensão do campo empírico, à qual atribuímos uma importância relevante.

Primeiramente, apresentamos, no quadro abaixo, as escolas onde procedemos à observação, ou seja, ao acompanhamento dos participantes no seu dia a dia na escola, inseridos na “inclusão escolar” preconizada pela ENF.

Estabelecimentos escolares	Características
Liceu <i>Alfred Kastler</i> ²³	DIPA
Liceu <i>Nicolas Brémontier</i> ²⁴	Sem dispositivos pedagógicos oficiais para

²³Informações baseadas na consulta do *site* oficial: <http://www.lycee-kastler.com/>.

²⁴Informações baseadas na consulta do *site* oficial: <http://www.lyceebremontier.fr/>.

	alófonos
Colégio <i>Francisco Goya</i> ²⁵	UPE2A
Colégio <i>Gérard Philipe</i> ²⁶	Sem dispositivos pedagógicos oficiais para alófonos

Tabela 3: Universo

A figura seguinte demonstra, por um lado, a expansão total do campo empírico onde realizámos a nossa investigação e, ao mesmo tempo, seguindo uma leitura vertical, de cima para baixo, desvenda o caminho que fomos percorrendo ao longo de um ano letivo.

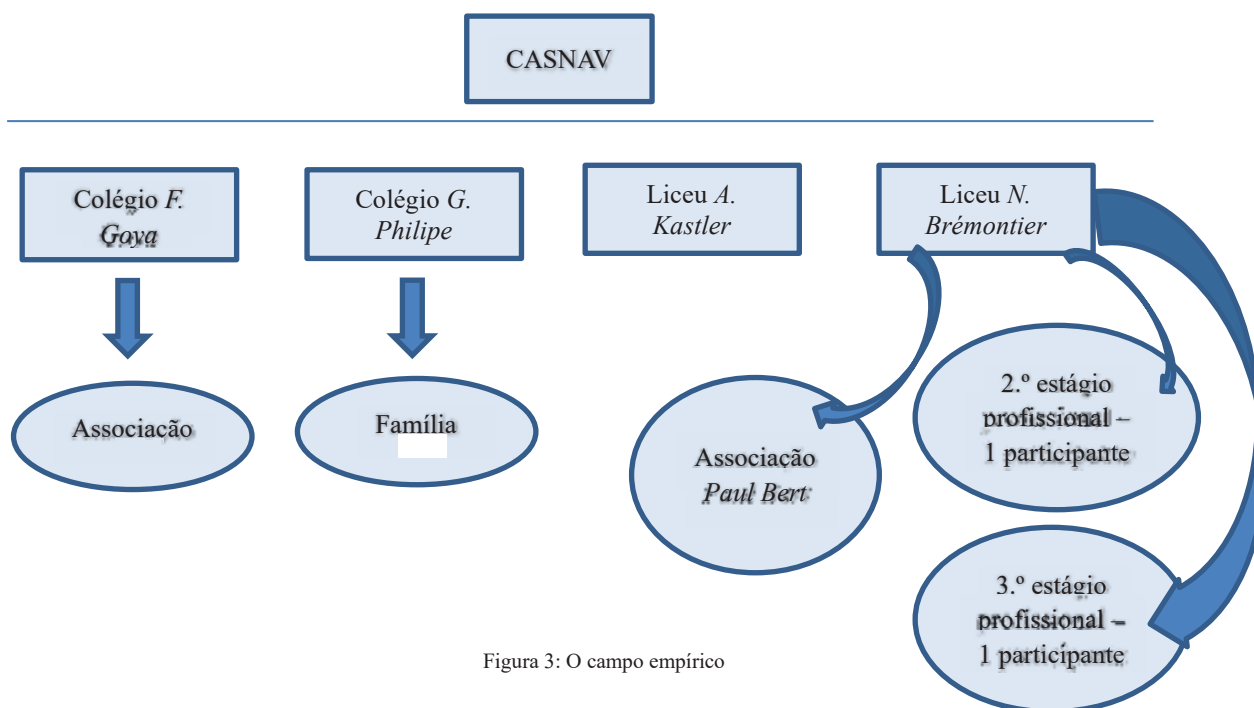


Figura 3: O campo empírico

2.2. Participantes

Na nossa investigação participaram quatro crianças e quatro jovens, isto é, dois participantes em cada escola.

No colégio *Gérard Philipe*, em Pessac, os participantes Aluno A (AA) e Aluno B (AB) são irmãos e frequentam o mesmo ano, porém, turmas diferentes. No colégio *Francisco Goya*, situado em Bordéus, contamos com a participação do Aluno C (AC) e da Aluna D

²⁵Informações baseadas na consulta do *site* oficial: <http://www.collegegoya.fr/>.

²⁶Informações recolhidas junto do DP. *Site* oficial: <http://www.collegegerardphilipe.fr/>.

(AD) que integram a UPE2A. A Aluna E (AE) e o Aluno F (AF) estudam percursos diferentes no liceu *Nicolas Brémontier*, na cidade de Bordéus. Por fim, as jovens Aluna G (AG) e Aluna H (AH) fazem parte do dispositivo DIPA no liceu *Alfred Kastler*, localizado na cidade de Talence.

A eleição dos nossos participantes não foi aleatória, uma vez que tivemos o critério de escolher alófonos com nacionalidades diferentes, com uma situação multilinguística (todos os participantes falavam mais do que duas línguas) e com percursos de vida desiguais uns dos outros e, por fim, com estatutos diferentes (*demandeurs d'asile*, refugiados, em reagrupamento familiar ou imigrantes) no país de acolhimento, a França.

2.3. Colaboradores

Com o intuito de realizar a nossa pesquisa, solicitámos o apoio de quem lidava diretamente com os participantes, acolhendo-os, integrando-os e *incluindo-os*²⁷ na comunidade socioeducativa; no nosso estudo, designamo-los de colaboradores.

À medida que nos fomos alongando na investigação, graças à colaboração próxima e interessada dos DP, professores e responsáveis por organismos, foi exequível trilhar vários caminhos que nos direcionaram para a busca de um estudo em rede. Com efeito, os colaboradores guiaram-nos na recolha empírica, fornecendo-nos dados significativos e úteis que contribuíram para a observação tanto dos efeitos do objeto de estudo, como da transformação dos participantes e da adequação do campo empírico.

Natural e instintivamente, adotando a *performance* de investigadores, fomos conquistando a confiança dos participantes e dos colaboradores, o que nos garantiu e assegurou o alargamento, espacial e temporal, da nossa observação participante e, mais tarde, participativa.

2.4. Intervenientes

No nosso estudo, consideramos intervenientes todos aqueles que, apesar de não ocuparem um lugar de destaque na vida socioeducativa dos participantes, contribuíram,

²⁷A forma verbal está em itálico, dado que a *inclusão* da ENF contemplava a escolaridade e não a inserção sociocultural, logo, de acordo com o que defendemos não podemos contemplar, uma vez mais, a ação inclusiva como inteira e completa.

igualmente, para a projeção do estudo sobre o nosso objeto de estudo. Os intervenientes surgem na nossa observação, sem que lhes tenhamos solicitado formalmente a sua colaboração, na medida em que cooperam com os DP e professores, a nível didático-pedagógico para a proliferação das práticas de inclusão linguística dos participantes.

Entre estes intervenientes encontram-se Assistentes Educativas nos dois colégios, um professor voluntário na Associação *Paul Bert*²⁸ e administrativos de todas as escolas; do mesmo modo, as famílias, amigos e colegas intervieram e contribuíram para a nossa pesquisa.

3. Os métodos, as técnicas e os instrumentos da recolha dos dados

3.1. A observação

A observação, no nosso prisma, pautou-se como necessária e profícua, uma vez que nos proporcionou o conhecimento no e sobre o campo empírico, possibilitando-nos estreitar relações com os participantes e com todos os que interferiram mais ou menos ativamente no estudo. Os primeiros dias de observação preanunciaram o sucesso da observação participante ao longo do ano letivo, visto que fomos muito bem recebidos e aceites e, a forma como nos acolheram, por um lado, foi fundamental para que a nossa presença no campo fosse encarada naturalmente por todos os alunos participantes e, por outro, favoreceu-nos uma integração tranquila e positiva, por parte de todos os colaboradores.

A observação mostrou-se essencial, mas nada difícil, porque facilitada, contrariamente ao que expõe Wax, citada por Bodgan e Biklen (1994). Com efeito, desde o primeiro dia, sentimo-nos à vontade, contudo, confessamos, perdidos perante a vastidão de informações transmitidas, a nós, não alófonos, mas estrangeiros²⁹.

Bodgan e Biklen (1994) alertam-nos para a dificuldade que poderia guiar-nos pela aprendizagem pois “Passar a ser um investigador qualitativo é como aprender a desempenhar qualquer outro papel na sociedade (professor, pai, artista, aluno universitário)” (Bodgan & Biklen: 122). Contudo, “Não é só preciso aprender os aspectos técnicos da forma como [se] deve proceder, como também é preciso sentir que esse papel é autêntico e que se ajusta a si”

²⁸Site oficial: <http://www.bordeaux.fr/o15624/reseau-paul-bert>.

²⁹A maior dificuldade que enfrentámos teve que ver com a compreensão dos discursos dos colaboradores e intervenientes, sobremaneira marcados por inúmeras abreviaturas, siglas e acrónimos, denunciando o sem-fim de entidades e organismos, pertencentes ou não à ENF, que contribuíam para as práticas escolares e inclusivas dos alófonos.

[nós]. Face a alguns momentos em que nos sentimos menos confortáveis, declaramos que estivemos conscientes de que “Ser-se investigador é algo que se desenvolve em si [nós], embora a princípio possa ser extremamente difícil” (Bodgan & Biklen: 122) e, em retrospectiva, concluímos que superámos qualquer tipo de desconforto³⁰.

Nos nossos primeiros dias de investigação, reunimos a coragem e a persistência para seguir o conjunto de conselhos enunciados: a) não interpretar o que sucede no campo como uma ofensa pessoal; b) procurar sempre alguém que tenhamos conhecido durante o inquérito preliminar, na fase da entrada no campo, que nos possa apresentar aos diferentes membros com os quais teremos que lidar ao longo da investigação; c) não forçar o contacto informal na tentativa de observar a todo o custo e fazer mais do que o possível; d) manter sempre a passividade e a imparcialidade perante aquilo que vamos observar; e) sermos amigáveis e estarmos disponíveis (Bodgan & Biklen, 1994).

Durante o ano letivo 2015/16³¹, período correspondente à recolha de dados, conseguimos: a) obter atempadamente a autorização³² que foi solicitada e estritamente imprescindível; b) fazer o levantamento total do campo empírico; c) conhecer os participantes e construir uma relação de confiança com eles; c) descobrir e conhecer os colaboradores e outros intervenientes que colaboraram connosco na nossa investigação; d) ajustar e reajustar métodos e instrumentos da recolha de dados; e) ganhar traquejo no desempenho de observador e investigador, como analítico, inquiridor e reflexivo; f) habituar os participantes, os colaboradores e intervenientes à nossa presença; g) adotar estratégias que facilitaram a nossa mobilidade espacial e temporal; h) detetar obstáculos e procurar soluções para ultrapassá-los; i) fixar um cronograma, em cada local, orientador do nosso desempenho no campo³³; j) analisar e perceber a postura que fomos adotando em cada local.

3.1.1. Observação participante

Os pesquisadores qualitativos dispõem de um conjunto de métodos que devem

³⁰Referimo-nos a assistir a raspanetes por parte de professores aos alunos e, principalmente, enquanto professores, de muitas vezes estarmos em desacordo com os métodos usados para lecionar conteúdos, questão que, compreensivelmente, não tem espaço neste estudo.

³¹A observação nos quatro estabelecimentos escolares e nas associações teve a duração de um ano de escolaridade, uma vez que o próprio sistema educativo Francês planifica a *inclusão* escolar de forma a decorrer durante um ano.

³²Anexo I + Anexo II: Convenção entre a Universidade Aberta e o colégio *G. Philipe* | Texto de intenções.

³³A nossa Agenda sempre nos acompanhou e revelou-se um instrumento de extrema importância, desde o início até ao fim da investigação.

combinar para que a construção e, conseqüente recolha dos dados, resulte diversificada e fidedigna; de entre eles, destaca-se a observação sobre a qual nos debruçamos, dado que, graças sobretudo a ela, apresentamos o nosso estudo.

Baker (2006) concebe a observação participante como um método complexo de pesquisa, uma vez que “it often requires the researcher to play a number of roles and to use a number of techniques, including her/his five senses, to collect data” (2006: 172). A autora, na procura de uma definição para observação, conclui que há autores que convergem opiniões ao evocarem a necessidade de analisar e perceber as pessoas inseridas no seu ambiente natural, enaltecendo que “The value of observation is that it permits researchers to study people in their native environment in order to understand “things” from their perspective” (2006: 171).

Com efeito, no que ao nosso projeto disse respeito, tivemos em conta: 1) as situações que pretendíamos observar, potenciadoras de atividades de *inclusão* para o grupo de alunos alófonos; 2) os participantes, não menosprezando os colegas que, apesar de indiretamente, fizeram, igualmente, parte do processo de observação dentro e fora da sala de aula, bem como os professores, colaboradores e intervenientes; 3) os estabelecimentos escolares que apresentaram características particulares e conjunturas específicas e que influenciaram sobremaneira a forma como observámos; 4) os instrumentos e os recursos que usámos e que nos serviram para validar toda a construção e a recolha de dados; 5) os dados que recolhemos que nos informaram sobre as escolas, os participantes, o contexto e, acima de tudo, sobre aquilo que nos propusemos observar, em concreto e em profundidade: as práticas de acolhimento, integração e inclusão, preconizadas ao longo do ano escolar 2015/16.

Ao recorrermos à observação participante, ambicionámos imergir, como nos diz Oliveira (2008: 8), “no mundo dos sujeitos observados, tentando entender o comportamento real dos informantes, suas próprias situações e como constroem a realidade em que atuam”. Oliveira, citando Moreira (2008), designa esta técnica como “uma estratégia de campo que combina ao mesmo tempo a participação ativa com os sujeitos, a observação intensiva em ambientes naturais, entrevistas abertas informais e análise documental” (2008: 8). De nós, pesquisadores qualitativos, resultaram relatos etnográficos, tal como era expetável, isto é, na ótica do autor, “relatos detalhados do que acontece no dia-a-dia das vidas dos sujeitos” (2008: 8), a partir das nossas notas de campo e do recurso a uma série de equipamentos que tornaram exequível o registo das técnicas adotadas que visaram a obtenção de dados.

Sobre a observação, pudemos constatar que: 1) é um método bastante complexo que exigiu da nossa parte disponibilidade, organização, empenho, responsabilidade, isenção e rigor; 2) a forma como entrámos no campo empírico foi crucial para o desenvolvimento de toda a pesquisa etnográfica; 3) imprescindivelmente, seguimos os princípios de ética, respeitando os processos de tramitação de autorizações, mais ou menos informais, e consentimentos junto dos organismos que faziam parte, direta ou indiretamente, do campo empírico; 4) encontramos formas para fundamentar tanto a abordagem, como o tipo de pesquisa e os métodos que validassem a etnografia como um todo e, conseqüentemente, a tese da investigação; 5) verificámos que adotámos um método que nos exigiu bastante treino e disponibilidade, uma vez que se mostrou repetitivo, continuado e, compreensivelmente, exaustivo.

3.1.2. Observação participativa

A concretização da observação participativa, assente numa relação gradual de confiança e amizade, justifica-se pelo facto de os nossos colaboradores, principalmente, do colégio *Francisco Goya* e do liceu *Alfred Kastler*, terem solicitado a nossa participação durante as aulas³⁴, através, sobretudo, da troca de experiências socioculturais e vivências de âmbito académico e profissional.

A técnica da observação participativa, integrada na da observação participante, decorreu igualmente do contacto que os participantes estabeleciam connosco, autorizado pelos professores, ora por meio de pedidos de ajuda para a realização de tarefas, ora por partilhas pessoais ou, pura e simplesmente, curiosidades em torno da nossa língua e cultura ou da nossa investigação.

3.1.3. Instrumentos e procedimentos adotados

Uma vez que nos reportamos aos instrumentos e procedimentos, consideramos fundamental referir a preocupação que tivemos para com a recolha dos *data* resultantes da nossa observação. De facto, a nossa investigação só poderá ser válida e, por conseguinte,

³⁴A título ilustrativo, quando os alunos partilhavam acontecimentos culturais e/ou experiências vividas nos seus países, éramos convidados pela Professora a revelar conteúdos socioculturais sobre Portugal.

legitimada, se conseguirmos provar que realizámos uma observação fidedigna, ou seja, se tivermos sido objetivos, rigorosos, imparciais e se, não menos importante, apresentarmos registos confiáveis. Estamos conscientes de que “Não basta apenas colocar-se próximo ao objeto de estudo e olhá-lo. Deve-se olhar e registrar” (Belei *et al.*, 2008: 191-192).

Para dar resposta ao desafio, projetámos e usámos uma série de recursos³⁵ que nos permitiram fazer a recolha, a saber: a) diário de campo; b) gravador; c) câmara de filmar e *tablet*; d) câmara fotográfica; f) grelhas de observação; g) questionários; h) dossiês.

3.2. A entrevista

O método da observação não nos bastou para recolhermos dados necessários sobre o objeto em estudo. A entrevista, também ela um método direto de recolha de dados empíricos, impôs-se como um complemento essencial à observação até porque nos interessava descobrir, por meio da Voz dos entrevistados, o que pensavam eles das práticas de acolhimento, de integração e *inclusão*, dado que, de acordo com Bodgan e Biklen, “A entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (1994: 134). Graças à entrevista, alcançámos várias perspetivas, na primeira pessoa, sobre todas as práticas que almejavam a *inclusão* do aluno alófono, auferindo se a *inclusão*, que insistimos em não estudá-la como particular e limitada à escolarização, existiu mesmo, em algum momento, para cada um dos entrevistados.

3.2.1. Entrevista semi-estruturada

Para aplicarmos esta técnica qualitativa, optámos por nos concentrar nas entrevistas semi-estruturadas porque, como explica Flick, “Quando o objectivo da colecta de dados são as afirmações concretas sobre um assunto, o meio mais eficiente é a entrevista semi-estruturada” (2005: 95).

Tal e qual como expõe Aires (2015), este tipo de entrevista ganhou forma “de acordo com os objectivos definidos; as perguntas não são definidas *a priori* e, por isso, surgem com o decorrer da interacção entre os dois agentes (entrevistador e entrevistado)” (2015: 28).

³⁵Apêndice III – Equipamento de recolha de dados / Roteiros de observação das aulas / Dossiês.

Com efeito, muito embora nos tivéssemos socorrido de roteiros que nos guiarão, à medida que as questões avançavam e as respostas fluíam, fomos introduzindo outras perguntas, comentários ou ressalvas, como se de uma conversa amigável se tratasse sem que, contudo, nos desviássemos dos nossos objetivos, obedecendo, deste modo, à aplicação de entrevistas semi-estruturadas.

Com esta técnica, por um lado, aprofundamos as informações que fomos obtendo através da observação e, sobretudo, compreendemo-las melhor para que, mais tarde, as pudéssemos relatar de forma fidedigna, beneficiando, por outro lado, da vantagem desta técnica que “reside na melhoria da comparatividade e da estruturação dos dados, pelo uso coerente do guião da entrevista” (Flick, 2005: 95).

3.2.2. Entrevista narrativa

A introdução da entrevista narrativa revelou-se necessária e uma técnica extremamente rica e eficaz para conhecer as biografias, as histórias de vida e os percursos dos participantes antes de chegarem à França. De forma livre, em tom de narração, os alunos contaram-nos as suas histórias, desvendando-nos o seu passado para que pudéssemos compreender melhor o seu presente e as facilidades ou dificuldades para serem acolhidos e integrados num país, tão diferente do seu.

Esta técnica constitui “uma opção que tem por base um profundo cepticismo sobre a possibilidade do esquema de perguntas e respostas da entrevista tradicional, mesmo utilizado com flexibilidade, captar com profundidade as experiências subjectivas” (Flick, 2005: 99).

Em resumo, as narrativas complementaram as entrevistas semi-estruturadas, informando-nos sobre as experiências individuais que nos conduziram a uma compreensão global dos participantes e, inclusivamente, dos colaboradores e intervenientes.

3.2.3. Entrevista em grupo

A entrevista em grupo mostrou-se uma técnica vantajosa na medida em que economizámos tempo e agilizámos o cumprimento da nossa agenda; ao encorajarmos os entrevistados a responder, acedemos a mais informações que foram emergindo a partir de recordações em pequeno grupo, provocando uma interação intensa, baseada em relatos de

episódios pormenorizados e em emoções e comportamentos novos que nos permitiram observações e análises diferentes.

Através da aplicação desta técnica, “várias pessoas são encorajadas a falarem sobre um tema de interesse” e, deste modo, “podem estimular-se uns aos outros, avançando ideias que se podem explorar mais tarde (Bodgan & Biklen, 1994: 138).

3.2.4. Instrumentos e procedimentos adotados

As entrevistas semi-estruturadas tiveram lugar quando começámos a ganhar a confiança dos participantes. Uma vez que estes não dominavam a língua Francesa, recorreremos a gestos e a línguas de comunicação que fossem comuns ao entrevistador e ao entrevistado. As entrevistas decorreram em espaços confortáveis para os participantes e em horários escolhidos por eles, de acordo com as suas disponibilidades.

A utilização dos meios de comunicação e informação foi uma mais-valia para podermos registar e guardar as informações, além de nos permitir comprovar a veracidade dos dados; mais, se o diário de campo constitui um recurso pessoal e pode estar contaminado pela subjetividade do investigador – que deixa transparecer a nossa própria experiência de vida e bagagem cultural –, os equipamentos tecnológicos contornam esse obstáculo uma vez que, como explicam Pinheiro, Kakehashi e Angelo (2005), citados por Belei, Gimenez-Paschoal, Nascimento e Matsumoto (2008), “A filmagem passou a captar sons e imagens que reduzem muitos aspectos que podem interferir na fidedignidade da coleta dos dados observados” (2008:192). Será importante salientar que o recurso ao registo áudio e, mais eficazmente, à filmagem permite que o tratamento de dados seja mais criterioso e infalível, dado que os dados podem ser analisados inúmeras vezes até que o pesquisador entenda que se esgotaram os resultados³⁶; acrescentamos, poderá coexistir outro ou outros observadores que não o observador participante, cumulativamente como expusemos anteriormente, a participar e a contribuir para a análise do nosso objeto de estudo.

Uma vez que recorreremos ao uso do gravador para registar a maioria das entrevistas, constatámos que, tal e qual como a câmara de filmar, “Ao se examinar e interpretar os dados repetidas vezes o pesquisador descobre novas interrogantes, novos caminhos a serem trilhados (2008: 187)”, além de que, segundo os mesmos autores, comprovámos que se

³⁶No nosso caso, recorreremos à câmara somente para captar som, à semelhança do gravador e do *Tablet*.

“Com a filmagem pode-se reproduzir a fluência do processo pesquisado, ver aspectos do que foi ensinado e apreendido, observar pontos que muitas vezes não são percebidos” (2008: 187), obtivemos, com o mesmo sucesso, os mesmos resultados com o nosso gravador.

3.3. A conversa

3.3.1. Conversas informais e circunstanciais

As conversas informais, ao longo da nossa pesquisa, não foram planeadas uma vez que foram as próprias circunstâncias que potenciaram pequenos encontros, ora com os participantes, ora com os colaboradores e intervenientes.

O facto de não termos agendado estes encontros ditou o tom informal das conversas que, conseqüentemente, abriu espaço a confidências, a segredos e a partilhas inesperadas e, ousamos, inóspitas.

Tal como nas narrativas, os participantes, colaboradores e intervenientes expuseram-se nas conversas que tiveram connosco, transmitindo-nos um conhecimento mais completo não só sobre o objeto em estudo, mas também sobre a Pessoa, entenda-se, o nosso interlocutor, o Outro e o Contexto.

3.3.2. Concretização no espaço e no tempo

As conversas tiveram lugar, maioritariamente, dentro do campo empírico, em todas as escolas, fora da sala de aula, isto é, em corredores, Salas de Professores, átrios e recintos, cantinas e em espaços da *Vie Scolaire*. Igualmente, conversámos com alguns dos participantes em sua casa, lugares de estágio, associações e em transportes públicos³⁷.

Os intervalos e as horas livres dos nossos interlocutores foram propícios a estes encontros casuais; no caso do AB, pudemos acompanhá-lo e conversar com ele durante algumas das suas expulsões da sala de aula, concentradas no fim do ano letivo.

3.3.3. Procedimentos

Na qualidade de Investigador, mostrámo-nos disponíveis e interessados para ouvir as

³⁷Muitas vezes, cruzávamo-nos com alguns alunos no *tramway*.

confidências, criando uma relação baseada na confiança, na partilha e na amizade.

Sem recorrermos a quaisquer equipamentos para registar, na maioria das vezes, as pequenas conversas, foi possível conversar com professores das quatro escolas que nos confiaram informações, que deveríamos guardar somente para nós, e, inclusivamente, lamentações e desabafos.

No tocante aos participantes, conhecemos a família do AA e do AB, bem como a mãe da AE; contactámos ainda com amigos do AF e da AE que nos proporcionaram uma melhor interpretação do conjunto de dados que íamos recolhendo.

Por fim, numa das expulsões do AB, tal como supramencionado, acompanhámo-lo durante o seu castigo, conversando com ele na *Vie Scolaire* do colégio.

3.4. A análise documental

Neste subtópico, importa-nos ressaltar que nos referimos somente aos documentos que fomos recolhendo e reunindo no campo empírico, pelo que excluimos todos os outros que integram a literatura que suportaram, igualmente, a nossa pesquisa.

3.4.1. Documentos decretados pela ENF

Graças a uma professora do colégio *Gérard Philipe*, recebemos, via *e-mail*, as orientações do MEF, por meio do programa *Éduscol - Ressources pour le Français Langue de Scolarisation: Propositions pédagogiques et didactiques; Accueil, inclusion : outil d'aide au pilotage e Concepts-clé sur l'apprentissage du français langue de scolarisation*.

Estas orientações perfilarão a nossa investigação a par de todas as Circulares e Decretos-Lei a que aludimos e vamos referenciando ao longo do nosso texto.

3.4.2. Documentos institucionais

Quando nos referimos a documentos institucionais, reputamo-nos a normas internas no seio do CASNAV, da Associação *Paul Bert* e de outros organismos cooperantes com os estabelecimentos escolares, bem como dos colégios e liceus.

No CASNAV, tivemos acesso a listas das escolas com UPE2A³⁸, à ficha de inscrição dos alunos alófonos recém-chegados ao território, ao inquérito de avaliação das formações administradas aos professores nas escolas³⁹, à lista descritiva das ações de formação⁴⁰ e a três programas formativos realizados no colégio *Gérard Philipe*: 1) Construir um projeto de acolhimento⁴¹; 2) Adaptar a sua aula⁴²; 3) Ensinar o FLS⁴³. Igualmente, aquando da nossa observação participante numa formação, no Museu da Aquitânia⁴⁴, dirigida a professores, obtivemos os mesmos recursos que os professores-formandos, relativos ao Museu e à ação formativa.

Na Associação *Réseau Paul Bert*, recebemos um panfleto⁴⁵ contendo o conjunto de serviços, horários e preços praticados.

Nas escolas, tivemos acesso aos processos individuais dos alunos, aos horários dos alunos e às listas das turmas; a Folha de Avaliação Trimestral aplicada no colégio *Gérard Philipe* no-la foi enviada pela professora, anteriormente referida.

3.4.3. Documentos informais

De entre os documentos que consideramos informais, observámos os cadernos diários dos participantes, recolhemos uma composição do AA⁴⁶ e recebemos recursos didático-pedagógicos⁴⁷ usados em aula e nos apoios de FLE.

A professora supracitada partilhou connosco os seguintes documentos orientadores da sua conduta: a) artigos “Avec un ENAF en classe ordinaire”, de Francols, “Les pratiques artistiques”, de Chrifi-Alaoui, e “Comment penser l’entrée dans les apprentissages en français langue de scolarisation pour les enfants d’origine étrangère?”, de Verdelhan; b) e o programa da ação formativa “*Comment faire en classe entière au quotidien avec un /des élèves non-francophone(s)?*” (2008), da ENF.

³⁸Anexo III – Escolas com UPE2A.

³⁹Anexo IV – Avaliação das ações de formação.

⁴⁰Anexo V + Anexo VI – Ações de formação ministradas pelo CASNAV / Organização dos estágios.

⁴¹Anexo VII – *Atelier 1: Construire un projet d’accueil.*

⁴²Anexo VIII – *Atelier 2: Adapter son cours.*

⁴³Anexo IX – *Atelier 3: Enseigner le FLSco.*

⁴⁴Site oficial: <http://www.musee-aquitaine-bordeaux.fr/>.

⁴⁵Anexo X – *Réseau Paul Bert.*

⁴⁶Anexo XI – Composição do AA.

⁴⁷Anexo XII – Recursos usados pelos participantes em sala de aula.

3.4.4. Instrumentos e procedimentos adotados

Como nem sempre nos foi possível recolher os documentos, optámos por recorrer ao registo fotográfico que nos permitiu, *a posteriori*, uma análise detalhada que viria a complementar o nosso estudo.

O acesso a todos os documentos concretizou-se ora mediante um pedido de autorização informal prévio, ora através da boa-vontade dos participantes, colaboradores e intervenientes que no-los foram facultando livremente.

B – A investigação empírica

4. A recolha de dados passo a passo

4.1. A preparação da entrada no campo: primeiros contactos

Contrariamente ao que esperávamos, não nos foi possível conhecer a rede escolar, nem escolher as escolas que constituiriam o nosso campo empírico, antes do ano letivo 2016/17 ter início. Com efeito, apesar de todas as investidas que efetuámos e dos contactos que estabelecemos, durante o mês de julho, não alcançámos os resultados esperados, pelo facto de os organismos e escolas estarem a encerrar portas para as férias, não havendo disponibilidade para sermos recebidos por parte de alguém dos gabinetes da administração. Face a este contratempo, vimo-nos obrigados a aguardar por setembro para podermos, finalmente, procurar o campo empírico e, por conseguinte, recorrer a estratégias para aceder a quatro estabelecimentos escolares, tal e qual como desejávamos.

Cronologicamente, damos conta das diligências que tomámos e que tornaram viável o início da pesquisa no mês seguinte, ou seja, em outubro: 1) visita ao CASNAV para agendar uma reunião com a responsável; 2) visita ao *Comité de liaison des acteurs de promotion* (CLAP) para conhecer o universo de alófonos e as formas de acolhimento e integração; 3) reunião na Academia de Bordéus para apresentar o projeto de pesquisa e solicitar autorização para o realizar; 4) visita ao *Rectorat*⁴⁸ para compreender a afetação e a dependência das escolas ao organismo; 5) reunião no CASNAV para conhecer a rede escolar e fazer o levantamento das escolas com UPE2A e DIPA; 6) contacto informal com os colégios *Lenoir* e *F. Goya*, ambos com UPE2A, e com os liceus *Brémontier* e *Kastler*, o último com o

⁴⁸Corresponde à Instituição, representada pelo Reitor, responsável pelas Academias, na França.

dispositivo DIPA; primeiro contacto com alguns professores, que viriam a colaborar no nosso estudo, no colégio *Goya* e no liceu *Brémontier*.

4.2. Os primeiros dias

Durante o mês de outubro, conhecemos o campo empírico, os participantes, os colaboradores e alguns daqueles que viriam a intervir no objeto de estudo. Muito embora as primeiras impressões e observações correspondam a dados, não nos preocupámos em realizar uma pesquisa com guiões ou roteiros, pelo contrário, deixámo-nos imergir naturalmente nos muitos contextos com alguns objetivos: encontrar e sentir conforto para estar, ser e observar; estabelecer relações de confiança com os participantes; conhecer as rotinas escolares dos alunos; procurar possíveis colaboradores; absorver os ambientes e observar o mais possível, de forma livre.

Esta observação natural, imersa e despreocupada de formalidades para recolher os *data*, permitiu-nos eleger os aspetos que nos dariam mais informações sobre a forma como o objeto de estudo iria influenciar ou agir sobre os participantes e, conseqüentemente, ajudou-nos na elaboração de grelhas, roteiros e categorias de observação.

O quadro seguinte informa sobre os passos que demos, durante o mês de outubro, no campo empírico.

<i>G. Philipe</i>	<i>F. Goya</i>	<i>N. Brémontier</i>	<i>A. Kastler</i>
Primeira visita ao colégio; Apresentação do projeto de investigação ⁴⁹ ; Pedido de autorização para observar as aulas; Segunda visita ao colégio: reunião com o DP; Início das observações.	Apresentação do projeto de investigação; Pedido de autorização para observar as aulas; Início das observações.	Apresentação do projeto de investigação; Pedido de autorização para observar as aulas; Início das observações.	Apresentação do projeto de investigação; Pedido de autorização para observar as aulas.

Quadro 2: Outubro de 2016

⁴⁹Além da apresentação/explicação ao vivo, no início e ao longo do ano letivo, fizemos questão de fazer chegar, via *e-mail*, aos coordenadores de organismos e dispositivos, aos DP e aos professores um resumo do nosso estudo.

4.3. Ao longo do ano letivo

Entre novembro de 2016 e maio de 2017, a recolha de dados decorreu sem percalços e foi bastante profícua graças à colaboração dos participantes e dos colaboradores, bem como à aceitação por parte de todos os que intervieram indiretamente nas atividades de acolhimento, integração e inclusão, as quais beneficiariam os participantes ao longo do nosso estudo.

Os dados que expomos no quadro abaixo informam sobre todos as ações que concretizámos para conduzir o processo da recolha de dados.

Meses	<i>G. Philipe</i>	<i>F. Goya</i>	<i>N. Brémontier</i>	<i>A. Kastler</i>
Novembro	Observações participantes nas aulas.	Participação na reunião de acolhimento aos pais; Contacto com a Associação CALK ⁵⁰ ; Visita ao CALK; Observações participantes nas aulas.	Observações participantes nas aulas.	--
Dezembro	Continuação das observações; Início das observações no apoio de FLE.	Continuação das observações.	Continuação das observações.	Início das observações participantes nas aulas.
Janeiro	Observações (aulas e Apoio FLE).	Continuação das observações. Participação na atividade de Artes Plásticas com um artista convidado.	Continuação das observações.	Continuação das observações.
Fevereiro	Continuação das observações (aulas e Apoio FLE).	--	Continuação das observações.	Continuação das observações.
Março	Continuação das observações (aulas e Apoio FLE); Entrevista ao P0; Entrevista ao AB.	Continuação das observações; Entrevista ao P1; Aplicação de Inquéritos;	Continuação das observações; Entrevista à AE.	Continuação das observações.

⁵⁰Comité d'Animation Lafontaine Kleber, uma associação parceira do colégio *F. Goya* no trabalho com os alófonos.

		Participação no estágio promovido pelo CASNAV a professores.		
Abril	Continuação das observações (aulas e Apoio FLE).	Continuação das observações; Participação na atividade “Jornada Portas Abertas” ⁵¹ .	Continuação das observações; Observação no 2.º estágio do AF; Entrevista ao P2; Entrevista à AE; Entrevista ao AF.	Continuação das observações; Entrevista ao P3; Aplicação de Inquéritos aos alunos.
Mai	Continuação das observações (aulas e Apoio FLE); Conversa com os pais do AA e do AB.	Continuação das observações.	--	--

Quadro 3: Processo da recolha de dados

Às informações que constam no quadro, acrescentamos três diligências que contribuíram para a recolha de dados, a saber: 1) em março, entrevistámos, igualmente, um professor voluntário no CASNAV; 2) em maio, visitámos e conhecemos os seguintes organismos e associações: FTA⁵² + PADA⁵³ + SP⁵⁴ + FH⁵⁵ + OFFI⁵⁶; 3); ainda em maio, entrevistámos um membro do *Centre d'accueil de demandeurs d'asile* (CADA), na cidade de Nérac.

4.4. Os últimos dias

No dia 29 de maio de 2017, demos início às nossas observações intensivas com o propósito de passarmos mais tempo com os participantes, acompanhando-os em mais aulas e durante os intervalos. Estas observações permitiram-nos compreender melhor em que medida o objeto de estudo contribuía para a escolarização, formação e *inclusão* dos alunos e, até que ponto, os transFORMAVA. O modo intensivo, através do qual fomos recolhendo dados, facilitou-nos o contacto com colegas e amigos dos participantes, o acompanhamento

⁵¹Os participantes do colégio participaram em pequenas dramatizações na atividade aberta ao público.

⁵²*France Terre d'Asile.*

⁵³*Plateforme d'Accueil des Demandeurs d'Asile.*

⁵⁴Associação *Secours Populaire.*

⁵⁵Associação *France Horizon.*

⁵⁶*Office Français de l'Immigration et de l'Intégration.*

de atividades extraletivas e a participação em conversas informais, durante os intervalos, em conjunto com colegas; possibilitou-nos entrevistar mais professores e conhecer melhor as rotinas dos alunos; assegurou-nos uma observação continuada e ampla que recaiu em aspetos que se revelaram, mais do que dados novos, bastante importantes para a nossa pesquisa.

Esquemáticamente, mostramos a sequência das observações intensivas, com cariz participante e participativo.

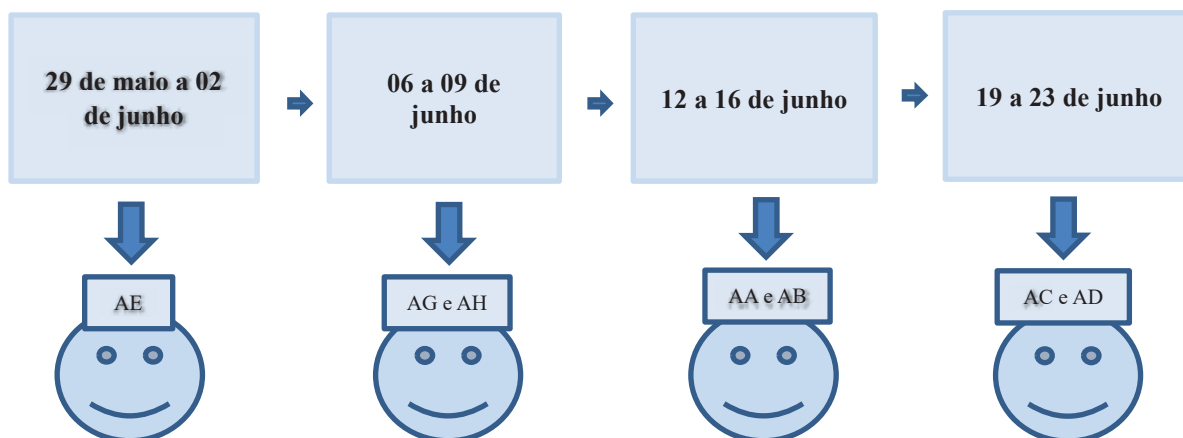


Figura 4: Sequência da observação intensiva

4.5. A preparação da saída do campo: últimos contactos

Na decorrência da última semana da nossa pesquisa empírica, aplicámos somente entrevistas à AE e ao AF, a dois colaboradores e a um interveniente.

Igualmente, via *e-mail*, agradecemos o apoio de todos os colaboradores e trocámos os contactos de *Facebook* com a maioria dos participantes.

Com a coordenação do CASNAV, agendámos a apresentação preliminar das conclusões do nosso estudo que, *a posteriori*, foram apresentadas a formadores do centro académico, bem como a representantes de cinco departamentos da Academia, a propósito de uma reunião-piloto, de fim de ano, sobre o acompanhamento aos alunos alófonos.

C – As formas de tratamento, análise e discussão dos dados

5. Técnicas e estratégias metodológicas

O nosso plano metodológico respeitou a sequência ordenada de ações sobre os dados

que recolhemos durante um ano letivo: tratar – analisar – discutir.

Ao recuperarmos o texto de Bodgan e Biklen (1994) e fazendo uma retrospectiva da forma como tratámos os dados, concluímos que seguimos os conselhos dos autores ao termos organizado física e digitalmente as informações, porém, contrariamente ao que ilustram (1994), optámos por não gerir os dados a partir de categorias de codificação mas sim por escolas, por métodos e, finalmente, por instrumentos. Este processo facilitou-nos, sempre que desejámos, o acesso ora a entrevistas, ora a observações, notas de campo, entre outros, por local, por observação e por participante.

O tratamento de dados concretizou-se concomitantemente com a recolha empírica e a interpretação descritiva dos dados decorreu dentro e, sobretudo, fora do campo empírico, facto que nos permitiu, em diferentes períodos, contrastar e refletir sobre as nossas próprias leituras, fomentando o seu amadurecimento.

A discussão dos dados aconteceu informalmente com alguns colaboradores e intervenientes e, formalmente, através das nossas leituras que nos permitiram corroborar, indagar ou refutar teses defendidas por autores, mediante os dados da nossa investigação.

5.1. Primeira fase: tratamento

Relativamente ao arquivo e à proteção dos dados, as informações foram guardadas em suporte digital, tanto no nosso computador pessoal como em discos externos, e físico, recorrendo a dossiês.

Numa primeira fase, todos os dados foram organizados de forma cronológica – mês, semana e dia – e espacial – escola e lugar exato. Do mesmo modo, os dados foram separados atendendo à tipologia de métodos que elegemos: observação, entrevista, conversa e análise documental.

A organização dos dados aconteceu diariamente, uma vez que se impunha ir completando os vários dossiês que constituíam os diários de campo e o tratamento concretizou-se a partir de grelhas de observação, de roteiros de entrevistas e de questionários.

Todos os instrumentos contemplaram códigos ou tópicos de análise que viabilizaram a identificação de categorias de codificação, presentes ao longo da nossa apresentação de dados. A descoberta dos aspetos, que mais e melhor sustentariam a investigação sobre o objeto de estudo, caracterizou-se como um processo moroso e bastante difícil, até porque a

identificação e consequente organização das categorias dependeu das diversas fases da recolha. À medida que a pesquisa se alongava no espaço e no tempo, elegemos os códigos sobre os quais nos deveríamos debruçar para interpretar, utilizando-os para tratar, numa primeira fase, os dados.

O tratamento dos dados que suscitou, ao mesmo tempo, um estudo analítico, sofreu muitas mudanças que perduraram até à redação dos capítulos atinentes à apresentação e consequente discussão e interpretação dos dados, dado que sobre esta questão convergimos inteiramente com Bogdan e Biklen (1994): “A análise continua até à fase da escrita” (1994: 241).

5.2. Segunda fase: análise

Na análise dos dados, tomámos em conta as várias perspetivas sobre o nosso objeto de estudo de todos os participantes, colaboradores e intervenientes envolvidos; contudo, deixamos transparecer o nosso próprio ponto de vista, uma vez que se não tivéssemos a nossa opinião não poderíamos estabelecer conjeturas, logo, não haveria Tese. Apesar de sabermos que não pudemos nem podemos contaminar os dados, é-nos evidente colocar em confronto, sempre que possível, as várias interpretações face a uma mesma situação em análise.

Ao procedermos a uma confrontação horizontal, poderemos nos capítulos que se seguirão:

- a) Comparar os dados recolhidos entre os dois liceus e entre os dois colégios;
- b) Interpretar, na mesma realidade – *lycée* ou *collège* – escolas que integram unidades específicas para a escolarização dos alófonos, estudando as diferenças entre a UPE2A e o DIPA;
- c) Contrapor a Voz dos participantes, dos colaboradores e dos intervenientes sobre o objeto de estudo;
- d) Avaliar a existência de uma colaboração em rede entre a ENF, organismos centrais, escolas e associações.

Numa contraposição vertical, podemos:

- a) Tecer considerações sobre duas realidades diferentes, isto é, o *lycée* com o *collège*, seja com ou sem unidades pedagógicas ou dispositivos de inclusão escolar;

- b) Analisar o cumprimento das diretrizes da ENF nas escolas;
- c) Avaliar a influência socioeducativa do CASNAV nas escolas;
- d) Analisar a colaboração hierárquica com as escolas.

5.3. Terceira fase: discussão

Muito embora tivéssemos discutido o objeto de estudo com vários colaboradores, ao longo de um ano letivo, entendemos que a discussão começou a assumir relevância a partir da revisão da literatura e estendeu-se no tempo com a organização e tratamento dos dados, já fora do terreno; expetavelmente, só depois de esgotadas as interpretações e contemplados vários prismas de análise, nos foi possível confrontar as perspectivas que apresentamos, singulares e novas, com as já existentes entre a comunidade científica e académica.

Na prática da escrita, primeiramente, dedicámo-nos ao estudo da literatura para, num segundo momento, compararmos estudos precedentes com o nosso, confrontando ideias atestadas com as informações reveladas pelos nossos dados.

D – A investigação: projeção vs. ação

6. Em análise contrastiva

6.1. Cronograma

A projeção temporal para a concretização da nossa investigação no campo empírico cumpriu-se plenamente, tal e qual como tínhamos previsto: a recolha dos dados teve início em setembro de 2016 e teve o seu *terminus* em junho de 2017, alongando-se por um ano letivo completo, respeitando a duração, segundo a ENF, da inclusão escolar de um alófono.

6.2. Pesquisa empírica

Relativamente ao estudo caracterizado como etnográfico, multissituado, hermenêutico e de caso(s), não observámos os alunos do DIPA em processo de estágio, dado que não passaram por esta situação⁵⁷; porém, foi-nos possível acompanhar um participante

⁵⁷Normalmente, os alunos costumam assistir a aulas no Ensino Secundário, mas, durante a nossa pesquisa, esta

do liceu *Nicolas Brémontier*, em dois estágios, e levar a cabo uma observação que não tinha sido contemplada no nosso Projeto de Tese⁵⁸.

Por último, apesar de não termos realizado uma pesquisa em rede, devido à inexistência de uma sinergia entre várias entidades, no que diz respeito à consecução do objeto que nos propusemos estudar, contactámos com diferentes organismos e associações e inserimo-nos em realidades vividas pelos participantes, para além da escolar.

6.3. Metodologia: métodos, técnicas e instrumentos de recolha de dados

Em reflexão, a metodologia que escolhemos, além de sustentar e desencadear a nossa investigação, permitiu-nos cumprir os nossos propósitos e ir agindo sobre e na trajetória da recolha qualitativa dos dados. No entanto, muito embora com pouco relevo, recorreremos, em alguns momentos, a uma abordagem quantitativa para proceder ao tratamento e à análise dos elementos recolhidos, por forma a podermos comparar e discutir como é que o objeto de estudo transformava os participantes; de salientar que esta abordagem decorre da organização estrutural qualitativa, tendo sido útil quando atentámos nos dados, pelo que transparece somente no penúltimo capítulo⁵⁹.

Ao contrastarmos a projeção que fizemos com a realização da recolha de dados, verificamos que as maiores disparidades dizem respeito à aplicação dos métodos e das técnicas, justificadas pela necessidade de realizar uma recolha mais completa e adequada ao campo empírico e, acima de tudo, aos participantes e colaboradores.

No Projeto de Tese antecipámos usar o método da observação, da entrevista e da análise documental. Para fortalecer a recolha de dados, foi importante adicionar a conversa. Acerca das técnicas, recorrendo à observação, juntámos a participativa à participante; à entrevista, além da estruturada, sentimos necessidade de recorrer à narrativa e, igualmente, à de grupo; por fim, na análise documental, acedemos a documentos informais que nos foram fornecidos tanto pelos participantes, como pelos colaboradores, a par de documentos decretados pela ENF e a documentos ilustrativos das práticas didático-pedagógicas nas escolas e nas associações. Na mesma linha aditiva, as conversas informais, que foram

prática não aconteceu; de salientar, pertinentemente, que o “estágio” (ir assistir a aulas regulares) equipara-se à “inclusão” da UPE2A, quando os alunos deixam a unidade e integram as suas turmas ordinárias.

⁵⁸Acompanhámos a AE nas aulas de FLE, fora do liceu.

⁵⁹Capítulo V – Tratamento, análise e discussão dos dados.

surgindo pelas circunstâncias, serviram-nos como técnica essencial para recolher mais dados, através do método da conversação.

Ao prosseguirmos com a análise contrastiva – projeção vs. ação – e aludindo aos instrumentos, constatamos que utilizámos os que tinham sido discriminados no Projeto, designadamente a criação de cinco dossiês que constituíram o nosso Diário de Campo e as Fichas de Observação, com grelhas. A estes instrumentos fomos adicionando Inquéritos e Guiões de Entrevistas; igualmente, a Agenda da Pesquisa de Doutoramento⁶⁰ destacou-se por ser um instrumento deveras útil que nos acompanhou, orientando-nos, na organização da recolha dos dados.

Por fim, o nosso equipamento para proceder ao registo dos dados compôs-se por um gravador, uma câmara de filmar e outra fotográfica, como tínhamos antevisto; o recurso a um *Tablet* possibilitou-nos, de igual modo, registar e reunir informações para o Diário de Campo.

Com o propósito de encerrar este capítulo, recorreremos a Flick (2005) que nos explica que “A compreensão da investigação qualitativa não pode ser unicamente mediada pela teoria. O treino tem de incluir, além disso, experiência prática da aplicação dos métodos e do contacto com os sujeitos concretos da investigação” (2005: 286), ou seja, mais do que nos apoiarmos na literatura, o sucesso de uma Tese dependerá mais, em qualidade, da quantidade de dados recolhidos e da obtenção de informações. Em tom crítico, o autor diz-nos que “Talvez a investigação qualitativa deva ser entendida com arte e método” (2005: 287), no entanto, demarcamos a nossa posição, que sempre foi livre, face aos métodos que adotámos e que nunca limitaram ou condicionaram as nossas práticas no terreno, refutando vivamente que se aproximem de qualquer manifestação de Arte, até porque, na qualidade de iniciantes, o nosso papel de aprendizes dependeu de todas as circunstâncias que engendraram o nosso estudo.

⁶⁰Apêndice IV – Agenda da Pesquisa.

Capítulo IV – Apresentação de dados

O objeto em estudo: questões orientadoras

Atendendo a todas as aprendizagens que pudemos alcançar à medida que fomos avançando na discussão com os Autores, e após nos termos preparado para agir metodologicamente, consideramos que podemos entrar no terreno empírico com uma maior clarividência e objetivos de pesquisa mais delimitados e concretos. De forma resoluta, damos, desta forma, continuidade à nossa investigação para reunirmos respostas ao conjunto de perguntas que abaixo lançamos, sem mais delongas.

A - Sobre o Acolhimento:

- Quando e onde começa o processo de acolhimento dos alófonos na França?
- Quais são os organismos e/ou associações envolvidos no acolhimento?
- Existe algum protocolo de acolhimento? Se sim, quais são os trâmites desse protocolo?
- Quem são os nossos participantes? De onde vieram e porquê?
- Como é que eles descrevem os seus primeiros dias na metrópole Bordelesa?
- Como é que foram recebidos no território? Será que se sentiram acolhidos?
- E na nova escola? O que é que eles relatam sobre o primeiro dia?
- O que nos contam eles sobre os primeiros contactos com o novo país, a nova cidade e a nova escola?

B - Sobre a Integração:

- Será que podemos considerar os participantes integrados em casa?
- Como é a nova casa dos participantes? Será que se sentem confortáveis no novo lar?
- Que línguas usam para comunicar em casa? Já usam o Francês?
- O que é que costumam fazer em casa que nos possa demonstrar que se sentem confortáveis?
- Será que já inseriram a gastronomia Francesa nos seus hábitos de alimentação?
- À medida que o tempo passa, recebem visitas em casa? Já têm amigos Franceses?
- O que é que eles acham da vizinhança?
- Como é que eles vão de casa para a escola?
- Será que eles se sentem integrados no bairro onde moram, no prédio e na casa que

habitam?

- E na escola, no fim da nossa investigação, poderemos considerá-los integrados?
- Como é que eles se comportam ao longo do ano? Que atitudes vão adotando?
- Têm amigos na escola? Dão-se bem com os colegas?
- Conseguem acompanhar o processo de ensino-aprendizagem?
- Como é que eles são acolhidos? E integrados?
- Quais são os métodos usados pelos professores? E as estratégias?
- Como é que os participantes comunicam na sala de aula?
- Será que eles se sentem integrados na escola e na sala de aula?
- Que tipo de atividades interculturais são realizadas nas salas de aula?

C - Sobre a *Inclusão*:

- Como é que os DP, Coordenadores e Professores definem o nosso objeto de estudo? Como veem o “acolhimento”, a “integração” e a “inclusão”?
- Será que as escolas com dispositivos incluem efetivamente os alófonos?
- E as escolas sem quaisquer tipo de dispositivos? Incluem-nos? Como?
- Será que as políticas educativas são conhecidas por todos e aplicadas nas salas de aula com os alófonos?
- Que tipo de dificuldades enfrentam os centros académicos que recebem os alófonos?
- Quais são as sugestões de melhoria que os diretores, coordenadores e professores apresentam para acolher, integrar e incluir?
- Que opinião formam os alunos-participantes, no fim do ano letivo, sobre a escola, os colegas e os professores?
- Quais são as dificuldades que os participantes apontam que sentiram durante o ano de “inclusão escolar”?
- Que propostas de melhoria têm eles para acolher, integrar e incluir novos colegas alófonos?
- No fim da nossa recolha empírica, os participantes sentem-se incluídos? Ou será que querem regressar aos seus países?
- Se não regressaram, onde estão, agora? E a fazer o quê?

Com a vontade e a resiliência de reunir várias perspectivas junto dos participantes e colaboradores, avançamos para o campo empírico. *In loco*, averiguaremos se há práticas de acolhimento ou de integração e, no caso de existirem, apuraremos até que ponto elas transFORMAM os alunos alófonos e até que ponto elas os INCLUEM. Investiguemos.

1. O *Eu* e o *Outro*: ACOLHIMENTO

Notas introdutórias

Para a redação deste primeiro subcapítulo, dedicado às perspectivas dos alunos, sobre a forma como foram acolhidos, e às atividades de acolhimento preconizadas pelo serviço *CASNAV*, escolas e professores, recorreremos aos dados que obtivemos a partir da consulta dos processos individuais dos alunos na Administração das escolas, da aplicação de um pequeno inquérito por questionário⁶¹, da realização de entrevistas semi-estruturadas⁶² e da observação participante.

O subcapítulo divide-se em cinco partes respeitantes, designadamente: 1) ao *CASNAV*; 2) aos participantes do colégio *Gérard Philipe*; 3) aos participantes do colégio *Francisco Goya*; 4) aos participantes do liceu *Nicolas Brémontier*; 5) aos participantes do liceu *Alfred Kastler*. O quadro seguinte informa, com pormenor, das nossas diligências que nos possibilitaram a recolha e subsequente análise dos *data*.

Partes	Recolha dos dados	Data
1. ^a	Entrevista / <i>CASNAV</i>	27 de junho de 2017
2. ^a	Composição ⁶³ do AA	outubro de 2016
	Entrevista ao P0 ⁶⁴	22 de março de 2017
	Entrevista aos pais do AA e do AB ⁶⁵	13 de junho de 2017
	Entrevista ao AB ⁶⁶	14 de junho de 2017
	Entrevista à P4 ⁶⁷	15 de junho de 2017
3. ^a	Entrevista ao P5 ⁶⁸	27 de junho de 2017
	Observação participante da atividade de receção no <i>F. Goya</i> , aos pais	07 de novembro de 2016

⁶¹ Anexo XIII – Inquérito 1 (AG + AH).

⁶² Apêndice V – Roteiro da entrevista no *CASNAV*.

⁶³ Consultar Anexo XI.

⁶⁴ Apêndice VI – Roteiro da entrevista ao P0.

⁶⁵ Apêndice VII – Roteiro da entrevista aos pais do AA e do AB, realizada em Castelhana e em Francês.

⁶⁶ Apêndice VIII – Roteiro da entrevista ao AB, realizada em Francês.

⁶⁷ Apêndice IX – Roteiro da entrevista à P4 e à P5.

⁶⁸ Consultar o Apêndice VIII.

	Inquérito por questionário aplicado ao AC ⁶⁹ e à AD ⁷⁰	28 de março de 2017
4. ^a	Entrevista à P2	07 de abril de 2017
	Entrevista à AE ⁷¹ e ao AF ⁷²	14 de abril de 2017
	Entrevista ao AF ⁷³	28 de junho de 2017
	Entrevista à AE e à sua mãe ⁷⁴	29 de junho de 2017
5. ^a	Entrevista ao P3 ⁷⁵	13 de abril de 2017
	Inquérito à AG ⁷⁶ e à AH ⁷⁷	13 de abril de 2017
	Entrevista à AH ⁷⁸	08 de junho de 2017
	Entrevista à AG ⁷⁹	11 de junho de 2017

Quadro 4 – Recolha e análise dos dados

1.1. O acolhimento no *CASNAV*

Os alófonos deslocam-se ao *CASNAV* através da indicação prévia facultada ora por um Assistente Social, por uma Associação de *Demandeurs d'Asile*, pela Inspeção Académica ou por um estabelecimento escolar. Em alguns casos, os alunos têm conhecimento da existência deste organismo no momento em que vão a um Centro de Informação e Orientação (CIO).

Na primeira visita ao *CASNAV*, é fixado um encontro com o aluno alófono. Ele deve regressar munido de um documento de identificação, de um comprovativo de morada, do seu processo escolar e, igualmente, fazer-se acompanhar por um tradutor que pode ser um familiar, um amigo, um conhecido ou um representante legal.

Este serviço académico colabora com os CIO na medida em que diagnostica e avalia os alunos, propõe uma escola de afetação para eles e preenche um documento designado de *Bilan d'Accueil EANA – Élève Allophone Nouvellement Arrivé*⁸⁰, que segue, posteriormente, para o *Rectorat*. Este documento, que desencadeia o processo de acolhimento escolar, divide-se em oito partes. Na primeira parte, informa sobre a origem do pedido da avaliação,

⁶⁹ Anexo XIV – Inquérito ao AC, preenchido em Italiano.

⁷⁰ Anexo XV – Inquérito à AD, preenchido em Castelhana.

⁷¹ Apêndice X – Roteiro da entrevista 1 ao AF e à AE, realizada em Francês.

⁷² Consultar o Apêndice X – Roteiro da entrevista à AE, realizada em Português.

⁷³ Apêndice XI – Roteiro da entrevista 2 ao AF e à AE, realizada ora em Francês, ora em Português.

⁷⁴ Consultar o Apêndice XI – Roteiro da entrevista à AE (teve lugar em um café em *Pessac*), realizada em Inglês e em Francês.

⁷⁵ Apêndice XII – Roteiro da entrevista 1 ao P3.

⁷⁶ Anexo XVI – Inquérito à AG, preenchido em Romeno.

⁷⁷ Anexo XVII – Inquérito à AH, preenchido em Francês.

⁷⁸ Apêndice XIII – Roteiro da entrevista à AG, realizada em Francês.

⁷⁹ Apêndice XIV – Roteiro da entrevista à AH, realizada em Francês, juntamente com uma colega da turma.

⁸⁰ Anexo XVIII – *Bilan d'Accueil EANA*

a data do acolhimento, quem recebe o aluno no organismo, o seu contacto e as suas funções específicas e o local de receção do aluno. Na segunda, dá conta da identidade do aluno: nome, data de nascimento, nacionalidade, país de origem, data da chegada à França e género; sobre a identidade e os contactos dos representantes legais do aluno no país; sobre o organismo que acompanha o aluno, bem como a pessoa Francófona a contactar em caso de necessidade. Na terceira parte, a ficha apresenta o nível de escolaridade proposto pelo organismo, fazendo-se uma distinção entre aluno alófono e Francófono; o estabelecimento escolar, o dispositivo – *UPE2A* ou *UPE2A NSA* ou *FLS* a frequentar, com a indicação da primeira e segunda língua estrangeiras. Na quarta, está patente a decisão tomada pelo *Rectorat* e a data da transmissão da informação sobre a decisão tomada ao estabelecimento, à família e ao *CASNAV*. A quinta parte diz respeito à escolaridade anterior do aluno: idade com que começou a escolarização, identificação da escola e do país, último ano de escolaridade frequentado e o seu equivalente no sistema Francês, identificação dos documentos escolares apresentados; indicação da língua materna, de outras línguas faladas, da língua de escolarização e de outras línguas estudadas; dos centros de interesse, experiência profissional (caso se verifique) e apresentação do projeto do aluno alófono. A sexta parte respeita somente os alunos Francófonos, isto é, apesar de não serem Franceses, falam Francês. Na penúltima parte, estão registadas as competências escolares do aluno, relativas ao nível de língua, às competências adquiridas e não adquiridas na disciplina de matemática e ainda as apreciações sobre a leitura em voz alta, a compreensão textual e a expressão escrita. Por fim, na oitava parte, o documento informa sobre a apreciação do avaliador, atendendo a aspetos como a rapidez na realização do exame, a atitude ou o contexto em que o aluno realizou a prova.

O *CASNAV* organiza o acompanhamento que o aluno alófono deverá ter, mas não tem competência para acompanhar os alunos, desconhecendo, inclusivamente, se o *Rectorat* aceita a proposta de afetação ou se o aluno passa a integrar outro estabelecimento. O acompanhamento ao longo do ano será feito pelos conselheiros de orientação, distribuídos pelas diferentes escolas, vinculados aos inúmeros CIO.

1.2. Alunos do collège *Gérard Philipe*

1.2.1. Biografias

O AA nasceu em *Langon*, um departamento da Gironda, situado na região da

Aquitânia, a 04 de dezembro de 2005.

O AB nasceu na Córsega do Sul a 23 de julho de 2004 e, com sete meses, foi para a Espanha.

O AA e o AB são irmãos e nunca se separaram. Os seus pais são Marroquinos, mas estabeleceram-se em Madrid, onde viveram os últimos anos. Eles vieram diretamente de Madrid para *Pessac*, uma cidade pertencente à metrópole de Bordéus, juntamente com os pais e mais dois irmãos, mais novos do que eles.

O pai é pedreiro e a mãe não tem ocupação. Até abril de 2017, os seis moraram com os avós maternos, em *Pessac*. O avô sofre de problemas no coração e a avó é quase invisual. Naquele mês, mudam-se para a cidade de *Lormont*, pertencente, igualmente, à metrópole Bordelesa.

O AA e o AB são bilingues apesar de usarem mais o Árabe do que o Castelhana para comunicar em família. O pai expressa-se em Castelhana, em Árabe e começa a aprender as primeiras palavras em Francês; a mãe só fala Árabe. O AA gosta muito da escola e mostra saber o que quer para o seu futuro; o seu irmão adora jogar futebol e resiste tanto ao estudo como à escola.

Os dois frequentam, no ano letivo 2016/17, o *sixième*, correspondente ao 5.º ano de escolaridade, no sistema educativo Português.

1.2.2. As razões da partida e a viagem

Apesar de terem sido muito bem acolhidos, integrados e de se sentirem incluídos na Espanha, as dificuldades que o pai encontrava ali para encontrar trabalho obrigou a família a vir para a França.

A família chega à cidade de *Pessac*, onde já vivem outros familiares, para além dos avós maternos, em julho de 2016.

O AB conta que a viagem entre Madrid e Bordéus foi feita durante a noite e, apesar de a ter feito em julho, lembra-se do frio que sentiu e da chuva que caía.

1.2.3. Os primeiros tempos em território Francês

O AA conta que, nos primeiros dias, não percebia nada do que ouvia e que, como não

sabia como se deslocar pela cidade, ficava em casa; apenas saía com os pais e os irmãos indo, por vezes, com eles passear pelos abundantes parques da cidade.

Para o AA o mais difícil foi falar e o mais fácil consistiu em jogar à bola, dado que comunicava com gestos. O AA conta-nos que ficou surpreendido com a quantidade de negros existente na cidade.

O AA, de forma voluntária, oferece-nos uma composição⁸¹ que escreveu em Castelhana e em Francês sobre os primeiros tempos na França. Neste texto, escreve que estava feliz por estar no novo país, mas triste por ter deixado os seus amigos. Conta que se sentia muito cansado no início e que, aos poucos, se foi acostumando à língua Francesa. Partilha os seus dois sonhos: poder visitar a Torre *Eiffel* e acabar os estudos na França. Por fim, queixa-se do frio e do facto de ter que acordar muito cedo para ir para a nova escola.

O AB relata que, no primeiro mês, acompanhou o processo de legalização dos documentos com os seus pais e que raramente saiu de casa. Em agosto, a avó materna indicou-lhe onde era a Biblioteca da cidade, que passou a frequentar diariamente. Do segundo mês, recorda que o pai foi pedir trabalho a um familiar, a um tio, e que deixou de ir à Biblioteca por já ter amigos para jogar futebol no bairro.

O AB, sem hesitações, responde que o mais difícil para ele nos primeiros tempos foi a língua, o mais fácil foi passear e, de forma repetida, sublinha que nada o surpreendeu na cidade de acolhimento.

1.2.4. O país natal vs. a França: primeiras impressões

A Espanha é descrita como um país moderno, com mais pessoas e com mais dinâmica pelo AA; ele prefere a Espanha porque, lá, conhecia melhor as pessoas e, contrariamente à França, tinha menos pessoas que fumassem e bebessem álcool. Quando lhe perguntamos o que conhece da Espanha, prontamente, enumera uma série de comunidades em Castelhana: Andaluzia, Extremadura, Castilha e Leão, Astúrias, País Vasco e Valência. Acrescenta que os Andaluzes têm um acento diferente dos Madrilenos, que compara ao dos Mexicanos. Descreve a França como bonita, com edifícios muito bonitos e muito bem construídos, destacando a existência de parques por todo o lado. Diz-nos que gostaria de conhecer bem as cidades de *Lille* e Paris.

⁸¹A composição do aluno está disponível, em versão bilingue, no Anexo XI.

O AA refere que os Franceses são simpáticos e que dão o exemplo aos estrangeiros, no que diz respeito à comunicação, mas salienta que os Espanhóis são melhores do que os Franceses. Quando compara Madrid a *Pessac*, o AA diz-nos que as pessoas constituem a maior diferença porque, em Madrid, não havia tantos estrangeiros como há em *Pessac*. Acrescenta que não é racista e que os Senegaleses e os negros têm o direito de vir para a França, mas devem de aproveitar a oportunidade que lhes é dada e trabalhar.

O AB refere-se à Espanha como o país onde vivia, mencionando instantaneamente que os Espanhóis são mais simpáticos do que os Franceses. Ele vê a França como um país muito antigo e grande, com pessoas, repetindo, pouco simpáticas. Explica que, na Espanha, conhece a comunidade autónoma das Astúrias e cidades como Valência, Barcelona e Bilbao e que, na França, apenas Bordéus e *Pessac*, não mostrando qualquer entusiasmo por visitar e conhecer outros lugares. O AB aponta algumas diferenças entre Madrid e *Pessac*, explicando que, na nova cidade, as casas são muito antigas e que não há campos de futebol como havia na cidade Madrilená. O AB remata que Madrid é a sua cidade preferida pela língua e pelo colégio e que gostava de regressar.

1.2.5. O processo de acolhimento na cidade de *Pessac*

Os dois alunos foram acolhidos no *CASNAV*, assim que chegaram a *Pessac*. Ali, o AA e o AB foram submetidos às avaliações, das quais resultou um *Bilan d'Accueil EANA* para cada um. O documento informava que os dois irmãos, na qualidade de alófonos, não precisariam de beneficiar de uma *UPE2A*, pelo que foram encaminhados para um colégio na sua área de residência, sem esta unidade e com um número de alunos alófonos bastante reduzido. O *Bilan D'Accueil EANA* informava que o AA era um “aluno bom” e o AB um “aluno razoável”.

Os resultados da avaliação foram comunicados à família e o *CASNAV* tomou as diligências que respeitaram o contacto com o DP do colégio em questão, solicitando-lhe que acolhesse os irmãos no seu estabelecimento e procedendo ao envio do *Bilan d'Accueil EANA*.

O DP do novo colégio dos dois irmãos relata que existe uma associação no bairro Saige, onde vive a família. A associação, que se designa como *Espace Social et d'Animation Alain-Coudert (ESAAC)*, oferece inúmeras atividades direcionadas tanto para as crianças e jovens como para os adultos. Conta-nos que entrou em contacto com esta associação e que

lhes disseram que os pais foram apenas uma única vez, deixando-lhes a ideia de que preferiam manter-se à distância, não se relacionando com as pessoas do bairro.

O pai do AA e do AB menciona que as maiores dificuldades nos primeiros tempos se prenderam com a procura de casa e com a falta de ajuda, sobretudo, para o preenchimento dos papéis de legalização.

1.2.6. A escola

O colégio *Gérard Philipe* situa-se na cidade de *Pessac* e pertence à Academia da Gironda. Segundo o DP, o estabelecimento data dos anos 75/80, tendo sofrido uma reabilitação considerável em 2008.

Este estabelecimento escolar tem uma Secção de Ensino Geral e Profissional adaptado, integrando alunos com dificuldades de aprendizagem graves e de longa duração e uma Unidade Localizada para a Inclusão Escolar capacitada para receber alunos em situação de deficiência. O colégio participou ainda no Programa *Erasmus +*, entre 2017 e 2019, em parceria com outros 6 países Europeus, com o objetivo de trocar ideias e experiências em torno do *bullying*. O número reduzido de alunos alófonos justifica a inexistência de uma *UPE2A*. No ano letivo de 2016/17, poucos alunos alófonos frequentavam o colégio.

1.2.7. Breves comparações: a escola antiga vs. a escola nova

O AA conta-nos que deveriam de ter ido para o colégio *François Mitterrand* por se situar mais perto da casa dos avós, onde moravam. Contudo, como lhes foi explicado que o colégio *Gérard Philipe* tinha menos problemas e que tinha um ambiente mais calmo, os avós inscreveram-nos ali.

O AA explica que preferia o colégio em Madrid porque o nível de exigência nas aulas era maior; no novo colégio, está a repetir matéria que já aprendeu em Madrid. O aluno diz-nos, no entanto, que prefere ter mais disciplinas para saber mais, facto que corresponde ao sistema educativo Francês. No tocante aos professores, refere que, tanto em Madrid como em *Pessac*, os professores são todos muito simpáticos. Ele não deseja, de forma alguma, sair do seu novo colégio ao qual já se habituou e onde já fez amigos. A título de confiança, diz-nos que jamais perdoará a sua mãe se, no ano seguinte, o transferir de colégio em virtude da

mudança de residência; justifica que os seus amigos o ajudam e o encorajam a aprender a língua Francesa no colégio *Gérard Philipe*.

O AB conta-nos que no seu colégio em Madrid os intervalos eram maiores do que no novo o e que, assim, tinha tempo para jogar futebol. Igualmente, refere que os professores eram mais simpáticos na sua antiga escola e que tinha notas melhores. Acrescenta, no que diz respeito às disciplinas, que antes não tinha desporto, música nem Física e Química.

1.2.8. As atividades de acolhimento na escola

No primeiro dia, o AA esperou ouvir o seu nome e que o encaminhassem para uma sala com os demais colegas. Recorda que visitou o colégio sem saber falar Francês e sem compreender o que lhe diziam, mas que tentava comunicar com gestos. À Diretora de Turma (DT), conta-nos, disse “*Moi, non français*”, ouvindo como resposta “*Ah, d'accord!*”. Acrescenta que respondia unicamente “*Oui*”, sempre que se dirigiam a ele.

O AB relata que fez a inscrição com os seus avós, dado que a mãe não fala Francês, mas foi o pai quem os acompanhou no primeiro dia. Conta-nos que só sabia dizer “*Bonjour*” e que não percebia nada do que lhe diziam, fossem professores ou novos colegas; além disso, sentiu-se perdido porque pareceu-lhe que todos sabiam o que era para fazer menos ele. O DP anunciou que ele iria para a sala do *Sixième C*, mas a sua DT ignorava que ele não compreendia nem falava Francês. O aluno recorda que visitou a cantina, juntamente com os seus colegas, o edifício das salas de aula e o edifício onde iria praticar desporto; lembra-se que, na sala de aula, recebeu uma lista com o material escolar a adquirir, mas que nunca a deu aos pais⁸². No primeiro dia no colégio, explica que ninguém lhe perguntou nada e que os colegas também não falavam uns com os outros porque ninguém se conhecia, no entanto, pôde jogar futebol porque um professor o integrou no momento da constituição das equipas. Finaliza o seu relato, dizendo que almoçou gratuitamente na cantina, contrariamente ao seu irmão que não ficou no colégio, e que regressou a casa às 16h. Em casa, confidencia-nos, ninguém lhe perguntou como tinha sido o primeiro dia na sua nova escola.

Os primeiros meses não foram fáceis no colégio para o AB dado que não compreendia nada e não conseguia executar as tarefas que os colegas faziam. A DT abordou-

⁸²No fim do ano letivo, constatou-se que o AB tinha muitas faltas de material. Os pais queriam comprar-lhe livros, mas não sabiam quais, não compreendendo porque é que não recebiam orientações do colégio.

o duas ou três vezes, mas não entendia o que lhe dizia. Como a mãe também não o conseguia ajudar com os seus trabalhos de casa, pediu-lhe que fosse à escola falar com a DT. Assim, decorrido um mês desde o início das aulas, a DT descobre, com surpresa como nos conta o aluno, que ele era estrangeiro. A comunicação foi conseguida graças a uma tia que serviu de intérprete, entre a Professora e a mãe. Quando lhe perguntámos o que mudou depois desta conversa, o AB responde-nos que nada: continuava a receber fichas e trabalhos de casa que, pura e simplesmente, não fazia.

O P0 do colégio *Gérard Philipe* explica-nos que o acolhimento constitui um fenómeno recente e que os dois irmãos não beneficiaram de qualquer atividade de acolhimento específica. Refere que não dispunha de nenhum protocolo bem organizado para o acolhimento nem para a apresentação dos novos alunos. No entanto, recorda que a Professora de Espanhol serviu de intérprete quando a mãe foi à escola.

O P0 declara que os alunos alófonos vêm complexificar o trabalho dos professores que não estão preparados para acolher, nas suas salas, alunos alófonos. Mostra-se consciente de que é necessário adaptar, personalizar e diferenciar as atividades em função dos alunos. Por fim, acrescenta que os professores do *collège unique*⁸³ eram bons alunos e que foram formatados para dar aulas a um único tipo de alunos: aos bons.

O P4 não se recorda, em entrevista em junho de 2017, de quando é que o aluno chegou ao colégio. Lembra-se, contudo, de que dispunha de poucas informações: sabia que se tratava de dois irmãos que vinham da Espanha, que iriam frequentar o primeiro ano do colégio, que não falavam Francês e que enfrentavam uma situação familiar muito complicada; era do seu conhecimento, igualmente, que a mãe estava em contacto permanente com a Administração pela situação do alojamento. Relata que o AA foi acolhido como os outros alunos, até porque o colégio constitui uma novidade para todos. Lembra-se que não podia contactar a família, pelo facto de a língua se apresentar como um obstáculo, mas que tentava comunicar com o AA em Castelhana, suportando-se dos poucos conhecimentos que tinha na língua estrangeira. Recorda, ainda, que pediu à sua direção de turma que apoiasse o AA no colégio, contando que o aluno, porém, foi descobrindo o funcionamento de tudo aos poucos e que, no início, pela barreira linguística e pela falta de tempo, não houve a possibilidade de lhe transmitir mais informações.

⁸³Reforma educativa que data de 1975, completada com a Reforma de René Haby, em 1977, que visa a democratização e a uniformização do sistema, preconizando-se o mesmo ensino para todos.

O P4 menciona que se realizou uma reunião no fim de setembro, para esclarecer os pais dos alunos sobre o regulamento do colégio, mas os pais do AA não compareceram, avançando que só conheceu a mãe na altura da entrega de notas do Primeiro Período, em dezembro.

O P5 recorda-se de ter falado com os dois alunos e com a mãe na véspera do primeiro dia de aulas. Ignorando que ia ser Professora de um dos irmãos, recorda que foi ao encontro dos três. A mãe, em pânico, conseguiu mostrar-lhe a lista do material escolar que estava afixada numa vitrina do átrio do colégio e, com gestos, deu a entender que não compreendia nada do que nela estava escrito. A Professora percebeu que vinham da Espanha e que não falavam nem compreendiam a língua Francesa. A Professora narra que forneceu à mãe a lista do material, bastante extensa, que já tinha sido facultada a todos os alunos no momento da inscrição, uns meses antes.

No dia seguinte, o P5 acolhe o AB, juntamente com os outros alunos, e condu-lo para a sala de aula. Relata-nos que não se lembra muito bem do AB e que se dirigiu a todos e não a um aluno em particular. Numa manhã, apresentou o funcionamento do colégio, distribuiu e explicou o horário – ela diz-nos estar convicta de que o AB compreendeu o horário. Mais tarde, enquanto se dirigiam à cantina para proceder à recolha das impressões digitais, comunicaram-lhe que tinha, entre os seus alunos, um alófono. Começaram as tentativas para falar com ele através de gestos, mas com pouco sucesso. Conta-nos que, do aluno, apenas foi informada, pela Administração, que não falava Francês, que tinha um familiar no colégio e que vivia numa situação bastante precária com a sua família, tendo dificuldades em alojar-se e em adquirir o material escolar, isto é, era conhecedora tanto da dificuldade financeira como da comunicação na língua Francesa.

1.3. Alunos do colégio *Francisco Goya*

1.3.1. Biografias

O AC nasceu em Roma, na Itália, a 28 de outubro de 2004, mas tem nacionalidade Búlgara. O aluno vivia na Itália, antes de vir para a França, no entanto sempre passou as férias escolares de verão na Bulgária, dado que os seus pais são Búlgaros. Em Bordéus, mora com os pais, tendo os irmãos ficado na Itália.

A AD tem a naturalidade e nacionalidade Espanholas e nasceu no dia 28 de julho de 2004. Antes, vivia com os seus pais e irmãos na cidade de Albacete, na comunidade autónoma de Castela-Mancha e, agora, vive na cidade de Bordéus, com os pais e os três irmãos. No agregado familiar, só o seu pai trabalha, num restaurante situado na região da Aquitânia.

O AC é um aluno muito alegre e sensível ao que o rodeia e às pessoas; a AD apresenta uma grande maturidade para a sua idade e, nas aulas, facilmente se distrai.

O AC e a AD estão inscritos em turmas regulares, correspondentes à sua idade, e integram a *UPE2A* no colégio *Francisco Goya*.

1.3.2. As razões da partida e a viagem

O AC explica-nos que na Itália não havia muito trabalho e que, por consequência, também não havia muito dinheiro para comprar livros para ele, que quer muito estudar. O aluno refere que no seu país natal não há ajudas às famílias como na França e mostra estar consciente de que vieram por causa da falta de trabalho e por causa da sua educação. Ele menciona, ainda, a religião como a terceira razão para a sua vinda, visto que, em Roma, a família tinha dificuldades em praticar o evangelismo.

O AC chegou a Bordéus no dia 07 de abril de 2017, de carro, com os seus pais. O aluno caracteriza a viagem como dura, não obstante recorda as paisagens bonitas que contemplou durante o percurso. Ele recorda que se sentia muito triste por deixar para trás todos os seus amigos.

A AD veio para a França porque, conta, na Espanha não havia muito trabalho e, com o nascimento da sua irmã mais nova, os pais já não tinham meios para pagar o aluguer da casa e para comprar comida. O pai veio dois meses mais cedo para encontrar uma casa para todos.

A AD fez a viagem com a família, de carro, diretamente para Bordéus, em junho de 2016. Descreve a viagem como longa, tendo tido a duração de mais de 8 horas; acrescenta que traziam muito peso no carro e que chegaram muito cansados à cidade de acolhimento. A AD descreve que se sentia muito contente por vir para a França, mas ao mesmo tempo, triste por deixar os seus amigos e familiares em Madrid e em Albacete.

1.3.3. Os primeiros tempos em território Francês

O AC e os seus pais foram recebidos em casa de um amigo do pai, também Búlgaro, em Bordéus. Entre abril e setembro, o AC apenas comunicou em Búlgaro o que resultou em um choque quando foi para o colégio: o aluno relata que não compreendia nada do que lhe diziam na escola e que, ali, é que começou a dizer as primeiras palavras em Francês.

O AC relata que, antes de ir para o colégio, brincava com os filhos do amigo do pai, e que iam ao estádio e à piscina da cidade.

A AD chegou ao território Francês em junho, apontando, sem certezas, o dia 21. Dos seus primeiros dias em Bordéus, lembra-se de brincar com os seus irmãos. A aluna acompanhou os pais no processo da sua inscrição e na dos irmãos nas respectivas escolas. Assim que se formalizaram e finalizaram todas as inscrições, a família foi visitar a avó a Marrocos, onde permaneceu 15 dias antes de regressar, novamente, a Bordéus.

Para a AD, o mais fácil foi reconhecer as ruas, apesar dos seus nomes difíceis, e falar em Francês. O mais difícil foi carregar as malas, limpar e arrumar a nova casa, nas suas palavras.

1.3.4. O país natal vs. a França: primeiras impressões

O AC destaca “a beleza incrível”, “a cozinha magnífica”, a História e “as escolas magníficas” da Itália. Descreve os Italianos como sérios, simpáticos, divertidos e sempre discretos. Os Italianos falam muito alto, contrariamente aos Franceses, e a comunidade cigana é sempre muito alegre. Para ele, os Franceses são muito mais calmos do que os Italianos. No momento de se referir à França, enumera a beleza, a natureza, a cozinha e o clima. Sobre os Franceses, o AC refere que têm sempre um sorriso, dizem sempre “Bom dia!” e que são elegantes. Adiciona, neste ponto, que “a língua é magnífica”.

A AD escreve, no Questionário, que gosta da Espanha porque tem lojas de Chineses mais baratas e descreve os Espanhóis como amáveis, referindo que conhece toda a gente da sua cidade e que tem muitos amigos. Relativamente à França, diz que é um país grande, com muitos monumentos, mas muito cara; as ruas não são tão limpas como as da Espanha. Menciona que os Bordoiezes bebem muito álcool⁸⁴, que se vestem de forma estranha e que

⁸⁴A AD mora com a família numa rua com muitos bares, situada perto de umas das principais praças da cidade,

andam muito de bicicleta; refere ainda a existência de muitos sem-abrigo a viver nas ruas.

1.3.5. O processo de acolhimento na cidade de Bordéus

O alunos foi avaliado em Italiano no *CASNAV*. O AC começou a frequentar, logo no início, com os pais, uma igreja evangelista na cidade de Bordéus, onde já pode rezar e se sente bem acolhido.

A AD relata que os pais contactaram uma Assistente Social que lhes indicou a morada do *CASNAV*. A aluna fez a avaliação em Castelhana e, assim que conheceu os resultados, foi encaminhada para o colégio *Francisco Goya*, tal e qual como o AC, que viria a ser seu colega de turma.

1.3.6. A escola

O colégio *Francisco Goya* situa-se na cidade de Bordéus e é um dos mais pequenos de toda a Academia Bordelesa, reunindo, no ano letivo de 2016/17, menos de 300 alunos. O edifício destaca-se, imponente, na rua do *Commandant Arnault* com a sua fachada de Arte Decorativa; no seu interior, vive-se um ambiente do início do século XX, preanunciado, desde logo, na insígnia, por cima do portão magistral, “*Lycée Classique et Moderne Municipal de Garçons*”.

Neste colégio, existe uma *UPE2A* constituída, em outubro de 2016, por 20 alunos alófonos. O grupo sofreu alterações ao longo do ano, devido a saídas de alunos, que ganharam o estatuto de refugiados, e de entradas de outros, provindos de famílias que procuravam estabelecer-se no território Francês.

1.3.7. Breves comparações: a escola antiga vs. a escola nova

O AC aponta, bastante surpreendido, como principal diferença o facto de na França os professores não revelarem a sua idade, ao contrário do que acontecia na sua antiga escola. A segunda diferença tem que ver com a prática da natação, que constitui uma novidade para ele, no seu novo colégio.

a *Place de la Victoire*.

A AD coloca as suas duas escolas em posição antagónica: na Espanha, a sua turma tinha uma sala atribuída, sendo que os professores é que se movimentavam, ao contrário da sua nova escola; na sua escola antiga, podia sair quando quisesse e, na nova, não. Acrescenta que, no novo colégio, almoça às 12h.

1.3.8. As atividades de acolhimento na escola

O AC confia-nos que estava muito preocupado e estressado no seu primeiro dia no colégio porque ignorava como iria compreender o que lhe pudessem dizer, para além de não saber como poderia agir com o Outro.

A AD recorda que, apesar de ter chegado com atraso ao colégio *Francisco Goya*, gostou muito do seu primeiro dia. Conta que lhe deram fichas com vocabulário relacionado com o material escolar. Confessa que, no início, sentia medo porque não conhecia ninguém e não sabia falar Francês, confiando-nos que lhe custou aprender o caminho de casa para o colégio⁸⁵.

A P1 começa por nos confiar, em entrevista, que há um grande progresso a fazer no tocante ao acolhimento. No seu parecer, cabe à Administração a organização dos processos individuais dos alunos, a distribuição da lista do material escolar a adquirir, a explicação do horário e a visita ao estabelecimento escolar. Para a inscrição formal, os alunos, no cômputo geral, fazem-se acompanhar de um adulto.

No primeiro dia de aulas, a 01 de setembro de 2016, a turma constituía-se apenas por 5 alunos. Neste dia, relata, forneceu uma série de material aos alunos que, normalmente, vêm desprovidos do essencial para estudar, e, recorrendo à mímica, mostrou-lhes onde se encontravam as casas de banho, a cantina e as salas de aula. Para a P1, foi importante apresentar os futuros professores aos novos alunos.

Os alunos continuaram a chegar ao colégio e, até perfazerem um grupo de 10 alunos, as atividades para receber os alunos, repetem-se; na língua, dão-se os primeiros passos na aprendizagem dos cumprimentos e das primeiras palavras em Francês. Os que chegaram em setembro, ficam incumbidos de mostrar a escola aos recém-chegados.

Para a P1, o problema verifica-se com o acolhimento, ineficaz, aos alunos que integram a *UPE2A* ao longo do ano. Conta-nos que é sempre surpreendida quando um aluno

⁸⁵A AD contradiz-se pois tinha referido que lhe era fácil reconhecer as ruas do seu bairro.

novo bate à porta da sua sala, pois não recebe qualquer informação prévia a anunciar a sua chegada e, por isso, lamenta não poder preparar atividades para recebê-lo. Completa que estes alunos não são acolhidos com cuidado nem correção, visto que passam a fazer parte de um grupo que já está em pleno processo de integração.

A P1 explica-nos que a Administração do colégio receciona a Ficha da Inspeção Académica de Bordéus, mas que todos ignoram o dia exato em que a criança vai entrar pela primeira vez no colégio. A P1 é a última a tomar conhecimento, acolhendo o aluno na sua sala quando este bate à porta.

Contrariamente ao acolhimento dos alunos, a P1 reporta que o acolhimento aos pais, atividade recente no colégio, assenta numa preparação e organização prévias. Esta atividade, que passamos a descrever sucintamente, teve lugar no dia 07 de novembro, pelas 17:00 horas, na sala de aula da *UPE2A*.

A P1, em Inglês, começou por perguntar as moradas e o tempo que os alunos demoravam a deslocar-se de casa para o colégio. Depois de uma troca de palavras informal e difícil, pela barreira linguística, em torno de um pequeno lanche, começaram as explicações a seis pais e a cinco alunos.

Nesta reunião, abordaram-se os seguintes assuntos: apresentação e explicação do preenchimento da Caderneta do Aluno; atividades desportivas obrigatórias, como a natação, e outras facultativas; horas de apoio ao estudo no colégio, com distribuição da ficha de inscrição “*Accompagnement Éducatif*”.

Nesta atividade de acolhimento aos pais, participou o *CALK*⁸⁶ que apresentou os horários de funcionamento de apoio ao estudo e as saídas durante o período das férias. A representante do *CALK* fez saber que o ateliê propõe atividades que implicam a “imersão” na cultura Francesa e o contacto com outras pessoas; sublinhou que defende a aprendizagem da história de origem, “*Le pays de mes parents*”. Os alunos podem inscrever-se no ateliê, mediante o pagamento de 10€, por ano.

A existência da Associação *Promofemmes*⁸⁷ foi, igualmente, mencionada na reunião com o intuito de se apresentarem as atividades de apoio em Francês e em Matemática às mulheres do bairro. Em troca de 15€ por ano, as mães dos alunos podem beneficiar do apoio

⁸⁶O *Ateliê do Calk* tem como objetivos centrais prestar apoio ao estudo, transmitir valores de cidadania e prestar auxílio às estruturas familiares. De entre as suas atividades, encontram-se projetos culturais, saídas com os alunos durante as férias e reuniões de pendor informativo e temático com as famílias das crianças.

⁸⁷Esta associação visa acompanhar as mulheres migrantes a nível social, cultural e profissional, apostando numa inserção melhor e intercultural na sociedade de acolhimento.

deste organismo.

Seguidamente, a P1 explicou o processo de integração ao qual as crianças da *UPE2A* iriam ser submetidos, dependendo da sua evolução no processo de aprendizagem: ou seriam integrados em uma ou duas disciplinas na sua turma de origem, isto é, a turma regular à qual estão afetos, ou realizariam um “estágio”, durante uma semana, a partir de fevereiro, na sua turma de origem. Poderiam, igualmente, registar-se casos de “inclusão total”, isto é, o aluno deixaria de fazer parte da *UPE2A* para passar a seguir todas as disciplinas na sua turma regular.

Na reunião, os presentes foram, ainda, informados do seguinte: a) em maio, de forma gratuita e obrigatória, os alunos iriam realizar, no colégio, o exame *DELF*, nível A2 ou B1; entre março e abril, os alunos teriam que ser submetidos a um exame médico; do horário da Assistente Social, no colégio. Por fim, a Professora informou da existência da Plataforma *Pronote*⁸⁸, explicando a sua utilidade e o seu funcionamento.

Nesta atividade, a P1 usou o vídeo projetor para demonstrar tudo o que explicava; de vez em quando, o Inglês era usado para possibilitar a comunicação, tendo-se assistido, igualmente, ora à tradução simultânea dos filhos aos seus pais e à explicação, nas línguas maternas, entre os pais.

1.4. Alunos do liceu *Nicolas Brémontier*

1.4.1. Biografias

A AE é Chinesa e tem 16 anos. Ela vem de *Changsha*, a capital da província de *Hunan*, na República Popular da China. A aluna mora com a mãe e uma “irmã” na cidade de *Pessac*. Ela desvenda que, na China, as pessoas mais velhas são tratadas como “irmãs”, como é o caso da colega de casa, igualmente Chinesa, que está a frequentar um mestrado em Bordéus. AAE é filha de pais divorciados e tem uma irmã, com dois anos, que ficou na China com o pai e a madrasta. Ela também tem um padrasto, Francês, que mora numa outra cidade, mas na metrópole; a sua mãe vai ao seu encontro apenas aos fins de semana. A mãe decidiu abandonar a sua profissão como jornalista na China, para se dedicar à escrita de um livro.

⁸⁸Esta plataforma permite publicar, em tempo real, todas as informações atinentes ao dia a dia na escola: resultados escolares, assiduidade, pontualidade, sanções, menus da cantina, exercícios e marcações de trabalhos para casa, agendas de atividades, entre muitas outras. A plataforma disponibiliza 4 espaços, designadamente: Professores, *Vie Scolaire*, Pais e Alunos.

A AE chegou à nação Francesa, a 13 de setembro de 2015, com 14 anos de idade e começou a frequentar a sua nova escola, um mês depois. Ela fala Chinês com a sua mãe e em Inglês com o seu padrasto e adora literatura Chinesa e Química. Não gosta de Física, todavia gosta bastante de Informática.

O AF tem 16 anos, nasceu em Luanda, onde sempre viveu até aos 15 anos, e tem dupla nacionalidade: Angolana e Portuguesa. O aluno conta que tem família na Inglaterra, nos Estados Unidos, no Brasil, em Portugal, em Angola e em Moçambique.

O AF já tinha viajado para a Europa anteriormente: em 2004, relata-nos, veio de férias para a França, onde permaneceu dois meses, entre as cidades de Bordéus, *Nantes* e *Lyon*, onde tem família. Nas férias desse ano, também viajou para Vila Nova de Gaia; em 2009, regressa à França para usufruir de mais dois meses de férias; em 2010, viajou para o Brasil para participar num casamento de um familiar; em 2012, visitou Moçambique; finalmente, em 2015, faz a sua última viagem de Luanda para Vila Nova de Gaia e, desta cidade, para Bordéus.

Em Bordéus, vive com a tia e as duas primas gémeas, com 2 anos. Os pais, divorciados, permanecem em Angola bem como os seus irmãos, todos mais novos do que ele. O AF gosta muito de jogar futebol e não gosta nada das aulas de Inglês, não reconhecendo qualquer utilidade da língua.

A AE frequenta a *Première*, correspondente ao 11.º ano regular em Portugal, e o AF a *Seconde*, equivalente ao 10.º ano, no Ensino Profissional, no liceu *Nicolas Brémontier*.

1.4.2. As razões da partida e a viagem

A AE veio para a França porque o seu padrasto, Francês, que a mãe conheceu na China, tinha que cuidar da mãe, já com idade bastante avançada, e, também, porque tem, aqui, trabalho. A mãe quis acompanhá-lo e a AE, que tinha o desejo de conhecer e de viver em um “ambiente internacional”, como ela própria refere, também veio para a França.

Porém, a AE acrescenta outras razões para a sua vinda: explica que o exame que fez de passagem do Ensino Básico para o Secundário⁸⁹, em *Changshai*, não lhe correu muito bem e que frequentava uma escola secundária que não era muito boa, preocupando-a deveras

⁸⁹Em Portugal, este exame corresponde aos Exames Nacionais do 9.º ano de escolaridade e, na França, ao *Brevet*.

o seu futuro, no que respeita ao seu ingresso na universidade. Por estas razões, ambicionava mudar de ambiente.

AAE viajou sozinha da sua cidade natal para Paris, dado que a sua mãe tinha viajado dois meses antes para procurar uma casa para elas. A aluna descreve a sua viagem com bastante entusiasmo: adorou viajar sozinha de avião, durante doze horas, e menciona que foi muito bem tratada pela companhia aérea Chinesa. A viagem de Paris para Bordéus foi de carro, já na companhia da sua mãe e do seu padrasto.

O AF conta ter saído de Luanda porque o pai queria que ele estudasse na Europa. Primeiramente, viajou para Vila Nova de Gaia, em Portugal, onde reside uma tia. Contudo, como chegou em março de 2015, não pôde fazer a matrícula na escola privada frequentada pelo seu primo, porque já não havia vagas. O AF não quis regressar a Luanda e pediu ao pai para viajar para a França, para Bordéus, onde residia uma outra tia. Com a autorização paterna concedida, o aluno viaja para Bordéus, após dois meses no norte de Portugal.

O AF fez a viagem sozinho, de avião. A tia foi buscá-lo ao aeroporto a *Mérignac*, cidade pertencente à metrópole Bordelesa.

1.4.3. Os primeiros tempos em território Francês

AAE revive os seus primeiros tempos em Bordéus com grande enlevo, narrando-nos que parecia que andava nas nuvens, como se estivesse a realizar um sonho.

No primeiro dia, recorda-se de ter ido a um restaurante Japonês, de um amigo da mãe, e de tirar fotografias a tudo, inclusivamente às flores. Lembra-se ainda, a par da sua grande felicidade por estar em Bordéus, de se sentir um pouco confusa perante um futuro que se lhe apresentava como incerto, visto que a mãe ainda não tinha encontrado uma escola para ela.

A aluna revela-nos que ficou em casa nos primeiros quinze a vinte dias, ocupando o seu tempo a estudar Francês, de forma autodidata, recorrendo à *internet* e aos livros que tinha adquirido no seu país, bem como a verificar as classificações que tinha obtido na China. Ela reporta que assistiu a algumas comédias musicais, em Francês, como a *Notre Dame de Paris* e a *Romeo et Juliette*, entre outras sobre Mozart, antes de ir para o liceu.

Sobre os seus passeios pela cidade de Bordéus, a AE recorda-se que pensava tratar-se da “verdadeira França”, descrevendo a cidade de *Pessac* como mais campestre, contudo,

esclarece, gosta de ambas as cidades.

Durante os seus primeiros tempos na metrópole Bordelesa, a AE contou com a ajuda da sua colega de casa que a acompanhou nas visitas e lhe deu conselhos sobre as melhores formas para estudar a língua Francesa.

O AF recorda que, no primeiro dia, a tia conversou com ele sobre a necessidade de inscrevê-lo numa escola. Conta que não compreendia o que as primas diziam e que fez um passeio rápido com elas e com a sua tia pelos cais do rio Garona.

Nos primeiros tempos, o AF não gostava de sair de casa porque não entendia a língua Francesa. Entretanto, a tia inscreveu-o num curso gratuito de Francês no bairro de *St. Michel* e passou muitas horas a jogar jogos em Francês, no seu telemóvel. Antes de começar a frequentar a sua nova escola, o AF foi um mês para *Nantes*, para casa da sua avó paterna. O AF falava muitas vezes, no início, com os seus amigos de Luanda, através do *Facebook* e do *WhatsApp*; conta-nos que lhe diziam que ele era um sortudo por poder estudar na Europa, que deveria aproveitar, mas regressar à terra, sempre que lhe fosse possível.

Tanto em casa da tia, em Bordéus, como em casa da avó, em *Nantes*, o AF comunicava em Português. Durante este período inicial, o aluno apenas conheceu um amigo da tia de nacionalidade Angolana, todavia estava consciente da existência de uma grande comunidade Portuguesa na cidade.

Para o AF, o mais difícil foi a adaptação ao clima frio.

1.4.4. O país natal vs. a França: primeiras impressões

A AE partilha connosco o seu deslumbramento desde que aterrou em Paris, cidade à qual quer voltar por ser, segundo ela, internacional, grande e com muitas pessoas diferentes. Já passou pela cidade de *Lyon*, mas conhece melhor *Toulouse* onde já esteve, durante uma semana, em casa de uma amiga da mãe. Ela achou a cidade muito interessante, com bastantes pessoas diferentes, comparando a rua *Sainte-Catherine*⁹⁰ às ruas da sua cidade natal. Para ela, as grandes diferenças entre os dois países dizem respeito às pessoas, à arquitetura, usando os adjetivos “monumental” e “impressionante” para se referir aos edifícios da França e ao sistema escolar. A AE descreve os edifícios na China como novos e feios; em Bordéus, apesar de antigos, os edifícios estão protegidos e são mais bonitos, na sua Voz.

⁹⁰Esta rua tem quase 15 km de extensão, sendo a maior rua pedestre da cidade de Bordéus.

O AF refere que a qualidade de vida é melhor em Bordéus do que em Luanda porque, na sua cidade natal, não havia *tramway* ou autocarros. Sublinha que, desde o primeiro dia, se sente à vontade, sobretudo, para sair; conta que se saísse em Luanda à noite, seria assaltado e, por isso, lá, não se sentia à vontade. Contudo, explica que prefere Luanda a Bordéus pelo clima, pela praia, pela família, pela língua, pelos amigos e pelas atividades que mais gosta de fazer.

O aluno refere que a cidade de Bordéus não é muito moderna, mas que tem edifícios bonitos.

1.4.5. O processo de acolhimento na cidade de Bordéus

Certo dia, a mãe da AE comunicou-lhe que tinha encontrado um centro, do qual ela não se recorda, para fazer exames de nível. Ela explica que fez exames às disciplinas de Chinês, Inglês e Matemática, destacando, ainda, um exercício de interpretação muito pequeno em Francês. Descreve os exames como “normais”, contando que o exame de Mandarim tinha perguntas de escolha múltipla no exercício de interpretação e que o de Matemática não era difícil porque, na China, o nível é mais avançado.

Uns dias mais tarde, uma senhora, que recorda pertencer ao lugar onde realizou os exames, informou-a, e à mãe, de que tinha encontrado uma escola, mas numa cidade diferente daquela onde residiam. A AE relembra que colocaram muitas perguntas sobre a nova escola, porém ficaram satisfeitas quando lhes explicaram que a nova escola era internacional e que, como a aluna tinha um bom nível a Matemática, era o estabelecimento escolar ideal.

Durante este processo, a AE esteve sempre acompanhada pela mãe e pelo padrasto que ajudou como tradutor; aliás, foi ele quem lhe comprou todos os livros da lista de material que, mais tarde, lhe forneceram na escola.

O AF foi acolhido no *Centre d'Animation Saint Michel*⁹¹, às terças e quartas-feiras, durante duas horas, num curso gratuito de conversação em língua Francesa para estrangeiros.

Posteriormente, foi com a tia, a um lugar que não recorda, realizar um teste de nível.

⁹¹Este é um dos onze centros existentes na cidade de Bordéus, integrado na Associação de Animação de Bairros. Esta associação caracteriza-se por ser um centro de observação da realidade social dos bairros, um sítio de promoção de coesão social, através da luta contra todo os tipos de exclusão, um lugar aberto, de organização e de expressão cívica e, finalmente, uma resposta sociocultural diversificada, atendendo às diferenças e à realidade de cada bairro.

Primeiramente, lembra-se que lhe perguntaram de onde vinha e que língua falava; deram-lhe um teste de Português e outro de Matemática, no entanto, não respondeu a nenhuma pergunta porque, explica, os conteúdos lecionados em Portugal são muito diferentes dos que ele aprendeu em Angola. No mesmo dia, comunicaram-lhe que iria frequentar o liceu *Nicolas Brémontier*, situado na sua área de residência, e que aguardasse o contacto da escola.

1.4.6. A escola

O liceu *Nicolas Brémontier* situa-se em Bordéus e destaca-se na cidade pela rica e variada oferta de formações. O estabelecimento escolar oferece cursos de ensino regular, de ensino profissional, aulas de preparação para a entrada nas *Grandes Écoles*, uma licenciatura profissional na área do desenvolvimento, em parceria com a Universidade *Michel de Montaigne* e empresas, e BTS⁹² em quatro áreas distintas. Neste liceu aprendem-se cinco línguas estrangeiras, a saber: Alemão, Inglês, Espanhol, Português e Italiano; o Inglês e o Espanhol têm secções Europeias no liceu. A par das secções Europeias já citadas, encontramos, também, os projetos *Erasmus +* e *Comenius*, a par da possibilidade de realizar estágios no estrangeiro (em 2014, contavam-se 96 realizados).

Nas relações internacionais, além do projeto *Erasmus*, existe a rede *NETINVET* e o projeto *ETWINNING* que permitem aos alunos do liceu manter contacto com países tais como a Alemanha e a Espanha.

O cariz internacional do liceu contribui para o facto de ser uma escola muito procurada pelos alunos Franceses ou de outras nacionalidades e, cada vez mais, frequentada por alunos alófonos. Atualmente, o *CASNAV* e o liceu estão a trabalhar em conjunto para encontrar formas de acolher e integrar este tipo de alunos.

1.4.7. Breves comparações: a escola antiga vs. a escola nova

A AE conta que, no início, se sentia muito embaraçada nas aulas porque não compreendia nada. Ela achou muito estranho ter que sair da sala sempre que uma aula terminava porque, na China, quem troca de sala são os professores e não os alunos. Além

⁹²O *Brevet de Technicien Supérieur* constitui um diploma que permite ao aluno a entrada no mercado de trabalho.

disso, na China, as salas estão abertas 30 minutos (min.) antes das aulas começarem e os professores são sempre pontuais; no seu novo liceu, os professores abrem a porta da sala quando chegam. O sistema de intervalos também constituiu uma novidade para ela visto que, no seu antigo liceu, ela usufruía de um intervalo no fim de cada aula; aqui, os intervalos são mais reduzidos.

A sua nova escola é bem mais pequena do que imaginava, visto que os espaços de desporto, como os estádios, integravam a sua escola anterior. A AE conta que têm que sair do liceu e apanhar transportes públicos, para se deslocarem ao estádio onde praticarão desporto; ela manifesta-nos a sua preferência pelo sistema Chinês. Todavia, considera melhor a oportunidade que aqui lhes dão para escolher os desportos que desejam praticar, ao contrário da China onde a oferta é reduzida e imposta aos alunos.

A maior dificuldade nos primeiros tempos foi a língua Francesa, impedindo-a de compreender os professores e as conversas entre os colegas e com ela. O mais fácil, para ela, foi acompanhar as aulas de Inglês, porque já trazia bases consolidadas da China, e as aulas de Matemática, uma vez que os conteúdos não constituíam novidade para ela.

A aluna recorda as boas impressões que teve tanto dos seus colegas como dos professores. Desde o primeiro dia, considera os seus colegas simpáticos e vê os professores como amigos, contrariamente aos do seu país, um pouco mais rígidos e sérios. A AE confia-nos que prefere os professores da sua nova escola.

O AF começou a estudar com quatro anos e, em Luanda, frequentava o 11.º ano de escolaridade, na área de Economia Jurídica, porque não havia a área que desejava: Gestão e Administração.

Conta-nos que, em Luanda, não há edifícios como em Bordéus (*Bâtiment A, B, C e D*), apenas salas, visto que as escolas são consideravelmente mais pequenas.

Descreve a nova escola como grande e, repetindo três vezes, como “normal”. Para ele, a nova escola é mais bonita, mas prefere a escola de Luanda porque conhece mais pessoas, para além da turma, contrariamente ao que acontece na nova, onde só se relaciona com os colegas da turma.

O AF aponta como diferente o comportamento dos alunos: refere que, na nova escola, as colegas se maquilham durante as aulas, que os alunos não se interessam pelas matérias, muito menos, pelos professores e que não se importam de obter más notas. Em Luanda, descreve as aulas como mais sérias, os professores repetiam as vezes que fossem necessárias

até que os alunos percebessem os conteúdos; diz que havia competição entre os colegas, não sendo muito bem vista a obtenção de resultados negativos. O aluno explicita-nos que aprendia mais e melhor em Luanda do que em Bordéus por causa da língua, mas não só, completando: na sua antiga escola, os professores ditavam as matérias, obrigando os alunos a compreender o que escrevia; aqui, dão-lhe fichas que têm que colar nos cadernos que, acrescenta, não o ajudam a compreender.

1.4.8. As atividades de acolhimento na escola

A mãe da AE acompanhou-a no seu primeiro dia de aulas, uma segunda-feira. Apenas com o horário nas mãos, chegaram à porta da sala com o auxílio de vários alunos que as foram guiando. A aluna conta-nos que a Professora se atrasou e que ela e a mãe ficaram muito surpreendidas, visto que esta situação jamais aconteceria na China; continua, divertida, a contar que a mãe ficou muito mal impressionada com esta situação e que acabou mesmo por se ir embora aborrecida quando constatou, assim que a professora chegou, que não falava Inglês. A AE relata-nos, um pouco desiludida, que apesar de ter preparado uma pequena apresentação para fazer aos seus novos colegas, a professora perguntou-lhe apenas o nome e o apelido para acrescentar à sua lista de presenças. Um procedimento que se repetiu em todas as outras disciplinas. A aluna, acrescenta, não teve grandes dificuldades em seguir a aula, dado que já tinha aprendido os conteúdos na China, no entanto, viu-se impedida de participar, uma vez que a sua professora não falava Inglês.

Depois da aula de Matemática, a AE foi abordada pelos seus colegas que quiseram conhecê-la melhor; a aluna explica-nos que lhes respondeu com palavras simples e que ficou, desde logo, com uma boa impressão dos colegas e menos boa da sua primeira professora.

Uma vez que a sua turma era constituída por mais de 30 alunos, a AE foi transferida, após uma semana, para uma turma mais pequena, clarificando-nos que, deste modo, já podia apresentar todas as suas dúvidas aos professores durante as aulas.

O AF conta que chegou à escola com uma semana de atraso, em setembro. O aluno lembra-se que a tia foi contactada pela escola, a uma quinta-feira e que, no dia seguinte, os dois foram ao liceu buscar os documentos que a tia preencheu, sozinha, relativos à inscrição. Na segunda-feira, o AF deslocou-se, já sozinho, à escola munido de toda a documentação que entregou na Administração. Ali, facultaram-lhe o horário e a lista do material escolar

que seria necessário adquirir; também lhe proporcionaram uma visita à escola, aos espaços fundamentais. O aluno forneceu as suas impressões digitais para que pudesse beneficiar dos serviços da cantina. O AF diz-nos que percebeu tudo o que lhe explicaram e que já se sentia bastante à vontade na cidade e confortável com a língua Francesa.

O AF regressou, no dia seguinte, para começar a assistir às aulas. Relata-nos que alguém da *Vie Scolaire* o acompanhou à sala, bateu à porta e comunicou ao Professor de Francês que tinha um novo aluno. Ele sentou-se ao pé da porta, à frente na sala, e conta que o Professor não o apresentou, não se dirigiu a ele, continuando a dar a aula; o aluno acrescenta que apenas ouviu, calado, mas que não compreendeu nada acerca dos conteúdos. No fim da aula, já à porta da sala e no momento em que consultava o horário, foi abordado por uma colega Francesa que o quis ajudar em Inglês. Como o AF respondeu que não sabia Inglês e que somente falava Português, a colega conduziu-o a uma Professora que o integrou no grupo onde estava uma Portuguesa. E as primeiras quatro semanas de aulas passou-as sempre ao lado da colega Portuguesa, durante as aulas e intervalos.

O aluno diz ter boas recordações dos primeiros dias na escola, mas assim que se sentiu mais integrado, começou a aproximar-se mais dos rapazes, fazendo parte do seu grupo.

A P2 confessa que ninguém sabia da chegada da AE, lamentando o facto de a aluna não ter tido um acolhimento. A Professora narrou que teve conhecimento de que a AE frequentava o liceu por mensagem telefónica, dado que foi imediatamente identificada pelo Professor na sua primeira aula.

Relativamente ao AF, a P2 conta que os professores começaram a queixar-se, na Administração, de que ele não compreendia nada nas aulas; desta forma, tomou conhecimento da sua presença no liceu, quando já tinham decorridos alguns meses do seu primeiro dia. No seguimento do seu relato, refere que esperava que o nível do AF fosse muito pior porque, contrariamente ao que lhe diziam, constatou que o aluno já estava muito à vontade na escola e dominava o Francês, no código oral.

1.5. Alunos do liceu *Alfred Kastler*

1.5.1. Biografias

A AG é natural da Arábia Saudita, mas tem nacionalidade Síria. Com 20 anos, já

viveu na Arábia Saudita, na Síria, no Líbano, na Turquia e na Grécia. A AG deseja que a guerra termine para que possa regressar ao seu país, a Síria, que deixou em 2011. Ela chega ao território Francês no dia 24 de abril de 2016, com os pais, um irmão e uma irmã. Vive na metrópole Bordelesa, na cidade de *Villenave-d'Ornon*, com os pais e o irmão. Para além deste irmão e irmã, que se juntou ao marido em *Besançon*, a aluna tem mais cinco irmãos: dois na Alemanha, dois no Líbano e outro na Arábia Saudita. A AG é a mais nova dos oito irmãos.

A AH é Romena e tem 17 anos. Em entrevista, explica-nos que chegou ao território Francês no dia 23 de dezembro de 2015. Ela mora na cidade de *Talence*, com o seu irmão, a sua cunhada e o seu sobrinho bebé. O irmão, que já se tinha instalado uns anos antes, trabalha por conta própria. Graças a esta situação, a AH, quando chegou, já tinha casa e uma estrutura familiar que integrou. Como os seus pais ficaram na Roménia, a aluna não esconde as muitas saudades que sente deles, da restante família e dos amigos.

A AG é uma adolescente bastante emotiva e a AH é dona de uma personalidade bastante forte. As duas alunas são colegas no *DIPA*, no liceu *Alfred Kastler*, na cidade de *Talence*.

1.5.2. As razões da partida e a viagem

A AG conta que veio para a França por causa da guerra entre o Presidente e o povo da Síria. Ela partiu, de carro, da Síria para o Líbano, onde ficou dois anos e meio; dali, viajou para a Turquia, de avião; ao fim de dois meses e meio na nação Turca, atravessou o Mar Mediterrâneo num barco de 9m², juntamente com mais 40 pessoas que também tinham a Grécia como destino. A viagem, feita num barco de plástico, foi paga a um “passador” que não os acompanhou. Durante quatro meses e meio, ficou em Atenas, alojada num hotel com os pais e dois irmãos, sob a tutela de uma associação.

A família desejava ir para a Alemanha e, desta forma, juntar-se aos irmãos; a Suécia e a Áustria também constituíam preferências, de entre os 24 países de acolhimento, sendo que a França não era, de todo, um país desejado. A AG conta que tinham ouvido dizer que a nação Francesa era “laica” e que as mulheres jamais poderiam trabalhar com o *hijab*⁹³, facto que não compreendia, nem aceitava. Contudo, a associação comunicou-lhes o destino

⁹³Véu muçulmano.

Europeu: a França.

A família entrou no território Francês e, já no aeroporto de Paris, a AG conta que uma outra associação distribuiu cerca de 50 pessoas por várias cidades da França: *Besançon, Nantes, Lille e Bordeaux*. A irmã foi para a primeira cidade, onde se juntou ao marido que a esperava, e ela veio para Bordéus, de comboio, com os seus pais e o seu irmão.

A AH não quis expressar-se, por escrito, sobre as razões da sua vinda para a França, mas conta que a sua viagem, feita de autocarro, demorou três dias e que foi muito cansativa; no entanto, encara a viagem como uma experiência que vai repetir-se todos os verões, quando for à Roménia, de férias.

1.5.3. Os primeiros tempos em território Francês

Já na estação Bordelesa, a AG e a sua família foram recebidos pelo *CADA*, a associação que os alojou e lhes prestou a primeira ajuda a nível da alimentação e do preenchimento de documentos. Do seu primeiro dia, recorda que estava muito cansada e que, por isso, apenas dormiu.

A AG conta que a chegada à cidade a surpreendeu muito. Ela destacou a língua Francesa como o mais difícil nos primeiros tempos e o conforto como o aspeto mais fácil.

A AH chegou ao território no dia 23 de dezembro de 2015, com o seu irmão, de autocarro. Dos primeiros tempos, relembra que passeou com a sua cunhada, o seu irmão e amigos destes pela cidade de Bordéus e que foram à praia. Para ela, o mais fácil foi comprar pão e, o mais difícil, falar com as pessoas. O mais surpreendente, relata, foi cruzar-se com pessoas de outra cor.

1.5.4. O país natal vs. a França: primeiras impressões

A AG descreve os Sírios como pessoas simpáticas, vítimas da política e de um presidente muito injusto que assassina o seu povo. Ela escreve que a França é “um bom país, com igualdade e uma justiça justa” e que os Franceses são simpáticos, mas por vezes, racistas. Quando compara a Síria com a França, escreve que as pessoas são sociáveis na Síria e que, na França, há menos sociabilização.

A AH refere que, no dia em que chegou, achou tudo muito estranho, destacando os

edifícios que nada têm que ver com a sua terra natal, a cidade de *Vashui*. Refere-se ao seu país como o mais belo e rico de todos, enfatizando que gosta muito da Roménia.

1.5.5. O processo de acolhimento na cidade de *Talence*

A família da AG obteve a *Carte de Séjour*⁹⁴, com validade de dez anos, e evoluiu do estatuto de *Demandeur d'Asile* para o estatuto de Refugiada. Durante seis meses, beneficiaram de alojamento gratuito e do apoio do *CADA*, passando, depois, a serem acompanhados pela Associação FH. A família passou ainda pelo *OFFI*, onde informaram a AH de um curso de Francês que poderia frequentar na Associação *Inser Midia*. Para além do curso de Francês, a aluna foi acolhida num restaurante situado no bairro *St. Michel*, em Bordéus, onde trabalhou durante alguns meses.

A AG teve grandes dificuldades em encontrar uma escola, mas após algumas semanas, na *Inser Midia*, deram-lhe o contacto do *CASNAV*, aonde se dirigiu para fazer a avaliação de conhecimentos e de competências.

A AH precisa que, no dia 8 de janeiro, foi ao *CASNAV*, acompanhada pela sua cunhada que já conhecia o organismo; adianta-nos que realizou três exames na sua língua materna, o Romeno. Ali, disseram-lhe que tinha um nível bastante baixo na língua Francesa e que, para não estar sem fazer nada em casa, até porque não havia vagas nas escolas, deveria frequentar um curso de FLE. A aluna frequentou o curso numa associação, da qual não recorda o nome, de fevereiro a junho; conta-nos que havia muitos estrangeiros no grupo e que, como era a mais nova, não tinha com quem falar e se sentia muito sozinha.

Por fim, soube que iria entregar o *DIPA*, quando o Coordenador do dispositivo entrou em contacto telefónico com a sua cunhada.

1.5.6. A escola

O lycée *Alfred Kastler* localiza-se em *Talence*, uma cidade entre Bordéus e *Pessac*. Este estabelecimento de ensino pauta-se pela polivalência, visto que encontramos o *DIPA* no leque formativo que a escola oferece, designadamente: formações gerais e tecnológicas; após o Exame Nacional, o *Baccalauréat*, formações de preparação para a entrada nas *Grandes*

⁹⁴Documento que atesta a autorização da estadia em território Francês.

Écoles de Engenharia e formações de acompanhamento aos Recém-Técnicos Superiores; e formações de exploração, facultativas e de especialização. Além desta oferta, a escola disponibiliza ainda formações profissionais e contínuas dinamizadas pelo organismo *GRETA*⁹⁵ da Aquitânia e, por fim, alberga uma unidade específica que luta contra o abandono escolar, designada de *Pôle Relais Insertion* (PRI).

O *DIPA* deu início às atividades letivas, em novembro, com 17 alunos, tendo-se registado uma desistência de um aluno de nacionalidade Russa, logo nas primeiras semanas. O grupo continuou com quatro alunos Búlgaros, três Albaneses, dois Sírios, dois Turcos, um Peruano, um Português, uma Romena, um Afegão e uma Kosovar.

1.5.7. Breves comparações: a escola antiga vs. a escola nova

A AG comparou a escola do seu país com a da França, explicando que na escola do seu país não havia igualdade nem cantina, que a sua turma era constituída por 30 alunos e que tinha dois meses de férias por ano; na sua nova escola, havia igualdade e cantina; poucos alunos (16) na turma e acrescentou que os professores ensinam bem.

A AH relata que, no seu país, a escola era mais pequena, porém gostava dela assim: pequena e, acrescenta, desportiva. Sobre o novo liceu, destaca o facto de ser um estabelecimento muito grande.

1.5.8. As atividades de acolhimento na escola

A AG escreve, no Questionário, que no seu primeiro dia, no liceu, se sentia “chocada” e muito feliz porque já não ia à escola há seis anos. Recorda que, nesse dia, refletiu sobre o seu futuro e que se apresentou aos novos colegas.

A AH caracteriza o seu primeiro dia como “estranho”. Tinha receio dos outros colegas, porque todos falavam um idioma diferente do dela. De forma natural, insere no seu discurso a colega Kosovar, com quem começou a falar e se tornou em uma das suas melhores amigas.

Sobre o acolhimento, o P3 explica-nos que, primeiramente, os alunos devem dirigir-se a um CIO; no entanto, a maior parte, desconhecendo a existência do centro, dirige-se à

⁹⁵<https://greta-cfa-aquitaine.fr/contact/greta-nord-aquitaine/>.

Inspeção Académica que os reorienta, através da indicação da morada, para o CIO. Neste centro, os adolescentes são guiados em função dos seus conhecimentos escolares e das suas expectativas para o futuro. É também aqui que vão ter consciência de que precisam da língua Francesa para vingar em território Francês, seja a nível escolar, seja, mais tarde, a nível profissional.

No centro, é elaborada uma primeira ficha informativa sobre o jovem que é, seguidamente, enviada à Inspeção Académica. Por sua vez, a Inspeção entra em contacto com o coordenador do *DIPA* para que o nível de Francês do aluno seja apurado através da aplicação de testes de diagnóstico.

Num segundo momento, após a realização dos exames, cujos resultados determinam a escola que o aluno vai integrar, tem lugar a primeira atividade de acolhimento no *DIPA*. Esta atividade engloba uma pequena entrevista que o Coordenador faz à família, ou ao representante legal, com a presença do aluno e, desejavelmente, de um tradutor. Neste *entretien*, todos se apresentam, esclarecem-se as expectativas do *DIPA* em relação ao aluno e da família relativamente ao dispositivo, clarifica-se o que é que a ENF tem para oferecer e apresentam-se os objetivos do *DIPA*. No fim, todos os intervenientes assinam um Contrato. Durante 60min. ou 90min., o Coordenador enumera os exames que os alunos vão realizar ao longo do ano, os diplomas que obterão no fim do ano letivo e, acrescenta o P3, em entrevista, deixa bem claro quais são as ajudas de que beneficiarão e o que podem esperar ou não do *DIPA*. Neste encontro, o Coordenador preenche os documentos administrativos, ficando, desta forma, a conhecer melhor a situação familiar, social, cultural e económica do aluno que irá integrar o grupo do *DIPA*. O P3 conta-nos que, por vezes, coloca questões à família que não são muito bem recebidas, um tanto ou quanto embaraçosas, como a questão de estarem ou não legais no território ou a situação do alojamento, sendo, todavia, a única forma de os enquadrar melhor no grande grupo.

Decorrida a realização dos exames e a entrevista, dá-se início ao processo de inscrição. No primeiro dia do grupo de adolescentes no *DIPA*, tem lugar a segunda atividade de acolhimento. Há uma visita ao liceu, com a utilização de palavras simples e recurso à mímica, e com a identificação dos espaços principais como a cantina, a Biblioteca, a Enfermaria, os edifícios e as salas de aula. O Coordenador ajuda-os, igualmente, a preencher os documentos de teor administrativo, uma vez que a Administração apenas lhes fornece as fichas de inscrição.

No segundo dia, o acolhimento prossegue com uma visita à cantina, onde o Coordenador lhes apresenta o cozinheiro e lhes explica o funcionamento do espaço. Na primeira aula deles, é-lhes distribuído todo o material, adquirido pelo DIPA, a usar ao longo do ano como agendas, manuais e cadernos. Com o auxílio do Coordenador, preenchem a Caderneta do Aluno e demais documentos administrativos que devem constar dos processos dos alunos e dos dossiês, na Administração Escolar. Com estas atividades de acolhimento, verifica-se a aquisição das primeiras palavras, como ilustra o P3: “*Provisieur*”, “*Professeur*”.

2. O dia a dia: INTEGRAÇÃO

Notas introdutórias

Os dados relativos à integração dos alófonos em casa, na escola e na cidade, que expomos nesta segunda parte, advêm da nossa observação participante e participativa em sala de aula, em atividades de escolarização e livres, do último Inquérito que aplicámos aos AC, AD, AG e AH e às entrevistas que fizemos a todos os participantes.

A – Em CASA

2.1. Alunos do colégio *Gérard Philipe*

2.1.1. O novo lar

O AA e o AB, juntamente com a sua família, foram acolhidos em casa dos seus avós. O AA explica-nos que a casa tem três quartos: um é dos avós, outro é ocupado pelos seus pais e pela sua irmã mais nova e há um terceiro quarto onde ele dorme, às vezes, com os seus dois irmãos; outras vezes, dorme na sala. O aluno queixa-se do barulho que o impede de dormir descansado em casa dos seus avós porque, revela-nos, há sempre alguém a gritar na vizinhança ou na rua. Para ele, a vantagem do seu novo lar consiste na proximidade com os parques que existem no exterior, onde pode brincar e jogar à bola com os seus amigos.

Quando os pais encontram uma casa, em junho de 2017, na cidade de *Lormont*, tomam todas as diligências para a mudança; porém, o AA continua a viver com os avós, perto do colégio, separando-se do AB que se muda com os pais e os outros irmãos, assim

que as condições mínimas para habitar se reuniram. Esta nova casa é bastante maior e permite que cada um tenha um quarto só para si. O pai, depois do seu trabalho, faz obras na casa para oferecer um melhor conforto à família. Além de ser bastante grande, o AA explica-nos que já não se ouve barulho e que já consegue dormir tranquilo quando ali passa os fins de semana.

O AB prefere a sua nova casa, por ser maior e por ter um espaço só para si, mas refere que não tem liberdade para sair para a rua como em *Pessac* porque, para ir para um parque, tem que ser de carro e, forçosamente, com os seus pais.

2.1.2. A comunicação em família

O AA enumera o Árabe, o Espanhol e o Francês como as línguas usadas em casa para comunicar. Explica-nos que fala em Francês com os avós porque estes lhe dizem que tem que aprender a dominar a língua Francesa o mais rapidamente possível. Com o pai ora fala em Francês, ora em Castelhana e, com a mãe, em Árabe. Com os seus irmãos, comunica em Castelhana maioritariamente, mas, à medida que o tempo passa, o Francês começa também a ser uma língua de comunicação entre eles.

O AB conta-nos que fala Espanhol e Árabe em casa. Com os avós e com a mãe sempre em Árabe. Com os irmãos, raramente, usa a língua Francesa. O aluno narra que não gosta muito de falar em casa, explicando-nos que não sabe o que dizer aos irmãos e que, regra geral, não tem mesmo nada para lhes dizer. Quando a irmã mais nova vai ter com ele, demonstra-lhe estar cansado para que ela o deixe sozinho e sossegado, como, confessa, prefere estar. Com os outros irmãos, diz-nos que só lhes diz “Bom dia” e pouco mais.

2.1.3. As ocupações caseiras

O AA diz-nos que, à dissemelhança de todos os seus irmãos, não gosta de ver televisão. Partilha connosco que se dá muito bem com os avós e que, de vez em quando, ajuda com a limpeza da casa. A mãe também o ensina a cozinhar. O AA diz-nos que tem sempre trabalhos de casa para fazer ou algum livro para ler, seja em Francês, seja em Castelhana. O aluno gosta muito de estudar, principalmente, durante a semana. Aos fins de semana, conta que joga xadrez com o pai, que brinca e joga com os irmãos mais novos e

com os pais já que, clarifica, faz os trabalhos de casa todos à sexta-feira para ficar livre ao fim de semana. Acrescenta que a prática desportiva, como o basquetebol e o futebol, fazem parte das suas atividades ao fim de semana, inclusivamente com os pais. O AA confessa que se dá bem com todos os irmãos menos com o AB porque, às vezes, o irmão enerva-se e bate-lhe.

O AB ocupa o seu tempo a ver televisão e, quando a mãe lhe dá autorização, joga no seu telemóvel. O aluno refere que não brinca com os seus irmãos, porque gosta de estar sozinho e de não fazer nada em especial. Ao contrário do seu irmão, deixa bem claro que não faz quaisquer tarefas domésticas em casa, tal e qual como a sua avó, que não pode por estar doente. Em relação aos trabalhos de casa, apesar de a mãe perguntar se traz tarefas da escola, o AB informa-nos que, normalmente, os professores dão tempo para os alunos fazerem os trabalhos de casa, na escola, na sala de aula.

O AB queixa-se de que não há nada para fazer em casa e que, mesmo que quisesse brincar com os seus irmãos, não têm jogos; além disso, têm televisor, mas não compreende nada e lamenta não terem acesso à *internet*.

2.1.4. A gastronomia à mesa

O AA é muito direto quando nos diz que, em casa comem o que há no frigorífico, isto é, não há a confeção de pratos típicos de Marrocos, da Espanha ou da França. Explica-nos que ele não faz o Ramadão por ainda ser novo, pelo que ele faz sempre as refeições “normais” em casa.

O AB refere não haver uma gastronomia específica à mesa. Contudo, o aluno cumpre o jejum, com os seus pais, na época do Ramadão.

2.1.5. As visitas

O AA e o AB estão em sintonia quando ambos nos explicam que normalmente ninguém os visita mas, por vezes, aos fins de semana, recebem a família e alguns amigos Marroquinos. O AA anuncia ainda amigos de nacionalidade Francesa que muito raramente os visitam.

2.1.6. Os vizinhos

O AA descreve os seus vizinhos como muito simpáticos, acrescentando que, por vezes, o convidam para ir a casa deles.

O irmão não se refere aos vizinhos, reiterando a informação de que passa muito tempo em casa.

2.1.7. De casa para a escola

O AA apanha o *tramway* para ir para o colégio. Conta-nos que não vai com o seu irmão porque o AB sai de casa sempre muito mais cedo, pois gosta de chegar à escola muito antes das aulas começarem. O AA não é impontual, mas não gosta de chegar muito antes do toque de entrada para as aulas.

Quando o AB vivia em *Pessac*, apanhava apenas uma linha do *tramway* para chegar ao colégio, recordando ter chegado tarde devido a atrasos do transporte. Agora que vive na cidade de *Lormont*, como se vê obrigado a apanhar várias linhas do elétrico, chega constantemente atrasado às aulas. O aluno conta que fica retido na *Vie Scolaire* e que, normalmente, no colégio não acreditam nos incidentes que reporta relacionados com o transporte público.

2.2. Alunos do colégio *Francisco Goya*

2.2.1. O novo lar

O AC vive num estúdio, que descreve como pequeno, com os pais. Conta que não tem quarto. Todavia, responde positivamente quando lhe perguntamos se gosta da sua nova casa.

A AD também mora num estúdio de 30m², com os seus pais e os três irmãos. Explica que a sua casa tem uma cozinha, uma casa de banho e uma sala que também serve de quarto. Por ser tão pequena, veem-se obrigados a ter o frigorífico do lado de fora da casa. Acrescenta que não têm máquina para lavar a roupa e que todos a têm que lavar à mão. A aluna diz que não gosta da casa por ser pequena e quente.

2.2.2. A comunicação em família

Em casa do AC fala-se Italiano e Búlgaro.

A AD usa o Castelhana e o Árabe para comunicar com a família. Por vezes, também usa o Francês, visto que os seus irmãos também estão em escolas com dispositivos para alunos alófonos.

2.2.3. As ocupações caseiras

O AC ocupa o seu tempo a ouvir música, a ver filmes e a cozinhar. Acrescenta que, às quartas-feiras, vê televisão.

A AD relata que brinca com os seus irmãos: fazem jogos com papéis. Como a família é grande, ajuda na realização das tarefas domésticas.

2.2.4. A gastronomia à mesa

O AC menciona a cozinha Italiana e a cozinha Búlgara na hora de cozinhar.

A AD, por sua vez, refere as cozinhas Espanhola e Marroquina.

2.2.5. As visitas

O AC conta que costuma receber visitas, todas de nacionalidade Búlgara.

A AD recorda ter recebido apenas uma ou duas vistas, da parte de um amigo do seu pai e de um tio.

2.2.6. Os vizinhos

O AC é muito parco na referência aos seus vizinhos, transmitindo apenas que são simpáticos.

A AD lamenta que os vizinhos lhes roubam a comida que têm no frigorífico e que ouvem música, durante a noite, com o volume muito alto.

2.2.7. De casa para a escola

O AC apanha o *tramway* para ir para o colégio; diz-nos que demora 15min. a chegar à praça da *Victoire* e, em seguida, faz o restante percurso a pé, cerca de 7min., sempre sozinho. Conta que já chegou atrasado ao colégio graças aos constantes atrasos do elétrico.

A AD vai, normalmente, a pé para o colégio, embora algumas vezes o pai a leve de carro, chegando quase sempre tarde devido ao intenso tráfego. Por vezes, quando vai a pé, encontra colegas pelo caminho. A aluna menciona que o caminho para o colégio é muito longo, demorando 30 a 40min. a chegar ao seu destino.

2.3. Alunos do liceu *Nicolas Brémontier*

2.3.1. O novo lar

A AE vive numa pequena vivenda com jardim e tem um quarto só para ela. Ela e a mãe partilham a casa com uma outra pessoa que corresponde já à segunda colega que têm, de nacionalidade também Chinesa. A aluna caracteriza a casa como sombria e diz que não gosta muito dela, sendo a presença da mãe o único aspeto positivo.

O AF foi acolhido em casa da tia e das suas primas, numa casa pequena, mas que se situa relativamente perto do seu liceu. Não tem um quarto só para ele, sendo obrigado a dormir no sofá da sala. Com a ajuda da avó, que se deslocou a Bordéus, aluga uma casa, em junho, onde vai morar sozinho e ganhar o seu espaço e independência próprios. Nesta nova casa, além de uma pequena cozinha e de uma casa de banho, há também um quarto para o aluno. O AF, orgulhoso, conta-nos que está a fazer as mudanças devagar, mas sozinho. A sua avó suporta o aluguer de 295€. Contudo, é obrigado a apanhar uma linha do elétrico para ir para o liceu, dado que a sua nova residência é mais afastada do que a da sua tia, com quem vivia.

2.3.2. A comunicação em família

Com a mãe e com a colega de casa, a AE comunica em Chinês, mas com o seu padrasto, tenta falar em Francês, para além de usar o Inglês para comunicar.

Em casa, o AF fala com a tia em Português e com as primas em Francês. Esclarece que nem ele nem a tia usam o crioulo para comunicar.

2.3.3. As ocupações caseiras

A AE confessa que ajuda pouco a mãe nas tarefas domésticas. Nos seus tempos livres, conta que gosta de cantar e de fazer *karaoke* em Inglês e de ler romances em Mandarim, acrescentando que tenta procurar as traduções na língua materna dos livros literários para a disciplina de Francês. Também costuma fazer exercícios de musculação em casa e, como não tem televisor, vê séries Chinesas no seu computador.

O AF gosta de estar em casa, sossegado, normalmente, sem fazer nada. Conta-nos que ocupa o seu tempo ora a ver televisão, ora a jogar no telemóvel. Deixa bem claro que não tem idade para brincar com as suas primas.

2.3.4. A gastronomia à mesa

A AE refere que nada mudou à mesa, dado que continua a comer os pratos Chineses que a mãe confeccionava. Porém, à medida que o tempo vai passando, a mãe introduz pratos Franceses.

O AF repete, várias vezes, que em casa só come comida Francesa, dando-nos o exemplo pronto das *raclettes*⁹⁶.

2.3.5. As visitas

A AE é perentória quando diz que não recebe visitas em casa, justificando que a casa é muito pequena para receber os seus amigos e que é preferível sair para encontrar-se com eles. Os amigos que recebe são da sua mãe, com quem fala ou em Chinês ou em Inglês.

O AF explica-nos que nem ele nem a tia conhecem pessoas de nacionalidade Angolana. As visitas que recebem são apenas de amigos Franceses da sua tia porque o aluno não recebe os seus amigos em casa, alegando, como a AE, que a casa não tem espaço.

⁹⁶Prato típico Francês, à base de queijo.

2.3.6. Os vizinhos

Sobre a vizinhança, a aluna não se alonga muito, uma vez que se cruza raramente com os seus vizinhos. Junta ao seu discurso apenas a surpresa quando ouve a sua vizinha a chamar pelos seus gatos, a toda a hora, inclusivamente durante a noite, qualificando esta situação como “estranha”.

Sobre os vizinhos, o AF responde-nos imediatamente que os tem, mas que nunca os viu e que nunca ninguém falou com ele.

2.3.7. De casa para a escola

A AE narra que apanha dois autocarros para ir para a escola: primeiramente, apanha o número 24 e, na Praça da República, troca para o autocarro número 5. A viagem dura, mais ou menos, 50min.. Ela faz o caminho sempre sozinha, lamentando o facto de não ter colegas que morem, como ela, em *Pessac*. Somente chegou uma vez atrasada ao liceu, por se ter equivocado com as horas e não por causa de incidentes nos transportes públicos.

O AF vai para o liceu sempre a pé e sozinho, demorando cerca de 15min. a fazer o percurso. Quando tem treino de futebol, na cidade de *Mérignac*, vai de bicicleta para a escola. O aluno precisa que nunca chegou tarde às aulas. A partir de junho, passa a fazer a viagem em *tramway*, demorando mais tempo a chegar ao liceu.

2.4. Alunos do liceu *Alfred Kastler*

2.4.1. O novo lar

A AG refere apenas que mora num apartamento com a família e que gosta do seu novo lar.

A AH adjectiva a sua casa como grande e bonita, completando que gosta dela.

2.4.2. A comunicação em família

A AG comunica com a sua família em Árabe.

A AH usa a língua Romena e, um pouco, a língua Francesa.

2.4.3. As ocupações caseiras

A AG, quando está em casa, vê televisão e cozinha com a sua mãe.

A AH conta que faz as refeições em família, que brinca com a sua sobrinha, que estuda para aprender a ler e a escrever em Francês e que costuma levar o cão a passear.

2.4.4. A gastronomia à mesa

A AG, de forma sucinta, responde que come pratos originários do seu país.

A AH indica-nos a cozinha Marroquina para se referir à gastronomia na sua mesa.

2.4.5. As visitas

A AG costuma receber amigos em sua casa, não adiantando, porém, a sua nacionalidade.

As visitas da AH são de nacionalidade Romena.

2.4.6. Os vizinhos

A AG refere-se aos seus vizinhos como simpáticos.

A AH conta que os seus vizinhos são gentis.

2.4.7. De casa para a escola

A AG apanha o autocarro para ir para o liceu; o percurso demora 35min. Confessa que já chegou atrasada às aulas por causa do transporte público. O percurso de casa até ao liceu, fá-lo sempre sozinha.

A AH ora vai de *tramway*, sozinha, ora de carro com o seu irmão; demora a chegar ao destino, mais ou menos, 15min.. A aluna refere que nunca chegou tarde por causa dos transportes.

B - Na ESCOLA

2.5. Alunos do colégio *Gérard Philipe*⁹⁷

2.5.1. A nova escola: perspetivas dos alunos

O AA tem as suas rotinas no colégio muito bem definidas e organizadas. Gosta de ir para a Biblioteca fazer os trabalhos de casa ou ler livros em Espanhol; prontamente, no momento da entrevista, tira da mochila o livro que está a ler e no-lo mostra, muito sério. Nos intervalos pequenos, costuma sentar-se no pátio e beber água. À hora do almoço, quando está muito calor, não vai jogar futebol para o campo; controla o tempo e sabe que dispõe de 30min. para ler, antes de começarem as aulas da tarde. O AA exprime que gosta do colégio, de todos os seus espaços.

O aluno diz-nos que gosta de todas as disciplinas, mas apresenta-nos a seguinte sequência crescente: História-Geografia, Desporto, Matemática, Francês e Educação Musical. Para ele, a disciplina de que gosta menos é Tecnologia por haver muito barulho nas aulas e pelo facto de, por vezes, os colegas o acusarem de comportamentos que o AA nos diz que não adota; também refere a cólera e o estresse demonstrados pelo Professor.

O AA deixa bem claro que não se dá com os colegas que têm um mau comportamento ou são mal-educados; inclusivamente, acrescenta que o seu irmão, ao longo dos tempos, sofreu alterações no seu comportamento devido às más companhias da sua turma. O AA escolhe os seus colegas e tem o seu julgamento muito bem claro sobre os seus colegas de turma e, em geral, dos alunos do colégio.

O AB não gosta do colégio, esclarecendo que não gosta da escola, no geral, apesar de preferir a sua antiga escola, em Madrid. Neste novo colégio, o seu espaço preferido é o campo de futebol e as salas de aula são os lugares de que menos gosta.

O aluno costuma comer na cantina, mas também não gosta do espaço por causa da alimentação; acrescenta que, muitas vezes, só come legumes com pão, pois a sua religião não lhe permite comer carne. Não frequenta a Biblioteca de forma autónoma nem voluntária.

Durante os intervalos, conta-nos que, nos primeiros tempos, se sentava à espera que

⁹⁷Anexo XIX – Horário escolar do AA e do AB.

tocasse, mas que, como foi fazendo amigos, essa situação mudou e agora as pausas são passadas sempre com os colegas da turma porque, fora da turma, não tem amigos. Sobre os seus colegas, diz-nos que são como ele e como os seus anteriores colegas em Madrid: às vezes, não fazem os trabalhos de casa, outras vezes, portam-se mal nas aulas.

A sua disciplina preferida é Desporto e não gosta de Inglês porque, para ele, “é como Chinês”. Acrescenta à sua narração que o seu professor preferido é o de Matemática, não por lhe dar tarefas mais fáceis ou diferentes, mas porque, às vezes, o ajuda na resolução dos exercícios.

2.5.2. A nova Turma⁹⁸

No dia 05 de dezembro de 2017, o AA está na aula de Tecnologia com mais 22 colegas⁹⁹. Entre estes, 13 têm naturalidade e nacionalidade Francesas. Todavia, a sua turma caracteriza-se como multicultural, uma vez que encontramos as seguintes origens: dois Libaneses, dois Marroquinos, um Guineense, um Português, um Senegalês, um Espanhol e um Sírio-Argelino. Apesar de não se fazerem ouvir outras línguas que não o Francês nas aulas, há alunos que falam correntemente Espanhol e Árabe de Marrocos, para além do AA, Árabe do Líbano e um dos crioulos da Guiné-Bissau.

No dia em que a Professora de Inglês aplicou o pequeno Questionário à turma do AB¹⁰⁰, estavam presentes na aula 19 alunos, para além do AB. Entre estes, 13 são Franceses e 3 provêm de países Francófonos como o Haiti, a Bélgica e a Costa do Marfim. Um aluno menciona ter naturalidade Brasileira, mas nacionalidade Francesa, da ilha de *Mayotte*. Na turma do AB há, igualmente, um aluno Guineense e outro de origem Marroquina. Todos os alunos comunicam na língua Francesa, não obstante, há três alunos que falam Árabe, para além do AB, um aluno que fala Italiano e ainda um outro, tal como o AB, que também fala Espanhol.

⁹⁸A descrição das turmas do AA e do AB resulta de um pequeno Inquérito aplicado a todos os alunos, aleatoriamente, em aulas onde, durante meses, observámos o nosso objeto de estudo a agir sobre o participante.

⁹⁹Anexo XX – Inquérito aplicado à turma do AA.

¹⁰⁰Anexo XXI – Inquérito aplicado à turma do AB.

2.5.3. Na aula de Tecnologia do AA e na aula de Francês do AB¹⁰¹

2.5.3.1. Descrição das salas

A sala onde o AA tem Tecnologia é bastante ampla, iluminada e está bem equipada com computadores e outros materiais inerentes à disciplina; há um pequeno armazém anexado à sala, separado por uma grande vitrina que nos permite ver a quantidade de máquinas e apetrechos que podem ser usados durante estas aulas. As paredes da sala estão pintadas de azul bebê, entre as quais a que suporta o grande quadro; de amarelo, a parede do fundo; e as laterais estão pintadas de branco. O chão da sala é cor de laranja.

As mesas, agrupadas em conjuntos de três, formam duas filas, separadas por um corredor central. Tanto as mesas como os bancos são altos, à semelhança de um laboratório. Existe um grande quadro de janelas e um outro interativo. A mesa do Professor está repleta de utensílios e dispõe, igualmente, de um computador.

A sala onde o AB tem a disciplina de Francês é, igualmente, um espaço multicolor: o chão é cor de laranja, a parede do fundo é amarela e as laterais são brancas. O quadro é branco e é de janelas. A parede lateral do lado esquerdo tem muitas janelas, o que faz com que a sala seja bastante luminosa.

As carteiras dos alunos estão dispostas em quatro filas. Existe um armário no canto do lado direito do quadro e, no canto oposto, uma porta. Na parede do fundo, do lado das janelas, há uma outra porta que permite o acesso a outra sala de aula. A porta de entrada está no canto da parede lateral, do lado direito da sala de aula.

Ambas as salas de aula do AA e do AB estão limpas, cuidadas e denunciam a recém-construção do estabelecimento escolar.

2.5.3.2. Formas de acolhimento

O P6 do AA recebe os seus alunos à porta. A turma entra na sala sempre muito agitada. Nem sempre o acolhimento é sereno, dependendo do estado de maior ou menor agitação dos alunos. Por vezes, o Professor aborrece-se com a forma como os seus alunos se

¹⁰¹Para a descrição das salas, optámos por descrever aquelas onde passámos mais tempo a observar de forma não participante e, raramente, participativa. A observação participativa aconteceu quando nos sentámos ao lado do AB para o auxiliar na realização das tarefas, no início da nossa prática de investigação.

dirigem aos seus lugares e o acolhimento acaba por ser algo conflituoso. O AA entra na sala sempre mais tarde, pois vem das aulas de apoio; por vezes, o Professor não se dá conta da sua entrada, dado que está ocupado com a resolução dos conflitos: ora a trocar alguns alunos de lugar, ora a chamar à atenção de outros, ou a tentar introduzir os conteúdos para a sua aula.

A P5 raramente está à porta a orientar a entrada dos alunos; normalmente, quando os alunos entram, ela já se encontra dentro da sala, à frente do quadro. Na maioria das aulas, a receção aos alunos não é pacífica porque os alunos entram muito agitados. Após as primeiras instruções da Professora, a maioria sossega e começa a preparar os materiais para a disciplina. Ao longo das aulas e do tempo, um pequeno grupo desestabilizador e provocador começou a formar-se, integrando o AB.

O aluno, nesta fase da aula, demora algum tempo a acalmar-se e a preparar-se para acompanhar a aula. O acolhimento nestas aulas, por vezes, é bastante moroso dado que a Professora se vê obrigada a resolver alguns conflitos através, por exemplo, da mudança imediata de lugar de alguns alunos.

A P5 do AB acumula outras funções pelo que, em algumas aulas, verifica-se a supressão das atividades de acolhimento, em detrimento do tratamento de questões relacionadas com a distribuição ou o preenchimento de documentos que permitem a comunicação entre a escola e a família.

2.5.3.3. Atividades: adaptadas vs. integradoras

O AA realiza, na aula de Tecnologia, as mesmas atividades do que os seus colegas. Durante as primeiras semanas, o Professor dirigia-se, sempre que podia, ao AA para lhe explicar os exercícios, simplificando as instruções; algumas vezes, em Castelhana. Decorridas poucas semanas, o AA começou a terminar as tarefas em primeiro lugar e, ele próprio, autonomamente, levantava-se e ajudava os colegas. O P6, por vezes, deixa-o terminar as tarefas em casa, dando-lhe mais tempo a ele do que aos restantes colegas.

Quando há avaliações, o AA pode realizar os testes igualmente em casa, com consulta e com mais tempo.

O AB começou por fazer exercícios diferentes dos colegas na sala de aula, no entanto,

a P5 considerou que seria melhor o aluno realizar as mesmas tarefas do que os outros, embora com um nível de exigência inferior, com mais tempo e uma avaliação adaptada. Normalmente, nas aulas de Francês, o AB começa por receber as suas tarefas primeiro do que os outros pela Professora; exercícios que visam trabalhar os mesmos conteúdos, mas mais simples.

2.5.3.4. Transparências na comunicação

O P6, durante as nossas primeiras observações, dirigia-se, por vezes, ao AA em Castelhana. Apesar do seu discurso recuperar rapidamente o registo em Francês, constata-se um cuidado por usar expressões-chave em Castelhana que ajudem o aluno a compreender as instruções dos exercícios. O aluno também se dirige ao Professor em Castelhana, quando não percebe o que é para fazer.

O Professor circula bastante pela sala durante as aulas, indubitavelmente, práticas; porém, sempre que pode, auxilia o AA, recorrendo, igualmente, à demonstração para comunicar com o aluno.

Na aula de Francês do AB, o Espanhol ou o Árabe não servem de auxiliares à compreensão do aluno. Contudo, o AB, nas primeiras semanas, participava incluindo palavras ou expressões em Castelhana. Depois de alguns meses, as palavras que proferia em Castelhana correspondiam já a impropérios, com o intuito de provocar o riso em alguns dos seus colegas de turma, perturbando o funcionamento da aula.

2.5.3.5. *Ser e Estar* no grupo Turma

O AA ocupa a fila da esquerda, terceira mesa, à frente do Professor. O AA adota uma postura de aluno exemplar: bem-comportado, empenhado na realização das tarefas, responsável, colega disponível e participativo. Nesta aula, acaba por destacar-se pelo seu comportamento, dado que todos, sem exceção, conversam e, dependendo dos dias, mostram-se, mais ou menos, exaltados e barulhentos.

O aluno não partilha o computador com nenhum colega; por vezes, vira o monitor para que não vejam o que está a fazer. Geralmente, é dos primeiros a terminar os exercícios: depois de compreender o que se pretende, facilmente realiza os exercícios.

O AA enquanto realiza as tarefas é pouco interativo, mas gosta de ajudar os colegas com dificuldades e, assim que termina os exercícios, entra na paródia, embora de forma muito comedida, com os seus colegas.

O AA é bastante ativo nas aulas, chegando até a lamentar o fim da aula quando lança a pergunta “C’est l’heure?”, sendo, quase sempre, dos últimos a sair da sala.

O AA distrai-se, em algumas aulas, com o computador, dado que decide descobrir, abrir e experimentar programas e novas funções; algo que, de todas as formas, não o prejudica na realização das tarefas propostas pelo Professor. Os golfinhos que saltam no ambiente de trabalho são a causa da maioria das suas distrações que, no entanto, não duram muito tempo, graças às chamadas de atenção feitas pelo P6.

O AB sempre foi bastante ativo em sala de aula, porém, a sua pro-atividade foi-se transformando em atitudes provocadoras que demonstram desinteresse pelas aulas e falta de empenho e motivação para realizar o que a P5 lhe vai solicitando. O aluno rapidamente conquistou os colegas através de comportamentos menos adequados, que chamam a atenção sobre si e que provocam o riso, pelo menos, daqueles que, como ele, se impuseram na turma como elementos perturbadores na aula de Francês. Com o passar dos meses, o AB tornou-se num aluno desmotivado que foi acumulando castigos e, no último período, suspensões. Em quase todas as aulas, é ele quem anuncia a hora do intervalo.

2.5.3.6. Encontros e desencontros: interculturalidade(s)

Durante as aulas de Tecnologia do AA, não foram observadas quaisquer atividades que demonstrassem a presença de atividades interculturais. Apesar de o Professor tentar comunicar com ele na língua Castelhana, nunca foi dada voz ao aluno para partilhar experiências das suas culturas, Marroquina e Espanhola, através das aprendizagens que ia fazendo dos diferentes conteúdos em sala. O aluno, por sua vez, nunca se viu confrontado com a aprendizagem das muitas culturas que coexistiam na sua turma.

O mesmo se verificou com o seu irmão nas aulas de Francês: não foram observadas estratégias que promovessem a interculturalidade. Em uma das aulas observadas do AB, verificou-se que a P5 chamava constantemente à atenção o aluno por não escrever direito nas linhas do seu caderno. A Professora ignorava que, na Espanha, os cadernos não são iguais

aos da França¹⁰² e não explicou este aspeto aos outros alunos; porém, dali em diante, pôde explicar ao AB em que linha era expetável que escrevesse, no seu caderno tipicamente Francês.

2.6. Alunos do colégio *Francisco Goya*¹⁰³

2.6.1. A nova escola: perspetivas dos alunos

O AC desvenda-nos que o seu lugar favorito no colégio é a Biblioteca, aonde vai uma vez por semana, fazer os seus trabalhos de casa, e que não gosta do espaço da cantina; porém, explica que gosta de almoçar ali porque os pratos estão sempre frescos.

O aluno precisa que gosta do colégio porque já conseguiu fazer amigos, revelando que tem oito amigas e três amigos. O AC acha que os colegas já se comportam como verdadeiros adolescentes e sabem o que querem, mas não tem dúvidas no momento de preferir o novo colégio em *prol* do anterior onde tinha muitos mais amigos.

O AC partilha que a sua disciplina favorita é Educação Musical e a menos preferida é Física e Química.

A AD, tal como o colega, prefere a Biblioteca, que frequenta às quartas-feiras de tarde, para jogar no computador ou ler livros, as salas de aula coloridas e o pátio de recreio; não gosta das casas de banho. A aluna não come na cantina porque não gosta, acrescentando que, a única vez que ali comeu, encontrou cabelos no seu prato.

A aluna explica que gosta do colégio porque a sua casa é pequena. Queixa-se do barulho que os alunos fazem nos intervalos e diz-nos que tem seis ou sete amigas. Ela prefere o colégio do seu país, apontando duas razões: os alunos na Espanha fazem menos barulho e são mais simpáticos.

A AD enumera as várias disciplinas que prefere: Educação Física, Francês, Tecnologia, Educação Musical, História-Geografia e Ciências da Vida e da Terra; Matemática é a disciplina que menos prefere.

¹⁰²Na França, os cadernos de linhas têm as linhas divididas, horizontalmente, em quatro o que pode confundir qualquer aluno estrangeiro. Além da divisão horizontal, as linhas estão, igualmente, divididas na vertical.

¹⁰³Anexo XXII – Horário dos alunos da UPE2A.

2.6.2. Nas aulas de Francês e de Fonética

2.6.2.1. Descrição da sala

A sala de Francês e de Fonética não é exclusiva da turma UPE2A, contudo o espaço é facilmente identificado e reconhecido como um espaço adaptado a estes alunos, com marcas bem visíveis de que é um espaço criado por e para eles.

A P1 faz ainda as sessões de cinema para os seus alunos nesta mesma sala.

Para se entrar na sala, há um pequeno *hall* que nos conduz à porta da sala que tem cartazes afixados das “Scènes d’accueil”¹⁰⁴.

A sala é grande e tem duas filas de mesas, agrupadas em conjuntos de três, separadas por um corredor. A parede onde está o quadro de janelas é branca. Ao lado do quadro, existe um grande relógio de parede. No canto, do lado esquerdo, está o computador para que a P1 possa aceder ao *PRONOTE* e recorrer à *internet*. A sua secretária encontra-se, no lado oposto, à frente da parede lateral e não virada, como seria de esperar, para os alunos. A parede do fundo e a parede lateral direita têm janelas com, normalmente, as cortinas sempre corridas impedindo a entrada da luz natural na sala. Nos cantos do fundo da sala, estão dois armários que guardam vários materiais e auxiliares ao estudo. Um dos armários está identificado como “Revue culturelle” e tem colados vários artigos atinentes à atualidade. Ainda na parede do fundo, há mesas encostadas, por debaixo das janelas, com computadores fixos que os alunos nunca usaram nestas aulas. Na parede do lado esquerdo, existe um quadro preto, usado pela Professora para registar as tarefas dos alunos que já têm um nível mais avançado.

Todos os espaços nas paredes que existem entre as janelas, quadros e armários estão preenchidos por cartazes que contêm informações para os alunos que a P1 organizou por forma a usá-los sempre nas suas aulas: os números de 1 a 10; as cores; os determinantes artigos definidos e indefinidos; o plural dos nomes; o feminino dos adjetivos; a formação da frase negativa; os vários tempos verbais; a pontuação, entre outros. Do quadro preto, constam conteúdos mais avançados como os pronomes de complemento de objeto direto e indireto ou os verbos irregulares. Na parede que suporta o grande quadro branco, a P1 afixou o alfabeto e os sons, as imagens relacionadas com a meteorologia e os dias da semana uma

¹⁰⁴A P1, com a colaboração de alguns colegas, costumava fazer uma peça de teatro com os alunos alófonos. Neste ano letivo, os docentes decidiram fazer um interregno na atividade, pelo que este grupo não fez a peça de teatro.

vez que, em quase todas as aulas, os alunos recorrem à leitura destes cartazes.

2.6.2.2. Formas de acolhimento

O acolhimento dos alunos na aula de Francês começa no pátio. Os alunos aguardam que a Professora os venha buscar e os encaminhe para a sala de aula¹⁰⁵. À porta da sala, a P1 acalma os alunos, cumprimenta-os individualmente e dá-lhes as boas-vindas. Uma das estratégias que a docente usa para os acalmar passa por não lhes dar autorização para se sentarem de imediato: conversa com eles, num tom sereno e, quando todos estão mais tranquilos, indica-lhes que se sentem e preparem os seus cadernos.

Nesta fase de acolhimento, a P1 conversa sempre com os alunos: ora sobre as razões de terem faltado a alguma aula, ora sobre problemas que tenham em casa. Normalmente, com o AC há sempre conflitos para resolver que teve com algum colega nos intervalos, à hora de almoço ou em outras aulas. Com a AD, a P1 pergunta sobre os atrasos e ouve a aluna sobre os problemas que ela e a sua família enfrentam em relação ao barulho da vizinhança ou à falta de eletricidade, que durou meses. A P1 mostra-se sempre disponível para ouvir os seus alunos e para tentar, nesta etapa da aula, gerir conflitos do âmbito relacional.

2.6.2.3. Atividades: adaptadas vs. integradoras

Nesta aula, todas as atividades são forçosamente adaptadas visto que se trata de uma turma particular, com o currículo adaptado. Contudo, à medida que o processo de ensino-aprendizagem vai avançando, a P1 começa a diferenciar as tarefas dos alunos, respeitando os seus ritmos e estilos de aprendizagem. No caso do AC e da AD, constata-se que aprendem os conteúdos que a maioria aprende e que realizam as mesmas tarefas. Todavia, o AC requer muita atenção da Professora porque é bastante participativo, monopolizando, por vezes, a atenção da P1 só para ele. No que diz respeito à AD, a P1 precisa de chamá-la constantemente à atenção, dado que se distrai facilmente com o material escolar ou se ocupa a fazer atividades diferentes daquelas que são propostas por ela. Como os dois alunos acompanham bem as tarefas e aprendem progressivamente, a P1 não lhes dá mais exercícios ou conteúdos diferenciados, uma vez que acompanham a maioria da turma.

¹⁰⁵Esta prática é levada a cabo por toda a equipa de professores do colégio.

2.6.2.4. Transparências na comunicação

No decorrer da aula de Francês, sempre se ouviram as línguas maternas dos alunos, mais no início do que no fim do ano, como seria expetável. A P1 ensina sempre em Francês e promove o uso da língua Francesa em sala, inclusivamente na comunicação entre eles. A Professora adapta a sua linguagem ao grupo: fala devagar, usa muitos sinónimos, demonstra com vários exemplos e, sobretudo, recorre aos gestos para que todos a compreendam. A Professora mostra-se incansável na procura de estratégias para que haja um bom entendimento linguístico entre todos nas aulas de Francês e de Fonética.

O AC raramente se faz ouvir em Italiano mas, como a maioria dos seus colegas é de origem Búlgara, de vez em quando, também lhes responde em Búlgaro.

A AD não usa o Castelhana para comunicar na aula; desde cedo, sempre se esforçou para se expressar em Francês com a Professora, mas igualmente com os colegas.

2.6.2.5. *Ser e Estar* no grupo Turma

O AC é muito participativo e, por vezes, fica aborrecido quando a Professora não o deixa falar ou quando não lhe dá razão quando partilha as suas opiniões. É um aluno que se destaca no grupo turma pelo seu à vontade, pela forma expansiva como gesticula e pela sua curiosidade. Muitas vezes, interpela a Professora sobre questões do foro pessoal e, normalmente, não gosta que o contrariem. O AC tem atitudes típicas da sua idade, ainda muito infantis.

A AD acompanha o processo de ensino-aprendizagem das aulas, porém distrai-se com alguma facilidade, como já mencionámos. A aluna está sempre ocupada: ora a escrever, ora a pintar, ora a fazer exercícios, outros que a Professora não indicou. É uma criança mais madura do que o seu colega AC e, graças às suas constantes viagens para o mundo que é só dela, está constantemente a ser chamada à realidade pela Professora. Por vezes, por ser impontual, não fica à vontade com as repreensões da Professora que, dependendo dos dias, têm diferentes tons, verificando-se que a aluna ocupa a sua cadeira triste e pouco motivada.

O AC interage muito com todos os seus colegas, enquanto que a AD é pouco conversadora; a AD comunica apenas com algumas raparigas da sua turma no decorrer da aula.

2.6.2.6. Encontros e desencontros: interculturalidade(s)

A interculturalidade está sempre presente nas aulas de Francês e de Fonética. Logo no início da aula, a Professora gosta de perguntar aos alunos quais são as temperaturas que se fazem sentir nos seus países. Por meio do palavra-puxa-palavra, rapidamente os alunos vão contando aspetos relacionados com os seus países; a Professora incentiva e os alunos colocam questões uns aos outros. É costume observar a Professora a introduzir novas palavras e a indagar aos alunos como se diz nas suas línguas maternas: as estações do ano, as cores, constituem exemplos observados. As expressões Francesas, veículos linguísticos de transmissão cultural, emergem sempre nestas aulas e, uma vez mais, a Professora investiga junto dos alunos como se diz a mesma expressão nas várias línguas.

Outros exemplos de interculturalidade, entre muitos observados nestas aulas, passam pelo relato de como é estudar nos países deles, de como festejam os feriados e de como se caracterizam as épocas festivas, como o Natal. A Professora, a partir das vozes deles, recorre sempre à *internet* e mostra imagens ou vídeos para ilustrar o que os alunos partilham.

O AC tem sempre espaço e tempo, dados pela Professora, para partilhar a sua cultura e a AD mostra-se sempre motivada quando é para falar sobre o seu país. A AD contou aos colegas como eram os horários na Espanha e partilhou, precisando e descrevendo o lugar, que frequentava uma escola Árabe na cidade de Bordéus. Cada partilha espoleta sempre um sem-fim de perguntas que a Professora gere, sem impedir, em nenhuma aula observada.

As diferentes culturas nesta turma acabam sempre por transparecer nas aulas, bem como as opiniões que os alunos têm formadas e os mitos relacionados aos estereótipos culturais. Numa aula observada, a bijutaria usada pelas mulheres e raparigas Búlgaras irrompeu da voz de um aluno. O AC não perdeu a oportunidade de dar igualmente a sua opinião e, para surpresa de todos, teceu comentários pejorativos, como outros colegas seus, em relação aos Búlgaros, isto é, respeitantes às pessoas da sua própria nacionalidade: as crianças Búlgaras não gostam de estudar e, por isso, não vão à escola; os Búlgaros não gostam de trabalhar. A Professora, como em muitas outras vezes, desmistificou os estereótipos e tentou desfazer os preconceitos.

2.7. Alunos do liceu *Nicolas Brémontier*¹⁰⁶

2.7.1. A nova escola: perspetivas dos alunos

A AE gosta do liceu e frequenta, bastantes vezes, a Biblioteca. A aluna almoça, sempre, na cantina e gosta de ali fazer as suas refeições. Costuma passar os intervalos a conversar com as suas amigas da turma. Apesar de ser uma turma pequena, formaram-se dois grupos de raparigas diferentes e os dois rapazes costumam estar à parte. A aluna faz parte de um dos grupos de raparigas, onde está a sua colega preferida, uma Portuguesa.

Para além das suas colegas de turma, a AE também passa tempo na escola com outros amigos que foi fazendo ao longo do tempo. Com alguns destes, comunica em Inglês, apesar de serem Franceses.

Às quartas-feiras à tarde, tem atividades extraletivas: ora pratica ginástica, ora faz musculação no ginásio da escola.

O AF conta que não tem nenhum lugar predileto no seu liceu; confessa que não gosta nada das salas de aula por serem frias, já que ele está “habitado a um clima quente”, além de qualificar as aulas como “chatas”. Nunca foi à Biblioteca, nem tem curiosidade em lá ir porque não gosta de ler.

Durante os primeiros meses, o aluno almoçava na cantina, porém, desabafa, a comida tinha falta de tempero e de sabor o que fez com que ele passasse a ir a casa, quando tinha comida, ou a almoçar fora, sempre *kebabs*.

Nos intervalos, costuma ouvir música ou conversar com o seu grupo constituído por rapazes. O AF diz-nos que o seu liceu não é mau, soprando “Ça va” e acrescentando que há piores, contudo, confessa que não conhece outras realidades escolares. O aluno recorda-nos que prefere a sua antiga escola porque tinha amigos para além dos da sua turma, enquanto que, aqui, só se dá com os colegas do seu grupo-turma.

Sobre os colegas não tem uma opinião formada porque os avalia como “pessoas normais”.

A sua disciplina favorita é Desporto e a menos favorita é o Inglês, visto que “não serve para nada” e nunca sentiu “a necessidade de falar em Inglês”.

¹⁰⁶Anexo XXIII - Horários do AF e da AE.

2.7.2. A nova Turma¹⁰⁷

A turma da AE é relativamente pequena e, na aula de História-Geografia, em que aplicámos o pequeno Inquérito, estavam presentes somente 8 alunos, para além da nossa participante.

Todos os seus colegas são Francófonos: seis são Franceses, um é da Guiana Francesa e um aluno é natural da União das Comores, onde também se fala oficialmente Francês. A AE é a única aluna que não tem o Francês como língua materna. Todos os seus colegas falam Francês, destacando-se o colega da Guiana Francesa que também comunica em crioulo.

2.7.3. Na aula de História e Geografia da AE e de Gestão e Administração do AF

2.7.3.1. Descrição da salas

A sala de aula da AE é ampla e está bem equipada, com quadro branco de janelas, computador, vídeo projetor, quadro eletrónico e colunas.

As mesas do centro estão agrupadas e, ao todo, existem três filas de mesas. Nas paredes, encontram-se afixados mapas e cartazes alusivos à disciplina.

A sala de aula do AF é muito antiga e dá para um grande pátio exterior. A sala faz parte de um edifício que está um pouco afastado de todos os outros da escola. É neste edifício que têm lugar as aulas do Ensino Profissional.

A sala é bastante ampla e o chão é de madeira. Do lado direito, fica a porta da entrada, azul e em madeira, incorporada numa parede com muitas janelas grandes. Na parede da frente, está o quadro branco de janelas; no canto direito, existe uma porta de madeira branca. No lado oposto, no canto direito da parede do quadro, está um armário. A parede lateral esquerda também tem janelas, enormes, azuis e, igualmente em madeira. Na parede do fundo, encontram-se dois armários muito antigos, em metal, separados por dois pequenos armários, também de metal, com gavetas amarelas.

As paredes laterais têm encrustados dois aquecedores enormes, brancos e muito antigos. Ainda na parede do lado esquerdo, há um outro armário, mais pequeno do que os outros mas, da mesma forma, antigo e em metal.

¹⁰⁷Anexo XXIV – Inquérito aplicado à turma da AE.

2.7.3.2. Formas de acolhimento

A Professora da AE acolhe sempre os seus alunos na sala de aula, com umas breves palavras que dirige ao grupo. A receção é serena e, graças ao número bastante reduzido de alunos, rapidamente se passa aos conteúdos da aula.

O acolhimento é pouco pacífico nas aulas do AF. Algumas vezes, ainda a Professora não cumprimentou os alunos, já há alguém que foi expulso da sala para, mais tarde, voltar a entrar. Outras vezes, os alunos não se sentam, enquanto a Professora não autoriza.

As atividades de receção são sempre muito diretivas e, nem sempre, os alunos acatam da melhor forma as normas. Quando os alunos começam a trabalhar, o clima de tensão desfaz-se mas, não raras as vezes, emergem conflitos graves que obrigam a Professora a modificar a sua postura e a ser mais permissiva.

2.7.3.3. Atividades: adaptadas vs. integradoras

A AE usa o telemóvel na aula para poder consultar o tradutor. No fim das aulas, a Professora costuma disponibilizar-lhe os documentos em *PowerPoint* usados durante a aula numa *PEN*. A Professora atribui-lhe sempre as mesmas tarefas dos colegas, mas permite-lhe mais tempo para fazer tanto os exercícios, como as avaliações.

O AF faz exatamente os mesmos exercícios do que os seus colegas e é avaliado da mesma forma. Normalmente, ele apresenta as suas dúvidas à Professora e não se coíbe em virar-se para trás para pedir ajuda às colegas. No geral, todos fazem atividades simplificadas e adaptadas ao nível de ensino. As aulas são claramente práticas e a Professora dirige-se várias vezes ao aluno para lhe explicar os exercícios e acompanhá-lo na realização das diferentes tarefas.

2.7.3.4. Transparências na comunicação

A AE interrompe as aulas para expor as suas dúvidas, normalmente relacionadas com o vocabulário. A Professora explica sempre, recorrendo a exemplos. A aluna socorre-se muitas vezes da colega do lado e das colegas de trás para perceber o que é para fazer e como fazer; as colegas ajudam-na.

Durante as aulas observadas, não houve qualquer problema na comunicação com o AF; todos os conceitos ou termos que eram trabalhados nas aulas, que poderiam causar-lhe obstáculos à compreensão dos conteúdos eram sobejamente explicados e demonstrados a todos os alunos visto que, no cômputo geral, todos os alunos revelam dificuldades no uso escrito da língua Francesa e na compreensão dos diferentes tópicos, apesar de serem maioritariamente em Francês.

Salientamos, sempre que o aluno expunha alguma dificuldade aos colegas que se sentam atrás de si e à Professora, estes esclareciam-no e ajudavam-no a superar as barreiras linguísticas.

2.7.3.5. *Ser e Estar* no grupo Turma

A AE adormece em algumas aulas, durante alguns segundos, sendo visível o esforço que faz para se manter acordada¹⁰⁸. Quando não está cansada, as suas expressões faciais denunciam o quão é difícil para ela acompanhar os conteúdos.

A aluna tem uma postura muito correta em todas as aulas: empenhada, motivada e cumpridora de todas as tarefas. Quando acompanha os conteúdos, revela-se, igualmente, participativa. Com as colegas, está sempre bem-disposta, com um sorriso pronto e muito disponível para colaborar nos trabalhos de grupo.

O AF ocupa a carteira da frente, com um colega, na fila do lado esquerdo da sala. Em todas as aulas, mostrou estar muito à vontade, no entanto, pouco interage com os colegas. Inclusivamente, quando um colega mais atrás participa, o AF nunca se vira para trás.

O aluno adota em todas as aulas uma postura serena, pouco ativa, apesar de realizar todas as tarefas. Integrado numa turma com alunos malcomportados, desmotivados, que bocejam ruidosamente ou que dormem em cima das mesas, o aluno acaba por se destacar pela sua quase inércia comportamental.

2.7.3.6. Encontros e desencontros: interculturalidade(s)

Nas aulas de História-Geografia da AE, constatou-se que alguns conteúdos

¹⁰⁸A aula começa às 08:00 da manhã.

permitiram uma troca cultural entre os colegas e a aluna, promovida pela Professora. A Professora convida a aluna, em algumas aulas, a partilhar e a explicar eventos relacionados com a China. Já a Professora confronta, em todas as aulas, diferentes culturas, suscitando a curiosidade dos alunos.

Em todas as aulas observadas do AF, não se registaram quaisquer atividades que nos permitissem avaliar fenómenos culturais ou interculturais.

2.8. Alunos do liceu *Alfred Kastler*

2.8.1. A nova escola: perspetivas dos alunos

A AG indica o campo de futebol como o seu lugar predileto do liceu e o corredor da sua sala de aulas como o sítio de que menos gosta. Ela tem por hábito almoçar na cantina, visto que não tem tempo de ir a casa. A aluna nunca foi à Biblioteca do liceu.

Sobre as suas amizades, explica que só tem amigos na sua turma, mas vê os outros colegas do liceu como simpáticos.

A AG gosta da sua nova escola, justificando que é melhor do que a anterior e que pretende continuar os seus estudos. A sua disciplina preferida é o Francês e, a menos favorita, a Matemática.

A AH elege a sua sala de aulas como o lugar que prefere no liceu e diz que não tem nenhum lugar menos preferido. Ela gosta de comer na cantina porque almoça com os seus colegas, pode aprender a falar melhor Francês e também fazer mais amigos.

A aluna conta que nunca foi à Biblioteca, talvez, nas suas palavras, por não saber onde fica no liceu.

AAH aponta dois colegas, a Kosovar e o Peruano, como os seus melhores amigos e menciona não ter uma opinião formada sobre os colegas das restantes turmas do liceu.

A aluna acrescenta que gosta do liceu porque pode aprender conteúdos importantes para ela, não vendo, pela oportunidade que tem em aprender, quaisquer diferenças entre a sua escola anterior e a atual. Ela refere a História, que não faz parte do currículo no DIPA, como a sua disciplina preferida e, sobre a menos preferida, escreve, surpreendentemente, “Décembre” no Inquérito que aplicámos.

2.8.2. Na aula de Francês

2.8.2.1. Descrição da sala

A sala de aula do grupo DIPA assemelha-se a uma sala de formação. As mesas brancas, com aspeto novo e moderno, estão dispostas em U. As cadeiras são vermelhas, em tecido, e bastante confortáveis.

As paredes são de cor azul-bebé e somente a partir de março é que começam a surgir afixados alguns trabalhos elaborados pelos alunos. No entanto, na parede do lado da porta de entrada, sempre esteve um mapa. Ao fundo da sala, há uma pequena estante com materiais, entre os quais, dicionários que foram usados uma única vez pela AH. Há ainda uma mesa arrumada, ao canto, que não é utilizada.

A sala é simples, mas como não é muito grande, é acolhedora, tornando-se, por vezes, pequena para que os jovens se possam movimentar.

2.8.2.2. Formas de acolhimento

A Professora entra, geralmente, primeiro do que os alunos na sala porque é quem abre a porta fechada à chave. No intervalo, a porta é igualmente fechada.

Sempre que um aluno chega mais tarde, a Professora tem por hábito contextualizá-lo na aula. A receção aos alunos impontuais não acontece sempre da mesma forma, às vezes, é inexistente; algumas vezes, a Professora impede os alunos de se sentarem e pede-lhes que saiam para entrarem novamente, para baterem à porta, pedirem autorização para entrar e apresentarem a justificação para o seu atraso; outras vezes, não faz caso de quem entra tarde. A AG tem o costume de chegar tarde, contrariamente à AH que chega sempre muito antes da hora de início das aulas.

Nesta aula, o acolhimento confunde-se facilmente com a introdução à aula pois a Professora regista no quadro as tarefas que vai propor aos alunos durante a aula.

A Professora, na primeira aula do segundo período, perguntou aos alunos como tinham sido as suas férias e se estavam felizes por regressarem ao DIPA. Todos assentiram, embora com pouco entusiasmo.

2.8.2.3. Atividades: adaptadas vs. integradoras

O grupo usa um manual de Francês para estrangeiros e todos os conteúdos que aprendem são adaptados, embora não respeitem todos os níveis de conhecimentos dos alunos por serem muito díspares, além do facto de muitos deles não estudarem há já alguns anos.

As avaliações que vão fazendo nesta disciplina são muito simples e de curta duração; normalmente, todos realizam os testes rapidamente e anunciam-no à Professora de forma efusiva.

Todas as tarefas são simplificadas, de acordo com os conteúdos adaptados ao grupo. Tanto a AG como a AH compreendem facilmente as tarefas que lhes são propostas e aprendem bem os conteúdos.

2.8.2.4. Transparências na comunicação

Em todas as aulas, ouvem-se as línguas maternas dos alunos. A Professora não os repreende, até porque ela própria recorre muitas vezes ao Inglês para facilitar a comunicação com alguns deles. Desde o início que se registaram obstáculos à compreensão, daí os alunos se entreajudam, recorrendo às suas línguas. A camaradagem e o espírito de equipa destes jovens impulsionam a comunicação entre a Professora e os seus alunos e entre alunos-alunos para que seja o mais transparente possível.

De vez em quando, a Professora pergunta como se diz algum ou outro vocábulo nas línguas deles. Os gestos e a demonstração também fazem parte destas aulas, usados por todos.

À medida que o tempo foi passando, o entendimento da língua Francesa foi melhorando, embora menos o seu uso, tanto no código oral como escrito. No início, registavam-se imensas dificuldades em compreender a Professora e, apesar do grupo ser bastante voluntarioso no início, demora muito tempo a iniciar uma tarefa pois não compreendia as instruções. A Professora nem sempre encontrava as estratégias mais eficazes para comunicar com eles e, muito facilmente, eram os alunos que, entre a mímica e as suas próprias interpretações, davam seguimento à aula. Algumas questões não tinham resposta e outras uma resposta que nada tinha que ver com a pergunta.

O uso das suas línguas permaneceu até ao fim do ano letivo, apesar da evolução no

Francês, a par da gíria e dos impropérios que começaram a fazer eco em quase todas as aulas, bem como nas suas línguas maternas.

2.8.2.5. *Ser e Estar* no grupo Turma

A AG, no início das aulas, era bastante popular entre os colegas, assídua, empenhada e participativa. Com o passar dos meses, começou a adotar um comportamento diferente, mais rebelde. A sua grande amizade com a AH também se perdeu e a aluna passou a estar muitas vezes calada em sala de aula, com uma postura de desinteressada.

A AH é uma aluna que gosta de participar, de chamar a atenção sobre si, de monopolizar a atenção da Professora. Ela realiza as tarefas rapidamente e com facilidade e, quase sempre, se sobrepõe ao tempo e ao espaço dos colegas. Não gosta de ser contrariada e, em algumas aulas, está no centro da discussão com os colegas sendo, inclusivamente, acusada de ser conflituosa e manipuladora.

A AG foi, ao longo do ano, provocando a distância da sua turma, perdendo a cumplicidade com os amigos dos primeiros meses, sobretudo com a AH. Por sua vez, a AH tem os seus melhores amigos bem identificados desde o início do ano: a colega Kosovar e o colega Peruano.

2.8.2.6. Encontros e desencontros: interculturalidade(s)

Até janeiro, as aulas de Francês pautavam-se pela dificuldade na comunicação entre a Professora e os alunos e o clima de estresse não deixava tempo para encontros culturais, muito menos espaço para trocas interculturais.

No fim de cada aula, os alunos, individualmente ou com o seu par da mesma nacionalidade, apresentam os seus países a nível geográfico, cultural e, por vezes, até civilizacional. As apresentações acontecem com o tempo limitado, por ser o fim da aula, e nunca há uma preparação atempada dos recursos e dos materiais. Enquanto os alunos que vão apresentar o trabalho e a Professora preparam o equipamento, os outros colegas conversam, desmotivam-se e chamam a atenção para a fila na cantina que começa a formar-se e a adivinhar-se longa. Quando tudo fica a postos, muitas vezes, já não há apresentação ou esta acontece de forma muito rápida.

A AG apresenta um vídeo sobre a Síria com o seu colega também Sírio. O vídeo, na primeira parte, contém imagens do período pré-guerra e todos os alunos se mostram deslumbrados com as paisagens; a segunda parte, mostra um país com cidades completamente destruídas. A aluna aponta uma imagem, indicando aos colegas que ali estava a sua casa e não consegue conter as lágrimas. Os colegas reagem com risos e a Professora não fez caso nem da AG, nem da reação dos restantes alunos.

A AH também mostra a Roménia a partir de um vídeo que vai comentando, mas, uma vez mais, o pouco tempo de que dispõe não dá azo a muitas trocas de informação. A Professora, algumas vezes, coloca questões que denunciam uma completa ignorância pelos países dos seus alunos e pela organização do trabalho que desenvolveram. Os trabalhos normalmente são apresentados através de uma pesquisa, *in loco*, através do acesso à *internet* com recurso ao telemóvel, o que significa que os alunos não preparam as suas apresentações previamente, nem sequer são orientados pela Professora.

C – Na CIDADE

2.9. Alunos do colégio *Gérard Philipe*

2.9.1. As rotinas

O AA costuma, às quartas-feiras à tarde, quando não tem aulas, frequentar a Biblioteca que se situa no seu bairro. O aluno conta-nos que ali há sempre alguém disponível para o ajudar a fazer os trabalhos de casa ou para lhe explicar conteúdos que não compreende. Durante a semana, não faz mais nada de diferente, dado que o seu trajeto é sempre de casa para o colégio e *vice-versa*. Aos fins de semana, costuma ir para os parques jogar à bola com os amigos ou passear com a sua família.

O AB tem o hábito de ir com os irmãos para casa dos primos, onde prefere estar do que em casa porque estes têm *playstation* para jogar. Além destas visitas à família, o aluno também frequenta a Biblioteca do bairro em *Pessac*. O aluno queixa-se que não tem liberdade nem autorização paterna para ir para a rua brincar por haver pessoas perigosas no bairro. Partilha connosco que, raramente aos sábados, vai com o pai ao mercado.

2.10. Alunos do colégio *Francisco Goya*

2.10.1. As rotinas

Às terças-feiras, o AC costuma ir ao parque; às sextas-feiras, vai às compras; aos sábados, vai à piscina; e aos domingos, frequenta a igreja.

A AD faz as compras, com a sua família, às quintas-feiras; aos sábados e aos domingos, tem por hábito ir ao mercado.

2.11. Alunos do liceu *Nicolas Brémontier*

2.11.1. As rotinas

Apesar de não haver dias definidos, a AE tem uma série de atividades que se transformaram em rotinas que realiza com os seus amigos. Com os amigos, costuma passear, ver as montras das lojas, ir ao cinema ou ir para um pequeno café para conversar. A aluna sai com rapazes, no entanto, esclarece-nos imediatamente que não são namorados, apenas amigos. É aos fins de semana que ela tem mais disponibilidade para sair e para estar com os seus amigos.

O AF, às terças e quintas-feiras, tem treino de futebol em *Mérignac*, depois das suas aulas. Quando acaba o treino, regressa a casa. Às quartas-feiras à tarde, porque não tem aulas, participa em atividades extraletivas na sua escola, também futebol. Neste dia, quando ele e um dos seus amigos, que no-lo referencia, têm vontade, jogam *playstation* em casa do amigo, caso contrário, fica em casa. Às segundas e sextas-feiras, narra que não faz nada: depois da escola, regressa a casa. Aos sábados, tem sempre jogos para o campeonato; o aluno ora arbitra os jogos dos mais novos, ora joga, das 15:00 às 18:00 horas. Os domingos, explica-nos, é para ficar em casa, sem fazer nada. Acrescenta que nunca passeia com a tia e com as primas porque tem “mais que fazer”.

O aluno, no fim do ano letivo, começa a namorar com uma rapariga, de origem Portuguesa, que conheceu através do *Facebook*, com quem começa também a passar tempo. O AF conta-nos que usam a língua Francesa para comunicarem entre eles e jamais o Português.

2.12. Alunos do liceu *Alfred Kastler*

2.12.1. As rotinas

Às terças-feiras e às sextas-feiras, a AG costuma sair com amigos e, aos domingos, passeia com a sua família pela cidade.

A AH sai para passear com a sua família, aos sábados e aos domingos.

3. Perspetivas no fim do ano letivo: *INCLUSÃO?*

Notas introdutórias

Para esta última parte, recolhemos dados a partir da primeira entrevista à P1¹⁰⁹, da segunda entrevista ao P0, à P1¹¹⁰ e ao P3¹¹¹. Do conjunto de entrevistas a diretores, coordenadores e professores, recordamos o roteiro da que aplicámos à P2 e às P4 e P5. Por fim, a entrevista à P00 assume elevada importância, uma vez que nos permitiu reunir dados significativos sobre o CASNAV.

Por fim, sobre os enleios em torno da inclusão, a apresentação dos nossos dados, resulta de entrevistas a vários professores dos participantes das quatro escolas: à P14¹¹², do colégio *G. Philipe*¹¹³, do DIPA¹¹⁴ e da UPE2A¹¹⁵.

No que diz respeito à inclusão dos alunos, recuperámos as entrevistas já mencionadas e, por fim, as informações atuais que expomos sobre eles, obtivemo-las no decurso do mês de fevereiro, de 2020, através da rede social *Facebook*¹¹⁶.

3.1. Acolhimento – Integração – Inclusão: a pluralidade de significados

3.1.1. No colégio *Gérard Philipe*

O P0 começa por referir que conhece sobejamente as diretrizes preconizadas pela

¹⁰⁹ Apêndice XV – Roteiro da entrevista 1 à P1.

¹¹⁰ Apêndice XVI – Roteiro da entrevista 2 à P1.

¹¹¹ Apêndice XVII – Entrevista 2 aplicada ao P3.

¹¹² Apêndice XVIII – Roteiro da entrevista à P14.

¹¹³ Apêndice XIX – Roteiro da entrevista aos professores do liceu *N. Brémontier*.

¹¹⁴ Apêndice XX – Roteiro da entrevista aos professores do DIPA.

¹¹⁵ Apêndice XXI – Roteiro da entrevista aos professores da UPE2A.

¹¹⁶ Apêndice XXII – Questionário via *Facebook*.

ENF. Ao enumerar-nos todas as atividades colocadas em prática para receber os alunos nos primeiros dias, elucida-nos sobre a sua definição de “acolhimento”. A “integração”, para ele, constitui um termo “mais vasto” e “uma questão de sociedade” que permite a famílias estrangeiras, ao fim de um tempo, sentirem-se integradas, conscientes da cultura Francesa e do modo de vida dos Franceses, apesar de “guardarem nas memórias os seus países”. Finalmente, quando se pronuncia em relação à “inclusão”, remete-nos para os meios de ensinar adequadamente, atendendo a todas as diferenças, vincando a necessária adaptação, na sua opinião, para os alunos em situação de deficiência, com insucesso escolar, alófonos ou intelectualmente precoces; a “inclusão”, na sua perspectiva, permite aos alunos beneficiarem de oportunidades que os outros têm em turmas ordinárias, exigindo-se um “ensino personalizado (...) um olhar e um discurso apropriado aos alunos para que eles possam progredir”.

A P4 confessa que ignora as orientações transmitidas pela ENF; porém, partilha connosco que a “integração” exige um domínio da língua sem se perder, contudo, a língua materna, visto que “quando o Francês se torna a sua língua, é integração”; acrescenta que o facto de os professores terem muitos ou poucos alunos não é o mais importante, muito embora se “somos mais sociáveis, vai ser mais fácil”, lembrando-nos que “a língua tem que se transformar numa ferramenta para ele”, isto é, para o aluno que não tem o Francês como língua materna.

Em entrevista, a P5, quando questionada sobre o que a ENF preconiza para os alunos alófonos nas escolas Francesas, refere que as instruções são vagas, todavia, no decurso da conversa, recorda-se de ter recebido via *e-mail*, no ano letivo precedente, alguns documentos que caracteriza como muito técnicos, que continham normas e conselhos para acolher os alunos numa altura, aponta, em que se falava muito de alófonos, dado que a escola recebia cada vez mais este tipo de alunos. Seguidamente, interrogámos a P5 sobre o significado que atribuía aos conceitos de “acolhimento”, de “integração” e de “inclusão”. Começou por nos confidenciar que não conhecia muito tais termos, prosseguindo com a aproximação entre as ações “integrar” e “incluir”: “a integração é social e a inclusão é escolar”, não tendo para ela muito sentido a distinção entre os dois conceitos, uma vez que, nas suas palavras, “para os professores é importante que eles (os alunos) estejam integrados socialmente fora do colégio, que tenham os materiais para a escola” porque “no colégio é outro mundo, não é o mundo exterior”; a “integração” no colégio, segundo a P5, acontece na turma, com os colegas.

Durante a entrevista, a professora não se posiciona relativamente ao “acolhimento”.

Na opinião da P7, a ENF defende o uso do Francês, o menos possível, na sala de aula. A P7 não emite a sua opinião em relação ao “acolhimento”, mas a “integração” consiste em “fazer parte do grupo e adaptar-se”, enfatizando que a “integração” é a adaptação; por fim, a “inclusão” significa “estar presente”.

O P6 responde prontamente que não sabe o que a ENF promove sobre o assunto, porém revela-nos que lhe recomendaram usar o Francês, o mais possível, na sala de aula. O P6 não se manifesta acerca do “acolhimento” e encara a questão sobre a “integração” como difícil: para ele significa “que se sintam bem na turma, que se relacionem bem e que se sintam integrados em relação ao exterior”; relativamente à “inclusão”, “é mais um elemento que está ali”, referindo-se ao aluno alófono.

Tal e qual como o colega P6, a P8 responde que não conhece as diretrizes do sistema nacional de Educação, não se pronunciando relativamente ao “acolhimento”. Para ela, a “integração” significa que o aluno está integrado com os seus colegas na turma e a “inclusão” traduz-se na adaptação: não cumprir o horário como os seus colegas, isto é, “em algumas disciplinas, pode sair da sala para descansar (...) ou aprender o Francês como língua estrangeira, não assistir a algumas disciplinas, como por exemplo História e Geografia, fazer outras coisas diferentes”, dado que a P8 considera que é “duro” estar atento o dia todo a ouvir uma língua que não se compreende. Por último, crê que a “inclusão” permite ao aluno estar permanentemente na sala de aula, juntamente com os colegas.

A P9 dos dois irmãos, do AA e do AB, transmite-nos o seu desconhecimento sobre o que a ENF aconselha para a inclusão escolar dos alunos alófonos. Não aponta qualquer juízo de valor sobre o “acolhimento” e confessa não conseguir fazer a distinção entre “integração” e “inclusão”: acredita que a “integração” acontece quando os alunos participam em outras atividades fora do colégio e quando aprendem a língua; no seu discurso hesitante, prossegue mencionando que a “integração” se vive fora da sala. Por fim, declara que a “inclusão” reporta o facto de os “pôr na turma” e/ou incluí-los em algumas aulas, salientando que jamais em todas, sempre que apresentam uma situação de *handicap*.

A P13 do AA começa por referir que “a Educação Nacional nos diz coisas muito bonitas, mas que são difíceis de colocar em prática”, imaginando que se defende a adaptação de textos e de testes, isto é, uma pedagogia diferenciada. A P13 continua, explicando-nos que, na sua opinião, a “integração é mais forte do que a inclusão”, uma vez que a “inclusão”

significa que os alunos estão presentes e que participam na sala de aula, enquanto que a “integração” requer que eles tenham os mesmos hábitos e que trabalhem como os demais.

3.1.2. No colégio *Francisco Goya*

O termo “acolhimento” parece ser o mais conveniente para a P1, visto que espera que os seus alunos acolham a cultura Francesa, sendo possível que ela coabite com a sua cultura, e que aprendam o melhor das duas culturas, em alguns casos três e, inclusivamente, quatro culturas. A “integração” engloba o acolhimento, tendo a impressão de que o conceito consiste em “martelar na cabeça tudo”, havendo uma obrigatoriedade em integrar “custe o que custar”; ela própria confessa que não sabe se está bem integrada na sociedade ou na sua profissão, querendo apenas que os seus alunos “encontrem o melhor lugar para eles”, não significando que possam vir a sentir-se alguma vez integrados, concluindo que não sabe definir a “integração”. A P1 refere-se aos seus alunos fazendo votos “para que não esqueçam a língua deles nem as suas diferenças” e que se “sintam bem e que cultivem as diferenças”; deseja “que tudo coabite sem fricções, sem conflitos”, evocando, uma vez mais, o conceito de “integração”: “talvez integração seja esta coabitação”. Ainda sobre a “integração”, explica-nos que um ano não é suficiente sequer para interiorizar e aprender as “situações implícitas”, recordando-se da época em que viveu em Praga, bem como dos tios que vivem há vinte anos na Inglaterra e ainda estão a aprender o *modus vivendi* dos Ingleses; acrescenta que “há aspetos que me escapam em relação à sociedade Francesa”. A P1 acaba por questionar a “integração”, nas suas palavras: “Será que estar integrado é comportar-se como um Francês? Espero que não! Será que é respeitar as leis Francesas? É muito redutor”, querendo que não seja essa a definição do termo. Na perspectiva da P1 do grupo UPE2A, estar incluído constitui um problema, uma vez que “se há inclusão, quer dizer que também há exclusão”, evidência, para ela, que a incomoda bastante. Para ela, o conceito de “inclusão” significa “entrar em qualquer coisa”, contudo volta a questionar: “entrar em quê?; entrar na cultura Francesa?; entrar na sociedade?” Sem encontrar respostas para as perguntas que vai colocando ao longo da entrevista, manifesta não intelectualizar tudo e não saber o que é, de facto, a “inclusão”. No seu discurso partilha connosco que deseja que os alunos não vivam a inclusão, isto é, que a cultura deles não entre na dos Franceses, nem *vice-versa*; espera, igualmente, que a convivência entre as duas culturas seja harmoniosa, até porque “eles não

são obrigados a dizer ‘sim’ a tudo na França (...) têm direito ao livre arbítrio”; além do que partilha conosco, reconhece, de forma crítica, que “o olhar dos estrangeiros permite-nos olhar para nós”.

Para a P10, a ENF preconiza uma aprendizagem rápida da língua, defendendo-se a autonomia do aluno em sala de aula; no seu juízo de valor, não existem quaisquer diretivas alusivas aos conteúdos da disciplina que leciona, tendo a percepção de ser e estar completamente livre na forma como os aborda com os alunos. Esta professora confia-nos não fazer a distinção entre o “acolhimento”, a “integração” e a “inclusão”: o “acolhimento”, para ela, diz respeito ao primeiro estágio em que os alunos chegam; a “integração” é temporária, quando partem em *observação* para depois regressarem à sua *turma de acolhimento*, e é duradoura se os alunos permanecem na *turma normal*, na qual procederam à *observação*; sobre o último conceito, o da inclusão, manifesta desconhecer a que situação corresponde, uma vez que, na sua opinião, os alunos estão integrados socialmente e são integráveis em outras turmas.

Do par pedagógico P11 e P12, somente se pronuncia sobre os conceitos um professor. A P12 alude à mudança que teve lugar no ano letivo 2016-17 para justificar o facto de não conhecer as diretrizes da ENF, dado que “não se ocupou com outra coisa”; para além da Reforma Educativa, a P12 não alvitra sobre os dois primeiros conceitos que lhe apresentámos e, hesitante, menciona que a “inclusão” “parece pertencer a um grupo mais reduzido”; por fim, conclui que não domina a diferença entre a “integração” e a “inclusão”.

3.1.3. No liceu *Nicolas Brémontier*

A P2 do liceu refere-se ao “acolhimento” reportando-se aos primeiros tempos, à receção e à transmissão das primeiras informações aos alunos. Na sua opinião, aludindo à integração, é importante que os alunos estejam integrados no exterior, que compreendam o sistema, que possam ter contactos sociais, o que engloba a escola porque é o lugar onde vão fazer amigos. A P2 aprecia a “inclusão” como o meio para incluir os alunos nas turmas, permitindo-lhes o acesso a todas as aulas.

A P2 lamenta a “inclusão” que a ENF veicula por ser muito violenta; concorda que os alunos deveriam de ser incluídos nas aulas, mas acha que, durante os primeiros tempos, deveriam ter, durante dois ou três meses, dois dias dedicados inteiramente à aprendizagem

do Francês, nas versões de língua estrangeira e língua segunda para se sentirem integrados e incluídos. A “inclusão” significa estar com os outros nas turmas e fazer o mesmo, não crendo que os alunos saibam o significado de “inclusão”. A P2 continua a sua resposta, explicando-nos que a “integração” se faz paralelamente. Na sua entrevista, relata-nos, igualmente, que antes a assimilação definia-se como um termo geral de sociedade; ou seja, tal e qual como a integração, todos somos Franceses, implica não mostrar que vimos de fora. A assimilação e a integração correspondem à sociedade; a inclusão é mais adequada à escolarização, à inclusão dos alunos nas aulas, dado que, no seu entendimento, falamos de inclusão na sociedade.

Em jeito de conclusão, a P2 explica-nos que a inclusão é exclusivamente escolar, não se falando do termo fora da ENF, desconfiando, inclusivamente, que os próprios Franceses se sintam incluídos na sociedade.

A P14 da AE faz menção apenas e sucintamente ao termo “inclusão”: significa ter amigos e deter uma capacidade para comunicar com os colegas.

A P15 da AE posiciona-se de forma bastante crítica em relação à “inclusão”, apesar de não avaliar os outros dois conceitos, nem as instruções que advêm da ENF. A P15 começa por comparar a “inclusão” no sistema Francês com uma queda de paraquedas do aluno na sala de aula, acrescentando que a pedagogia diferenciada não é suficiente para a inclusão que, nas escolas Francesas funciona, na sua Voz, “de forma bastante desigual e hipócrita se atendermos aos direitos dos alunos alófonos”.

Para a P16 da AE, a ENF aborda a “inclusão” unicamente quando se refere a alunos em situação de *handicap*, defendendo a adaptação de todas as atividades para este tipo de alunos.

Já a P17 da aluna confessa não conhecer o que a ENF fomenta, referindo-se à “inclusão”, na medida em que os alunos “possam viver e seguir as aulas como os outros”.

A P18 do AF responde-nos que não conhece as recomendações da ENF e não delibera sobre o par terminológico “acolhimento/integração”; relativamente à “inclusão”, após um silêncio considerável, declara que não percebe a pergunta, não nos dando uma resposta direta: “ele compreende todas as piadas, faz as atividades dos colegas quase todas”, referindo-se ao AF.

Quando questionado sobre a ENF, o P19 não reage de modo direto, frisando que “há diferentes tipos de público, unidades específicas (...) a maior parte vai para o Ensino

Profissional”, recordando “estruturas” mediadas por professores de Francês. O P19 não nos dá a sua opinião sobre o “acolhimento”, mas opina acerca dos outros dois conceitos: para ele, a “inclusão” significa a integração de jovens estrangeiros em turmas “normais”; consiste num domínio da língua mais rápido, situação que demanda um trabalho acrescido por parte dos professores. O P19 acrescenta que o termo “inclusão” “é matemático, é um termo de moda, que os professores devem utilizar”, preferindo a “integração”. Sobre os conceitos, termina por mencionar que o conceito de inclusão “é para os pedagogos”.

O P20 do AF não reage às nossas questões, respondendo somente que está habituado a um público com diferenças, independentemente de ser estrangeiro ou não, tratando os alunos “normalmente”.

Em entrevista ao P21, responsável pelas aulas de FLE, confessa não saber o que é que a ENF preconiza sobre e para os alunos alófonos. Para ele, a “integração” é um termo geral que tem que ver com a integração num país; é, como no-lo explica, “misturar-se com os outros e ir ao encontro do Outro, não se estando à espera que sejam os outros a virem ter connosco”. Para os adultos, a integração é mais difícil, sobretudo para as mulheres. O P21 não estabelece qualquer diferença entre a “integração” e a “inclusão” relevando, contudo, o primeiro conceito. Quando questionado sobre a possível integração da AE, responde que a aluna está sobejamente integrada desde o primeiro dia, tendo-se mostrado sempre muito curiosa, atitude que o surpreende; para ele, ela está à vontade, sendo visível que as aulas de FLE lhe agradam.

3.1.4. No liceu *Alfred Kastler*

O P3 começa por referir que o dispositivo segue os textos da ENF que defendem o “milagre da inclusão”, adotando uma visão crítica sobre eles, salientando que o “DIPA não é perene, não é a solução para a Educação Nacional”, sendo apenas uma resposta conjuntural. Para ele, o “acolhimento” corresponde à entrevista aos alunos e à reunião com os pais, ambas atividades concretizadas no início do ano; para ele, o acolhimento pode acontecer sem a integração, isto é, pode-se acolher os alunos sem os acompanhar no quotidiano. No seu julgamento, o termo “integração” pode ser um “palavrão”, apontando o binómio “integração/desintegração”; a integração consiste em “acrescentar às malas que eles já trazem bem cheias”, tratando-se primeiramente de uma integração meramente escolar,

passando depois para a aprendizagem da língua, para que se alcance a integração na sociedade escolar. Por fim, a “inclusão” representa os jovens em situação de imersão nas turmas ou nos estágios profissionais, ou seja, o P3, numa primeira instância, procede à inserção escolar no DIPA e depois à imersão dos alunos.

Por fim, frisamos o facto de o P3 acreditar que a inclusão depende das etnias e das suas culturas; ele refere que os Búlgaros, por exemplo, não são ativos na sociedade, à dissemelhança das alunas AG e AH que estão mais à vontade na comunidade.

A P22 não se pronuncia em relação à ENF, nem ao “acolhimento”, não compreendendo o conceito de “inclusão”. Na sua consideração, a “integração” é o meio para a obtenção de um diploma e de um trabalho, consiste em sentir-se bem no país, salientando que não foram os alunos que escolheram a França, mas antes os pais movidos pelas circunstâncias da vida, e significa aprender a língua. A P22 completa que não aprecia o termo, dado que os alunos já estão integrados, justificando que, se eles respeitam as leis e os regulamentos, é porque já estão integrados.

O P23, tal como a P22, não emite opinião acerca da ENF, nem sobre o “acolhimento”, dando a sua visão apenas sobre os termos “integração” e “inclusão”. Para ele, quando falamos sobre “integração”, há uma tendência para marginalizar os alunos, “metendo-os num grupo” porque tem que ver com o exterior; nas suas palavras, “os alunos podem não estar integrados no grupo, uma vez que o grau de integração prende-se com o conhecimento que têm do exterior”. O P23 prefere enfatizar a “inclusão, por ser generalizante e por corresponder à situação dos alunos no grupo DIPA, eles “estão com os outros”, isto é, incluídos.

3.2. A Voz dos alunos

3.2.1. Do colégio *Gérard Philipe*

O AA¹¹⁷ opina que os colegas malcomportados da sua turma são mal-educados e foram mal criados pelos seus pais. Comparando-se ao irmão, crê que se integra melhor do que o AB na escola, denunciando o seu “problema de integração” e as suas “más escolhas” relativas às amizades. Acrescenta que vê o irmão mais integrado e ativo quando está com os

¹¹⁷Apêndice XXIII – Roteiro da entrevista ao AA.

primos e muito menos em casa ou na escola.

Sobre as disciplinas, conta-nos que prefere História e Geografia, Desporto, Matemática, Francês, Educação Musical e SVT¹¹⁸. Não gosta muito de Tecnologia por causa do comportamento dos colegas, relatando que, um dia, um deles o acusou injustamente. Sobre as aulas de Inglês, diz gostar muito, relevando o bom nível da Professora. Transmite-nos que em Inglês não tem e nunca beneficiou de fichas diferentes, à dissemelhança de todas as restantes; aponta algumas dificuldades em perceber, por vezes, o que é dito nas aulas. O aluno elege a simpatia da Professora de Desporto. Sobre as aulas de Tecnologia, desaprova o ruído, lembrando-se do estado de cólera do Professor; compara estas aulas às de Matemática, nas quais dois colegas seus se comportam mal, igualmente, impedindo a Professora de avançar com as explicações dos conteúdos. Na sua crítica, a Professora de Matemática é simpática, contando-nos que, quando não compreende os conteúdos, agenda uma hora extraordinária com ele. Acerca da Professora de História-Geografia, alude à sua simpatia e ao facto de falar devagar; refere que a maioria dos conteúdos já os conhece, por tê-los estudado na Espanha. Caracteriza as aulas de Francês, sempre diferenciadas para ele, nem como fáceis, nem difíceis, dependendo das tarefas; confia-nos que a Professora é muito paciente com os colegas que se comportam menos bem. Sobre Ciências, também acha a Professora muito respeitadora, simpática e amável. O AA vê as aulas de Educação Musical como diferentes e fáceis; já conhecia os instrumentos que toca, na Espanha. No âmbito geral, crê que todos os professores o ajudam bastante, sobretudo com a língua Francesa.

Quando o questionámos sobre possíveis melhorias que o colégio poderia sofrer para ajudar mais os alunos em situação de alofonia, o AA refere a criação de uma turma específica com um professor que conheça bem os alunos, bem como um número maior de professores especializados. Sobre as aulas de apoio de Francês que recebe, relata-nos que com a primeira Assistente de Educação foi mais complicado e que “era sempre a mesma coisa”; na sua Voz, “ela era muito simpática, mas desenhávamos muitas vezes”, o que não lhes permitia evoluir na aprendizagem; gosta mais da maneira de explicar da segunda Assistente, por ser mais rápida e por lhe pedir pontos de situação das aulas de apoio que vai acumulando e a resolução de mais exercícios. Com a primeira Professora estudava três horas, com a segunda apenas duas.

O AA partilha connosco que já teve um conflito com um colega da turma do irmão,

¹¹⁸A recordar, *Sciences de la Vie et de la Terre*.

que o acusou de ter proferido algumas palavras impróprias, tendo a situação evoluído para agressões físicas. Convictamente, declara que gosta dos colegas e que gosta de ouvir que gostam dele.

O AB reitera-nos que não gosta muito do sítio onde mora devido às viagens que se vê obrigado a fazer para o colégio e porque a mãe não o deixa sair para o exterior para jogar futebol; revela-nos que em casa não fala muito com a família, apreciando estar sozinho.

No que diz respeito às suas aulas, o AB considera o Professor de Matemática mais simpático do que os outros, justificando que o corrige e o ajuda em sala de aula, não lhe pedindo trabalho para fazer em casa. Não gosta da Professora de Inglês “porque fala muito e não é simpática com ninguém”; menciona que recebe três a quatro fichas por aula, para além do trabalho para fazer em casa; adiciona que não gosta muito da língua estrangeira. Referentemente às aulas de Tecnologia, acha que são difíceis porque não compreende a língua Francesa; o Professor pede-lhe para procurar a tradução no *Google*, tarefa que não lhe agrada. O aluno desvenda que não compreende nada das aulas de História e Geografia, criticando negativamente as aulas por se fazerem muitas leituras; além disso, refere que a Professora está sempre a expulsar os alunos, sendo que, na sua perspectiva, “não se pode excluir toda a gente”. Gosta da DT, recordando que já foi chamado cinco vezes para falar com ela, a maioria das vezes sobre os trabalhos de casa que não cumpria; acha as aulas de Francês difíceis, referindo que não utilizou o livro de Espanhol/Francês que a Professora lhe emprestou durante um mês. Por fim, transmite-nos que ninguém respeita a Professora, tal e qual como acontece com o Professor de Tecnologia. Apesar de não gostar de Música, considera a Professora simpática, referindo que “não fazemos nada”. Gosta de Educação Física, sendo a sua disciplina de eleição. Acerca das aulas de Artes Plásticas, gosta de colorir, salientando o ruído nas aulas, mas a Professora, na sua visão, “é simpática, às vezes”; o AB descreve um episódio de agressão ocorrido com colegas seus durante uma aula desta disciplina. A Professora de SVT é quem mais o ajuda, facultando-lhe fichas diferentes das dos seus colegas; conta-nos que, inclusivamente, escreve no seu caderno diário ou no quadro quando não sabe como escrever em Francês. O AB gostaria que todos os professores lhe dessem fichas diferentes, que os professores mudassem e que o ajudassem mais.

Relativamente às relações que estabelece no colégio, confia-nos que se entende com os rapazes da sua turma, mas não com as raparigas, dizendo que não as conhece. Conta que a sua turma é a mais “perigosa” do 6.º ano, porque ouve os professores caracterizarem

desta forma o grupo. Na sua opinião, deveriam mudar os colegas malcomportados para a turma ficar melhor, incluindo-se a ele próprio; manifesta que preferia que o tivessem transferido de turma. Mostra estar consciente do seu comportamento, referindo que segue os outros. Todavia, afirma que não gosta de ser excluído, nem das punições de que é alvo, explicando que faz esforços constantes para melhorar. Contrariamente ao que a sua DT solicitou, informa-nos que não vai pedir desculpas pelo seu comportamento, dado que acha que não tem culpa, não percebendo as razões de ter sido castigado.

O AB releva que não joga futebol há um ano e, por causa da época do Ramadão, não pode fazer as provas para integrar uma equipa em uma Associação Desportiva. No fim da entrevista, conta que a mãe pediu para o ajudarmos a encontrar um clube para jogar futebol porque receia que não o aceitem na Associação supracitada¹¹⁹.

3.2.2. Do colégio *Francisco Goya*¹²⁰

Em entrevista ao AC, descobrimos que não gosta muito de Física e Química e que não tem quaisquer expectativas em relação às aulas de Matemática dado que, na Itália, dava os mesmos conteúdos. O aluno acrescenta que a Professora explica bem mas, às vezes, confessa perder-se porque costuma fazer trabalhos individuais. Seguidamente, confidencia que ficou “chocado” com a Professora de Música porque sempre a viu como simpática e sorridente até que, um dia, gritou, pela primeira vez. Relativamente às aulas de Educação Física, aponta imediatamente a atividade de escalada, da qual tem medo; conta que gostou de praticar *badminton* e que gosta muito da natação, que já praticava na Itália, explicando-nos que não há gravidade dentro da água, somente no espaço. Sobre a Professora de História e Geografia, o AC narra que muda repentinamente de postura, tal e qual como a de Música, porém gosta das aulas. Em Inglês, não gosta que a Professora se esqueça dele quando está à espera que lhe dê autorização para participar; aprecia muito que a Professora fale na língua estrangeira, dado que na Itália as aulas eram maioritariamente em Italiano. Em Artes Plásticas, começa por mencionar que é a única professora que os trata por “você”, mostrando preferência por este tipo de tratamento; revela-nos que tem algumas dificuldades em

¹¹⁹Devido a questões profissionais, não nos foi possível acompanhar o AB e a sua mãe na procura de outra Associação; contudo, procedemos à elaboração de uma lista com vários nomes de organismos que lhes entregámos.

¹²⁰Apêndice XXIV– Roteiro da entrevista ao AC e à AD.

compreender as tarefas. Acerca de SVT ficou, igualmente na sua Voz, “chocado pelo facto de a Professora ser tão calma face ao comportamento ruidoso da turma”, manifestando que, por este motivo, gosta mais de estar à frente na sala de aula do que atrás. No que diz respeito às aulas de Tecnologia, partilha que a Professora, uma vez, se esqueceu de ajudá-lo a fazer um trabalho de recuperação, situação que o incomodou deveras.

No que concerne às suas relações, desabafa que teve um problema com um colega Búlgaro da sua turma que teima em tirar-lhe a mochila e em meter-se com ele, tendo havido inclusivamente agressões físicas que impossibilitaram o AC de respirar. Na descrição do episódio, relata que, desesperado, se dirigiu diretamente ao DP do colégio para denunciar a situação e que este confrontou o colega em sala de aula, à frente dos restantes colegas de turma. Esta situação desencadeou a distância, uma vez que não falam um com o outro. A sua melhor amiga é uma menina da turma, também de nacionalidade Búlgara, com quem costuma sair fora do colégio, juntamente com a sua prima. O AC conta que, com a prima da colega, fala em Francês; em casa desta colega, a sua mãe fala Turco, ficando ele apenas a assistir, conclui.

O aluno diz gostar tanto do seu antigo colégio como do atual e, quando confrontado se gostaria de regressar à Itália, responde-nos afirmativamente, todavia, só de férias para depois continuar a estudar na França.

A AD, no tocante às aulas de Francês, queixa-se das fichas que, para ela, são muito fáceis, denotando-se um baixo nível de exigência. Gosta muito de Física e Química por poder mexer nos aparelhos. Em Matemática, refere, novamente, que o nível de exigência para a realização dos exercícios era muito baixo no início mas que, no fim do ano, o nível passou a ser “bom”. Porém, lamenta-se por esperar muito tempo pela Professora, com o braço levantado, quando termina as fichas que são individualizadas. Na disciplina de Música, gosta muito de dançar e de tocar instrumentos. Em Educação Física não aprecia que, algumas vezes, separem a sua turma dos outros alunos que praticam desporto no mesmo recinto; gostava de estar com outros alunos para conhecer mais colegas. Acerca das aulas de Inglês, afirma que gosta do método da Professora, todavia acha-as mais difíceis, confidenciando que preferia as aulas em Albacete porque tinham um manual para seguir os conteúdos. A AD prossegue com a sua resposta sobre as aulas de Inglês, acrescentando que a Professora explica bem, mas preferia a que tinha na Espanha, justificando que, ali, a Professora dava os mesmos exercícios a todos; contrariamente ao colega, conta-nos que fala mais em Francês

do que em Inglês nas aulas, dando conta da sua preferência relativamente à situação inversa para poder aprender mais. Adora Artes Plásticas, tanto as atividades de pintar como de desenhar, e aprecia a Professora. Em SVT, gosta de aprender os ossos do esqueleto e relevamos os exercícios de respiração. Aludindo às aulas de Tecnologia, conta que gosta de fazer desenhos, etiquetas e uma casa virtual. Em História e Geografia, refere as personagens antigas da História da França e o contacto com outras realidades educativas, dado que pôde observar como era a escola de outras crianças.

No que diz respeito às suas interações sociais, informa-nos que se entende melhor com duas colegas, mais velhas, que faziam parte da UPE2A, mas que já estão em situação de inclusão escolar em outras turmas, apesar de se dar bem com quase todos os colegas da sua turma. A aluna confessa-nos que tem conflitos com a sua colega Romena, estando, na sua Voz, mesmo aborrecida com ela; explicita que a colega a insultava e que, um dia, ela própria decidiu escrever coisas más sobre a colega, situação que gerou bastante mal-estar entre as duas. Por fim, também se queixa de um colega Búlgaro, igualmente da Turma, que a empurra e a incomoda insistentemente.

3.2.3. Do liceu *Nicolas Brémontier*

AAE começa por se pronunciar em relação às aulas de Física, destacando o facto de a Professora “parar a aula” para lhe explicar quando ela não percebe o que está a ser transmitido; porém, conta-nos que recebe os mesmos trabalhos e as mesmas fichas, situação que para ela, nas suas palavras, “não faz mal porque já tenho um nível melhor”. Nestas aulas, a aluna usufrui de mais tempo do que os seus colegas para realizar as tarefas que lhe são solicitadas. Na continuidade do seu relato, partilha que o Professor de SVT a ajuda, às vezes, achando-o simpático e recordando que lhe facultou os testes, que os colegas já tinham feito, para ela poder recuperar o estudo. O Professor de SVT, igualmente seu DT, explica-lhe o que não compreende assim que lhe pede ajuda, mas, se não pergunta nada, no seu julgamento, “ele faz como os outros”, isto é, não faz caso da situação de alofonia da AE. Alongando-se sobre as aulas de SVT, confessa-nos que não gosta muito do Professor: os testes não têm nada que ver com as aulas, não compreendendo os enunciados que consistem em analisar documentos e tratar informação; conclui que “no ano transato era muito pior, horrível”. Em Matemática, conta que a Professora a deixa falar sempre que levanta o braço,

“ignorando os outros”; não recebe tarefas ou documentos diferentes porque não precisa, por ser a melhor da turma; narra que há bastante comunicação nesta aula e que a Professora lhe dá tempo para responder ou fazer os exercícios, ajudando-a a interpretar e a ler os números em Francês. Em relação ao Professor de Francês anterior, os comentários que faz são depreciativos: reputa-o como racista e exigente, tendo uma vez gritado com ela por ter escrito numa folha, sem que tal fosse permitido; além de ser muito exigente e de não o compreender quando falava, a AE tem consciência de que não detinha o nível de respostas literárias desejado pelo Professor. A aluna descreve que, certa vez, porque ultrapassou o limite de linhas de um trabalho, o Professor gritou com ela, humilhando-a à frente dos colegas; junta que os seus trabalhos eram muitas vezes cortados porque o Professor entendia que ela não tinha o nível necessário. Em jeito de conclusão sobre estas aulas, a AE completa que, em geral, ninguém gostava do Professor, achando extremamente difíceis os conteúdos e que ninguém tinha permissão para falar o que quer que fosse. A Professora que o veio substituir já estava inteirada do seu nível, pelo que a ajudou sempre nas aulas e definiu, desde logo, um horário de apoio extra com ela, com carácter semanal. Comenta que esta a deixava falar nas aulas, que a ajudava, corrigia e lhe dava tempo para participar; os trabalhos que não conseguia realizar, a Professora explicava-lhos. Sobre as aulas de Inglês, recorda que, no fim das aulas do ano precedente, a Professora tinha-lhe dito que o seu nível tinha diminuído. No ano corrente, tem uma Professora de Inglês diferente de quem não gosta muito. Nestas aulas, nunca usufruiu de pedagogia diferenciada. A AE refere que gosta da Professora de Desporto que já conhecia do ano anterior; põe-nos a par de que “é um pouco fria com alguns colegas, mas não comigo”.

A AE alude à pedagogia diferenciada, contando-nos que na disciplina de Desporto nunca beneficiou de fichas diferentes; em Francês, com a Professora substituta, recebia tarefas e documentos adaptados, contrariamente ao seu primeiro professor; em História e Geografia faz atividades diferentes, tal e qual como nas aulas de Física e Química. Em Inglês e Matemática, não necessita de adaptações.

As suas disciplinas favoritas são Matemática e Inglês; diz gostar menos de SVT. Quando lhe pedimos para ordenar por preferência os seus professores, apresenta-nos a seguinte lista: a Professora de Matemática; a Professora substituta de Francês; a Professora de Física e Química; a Professora de História e Geografia; a Professora de Desporto; a Professora de Inglês; e, por último, o Professor de SVT.

No respeitante às suas relações sociais, recorda que, no ano precedente, contou com a ajuda de três colegas que lhe emprestaram apontamentos e resumos dos conteúdos lecionados nas aulas. Durante os intervalos, relaciona-se com vários alunos estrangeiros, sendo bastante sociável.

O AF em entrevista, em junho, tem uma namorada e uma nova casa. A namorada, que conheceu por meio da rede social *Facebook* é Portuguesa, mas como se sente à vontade na língua Francesa, os dois comunicam nesta língua. A namorada frequenta uma escola de hotelaria na cidade Talence, situada na metrópole Bordelesa.

O AF conta-nos que faz tenções de continuar no liceu e manifesta-se muito satisfeito com o curso profissional que frequenta; avança-nos que não se imagina noutra sítio, estando certo de que pretende concluir o curso; nas suas palavras, “gosto de cá: ou de cá ou de Lisboa”, porém não tem quaisquer dúvidas de que, no futuro, quer ser muito rico, “não importa como vou ter muito dinheiro”, e que, para isso, abrirá um negócio, anuncia, “talvez um restaurante na França”.

O AF não tem opinião sobre uma possível melhoria no acolhimento ou na integração dos alunos alófonos no liceu, justificando “eu desenrasquei-me sozinho”. Após alguma insistência na procura de uma resposta sua, refere-nos que os alunos deveriam beneficiar de um apoio, fora da escola, para a aprendizagem da língua Francesa, dado que entende que no liceu se aprendem os cursos e não as línguas; os alunos, na sua Voz, “poderiam visionar filmes legendados nas suas línguas maternas”. No entanto, sobre as aulas de FLE que tinha dirigidas a alunos alófonos, lembra que apenas foi a duas ou três sessões porque o que lhe ensinavam não constituía novidade para ele, mencionando perentoriamente: “Nós não nascemos ontem”. Quando questionado se, naquelas aulas, todos os seus colegas tinham o mesmo nível de proficiência linguística do que ele, mostrou-se consciente da disparidade de conhecimentos, defendendo, inclusivamente, uma separação de níveis, através da constituição de vários grupos de alunos alófonos.

Sobre os professores, o AF explica que sempre o trataram da mesma forma do que os outros, autocaracterizando-se como “um aluno normal”. O aluno garante, repetindo várias vezes, que nunca lhe deram fichas diferentes e que foi sempre avaliado como os demais colegas.

No que diz respeito a algumas disciplinas, começa por pronunciar-se em relação à de Francês. Para ele, as aulas são “chatas”, relatando que ninguém as compreende, que nem ele

nem os colegas “fazem caso” do Professor e que este também não se interessa pela aprendizagem dos alunos. O AF compara, opondo-os, o professor de Francês com o de Espanhol, contando-nos que o último tem o cuidado de perguntar se os alunos compreendem os conteúdos, repetindo a explicação, as vezes que forem necessárias. Por fim, refere que o Professor de Francês passa as aulas a contar anedotas e a rir-se delas, sozinho. O AF continua o seu discurso, desta vez, sobre as aulas de Matemática. Para ele, as aulas são “normais” porque “a Matemática é igual em toda a parte do mundo”, qualificando o Professor de “fixe”; gosta das aulas porque todos se riem muito e porque acompanha a leção dos conteúdos com facilidade. No seguimento do seu relato, recorda as aulas de Inglês para declarar, prontamente, que não gosta da disciplina e, muito menos, da Professora pelo seu comportamento; todavia, admite que a Professora “dá a aula normal, eu é que não gosto da aula dela”, queixando-se do seu “sotaque exagerado” e do seu ritmo quando fala, como se eles (ele e os seus colegas), nas suas palavras, “fossem muito burros”; o aluno preferia que ela falasse normalmente e revela que a taxa de absentismo nestas aulas sempre foi muito elevada, por parte de todos os colegas da sua turma. Passando às aulas de História, confessa que não gosta muito das aulas “porque eu não sou Francês e eles dão muita História da França”, acrescentando que só lhe interessa a História de Portugal ou de Angola; conta ainda que estudam conteúdos relacionados com a União Europeia e desabafa: “O que é que eu tenho a ver com a União Europeia?” Sobre a disciplina de Direito, o AF relata que, como as tarefas são sempre muito elementares e executadas por meio do recurso ao computador, gosta destas aulas: a Professora entrega uma ficha com perguntas para todos responderem, após o visionamento de um vídeo; no fim, a Professora explica os conteúdos. Em suma, a disciplina mais difícil para o AF é a de Inglês porque não gosta nem da disciplina, nem da Professora, visto que “ela e o Inglês juntos fatigam-me a cabeça”; a mais fácil é Educação Física porque “gosto de me mexer”.

O AF declara que nada mudou desde o início do ano até ao fim, sentindo apenas uma evolução positiva no seu sotaque, alegando que “o resto continua normal, como eu sou”. Quando interrogado sobre a forma como, afinal, ele era, o aluno reagiu com um grande silêncio; por fim, acaba por responder que era “normal”, que o que fazia era “acordar, dormir, comer, ir à escola e voltar”, entenda-se, ao liceu.

O aluno esclarece que gosta do liceu, que se sente bem e à vontade, pois não se sente diferente dos outros. Por fim, como já no-lo tinha referido em entrevista precedente, deixa

bem claro que não quer regressar a Angola e que pretende permanecer em Bordéus, pois tem mais liberdade para sair com os seus amigos e realizar as atividades que deseja, tanto no liceu como na cidade.

3.2.4. Do liceu *Alfred Kastler*

A AG considera o Coordenador do dispositivo como um pai, apreciando a sua forma de ensinar, enfatizando que se preocupa verdadeiramente com ela. Sobre as aulas de Francês, às quais nós assistimos, refere que, se chegam tarde, a Professora não os repreende; vê-a como uma amiga. Sobre a Professora de Matemática, comenta que pergunta sempre as razões dos seus atrasos, salientando que, por vezes, se exalta. Acerca de outra Professora de Francês, menciona que dá as aulas somente para ela própria. Por fim, no que diz respeito ao Professor que substituiu uma das Professoras de Francês, conta-nos que chega sistematicamente tarde, apesar de não tolerar atrasos por parte dos alunos, e fala muito rápido.

Quando questionada sobre a melhoria que o dispositivo poderia sofrer, a AG refere que tudo seria melhor se os colegas falassem menos durante as aulas, produzindo menos ruído; aponta que faltam equipamentos de ar condicionado; gostaria de praticar desporto, confidenciando que preferia que só houvesse Francês por não gostar da disciplina de Matemática.

No respeitante às suas relações sociais, a aluna reconhece numa colega Búlgara a sua melhor amiga, com quem realizou a entrevista connosco. No seu discurso, reporta-nos que costuma passear pela rua *Sainte Cathérine* e por *Bordeaux Lac* com alguns rapazes da sua turma e com a sua amiga Búlgara; comem juntos e encontram-se aos fins de semana. Os amigos mantiveram-se porque, apesar de conhecer muitos Sírios, explica-nos que são todos mais velhos do que ela. Da turma, não se entende muito bem com a sua colega, a AH, nem com o colega Guineense que a espreita na casa de banho. Explica-nos que, após a primeira semana, deixou de se entender com a AH, destacando os seus disparates e considerando-a racista para com os Árabes, tendo a colega, inclusivamente, discutido com um dos professores de Francês, por discordar categoricamente a propósito de algumas palavras Francesas que têm origem Árabe. A AG recorda-se que a AH qualifica os Árabes como “malucos”, estando constantemente a questionar “Por que fazem isso?”; adjetiva-a ainda como agressiva, não só em relação a ela como com todos, e instável dado que, por vezes, a

colega se dirige a ela bem-humorada e, sem quaisquer razões, deixa de lhe falar. Apesar da sua descrição alongada sobre a AH, clarifica que gosta da sua turma; todavia, critica o facto de o seu colega Sírio proferir palavrões na decorrência das aulas. A AG confessa que não estabelece relações com outros alunos do liceu, nem tem amigos na cidade; informa-nos que há um outro aluno Sírio no liceu, mas não fala muito com ele.

A AG considera que, para aprender com mais eficácia a língua Francesa, seria melhor integrar uma “turma normal”, embora não trocasse os colegas que tem. A aluna acha que está integrada na turma, apesar de constatar que o DIPA é um dispositivo que se mantém isolado, não integrado no liceu. Na sua opinião, acha que há que melhorar a pontualidade dos alunos. Não gostaria de fazer parte de uma “turma normal”, contradizendo-se relativamente à sua ideia inicial.

Ela deseja muito tornar-se Francesa para poder ir para outro país; critica os outros Sírios que não aceitam as mudanças, defendendo a igualdade entre o homem e a mulher; não aceita que a critiquem por fumar, dado que na Síria as mulheres podem fazê-lo, muito embora não se exponham muito. Na cidade, não gosta de encontrar Árabes no mercado dos *Capucins* porque lhe pedem constantemente o seu contacto telefónico. Com os Franceses, revela-nos, não há problema.

Ao ser questionada acerca da possibilidade de regressar à Síria, a AG mostra-se euforicamente alegre, manifestando a sua vontade de partir. Na França, tem saudades dos seus amigos, do seu ex-namorado que perdeu a vida na guerra, do vento e da sua casa; adiciona que não consegue ter notícias dos seus amigos, devido à situação instável que se vive no seu país. No fim da entrevista, confia-nos que gostaria que, na França, permitissem às mulheres Árabes trabalharem com o véu.

A AH conta que o Coordenador do dispositivo é um bom professor, na sua voz: “claro, ele é Francês”; considera-o “duro” com os alunos, reconhecendo que tem razão em se enervar porque os colegas fazem disparates; tem-lhe muito respeito precisamente por ser exigente. A aluna continua a sua resposta, narrando que explica bem e ajuda, mas deveria de ter uma atitude mais dura porque dá as aulas dirigindo-se apenas a alguns alunos, permitindo que os outros falem; ela considera que faz parte do grupo que está atento nas aulas e que participa; relata-nos que o Professor deixa os alunos fazerem barulho e só depois é que impõe regras, manifestando que queria que fosse mais exigente, sempre. Por fim, a AH mostra-se grata pela ajuda que o seu Coordenador sempre lhe dispensou. Relativamente à Professora

de Matemática, nas suas palavras, “é uma mulher normal, boa professora; como toda a gente, tem defeitos”, está sempre enervada, avaliando que enervar-se, às vezes, é “normal”. Na Roménia, a Matemática é mais fácil, pelo que trabalha mais na França; acrescenta que a Professora explica bem, ela é que não aprende. Acerca da Professora de Francês, em cujas aulas concretizámos a observação participante e, por vezes, participativa, releva que é muito simpática, “fixe”, está sempre muito satisfeita com todos, não se enerva e, quando falam, a Professora não grita, esperando que façam silêncio; às vezes, pede aos colegas para irem apanhar ar, com o objetivo de se acalmarem. A aluna prossegue, acrescentando que a Professora os compreende e eles compreendem-na, além de explicar muito bem. Sobre o Professor que veio substituir a segunda Professora de Francês, queixa-se que está sempre a gabar-se das suas roupas, das viagens que faz, achando-o inclusivamente racista; no entanto, responde sempre às suas questões e gosta do facto de as aulas serem difíceis; refere que fala constantemente sobre o futebol e, quando alguém fala, o Professor reclama imediatamente silêncio. A AG gosta que este Professor fale de temas do seu interesse; para ela, ele explica bem, embora não seja fácil compreendê-lo porque fala muito rápido e usa vocabulário difícil; explica-nos que ela própria até o compreende, mas os colegas com mais dificuldades, não. Não gostava da Professora de Francês que foi substituída porque se “enervava sozinha”, caracterizando-a como “estúpida”; relata episódios de agressão contra alguns colegas, durante as suas aulas; afirma que não explicava muito bem os conteúdos, descrevendo-nos que ia para as aulas, ligava o computador e nem se dava conta de que um colega seu desligava as colunas, impedindo-a de mostrar os vídeos, situação que enervava a AH.

Relativamente às melhorias que poderiam ocorrer no liceu para facilitar o acolhimento e a integração dos alunos alófonos, a AH menciona que as aulas deveriam começar em setembro, deveria de haver disciplinas como História, Geografia e Biologia para ficarem melhor preparados para o Liceu Regular, justificando que, tal e qual como está estruturado o DIPA, atualmente, “ficam atrás dos outros” alunos que já estudam três línguas e têm disciplinas diversificadas. A aluna lamenta que foram somente três vezes à Sala de Informática e que saíram, unicamente, uma vez em visita de estudo para o centro da cidade de Bordéus.

A AH relata um conflito físico, no início do ano, entre o colega Peruano e o colega Russo que saiu do dispositivo para integrar um outro mais perto da sua residência; um outro entre um colega Sírio e dois Albaneses a propósito do roubo de uns audifones de telemóvel;

conta ainda, de forma exaltada, que antes era amiga do colega Sírio, mas já não se dão bem, manifestando que não suporta as suas atitudes; reporta-nos um terceiro episódio, entre um Albanês e o Guineense em torno de um jogo que desencadeou palavras inadequadas nas línguas maternas e mais agressões; acrescenta que não gosta que a colega Síria, a AG, a copie na maneira de vestir e na maquilhagem; a aluna explicita que o grande conflito entre elas deve-se a desentendimentos amorosos com o colega Afegão; ela deprecia a colega e acrescenta que, naquele momento, não tem nada que ver com ela. A AH completa a sua resposta, manifestando que gosta de falar com as pessoas que estão tristes, de estar ao seu lado e de poder dar-lhe conselhos. Normalmente sai com a amiga Kosovar e com o colega Peruano; raramente, também com o colega Afegão. A aluna conclui que não tem contacto com outros alunos do liceu, apenas com os colegas do dispositivo.

A AH sente-se incluída. No liceu não gosta quando há muita gente na cantina, excetuando na época do Ramadão. Na cidade, não gosta de ver os sem-abrigo porque fica incomodada. Diz que sai com os amigos, não fazendo caso dos outros, nem dos seus olhares.

A AH confia-nos que deseja ficar na França, almeja ter as duas nacionalidades, a Romena e a Francesa, e que gostaria de trabalhar na polícia e tornar-se uma pessoa Francesa; gostaria de ajudar as pessoas com dificuldades, como os Sírios, e falar com o presidente do seu país para que ajudasse os Romenos. A aluna refere que as culturas do seu país e da França não são as mesmas: os Romenos não têm a mesma mentalidade do que os Franceses. Na sua região romena, as pessoas bebem muito. Muito embora goste muito da sua vila na Roménia, prefere ficar na França. Finalmente, desvenda-nos que, contrariamente ao início do ano, já não fala com muitos dos seus anteriores amigos que ficaram na Roménia.

4. Os enleios em torno da *inclusão* escolar

4.1. CASNAV – Centro Académico para a escolarização dos recém-chegados e itinerantes

Em entrevista à P00, a primeira dificuldade que nos relata prende-se com o facto de o centro académico, caracterizado como exclusivamente Bordelês, se ocupar somente das avaliações e não da formação, como os demais CASNAV. A P00 faz esforços para que este centro respeite a Circular de 2012, mencionando grandes dificuldades para dar cumprimento

a esse propósito. O CASNAV, lamenta, só dispõe de quatro professores para fazer a avaliação dos alunos; por vezes, demoram um mês a fazer o diagnóstico porque o serviço encaminha os alunos para os CIO¹²¹ para ali fazerem os testes, facilitando a deslocação aos alunos que moram longe do centro académico; porém, os CIO não aceitam fazer as avaliações reencaminhando, novamente, os alunos para o CASNAV. O Serviço Público falha, na sua opinião, no desempenho das suas funções, pois a avaliação de um aluno pode tardar um mês a um mês e meio; a Inspeção Académica bloqueia a continuidade do processo uma vez que não envia de modo imediato os processos dos alunos para as respetivas escolas.

O papel do CASNAV consiste em formar, todavia a P00 acredita que podem fazer melhor a nível do acolhimento. Com pena, conta-nos que o centro académico não é conhecido nem reconhecido em toda a Academia; no ano de 2017¹²², o CASNAV lançou alguns programas de formação, mas ignora como é que os professores, nas escolas, colocaram em prática as estratégias transmitidas durante os dois estágios de formação. A P00 acrescenta que, em setembro e outubro de 2016, não tiveram tempo para ministrar formação aos professores. Na sua perspetiva, falta uma UPE2A nos liceus, por Departamento; considera que o problema tem que ver com o Diretor da Academia que não criou postos na Girona para formadores especializados, não tendo permitido abrir UPE2A nem nenhum DIPA. A P00 realça as dificuldades com os alunos com idades entre os 15 e os 18 anos que não são seguidos pelos Serviços Sociais; justifica que o DIPA não tem meios para receber este tipo de alunos.

A P00 destaca a diferença entre as antigas UPE2A e as novas que respeitam a Circular de 2012¹²³, isto é, os alunos estão inscritos em turmas regulares e têm algumas disciplinas, desde o início do ano, com os colegas da turma; as novas, confessa-nos, têm dificuldade em fazer as inclusões; em suma, a partir de 2012, com a nova Circular, os professores têm dificuldades em gerir as inclusões.

A nível internacional, avalia que há um trabalho imenso a fazer para evitar que mensagens erradas sejam transmitidas aos menores isolados pelos “passadores”, que lucram com as travessias dos migrantes, sobre o estado Francês, dado que lhes dizem que a França sustenta financeiramente tudo; reporta-nos, na sua Voz, que “há muitos alunos Africanos que acreditam que há helicópteros que sobrevoam os seus países, espalhando perfume Francês.

¹²¹Recorde-se, Centros de Orientação e Informação.

¹²²Ano corrente da nossa entrevista e investigação.

¹²³Esta Circular é o documento matriz da ENF sobre a escolarização dos alófonos.

A P00 afirma que é importante que a ajuda aconteça no sentido norte-sul e não ao contrário; não compreende como é que tantos Búlgaros têm necessidade de ir para a França, para viverem em *squats*. Para ela, o processo de acolhimento dos *demandeurs d'asile* é muito longo, uma vez que é preciso um ano para o *Office Français de protection des réfugiés et apatrides* (OFPRA)¹²⁴ agendar uma entrevista e para lhes atribuir o estatuto de refugiados; explica-nos que, durante um ano, as famílias dependem do Estado Francês, no que diz respeito ao alojamento, à alimentação e à escolarização. Ela defende que deveria de haver mais funcionários nos organismos para que o processo não fosse tão longo. A P00 relata que os Kosovares já perceberam o sistema Francês: estão um ano na França, depois regressam ao seu país; a seguir, vão para a Alemanha para usufruírem dos benefícios e, assim sucessivamente; na sua avaliação, trata-se de uma estratégia económica para viverem melhor do que nos seus países. No seguimento da sua entrevista, acrescenta que se a resposta dos organismos fosse mais rápida, já não valeria a pena virem para a França, lamentando que, apesar de existirem muitas associações para se ocuparem desta população, não há comunicação entre elas.

Para a P00, as associações de FLE não funcionam “porque têm professores invisíveis”, sendo que o FLE não acrescenta melhorias ao contexto escolar, visto que não ajuda os alunos a compreender, por exemplo, a Matemática; nos estabelecimentos escolares pensa-se que os alunos que têm aulas de FLE fora do colégio vão regressar com mais competências, o que não corresponde à verdade, na medida em que estas aulas servem para que eles aprendam a comprar um bilhete de eléctrico, mas não os ensinam a compreender um enunciado de Matemática ou de outra disciplina.

A P00 prossegue com a enumeração e descrição dos enleios acerca da inclusão educativa, dando conta que, nas formações dos estabelecimentos promovidas pelo CASNAV, nem sempre têm professores de FLE disponíveis, uma vez que são pagos mediante uma taxa; na sua opinião, seria importante que o Diretor da Academia (DA) percebesse que são necessários mais professores especializados que fizessem a ponte entre as aulas de FLS ou de Francês de Escolarização, que vêm substituir as de FLE, que são rejeitadas pela sociedade educativa, e as aulas ordinárias. Para concluir, adiciona que o DA está persuadido que 4000 horas de aulas são suficientes para acolher todos os alunos, não compreendendo verdadeiramente a situação.

¹²⁴Serviço Francês de Proteção aos Refugiados e Apátridas.

Após a apresentação das propostas de afetação às escolas, o CASNAV perde o rasto dos alunos, não se sabendo para onde é que vão. Para a P00, só poderiam organizar um acompanhamento mais eficaz se conhecessem o percurso dos alunos; desabafa connosco que existe um grande *deficit* de acompanhamento, sendo apenas os professores quem se ocupa deles, ou seja, caso os alunos mudem de escola, de departamento ou de hotel, não são convenientemente seguidos.

No respeitante ao dispositivo DIPA, avança-nos que os alunos não estão incluídos no liceu *A. Kastler*; queria ter implementado uma UPE2A no liceu *Brémontier*, contudo o DA não aceitou a sua proposta.

A P00 do serviço académico não compreende como é que perguntar a um aluno qual é o seu cantor favorito ou como pode ir a um restaurante poderá fazê-lo sentir-se melhor no contexto escolar, criticando, ainda, os manuais de FLE de que dispõe; da mesma forma, censura os professores que dizem que os alunos são maus, até porque vão continuar a ser “maus”, sem ninguém querer saber por que razões.

Quando lhe perguntámos o que poderia ser melhorado, responde-nos que gostaria de contar com alguém que se encarregasse do acompanhamento dos alunos nas escolas; queixa-se de que as escolas são “um mundo à parte” e que não abrem as portas a toda a gente. Este acompanhamento seria, igualmente, importante para analisar os resultados das 4000 horas financiadas com dinheiro público.

Acerca dos processos dos alunos, a P00 explica-nos que os dossiês estão arquivados no CASNAV: a folha de inscrição é enviada para a Inspeção da Academia que, por sua vez, a encaminha para as escolas. Sobre este assunto, critica os professores que não vão consultar os processos dos alunos, disponíveis nos estabelecimentos das escolas; refere que a maior parte nem sabe que eles existem para ser consultados, dado que, na sua Voz, “não podemos escolarizar um aluno se não o conhecemos”; elucida-nos que o CASNAV não sabe onde é que os alunos estão afetos, mas as suas fichas estão em todas nas escolas, “basta aos professores lê-las; isto não pede mais trabalho, pede antecipação”, declara.

Naquele momento, desvenda-nos, enfrentam uma vaga de menores isolados para a qual não estão preparados para gerir, pois não se adiantaram; a P00 não acredita que a comunicação entre as associações resultasse para alguma coisa, até porque não há lugares para eles nas escolas, nem meios para aprenderem a língua Francesa, defendendo que a nível escolar é que tem que haver meios, já que a nível social há muitos, através de organismos.

No seu discurso, volta a criticar o desempenho dos professores que, nas suas palavras, “esperam tudo feito, fichas prontas”; desaprova os professores que funcionam no implícito com os alunos, sem se colocarem no lugar dos alunos.

A P00 partilha connosco que espera que no colégio *Gérard Philipe* concretizem o Protocolo de Acolhimento e que saibam acolher os alunos alófonos; adianta que o Protocolo foi concebido durante as sessões de formação dinamizadas pelo CASNAV, pelo que bastará aplicá-lo. Do mesmo modo, deseja que se proceda à adaptação das aulas, das avaliações, das tarefas ao longo do ano, até os alunos não precisarem mais de uma didática diferenciada, em conformidade com a pedagogia que vão necessitando; que seja possível uma adaptação, no início do ano, do horário e, por fim, que lhes seja prestado um apoio linguístico em função da sua escolaridade anterior e progressos que vão fazendo. Para ela, nesta escola, falta um projeto federador e um projeto de tarefas; acha importante um projeto intercultural nas escolas, sugerindo, por exemplo, que se possa transformar a árvore que está no *hall* do colégio numa árvore com poesias de todos os poetas de vários países para que, desta forma, todos leiam as leituras nas várias línguas dos alunos.

No que diz respeito ao colégio *Goya*, seria preciso haver mais inclusão; no liceu *Kastler*, a inclusão é necessária porque, na sua opinião, atualmente, é nula; se não nas aulas, pelo menos através de projetos; por fim, em relação ao liceu *Brémontier*, seria uma mais-valia adotar um sentido linguístico mais importante.

No CASNAV, no que diz respeito à formação, a P00 teve dificuldades em responder-nos sobre o que é preciso melhorar, acabando por nos responder que seria necessário trabalhar, acompanhar as últimas teses e estudos académicos e aumentar o número de formações. Para concretizar o último ponto, poder-se-iam convidar mais formadores exteriores, provindos de organismos e/ou da ENF.

A P00 lamenta não dispor de financiamento, nem sequer para adquirir uma borracha. Se houvesse dinheiro, adianta-nos, mudaria o local do centro: mais aberto para o exterior, com uma sala de reuniões, um centro de informação bem equipado, com mais pessoal, em suma, um serviço moderno e atrativo. Comparando este centro com o de *Limoges*, que é diferente, termina por nos contar que, há três anos, pediu para pintarem as paredes, mas não obteve nem autorização, nem financiamento.

4.2. Colégio *Gérard Philipe*

A primeira entrevista que aplicámos ao P0 ficou marcada pela prontidão com que nos anunciou que o *Gérard Philipe* não era “um bom colégio em termos da inclusão dos alunos alófonos”.

Durante este encontro, o P0 refere que a ENF, tal e qual como no-la apresenta, data do tempo de Napoleão, dado que foi ele “quem organizou o sistema estruturado, de todo inadaptado ao mundo atual”; no seguimento, critica o facto de se dar muita importância à didática, à maneira de ensinar, descurando-se a pedagogia, que deve partir do aluno, ignorando-se o que é um aluno. O P0 evoca a necessidade de haver um pouco de cultura sobre as teorias pedagógicas; de estudar qual é a história da pedagogia; de aprender a conhecer quem são os nossos alunos, dado que, na sua Voz, “os professores que estão em formação não recebem muitas noções de pedagogia”.

O P0 deprecia o sistema de inclusão anterior; no entanto, apesar de agora se exigir pedagogia diferenciada, que na sua opinião não deve ser dirigida apenas aos alófonos, nem todos os professores estão preparados para a praticar em sala de aula, contando-nos que, como antes os professores eram bons alunos, eles continuam a dar aulas para os bons alunos, esquecendo-se que as crianças não são iguais. Na continuidade, explica-nos que, antigamente, os alunos eram separados em classes, de acordo com as suas capacidades, mas que tudo mudou nos anos 80, tendo sido adotado o sistema de “colégio único”; antes as escolas eram contrárias a um sistema, caracterizando-as como retrógradas. Porém, lamenta que alguns professores ainda lecionem como outrora, quando preparam uma aula para todos. Reconhecendo que a Nova Reforma defende que há que uniformizar o sistema educativo, ele não acredita que uniformizar tudo seja o ideal, devendo-se colocar em prática o acompanhamento personalizado dirigido a todos os alunos, integrado no horário dos professores; o P0 clarifica que as escolas dispõem de horários flexíveis para atribuir aos professores, três horas por turma, e que o acompanhamento não é somente para os alunos em dificuldade, abarcando todos os alunos: os bons e os menos bons. A Reforma não alude aos alunos alófonos, todavia, aborda a inclusão de todos e para todos, apostando-se na escola inclusiva, adiciona.

O P0 menciona que a formação do CASNAV obrigou os professores a refletir, uma vez que, como nos diz, “o nosso acolhimento no colégio não era preciso”, admitindo haver

um antes e um depois da formação na história do colégio, no que diz respeito à inclusão dos alunos alófonos. Para ele, as assistentes educativas deveriam de ser formadas para ensinar o FLE.

Do Centro Social de *Saige*, reporta-nos, informaram-no do facto de os pais do AA e do AB não participarem nas atividades do bairro, nem beneficiarem do acompanhamento e da ajuda social, não aproveitando o que o bairro lhes poderia oferecer.

Sobre a aprendizagem dos alunos alófonos, o P0 crê que “não podemos exigir que um aluno mais atrasado tenha o mesmo nível do que os outros; o que é importante é que todos progridam”. O P0 explica-nos que, muitas vezes, os professores dividem os alunos por níveis, nas suas palavras, “isto é muito Francês”, defendendo que o interesse reside em saber como fazer para que todos progridam e não dar apenas uma nota a alunos que já estão separados por níveis; entende que é necessário propor atividades diferentes aos alunos em dificuldade, que é urgente parar de “rotular” os alunos, atendendo à evolução psicológica do aluno. Na sua crítica, “o sistema nacional não pode esperar que as escolas apaguem com uma borracha as diferenças sociais”.

Novamente acerca das formações que os professores receberam para a Nova Reforma, o P0 acrescenta que foram “medianas”, contrariamente às do CASNAV que qualifica como “úteis” para o corpo docente. No seu juízo de valor, os professores deveriam de receber formação contínua, com cariz obrigatório, uma semana antes do regresso às aulas; explicita-nos que, na atualidade, o volume de formação diminuiu porque custa muito dinheiro e os professores não podem dar as suas aulas, de modo a poderem receber as sessões; além do mais, deprecia, as formações não são obrigatórias.

Em entrevista à P4, ouvimo-la lamentar-se pelo facto de a mãe do AA só ter ido ao colégio a propósito da entrega de notas, no fim do primeiro trimestre; conta que o atendimento foi feito com os dois irmãos e o assunto girou em torno do AB, não tendo sido possível encontrar-se mais com a mãe, por ela estar sempre a ser chamada à escola devido ao comportamento do outro filho.

A P4 manifesta-se em relação ao Estado que não financia o recrutamento de alguém especializado para ajudar com o FLE; nas suas palavras, “o Estado não faz o seu papel para ajudar estes alunos, não estamos formados para eles, temos que nos adaptar”. Sobre a psicologia do adolescente, recorda que recebeu formação em menos de uma jornada. Em tom de lamentação, diz-nos que ninguém lhes ensina a dar aulas, nem a comunicar com os

alunos. A P4 refere a necessidade de fazer formação, estando, contudo, consciente de que “não há dinheiro para fazer formação contínua, o que fazem mais é formação sobre as reformas que não servem para nada”, termina.

A P5 só teve acesso ao processo do AB em finais do mês de setembro, não dispondo de informações suficientes para o receber e acolher. Na Biblioteca do colégio não há manuais que auxiliem na aprendizagem dos alunos alófonos, pelo que se queixa de se ter deslocado, pelos seus próprios meios, a uma livraria para adquirir recursos.

Os documentos que recebeu da ENF são, na sua opinião, muito teóricos, não dando resposta às questões práticas. No seu juízo de valor, “a teoria é muito difícil de aplicar; nos documentos não há referência aos manuais que possam ser utilizados e a ENF não dá a chave para resolver os problemas”. A P5 confessa que, no início, não sabia como usar os recursos que adquirira com o AB. Conta que os *sites* se dirigem mais a um público adulto, havendo uma necessidade permanente de adaptar os exercícios às crianças e ao seu nível. A P5 reporta que, antes da formação do CASNAV, não tinha participado em sessões formativas e nunca tinha ouvido falar do serviço, não obstante ter tido alguns alunos alófonos ao longo da sua carreira, que, diz-nos “sempre se desenvencilharam sozinhos”, não recordando dificuldades em encontrar recursos para os apoiar.

A P5 desaprova o facto de os alunos terem beneficiado de um horário “mais leve”, por indicação do CASNAV aquando da formação, pois assim os alunos tinham horas livres, situação que prejudicou a continuidade das aulas. No caso das suas aulas, a P5 aproveitava para lecionar conteúdos nas primeiras horas da manhã, precisamente quando o AB não estava presente; este método, na sua opinião, não evidenciou resultados satisfatórios.

Em relação ao apoio de FLE prestado ao AB, considera que não foi fácil porque a Assistente Educativa não tinha quaisquer bases para ministrar as sessões. A P5 desabafa connosco que foi “muito complicado” comunicar com as Assistentes de Educação sobre a progressão do AB, desconfiando que a saída da primeira se prendeu com a falta de sucesso do AB. Com a segunda Assistente, relata que não tem qualquer *feed-back* do progresso do aluno.

A P5 destaca a personalidade do AB e a relação que estabelece com o seu irmão, que anulam tudo o que foi feito para o ajudar no colégio. Na sua perspetiva, a recusa total para trabalhar impediu o AB de obter resultados no código escrito a nível da língua Francesa, apesar de reconhecer a sua desenvoltura na oralidade. Crê que o AB precisa de mais tempo

do que o seu irmão para se integrar porque não aceitou o facto de mudar de país e de escola. Para ela, o AB é alófono, mas também é *ascolaire*; as dificuldades não têm que ver com a alofonia, antes com a sua personalidade, denunciando o seu comportamento insolente, e com a sua história pessoal e familiar, ilustrando com os ciúmes que o AB sente em relação ao irmão que tem sucesso escolar. A P5 acredita que o perigo existe em tratá-lo de forma diferente, principalmente a nível das punições. Sobre as suas relações sociais, realça a cumplicidade prejudicial com os alunos menos bem comportados e com poucos progressos escolares. A P5 esclarece que foi impossível mudá-lo de turma, dado que todas têm “alunos complicados”. Por fim, critica os pais que delegam a educação nos professores, descartando-se de responsabilidades, acrescentando que, no início, foi muito difícil encontrar um horário para um encontro que fosse conveniente para a DT, a tradutora e a mãe do AB.

Na sua opinião, para melhorar o seu desempenho com os alunos alófonos, deveria de dispor de documentos escritos adequados aos alunos e de um manual de aprendizagem adaptado aos diferentes níveis dos alunos, com listas de palavras para aprenderem em cada aula. Para ela, é impossível ocupar-se de um aluno especial e especificamente.

4.3. Colégio *Francisco Goya*

A P1 da UPE2A põe-nos a par do facto de que os pais dos outros alunos se inquietarem por haver muitos alunos estrangeiros no colégio; informa-nos que há alunos de outras turmas que vão assistir às suas aulas para investigarem se se trata de “alunos normais”, abrindo-lhes a porta como forma de quebrar a imagem negativa que persiste sobre os alunos que vêm de fora da França. Os pais dos outros alunos, explica-nos, receiam que os seus filhos sejam submetidos a um nível inferior de exigência, dada a presença de alófonos.

Os alunos, depois de saírem da UPE2A e de integrarem as suas turmas ordinárias, tornam-se mais agressivos, uma vez que não compreendem as aulas e não beneficiam de adaptações, escolhendo faltar às aulas.

A P1 aborda os desafios que, ao longo de oito anos, se prenderam com o facto de receber os pais em torno de um pequeno lanche que propiciasse um convívio possível e promovesse o encontro entre pais como na *Promofemmes*¹²⁵; experimentou usar um suporte

¹²⁵Esta associação promove a interculturalidade entre mulheres migrantes, facilitando-lhes a comunicação no território Francês.

audiovisual durante a reunião de acolhimento com os pais e alunos, que lhes facilitasse a comunicação, contando, inclusivamente, com a presença tanto da enfermeira como da Assistente Social. A tradutora de Turco da *Promofemmes* começou a colaborar nestas reuniões, até porque a Caderneta dos Alunos é, na sua opinião, incompreensível para todos, no início do ano. Outro desafio teve que ver com a possibilidade de conseguir levar os pais ao teatro para assistirem à peça, na qual os seus filhos participavam. O projeto de teatro e o projeto com os *Fonds Régionaux d'Art Contemporain* (FRAC)¹²⁶ da Aquitânia permitiram aos alunos realizar atividades fora do estabelecimento escolar.

Para a P1, o acolhimento dos alunos continua a ser problemático, havendo muito a melhorar, não lhe sendo “conveniente”: os alunos, muitas vezes, aparecem nas aulas, sem qualquer pré-aviso, o que faz com que não sejam acolhidos de forma adequada. A P1 não acha que a chegada dos alunos seja programada, mas considera que há que recebê-los de outra forma, preparando a sua integração na turma, com os colegas; acrescenta que não é avisada das datas de chegada dos alunos, pelo que batem à porta da sala de aula no próprio dia em que se deslocam ao colégio para formalizar a inscrição na Administração.

A P1 confessa não ter ideias precisas sobre os conceitos de “acolhimento”, “integração”, “inclusão” e “alofonia”, nem vê os alunos como alófonos, avaliando tais termos como “julgamentos severos”; recorda que tem alunos Franceses que têm dificuldades em escrever em Francês, ignorando até quando é que um aluno é considerado alófono.

Acerca da parceria com organismos exteriores ao colégio, inteira-nos de que só uma aluna participa na Associação CALK, no corrente ano letivo. Com a *Association du Lien Interculturel Familial et Social* (ALIFS) não prolongou a parceria por “estar cansada”, sendo que tem conhecimento da mãe da AD participar no programa.

Quando questionada sobre o trabalho em equipa no colégio, crê que a situação é “específica” daquele estabelecimento escolar: a colaboração entre colegas professores e do DP não funciona.

A descrição deste cenário leva a outros enleios apontados pela P1. Por exemplo, conta-nos que manifestou aos colegas achar inconcebível que os alunos tivessem todos o mesmo manual e sugeriu aos colegas que lhe dessem os textos com antecedência, mas eles ficaram incomodados, não apreciando o comentário e muito menos a sugestão. Os colegas responderam-lhe que fazem sempre uma pedagogia diferenciada, mas a P1, que solicita

¹²⁶Fundos Regionais de Arte Contemporânea.

sempre os dossiês aos alunos, constata que até as avaliações são iguais às dos demais alunos. A P1 optou por não emitir mais pareceres aos colegas, principalmente aos colegas de Francês, salientando criticamente que são, inclusivamente, formadores em exercício. Com alguma tristeza, lamenta que “o que serve para os alunos alófonos, serve para todos os outros”.

A P1 acredita que há um problema de intolerância cultural, sendo evidentes as tensões que existem, por vezes, entre os alunos. As problemáticas em torno das diferenças culturais, na sua opinião, têm que ser trabalhadas, por exemplo, o papel da mulher ou o casamento, realidades deveras díspares para as várias nacionalidades que coabitam no mesmo colégio.

A P1, com lágrimas nos olhos, desabafa que a colaboração dos colegas com o Conselho de Professores da UPE2A não existe; denuncia-nos, inclusivamente, episódios de recusa por parte dos colegas em assistir a atividades levadas a cabo pelos alunos alófonos. À dissemelhança do DP anterior, o atual não acompanha o trabalho que é feito com a UPE2A, reprovando o facto de nem sequer felicitar os alunos pelos esforços feitos, mostrando-se sistematicamente indisponível para assistir às atividades culturais dos seus alunos; colmata que pensa que não há interesse algum por parte da administração atual pela UPE2A. Relativamente à primeira Assistente de Educação, a colaboração também não foi muito eficaz, pois estava sempre ocupada com o telemóvel, não se empenhando no apoio que deveria prestar aos alunos em sala, pelo que, ela própria, dispensou o seu apoio.

A equipa da UPE2A não tem os mesmos princípios do que os outros, afirma. A P1 manifestou-se contra um projeto, que consistia em prevenir a rutura escolar de todos os alunos; posicionou-se contra as metodologias do Projeto, dado que os alunos seriam retirados do grupo turma para beneficiarem de apoio escolar em horas extra; não concordou com o facto de estigmatizarem os alunos, considerando “aberrante” retirar um aluno da aula. Conta-nos que recomendou, ao invés do apoio em Francês ou Matemática, ministrado por professores pagos a tempo inteiro, um ateliê de gastronomia ou algo que motivasse os alunos, o que não foi bem aceite pelos colegas. A P1 informa-nos que o Projeto durou vários anos no colégio e, como se insurgiu contra, a relação com os seus colegas ficou mais delicada. Em tom de desaprovação, conta que os professores de apoio perguntavam aos titulares o que fazer com os alunos, não preparando sequências didáticas para o estudo dos conteúdos. Para ela, o Projeto não apresentava nada de inovador aos alunos, contrariamente, por exemplo, ao seu ateliê de cinema. Por fim, explica que o Projeto não funciona na atualidade, não por ter

sido suprimido, mas por falta de participação dos alunos e de meios financeiros para suportar as remunerações dos professores que prestavam aquele apoio.

Dando-nos conta de outro episódio, relata que recebeu um *e-mail* violento, da parte de um par, sobre a inclusão de três alunos, em resposta ao que ela própria defende: tem que se acolher os alunos convenientemente e adaptar as atividades; a colega, no *e-mail*, acusou-a de falta de profissionalismo ao encaminhar os alunos para as turmas às quais estão afetos. A P1 explica que tem colegas que não aceitam os alunos atendendo ao histórico pessoal e familiar, algo que não compreende, e outros que não os aceitam se não forem informados, detalhadamente, das suas vidas, a nível pessoal e familiar.

Na sua perspetiva, no colégio, não dão aos alunos nada que os faça ir para a escola com motivação, realçando que seria necessário haver um trabalho em equipa entre todos os professores, visando-se “trabalhar por meio de projetos com objetivos, mais do que didáticos”.

4.4. Liceu *Nicolas Brémontier*

A P2 recorda que, em 2009, não se dava conta de haver alunos alófonos, entre eles Búlgaros e Romenos, porque nas aulas de Inglês não denunciavam quaisquer dificuldades, além de que a Administração arquivava os processos dos adolescentes. De repente, receberam 12 alunos alófonos, de uma só vez, desconhecendo, confessa-nos, o que tinham que fazer com eles. Na sua Voz, “no liceu, é mais complexo do que no colégio, onde nos focamos mais na língua para os incluirmos”. A P2 acrescenta que, mesmo após a intervenção do CASNAV, nem todos os professores ficaram conscientes do que seria preciso fazer com estes alunos.

Os alunos não são regulares nas aulas de apoio, sustentadas por créditos e, para além de haver menos alófonos à data, conta que eles não seguem os conselhos e as recomendações que lhes são transmitidos.

Como a maior parte das associações oferece aulas à noite e está direcionada para os adultos, trabalham somente com a *Réseau Paul Bert*, dado que o Professor aceita os alunos do liceu, no entanto, ressalva: “não se trata de uma parceria, antes de bricolagem”. Sobre os outros liceus da metrópole, queixa-se de que nem todos os estabelecimentos escolares lhe respondem aos *emails*, que poderiam servir para trocar experiências, justificando que “nos

liceus, cada um trabalha para si”.

A P2 reporta-nos que o CASNAV envia os processos dos alunos sempre tarde, porém o liceu recebe, igualmente, alunos que não passam pelo serviço académico porque já não estão abrangidos pela ENF. Na sua opinião, é difícil fazer um acolhimento social aos alunos, na medida em que o protocolo se cinge ao liceu e não ao exterior; está ciente de que é preciso melhorar o acolhimento, contando-nos que, no início do ano corrente, tinham muitos projetos, mas ficou tudo por fazer. Explica-nos que há alunos que chegam ao longo do ano, pelo que é difícil recebê-los individualmente; o AF, por exemplo, sempre se mostrou indisponível para ser acolhido. A P2, dando seguimento à sua resposta, refere que, quando recebem os alunos, desconhecem se são alófonos, não conhecem as suas origens, nem nada sobre eles. Sobre os dois alunos participantes no nosso estudo, recorda-se que, em relação à AE recebeu uma mensagem da Administração a pré-avisá-la que seria Chinesa; com o AF, descobriu somente mais tarde a sua situação de alofonia por se ter mostrado, desde o início, muito à vontade e integrado. A P2 menciona que desejou ter feito uma reunião em finais de setembro, para o acolhimento, com alunos antigos contudo, não tendo conseguido realizá-la, recebeu-os individualmente.

Relativamente às aulas de apoio, na Associação exterior ao liceu, explana que os alunos, quando iam às aulas de FLE em *Lormont*, perdiam mais de três horas para ali se deslocarem, pelo que foram transferidos para Bordéus. O AF nunca mostrou vontade em frequentar as aulas, apresentando sempre desculpas, “ele não jogou o jogo”, nas palavras da P2.

Depois de dois anos a prestarem voluntariado, as professoras que se ocupavam das aulas de FLE no liceu, solicitaram créditos ao *Rectorat*, já que gastavam horas do seu horário; conta que o *Rectorat* lhes atribuiu cerca de 40 horas, todavia a resposta só chegou no final de novembro, situação que prejudicou os alunos. A P2 critica o facto de nomearem as pessoas para os cargos, sem as remunerarem. Ela gostaria que a situação, em torno das aulas de FLE, fosse perene e institucionalizada; seria benéfico se o *Rectorat*, todos os anos no início de setembro, informasse sobre o número de alunos que o liceu iria receber e sobre o número de horas que iriam disponibilizar para os professores, por meio de créditos. Antes, desvenda, não havia tantos alunos alófonos, mas a mobilidade atual de pessoas cresceu significativamente o que a leva a censurar o facto de a academia Bordelesa não ter uma única UPE2A nos liceus. Por fim, lamenta que os alunos estrangeiros sejam incluídos nas aulas de

“forma violenta”.

A P2 confia-nos que a AE tem como defeito querer fazer tudo e tudo bem. Relativamente aos seus colegas professores, afirma que não têm noção das dificuldades dos alunos alófonos: “se um aluno Francês tem dificuldades em compreender um texto literário em Francês, os alunos alófonos não vão compreender, pelo que precisariam de um acompanhamento”; na sua opinião, seria necessário tempo para acompanhar estes alunos mas, admite, não dispõe desse tempo. Em relação ao exame nacional, os alunos deveriam de ser avaliados de forma diferente, com “boa fé”; a nível das provas orais, poder-se-ia adaptar a linguagem; crê que se devia avaliar mais a capacidade de escrita e menos os conhecimentos culturais. Acerca das suas aulas, relata que prefere que todos os alunos escrevam em Inglês, e não em Francês, porque na língua estrangeira cometem menos erros do que na língua materna. Na sua Voz, “o problema dos liceus é que, implicitamente, estamos sempre a exigir um nível de língua e de cultura bastante altos”, defendendo que os professores deveriam de facultar os recursos antecipadamente aos alunos, simplificar a linguagem dos documentos e aplicar a pedagogia diferenciada. Adiciona à sua resposta que a pedagogia diferenciada não é muito utilizada no liceu porque tem que se trabalhar para os exames finais.

À data, a P1 revela que têm alunos alófonos que já estão no liceu há três anos e que continuam a necessitar de apoio; como nos diz, “o acompanhamento melhora pouco a pouco mas, enquanto não for perene, vai ser sempre muito superficial”.

O P21 começa por nos contar que não é remunerado pela atividade que faz, tendo sido sempre voluntário; queixa-se que a estrutura, por vezes, abusa deste voluntariado exigindo que esteja sempre disponível, criticando vivamente os organismos de formação que abusam dos formadores.

O P21 informa-nos que não é formado; explica-nos que acolhe todo o tipo de jovens, desaprovando a ausência de organismos que fazem a triagem dos jovens por muitos não apresentarem provas ou documentos legais. Reporta-nos que já se deslocou ao CLAP¹²⁷, onde apresentou queixa, mas nada foi feito. O P21 acrescenta, concluindo, que tem alunos que estão em outras associações, mas que vão às suas aulas para acumularem, deste modo, mais horas.

O P21 coloca-nos a par de que foi contactado pela P2 do liceu, no início do ano letivo,

¹²⁷Esta entidade acompanha as ações e os projetos contra o iletrismo e o analfabetismo; acolhe as pessoas em situação de alofonia; fomenta a vida social e intercultural para a integração.

deplorando o facto de não ter havido mais nenhum contacto por parte da escola, situação que o preocupa e incomoda. Ele reprova o facto de não haver uma obrigatoriedade em relação à frequência das aulas, nem quaisquer documentos, por exemplo, um contrato que, julga, deveria de ser celebrado. Relata que a P2 se esquivava das suas responsabilidades e as delega para a Associação, supondo o P21 que pergunta aos alunos pela sua continuidade e progressão nas aulas de FLE. Ele queixa-se de não haver reuniões, contactos entre o liceu e a associação e um acompanhamento da progressão dos alunos. O P21, informa-nos, contactou o liceu mas não obteve resposta. Ele adiciona ao seu discurso que não sabe nada sobre a escolaridade dos alunos, nem se as suas aulas estão a surtir resultados positivos; parece-lhe que, às vezes, enviam os alunos reticentemente e que, assim, não vale a pena. O P21 transmite-nos que os alunos sentem que estão a faltar a aulas importantes, no liceu, para poderem deslocar-se à Associação, uma vez por semana; a nível do horário, estima que não é “muito bom” porque os alunos têm, frequentemente, aulas antes e depois, no liceu, da aula de FLE, na Réseau *Paul Bert*, isto é, nas suas palavras, “eles não têm tempo para estar aqui”. Do liceu foram encaminhados 4 alunos que começaram a receber o apoio, numa primeira fase, em *Lormont*; face às dificuldades dos alunos em seguirem as aulas, pelo facto de a cidade ser significativamente distante, o P21 propôs-lhes a aula em Bordéus, porém, somente a AE continuou, motivada, a frequentar as aulas. Na sua Voz, conclui: “não há um acompanhamento dos alunos por parte do liceu” e, na sua perspectiva, os alunos deveriam beneficiar de um PRI.

Relativamente à AE, o P21 relata que ignora como é que ela é avaliada no liceu, preocupando-o a sua falta de vocabulário; a aluna tem tantas necessidades que ele não compreende como é que ela está no liceu; explica-nos que a AE depende de apoio escolar, mas as aulas de FLE não são mais do que “um complemento àquilo que ela precisa mesmo”, voltando a referir que o problema reside na falta de acompanhamento.

O P21 manifesta-se, igualmente, acerca dos professores, criticando todos aqueles que perguntam aos alunos diretamente, à frente dos outros, sobre o seu percurso, considerando um insulto, dado que, para ele, “os professores não têm o direito de perguntar o que quer que seja sobre os alunos, eles contam o que quiserem”. No mesmo tom de desaprovação, mostra-se bastante crítico em relação às metodologias adotadas por outros formadores, colegas seus, e professores nas escolas, que seguem os manuais da primeira à última página, “tendo uma mentalidade quadrada”.

O P21 não se conforma por não receber um *feed-back* do liceu, desconhecendo o que resulta das suas aulas; apesar de constatar a evolução da AE, não sabe o que se passa com ela no liceu, por exemplo, relativamente aos testes.

Por fim, o P21 dá-nos conta de que, antes, os alunos integrados no PRI eram encaminhados para as aulas de FLE, três vezes por ano, descrevendo aquele sistema como produtivo. Mais tarde, a Academia decidiu que os alunos não podiam usufruir das aulas de Francês no exterior dos liceus, pelo que, atualmente, os estabelecimentos que dispõem de um PRI contam com a colaboração de um professor de FLE interno.

Para dar cumprimento ao nosso ciclo de entrevistas, deslocámo-nos ao local onde AF realizou o seu segundo estágio profissional¹²⁸. A Tutora do aluno começa por nos contar que não houve nenhum contacto entre o liceu e o lugar de estágio; somente na terceira semana, a P2 se deslocou ao minimercado, isto é, ao lugar de estágio. Devido à falta de contacto, reporta-nos que o AF não tinha noção das tarefas que tinha que realizar, só dando a conhecer a primeira página do contrato, o que dificultou a distribuição das tarefas; o aluno entregou-lhe, por ser sua Tutora, a folha informativa das tarefas discriminadas somente na segunda semana; recorda-se que teve que insistir bastante para ele trazer as folhas de presença e das tarefas. Ela própria viu-se obrigada a estabelecer um contacto telefónico com a escola por causa dos horários; nesse contacto, desvenda-nos que a P2 apenas abordou a questão dos horários que o aluno deveria cumprir no minimercado, “despachando-a”.

A Tutora refere que o AF cumpriu menos horas do que o que é habitual na loja e que mostrava interesse em fazer, unicamente, faturas, alegando que não podia realizar outras tarefas, instruções do liceu. A Tutora não se sentia capaz de o chamar à atenção quando, na ausência dos patrões, ele se distraía com o seu telemóvel. Acrescenta que o AF vinha mal preparado do liceu, no que diz respeito ao tratamento das faturas; compara-o a outro estagiário, de outra escola, mencionando que, ainda antes de este iniciar o estágio, ela já tinha acesso a todos os documentos que celebravam o acordo entre a escola e o lugar de estágio.

Acerca da deslocação da P2 do AF ao estabelecimento, narra que a Professora não dispunha de muito tempo, demorando-se apenas entre 15 a 20min. A Tutora explica-nos que, quando realizou o seu estágio profissional, os seus professores demoravam uma a duas horas

¹²⁸O AF realizou o seu segundo estágio num minimercado Português, situado na mesma rua que o seu liceu; ele próprio estabeleceu contacto com os gerentes do estabelecimento comercial, viabilizando a concretização do estágio.

com os tutores, existindo uma folha de avaliação que era preenchida por todos.

Ainda sobre o desempenho do aluno no estágio, a Tutora confessa que lhe elaborou o relatório de estágio, dado que o AF demonstrava algumas dificuldades em executar as tarefas, em tomar apontamentos do que lhe era explicado, em cumprir o horário e em relacionar-se com todos os seus superiores da mesma forma.

Uma vez finalizado o estágio, respeitadas as três semanas, a Tutora adiciona que não obteve *feed-back* por parte do liceu, apenas, através do AF, tomou conhecimento de que tinha obtido resultados positivos no estágio.

Na sua perspectiva, poder-se-ia melhorar a comunicação entre a escola e o local de estágio, devendo a P2 telefonar, uma vez por semana, para averiguar a evolução do aluno; atendendo à proximidade entre o liceu e o minimercado, também poderia haver um professor que se deslocasse tanto no início, como no fim do estágio; em relação aos documentos, deveriam ser-lhe enviados, defende, através de correio eletrónico.

4.5. Liceu *Alfred Kastler*

O P3 aponta-nos como principais desafios, desde o início da existência do dispositivo no liceu, a introdução de aulas de informática, a escolarização dos jovens e a obtenção de diplomas de formação geral, ilustrando com a Segurança Rodoviária.

O P3 explica-nos que a ENF, o *Rectorat* ou os seus superiores não intercederam pela realização de exames para a obtenção dos diplomas supramencionados, pelo que, na sua Voz, tem lutado sempre sozinho. No ano letivo 2015/16, o DIPA foi “cobaia” da universidade Bordeaux 3¹²⁹ para colocar em prática o exame do DELF, uma vez que o que se praticava abrangia somente o nível I, sobre Finanças, o que era intolerável para os alunos, sobretudo porque era necessário que o diploma fosse reconhecido oficial e internacionalmente e que não fosse contestado pela *Préfecture*¹³⁰. O objetivo do P3 consistia em possibilitar aos seus alunos a obtenção de um certificado de Formação Geral, um certificado de Socorrismo, bastante dispendioso, outro de Segurança Nacional Rodoviária e um DELF, nível A2. O P2, acrescenta, ao longo dos tempos, teve que ser persistente para que os exames fossem possíveis.

¹²⁹Corresponde à Universidade *Bordeaux Montaigne*, denominada de *Bordeaux 3*, por decreto; integra, entre outras, a faculdade de Letras.

¹³⁰Instituição responsável por toda a administração do Departamento da *Gironde*.

O DIPA depende de um valor bastante significativo do Fundo Social Europeu, atendendo ao facto de contemplar apenas 15 alunos; este montante, que deve ser distribuído por 1500 alunos, obriga o P2 a debater-se, todos os anos, por uma parcela daquele Fundo Social.

O P2, tal como o P23, refere o problema de os alunos não fazerem parte do liceu, dado que não estão inscritos nas turmas ordinárias; assim, nas suas palavras, “é mais uma batalha que tem que ser travada para que sejam recebidos nas salas de aula”. Explica-nos que existem turmas que já têm muitos alunos e as salas não têm espaço; outras turmas são problemáticas; além do mais, tem que averiguar se os professores vão mesmo ocupar-se dos alunos, principalmente, em relação ao Francês que é usado em sala de aula. Em suma e na sua Voz, “para validar um projeto de orientação há que travar estas batalhas todas, dado que o DIPA não é só a aquisição do Francês, mas a aprendizagem da língua para a inserção escolar dos alunos”.

Outro problema que destaca diz respeito à integração dos jovens. O P2 declara que a única solução é ir à escola para poder ficar na França, contando-nos que muitos alunos nem sequer têm documentos legais que lhes permitam trabalhar ou permanecer socialmente no território. Atendendo a esta situação, é da opinião que há que apostar numa via qualificante para os alunos, não lhes ensinando exclusivamente a língua. A ENF “integra” nas escolas os alunos em situação de *demandeurs d’asile*, contudo, o enleio surge em torno de saber como escolarizar estes alunos que não têm onde comer ou onde dormir, afirmando que “é a ambivalência do sistema”.

Todos os finais de ano, o P2 reporta aos seus superiores que é muito cansativo fazer esforços para integrar os alunos e apostar no seu progresso, para depois, muitas vezes, constatar que são obrigados a abandonar o território Francês.

O P2 manifesta o seu desejo de que o DIPA trabalhe mais em parceria com a *Préfecture*, como já aconteceu no passado e, igualmente, com o Serviço de Imigração e com a Inspeção de Infância. A nível interno, gostaria de ter reuniões pedagógicas, não sendo, de momento, de todo viável porque os professores não detêm o estatuto de professor, isto é, não acumulam as 18 horas letivas semanais e não há orçamento para cobrir tais reuniões.

Acerca do envolvimento dos pais, relata que alguns não se envolvem no percurso escolar dos seus filhos e, à dissemelhança dos outros anos, este grupo sobressaiu pela imp pontualidade e pela falta de assiduidade.

O P2 revela-nos que, habitualmente, conta com a colaboração da associação ALIFS, lamentando que, no presente ano, o encenador só se deslocou ao liceu duas vezes o que, no seu julgamento, “foi uma desilusão porque não foi possível realizar a peça de teatro de final de ano”; complementa que, normalmente, também conta com a colaboração do organismo *Boulevard des Pots*¹³¹.

Acerca dos contactos que os adolescentes estabeleceram com o exterior do liceu, o P2 reporta-nos que visitaram alguns liceus, sobretudo o liceu de *Gascogne*, que é seletivo e tem uma oferta particular; realizaram uma saída a Bordéus; e, para o fim do ano, agendou-se uma deslocação à praia.

No fim do ano, os alunos começaram a relacionar-se com os alunos da *Seconde*¹³², revelando que foi complicado. Relativamente ao papel da *Maison des Lycéens*¹³³, o P2 confia-nos que não foi muito positivo, sendo que, nos anos anteriores, já tinha sugerido que os alunos do 11.º ano desempenhassem o papel de tutores dos jovens do DIPA, tendo a Administração reprovado a sugestão.

Em relação ao DP do liceu, informa-nos que aparece única e exclusivamente quando há problemas, salientando que se registaram algumas complicações com a *Maison des Lycéens*; partilha que gostaria que o DP, no início do ano letivo, se apresentasse, mas não o faz, nem os dois diretores adjuntos¹³⁴.

Na perspetiva do P2, os pontos fracos do dispositivo tocam a integração dos jovens no liceu; desde 2003, prossegue, sempre se deu cumprimento às atividades previstas, à dissemelhança do ano corrente em que não se realizou a peça de teatro.

O P2 partilha connosco o seu desejo de poder trabalhar com uma equipa que pudesse ter contratos celebrados, permitindo aos professores que não fossem meramente intervenientes provenientes do exterior; gostaria, igualmente, que dobrassem o número de horas de aulas, permitindo que o grupo fosse dividido em dois subgrupos, sendo possível, desta forma, proporcionar-lhes um melhor ensino e, por conseguinte, uma aprendizagem de sucesso; explica-nos que requereu ao *Rectorat* um aumento do volume de horas, porém nunca houve uma resposta positiva devido à falta de meios pecuniários.

¹³¹Associação que luta contra a discriminação, desde 1991, pela Educação Popular.

¹³²Correspondente ao 11.º ano, no sistema educativo Português.

¹³³Correspondente à Associação de Estudantes.

¹³⁴O DIPA, explica-nos, depende financeira e logisticamente da *Mission de lutte contre le décrochage scolaire*.

Se pudesse e tivesse os meios financeiros e logísticos, o P2 aumentaria o número de horas de aulas, criando dois grupos, abordaria mais conteúdos e ofereceria mais disciplinas, disporia de computadores nas salas, com acesso à *internet*, e proporcionaria mais saídas ao exterior; gostaria de trabalhar com um professor de desporto; e, por fim, desejaria frequentar mais formações, apesar de, na sua Voz, “não ser positivo ausentar-me do dispositivo”, bem como deter um leque formativo para oferecer à equipa de professores intervenientes.

5. Os alunos: HOJE

No corrente ano de 2020, contactámos com a maioria dos participantes no nosso estudo que continua a residir na metrópole Bordelesa, registando-se maiormente alterações atinentes à progressão escolar.

O AA continua a estudar, tal e qual como desejava, no colégio *G. Philipe*¹³⁵ e a viver, durante a semana, em *Pessac*, com os seus avós; aos fins de semana, junta-se aos pais e aos irmãos, em *Lormont*. O AB foi transferido, segundo o que pudemos apurar junto de uma das Assistentes, que não nos precisou, contudo, a escola. Os dois irmãos não nos responderam ao conjunto de 10 perguntas que encaminhámos à mesma Assistente, via *Facebook*.

O AC, no dia 11 de fevereiro, contou-nos que não tinha saudades da UPE2A. O aluno mudou de casa e mora sozinho, dado que os seus pais foram para a Inglaterra; naquele momento, encontrava-se com o irmão que o tinha ido visitar. O AC estuda no colégio *Alan-Fournier*¹³⁶, nas suas palavras, “o verdadeiro colégio de Bordéus” e grande, que muito estima. Relativamente aos seus professores, refere que gostou mais dos do primeiro ano no novo colégio, uma vez que, agora, aprecia somente o professor de Inglês. O aluno gosta muito da sua turma que caracteriza como muito acolhedora.

Não sabe se vai continuar a viver na França, uma vez que os seus pais partiram e a Alemanha pode ser um destino num futuro próximo. Muito embora se sinta confortável em todos os espaços que frequenta, responde-nos, perentoriamente, que não se sente Francês; não se sente integrado por não ser o seu país, estabelecendo uma analogia com um prado de cabras brancas, sentindo-se ele como a cabra preta. Os seus amigos são Búlgaros, apesar de ter uma relação, na qualidade de colega, com a sua turma. Acrescenta que não pratica

¹³⁵No próximo ano letivo terá de mudar de escola para frequentar o 10.º ano.

¹³⁶<http://clgalainfournier.ac-bordeaux.fr/contact.html>.

desporto, pois não aprecia tais atividades¹³⁷.

Relativamente à colega do AC, como não obtivemos o contacto da AD, não nos foi possível aplicar o Questionário; via *e-mail*, a professora responsável pela UPE2A frisou que a aluna já não estava no *F. Goya* e que desconhecia o seu destino.

Relativamente aos participantes do liceu *N. Brémontier*, ambos os alunos nos responderam ao conjunto de questões. A AE encontra-se a estudar Química na Universidade *Bordeaux 3* e, como seria expetável, mora sozinha. A aluna reconhece o apoio dos professores e dos seus colegas do liceu que a acolheu, porém agora, aliás como sempre, sente-se integrada e bem recebida aonde quer que vá; explica-nos que continua a empenhar-se no estudo do Francês e que, apesar de algumas dificuldades em comunicar, pretende procurar um emprego ou um estágio, não vislumbrando um regresso à China. No momento em que nos respondeu¹³⁸, encontrava-se, há três semanas, de quarentena¹³⁹.

O AF reportou-nos que reprovou, em 2018/2019, no Exame Nacional pelo que se encontra a repetir o ano. O aluno continua no liceu e tece comentários francamente positivos em relação ao acolhimento. Já não mora sozinho, mas antes com colegas de casa. No próximo ano, almeja estudar Contabilidade. O AF não hesita ao anunciar que se sente bem na França: bem acolhido e integrado, já que, na sua Voz, tem hábitos Franceses que antes não tinha, daí querer permanecer no território e jamais regressar a Luanda, em Angola.

Por fim, confidencia-nos que abandonou a prática do futebol, que praticava há três anos, porque se viu na obrigação de trabalhar. Em relação ao aluno, é notória a avaliação que faz dos seus professores e colegas, contrária¹⁴⁰ à que nos fez no ano em que procedemos à recolha dos dados.

As duas alunas que integravam o DIPA não nos responderam ao Inquérito, embora saibamos, por colegas, que continuam a estudar na metrópole.

¹³⁷As suas respostas áudio foram arrastadas por estar com gripe, no entanto, no fim do Questionário, considerámos curioso o facto de nos ter interpelado sobre como fazíamos, na China, para nos protegermos da pandemia, com um tom bastante mais vivo e interessado.

¹³⁸Igualmente em fevereiro; contudo, algumas respostas foram completadas em abril, também, via *Facebook*.

¹³⁹O surto da Covid-19, que se transformou em pandemia, continua a obrigar cidadãos de algumas regiões de alguns países, a uma escala global, a protegerem-se e a permanecerem em casa, cumprindo a devida quarentena.

¹⁴⁰O AF refere que gosta muito dos professores, dos colegas e que tem muitos amigos Franceses.

Capítulo V – Tratamento, análise e discussão dos dados

1. O Eu e o Outro: ACOLHIMENTO

1.1. CASNAV

Uma das nossas preocupações teve que ver com o facto de as famílias imigrantes, pela primeira vez num país estrangeiro, a maioria das vezes tão diferente do seu, não conhecerem os organismos sociais que os pudessem auxiliar na busca de uma escola para os seus filhos e muito menos os trâmites desencadeados pelo sistema Francês para escolarizar os alunos estrangeiros. Por conseguinte, interrogamos: como é que as famílias estrangeiras descobrem a existência do CASNAV?

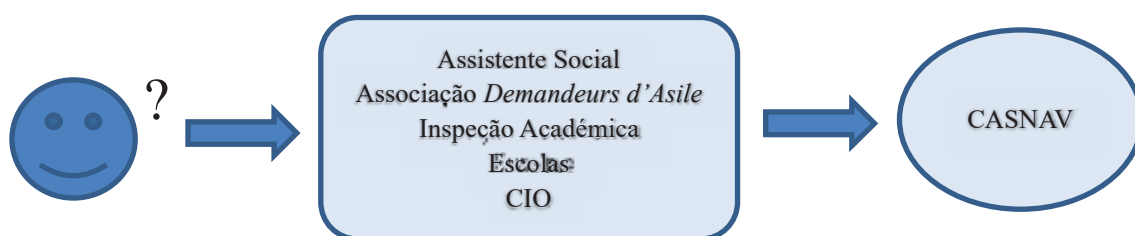


Figura 5: CASNAV: primeiro contacto

A intervenção da Assistência Social é crucial na medida em que informa os migrantes da existência do CASNAV; os assistentes sociais pertencem a associações que atribuem ou aconselham sobre o alojamento e que se ocupam das necessidades básicas, isto é, são as primeiras pessoas com quem as famílias contactam.

De facto, a pergunta que colocámos em relação à existência do serviço académico serve para os demais organismos: se os estrangeiros não têm conhecimento da existência do CASNAV, como vão conhecer os outros organismos? Uma vez mais, são os assistentes sociais, pertencentes a associações como o CADA, por exemplo, quem vão encaminhar as famílias primeiramente para um CIO onde, por sua vez, alguém lhes transmite as primeiras informações sobre os procedimentos a adotar a nível da escolarização em território Francês e, por fim, os orienta para o CASNAV.

A este dado, acrescentamos o conhecimento de muitas famílias chegarem ao CASNAV, situado na cidade de *Talence*, através da ajuda de vizinhos, familiares que têm na França ou na cidade de acolhimento, conhecidos ou amigos. Contudo, ali, são aconselhados a dirigirem-se a um CIO antes da primeira visita caracterizada como oficial.

Após uma primeira orientação nos diferentes CIO distribuídos pela metrópole

Bordelesa, o que é que acontece na primeira visita ao CASNAV?

No centro académico, as famílias são informadas de que irão diagnosticar os níveis de conhecimento dos filhos e de que irão aplicar uma Prova de Conhecimentos, por forma a avaliar as diferentes competências, tanto linguísticas como específicas, sobretudo, a Matemática. Esta primeira visita serve para transmitir mais informações às famílias e agendar o segundo encontro, no qual terá lugar a realização da prova.

Tanto nos CIO como no CASNAV, com mais incidência na última entidade, nem sempre está um tradutor disponível na hora do encontro, o que dificulta, na nossa opinião, a comunicação e as visitas, desejavelmente únicas e simples, porém, que resultam em muitas deslocações para obter informações difíceis e confusas.

Uma vez superadas as dificuldades de comunicação, concretiza-se a segunda visita ao centro académico. Quem deve acompanhar as crianças/futuros alunos? Quais são os documentos que têm que apresentar? Quais são as funções do CASNAV? Atentemos nos seguintes quadros analíticos:

Segunda visita ao CASNAV		
Acompanhantes	Documentos	Funções do Serviço
<ul style="list-style-type: none">● tradutor● representante legal● familiar / amigo / conhecido	<ul style="list-style-type: none">● identificação● comprovativo de morada● processo escolar	<ul style="list-style-type: none">● diagnosticar● avaliar● propor uma escola de afetação● arquivar os processos● preencher e encaminhar para o <i>Rectorat</i> o <i>Bilan d'Accueil EANA</i>

Tabela 4: CASNAV: segundo contacto

Ao analisarmos os dados relativos aos acompanhantes, surge o problema de nem sempre haver tradutores disponíveis que facilitem a comunicação no CASNAV; os representantes legais, por norma, pertencem a associações e representam os imigrantes quando se encontram sozinhos em território Francês; os familiares, amigos ou conhecidos constituem o apoio mais prático, contínuo e afetuoso para lhes transmitirem a confiança necessária para que possam dar os primeiros passos socioculturais em ambientes novos e estranhos.

1.2. Biografias

Com o intuito de procedermos ao tratamento dos dados recolhidos acerca das biografias dos oito participantes no nosso estudo, procurámos analisar, por meio de dois quadros expositivos, as respostas às seguintes questões:

- a) Qual é o país natal?
- b) Qual é a nacionalidade?
- c) Que idade têm, em junho de 2017?¹⁴¹
- d) Onde viveram?
- e) Em que cidade vivem na metrópole de Bordéus?
- f) Com quem vivem?
- g) Em que línguas comunicam?
- h) Qual é a situação escolar?
- i) Quais são os seus gostos e preferências?

O seguinte quadro reporta-se a dados biográficos dos alunos alófonos antes de terem chegado à França.

Alunos participantes	País Natal	Nacionalidade	Idade	Percurso de vida
AA	França - Aquitânia, Gironde	Francesa	11 anos	França / Espanha / França
AB	França – Córsega do Sul	Francesa	12 anos	França / Espanha / França
AC	Itália	Búlgara	12 anos	Itália / França
AD	Espanha	Espanhola	12 anos	Espanha / França
AE	China	Chinesa	16 anos	China / França
AF	Angola	Angolana e Portuguesa	16 anos	Angola / Portugal / França
AG	Arábia Saudita	Síria	20 anos	Arábia Saudita / Síria / Líbano / Turquia / Grécia
AH	Roménia	Romena	17 anos	Roménia / França

Quadro 5: Dados biográficos (antes da França)

¹⁴¹Esta data corresponde ao último mês da nossa recolha empírica nos quatro estabelecimentos escolares.

De acordo com as informações que pudemos recolher, constatamos que a maioria dos alunos é Europeia (5), duas alunas são Asiáticas e um é Africano pelo que vemos representados três dos seis continentes no nosso estudo.

Os irmãos AA e AB, apesar de terem naturalidade e nacionalidade Francesa são considerados alófonos, dado que sempre viveram na Espanha e, cumulativamente, foram expostos à língua e à cultura Árabe, uma vez que os seus familiares são Marroquinos. No que diz respeito aos outros 6 alunos, verificamos que dois apresentam uma nacionalidade diferente da naturalidade: o AC e a AG. O AF tem dupla nacionalidade porque tem familiares Portugueses e outros a residir em Portugal.

Os países natal e as nacionalidades permitem-nos refletir sobre as aproximações e afastamentos em relação à França, o que nos faz antever facilidades ou, por outro lado, choques e confrontos socioculturais que irão manifestar-se no contexto educacional.

Os quatro alunos que frequentam o colégio têm a idade esperada para frequentarem o 6.º ano de escolaridade. No liceu, o AF retrocedeu um ano para poder iniciar o 10.º ano, via profissional, na área que desejava. Do grupo DIPA, a AG tem mais idade pelo facto de não ter podido estudar nos últimos anos, devido à guerra na sua nação, facto que a impediu de concluir os seus estudos.

Por último, seis alunos, o AA e o AB incluídos, saíram dos seus países para entrarem, diretamente, na França. O AF foi para Bordéus porque, no Porto, foi impedido de frequentar uma escola por não haver vagas e pelo ingresso desejado ser demasiadamente tardio. A AG, por ser oriunda de um país instável há vários anos e pela sua situação de refugiada, é quem apresenta um percurso de vida mais variado; no seu caso, não caracterizamos a sua experiência como rica e positiva, antes como difícil e sofrida, conscientes de que, no entanto, a aluna contactou com línguas, tradições e culturas diferentes o que a destaca dos outros por, eventualmente, poder denunciar multiculturalidades através do seu comportamento e atitudes.

Atentemos nos resultados que obtivemos a partir das vivências dos alunos na metrópole Bordelesa.

Alunos participantes	Cidade	Núcleo familiar	Línguas	Situação escolar	Gostos e preferências
AA	<i>Pessac</i>	Avós maternos, pais, três	Árabe, Castelhana	<i>Sixième</i> , 5.º ano de escolaridade	Gosta da escola

		irmãos ¹⁴² / avós maternos			
AB	<i>Pessac / Lormont</i>	Avós maternos, pais, três irmãos / pais e dois irmãos	Árabe, Castelhana	<i>Sixième</i> , 5.º ano de escolaridade	Gosta de jogar futebol; não aprecia a escola, nem estudar
AC	Bordéus	Pais	Búlgaro, Italiano	UPE2A + <i>sixième</i> , 5.º ano de escolaridade	--
AD	Bordéus	Pais e três irmãos	Árabe, Castelhana	UPE2A + <i>sixième</i> , 5.º ano de escolaridade	--
AE	<i>Pessac</i>	Mãe e uma colega de casa Chinesa	Chinês, Inglês	<i>Première</i> , 11.º ano de escolaridade, no Ensino Regular	Gosta de literatura Chinesa, de Química e Informática; não gosta de Física
AF	Bordéus	Tia e duas primas gémeas	Português	<i>Seconde</i> , 10.º ano, no Ensino Profissional	Gosta de futebol e detesta as aulas de Inglês
AG	<i>Villenave d'Ornon</i>	Pais e um irmão	Árabe	DIPA	--
AH	<i>Talence</i>	Irmão, cunhada e sobrinho	Búlgaro	DIPA	--

Quadro 6: As vivências dos alunos na metrópole Bordelesa

A maioria dos alunos foi encaminhada para um estabelecimento escolar na sua zona de residência, tendo o AB, apenas no fim do ano letivo, acompanhado os seus pais e três dos seus quatro irmãos para *Lormont*, cidade situada na margem contrária do rio Garona. A AE deixa a sua residência em *Pessac* e atravessa *Talence* para se deslocar ao liceu, na cidade de Bordéus. Apesar de haver liceus na sua cidade, o nível de conhecimentos e objetivos para o futuro que apresentou no CASNAV ditaram que o *Nicolas Brémontier* correspondia melhor às suas expectativas. A AG é quem reside mais longe por duas razões: a) o DIPA só existe em *Talence*; b) a sua família depende da

¹⁴²A divisão prende-se com o facto do AA e do AB terem vivido duas situações distintas familiares, dado que, quase no fim do ano letivo, os pais mudaram de casa.

habitação designada pelas associações sociais.

Uma vez que o núcleo familiar constitui um pilar importante e seguro para que os alunos sofram o processo de acolhimento e integração da forma mais natural possível, verificamos que todos os alunos vivem com familiares, sendo que apenas o AF e a AH estão separados dos seus pais.

Declinando nesta fase respeitante ao Acolhimento a língua Francesa, estamos confortáveis para referir que 6 dos 8 alunos ouvem e falam quotidianamente duas línguas, incluindo-se neste grupo o AF que também recorre, por vezes, ao crioulo quando fala com os seus amigos que ficaram em Luanda, via *Facebook*. A AG comunica somente em Árabe da Síria, enquanto que a sua colega, a AH, apesar de falar em Romeno, é exposta ao Francês, em sua casa, quando comunica com o seu irmão e a sua cunhada, residentes há mais tempo em Bordéus, e com os seus amigos.

No que toca à caracterização das escolas, constatamos que o colégio *Francisco Goya* dispõe de uma UPE2A, o colégio *Gérard Philipe* integra unidades que respondem à inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem e com incapacidades físicas ou intelectuais. Os liceus, como seria de esperar, oferecem um leque bastante variado de cursos, formações e projetos visando o ingresso dos jovens ora na universidade, ora no mundo do trabalho, destacando-se o *Nicolas Brémontier*, especialmente, pelo acolhimento que tem feito conjuntamente com o CASNAV, aos alunos alófonos; o liceu *Alfred Kastler* é o único da Academia com DIPA.

Muito embora 4 alunos não se tenham manifestado em relação aos seus gostos e preferências, estamos em condições de antecipar uma avaliação em relação ao processo de integração: o AA e a AE são alunos focados, que demonstram saber o que querem e que só se referem à escola positivamente; ao contrário, o AB e o AF referem o futebol e refutam as atividades escolares.

1.3. As razões da partida e a viagem

A deslocação dos migrantes deve-se a uma série de fatores, sejam eles de ordem económica, política, educativa ou religiosa. Como a França não é um destino único e muito menos exclusivo, indagamos e averiguamos: quais são as motivações que levaram os nossos oito participantes a entrarem no território Francês, com o objetivo de se

instalarem?

A procura da resposta, por meio de entrevistas semi-estruturadas, permitiu-nos reunir os seguintes dados:

Alunos participantes	Razões	Viagem
AA	Encontrar trabalho Familiares em <i>Pessac</i>	---
AB	Encontrar trabalho Familiares em <i>Pessac</i>	Durante a noite, chuvosa, e com frio
AC	Encontrar trabalho Educação Prática do Evangelismo	De carro Viagem difícil Paisagens bonitas Sentimento de tristeza por deixar os amigos
AD	Encontrar trabalho Aumento da família Sair da pobreza	De carro, com muito peso Viagem longa Sentimento de alegria por ir para a França e tristeza por deixar os amigos e familiares
AE	Padrasto Francês Viver num “ambiente internacional” Educação	Sozinha, de avião Sentimento de entusiasmo e satisfação
AF	Educação	Sozinho, de avião
AG	Fuga à guerra	De carro, da Síria para o Líbano De avião, do Líbano para a Turquia De barco, da Turquia para a Grécia De avião, da Grécia para a França
AH	---	De carro Viagem muito longa e cansativa Uma experiência que será repetida todos os verões

Quadro 7: A viagem para a França

A AH foi a única que não se pronunciou em relação aos motivos pelos quais deixou os seus pais, na Roménia. Porém, constatamos que a aluna se encontra em situação de reagrupamento familiar, tal e qual como o AA, o AB e o AF; a partir de conversas informais, descobrimos que, em Bordéus, tem acesso a melhores condições de vida; esta é precisamente a razão principal que moveu mais cinco alunos. O AC, a AE e o AF procuram facilidades no contexto escolar e a AG, por questões de sobrevivência, chegou

a Bordéus para fugir a um cenário bélico que se vive na Síria.

O seguinte gráfico ilustra as conclusões que retirámos da nossa análise acerca das razões que motivaram os oito alunos participantes a instalarem-se na metrópole Bordelesa.

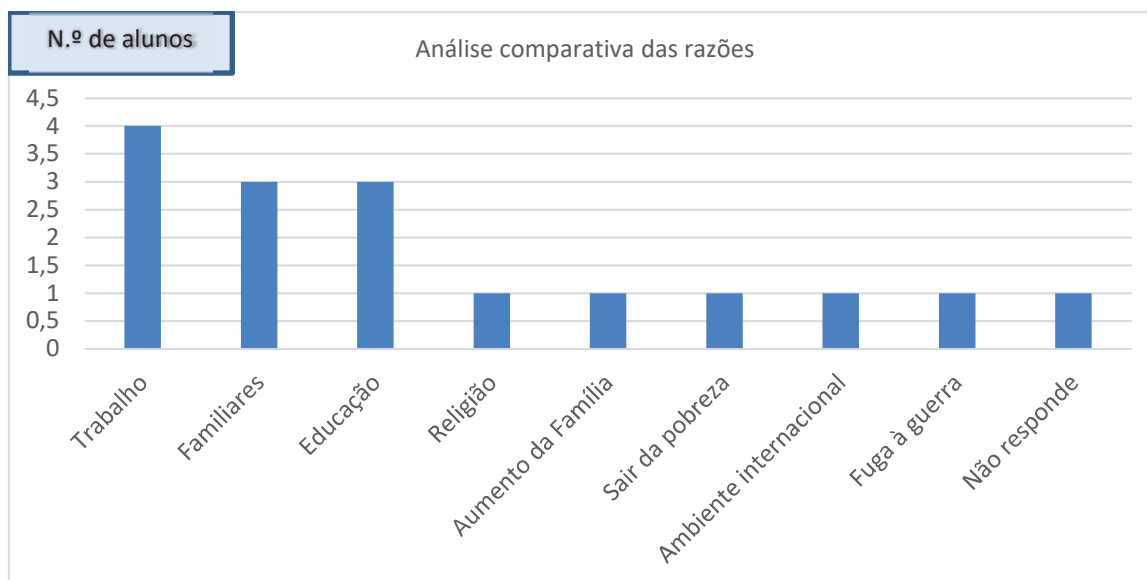


Gráfico 1: Motivações para viver na França

Assumindo o pressuposto de que as condições da viagem podem intervir na forma como os alunos estão recetivos ao acolhimento e até como eles próprios vão acolher o novo país, a nova cidade e, por conseguinte, uma nova vida, procurámos auferir junto deles: como é que decorreu a viagem desde o país natal até à França?

Como nos demonstra o gráfico abaixo, a maioria deslocou-se de carro, uma viagem longa, cansativa e que lhes permitiu pensar, com tempo e nostalgia, no que deixavam para trás. O AF fez uma viagem curta de avião, sem quaisquer receios por já conhecer a realidade Francesa; a AE, contrariamente ao que seria de esperar, de tão encantada e deslumbrada por poder viajar sozinha, de avião e para a França, a sua viagem não foi custosa, antes marcada pela grande ansiedade e elevadas expetativas que trazia em relação à França.



Gráfico 2: Do país de origem para o país de acolhimento

1.4. Os primeiros tempos em território Francês

Na nossa perspetiva, a forma como os participantes comunicavam antes de começarem a frequentar a escola, as atividades que realizavam e as pessoas com quem interagiam caracterizam não só as suas primeiras vivências na nova cidade, como nos informam de como eles experienciaram e ultrapassaram a primeira fase de acolhimento sociocultural. Debrucemo-nos sobre os dados que apurámos.

Alunos participantes	Comunicação	Atividades	Interações
AA	Não percebia nada fora de casa; Castelhana e Árabe	Ficava em casa Passeava	Com a família
AB	Não percebia nada fora de casa; Castelhana e Árabe	Ficava em casa Ia à Biblioteca Acompanhou a mãe no processo de legalização Jogava futebol	Com a família
AC	Búlgaro Choque com o Francês	Brincava Ia ao estádio Ia à piscina	Com os pais e um amigo do pai
AD	Castelhana Árabe	Brincava Acompanhou os pais no processo de inscrição nas escolas Visitou a avó, em Marrocos	Com a família
AE	Chinês Inglês Algumas palavras em Francês	Fotografava tudo Foi ao restaurante do amigo da mãe Ficava em casa a estudar Passeava	Com a mãe, o padrasto, amigos da mãe e a colega de casa

AF	Não compreendia as primas Português	Ficava em casa Frequentou um curso de Francês Jogava jogos no telemóvel Visitou a avó paterna, em Nantes Falava com os amigos, através do <i>Facebook</i>	Família, um amigo da tia, Angolano
AG	Árabe	Ficava em casa, a descansar	CADA Família
AH	Não compreendia o Francês Romeno	Ficava em casa Passeava Foi à praia	Família Amigos do irmão e da cunhada

Quadro 8: Antes da escola

Com base na interpretação do quadro, podemos tecer algumas considerações. À exceção da AE, que detinha o nível A1 em Francês, todos os outros não compreendiam a língua do país de acolhimento tendo, inclusivamente, o AC sofrido um choque linguístico quando foi para o colégio. Apesar dos seus conhecimentos, não podemos considerar que a AE, que apenas recorria a palavras soltas em Francês, falasse três línguas; assim sendo, constatamos que 4 alunos comunicavam em duas línguas e os outros 4 somente em uma.

A comunicação está intrinsecamente relacionada com as pessoas com quem interagem e, conseqüentemente, com as atividades que realizaram durante os primeiros tempos. Todos os participantes se mantiveram com as suas famílias, com quem realizaram atividades, tanto em casa como no exterior, à exceção da AG que permaneceu em casa. Por meio dos seus familiares, verificamos que 4 alunos contactaram com outras pessoas, de quem ouviram a língua Francesa; igualmente, a AG foi acolhida por membros do CADA e intérpretes.

Relativamente às atividades, a AC e o AF, uma vez instalados, visitaram familiares antes de começarem a frequentar a escola: a AC foi a Marrocos e o AF a *Nantes*, na França. O AB e o AC aventuraram-se em mais atividades ao ar livre e sem o acompanhamento dos familiares; todos os outros estiveram permanentemente acompanhados pela família. De salientar o facto do AA e da AE preferirem ficar em casa para estudar, o que deixa transparecer a sua vontade de reiniciar os estudos. O AF pôde frequentar, no imediato, um curso de Francês, dado que a sua tia tinha preparado a sua vinda, proporcionando-lhe um acolhimento linguístico.

Os primeiros tempos ficarão nas suas memórias, através do registo dos momentos mais fáceis e difíceis e das suas primeiras impressões, que espoletaram sentimentos e sensações. Nesta linha de observação, o quadro seguinte responde-nos, propositadamente, ao conjunto de questões: O que foi mais fácil para os alunos durante os primeiros tempos? E o mais difícil? Que impacto lhes causou a cidade de acolhimento? O que sentiram?

Alunos participantes	Fácil	Difícil	Apreciações	Sentimentos
AA	Jogar à bola	Falar Frio Levantar-se cedo para ir para a escola	Grande número de negros	Feliz por estar na França Triste por ter deixado os amigos Cansado
AB	Passear	Língua Francesa	Os Franceses são pouco simpáticos País grande e antigo Inexistência de campos de futebol Cidade sem surpresas	Desinteresse por conhecer o país Vontade em regressar
AC	Conviver	Falar Francês	--	--
AD	Reconhecer as ruas Falar em Francês	Carregar as malas Limpar e arrumar a nova casa	--	--
AE	--	--	Bordéus como a “verdadeira França”; <i>Pessac</i> era mais campestre	Enlevo e felicidade Confusa e receosa pelo futuro
AF	--	A língua Francesa Clima frio	--	--
AG	Conforto	Língua Francesa	Cidade surpreendente	Cansaço
AH	Comprar pão	Falar Francês	Cruzar-se com pessoas de cor	--

Quadro 9: Os primeiros tempos na metrópole Bordelesa

As expectativas e, sobretudo, os receios que os alunos tinham em relação à nova cidade despontam no que, afinal, foi facilmente superado. Enquanto que os alunos do

liceu *Brémontier* não responderam à nossa questão, todos os outros indicaram atividades ao ar livre como necessárias para eles; destacamos o “conforto” que a AG refere por, finalmente, ter encontrado uma nova casa onde podia viver em paz e em segurança. Surpreendentemente, a AD menciona a língua, não por dominar o Francês, mas por lhe parecer um idioma mais fácil do que o que esperava, dadas as aproximações que tem com o Castelhana.

No que concerne ao que lhes foi mais difícil, a maioria (6) aponta comunicar na língua Francesa. Dois alunos referem o clima frio, sendo evidente que o AF está habituado ao clima mais quente de Luanda; o frio faz com que seja difícil para o AA levantar-se cedo para ir para o colégio. Como a AD ajuda os pais a cuidar dos irmãos e com as tarefas da casa, para ela, o mais difícil prendeu-se, precisamente, com a instalação na nova casa.

Através da leitura sobre o primeiro impacto sobre os Franceses e sobre a cidade de acolhimento, aferimos que, 2 dos 5 alunos que responderam, referem a presença da raça negra entre os Franceses; 1 aluno caracteriza-os como pouco simpáticos. *Pessac* é qualificada como uma cidade grande, antiga, sem campos de futebol e campestre. *Bordéus* é surpreendente e caracteristicamente Francesa. Maioritariamente, os sentimentos e as sensações são negativas: cansaço (2), tristeza (1), desinteresse (1), confusão (1), receio (1) e recusa (1). A felicidade é sentida por 2 alunos: o AA e a AE têm em comum a vontade de estudar e de conhecer melhores oportunidades.

1.5. O país natal vs. a França: primeiras impressões

A comparação que os participantes fazem entre o seu país e a França realça algum encantamento pela nação Francesa, o que vai contrastar com os dados que reunimos no ponto anterior. Sem surpresas, verificamos que, nesta primeira fase, os alunos tecem, no cômputo geral, comentários muito positivos em relação ao país natal que, obviamente, conhecem bastante melhor face à França, um país que lhes é totalmente desconhecido onde não têm quaisquer experiências a todos os níveis.

Das entrevistas aplicadas, emergiram os seguintes dados que apresentamos no quadro.

Alunos participantes		País Natal	França
AA	Espanha	Conhece melhor as pessoas Menos pessoas a fumar e a beber Os Espanhóis são melhores Menos estrangeiros	País moderno e bonito Mais dinâmico Mais pessoas Edifícios bonitos e bem construídos Muitos parques Franceses simpáticos e um modelo para os estrangeiros quando comunicam
AB	Espanha	País onde vivia Os Espanhóis são mais simpáticos Madrid é a sua cidade favorita Colégio favorito Quer regressar	País grande e antigo Pessoas pouco simpáticas Inexistência de campos de futebol
AC	Itália	Pessoas sérias, simpáticas, divertidas e discretas Os Italianos falam muito alto e os ciganos estão sempre alegres	Beleza e clima incríveis Cozinha magnífica País com História Língua magnífica Escolas magníficas Os Franceses são mais calmos As pessoas são sorridentes e elegantes, cumprimentam sempre
AD	Espanha	Lojas Chinesas mais baratas Pessoas amáveis Conhece toda a gente Muitos amigos	País grande e caro Muitos monumentos Ruas menos limpas Os Bordeleses bebem muito, vestem-se de forma estranha e andam muito de bicicleta Muitos sem-abrigo
AE	China	Edifícios novos e feios	País internacional e grande Pessoas e sistema escolar diferentes Edifícios antigos, monumentais, bonitos e impressionantes, protegidos
AF	Angola	Inexistência de elétricos e autocarros Assaltos Melhor clima, praia Família e amigos Prática das atividades favoritas Facilidade na comunicação	Qualidade de vida melhor À vontade para sair Bordéus, cidade moderna Edifícios bonitos
AG	Síria	Pessoas simpáticas e sociáveis, vítimas da política e assassinadas pelo Presidente	Bom país, com igualdade e justiça Pessoas simpáticas, mas racistas Menos socialização
AH	Roménia	O país mais belo e rico de todos	Edifícios muito diferentes

Quadro 10: Comparações entre o país de origem e a França

Em análise, a maior parte dos alunos (6) faz uma referência bastante positiva às pessoas do seu país natal, face a 1 participante que demonstra um deslumbramento pelos Franceses. Apenas 2 veem o seu país como melhor do que a França, sendo que 3 recorrem a uma apreciação negativa do seu país: arquitetura menor, falta de transportes, insegurança e instabilidade política e social. As críticas resultantes da Voz dos alunos em relação à França, tal e qual como o seguinte esquema nos ajuda a comprovar, informam-nos que há mais comentários positivos do que negativos, num total de 4, ao escutarmos os alunos. Das suas opiniões, registam-se quatro referências neutras e três negativas.

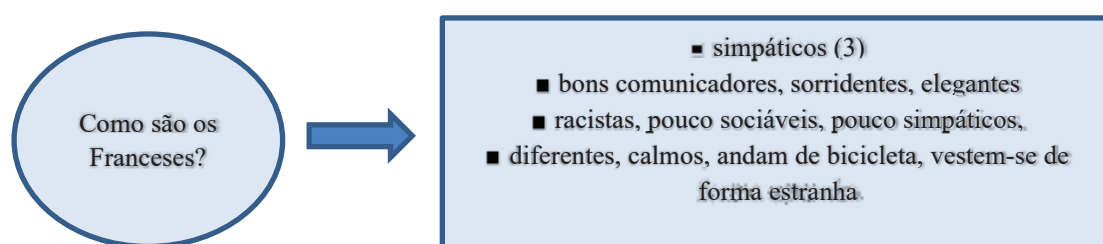


Figura 6: Os Franceses, na Voz dos participantes

Na sequência da leitura que fazemos da figura acima apresentada, elaboramos uma outra que sintetiza os dados recolhidos sobre a França.

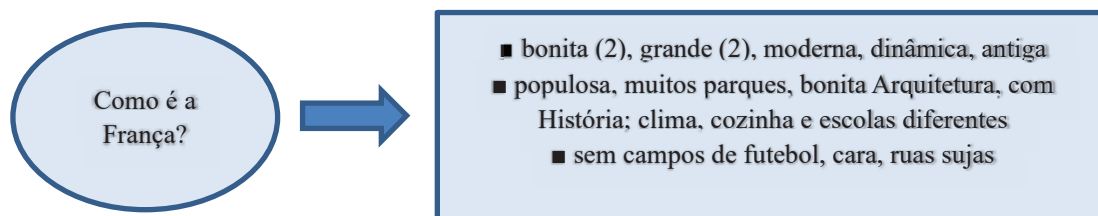


Figura 7: A França, na Voz dos participantes

Em resumo, conferimos que predominam as considerações positivas, visto que figuram sete referências, face a 3 negativas. Igualmente, surgem outras sete referências que fazem transparecer o fascínio dos participantes pela França.

1.6. O processo de acolhimento na cidade

Neste tópico, trataremos e analisaremos os dados relativos à forma como decorreu o acolhimento dos participantes na metrópole de Bordéus. Quem os recebeu? Tal e qual

como demonstrado anteriormente, o acolhimento escolar passa obrigatoriamente pelo centro académico que recebe os alófonos e os diagnostica, sugerindo um estabelecimento escolar de afetação. Assim sendo, como é que chegam ao CASNAV? De ali, para que escola vão? Por último, importa-nos saber: será que o processo de acolhimento se encerra nas escolas?

No seguimento do tratamento dos dados, apresentamos a seguinte figura:

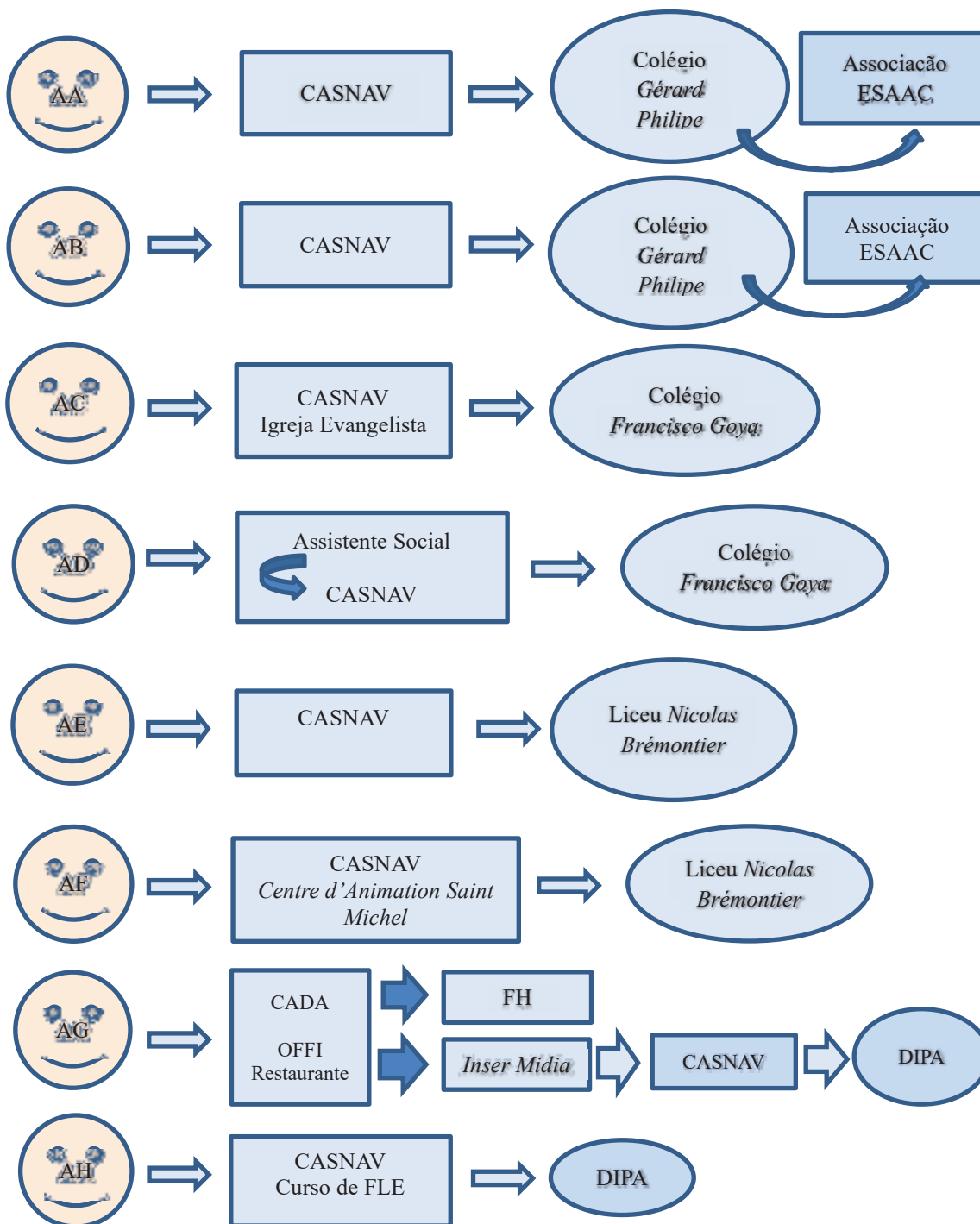


Figura 8: O processo de acolhimento

Segundo os dados que expomos, atestamos o seguinte: 1) a AE passou por um acolhimento exclusivamente escolar, simples e direto; 2) o AF e a AH, além de terem sido recebidos pelo CASNAV, usufruíram de um acolhimento de preparação linguística em associações; 3) o AC beneficiou de um acolhimento religioso, a par do escolar obrigatório; 4) a AD e a AH tiveram um acolhimento social, por meio de associações, para além do escolar; 5) os irmãos AA e AB são os únicos que, após um acolhimento escolar direto e simples, similar ao da AE, foram encaminhados, a partir do colégio onde ficaram afetados, para um acolhimento de carácter social no seu bairro de residência; 6) finalmente, a AG foi a única que sofreu um processo de acolhimento profissional na cidade, dado que trabalhou num restaurante durante algumas semanas.

1.7. A escola

Os oito participantes na nossa investigação foram afetados a quatro estabelecimentos escolares distintos: dois colégios e dois liceus, localizados em três cidades da metrópole Bordelesa.

Uma vez selecionado o nosso campo empírico, procedemos ao levantamento das características de cada uma das escolas, que o quadro abaixo apresenta, a partir de documentos oficiais, de entrevistas e de pesquisa em *sites* oficiais.

Alunos participantes	Localização geográfica	Características
AA AB	<i>Pessac</i>	Data dos anos 75/80 Reabilitação dos edifícios em 2008 Secção de Ensino Regular e Profissional adaptada Unidade localizada para a Inclusão Escolar Programa <i>Erasmus</i> + Número reduzido de alunos alófonos Ausência de UPE2A
AC AD	Bordéus	Um dos colégios mais pequenos da Academia Menos de 300 alunos Edifício histórico e imponente Existência de uma UPE2A
AE AF	Bordéus	Variada oferta de cursos e formações Oferta de cinco línguas estrangeiras Parceria com a Universidade <i>Michel de Montaigne</i> Existência de secções Europeias em Espanhol e Inglês Projeto <i>Erasmus</i> + Projeto <i>Comenius</i>

		Realização de estágios no estrangeiro Rede NETINVET Projeto ETWINNING
AG AH	<i>Talence</i>	Vasta gama de cursos e formações Concretização de formações profissionais e contínuas dinamizadas pela GRETA, da Aquitânia Único liceu com oferta de um DIPA

Quadro 11: Comparações entre as escolas

No que diz respeito aos colégios, o de *Pessac* é maior, moderno e tem mais alunos. Com um número pouco significativo de alófonos, o *Gérard Philipe* reúne condições e programas para receber alunos com algum tipo de *handicap*, físico ou mental. Este colégio participa apenas em um projeto internacional. O *Francisco Goya* mistura-se com os demais edifícios de Bordéus, por ser histórico, e destaca-se pelo elevado número de estrangeiros, integrando uma UPE2A.

Os dois liceus aproximam-se pela obrigatória oferta de cursos e formações e, por outro lado, afastam-se no tocante ao maior número de projetos internacionais existentes no *Nicolas Brémontier* que, igualmente, trabalha em parceria com a Universidade *Michel Montaigne*. Devido ao seu carácter internacional, o liceu *Brémontier* conta com muitos alunos estrangeiros. O liceu *Alfred Kastler* dispõe de um edifício dedicado ao DIPA, sendo, inclusivamente, o único a ter o dispositivo em toda a Academia.

Atendendo ao nosso objeto de estudo, parece-nos que os alunos alófonos do colégio de *Pessac* deveriam de ter sido afetos a um que integrasse uma UPE2A, inclusivamente porque correspondem a um número reduzido. Uma vez que o liceu *Nicolas Brémontier* tem um elevado número de alunos estrangeiros, entre eles alófonos, deveria integrar o DIPA do *Kastler* ou, desejavelmente, ter, igualmente, um DIPA.

1.8. Breves comparações: a escola antiga vs. a escola nova

As primeiras impressões sobre a nova escola constituem dados importantes a tratar, dado que, nesta fase, os alunos vão estabelecer comparações com a sua escola anterior; tal quadro comparativo reflete a aceitação ou a recusa de uma nova experiência escolar, não obstante estarem ligados afetivamente ao contexto precedente. Analisemos, por conseguinte: que diferenças existem entre as duas escolas?

Alunos participantes	Escola antiga	Escola nova
AA	Escola preferida Nível de exigência maior Professores simpáticos	Colégio com poucos problemas Ambiente calmo Repetição dos conteúdos Mais disciplinas Professores simpáticos Não quer mudar de colégio, por já estar habituado e por ter novos amigos Os colegas ajudam-no e encorajam-no
AB	Intervalos maiores Mais tempo para jogar futebol Professores mais simpáticos Resultados melhores	Novas disciplinas: Educação Física, Música e Física e Química
AC	--	Os professores não revelam a idade Nova prática desportiva: natação
AD	As turmas têm uma sala e os professores deslocam-se Podia sair da escola quando quisesse	Almoça às 12:00h Os alunos mudam de sala
AE	As turmas têm sala atribuída, os professores deslocam-se As salas estão abertas 30min., antes das aulas começarem Os professores são sempre pontuais Intervalo entre todas as aulas Existência de espaços para praticar desporto e estádios Prefere o sistema Chinês para a prática do desporto Atividades de desporto reduzidas e impostas aos alunos Professores rígidos e sérios	Não compreendia as aulas, no início Os alunos mudam de sala Intervalos pequenos Escola mais pequena Os alunos saem do liceu, apanham transportes públicos para irem praticar desporto no estádio da cidade Maior oferta de desporto Prefere os professores do liceu Colegas e professores simpáticos e amigos
AF	A escola não oferecia a área que desejava: Gestão e Administração Escolas mais pequenas, sem edifícios, apenas salas Prefere-a por conhecer mais pessoas e ter mais amigos Aulas mais sérias Os professores repetem as explicações, até os alunos compreenderem os conteúdos Competição entre alunos Aprendia mais e melhor Os professores ditavam, obrigando os alunos a perceber o que escreviam	Escola grande e “normal” Mais bonita Relaciona-se somente com os colegas da turma Comportamentos inadequados dos alunos, durante as aulas A língua dificulta a aprendizagem Cola fichas nos cadernos que não compreende
AG	Inexistência do valor da igualdade Sem cantina Turma com 30 alunos	Igualdade Cantina Turma com poucos alunos

	Dois meses de férias, por ano	Os professores ensinam bem
AH	Escola mais pequena Preferência pela escola: pequena e com atividades desportivas	Estabelecimento muito grande

Quadro 12: Diferenças entre as escolas

Em análise, observamos que a maioria dos alunos prefere a escola antiga (5); o AC e a AE preferem a atual, o que não nos surpreende visto que a educação foi um dos fatores que os fez sair do seu país natal, situação de todo impossível para a AG na Síria.

Quase todos se pronunciam positivamente em relação aos professores (4) da escola anterior, à exceção da AE que, muito embora aprecie a pontualidade, caracteriza os professores Chineses como “sérios” e “rígidos”. Relativamente aos professores Franceses, 3 participantes atribuem-lhes características positivas, 1 partilha uma curiosidade e 4 não fazem quaisquer referências. Estes resultados parecem-nos imprevistos na medida em que seria de esperar que todos se pronunciassem em relação aos professores na escola atual por serem eles quem, estimamos, os acolhem, acompanham e apoiam na fase de acolhimento.

Em suma, ordenamos por ordem decrescente os tópicos mencionados pelos participantes e o número de referências: professores (4); salas (4); espaços (4); atividades (3); metodologias (3); intervalos (2); nível de exigência (2); resultados (1); saídas (1); oferta (1); valores (1); férias (1). Entre estes doze tópicos, predomina a caracterização positiva em relação à escola antiga, registando-se apenas 6 referências negativas nas Vozes da AE (2), do AF (2) e da AG (2).

Da leitura que fazemos das características atinentes à escola de acolhimento, verificamos que a AE é quem se pronuncia mais, seguida do AA e do AF; o AB e a AH são mais comedidos, fazendo uma única referência, no nosso ponto de vista, neutra.

Atentando nas 31 referências, encontramos 16 positivas, 10 negativas e 5 neutras. Os alunos AE e AF são quem mais criticam negativamente a nova escola.

1.9. As atividades de acolhimento na escola

Com o objetivo de concluir o tratamento e a análise que alude à primeira secção deste capítulo, importa-nos descortinar como é que os participantes foram recebidos nas escolas. Quais foram as atividades de acolhimento preconizadas?

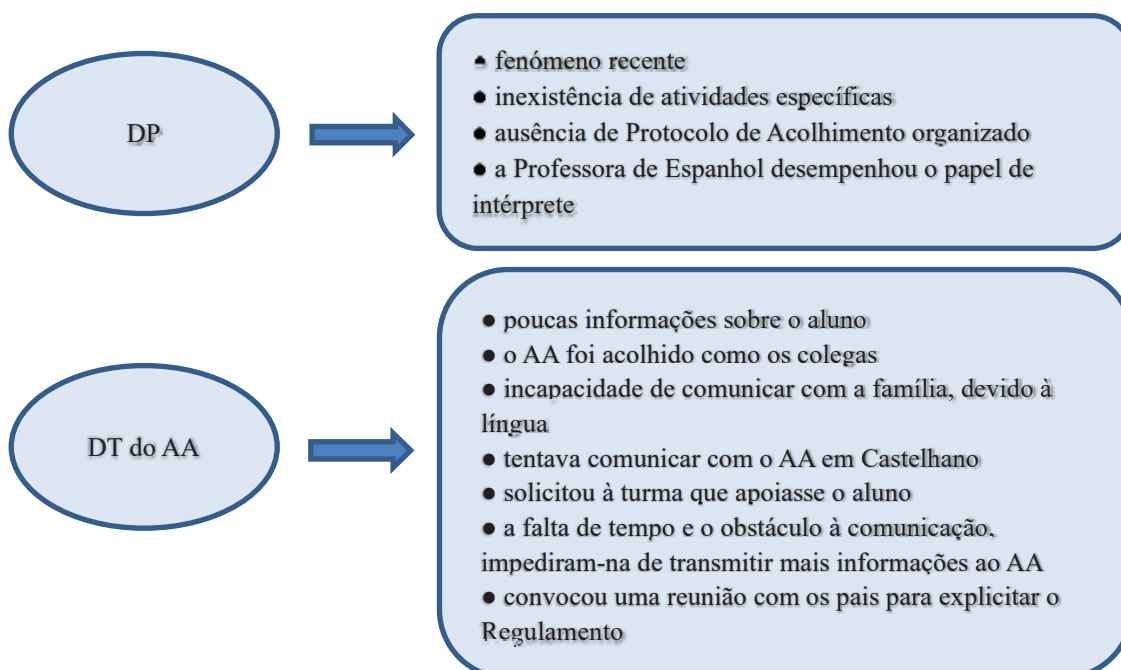
Os dados que nos respondem à questão serão demonstrados individualmente, pela importância analítica que lhe reconhecemos. Começamos por tratar os elementos recolhidos no colégio *Gérard Philipe*.

Alunos participantes	Acolhimento no colégio <i>Gérard Philipe</i>
AA	Ouviu o seu nome e foi encaminhado para uma sala Visitou o colégio Comunicou por gestos Informou a DT de que não era Francês
AB	Não compreendia o que lhe diziam e sentia-se perdido O DP informou-o do ano e da turma que iria frequentar A DT não sabia que era alófono Visitou o colégio Ninguém lhe fez perguntas; ninguém falava Recebeu uma lista com o material que teria de adquirir Jogou futebol Almoçou gratuitamente na cantina Decorrido um mês, a DT descobre que é alófono Primeiros meses muito difíceis, por não compreender a língua

Quadro 13: O acolhimento no colégio *Gérard Philipe*

No colégio *Gérard Philipe*, o AA e o AB foram acolhidos tal e qual como os colegas das respetivas turmas, acrescentando o facto de que o AA informou a sua DT de que não falava Francês e que todos ignoravam a situação de alofonia do AB.

A partir da Voz do DP e das DT dos irmãos, recolhemos mais dados em relação às práticas de acolhimento, expostos nos três seguintes esquemas.



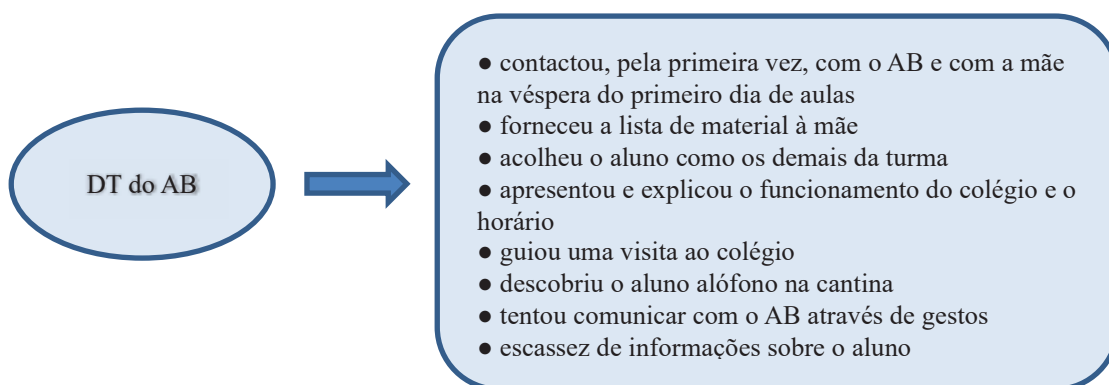


Figura 9: Práticas para receber e acolher no *Gérard Philipe*

Ao interpretarmos os dados, constatamos que não é prática acolher um aluno alófono por meio de atividades específicas e adaptadas. Os dois alunos foram acolhidos como os colegas, até porque as DT não dispunham de informações suficientes sobre os alófonos. O acolhimento dos irmãos resultou difícil, denunciando grandes obstáculos à comunicação.

Passando às informações que os participantes do colégio *Francisco Goya* nos forneceram, assinalamos o facto de se terem referido mais aos receios que sentiram por irem frequentar uma escola desconhecida e menos às atividades em que participaram. Como nos comprova o quadro, apenas é mencionada uma ficha com vocabulário relativo às primeiras palavras úteis para comunicar, nesta fase de acolhimento.

Alunos participantes	Acolhimento no colégio <i>Francisco Goya</i>
AC	Preocupação e estresse
AD	Receio de não compreender o idioma Chegou atrasada Recebeu fichas com vocabulário relacionado com o vocabulário

Tabela 5: Acolhimento no colégio *Francisco Goya*

Em entrevista à DT da UPE2A, pudemos reunir os dados que apresentamos na figura abaixo.

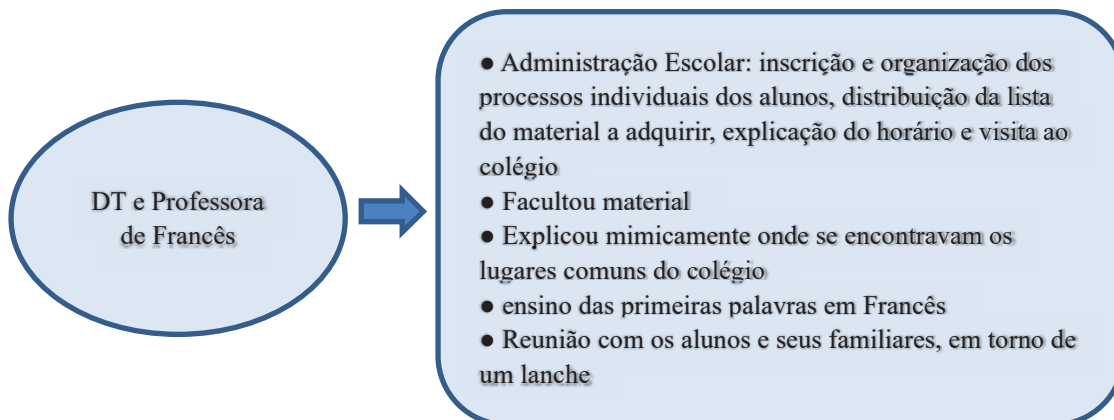


Figura 10: Práticas para receber e acolher no *Francisco Goya*

Na escola do AC e da AD, analisamos que o acolhimento foi adaptado à sua situação de alofonia, através do recurso à mímica, da distribuição de fichas visuais com vocabulário e do uso de palavras simples. O acolhimento dos alunos realizou-se em duas fases: com a Administração e com a DT. Por fim, entendemos que o acolhimento foi duplo: para os alunos e para os familiares. Mais do que reunir os pais para fornecer informações, registou-se uma preocupação em promover um convívio para facilitar e estreitar relações, apostando-se na aproximação entre o colégio e a família.

Alunos participantes	Acolhimento no liceu <i>Nicolas Brémontier</i>
AE	Dirigiu-se à sala, com a mãe, munida do horário Teve dificuldades em encontrar a sala da primeira aula A Professora chegou atrasada e não falava Inglês Apesar de ter preparado previamente uma apresentação, foi-lhe pedido apenas o seu nome e apelido Os colegas colocaram-lhe perguntas, durante os intervalos Foi transferida de turma, após uma semana, por ser muito grande
AF	Com a tia, foi buscar os documentos, para preencher, relativos à sua inscrição A Administração facultou-lhe o horário e a lista de material a adquirir; proporcionou-lhe uma visita guiada ao liceu Na cantina, forneceu as suas impressões digitais Um membro da <i>Vie Scolaire</i> acompanhou-o à sala da sua primeira aula e apresentou-o ao Professor Assistiu à aula, em silêncio Uma colega Francesa quis ajudá-lo em Inglês Uma Professora integrou-o num grupo onde estava uma Portuguesa, que o apoiou

Quadro 14: Acolhimento no liceu *Nicolas Brémontier*

A AE tinha algumas expectativas em relação ao seu primeiro dia que não se concretizaram; entendemos que foi mais acolhida pelos colegas do que pelos professores que, somente após uma semana, agiram ao transferi-la de turma. A sua primeira aula é recordada ainda pelo comportamento da Professora que teve nela um grande impacto negativo. O AF beneficiou de um acolhimento na Administração, na Cantina, na *Vie Scolaire* e nas aulas, para além de ter sido apoiado por colegas no tocante à compreensão e expressão do Francês.

Impreterivelmente, entrevistámos a responsável pelos alunos alófonos no liceu que nos forneceu os dados que desvendamos no esquema seguinte. Em suma, adiantamos, o acolhimento foi inexistente dado que não foi informada da chegada dos alunos. Na nossa perspetiva, apesar de constituírem atividades de acolhimento, as aulas de FLE, dentro e fora do liceu, correspondem mais à promoção da integração dos alunos; porém, acrescentamos, defendemos que o acolhimento deve acontecer todos os dias, nas diferentes situações vividas pelos participantes.

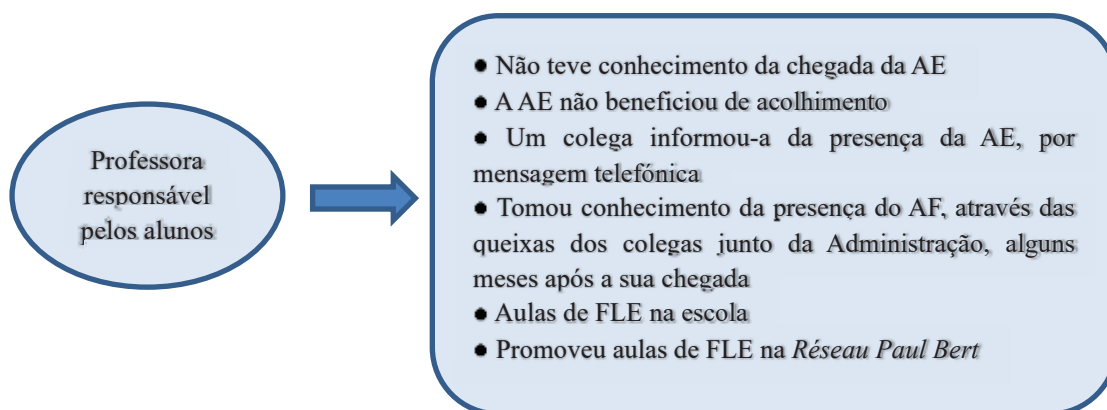


Figura 11: Práticas para receber e acolher no liceu *Nicolas Brémontier*

As participantes do liceu *Alfred Kastler* manifestaram-nos os seus sentimentos, como comprova o quadro, tendo a AG mencionado a apresentação ao grande grupo.

Alunos participantes	Acolhimento no liceu <i>Alfred Kastler</i>
AG	Apresentou-se aos colegas novos Alegria por poder voltar a estudar
AH	Primeiro dia “estranho”

Tabela 6: O primeiro dia no DIPA

Por fim, verificamos que o Coordenador do DIPA acolheu os participantes no nosso estudo, em três fases, com a preconização de onze atividades díspares. Além do mais, acolheu os alunos acompanhados dos seus familiares ou responsáveis, com o auxílio de intérpretes. Estes dados podem ser comprovados no esquema imediatamente abaixo.



Figura 12: O Protocolo de Acolhimento no DIPA

2. O dia a dia: INTEGRAÇÃO

A – Em casa:

Na primeira parte desta segunda secção do capítulo, importa-nos tratar os dados recolhidos que, cremos, contribuem sobremaneira para a avaliação dos níveis de integração respeitantes à nova casa dos participantes no estudo: as suas características, as línguas que usam para comunicar, a forma como se ocupam em casa, o tipo de gastronomia, as visitas que recebem e como são os seus vizinhos. Igualmente, com o intuito de construir a ponte para a terceira parte, deter-nos-emos no tratamento e análise dos elementos acerca do trajeto que os alunos percorrem do seu lar para a sua segunda casa: a escola.

2.1. O novo lar

As informações que a seguir apresentamos, no quadro, respondem às seguintes

indagações: como é a casa?; têm um quarto individual?; gostam da casa?

Alunos participantes	Características	Quarto	Apreciação
AA ¹⁴³	casa dos avós 3 quartos barulho exterior proximidade com parques	ora dormem com os irmãos num quarto, ora na sala	--
AB	Nova casa: maior, em reabilitação pelo pai ambiente tranquilo	quarto individual	a casa nova é a preferida não tem liberdade para sair sozinho
AC	estúdio pequeno	não tem quarto individual	gosta da casa
AD	estúdio com 30m ² frigorífico no exterior sem máquina de lavar roupa	dorme na sala, com a família	não gosta da casa: pequena e quente
AE	pequena vivenda com jardim sombria	quarto individual	não gosta da casa
AF	casa pequena perto do liceu	dorme na sala	--
	nova casa: alugada afastada do liceu aluguer pago pela avó	quarto individual	gosta da casa: espaço e independência
AG	apartamento	--	gosta da casa
AH	casa grande e bonita	--	gosta da casa

Quadro 15: O novo lar

À exceção da AH, todos vivem em casas pequenas. Dois alunos, o AB e o AF, no fim do ano letivo, mudaram de casa. O AA continuou a viver com os avós, usufruindo da sua nova casa apenas aos fins de semana.

As alunas AG e AH não revelam se têm um quarto só para elas; todavia, entre os outros, apenas a AE usufrui de um quarto individual. As novas casas do AB e do AF permitem-lhes ter, finalmente, um espaço próprio.

Metade dos participantes não gosta da casa¹⁴⁴, estando o AB e o AF incluídos por manifestarem a sua grande satisfação em relação à sua nova habitação; apesar do AB não

¹⁴³O AA pronunciou-se em relação à casa dos avós e o AB descreveu a nova casa.

¹⁴⁴As motivações estão explícitas no capítulo anterior.

se pronunciar em relação a esta questão, analisamos que prefere a casa nova dos pais. Por fim, somente 3 alunos gostam da casa onde vivem.

Se partirmos do pressuposto de que as crianças precisam de espaço para poderem brincar e de que os adolescentes constroem a sua personalidade de forma independente e em espaços próprios, constatamos que a maioria não tem o espaço desejável o que, na nossa perspectiva, prejudica o processo de integração. Com efeito, no caso dos AA, AB, AD, AF e AH, o facto de integrarem uma família numerosa, que habita uma casa pequena, pode constituir um elemento prejudicial para a integração, pela falta de espaço e sossego para realizar atividades, principalmente as escolares, dado que entendemos que os participantes devem, primeiramente, encontrar conforto no seu lar, a seguir na escola e, gradualmente, na sociedade.

2.2. A comunicação em família

O uso da língua Francesa em casa, sobretudo com os irmãos, indicia um fator de integração, porém, é do nosso conhecimento que os alunos não falam fluentemente o Francês, tendo todos referido, nas entrevistas, que falavam pouco e com dificuldades. O facto de terem familiares que falam Francês, de terem irmãos na escola a aprender o novo idioma e de receberem visitas, fá-los, todavia, mencionar o uso da língua em casa. Mas, que outras línguas usam para comunicar?

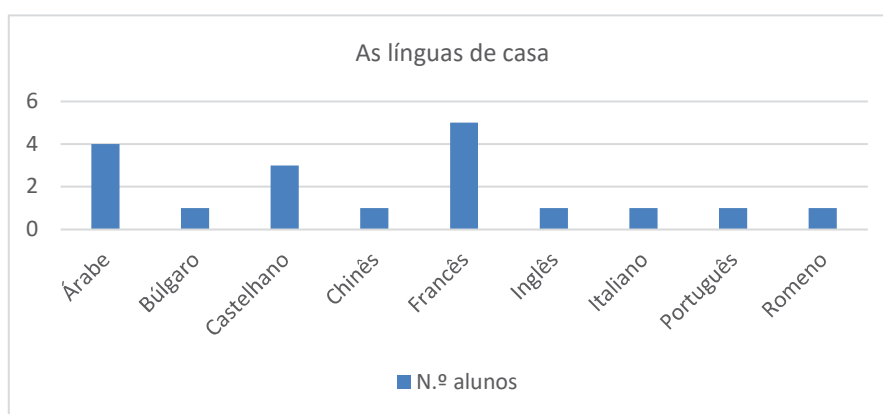


Gráfico 3: A comunicação em casa

Os dados que demonstramos mostram que os alunos continuam a recorrer às suas

línguas maternas para comunicar, por se sentirem confortáveis a expressar o que realmente desejam, independentemente da maioria ter familiares que dominam o Francês, a saber: o AA, o AB, a AE, o AF e a AH.

2.3. As ocupações caseiras

As atividades que os alunos realizam em casa informam-nos sobre os seus comportamentos e as suas atitudes e, por conseguinte, sobre a forma como está a decorrer o seu processo de inserção sociocultural e educativa que se manifesta a partir de casa. Como é que os nossos participantes se ocupam quando estão em casa?

O esquema que apresentamos ilustra como as crianças – AA, AB, AC e AD – têm algumas ocupações distintas dos adolescentes – AE, AF, AG e AH. Contudo, a maioria das atividades é comum aos dois grupos de participantes.

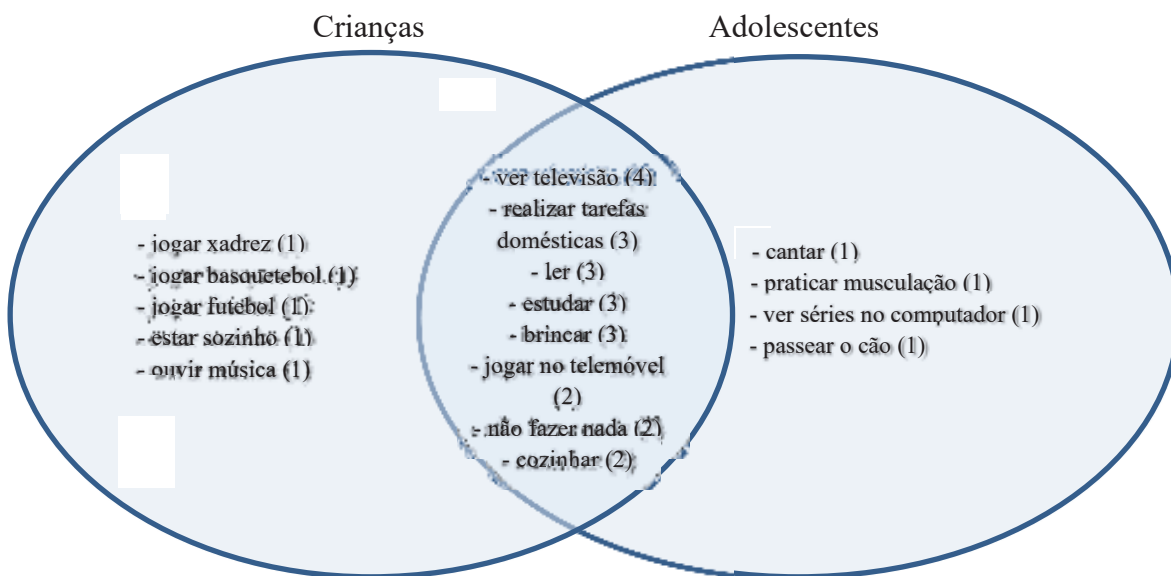


Figura 13: As atividades caseiras

Em análise, no tocante às crianças, chama-nos a atenção o facto de o AB e o AF gostarem de estar sozinhos, sem fazer nada ou ser-lhes apazível jogar no telemóvel. O AA é quem realiza mais atividades fora de casa e com amigos e a AE mostra-se determinada e motivada na prática de atividades em casa, de forma solitária: canta em Inglês, vê séries para praticar línguas e faz musculação.

Acerca das atividades comuns, verificamos que metade dos alunos tem por hábito ver televisão.

2.4. A gastronomia à mesa

Para o nosso estudo incidente no processo de integração, é-nos importante saber se os alunos mantêm os hábitos alimentares dos seus países ou se, por outro lado, já incluem pratos típicos Franceses na sua alimentação em casa. O gráfico que a seguir apresentamos responde-nos: o que comem os alunos?

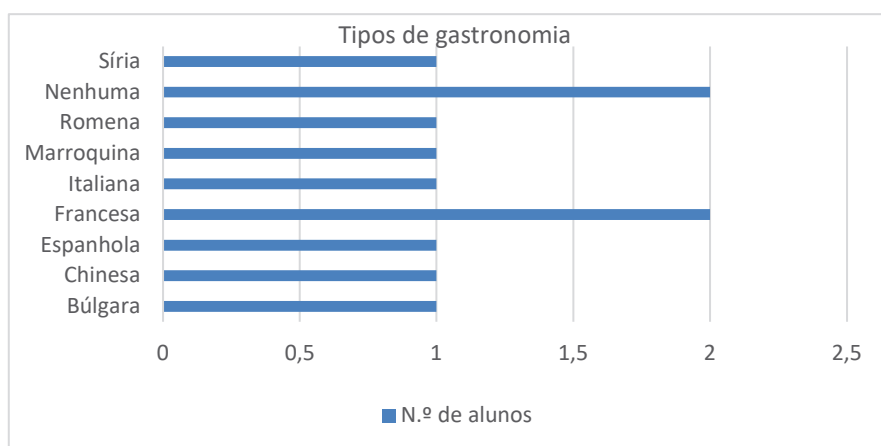


Gráfico 4: Os hábitos alimentares

Podemos verificar, através da leitura que fazemos do gráfico, que a maioria dos alunos mantêm os pratos dos seus países à mesa. Contrariamente ao AF, que come exclusivamente comida Francesa, a mãe da AE confeciona, esporadicamente, pratos Franceses. Os irmãos AA e AB não identificam nenhuma gastronomia específica; o AB é o único que pratica o jejum do Ramadão.

Face a estes dados, entendemos que 6 alunos não introduziram pratos tipicamente Franceses nos seus hábitos alimentares caseiros.

2.5. As visitas

O facto de os alunos receberem visitas indica-nos que podem, eventualmente, sentir-se integrados na cidade de acolhimento. Porém, interessa-nos saber se as visitas são

dos alunos ou das famílias e se eles ou os familiares já têm amigos Franceses. Apresentamos abaixo uma tabela para tratar os dados que nos respondem à questão: quem são as visitas?

Visitas	AA	AB	AC	AD	AE	AF	AG	AH
Família	X	X		X				
Amigos da família Franceses	X	X						
Amigos da família da sua nacionalidade	X	X	X	X	X	X		X
Amigos do aluno Franceses							X?	
Amigos do aluno da sua nacionalidade								

Tabela 7: As visitas

Confrontando os dados tratados, lemos que 7 alunos contactam, em casa, com amigos dos seus familiares que têm a sua nacionalidade. De entre os 8 participantes, 3 recebem a visita de familiares, 2 contactam com visitas Francesas, amigos dos seus familiares. A AG é a única que recebe amigos seus em casa, desconhecendo-se as suas nacionalidades.

Tendo 2 alunos explicado que não recebem amigos pela área limitada das suas casas, constatamos que os outros 6, apesar de receberem amigos, não são da sua nacionalidade.

2.6. Os vizinhos

Defendendo a premissa de que a vizinhança contribui para a integração dos alunos, comprovamos que a maioria dos alunos caracteriza os vizinhos como simpáticos: AA, AC, AG e AH. O AB, como prefere estar isolado, não se manifesta relativamente à vizinhança e o AF desconhece-os. A AE mostra-se surpresa em relação ao comportamento de uma vizinha, adjetivando-a de “estranha”. A qualificação negativa surge na Voz da AC que os qualifica de “ladrões” e “barulhentos”.

O gráfico seguinte revela a adjetivação atribuída aos vizinhos, na Voz dos alunos, desvendando a reação à pergunta: como são os vizinhos?

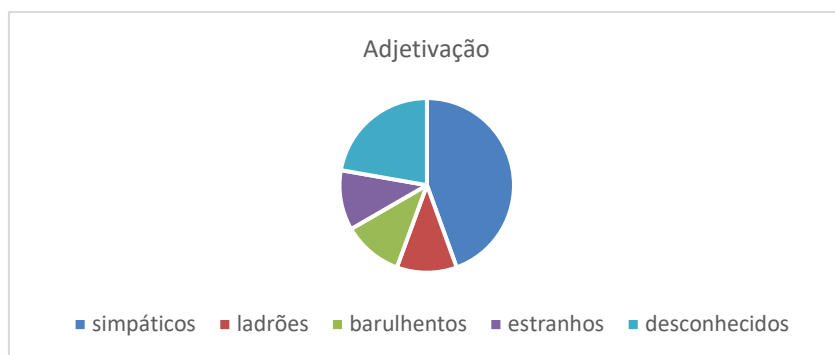


Gráfico 5: A vizinhança

2.7. De casa para a escola

O caminho que os alunos percorrem até à escola influencia o processo de integração, pelo que, neste último ponto, pretendemos tratar e interpretar: a) como é que eles vão para a escola?; b) com quem vão?; c) quanto tempo dura o percurso? Detenhamo-nos no quadro que a seguir expomos.

Alunos participantes	Meio	Companhia	Duração
AA	de <i>tramway</i>	sozinho	+/- 10min.
AB	de <i>tramway</i>	sozinho	+/- 10min. casa nova: 40min.
AC	de <i>tramway</i> + a pé	sozinho	15min. + 7min.
AD	a pé de carro	com colegas com o pai	30 a 40min.
AE	de autocarro	sozinha	50min.
AF	a pé	sozinho	10min.
AG	de autocarro	sozinha	35min.
AH	de <i>tramway</i> de carro	sozinha com o irmão	15min.

Quadro 16: De casa para a escola

A interpretação que resulta do quadro leva-nos a afirmar que, à exceção do AF que mora muito perto do liceu, todos se deslocam em meios de transporte: elétrico (4); autocarro (2); carro (2). Somente a AD vai com colegas para o colégio, quando vai a pé; todos os outros fazem o percurso sozinhos. A AE é quem mora mais longe do liceu e o AB, no fim do ano letivo, é obrigado a apanhar duas linhas do *tramway*, numa viagem

demorada. A duração do percurso referida pela AD faz-nos questionar as razões de demorar tanto tempo a fazer um percurso que, conhecemos, é curto e não dura mais do que 20min..

Todos os alunos que dependem dos transportes, estão sujeitos a chegar muitas vezes tarde à escola dado que o elétrico sofre sistematicamente avarias e atrasos; os horários dos autocarros nem sempre são cumpridos quando existem greves ou manifestações; estes dados parecem-nos relevantes, dado que, por exemplo no caso do AB, foi impedido de assistir às aulas quando chegava tarde¹⁴⁵.

Face aos dados que apurámos, compreendemos que as deslocações são feitas de forma solitária, com poucas ou nenhuma interações sociais.

B – Na escola:

2.8. A nova escola: perspetivas dos alunos

Após o tratamento e a análise das primeiras impressões dos alunos acerca da sua nova escola, procurámos averiguar se as opiniões se mantêm no fim do ano letivo. Com efeito, a forma como decorreu a integração depende deveras de alguns elementos que carecem de análise: a) qual é a disciplina predileta?; b) e a menos favorita?; c) quem é o professor preferido?; d) e o menos preferido?

As respostas a este conjunto de questões apresentam-se no seguinte quadro.

Alunos participantes	Disciplina		Professor	
	+	-	+	-
AA	História e Geografia Educação Física	Tecnologia	Educação Física	Tecnologia
AB	Educação Física	Inglês	Matemática	Inglês
AC	Educação Musical	Física e Química	Matemática	Educação Física
AD	Física e Química Artes Plásticas	Matemática	Artes Plásticas	Matemática

¹⁴⁵Muito embora o AB tenha respeitado a prática de passar pela *Vie Scolaire* para preencher a declaração/justificação do seu atraso, à semelhança de todos os outros alunos, por ser política dos colégios, o aluno foi impedido de entrar na sala de aula.

AE	Matemática Inglês	SVT ¹⁴⁶	Matemática	SVT Professor de Francês anterior Inglês
AF	Espanhol	Inglês História	Matemática	Francês Inglês
AG	Francês	Matemática	Francês	Matemática
AH	História Francês	Matemática	Francês	Substitutos de Francês e Matemática

Quadro 17: Impressões sobre os *curricula* e os professores

Em relação às disciplinas e aos professores, favoritos e menos favoritos, dois dos participantes não no-los indicaram.

Acerca da disciplina preferida, 3 apontam uma disciplina prática, 2 uma disciplina que demanda um estudo do foro intelectual e, surpreendentemente, a AH menciona uma disciplina inexistente no programa do DIPA. Quanto à menos preferida, 2/5 alunos referem o Inglês, 1/5 refere a Tecnologia, 1/5 a Física e Química e 1/5 o Francês. De salientar que o AA, que gosta muito da escola e de aprender, confia não gostar de Tecnologia pelo mau ambiente que se vive na sala de aula.

No tocante aos professores, apenas dois alunos se pronunciaram sobre quem mais apreciavam e um sobre quem apreciava menos.

Prosseguindo com a mesma linha de tratamento, demonstramos os dados recolhidos atinentes às seguintes interrogações: a) o que fazem durante os intervalos?; b) interagem com os colegas?; c) gostam dos espaços da escola? Por fim, importa saber: os alunos gostam da escola que frequentam?

Alunos participantes	Intervalos	Interação	Espaços	Apreciação
AA	Biblioteca: trabalhos de casa; leitura em Castelhano senta-se no pátio e bebe água lê	Não se dá com os colegas malcomportados	Gosta de todos os espaços	Gosta do colégio
	Senta-se à espera que toque	Dá-se apenas com os rapazes da	Gosta do campo de futebol; não	Não gosta do

¹⁴⁶*Sciences de la Vie et de la Terre.*

AB		turma	gosta das salas de aula; não frequenta a Biblioteca	colégio
AC	Biblioteca: trabalhos de casa	Dá-se com 8 amigas e 3 amigos	--	Gosta do colégio, mas prefere o de Roma
AD	Biblioteca: jogar computador e ler livros	Dá-se com 6 ou 7 amigas	Não gosta da Cantina, nem das casas de banho Gosta das salas coloridas e do pátio	Gosta do colégio, mas queixa-se do barulho Prefere o de Albacete
AE	Biblioteca Conversa com as amigas da turma e com outros, sobretudo, estrangeiros Ginásio: musculação e ginástica	--	Gosta da Biblioteca e da Cantina	Gosta do liceu
AF	Ouve música Conversa com os rapazes da sua Turma	Só se relaciona com os rapazes da Turma	Não conhece a Biblioteca e não gosta das salas de aula Não gosta de comer na Cantina	Gosta, mais ou menos, do liceu Prefere a escola de Luanda
AG	Almoça na Cantina	Relaciona-se com os colegas da Turma	Gosta do campo de futebol, mas não gosta do corredor do DIPA Não conhece a Biblioteca	Gosta do Liceu, por ser melhor do que a escola anterior
AH	Almoça na Cantina	2 melhores amigos da Turma	Prefere a sala de aula, mas gosta da Cantina	Gosta do liceu

Quadro 18: Vivências na escola

Durante as pausas letivas, metade dos alunos costuma frequentar a Biblioteca, 2 almoçam na Cantina e 2 estão com os amigos; com apenas uma frequência, fazemos o levantamento de mais três atividades: fazer nada, ir ao ginásio e ouvir música. Uma vez mais, é o AB quem prefere estar isolado, sem fazer nada.

Relativamente às interações, validamos que a maioria (6) se relaciona apenas com

colegas da turma: o AA com os rapazes bem-comportados, o AB com os rapazes malcomportados, o AC e a AD com um grupo constituído por vários elementos, ao contrário da AG e da AH, que se dão com um grupo bastante limitado de colegas; por fim, o AF não se entende com as raparigas da turma.

Da apreciação que os participantes fazem dos espaços, interiores e exteriores, dos estabelecimentos escolares, somente 2 não apontam lugares que não gostam; os outros destacam a sala de aula (2), a Cantina (2), as casas de banho (1) e o corredor (1). À exceção do AA que declara gostar de todos os espaços, verificamos que o campo de futebol (2), as salas de aula (2), o pátio (1) e a Cantina (1) são espaços apreciados por alguns dos participantes. De entre os alunos, 3 referiram que não frequentam a Biblioteca Escolar.

Por fim, a grande maioria (7) dos alunos gosta da sua escola, muito embora 3 prefiram os dos seus países. O AB, tal como nos mostram os dados supramencionados, confessa-nos não gostar do colégio somando, desta forma, situações de dificuldades de integração.

2.9. A nova Turma

Neste tópico, excluindo a UPE2A e o DIPA, averiguamos a presença de estrangeiros nas turmas dos demais participantes. No tratamento, não incluímos os nossos quatro participantes visto que são os únicos nas suas turmas que se encontram em situação de alofonia. Quantas nacionalidades coexistem? Há alunos Francófonos? Quantos Franceses há em cada Turma?

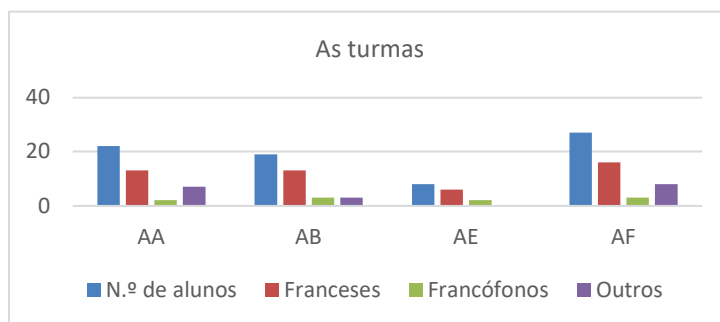


Gráfico 6: Os grupos Turma

Nas datas em que recolhemos os dados, observámos que a turma do AF era a mais

populosa, seguida da do AA, do AB e da AE. Por este motivo, verificamos a mesma sequência atinente ao número de Franceses existente nas turmas.

À exceção da turma da AE, todas as outras têm alunos estrangeiros, com menor predominância na turma do AB. Todas as turmas integram outros alunos estrangeiros, mas Francófonos, com maior visibilidade nas turmas do AB e do AF.

2.10. Descrição das salas

Os participantes passam muitas horas dentro das salas de aula, pelo que consideramos que as condições físicas e materiais influenciam o bem-estar dos alunos, bem como o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Por este motivo, debruçamo-nos sobre os dados que resultam da questão: como são as salas de aula? A recolha de dados foi exequível nas salas de aula onde decorreu o maior número de observações.

Alunos participantes	Disciplina	Características da sala
AA	Tecnologia	<ul style="list-style-type: none"> - acesso a um corredor - ampla - iluminada - equipada (computadores, utensílios, máquinas) - armazém anexado - paredes e chão coloridos - quadro branco de janelas - quadro interativo - mesas e cadeiras de laboratório - limpa e cuidada - mesa do Professor com computador Organização: duas filas
AB	Francês	<ul style="list-style-type: none"> - acesso a um corredor - paredes e chão multicolores - quadro branco de janelas - iluminada - armário com materiais - porta com acesso a outra sala de aula - limpa e cuidada Organização: quatro filas

<p>AC AD</p>	<p>Francês e Fonética</p>	<ul style="list-style-type: none"> - sala linguisticamente adaptada - <i>hall</i> de acesso com cartazes afixados na porta - grande - quadro branco de janelas - quadro preto - relógio de parede - duas secretárias para a Professora, com computador - mesas com computadores para os alunos - dois armários com materiais didáticos - paredes preenchidas com cartazes didáticos, com conteúdos léxico-gramaticais - pouco iluminada, apesar das duas paredes com janelas <p>Organização: duas filas</p>
<p>AE</p>	<p>História e Geografia</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ampla - acesso a um corredor - equipada (computador, vídeo projetor, colunas) - quadro branco de janelas - quadro interativo - paredes brancas - chão antigo - paredes com cartazes e mapas alusivos à disciplina <p>Organização: três filas</p>
<p>AF</p>	<p>Gestão e Administração</p>	<ul style="list-style-type: none"> - com acesso a um pátio exterior - edifício afastado - sala antiga - ampla - chão de madeira - porta de entrada de madeira azul - duas paredes com janelas antigas, azuis e grandes - porta de acesso a outra sala, de madeira e branca - um armário de madeira e cinco de metal antigo com recursos - aquecedores, grandes e antigos
<p>AG AH</p>	<p>Francês</p>	<ul style="list-style-type: none"> - acesso a um corredor - similar a uma sala de formação - pequena - mesas brancas e novas - cadeiras em tecido vermelho - paredes com alguns trabalhos de alunos - paredes azul-bebé - estante com televisor e recursos didáticos

Quadro 19: As salas de aula

Perante os dados apresentados, estamos em condições para, comparativamente, atestar o seguinte: a) o liceu *Nicolas Brémontier* é o estabelecimento escolar mais antigo; b) a sala do DIPA é a mais pequena; c) a sala do AF é a menos bem equipada; d) a sala da

UPE2A é a mais bem adaptada à situação dos alunos; e) as salas do AA e do AB são as mais modernas.

As mesas do DIPA e da UPE2A estão dispostas por forma a favorecer a aprendizagem colaborativa e a promover o espírito de entreajuda. A maioria dos equipamentos disponíveis na sala da UPE2A e do DIPA nunca foram usados na decorrência das nossas observações.

De todas as salas, parece-nos que a da turma UPE2A é a que mais beneficia os alunos, facilitando um clima de aprendizagem por meio não só da disposição das mesas, como pelos inúmeros recursos didático-pedagógicos afixados nas paredes, auxiliando-os de forma completa e permanente.

2.11. Formas de acolhimento

Como temos vindo a demonstrar neste nosso estudo, uma das premissas que defendemos consiste na tese de que o acolhimento não se esgota no primeiro dia ou nos primeiros tempos do aluno na escola; pelo contrário, acreditamos que o acolhimento deve existir sempre e em todas as situações escolares dos participantes.

Com o propósito de sustentar a ideia, trataremos e analisaremos os dados obtidos a partir da observação empírica: como é que os alunos são acolhidos na sala de aula?

Alunos participantes	Disciplina	Descrição
AA	Tecnologia	<ul style="list-style-type: none">- o Professor recebe os alunos à porta- os alunos entram agitados- acolhimento: conflituoso- troca de lugares- o AA entra sempre mais tarde
AB	Francês	<ul style="list-style-type: none">- a Professora recebe os alunos na sala, à frente do quadro- os alunos entram agitados- acolhimento: pouco pacífico e moroso- a Professora transmite instruções- troca de lugares- tratamento de questões relacionadas com a Direção de Turma- o AB integra o grupo desestabilizador e provocador

AC AD	Francês e Fonética	<ul style="list-style-type: none"> - a Professora recebe os alunos no pátio - à porta da sala, a Professora cumprimenta e dá as boas-vindas, individualmente, aos alunos e acalma-os - os alunos não se sentam sem autorização da Professora - a Professora conversa com os alunos enquanto aguardam autorização para se sentarem - a Professora faz o levantamento dos problemas dos alunos, dialogando com eles
AE	História e Geografia	<ul style="list-style-type: none"> - a Professora recebe os alunos na sala, sendo a primeira a entrar - a Professora cumprimenta os alunos e introduz a aula
AF	Gestão e Administração	<ul style="list-style-type: none"> - acolhimento: pouco pacífico, diretivo, conflituoso e com expulsões - os alunos não se sentam sem a autorização da Professora
AG AH	Francês	<ul style="list-style-type: none"> - a Professora recebe os alunos na sala - a Professora põe a par os alunos que chegam com atraso - a Professora corrige a atitude dos alunos que não batem à porta, a pedir autorização para entrar - a Professora interroga os alunos sobre os atrasos - a Professora regista no quadro as tarefas a realizar durante a aula, introduzindo os conteúdos

Quadro 20: O acolhimento nas aulas

O quadro ilustra os seguintes factos: a) metade dos acolhimentos é conflituosa, autoritária e diretiva; apesar de haver uma correção da postura dos alunos no acolhimento do DIPA, o tom não é imperativo, nem austero; b) a maioria dos acolhimentos acontece dentro da sala de aula, à exceção do AA (é acolhido à porta); c) o acolhimento da UPE2A é o único que começa fora da sala, ainda no pátio; d) o acolhimento do DIPA destaca-se dos outros pelo seu carácter metodológico para introduzir a aula, com os seus conteúdos programáticos e tarefas registadas no quadro.

O acolhimento na UPE2A apresenta-se-nos como aquele que melhor propicia um clima calmo e potenciador de uma aprendizagem com sucesso pelas seguintes razões: o acolhimento resulta num acompanhamento do aluno até à sala de aula; à porta, os alunos, de forma personalizada e individualizada, conhecem a sua importância na aula e no grupo; é um acolhimento que se pauta pela amizade e serenidade; durante o acolhimento, resolvem-se problemas e estimulam-se boas relações interpessoais.

2.12. Atividades: adaptadas vs. integradoras

Às formas de acolhimento, soma-se o eventual recurso a atividades adaptadas às necessidades dos alunos que visem e fomentem a sua integração. Assim sendo, indagamos: existem atividades adaptadas aos participantes? Se sim, quais?

Atentemos no tratamento dos dados reunidos:

Alunos participantes	Atividades
AA	No início do ano: - simplificação das instruções, no código oral - recurso ao Castelhana Ao longo do ano: - conclusão das tarefas em casa - testes com consulta e com maior duração
AB	No início do ano: - exercícios com conteúdos diferentes dos colegas Ao longo do ano: - nível de exigência inferior - testes adaptados e com maior duração - exercícios diferentes e simplificados, mas com os mesmos conteúdos dos colegas
AC AD	- tarefas e exercícios adaptados - recursos didático-pedagógicos adaptados - diferenciação de níveis de proficiência linguística e das tarefas, de acordo com a evolução dos alunos - acompanhamento permanente na resolução dos exercícios
AE	- recurso ao tradutor do telemóvel - simplificação, no código oral, do vocabulário - disponibilização digital dos recursos usados em <i>PowerPoint</i> - mais tempo para realizar as tarefas e os testes
AF	- --
AG AH	- uso de um manual de Francês para Estrangeiros - programa de nível Secundário adaptado - avaliações adaptadas e de curta duração - tarefas e exercícios adaptados

Quadro 21: Práticas facilitadoras

Ao interpretarmos o quadro, chegamos às seguintes apreciações: 1) o AA beneficiou, no início do ano, de duas estratégias de apoio linguístico e, ao longo do ano, de duas de pedagogia diferenciada; 2) o irmão, o AB, usufruiu de uma pedagogia diferenciada: uma estratégia no início do ano e três ao longo do ano; 3) o AC, a AD, a AG e a AH usufruíram de uma pedagogia adaptada por fazerem parte da UPE2A e do DIPA;

4) o AC e a AD, além da pedagogia forçosamente adaptada à sua situação de alofonia, foram favorecidos, gradualmente, com uma pedagogia diferenciada alicerçada em conteúdos e acompanhamento individualizados; 5) a AE contou com duas estratégias de apoio linguístico: uma facilitadora de acompanhamento da aprendizagem e a outra com carácter pedagógico diferenciado; 6) o AF foi o único participante com quem nenhum professor aplicou quaisquer estratégias adaptadas que pudessem contribuir para uma melhor aprendizagem e conseqüente integração.

Sendo expetáveis as atividades adaptadas aos alunos no seio da UPE2A e do DIPA, constatamos que os professores do colégio *Francisco Goya* fizeram um melhor acompanhamento ao avaliarem e atuarem sobre os diferentes ritmos de aprendizagem, estimulando a progressão de todos, independentemente das suas competências escolares.

Relativamente aos estabelecimentos escolares que não dispõem de estruturas específicas, verificamos que o AB foi quem mais usufruiu de uma pedagogia diferenciada e que todos, à exceção do AF, contaram com apoio para decifrar a linguagem verbal, em ambos os códigos.

2.13. Transparências na comunicação

As formas e os meios para comunicar na sala de aula contribuem sobejamente para a integração do aluno. Tratemos e avaliemos: como é que os participantes comunicam com os professores? E com os colegas? De que forma os professores facilitam a compreensão e a expressão dos alófonos?

O quadro, que abaixo expomos, fornece-nos os dados para sustentar a nossa investigação.

Alunos participantes	Aluno → Professor	Professor → Aluno	Aluno → Colegas	Comunicação nas aulas
AA	Castelhano Francês	Expressões-chave em Castelhano Francês Apoio linguístico individualizado	Francês	Demonstração (gestos, imagens, ilustração de exemplos...)
AB	Castelhano Francês	Francês Apoio linguístico individualizado	Francês	Francês

AC	Italiano Francês	Francês	Búlgaro Francês	Línguas maternas Francês
AD	Francês	Francês	Francês	Demonstração Gestos e desenhos Recursos visuais Linguagem adaptada
AE	Francês	Francês Simplificação do vocabulário	Francês	Exemplos
AF	Francês	Francês Esclarecimento de dúvidas	Francês Português	Francês Demonstração
AG	Francês	Francês	Mímica Línguas maternas	Francês Inglês
AH	Romeno Francês	Francês Inglês	Entreajuda linguística	Simplificação do vocabulário Demonstração Gestos

Quadro 22: A comunicação na sala de aula

Todos os alunos tentam comunicar em Francês com os professores; o AB, o AC e a AH, no início do ano, deixavam escapar as suas línguas maternas por quererem participar, todavia, não eram compreendidos; o AA é o único aluno que pôde expressar-se em Castelhana, dado que o seu professor o permitia, compreendendo-o em algumas situações.

Uma vez mais, é facto comprovado de que na UPE2A e no DIPA há uma constante simplificação da língua Francesa, sendo o ensino-aprendizagem do idioma realizado de forma gradual e adaptado. O AA, o AB, a AE e o AF foram igualmente auxiliados pelos seus professores quando tinham dificuldades em interpretar enunciados, tanto orais como escritos; destaca-se a AH com quem a Professora recorria ao Inglês para estreitar a comunicação.

No que diz respeito à comunicação entre colegas, analisamos que o Francês foi, pouco a pouco e de acordo com a progressão, introduzido nas suas relações; porém, o AC e o AF puderam sempre comunicar com colegas que também falavam Búlgaro e Português, respetivamente. Neste ponto, chama-nos a atenção o grupo do DIPA que, até ao fim do ano, recorreu sempre às suas línguas maternas e à mímica para facilitarem a compreensão e a expressão dos enunciados, sendo visível a adoção de um espírito de entreajuda e camaradagem.

Por último, apresentamos um entendimento decrescente para tratar os elementos que explicam os esforços dos professores para poderem comunicar com os participantes: AC e AD – AG e AH – AF – AA e AE – AB. Assim, os alunos da UPE2A foram os mais favorecidos de uma comunicação mais facilitada e facilitadora, logo de uma melhor aprendizagem, e o AB foi o aluno mais prejudicado na compreensão e, conseqüentemente, na expressão.

2.14. *Ser e Estar* na Turma

Uma maior ou menor integração poderá ser aferida a partir da maneira como os participantes se sentem, se comportam e das atitudes que adotam em sala de aula. As suas formas de ser e de estar com o Outro são estudadas contemplando as seguintes alíneas: a) que lugar ocupam?; b) como são?; c) como se relacionam com o Outro?

As respostas a estas perguntas, que em seguida analisaremos, disponibilizamo-las no quadro seguinte.

Alunos participantes	Lugar	Comportamento e atitudes	Realização das tarefas	Relação com os colegas	Relação com o Professor
AA	Fila à frente da secretária do Professor, terceira mesa	Bem-comportado Ativo Lamenta o fim das aulas É dos últimos a sair da sala	Empenhado Participativo É dos primeiros a terminá-las Compreende facilmente Autônomo	Disponível Egoísta com o seu computador Ajuda os colegas Parodia com eles	Boa
AB	Muda constantemente de lugar	Ativo Provocador Perturbador Anuncia a hora do intervalo	Desinteressado Falta de empenho Desmotivado	Cúmplice dos malcomportados Sem relação com as raparigas	Conflituosa Castigos Suspensões
AC	Fila à frente da secretária da Professora, segunda mesa	À vontade Expansivo Expressivo	Muito participativo	Cúmplice Infantil Interage com todos durante as aulas	Aborrece-se quando a Professora não o deixa falar ou não lhe dá razão
	Fila à frente da	Ocupada a	Distraída	Pouco	A

AD	secretária da Professora, terceira mesa	desenhar, a pintar Madura Impontual Triste quando é chamada à atenção	Compreende e acompanha com facilidade	conversadora Só se dá com as raparigas mais velhas da Turma	Professora chama-a muitas vezes à atenção É repreendida por chegar atrasada
AE	Fila das janelas, oposta à porta de entrada Primeira mesa	Adormece quando está muito cansada Pontual	Motivada Empenhada Esforçada Cumpridora Participativa	Bem-disposta Sorridente Disponível	Boa
AF	Fila das janelas, oposta à porta de entrada Primeira mesa	À vontade Inércia Serenos Pouco ativo	Pouco participativo	Interage pouco Não faz caso dos colegas	Boa
AG	Quarto lugar, à frente da porta	Assídua Rebelde Impontual	Empenhada Participativa Mais tarde: desinteressada e desmotivada	Pouco conversadora	Boa
AH	Terceiro lugar, à frente das janelas	Não gosta de ser contrariada Assídua Pontual	Muito participativa Compreende e acompanha bem É das primeiras a terminá-las	Chama a atenção sobre si; pretensiosamente e popular Conflituosa	Monopoliza a atenção da Professora, sobre si

Quadro 23: Interações na sala de aula

Todos os alunos se sentam perto do Professor e têm colegas de mesa, à exceção do AB que, pelo seu comportamento, é constantemente mudado de lugar e obrigado a estar sozinho.

No respeitante ao comportamento, apenas o AB tem um comportamento inadequado e incorreto. Acerca das atitudes, o AA destaca-se por ser um aluno comprometido com o processo de aprendizagem; a AE, diferencia-se do AA por revelar mais dificuldades e por mostrar cansaço em algumas aulas; o AC gosta de chamar a atenção sobre si, aproximando-se da AH que, deveras participativa, não admite ser

contrariada; a AD desvia-se facilmente dos assuntos da aula; o AF e a AH demonstram alguma rebeldia pela forma como estão em sala e pela desmotivação que revelam. O AB, à medida que conquistou alguns colegas e ganhou à vontade, foi adotando atitudes provocadoras e perturbadoras para o bom funcionamento da aula.

A maioria dos alunos desenvolve com sucesso as tarefas que lhe são propostas, excetuando o AB. Da mesma forma, no cômputo geral, são bastante participativos, menos o AB, a AD e o AF.

No tocante às relações que estabelecem com os colegas na sala de aula, é-nos possível estabelecer algumas comparações: o AA e o AC interagem com todos; a AH procura comunicar com todos, porém, com pouco sucesso, dado que origina muitos conflitos; a AD, a AE e a AG comunicam apenas com algumas raparigas da Turma; o AB interage com os malcomportados; o AF é o único que não interage com ninguém.

Metade dos participantes tem uma boa relação com o Professor; o AB entra várias vezes em conflito com a Professora; o AC e a AD são chamados à atenção e as suas atitudes são corrigidas; a AH relaciona-se bem com a Professora que não se importa, para desgosto dos outros alunos, que monopolize a sua atenção.

2.15. Encontros e desencontros: interculturalidade(s)

Por fim, atendendo à situação multicultural e plurilinguística das turmas, com maior incidência na UPE2A e no DIPA, almejamos tratar os dados recolhidos que comprovam a existência de atividades promotoras da interculturalidade. Quais são os encontros interculturais promovidos nas aulas? Ou, ao contrário, quais são os desencontros? Dedicemo-nos às informações que constam no quadro que mostramos.

Alunos participantes	Encontros	Desencontros
AA	--	--
AB	--	O aluno era chamado à atenção por não saber escrever nos cadernos Franceses, tão diferentes dos Espanhóis

AC AD	Partilha do clima nos seus países Partilha de aspetos culturais e situações do dia a dia dos países natal Versão de vocábulos e provérbios nas línguas maternas Apresentação, via <i>internet</i> , das partilhas culturais dos alunos Interesse da Professora e dos colegas em conhecerem os países dos colegas Desmistificação de estereótipos	Estereótipos culturais Mitos socioculturais Comentários pejorativos Inferiorização de algumas culturas
AE	Debates culturais Partilha de aspetos socioculturais da China	--
AF	--	--
AG AH	Apresentação individual ou em grupo dos países natal: geografia, civilização, cultura, gastronomia...	Obstáculos à comunicação entre a Professora e o grupo Clima de estresse Falta de preparação e acompanhamento dos trabalhos Desinteresse da Professora e dos colegas Falhas logísticas impeditivas à apresentação dos trabalhos Ruído e ambiente prejudicial à apresentação

Quadro 24: A interculturalidade na sala de aula

Os dados apontam para mais desencontros do que encontros, isto é, à exceção do AA e do AF, que não foram expostos a quaisquer atividades interculturais, quase todos passaram por conflitos culturais na sala de aula, excluindo-se a AE. No caso do AB os desencontros surgem por parte da Professora; na UPE2A, os conflitos são desencadeados pelos alunos. No grupo do DIPA, a atividade com cariz totalmente intercultural não atinge os seus fins devido a desencontros provocados tanto pela Professora, como pelos alunos. Face a estes afastamentos interculturais, apenas na sala da UPE2A os conflitos foram contornados, solucionados e ultrapassados.

Apesar da AE ter vivido algumas experiências interculturais, estas ficaram aquém

das vividas pelo AC e pela AD. Efetivamente, o gráfico comprova os níveis de interculturalidade atingidos por meio das atividades propostas pelos professores aos nossos participantes.

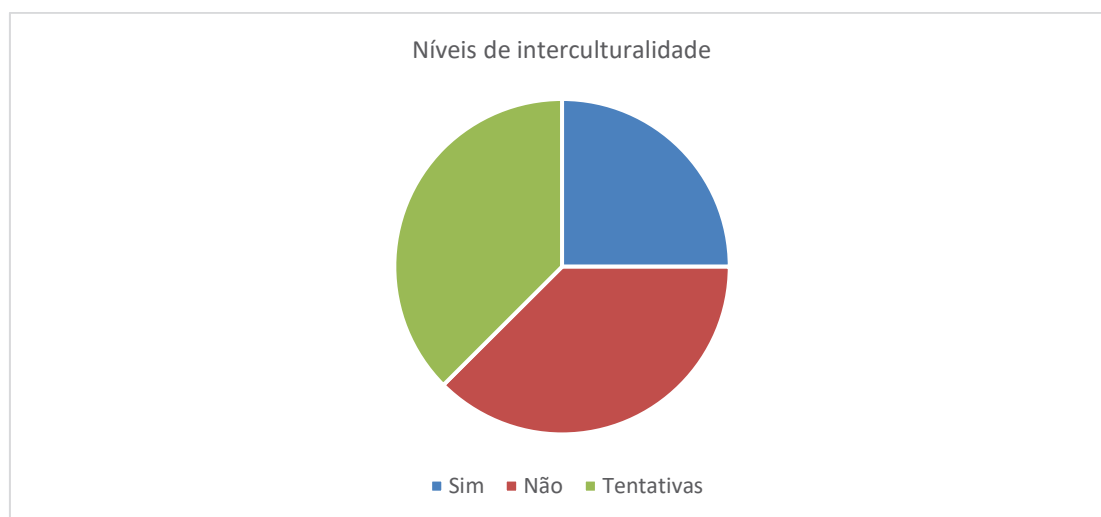


Gráfico 7: Práticas efetivamente interculturais

C – Na cidade:

2.16. As rotinas

As diferentes situações a que os participantes são expostos em casa e na escola servem-nos para analisar os vários níveis de integração. Partindo do pressuposto que, uma vez alcançados os níveis mínimos de uma integração positiva em casa e na escola, os participantes reúnem condições para se aventurarem na cidade que os acolheu, não podemos descurar os dados que nos informam de como os alunos estão integrados na sociedade. Quais são as rotinas dos alunos em sociedade?

O gráfico seguinte mostra-nos as atividades realizadas do AA, do AB, do AC e da AD nas cidades de *Pessac* e *Bordéus*. A maioria dos alunos vai ao mercado (3) e somente com uma frequência surgem as atividades jogar à bola e ir à piscina. Três das seis práticas são em família, logo, há pouco contacto com o Outro, excetuando as idas ao mercado. As atividades propícias a uma maior integração na sociedade acontecem na Biblioteca e a jogar futebol.

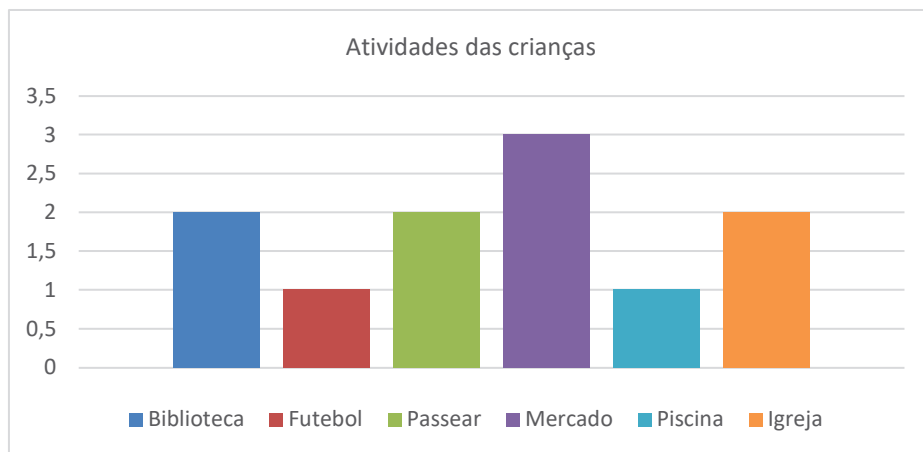


Gráfico 8: Rotinas das crianças em sociedade

Contrariamente às crianças, a AE, o AF, a AG e a AH têm atividades mais sociais e não acompanhadas pela família, tal e qual como nos provam os dados no gráfico abaixo.

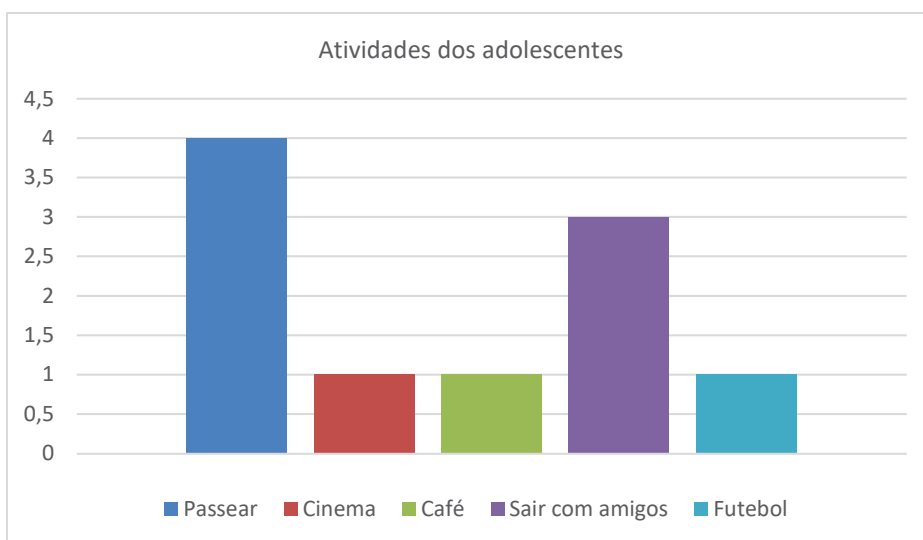


Gráfico 9: Rotinas dos adolescentes em sociedade

Todos os alunos passeiam por algumas das cidades da metrópole Bordelesa e a grande maioria sai com amigos para realizar alguma atividade específica. Com apenas uma frequência, o gráfico revela o cinema, a ida ao café e o futebol como ocupações dos adolescentes.

3. Acolhimento – Integração – Inclusão: a pluralidades de significados

3.1. As diretrizes da Educação Nacional

A ENF assenta em cinco princípios fundamentais que transparecem nos estabelecimentos escolares, seja fisicamente, seja através das práticas da comunidade educativa, a saber: liberdade do ensino, gratuidade, neutralidade, laicidade e escolaridade obrigatória.

Para além destes princípios sobejamente publicitados no seio das escolas, quisemos perguntar aos professores, que atuam no nosso campo empírico, quais são as diretrizes vinculadas pela ENF acerca do ensino-aprendizagem dos alunos estrangeiros e/ou alófonos, em torno de atividades eventualmente aconselhadas para acolher, integrar e incluir. Em suma, o que preconiza a ENF?

O gráfico seguinte revela que, no total, entrevistámos 23¹⁴⁷ professores distribuídos pelas quatro escolas. De entre estes, 16 manifestaram não conhecer as normas veiculadas pelo sistema de Educação Nacional para ensinar os alófonos a aprender e a Estar e Ser na escola. A maior discrepância verifica-se no liceu *Nicolas Brémontier*, dado que em 9, unicamente 2 professores se pronunciam em relação à questão que lhes colocámos.

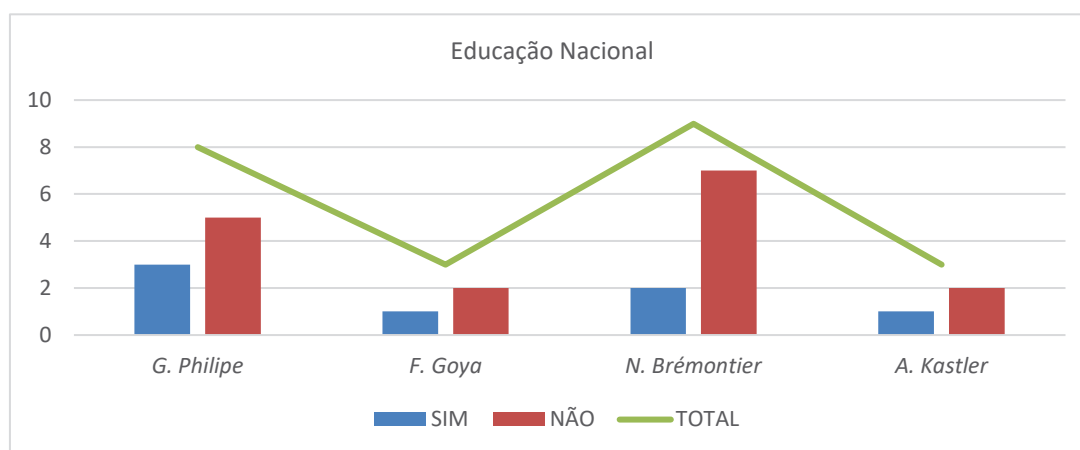


Gráfico 10: Diretrizes da Educação Nacional

¹⁴⁷Este número não coincide com a totalidade enumerada nas “abreviaturas”, pois para manter o anonimato e despistarmos o leitor, contemplámos DP e Coordenadores, designando-os como “P”, de professores.

Por forma a confrontar *a posteriori*, na nossa discussão com os autores, os pareceres dos professores com os documentos da ENF, importa-nos fazer o levantamento das respostas que obtivemos à pergunta que repetimos: o que preconiza a ENF?

Do colégio *G. Philipe* reunimos as seguintes reações: a) diretrizes vagas; documentos técnicos com conselhos e normas; b) usar o Francês o menos possível; c) pedagogia diferenciada; normas “bonitas”, mas difíceis de praticar. A única professora que se manifestou do colégio *F. Goya* refere uma aprendizagem rápida da língua; a autonomia do aluno; e a liberdade para lecionar os conteúdos. Do liceu *N. Brémontier*, retiramos os seguintes dados: a) inclusão violenta; b) referência apenas aos alunos com *handicap*; c) existência de unidades específicas para aprender o Francês. Por último, podemos tratar uma menção recolhida no liceu *A. Kastler*: defende-se um milagre para a inclusão, mas o DIPA não constitui a solução para a ENF.

3.2. O conceito de “acolhimento”

Seguidamente, partimos em busca de uma definição para o conceito de “acolhimento”, na Voz dos professores.

O quadro que abaixo apresentamos elucida-nos relativamente ao processo de acolhimento, fornecendo-nos dados suficientes para responder à indagação: o que é o “acolhimento”?

Estabelecimentos escolares	Definições
<p style="text-align: center;">Colégio <i>Gérard Philipe</i></p>	<p>¹atividades para receber os alunos no primeiro dia na escola;</p> <p>² não se pronuncia;</p> <p>³ não se pronuncia;</p> <p>⁴ não se pronuncia;</p> <p>⁵ não se pronuncia;</p> <p>⁶ não se pronuncia;</p> <p>⁷ não se pronuncia;</p> <p>⁸ não se pronuncia.</p>
<p style="text-align: center;">Colégio <i>Francisco Goya</i></p>	<p>¹cultura Francesa coabita com as culturas de origem;</p>

	² primeiro estágio em que os alunos chegam; ³ não se pronuncia.
Liceu Nicolas Brémontier	¹ recepção e transmissão das primeiras informações; ² não se pronuncia; ³ não se pronuncia; ⁴ não se pronuncia; ⁵ não se pronuncia; ⁶ não se pronuncia; ⁷ não se pronuncia; ⁸ não se pronuncia; ⁹ não se pronuncia.
Liceu Alfred Kastler	¹ entrevista inicial aos alunos e reunião com os pais; acontece sem integração; ² não se pronuncia; ³ não se pronuncia.

Quadro 25: Sobre o Acolhimento

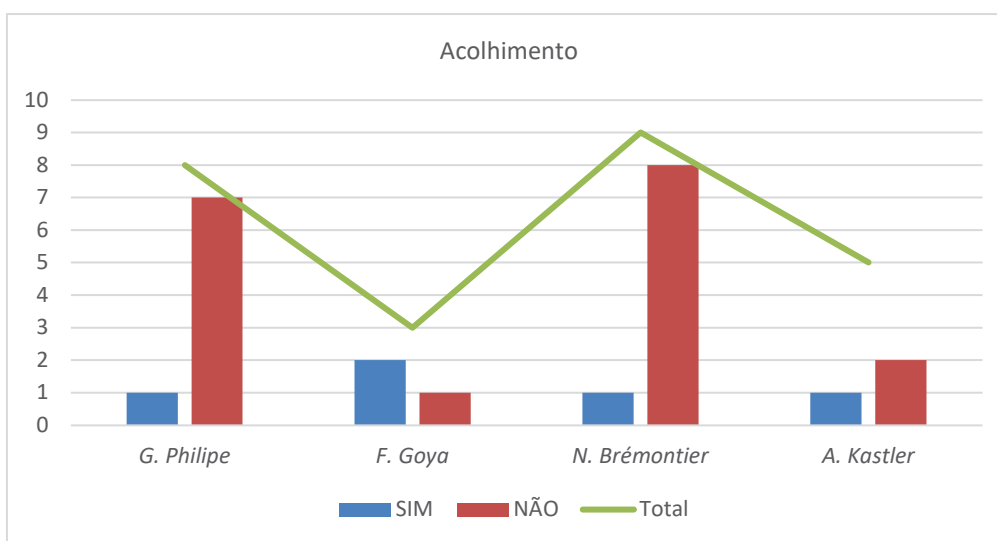


Gráfico 11: Impressões sobre o Acolhimento

Atendendo ao número total de entrevistados, constatamos que obtivemos mais respostas no colégio *Francisco Goya*, havendo um maior desfasamento, novamente, no liceu *Nicolas Brémontier*.

A partir dos dados reunidos dos cinco professores, apuramos quatro frequências

para as atividades desenvolvidas no primeiro dia, uma frequência incidente na coabitação das duas culturas e uma frequência que explica o acolhimento sem integração; face a esta análise, a maioria manifesta que o acolhimento se reporta às atividades levadas a cabo para receber os alunos no primeiro dia de aulas.

3.3. O conceito de “integração”

Respeitando a mesma linha de investigação, inquirimos os professores com o intuito de alcançar uma definição para a ação de integrar. O que significa o conceito “integração”?

Debrucemo-nos sobre os dados disponíveis no quadro.

Estabelecimentos escolares	Definições
Colégio Gérard Philipe	<p>¹ termo vasto; questão de sociedade: ao fim de um tempo, os estrangeiros estão integrados, social e culturalmente; os seus países estão guardados na memória;</p> <p>² domínio da língua Francesa, sem perder a língua materna;</p> <p>³ é social; próximo da inclusão; é importante a integração fora do colégio; trazer os materiais para as aulas; acontece na turma, com os colegas;</p> <p>⁴ fazer parte do grupo e adaptar-se: adaptação;</p> <p>⁵ difícil; sentir-se bem na turma, com boas relações; integrados em relação ao exterior;</p> <p>⁶ integrado com os colegas;</p> <p>⁷ fusão com inclusão; participação em atividades fora do colégio; aprendizagem da língua; vive-se fora da sala;</p> <p>⁸ mais forte do que a inclusão; os alunos têm os mesmos hábitos e trabalham como os demais;</p> <p>⁹ termo geral, integrar-se no país; a integração é mais difícil para os adultos.</p>
	<p>¹ engloba o acolhimento; não aprecia o termo: integrar à força; não sabe definir e questiona o termo; os alunos podem nunca se sentir integrados;</p>

<p>Colégio <i>Francisco Goya</i></p>	<p>talvez seja coabitação; um ano não é suficiente para integrar;</p> <p>²é temporária quando os alunos fazem observação e é duradoura se os alunos integram a sua turma oficial; os alunos estão integrados socialmente e são integráveis nas turmas;</p> <p>³não se pronuncia.</p>
<p>Liceu <i>Nicolas Brémontier</i></p>	<p>¹social e escolar; faz-se paralelamente à inclusão dos alunos nas aulas; corresponde à sociedade e assemelha-se à assimilação: todos somos Franceses;</p> <p>²não se pronuncia;</p> <p>³não se pronuncia;</p> <p>⁴não se pronuncia;</p> <p>⁵não se pronuncia;</p> <p>⁶não se pronuncia;</p> <p>⁷é preferível ao da inclusão;</p> <p>⁸não se pronuncia;</p> <p>⁹não se pronuncia.</p>
<p>Liceu <i>Alfred Kastler</i></p>	<p>¹é um palavrão; par da desintegração; integração escolar, depois aprendizagem do Francês e, por fim, integração na comunidade escolar;</p> <p>²possibilidade de obter um diploma, um trabalho; sentir-se bem no país; os alunos já estão integrados porque respeitam as leis e os regulamentos; não aprecia o termo;</p> <p>³marginaliza os alunos; depende da integração no exterior.</p>

Quadro 26: Sobre a Integração

A primeira constatação que realizamos prende-se com o número de definições reunidas sobre o conceito: 16 em 24 professores. No *G. Philipe* e no *A. Kastler*, a totalidade dos entrevistados posicionou-se em relação à integração. Uma vez mais, a disparidade reflete-se no liceu *N. Brémontier* onde, dos 9 entrevistados, apenas 2 responderam.

Seguidamente, interessamo-nos por descobrir quem se manifesta contra o

conceito e/ou quem não o compreende, pelo que chegamos à totalidade de 3 professores; 3 entrevistados creem que a integração se aproxima ou se funde com a inclusão e 1 professor defende que a integração se sobrepõe à inclusão. Por entre as definições, encontramos uma frequência para “difícil” e uma outra para “marginaliza os alunos”, isto é, duas visões negativas acerca do conceito.

Por fim, podemos destacar onze definições que que apresentamos na tabela seguinte, bem como o número de frequências com que elas emergem na Voz dos entrevistados.

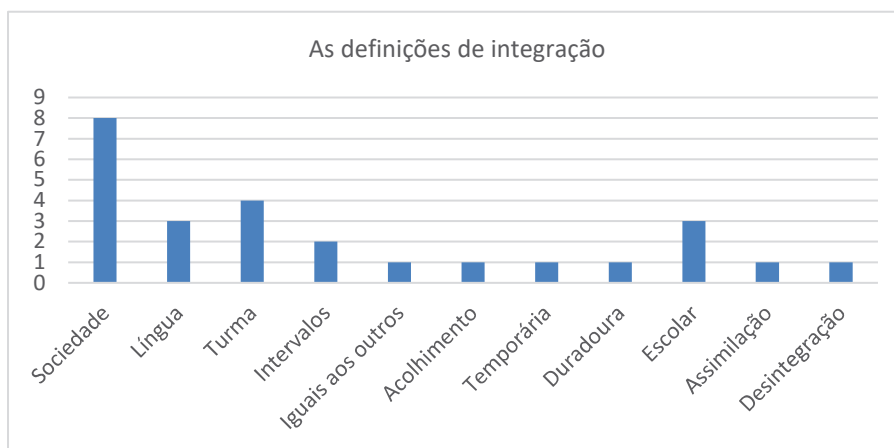


Gráfico 12: Impressões sobre a Integração

Por ordem decrescente, lemos que a integração acontece na sociedade, cultura e profissão; depende da adaptação dos alunos à turma; implica aprender Francês; é escolar; acontece fora da sala de aula; significa fazer o mesmo do que os colegas; engloba o acolhimento; é temporária na UPE2A; é duradoura se os alunos estiverem permanentemente integrados nas turmas onde estão inscritos; equipara-se à política de assimilação; é antagónica da desintegração.

3.4. O conceito de “inclusão”

Estabelecimentos escolares	Definições
	¹ ensinar adequadamente: pedagogia adaptada e diferenciada; ensino personalizado: olhar e discurso apropriado; ² não se pronuncia;

<p align="center">Colégio <i>Gérard Philipe</i></p>	<p>³é escolar; próximo da integração;</p> <p>⁴estar presente;</p> <p>⁵é mais um elemento na sala;</p> <p>⁶adaptação: horário, Francês, supressão de disciplinas, atividades; estar permanentemente na sala de aula, com os outros;</p> <p>⁷pôr os alunos na turma; incluí-los em algumas aulas;</p> <p>⁸os alunos estão presentes na aula e participam.</p>
<p align="center">Colégio <i>Francisco Goya</i></p>	<p>¹é um problema; par da exclusão; não sabe o que é; deseja que os alunos não vivam a inclusão;</p> <p>²desconhece o termo;</p> <p>³pertence a um grupo reduzido.</p>
<p align="center">Liceu <i>Nicolas Brémontier</i></p>	<p>¹inclusão nas turmas - na sociedade - e acesso a todas as aulas; fazer o mesmo do que os outros; exclusiva da ENF, para a escolarização;</p> <p>²ter amigos e capacidade para comunicar com eles</p> <p>³critica o termo; o aluno cai de paraquedas na sala; a pedagogia diferenciada é insuficiente, desigual e hipócrita;</p> <p>⁴não se pronuncia;</p> <p>⁵os alunos vivem e seguem as aulas como os outros;</p> <p>⁶não compreende o termo; talvez corresponda aos alunos fazerem as mesmas atividades do que os outros e perceberem os gracejos;</p> <p>⁷integração dos alunos em turmas normais para aprenderem o Francês rapidamente; termo matemático, que está na moda; os professores devem usar, mas é para os pedagogos;</p> <p>⁸não se pronuncia.</p>
<p align="center">Liceu <i>Alfred Kastler</i></p>	<p>¹imersão nas turmas ou nos estágios profissionais; depende das etnias e das culturas que facilitam ou prejudicam;</p> <p>²não compreende o conceito;</p> <p>³corresponde ao DIPA, porque estão com os outros; é generalizante.</p>

Quadro 27: Sobre a Inclusão

De 22 entrevistados, 17 apresentam um significado para “inclusão”, ou seja, a grande maioria em todas as escolas procura definir o conceito.

Ao interpretarmos o quadro, chegamos a doze definições sobre o conceito, como nos demonstra a tabela seguinte que nos informa, igualmente, sobre o número de frequências resultantes dos pareceres emitidos pelos entrevistados.

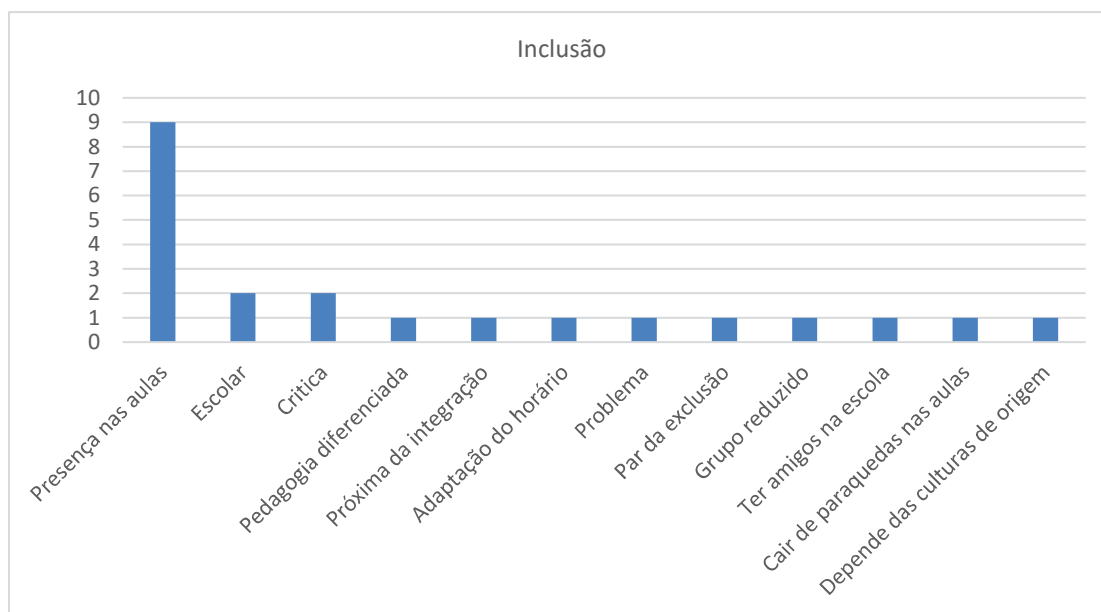


Gráfico 13: Impressões sobre a Inclusão

Além dos dois professores que criticam o termo, detetamos mais quatro referências que transmitem uma perspectiva desfavorável sobre a inclusão. Por fim, salientamos o facto do processo de inclusão depender da integração e das culturas maternas, elementos que podem contribuir positivamente ou, ao contrário, prejudicarem o estágio de inclusão.

4. A Voz dos alunos

Em entrevista aos alunos participantes no nosso estudo, foi-nos de todo impossível questioná-los sobre o conceito de inclusão escolar legislada pela ENF, dado que não reúnem saberes ou maturidade para se pronunciarem sobre tal termo. Todavia, através da resposta a um conjunto de questões que fazem transparecer o seu sentimento de maior ou

menos inclusão escolar, podemos tratar e interpretar dados resultantes dos seguintes *itens*:
a) O que pensam das disciplinas?; b) E dos professores?; c) Será que sofreram confrontos com colegas?

Alunos participantes	Disciplinas	Professores	Colegas
AA	Tecnologia: muito barulho História e Geografia: já conhece os conteúdos Inglês: dificuldades Francês: fáceis e difíceis Educação Musical: fáceis e difíceis; já conhecia os instrumentos 1. ^{as} sessões de FLE: complicadas, repetidas 2. ^{as} sessões de FLE: mais exercícios e pontos de situação	Inglês: bom nível Educação Física: simpática Tecnologia: cólera Matemática: simpática História e Geografia: simpática Francês: paciente SVT: respeitadora, simpática e amável 1. ^a Assistente de FLE: simpática 2. ^a Assistente de FLE: rápida, explica bem	Mal comportados: mal-educados, pouco acompanhamento dos pais Acusam-no injustamente Conflito verbal e físico com um colega da turma do irmão
AB	Tecnologia: difíceis História e Geografia: não compreende Francês: difíceis Artes Plásticas: ruído; gosta de colorir	Matemática: o mais simpático Inglês: fala muito; antipática História e Geografia: expulsa muitos alunos Francês: não se faz respeitar Tecnologia: não se faz respeitar Educação Musical: simpática Artes Plásticas: simpática, às vezes	Conflito físico com colegas na aula de Artes Plásticas Colegas perigosos
AC	Matemática: perde-se Educação Física: medo de realizar alguns exercícios Inglês: maioritariamente em Inglês Artes Plásticas: dificuldades em compreender tarefas	Matemática: explica bem Educação Musical: de simpática passou a gritar História e Geografia: instável na postura Inglês: esquece-se dele Artes Plásticas: tratamento por “você” SVT: ignora o ruído da turma Tecnologia: esqueceu-	Conflito físico com um colega da turma

		se de ajudá-lo com um trabalho	
AD	<p>Francês: demasiado fáceis</p> <p>Física e Química: mexe nos aparelhos</p> <p>Matemática: o nível demasiadamente baixo foi aumentando</p> <p>Educação Musical: dança e toca</p> <p>Inglês: difíceis; mais Francês do que Inglês</p> <p>Artes Plásticas: pinta e desenha</p> <p>SVT: ossos do esqueleto; exercícios de respiração</p> <p>Tecnologia: casa virtual, desenhos e etiquetas</p> <p>História e Geografia: personagens da História da França; conhece outras realidades educativas</p>	<p>Matemática: deixa a aluna à espera muito tempo para falar</p> <p>Inglês: bom método; explica bem</p> <p>Artes Plásticas: aprecia</p>	Conflito com dois colegas da turma
AE	<p>SVT: não compreende os enunciados dos testes</p> <p>Francês anterior: não compreendia, difíceis</p>	<p>SVT: simpático, mas não gosta dele</p> <p>Professor de Francês anterior: racista, exigente, gritava e humilhava-a, não autorizava participações</p> <p>Inglês: não gosta</p> <p>Educação Física: fria, mas apenas com os colegas</p>	Sem quaisquer conflitos
AF	<p>Aulas de FLE: não aprendia nada de novo</p> <p>Francês: aulas chatas e difíceis</p> <p>Matemática: normal</p> <p>Inglês: normal, mas difícil</p> <p>História e Geografia: História da França, em excesso</p> <p>Direito: aulas elementares</p>	<p>Francês: ignora os alunos; conta anedotas e ri-se delas, sozinho</p> <p>Matemática: “fixe”</p> <p>Inglês: sotaque exagerado, ritmo lento; cansa o aluno</p>	Sem quaisquer conflitos

	Educação Física: mexe-se muito		
AG	--	Coordenador: ensina bem; preocupa-se com ela; Francês: não repreende os alunos; amiga Matemática: exalta-se Matemática anterior: ignorava os alunos Substituto de Francês: impontual, fala muito rápido	Desentendimentos verbais com dois colegas da turma, a AH incluída
AH	Matemática: difícil Francês com Professor Substituto: aulas difíceis; temas do seu interesse	Coordenador: rígido; bom professor; tem razão quando se enerva; devia ser mais exigente na demanda do silêncio Matemática: normal, explica bem, boa professora; sempre enervada Francês: simpática; “fixe”; calma; compreensiva; explica bem Substituto de Francês: imodesto; racista; fala muito de futebol; fala muito rápido e usa vocabulário difícil Matemática anterior: enervava-se sozinha, “estúpida”; agredia colegas; não explicava bem	Desentendimentos com a colega AG

Quadro 28: Os participantes e a escola

Para uma melhor percepção do nível de inclusão escolar, passemos ao tratamento das informações obtidas a partir da indagação: Em que medida a aprendizagem dos alófonos foi facilitada?

O levantamento de dados atinente a este tópico não contempla os alunos da UPE2A, nem do DIPA por não nos terem fornecido elementos analisáveis, para além de que já é do nosso conhecimento que o currículo e as atividades são adaptadas à situação

de alofonia de ambos os grupos. Dedicamo-nos, assim sendo, aos outros participantes que, como ilustra o gráfico, é visível que apenas a AE se manifesta favorável a este tópico; a resposta do AF deixa-nos bem clara a inexistência de quaisquer elementos que o apoiassem na aprendizagem.

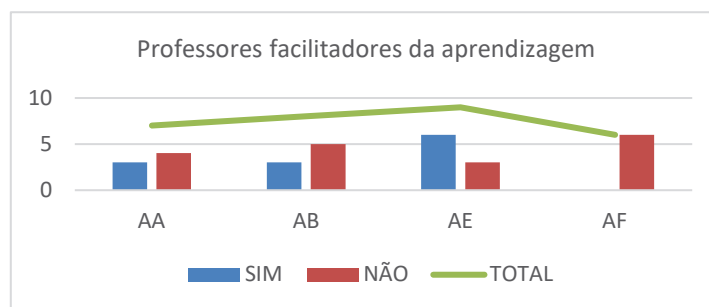


Gráfico 14: Os participantes sobre os professores

Finalmente, objetivámos sondar as opiniões de todos os participantes sobre eventuais melhorias para desenvolver com maior sucesso o processo de ensino-aprendizagem, na condição de alunos estrangeiros e, cumulativamente, em situação alófona. Na Voz dos alunos, o que poderia melhorar nas escolas?

De entre o universo dos participantes, o AC, a AD e a AE não emitiram quaisquer juízos acerca da questão que lhe colocámos. Os outros alunos, de acordo com as suas experiências, apontaram-nos as seguintes melhorias:

AA	¹ existência de uma turma específica e exclusivamente constituída por alófonos;
	² conhecimento aprofundado dos professores sobre os alunos;
	³ maior número de professores especializados para lidar com a alofonia.
AB	¹ necessidade de os professores reverem a sua forma de lidar com os alunos malcomportados.
AF	¹ aprendizagem do Francês, fora do liceu;
	² visionamento de vídeos nas línguas maternas, durante as aulas.
AG	¹ menos barulho durante as aulas;
	² existência de equipamentos de ar condicionado;
	³ prática de atividades de desporto;
	⁴ aprendizagem singular, incidente no Francês.
AH	¹ início das aulas em setembro;
	² currículo variado, com mais disciplinas;
	³ recurso e mais uso da Sala de Informática;
	⁴ mais visitas de estudo.

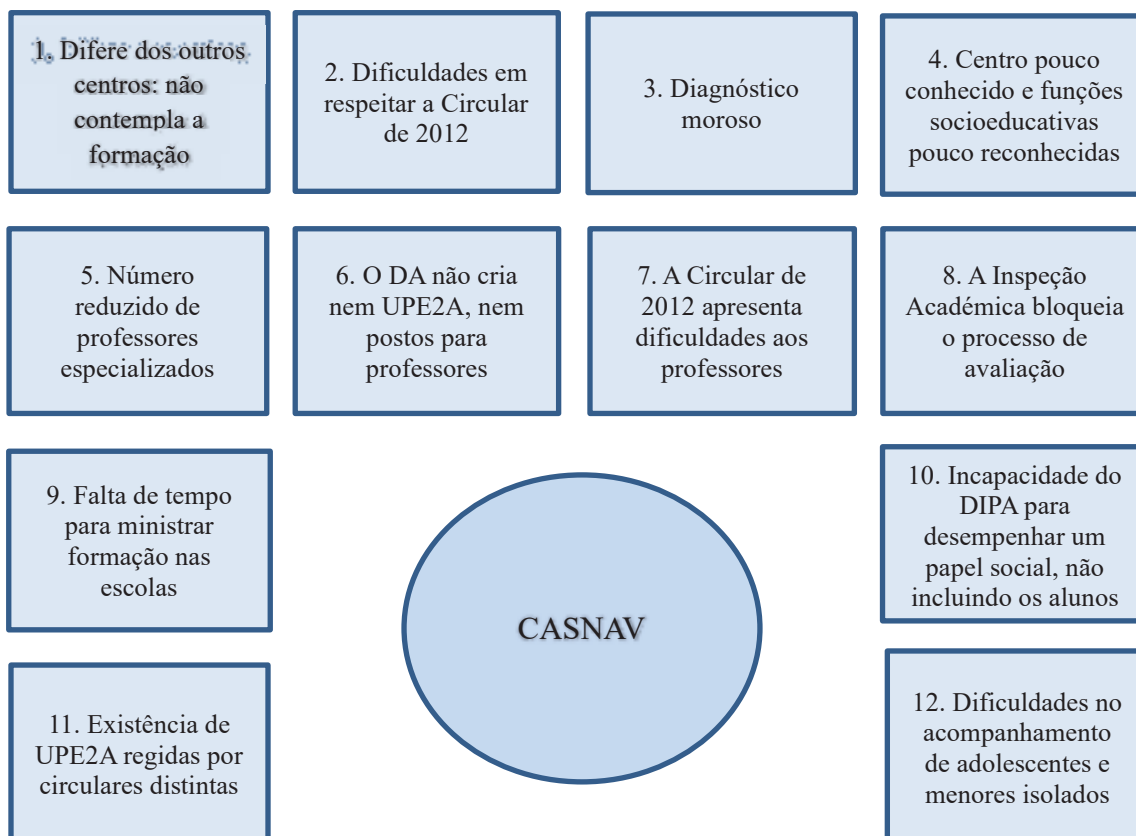
Quadro 29: Propostas de melhoria

5. Os enleios em torno da inclusão educativa

Após o tratamento das informações transmitidas pelos alunos sobre as suas perspectivas de *integração/inclusão*, reputamos, por fim, a premência em analisar os dados atinentes a eventuais melhorias das atividades preconizadas para incluir os alunos no Sistema Nacional de Educação, desta vez, a partir da Voz dos promotores da educação, no terreno empírico.

Com o intuito de averiguar dificuldades em torno da inclusão educativa, tanto no seio do CASNAV como nas escolas, interrogamos: quais são os obstáculos à inclusão dos alunos? Começemos por tratar os dados que recolhemos no centro académico Bordelês.

Ao longo da sua entrevista, a P00 aponta-nos vinte obstáculos que o CASNAV enfrenta no seu dia a dia que têm que ver, essencialmente, com a falta de recursos humanos, com o número insuficiente de horas autorizadas para operar e com o reduzido financiamento atribuído, por parte da Academia, o que vai desencadear um conjunto de dificuldades para que sejam desempenhadas, com sucesso, as funções decretadas pela ENF e, por conseguinte, estas contrariedades vão, igualmente, impedir o cumprimento da Circular de 2012.



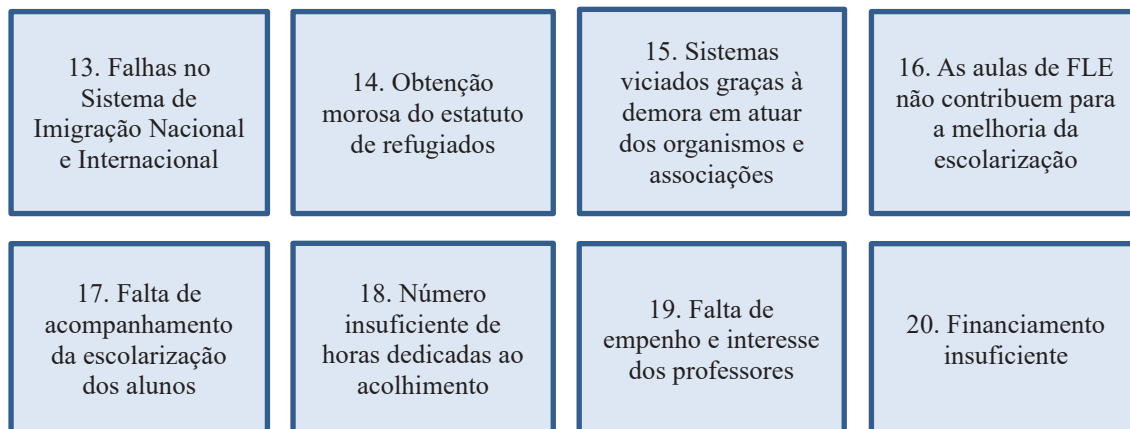


Figura 14: Obstáculos à inclusão

A nossa análise deteta, por um lado, a falta de reconhecimento das funções social e escolar do centro na região e, por outro, a difícil parceria entre organismos, associações e instituições escolares; por último, interpretamos o facto de o CASNAV ser prejudicado pelo sistema internacional¹⁴⁸, no que toca ao acolhimento e encaminhamento das crianças para o centro, falhando o processo inicial que visa a inclusão escolar promovida pela ENF.

A P00 transmitiu-nos as melhorias que gostaria de ver concretizadas no ano letivo seguinte, respeitantes às quatro escolas. No colégio *Gérard Philipe*: 1) aplicar o Protocolo de Acolhimento, adquirido nas duas sessões formativas; 2) adaptação do currículo e do processo de ensino-aprendizagem, através de uma didática diferenciada e atividades específicas de apoio; 3) existência de um projeto federador e de tarefas; 4) concretização de um projeto intercultural. No colégio *Francisco Goya*: 1) mais inclusão nas turmas ordinárias. No liceu *Nicolas Brémontier*: 1) mais apoio linguístico. No liceu *Alfred Kastler*: 1) aposta na inclusão em turmas ordinárias e na comunidade escolar, em geral.

Na continuidade do tratamento de dados, debruçar-nos-emos, de seguida, sobre os obstáculos identificados nos dois colégios.

¹⁴⁸Por sistema internacional entendemos que a França, no que diz respeito ao acolhimento de *demandeurs d'asile*, age e depende da articulação de todas as associações Europeias envolvidas no enorme processo de acompanhamento dos migrantes, desde o seu país, até ao país definitivo de acolhimento; por vezes, os migrantes, antes de chegarem ao seu destino final, vivem pequenas temporadas em países até que os organismos internacionais decidam o seu futuro.

Colégio Gérard Philipe		
Entrevistados	Obstáculos	Melhorias
P0	<p>O sistema nacional data do tempo de Napoleão, inadaptado ao mundo atual;</p> <p>Descura-se a pedagogia, em detrimento da sobrevalorização da didática;</p> <p>Os professores não recebem formação sobre pedagogia;</p> <p>Os professores dão as aulas dirigidas aos bons alunos, dividindo-os por níveis e rotulando-os;</p> <p>A Reforma não engloba os alófonos e disponibiliza formações insuficientes;</p> <p>As famílias e os alunos não aproveitam as atividades em centros sociais.</p>	<p>Necessidade de cultura sobre teorias pedagógicas;</p> <p>As assistentes educativas deveriam beneficiar de formação para ministrar aulas de FLE;</p> <p>Os professores deveriam de receber formação contínua;</p> <p>As formações deveriam ser obrigatórias.</p>
P4	<p>Acesso tardio ao processo do aluno;</p> <p>Os documentos da ENF são demasiado teóricos;</p> <p>Adaptação constante dos recursos didático-pedagógicos para os alunos que a ENF não fornece;</p> <p>Os alunos beneficiam de um horário encurtado, prejudicando-os; são tratados de forma diferente;</p> <p>As Assistentes Educativas não têm bases para dar apoio em FLE;</p> <p>O AB é anti escolar e a sua personalidade dificulta o processo de ensino-aprendizagem;</p> <p>Os pais do AA e do AB delegam a educação aos professores, sendo difícil promover encontros com a família.</p>	<p>Deveria dispor de recursos adequados aos alófonos;</p> <p>Manual adaptado aos diferentes níveis.</p>
P5	<p>Inexistência de encontros com a família do aluno;</p> <p>Falta de financiamento do Estado para recrutar pessoal especializado;</p> <p>A formação que recebe é insuficiente;</p> <p>Dificuldade em lidar com os alunos alófonos.</p>	<p>Necessidade de participar em sessões de formação.</p>
Colégio Francisco Goya		
P1	<p>Os pais dos outros alunos têm uma imagem negativa sobre os estrangeiros e sobre a UPE2A;</p> <p>Em inclusão, os alunos não beneficiam de pedagogia diferenciada; tornam-se agressivos;</p> <p>O acolhimento é problemático e inconveniente: a chegada dos alunos não é anunciada, nem programada;</p> <p>Os alunos e os pais não participam nas associações com as quais o colégio colabora;</p> <p>A colaboração entre a equipa docente e a direcção é nula;</p> <p>Os professores das turmas ordinárias não aplicam a pedagogia diferenciada aos alófonos;</p> <p>Existe intolerância cultural no colégio;</p>	<p>As diferenças culturais têm que ser trabalhadas;</p> <p>Necessidade de trabalhar em equipa.</p>

	<p>Os colegas professores das turmas ordinárias criticam o trabalho do Conselho de Professores da UPE2A;</p> <p>O DP não acompanha as atividades dos alunos;</p> <p>A colaboração da primeira Assistente de Educação em sala não foi eficaz;</p> <p>Os colegas das turmas ordinárias não aceitam e reprovam as suas sugestões didático-pedagógicas de acompanhamento aos alunos em inclusão;</p> <p>Inexistência de atividades que motivem os alunos.</p>	
--	---	--

Quadro 30: Adversidades nos colégios

Em análise, dos três entrevistados no colégio *G. Philipe*, reunimos um total de 17 obstáculos, face a 12 que resultaram da voz da única entrevistada no colégio *F. Goya*. Os obstáculos na primeira escola resultam: a) de um sistema desatualizado (4); da falta de formação aos professores (4); do envolvimento insuficiente das famílias (3); do desempenho incipiente dos professores (1); da falta de informação disponível sobre os alunos (1); da personalidade dos alunos (1); do horário adaptado (1); da falta de diferenciação didático-pedagógica (1); da falta de financiamento. Em síntese, os obstáculos no segundo colégio têm que ver com o acolhimento difícil, com a falta de pedagogia diferenciada nas turmas de inclusão, com a discriminação dos alunos da UPE2A, com a inexistência de atividades motivadoras e com a ausência de trabalho colaborativo entre diretores e professores.

Relativamente às melhorias, destacamos a prática de formação e a existência de recursos didático-pedagógicos, no colégio *G. Philipe* e, no colégio *F. Goya*, uma conduta intercultural, sustentada em valores como a tolerância e o espírito de equipa, entre os professores da UPE2A.

De seguida, após termos escutado a P2 no liceu *Brémontier*, apresentamos a síntese do tratamento relativo aos elementos que pudemos recolher.

Liceu Nicolas Brémontier		
Entrevistados	Obstáculos	Melhorias
P2	<p>Desconhecimento em lidar com os alunos alófonos;</p> <p>Os alunos são irregulares na frequência dos apoios;</p> <p>Não existe uma parceria com a <i>Réseau Paul Bert</i>, antes uma bricolagem;</p>	<p>Deveria dispor de mais tempo para acompanhar os alunos;</p> <p>Os alunos deveriam ser avaliados com critérios diferenciados no BAC;</p> <p>A linguagem deveria de ser</p>

	<p>Falta de espírito colaborativo entre liceus; Envio tardio dos processos dos alunos, pelo CASNAV, logo, desconhecimento das situações linguísticas dos estrangeiros; Acolhimento social difícil; Os alunos, por vezes, perdem muito tempo a deslocar-se para as aulas de FLE, fora do liceu; O <i>Rectorat</i> designa cargos, mas não remunera os docentes; Autorização tardia do <i>Rectorat</i> do número de horas atribuídas aos professores de apoio no liceu; Não existem UPE2A nos liceus; Os estrangeiros são incluídos violentamente; Os colegas professores não estão conscientes das dificuldades dos alófonos; Falta de tempo para acompanhar os alófonos; Exigência de um nível elevado de língua e cultura; Não se usa muito a pedagogia diferenciada porque os alunos têm que ser preparados para os Exames Nacionais; Após 3 anos, os alófonos continuam a precisar de apoio.</p>	<p>adaptada nas provas orais do Exame Nacional; Os professores deveriam facultar os recursos das aulas antecipadamente, simplificar a linguagem e aplicar a pedagogia diferenciada; O apoio deveria ser institucionalizado e perene.</p>
<p>Tutora do AF, no 2.º estágio (minimercado Português)</p>	<p>Falta de contacto entre a loja e o liceu; Falta de documentação; Incumprimento dos horários por parte do aluno; Desempenho insuficiente e pouca preparação do aluno, no liceu; Dificuldades do aluno em realizar as tarefas.</p>	<p>Comunicação eficaz entre o local de estágio e o liceu; Mais acompanhamento dos professores dos alunos; Disponibilização atempada dos documentos que formalizam e viabilizam o estágio.</p>

Quadro 31: Adversidades nos liceus

No que diz respeito ao acolhimento, integração e inclusão dos alófonos, foram partilhados connosco 16 obstáculos; acerca da viabilização do estágio, fizemos o levantamento de 5 adversidades. Procedamos à leitura dos dados sobre o acompanhamento dos alunos alófonos: falta de formação; frequência irregular dos alunos nas aulas de FLE; dificuldades em estabelecer parcerias com organismos e outras escolas; falta de informação atempada sobre os alunos; acolhimento social complicado; distribuição tardia das horas aos professores, por parte do *Rectorat*; inexistência de UPE2A; falta de disponibilidade dos professores; obrigação em cumprir com os *curricula*, sem pedagogia diferenciada. Como melhorias são evocadas a necessidade de praticar a pedagogia diferenciada e a oficialização dos apoios, com professores

disponíveis.

As dificuldades sentidas pela tutora do AF, no lugar de estágio, prenderam-se, sobretudo, com a falta de documentação formal, com a ausência de contacto com a escola e com o fraco desempenho do aluno, aspetos que gostaria de ver melhorados.

Ainda no exterior do liceu, fomos ao encontro do professor de FLE da AE que nos indicou oito obstáculos atinentes ao seu exercício com cariz voluntário, sendo que a figura abaixo representa todas as dificuldades, por ele enunciadas, que, segundo ele, afetam a Associação *Paul Bert*.

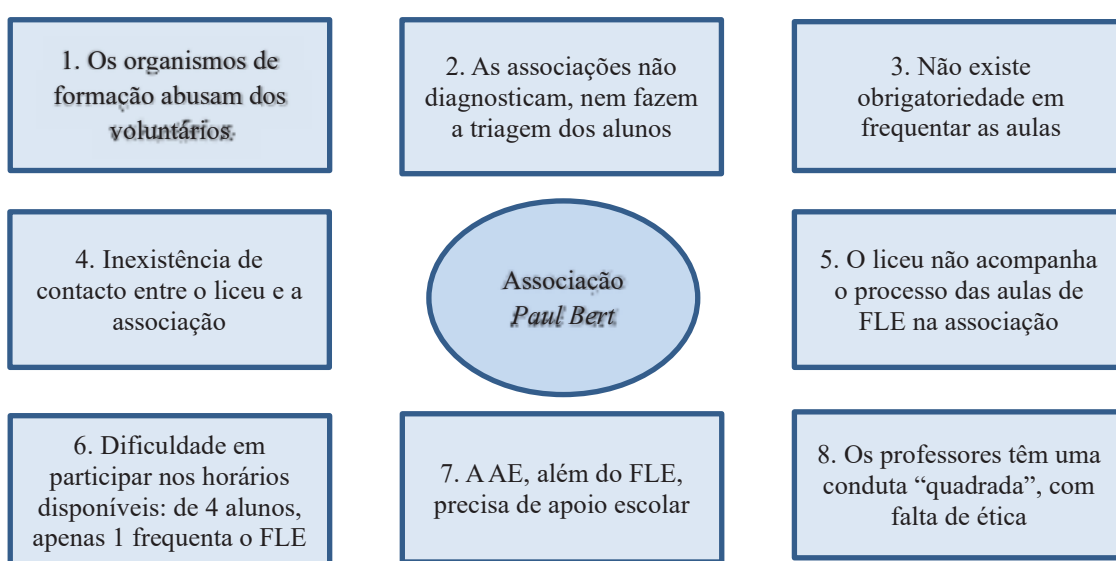


Figura 15: Adversidades nas associações

Ao interpretarmos os dados, apuramos que a maioria das dificuldades (5) surge do liceu e três obstáculos advêm dos próprios organismos que prestam apoio linguístico. O P21 enunciou duas recomendações que poderiam traduzir, na sua análise, uma franca melhoria para a colaboração entre a Associação e o *N. Brémontier*, a saber: os alunos deveriam beneficiar de um PRI; deveria haver um contacto permanente entre o liceu e a Associação para que fossem prestados *feed-back* em relação ao desempenho dos alunos, tanto na escola, como nas aulas de FLE.

Por último, concentremo-nos no levantamento das dificuldades que emergem do DIPA, no liceu *A. Kastler*:

Liceu Alfred Kastler		
	Obstáculos	Melhorias
P3	Reivindicação solitária e morosa para que os alunos realizem exames; Dificuldades em introduzir aulas de informática no Currículo; Despesa significativa da receita total do Fundo Social do liceu; Os alunos não estão inscritos em turmas ordinárias; Inclusão difícil nas turmas ordinárias; A falta de documentação legal inviabiliza a integração social e escolar; O sistema da ENF é ambivalente: como escolarizar quem não tem casa?; Os esforços para escolarizar, por vezes, são em vão porque os alunos são expulsos da França; O relacionamento com os outros alunos do liceu é complicado; A <i>Maison des Lycéens</i> não contribuiu para a integração dos jovens; O DP do liceu é uma figura ausente; Dificuldades em promover a integração; O <i>Rectorat</i> tem recusado o aumento do financiamento.	O DIPA deveria trabalhar mais com a <i>Préfecture</i> , com o Serviço de Imigração e com a Inspeção de Infância; Seria importante que os colaboradores obtivessem o estatuto de professores, através da celebração de contratos; Deveria de haver reuniões pedagógicas a título periódico; O DIPA deveria beneficiar de um orçamento significativo; As famílias deveriam envolver-se mais; As parcerias com as associações deveriam ser permanentes; Gostaria que o DP se apresentasse aos jovens, no início do ano; Seria importante obter mais horas para que fosse possível subdividir o grupo; Gostaria de oferecer mais disciplinas e abordar mais conteúdos; Gostaria de oferecer aulas de informática e de desporto aos alunos; Seria bom frequentar ações de formação.

Quadro 32: Dificuldades no DIPA

Tal e qual como nos demonstra o quadro, o P3 enumera e explica 13 obstáculos ao processos de acolhimento, integração e inclusão dos jovens e 11 tópicos de melhoria.

Os dados respeitantes aos obstáculos atestam que as dificuldades têm que ver com a integração social no liceu (3), com a organização curricular (2), com a falta de financiamento (2), com a inclusão nas turmas ordinárias (2), com o desenvolvimento dos processos por parte dos Serviços da Imigração (1), com a falta de documentação legal dos jovens (1) e com a falta de acompanhamento por parte da Direção (1).

No cômputo geral, as melhorias propostas pelo P3 abrangem uma parceria efetiva com todos os organismos envolvidos no acolhimento e na integração escolar e social, um maior financiamento atribuído ao dispositivo, o reconhecimento dos colaboradores como professores, uma prática pedagógica melhorada, um currículo alargado e, por último, a possibilidade de frequentar ações de formação.

Conclusões

Uma vez cumpridos os nossos propósitos, é premente que nos dediquemos ao *términus* da nossa investigação, apontando e entrecruzando as principais conclusões que auferimos a partir da nossa discussão com os Autores, no Capítulo II – *Revisão da Literatura*, com a recolha empírica, que inferimos no Capítulo V – *Análise de dados*.

No desfecho do nosso estudo, ostentamos, na continuidade, as nossas ilações que brotam da subsequente avaliação crítico-reflexiva, que revelámos no último capítulo.

O Eu e o Nós convive com o Outro em sociedades que refletem as vantagens e, aceitamos, as desvantagens da era da globalização caracterizada pela deslocação e mobilização das pessoas, motivadas por razões profissionais ou pessoais, e pela vaga crescente de migrantes. As sociedades plurais em línguas, culturas e diversidades de vária ordem desafiam as políticas dos governos, o *modus vivendi* das comunidades e a identidade das pessoas. O próprio conceito de cultura, como apurámos, evolui no significado e na demanda de novas aprendizagens que nos dizem respeito, no individual e no coletivo. O nosso estudo demonstrou-nos que, mais do que vivermos imersos em sociedades multiculturais com diferenças que, por vezes, resultam em choques, temos que aprender a coabitar com o Outro, a aceitar e a tolerar a heterogeneidade porque, desenganemo-nos, já não existem sociedades homogéneas. Todavia, a diversidade cultural não implica, de todo, a interculturalidade que, deslindámos e comprovámos, é o grande desafio da era moderna e global.

1. As políticas educativas Europeias:

O presente estudo conduziu-nos a uma aprendizagem em torno das grandes mudanças socioculturais em quadros educativos, com incidência na Europa.

No sentido de agirem sobre a problemática de turmas multiculturais, os governos e os responsáveis pelas escolas Europeias adotaram o modelo do multiculturalismo. As equipas docentes têm que estar preparadas para lidar com questões socioeducativas em torno da cultura, da religião, da etnia, da raça, da igualdade dentro da diferença e da tolerância pela diversidade dentro da desigualdade.

Muito embora esta questão seja tanto desafiante como atual, como nos revelou a revisão da literatura, as sociedades plurais e, por conseguinte as escolas multiculturais, existem desde que começámos a assistir a fluxos migratórios que datam de há várias décadas. Efetivamente, verificámos que a História se repete com a movimentação de pessoas à procura de melhores condições de vida, sendo que, desde 2015, assistimos a uma vaga acrescida de *demandeurs d’asile* que se veem obrigados a deixar os seus próprios países e a enfrentar um longo processo para serem acolhidos para, mais tarde, obterem o estatuto de “refugiados”.

2. Sobre o sistema educativo Francês:

Na França, compreendemos que a ENF tem adotado políticas respeitantes aos alunos estrangeiros que passaram pela assimilação e, mais tarde, pela integração. Atualmente, preconiza-se a inclusão escolar, pelo que, nos últimos anos, se tem assistido a uma criação de dispositivos especialmente dirigidos a alunos estrangeiros, não Francófonos, que designámos ao longo do estudo de alófonos, como por exemplo o DIPA, para os jovens, e as UPE2A, para as crianças.

Comparativamente ao sistema educativo Português, encontrámos muitas semelhanças no que diz respeito à organização e à estrutura, pelo que as diferenças se concentram somente nos dispositivos sacralizados para os alunos alófonos que, no entanto, não abrangem, de todo, todas as escolas Francesas, e no conjunto considerável de associações e organismos educativos que, contrariamente às nossas expetativas iniciais, nem sempre trabalham em rede. Uma outra dissemelhança prende-se com o facto de, desde há muitos anos, as escolas serem frequentadas por alunos com uma grande disparidade de nacionalidades, situação que, em Portugal, se verifica em maior número, como fenómeno recente, apenas nas grandes cidades.

Através de Decretos-Lei e de Circulares, a ENF veicula as políticas que devem vigorar para a escolarização dos alófonos, sendo que as recomendações da Circular de 2012 são as que devem de ser praticadas hoje em dia; existe uma aposta num Protocolo de Acolhimento para receber os alunos estrangeiros e na inclusão escolar de todos, não obstante a exclusão da maioria.

Estas circulares, tal e qual como pudemos observar, não perpassa para o terreno,

comprovando-se que a teoria não é, de todo, praticada por todos, nem sequer veiculada da melhor forma.

A ENF disponibiliza várias Circulares orientadoras das práticas dos professores, concluindo que se assiste a uma formação de professores diretiva e à distância, e por meio dos CASNAV que, de quando em vez, ministram formação de curta duração.

Em suma, assistimos a uma crise de valores nas escolas, motivada pelo desconhecimento das diretrizes e pela ausência de formação adequada aos professores para se formar para, a tão aclamada, embora com pouco eco, inclusão escolar.

3. Sobre o Acolhimento:

O processo de acolhimento sociocultural e logístico de alófonos *demandeurs d'asile* na França começa junto do centro CADA; no respeitante ao acolhimento escolar, conferimos que é o CASNAV que desencadeia todo o processo com a realização de uma entrevista e de exames de diagnóstico de conhecimentos escolares. A missão principal do CADA é alojar, assegurar os bens essenciais, informar e acompanhar os alófonos e as suas famílias em todas as questões legais para permanecerem em território Francês; por sua vez, o CASNAV aplica o Protocolo de Acolhimento de acordo com as normas transmitidas pela ENF.

Os enleios em torno das práticas do CASNAV transparecem as grandes dificuldades que o centro enfrenta para cumprir com as suas finalidades e concretizar as suas funções, com sucesso. Na verdade, as políticas educativas e os próprios organismos, incluindo os próprios estabelecimentos escolares e associações de apoio ao ensino-aprendizagem, constituem, por vezes, obstáculos à conduta dos CASNAV; esta situação, na nossa perspetiva, espolta lacunas num trabalho que, praticamente inexistente, deveria ser colaborativo e funcionar em rede, por meio de comunidades de prática em *prol* do nosso objeto de estudo: acolher, integrar e incluir, para além de escolarizar.

A nossa investigação contou com oito participantes, todos eles oriundos de países diferentes, que vieram para a França em busca de melhores condições de vida, em situação de reagrupamento familiar ou de *demandeurs d'asile*, ou para aceder a melhores condições no âmbito da educação. Pudemos constatar que os primeiros dias foram passados de acordo com a natural azáfama e estranheza em torno da mudança e da

instalação na nova casa, não nos tendo sido relatados, como mostra a análise dos dados, quaisquer episódios negativos no tocante ao acolhimento.

Sobre o acolhimento na escola, conferimos que, à exceção dos alunos do DIPA e da UPE2A, nem todos os outros se sentiram convenientemente recebidos, tendo-se verificado uma inexistência de práticas que informassem o novo aluno, por meio de uma língua de comunicação comum, sobre a nova situação escolar.

Sobre os primeiros contactos com o novo país e com a nova cidade é notória, no cômputo geral, a forma como todos apontaram aspetos socioculturais que lhes causaram surpresa nos primeiros tempos, no entanto, a França e a cidade de acolhimento são descritas mais positiva do que menos positivamente. Relativamente à escola, verificámos, no início do ano letivo, o enaltecimento da dos seus países pela maior parte dos participantes que contrastava com a visão comum de que estudar na França consistia numa oportunidade que, afortunadamente, iriam abraçar. No fim do ano letivo, além de os participantes terem destacado alguns aspetos menos positivos sobre a escola, comprovámos que as suas anteriores permaneciam bem vivas nas suas memórias.

4. Sobre a Integração:

A nossa investigação atesta que nem todos os participantes se sentem integrados em casa, dado que ora não se sentem confortáveis no espaço, ora não gostam da casa ou, inclusivamente, mostram-se desagradados com a vizinhança. Concentrando-nos nas manifestações culturais, trazidas da rua para casa, constatamos, após o levantamento dos *data*, que a maioria dos participantes mantém os hábitos caseiros que tinha no seu país de origem, ilustrativamente as línguas usadas para comunicarem e a gastronomia; o facto de estarem confinados ao espaço da casa, demonstrou-nos que os participantes se sentem limitados na realização das atividades, sejam elas escolares, de lazer em família ou, porque se veem impedidos de convidar, respeitantes a visitas de colegas ou amigos. Pudemos auferir, igualmente, que a maioria não se sente integrada no bairro onde mora, no prédio e na casa que habita.

O trajeto que eles percorrem de suas casas para a escola não nos provou a existência de dificuldades de integração, dado que em cidades grandes é natural que as crianças e os jovens se desloquem sozinhos, seja a pé ou de transporte público.

Atentando na integração na escola, verificámos, a partir das suas vozes, que decorreu de forma gradual e positiva com todos os participantes, à exceção de um aluno. Os oito participantes, no fim do ano, mostraram-se cada vez mais à vontade: com os colegas, tendo os preferidos e os menos preferidos; teceram comentários críticos em relação à sua própria condição de alófonos em processo de escolarização; reagiram, em conformidade com a idade e com as circunstâncias singulares que decorrem do ambiente da escola, com o Outro; inclusivamente, se atentarmos nas quezílias que alguns viveram com colegas, constatamos que contribuíram não só para o crescimento e formação pessoal, como para a integração sociocultural do aluno na escola.

Sobre as suas relações, as crianças contactaram com Franceses e com colegas de outras nacionalidades diferentes da sua, somente na escola. De entre os jovens participantes, dois relacionam-se com os colegas na escola, não tendo amigos Franceses; somente outros dois jovens se relacionam com Franceses dentro e fora do liceu.

Como mencionado anteriormente, o acolhimento ao longo do ano não aconteceu com a maioria dos participantes e, acrescentamos, quando teve lugar, nem sempre foi pacífico ou positivo para a integração.

Finalmente, sobre a escolarização que, propositadamente, tratamo-la como integração e não inclusão, concluímos que, muito embora nem todos tenham beneficiado de métodos ou estratégias adaptadas ou adequadas à sua situação de alofonia, todos conseguiram acompanhar os processos de ensino-aprendizagem, tendo-se verificado apenas uma recusa por parte de um participante, por não se sentir integrado no colégio. No tocante às práticas de integração, concluímos que não estão inteiramente em conformidade com as recomendações da ENF, sendo que aconteceram dependendo da disponibilidade ou do discernimento de cada professor; todavia, comprovámos que a didática praticada pelas equipas dos dispositivos atendeu à pedagogia especial, contudo, pouco especializada.

Graças à comunicação em sala, verificámos a existência de integração, precisamente, quando recorriam às suas línguas maternas, entre os participantes, ou ao Inglês para veicular a mensagem entre Professor-Aluno; deste modo, não atestamos a integração plena em relação a quatro participantes, pelas dificuldades em se expressarem na Língua Francesa.

Acerca das práticas interculturais, constatámos que apenas dois participantes as

viveram em pleno, verificando-se uma carência em relação a quatro alunos.

No fim da nossa investigação, concluímos que um aluno, além de não estar integrado na sala de aula, foi excluído; as jovens do DIPA estão integradas na sala, porém não estão, de todo, integradas no liceu; os restantes comprovaram-nos estarem e sentirem-se integrados tanto na sala de aula, como na escola.

5. Sobre a *Inclusão*:

Neste último ponto, de acordo com a posição que assumimos desde o início da pesquisa, reiteramos a inexistência da situação de inclusão, em sentido lato, sobretudo após a comprovação de que os aspetos sociais, culturais e interculturais foram descurados em três das quatro escolas. No entanto, respeitando a ENF e a sua política para os alófonos, estamos confortáveis, perante a análise e a discussão dos dados, para reunir sumariamente as principais conclusões atinentes à inclusão escolar.

No nosso campo empírico, que como vimos não funciona em rede, não há uníssono em relação à designação, à significância ou à consecução do objeto que nos propusemos estudar; efetivamente, verificámos que, além da maioria não conhecer o que a ENF promulgou e recomendou para acolher e incluir os alófonos, todos têm entendimentos diferentes sobre o que é ou poderá ser o “acolhimento”, a “integração” e a “inclusão”.

Apesar de as escolas Francesas terem cada vez mais turmas multiculturais, nem todas dispõem de dispositivos como os DIPA e as UPE2A. Os resultados em torno da análise dos dados, permite-nos concluir o seguinte sobre a inclusão escolar: 1) nas duas escolas com dispositivos, os participantes não foram efetivamente incluídos, dado que não se verificou a sua inclusão nas suas turmas e, nas outras duas, tal e qual como pudemos compreender na evolução ao longo da História e da política sobre a Problemática, foram assimilados; 2) em sala de aula, a inclusão dependeu, igualmente, da disponibilidade e da compreensão do professor e, inclusivamente, no seio dos dispositivos a forma de atuar não foi igual; 3) a inclusão escolar revela-nos como a Problemática é inesgotável nas dificuldades e nos obstáculos de várias ordens, sentidos, diariamente, pelos responsáveis dos CASNAV, de escolas e de associações, uma vez que, para além da falta de trabalho colaborativo, em cadeia como supracitado, não há formação de professores

inicial ou continuada que prepare os agentes da educação para lidar com os alófonos. A maioria das dificuldades sentidas pelos professores deve-se à falta de conhecimento sobre as diretrizes da ENF acerca do nosso objeto de estudo e, por conseguinte, sobre a Problemática, sendo evidente a separação entre a ENF e todos os centros académicos, escolas e associações na metrópole Bordelesa. Muito embora tenhamos reunido um conjunto significativo de melhorias para acolher, integrar e incluir os alunos por parte dos agentes da educação, pudemos atestar que, no caso dos professores, a maioria não investe na sua autoformação para contornar as dificuldades que apontou.

Por último, a partir da Voz dos nossos participantes, concluímos que, no fim do ano letivo não manifestaram vontade em regressar aos seus países; quase todos indicaram melhorias sobre o objeto que colocámos em estudo, lembrando-se da forma como foram acolhidos e integrados, tendo-se verificado que de entre as quatro crianças, apenas uma quis continuar na escola e as participantes do DIPA não manifestaram desejo em permanecer no liceu. Presentemente, recordamos, todos se encontram na metrópole Bordelesa.

Face a todas as conclusões que reunimos a partir da discussão com os Autores e da análise da recolha dos dados, recuperamos a fórmula que nos permitiu perscrutar o nosso objeto de estudo:

$$\frac{(PA_{Primeiros\ Contactos} + PA_{Ao\ longo\ do\ ano}) + (PI_{Escolar} + PI_{Social} + PI_{Cultural})}{Casa + Escola + Cidade} = Inclusão ?$$

Neste sentido, analisando a fórmula, consideramos o seguinte: 1) as práticas de acolhimento não seguiram o Protocolo em três escolas e as referentes ao longo do ano, apenas em duas escolas, sendo que em uma delas, o acolhimento nem sempre foi positivo; 2) as práticas de integração escolar foram mais bem conseguidas e completas nos estabelecimentos com dispositivos; as práticas de integração social aconteceram em maior número somente numa escola e foram inexistentes em duas do nosso campo empírico; as práticas culturais foram comprovadas em duas escolas, porém, só atingiram níveis de interculturalidade em somente uma.

Importa-nos ainda referir que as práticas de acolhimento atinentes aos primeiros contactos aconteceram maiormente na cidade, incluindo-se o centro CASNAV e, ao longo do ano, na escola; as práticas de integração social e cultural, a partir dos resultados

analisados, apontaram-nos uma maior evidência na cidade.

Por fim, defendemos, perante os dados reunidos, analisados e seriamente atestados, que perante a inexistência, incipiência ou falha, é-nos impossível somar acolhimento(s) e integraç(ões) continuadas de forma gradual e positiva que validem a inclusão dos nossos participantes na sala de aula, na escola, na sociedade ou no bairro em que vivem.

Sobre a conceptualização de “acolhimento”, “integração” e “inclusão”, na fase final da revisão da literatura e da discussão que tivemos com os Autores, atestamos que as práticas de acolhimento contemplam unicamente os primeiros dias do aluno na escola.

Na generalidade, os Autores refutam, tal como nós, a assimilação como processo de integração que compreende, como verificámos, aspetos que brotam das necessidades para responder a comunidades educativas multiculturais.

Conscientes da discórdia respeitante à inclusão, sobre este conceito adotamos, desde o início, duas posições: a) consideramos que a inclusão escolar preconizada pela ENF é, no nosso campo empírico, exclusiva, na medida em que não se contemplam práticas socioculturais, não compreendem o Protocolo de Acolhimento de acordo com o que é veiculado e os dispositivos criados para os alófonos não são para todos, dado que não existem em todas as escolas com não Francófonos; face ao que temos vindo a expor, a “inclusão” engloba a “exclusão”.

Inegavelmente, a sociedade educa os imigrantes a todos os níveis, dado que as primeiras aprendizagens decorrem dos primeiros contactos no país de acolhimento que são, inevitavelmente, em comunidade. Hoje em dia, os governos da UE mobilizam associações para ensinar a língua e a cultura aos imigrantes, realidade que juntamos às escolas que recebem as crianças e os jovens. Em suma, constatámos que urge estreitar as relações entre os inúmeros organismos sociais e as escolas, evocando, para além da educativa, a função sociocultural das escolas. Com efeito, verificámos que as escolas, antes de se centrarem no processo de ensino-aprendizagem, devem focar-se no acolhimento do aluno imigrante, por forma a que ele se sinta paulatinamente confortável, pelo que a receção deve pautar-se pelas primeiras atividades de socialização e aculturação, abrindo-se caminho para um processo de integração que deverá acontecer ao longo do tempo que for necessário durante a experiência escolar. As escolas devem, igualmente, acompanhar o fenómeno da globalização e repensar a educação,

desejavelmente globalizante, porque, como verificámos, é social, cultural e, acima de tudo, intercultural.

Objetivando o carácter circular do nosso texto, recuperamos a *Introdução* para abraçar as seguintes conclusões que se desprenderam das nossas áreas de Saber, a Educação e a Interculturalidade: 1) as práticas das escolas multiculturais têm que ir para além da língua e da cultura e devem assentar em uma abordagem intercultural; 2) o CE e a UNESCO são entidades reguladoras e guias interculturais; 3) o processo de ensino-aprendizagem deve incidir no plurilinguismo e alicerçar-se no pluriculturalismo; 4) as escolas interculturais devem agir de acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e com a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (UNESCO); 5) igualmente, devem reconhecer e valorizar conceitos como a competência intercultural, cultura(s), identidade(s) e diversidade, entre outros; 6) por fim, devem adotar atitudes, acionar conhecimentos, desenvolver capacidades e, sobretudo, agir na promoção ativa da interculturalidade e do diálogo intercultural.

Na mesma reflexão, os professores interculturais não podem percorrer solitariamente o caminho do diálogo intercultural, sendo desejável que exerçam as suas práticas no seio de regimes democráticos, que valorizem os valores comuns da democracia, dos direitos humanos, de liberdades fundamentais, do Estado de Direito, do pluralismo, da tolerância, negando a discriminação ou o desrespeito pelo Outro (CEMFA, 2008). É crucial que possam apoiar-se nos *media* que, pelo poder que neles encerram, podem e devem facultar, bem como propagar informação objetiva, negar estereótipos e estimular pensamentos renovados; que possam caminhar ao lado de todos os cidadãos que intervêm ativamente na sociedade, dando azo à cidadania democrática e à liberdade de participação na defesa de uma coesão social. Por outro lado, as escolas multiculturais devem propiciar o pensamento livre, crítico e de inovação e estar conscientes de que são espaços ideais para aprender e ensinar as competências interculturais em matérias como a Cidadania-Democrática, a Língua e a História nas quais o discurso privilegiado não pode ser outro que não o discurso intercultural. O diálogo intercultural, na medida em que se aprende e ensina, extrapola as instituições escolares e deve ser evidente em todos os espaços sociais do mundo, assistindo-se, inclusivamente, a relações internacionais entre governos e as várias entidades.

O modelo *interculturalismo* é, cada vez mais, necessário na educação do e para o

futuro, na medida em que é mediador da diversidade, da heterogeneidade, da pluriculturalidade, do plurilinguismo e da multiculturalidade Francesa, Europeia, atrevemo-nos, Mundial.

Terminamos as nossas conclusões com a validação de todas as perspectivas, isto é, de todas as vozes que escutámos, que emergiram das práticas de *inclusão* e da inclusão escolar. O estudo comprovou-nos as mudanças que o aluno, que para além de estrangeiro era alófono na metrópole multicultural Bordelesa, sentiu através de todas as práticas que serviram para o acolher e integrar e que contribuíram para a sua transFORMAÇÃO a nível escolar, social, cultural, intercultural e, sobretudo, pessoal.

Considerações finais

Na expectativa de que a nossa investigação tenha trazido para as comunidades científica, educativa e social mais perspectivas e entendimentos em torno da problemática da *inclusão*, desejamos ter, igualmente: 1) contribuído para um maior e melhor processo a nível do acolhimento e da integração do aluno estrangeiro em sociedades, hoje em dia, maioritariamente multiculturais; 2) construído uma reflexão que permita informar e alertar a comunidade educativa Francesa e além-fronteiras sobre a inclusão social, intercultural e educativa, dado que não se encerra na escolar; 3) promovido o diálogo integrador, inclusivo e intercultural, estreitando relações entre comunidades educativas, associações, entidades e organismos sociopolíticos; 4) valorizado as diferenças culturais e minimizado estereótipos redutores entre o Eu e o Outro; 5) participado para uma sociedade mais justa, humanizada e global; 6) comprovado a transFORMAÇÃO do aluno alófono na cidade de acolhimento: em casa, na escola e na sociedade; 7) por último, conseguido demonstrar que a *inclusão*, enquanto estado, depende do sucesso das práticas de acolhimento e de integração, em todos os contextos, sendo, jamais plena.

Assumindo a conclusão do texto, não podemos, de forma alguma, dar por encerrada a nossa investigação, uma vez que, por um lado, a Problemática não se esgota na própria sociedade e, por outro, o nosso estudo terá a sua continuidade através da concretização dos seguintes projetos: a) tradução da Tese para a Língua Francesa; b) apresentação dos dados e resultados aos nossos colaboradores, tal e qual como no-lo solicitaram; c) ministração de uma formação dirigida aos professores acerca do acolhimento e da integração em sala de aula, assente em propostas didáticas, agindo, desta forma, na pedagogia real e atual dos alófonos, em parceria com o CASNAV; d) pesquisa e redação de artigos sobre a atualidade da Problemática e do objeto que observámos, em Bordéus.

Por fim, resta-nos articular a nossa *performance* de Investigador com a de Docente, recuperando e valorizando todas as aprendizagens que fizemos ao longo de um estudo, que jamais caracterizámos como uma pesquisa-ação, porém que contribuiu para a nossa introspeção e avaliação a nível profissional. Muito embora não nos tenhamos implicado no objeto de estudo nem tenha havido um comprometimento para intervir nas práticas educativas e socioculturais, como refere Canastra (2015:12), inegavelmente

repensámos e continuamos a refletir sobre a forma como lidamos com alunos estrangeiros.

Referências bibliográficas:

1. Narrativas

- Abdallah-Pretceille, M. (1992). *Quelle école pour quelle intégration?* Paris: CNDP Hachette.
- Abdallah-Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?. *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior / Cadernos de Formação de Professores*, 21-30. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2014). Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. In J. Machado & J. M. Alves (Eds.), *Coordenação, supervisão e liderança – Escola, projetos e aprendizagens* (pp. 22-35). Porto: Universidade Católica Editora.
- Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoin-Gaillard, P., & Philippou, S. (2013). *Developing Intercultural Competence through Education*. Council of Europe.
- Baumel, R. (2004). Formação de professores: aportes multiculturais e o movimento da inclusão. *Educar em Revista*, 24, 149 -161. UFPR – Universidade Federal do Paraná.
- Bizarro, R., & Braga, F. (2004). Educação intercultural, competência, plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras. In *Estudos em homenagem ao Professor Doutor António Ferreira de Brito*, 57-69. Porto: Universidade do Porto / Faculdade de Letras.
- Canen, A. (1997). Competência pedagógica e pluralidade cultural: eixo na formação de professores?. *Cadernos de Pesquisa*, 102, 89-107.
- Canen, A. (2001). Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. *Educação & Sociedade*, ano XXII, 77, 207 - 227.
- Carneiro, R. (2009). A Educação Intercultural. *Povos e Culturas – Portugal Intercultural*, 13, 129-188. Lisboa: CEPCEP – Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa / FCH.UCP – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Católica Portuguesa.

- Carneiro, R. (2008). Educação Intercultural. In Matos, A. & Lages, M. (Coord). Portugal: percursos de interculturalidade. Lisboa: ACIDI.
- Coatsworth, J. H. (2004). Globalization, Growth, and Welfare in History. In Marcelo M. Suárez-Orozco & Desirée Baolian Qin-Hilliard (Eds.), *Globalization, Culture and Education in the new Millennium*, 38-55. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press / The Ross Institute.
- Comissão das Comunidades Europeias. (2003). *Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social e ao Comité das Regiões – Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística: Um Plano de Acção 2004-2006*. Bruxelas: Autor.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas – Aprendizagem, ensino e avaliação* (M. Rosário, & N. Verdial, trad.). Porto: Edições Asa.
Título original: Common European Framework of Reference for languages: Learning, Teaching, Assessment.
- Council of Europe Ministers of Foreign Affairs [CEMFA]. (2008). *[WPID] White Paper on Intercultural Dialogue: “Living Together As Equals in Dignity”*. Strasbourg: Autor.
- Duru-Bellat, M., & Zanten, A. (2012). *Sociologie de l'école*. Paris: Armand Colin.
- Estêvão, C. (2009). Educação, globalizações e cosmopolitismos: novos direitos, novas desigualdades. *Revista Portuguesa de Educação*, 2009, 22 (2), 35-52. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal.
- European Commission. (2014). *The European Union Explained | Digital agenda for Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
Disponível em http://europa.eu/pol/pdf/flipbook/en/digital_agenda_en.pdf
- Fernandes, J. P. T. (2010). A Ideologia do Multiculturalismo. *ResPublica: Revista Lusófona de Ciência Política, Segurança e Relações Internacionais*, 10, (9), 73-95
Disponível em <http://hdl.handle.net/10437/4286>
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*, 16, 1, 5-20.
- Gardner, H. (2004). How Education Changes: Considerations of History, Science and

- Values. In Marcelo M. Suárez-Orozco & Desirée Baolian Qin-Hilliard (Eds.), *Globalisation, Culture and Education in the new Millennium*, 235-258. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press / The Ross Institute.
- Kozakai, T., & Wolter, R. (2007). Armadilhas do multiculturalismo: análise psicossocial da integração à francesa dos estrangeiros. *Aletheia*, 26, 11-26. Canoas: Universidade Luterana do Brasil – Curso de Psicologia.
- Lave, J. (1991). Situating learning in communities of practice. In Lauren Resnick, Levine B., M. John, Stephanie Teasley & D. (Eds.), *Perspectives on Socially Shared Cognition*, 63-82. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Leite, C. (2005). Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. *Educação*, ano XXVIII, 3 (57), 371 – 389. Porto Alegre – RS.
- Marchand, H. (s/d). A educação dos valores nas escolas - ou "devem as escolas ensinar valores?", "que valores deve a escola desenvolver nos seus alunos?", "de que modo fazê-lo?". 1- 12. Lisboa: Universidade de Lisboa / Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Disponível em
<http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/hmarchand.pdf>
- Matias, J. (2009). *Identidade Cultural Europeia / Idealismo, projecto ou realidade?*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Coimbra.
- Disponível em Repositório da FLUC. (<http://hdl.handle.net/10316/13357>)
- Meirieu, P. (2000). L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020. 1-20. Rapport remis à l'UNESCO, janvier 2000, 67 pages. "L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020 : quels défis et quelles conséquences pour les politiques de l'UNESCO?"
- Disponível em:
<http://www.meirieu.com/RAPPORTSINSTITUTIONNELS/listesdesrapports.htm>
- Mendes, J. M. (2010). *Cultura e multiculturalidade*. Amadora: Escola Superior de Teatro e Cinema.
- Moreira, D., & Latas, J. (2014). Mathematics education, cultural practices, and communication. In Mary Jane Curry and David I. Hanauer (Eds.), *Language*,

Literacy, and Learning in STEM Education. Research Methods and Perspectives from Applied Linguistics, (pp. 109-122). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. ISBN 9789027257505

Moreira, D., & Botas, D. (2015a). Integração de crianças recém-chegadas a Portugal numa escola do 1º ciclo de escolaridade. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, Vol. Extr., 8, A853- A857.

DOI: 10.17979/reipe.2015.0.08.311

Moreira, D., & Botas, D. (2015b). Contar histórias de vida: um processo intercultural de conscientização e de aprendizagem ao longo da vida. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Vol. Extr., 5., A5069- A5073.

Disponível em <http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/229>

DOI: 10.17979/reipe.2015.0.05.229

Morel, S. (2002). *École, territoires et identités – Les politiques publiques françaises à l'épreuve de l'ethnicité*. Paris: L'Harmattan.

Moro, M. R. (2012). *Enfants de l'immigration, une chance pour l'école*. Montrouge: Bayard Éditions. Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente.

Disponível em

http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf

Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construída dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218. Espanha: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación Nacional.

OCDE. (2014). Comment mettre à profit les compétences des immigrés?. *Débats sur les politiques migratoires*, 3, 1-4. Autor.

OCDE | European Union. (2015a). *Indicators of Immigrant Integration 2015: Settling In*. Paris: OECD Publishing.

Disponível em <http://dx.doi.org/10.1787/9789264234024-en>

DOI: 10.1787/9789264234024-en

OCDE. (2015b). *Vers un système d'éducation plus inclusif en France?*. Paris: OECD Publishing.

OCDE. (2015c). *Les élèves immigrés et l'école: Avancer sur le chemin de l'intégration*. Paris: OECD publishing.

Disponível em

- http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/immigrant-students-at-school_9789264249509-en#page1
- Pérez-Jiménez, C. (2003). Formación de docentes para la construcción de saberes sociales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 37-54.
- Perrenoud, P. (1999). Formar professores em contextos sociais em mudança Prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, 12, 5-21.
Tradução de Denice Barbara Catani do original "Former les enseignants dans des contextes sociaux mouvants : pratique réflexive et implication critique".
Disponível em:
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_34.html
- Reis, R. (1999). Políticas de nacionalidade e políticas de imigração na França. *Revista brasileira de ciências sociais*, 14 (39), 118-138.
- Rodrigues, D. (2014, Março 17). O que é a inclusão? *Público*.
Disponível em
<https://www.publico.pt/SOCIEDADE/NOTICIA/O-QUE-E-A-INCLUSAO-1628577>
<https://www.publico.pt/2014/03/17/sociedade/opiniaio/o-que-e-a-inclusao-1628577>
- Rodrigues, P. C. R. (2013). *Multiculturalismo – A diversidade cultural na Escola*. (Relatório apresentado para obtenção do Grau de Mestre em Professores de 1º Ciclo do Ensino Básico). Escola Superior de Educação João de Deus.
Disponível em
<http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/3683/1/PaulaRodrigues.pdf>
- Roldão, M. C. (2000). *Formar professores: os desafios da profissionalidade e o currículo*. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIFOP.
- Rosas, J. (2007). Sociedade multicultural: conceitos e modelos. *Relações Internacionais*, 14, 47-56. Lisboa: IPRI – Instituto Português de Relações Internacionais / Universidade Nova de Lisboa.
- Shambaugh, N., & Magliaro, S. (2001). A Reflexive Model for Teaching Instructional Design. *ETR&D – Educational Technology Research and Development*, Vol. 49, 2, 69-92.

- Silva, F. A. S. V. (2010). Multiculturalismo, socialização e integração os desafios e contributos do ensino/ aprendizagem de uma língua não materna. (Dissertação de mestrado em Ciências da Educação e da Formação área de especialização: Sociologia da Educação e da Formação). Universidade do Algarve – Faro.
Disponível em
<https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/1758/1/Microsoft%20Word%20-%20TeseMestrado.pdf>
- Silva, T. T. (2007). *Documentos de Identidade | Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Editora Autêntica.
- Silveira, D. C. (2009). Posição Original Equilíbrio Reflexivo em John Rawls: O problema da Justificação. *Trans/Form/Ação*, 32(1): 139-157. São Paulo.
- Stoer, S. (2008). Construindo a Escola Democrática através do «Campo da Recontextualização Pedagógica». *Educação, Sociedade & Culturas*, 26, 133-147.
- Suárez-Orozco, C. (2004a). Formulating Identity in a Globalized World. In Marcelo M. Suárez-Orozco & Desirée Baolian Qin-Hilliard (Eds.), *Globalization, Culture and Education in the new Millennium*, 173-202. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press / The Ross Institute.
- Suárez-Orozco, M., & Qin-Hilliard, D. (2004b). Globalization: Culture and Education in the New Millennium. In Marcelo M. Suárez-Orozco & Desirée Baolian Qin-Hilliard (Eds.), *Globalization, Culture and Education in the new Millennium*, 1-37. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press / The Ross Institute.
- UNESCO (2005). *Década das Nações Unidas para o Desenvolvimento sustentável 2005-2014*. Brasília: UNESCO
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura. (2009). *Relatório Mundial da UNESCO / Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural*. UNESCO: Autor/ Georges Kutukdjian & John Corbett.
- UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2013) *Intercultural Competences: Conceptual and Operational Framework*. Paris: Autor.
- United Nations. (2015). *Transforming our World: The 2030 Agenda For Sustainable Development*.

<https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld/publication>

- Valente, M. O. (1989). A Educação para os Valores. In C. Mourão, E. L. Pires, & I. Abreu (Eds), *O Ensino Básico em Portugal* (pp. 133-172). ASA : Porto: ASA.
Disponível em:
https://webpages.ciencias.ulisboa.pt/~movalente/educacao_valores.pdf
<http://webpages.fc.ul.pt/~movalente/publicacoes.htm>
- Vau, M. H. R. G. (2011). *Minorias Étnicas e Escola : problemas e soluções para a praxis dos docentes*. (Tese de Doutoramento para obtenção do grau de Doutor em Ciências Sociais). Universidade Fernando Pessoa.
- Wenger, E. (2007). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. New York: Cambridge University Press.
- Zeichner, K. (1998). Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. *Revista Brasileira de Educação*, 9, 76-87.
Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira.

2. Técnico-metodológicas

- Aires, L. (2015). Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional (1.^a edição revista). Porto: Universidade Aberta
- APA – American Psychological Association. (2013). *Publication Manual | Sixth Edition*. Washington, DC: Autor.
- Baker, L. M. (2006). Observation: A Complex Research Method. *Library Trends*, 55, 1, 171–189. The Johns Hopkins University Press.
Disponível em
<http://www.webpages.uidaho.edu/CSS506/Technique%20Readings/Baker%202006%20Observation%20a%20complex%20research%20method.pdf>
<http://muse.jhu.edu/article/202353/pdf>
DOI: 10.1353/lib.2006.0045
- Belei, R. A., Gimenez-Paschoal, S. R., Nascimento, E. N., & Matsumoto, P. H. V. R. (2008). O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. *Cadernos de Educação*, 30, 187-199. Pelotas: FAE – Faculdade de Educação –

UFPEI – Universidade Federal de Pelotas.

- Bodgan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Lisboa: Porto Editora.
- Canastra, F., Haanstra, F., & Vilanculos, M. (2015). *Manual de Investigação Científica da Universidade de Moçambique*. Beira: Instituto Integrado de apoio à Investigação Científica.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Marcus, G. E. (1995). Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 24, 95-117.
Disponível em <http://www.jstor.org/stable/2155931>
- Moreira, D. (2016a). O diário de Campo [Sínteses no âmbito do Doutoramento em Educação – Especialidade em Educação e Interculturalidade]. Lisboa: Universidade Aberta.
- Moreira, D. (2016b). Observação [Sínteses no âmbito do Doutoramento em Educação – Especialidade em Educação e Interculturalidade]. Lisboa: Universidade Aberta.
- Oliveira, C. L. (2008). Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. *Travessias*, v. 2, 3. Paraná: UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.
Disponível em
<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122/2459>
- Oliveira, A. A. (2010). Observação e entrevista em pesquisa qualitativa. *Revista FACEVV*, 4, 22-27. Vila Velha: Faculdade Cenecista de Vila Velha – ES.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

3. Oficiais – Educação Nacional Francesa

- Bernard, A., & Lecocq, B. (s/d). *Guide pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés en France*. Lille : CASNAV - Centre académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage | Rectorat de l'académie de Lille.
Disponível em
http://www.cndp.fr/entrepot/fileadmin/pdf_vei/realites_pratiques/PDF_guide_sc

ola-risation/Guide_scolarisation_EANA.pdf

Chrifi-Alaoui, D. (2009, mai.). Les pratiques artistiques. *Cahiers Pédagogiques | Enfants d'ailleurs, élèves en France* (473). CRAP – Cercle de Recherche et d'Action Pédagogiques.

Disponível em

<https://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-pratiques-artistiques>

Francols, N. (2009, mai.). Avec un Enaf en Classe ordinaire. *Cahiers Pédagogiques | Enfants d'ailleurs, élèves en France* (473). CRAP – Cercle de Recherche et d'Action Pédagogiques.

Disponível em

<https://www.cahiers-pedagogiques.com/Avec-un-Enaf-en-classe-ordinaire>

Haut Conseil à l'intégration. (2010). *Les défis de l'intégration à l'école et Recommandations du Haut Conseil à l'intégration au Premier ministre relatives à l'expression religieuse dans les espaces publics de la République*. France: Autor.

Haut Conseil à l'intégration | la documentation française. (2011). *La France sait-elle encore intégrer les immigrés ? les élus issus de l'immigration dans les conseils régionaux (2004-2010)*. France: Autor.

MEN – Ministère de l'Éducation Nationale / DGESCO – Direction Générale de l'Enseignement Scolaire. (Octobre, 2012). *L'enseignement du Français Langue de Scolarisation | Propositions pédagogiques et didactiques*. France : Author.

Disponível em

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/90/0/3_Propositions_pedagogiques_et_didactiques_121009_c_228900.pdf

MEN – Ministère de l'Éducation Nationale / DGESCO – Direction Générale de l'Enseignement Scolaire. (Octobre, 2012). *L'enseignement du Français Langue de Scolarisation | Concepts-clé sur l'apprentissage du français langue de scolarisation*. France : Author.

Disponível em

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/89/6/1_concepts_cles_120914_c2_228896.pdf

MEN – Ministère de l'Éducation Nationale / DGESCO – Direction Générale de l'Enseignement Scolaire. (Octobre, 2012). *L'enseignement du Français Langue*

de Scolarisation | Accueil, inclusion : outil d'aide au pilotage. France : Author.

Disponível em

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/89/8/2_aide_au_pilotage_121002_c_228898.pdf

MEN – Ministère de l'Éducation Nationale / DGESCO – Direction Générale de l'Enseignement Scolaire. (Octobre, 2012). *L'enseignement du Français Langue de Scolarisation | Propositions pédagogiques et didactiques*. France : Author.

Disponível em

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/90/0/3_Propositions_pedagogiques_et_didactiques_121009_c_228900.pdf

MENESR-DEPP – Ministère Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2015). *L'éducation nationale en chiffres*. Paris: DEPP – Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2012a). Enseignements primaire et secondaire | Scolarisation des élèves | Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés. Le Bulletin Officiel, 37 du 11 octobre 2012 (Circulaire n.º 2012-141 du 2-10-2012).

Disponível em

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2012b). Enseignements primaire et secondaire | Scolarisation des élèves | Organisation des Casnav. Le Bulletin Officiel, 37 du 11 octobre 2012 (Circulaire n.º 2012-143 du 2-10-2012).

Disponível em

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61527

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2012c). BO: Le Bulletin Officiel de l'éducation nationale, 37 du 11 octobre 2012.

Disponível em

http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=26821

Ministère Éducation Nationale. (2013). *L'éducation nationale en chiffres*. Paris: Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

(2014). Enseignements primaire et secondaire | Suivi et accompagnement pédagogique des élèves | Évaluation des acquis, accompagnement pédagogique des élèves, dispositifs d'aide et redoublement : modification. BO: Le Bulletin Officiel de l'éducation nationale, n°44 du 27 novembre 2014 (décret n° 2014-1377 du 18-11-2014 - J.O. du 20-11-2014).

Disponível em

http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=840557

UAB – Universidade Aberta (20154). *Normas de apresentação das dissertações [mestrado] e das teses [doutoramento]*. Autor.

Verdelhan M. (2009, mai.). Comment penser l'entrée dans les apprentissages en français langue de scolarisation pour les enfants d'origine étrangère ?. *Cahiers Pédagogiques | Enfants d'ailleurs, élèves en France* (473). CRAP – Cercle de Recherche et d'Action Pédagogiques.

Disponível em

<https://www.cahiers-pedagogiques.com/Comment-penser-l-entree-dans-les-apprentissages-en-francais-langue-de-scolarisation-pour-les-enfants-d-origine-etrangere>

Anexo I – Convenção entre a Universidade Aberta e o colégio *Gérard Philipe*

Convention de recherche de doctorat

1. Université d'enseignement ou de formation

Nom: Universidade Aberta

Adresse: 141-147, Rue da Escola Politécnica, 1269-001 Lisboa - Portugal

Représenté par (signataire de la convention): Darlinda MOREIRA

Qualité du représentant: Orienteuse de la thèse de doctorat

Professeur: Auxiliaire dans le Département d'Éducation et Enseignement en ligne

Adresse e-mail: Darlinda.moreira@uab.pt

Téléphone: 21 391 6300

2. Collège d'accueil

Nom: Collège Gérard Philipe

Adresse : 38, Avenue Pierre Corneille, 33600 Pessac, France

Représenté par (signataire de la convention): Pascal MÉGARD

Qualité du représentant: Principal du collège

Adresse e-mail: pascal.megard@ac-bordeaux.fr

Téléphone: 05 56 15 12 50

3. La doctorante

Nom: Martins Santos Prénom: Celina

Numéro d'étudiant: 1501926

Née le: 25/04/1981 à Mende – Lozère.

Adresse e-mail: celinamartinsantos@gmail.com

Numéro de téléphone : 07 71 65 72 56

Intitulé de la formation ou du cursus suivi dans l'établissement d'enseignement supérieur:
Doctorat en Éducation, spécialité en Éducation et Interculturalité.

4. Projet

Sujet de la thèse: Perspectives ressortant des pratiques d'inclusion: La transFORMATION de l'élevé étranger dans la métropole multiculturelle de Bordeaux.



Titre original: *Perspetivas emergentes das práticas de inclusão. A transFORMAÇÃO do Aluno Estrangeiro na metrópole multicultural de Bordéus*

Résumé: Voir le résumé de la thèse, en version originale, ci joint.

Dates de la recherche: Du mois d'octobre au mois de juin, représentant une durée totale de neuf mois. Correspondant à deux jours de présence effective dans le collège d'accueil: les lundis et les mardis, l'après-midi.

La recherche consiste à accompagner, observer et interviewer les élèves Moussin BELMOUSSA et Mohamed BELMOUSSA dans les activités scolaires.

5. Procès-verbal d'acceptation

Université Aberta

L'orienteuse de la thèse:

Dialinda Henriques

La doctorante:

Alina Cortez

Collège Gérard Philippe

Le directeur Principal:



Anexo II – Texto de intenções

Texte d'intentions

A – Présentation

Nom: Martins Santos.

Prénom: Celina.

Naturalité: française.

Nationalité: portugaise.

Contacts: celinamartinsantos@gmail.com | 07 71 65 72 56.

Situation professionnelle: Lectrice de portugais à l'Université Bordeaux Montaigne.

Situation académique: Doctorante en Éducation et Interculturalité à l'Université Aberta – Portugal.

B – Description succincte du projet

Il s'agit d'une recherche pour la thèse qui sera présentée dans deux ans. La recherche consiste à observer et à accompagner les activités faites pour accueillir et inclure les élèves allophones arrivés sur Bordeaux depuis janvier 2015 auprès de quelques associations et écoles.

Les motivations qui nous amènent à un tel projet sont l'envie d'étudier une société multiculturelle comme la bordelaise et le désir de contribuer pour la communauté scientifique ainsi que l'éducative à propos des processus d'inclusion qui sont actuellement développés dans les institutions éducatives.

La recherche aura une durée d'une année scolaire, minimum.

Objet d'étude: activités d'accueil et inclusion des élèves.

Participants: élèves allophones arrivés à Bordeaux depuis janvier 2015.

C – Premières demandes

- 1 – Solliciter de faire la recherche dans votre association/école;
- 2 – Demander la coopération sur une étude académique qui a un rapport direct avec l'éducation, l'interculturalité et l'inclusion des élèves étrangers;
- 3 - Savoir tout ce qu'il faut faire pour obtenir toutes les autorisations formelles nécessaires pour établir les contacts avec les élèves et les professeurs ainsi que pour accéder à des documents officiels et pédagogiques;
- 4 – Requérir l'accès aux espaces où se déroulent les activités avec les élèves;
- 5 - Savoir quand pourrons-nous débiter la recherche informelle.

D – Objectifs

1. Obtenir un numéro exacte d'élèves pour accompagner au quotidien;
2. Commencer par une recherche informelle suivie d'une plutôt formelle;

3. Observer les activités qui visent l'accueil et l'inclusion des élèves;
4. Accompagner le quotidien d'un groupe d'élèves;
5. Obtenir l'aide et la compréhension de tous - élèves, leurs familles et professeurs, afin de garantir une recherche productive, efficace et qui puisse servir à la communauté éducative;
6. Interviewer des élèves, des professeurs et d'autres responsables;
7. Contacter et connaître la famille des élèves.

E - Caractérisation de la recherche

- Recherche qualitative;
- Étude ethnographique;
- Observation participante : d'abord informelle, puis formelle;
- Présence silencieuse, pacifique et ne pas intrusive.

F - Rôle de l'étudiante en doctorat

- Observer;
- Interviewer;
- Renseigner tous les intéressés sur le progrès de la recherche au niveau des données réunies et des résultats obtenus;
- Informer toujours des étapes de la recherche et du *modus operandi* au cours de la recherche;
- Coopérer avec les professeurs et formateurs;
- Respecter le fonctionnement des associations et écoles.

Anexo III – Escolas com UPE2A

Unités pédagogiques pour élèves allopathes arrivants (14 ans) (6/10/19/2)

Collèges

	Adresse	Mails	Téléphone
Collège E. Vaillant	Cours du Raccordement BP 84 33041 Bordeaux cedex	B <i>Bornius à Flot</i> ce.0332082j@ac-bordeaux.fr	05.56.39.62.76
Collège P. Neruda	1, Chemin de Mussonville 33130 Bègles	15 <i>251</i> ce.0331880P@ac-bordeaux.fr	05.56.85.96.04
Collège F. Goya	56, rue du Commandant Arnould BP 49 33023 Bordeaux cedex <i>+ public</i>	B <i>musee d'Aquitaine</i> ce.0331462K@ac-bordeaux.fr	05.57.95.07.30
Collège L. Lenoir	16, rue Leonard Lenoir BP 24 33015 Bordeaux cedex	A <i>Stathens -> autre moyen!</i> ce.0331618e@ac-bordeaux.fr	05.57.80.76.16
Collège Auguste Blanqui 33 Bx	75, rue Charles Martin 33300 Bordeaux	<i>-> parce on n'aide échange de 5 ch jours = France bi 2 ans! -> lide compare malenulle</i> ce.0331753b@ac-bordeaux.fr	05.56.50.82.28
Clg A. D'aquitaine 33 Bx	16, rue DON DEVIENNE 33800 Bordeaux	ce.0332768e@ac-bordeaux.fr	05.56.91.42.43
Collège J. Ellul 33 Bx	2, rue du Professeur Calmette 33100 Bordeaux	ce.0332285e@ac-bordeaux.fr	05.56.86.64.11

Anexo IV – Avaliação das ações de formação

Remarque :

V - Les documents distribués (Entourez)

Trop peu trop inutiles utiles OK

VI - Des améliorations à apporter

• Des sujets, des thèmes à ajouter, à développer davantage :

.....

• Des sujets, des thèmes à retirer, à écourter :

.....

• Observations diverses :

.....

.....

VII - Globalement (cochez)

• J'ai trouvé ce stage

utile		intéressant	
Inutile		inintéressant	

Remarque :

• Il m'a apporté (mettez une croix sur la ligne)

rien beaucoup

• Je suis content(e) d'être venu(e)

non oui

(facultatif)	
NOM :	Prénom :

Merci de remettre ce questionnaire dûment rempli dès la fin du stage.

Intitulé : La prise en charge des EANA en classe hétérogène

Formateurs :

Dates:

Lieu:

EVALUATION DU STAGE

I- Comment êtes-vous venu(e) à ce stage ? (Merci d'entourer votre réponse)

Stage d'équipe

Demande individuelle

Convocation

Autre:

II - Vous enseignez en

Discipline :

III - Dates et durée du stage

Trop tôt

trop tard

trop court

trop long

OK

IV - Contenu du stage (Merci de cocher)

- Promouvoir la culture de l'accueil dans l'établissement.*

utile		intéressant	
inutile		inintéressant	

Remarque :

- Améliorer la prise en charge des élèves allophones arrivants dans les différents cours.*

utile		intéressant	
inutile		inintéressant	

Remarque :

- Faciliter l'adaptation des activités, en fonction des compétences linguistiques, disciplinaires et culturelles des élèves.*

utile		intéressant	
Inutile		inintéressant	

Remarque :

- Améliorer l'évaluation de l'élève allophone.*

utile		intéressant	
inutile		inintéressant	

Remarque :

- Favoriser le travail d'équipe autour de l'élève allophone arrivant.*

utile		intéressant	
inutile		inintéressant	

Anexo V – Ações de formação ministradas pelo CASNAV

Stages académiques PAF 2016 2017

Actions	Objectifs pédagogiques	Contenus	Services ou disciplines	Durée (jour)	Nombre de places	Nombre de groupes
Habilitation des correcteurs DELF	Former un vivier d'examineurs correcteurs du DELF niveau A2 B1.	S'approprier le CECRL et le format des exercices écrits et oraux du DELF pour interroger et corriger.	Correcteurs DELF	2	40	2
Accueillir un élève allophone en inclusion au cycle 3	Formation des PLC et des PE accueillant des élèves allophones	Réfléchir à la continuité école/collège au regard de l'évaluation et de la mise en place des EPI et de l'AP	PLC et PE	2	20	1
Accompagnement des EANA en UPE2A	Formation continue des enseignants d'UPE2A	Entrer dans l'apprentissage du français par des activités liées aux autres disciplines	Enseignants UPE2A	1	20	1
Aide à la scolarisation des enfants du voyage au sein du collège	Formation continue des enseignants accueillant des EFIV	Connaissance du public et ressources pédagogiques	Enseignants collège	1	20	1
Préparation à la certification complémentaire FLS	Former un vivier d'enseignants formés en FLS					
Formation au bilan d'accueil CASNAV	Formation des COP au bilan d'accueil des EANA	Connaissance des outils d'évaluation des compétences et organisation de la scolarité des EANA	COP	1	30	2
Pilotage Casnav						
Stages d'équipes						
Prise en charge des EANA en classe hétérogène	Formation des équipes pédagogiques à l'accueil des EANA	Connaissance du public et ressources pédagogiques	Enseignants et adultes de l'établissement	2	20	10
Approfondissement de la prise en charge des EANA en classe hétérogène	Poursuite de la formation des équipes pédagogiques à l'accueil des EANA	Ressources pédagogiques	Enseignants de l'établissement	1	20	5

Anexo VI – Organização dos estágios

Auteur	Module	Type / Références GAIA	Organisation (Vacation Fonctionnement) Journée / stagiaire (Présentiel à distance)	Inscriptions des binômes
Cécile PREVOST	2.5 Le renforcement des connaissances et des compétences disciplinaires et didactiques->Perfectionnement en didactique FL/Scs-> Se perfectionner en Français Langue Seconde <i>Renforcer les compétences professionnelles dans la prise en charge des élèves allophones</i>	Académique Dispositif Module	Durée (heures) : 6 Nombre de places : 20 Nombre de formateurs : 2 2nd degré Coût : 504 € 520 € Journées : 20 0	
Cécile PREVOST	2.6 L'innovation et l'exploration de nouvelles pratiques pédagogiques-> Accueillir un élève allophone au collège-> Enseigner à un élève allophone <i>Découvrir des méthodes pour inclure un élève allophone en classe hétérogène</i>	Académique Dispositif Module	Durée (heures) : 6 Nombre de places : 20 Nombre de formateurs : 2 2nd degré Coût : 504 € 520 € Journées : 20 0	
Cécile PREVOST	2.7 La gestion des classes et l'accompagnement éducatif des élèves-> Accueillir, scolariser, intégrer des EFIV-> Accompagner la scolarisation des EFIV <i>Mieux connaître le public des voyageurs pour mieux l'accueillir</i>	Académique Dispositif Module	Durée (heures) : 6 Nombre de places : 20 Nombre de formateurs : 2 2nd degré Coût : 504 € 520 € Journées : 20 0	
Cécile PREVOST	4.6.3 La prévention et la lutte contre le décrochage scolaire->Scolariser les enfants du voyage au collège-> Favoriser la continuité scolaire des EFIV <i>Mieux connaître le public voyageur pour mieux le scolariser</i>	ZAP Dispositif Module	Durée (heures) : 6 Nombre de places : 20 Nombre de formateurs : 2 2nd degré Coût : 0 € 560 € Journées : 80 0	
Cécile PREVOST	4.6.3 La prévention et la lutte contre le décrochage scolaire->Scolariser les élèves allophones au collège-> Accueillir les élèves allophones au collège <i>Bâtit collectivement un projet de scolarisation des élèves allophones à la dimension de l'EPLE</i>	ZAP Dispositif Module	Durée (heures) : 12 Nombre de places : 20 Nombre de formateurs : 2 2nd degré Coût : 0 € 1400 € Journées : 200 0	

Auteur	Module	Type / Références GAIA	Organisation (Vacation Fonctionnement) Journée / stagiaire (Présentiel à distance) Durée (heures) : 6 Nombre de places : 20 Nombre de formateurs : 2 1er et 2nd degré Coût : 0 € 520 € Journées : 20 0	Inscriptions des binômes
Cécile PREVOST	2.1 Les préparations aux certifications, habilitations ou qualifications->Préparation Certification Complémentaire FLS Oral-> Se préparer à l'exposée orale de la CCFLS <i>Accompagner les candidats dans leur préparation à l'oral de l'examen</i>	Académique Dispositif Module	Durée (heures) : 6 Nombre de places : 20 Nombre de formateurs : 2 1er et 2nd degré Coût : 0 € 520 € Journées : 20 0	
Cécile PREVOST	2.1 Les préparations aux certifications, habilitations ou qualifications->Préparation Certification Complémentaire FLS Ecrit-> Préparer son dossier pour la CCFLS <i>Acquies les compétences nécessaires à la présentation de la CCFLS</i>	Académique Dispositif Module	Durée (heures) : 6 Nombre de places : 20 Nombre de formateurs : 2 1er et 2nd degré Coût : 0 € 520 € Journées : 20 0	
Cécile PREVOST	2.1 Les préparations aux certifications, habilitations ou qualifications->Habilitation Examinateur Correcteur DELF-> Habilitation Examinateur Correcteur DELF <i>Devenir examinateur correcteur DELF</i>	Hybride/FAD Dispositif Module	Durée (heures) : 24/6 Nombre de places : 40 Nombre de formateurs : 4 2nd degré Coût : 4032 € 3200 € Journées : 160 40	
Cécile PREVOST	2.1 Les préparations aux certifications, habilitations ou qualifications->Former les COP aux bilans d'accueil des EANA-> Formation des COP au bilan d'accueil EANA <i>Se former à l'évaluation initiale des EANA</i>	Académique Dispositif Module	Durée (heures) : 6 Nombre de places : 30 Nombre de formateurs : 3 2nd degré Coût : 0 € 780 € Journées : 30 0	
Cécile PREVOST	2.1 Les formations statutaires->Accueillir l'élève allophone de mon établissement-> l'accueil des EANA en école, collège, lycée <i>Organiser l'accueil des EANA en école, collège, lycée</i>	Académique Dispositif Module	Durée (heures) : 6 Nombre de places : 20 Nombre de formateurs : 2 1er et 2nd degré Coût : 0 € 520 € Journées : 20 0	

Auteur	Module	Type / Références GAIA	Organisation (Vacation Fonctionnement) Journée / stagiaire (Présentiel à distance)	Inscriptions des binômes
Cécile PREVOST	4.6.3 La prévention et la lutte contre le décrochage scolaires->Formation des professeurs en UPE2A école-> Formation continue des PE en UPE2A <i>Développer la pédagogie de projet en UPE2A</i>	Départementale Dispositif Module	Durée (heures) : 12 Nombre de places : 25 Nombre de formateurs : 2 1er degré Coût : 0 € 650 € Journées : 50 0	
Cécile PREVOST	4.7 Le climat scolaire et la vie collégienne ->Formation des professeurs en UPE2A-> Formation continue des professeurs en UPE2A <i>Développer une pratique de projet pluridisciplinaire en UPE2A</i>	Académique Dispositif Module	Durée (heures) : 12 Nombre de places : 36 Nombre de formateurs : 2 2nd degré Coût : 0 € 1872 € Journées : 72 0	
Cécile PREVOST	5.8.3 La prévention et la lutte contre le décrochage scolaire->Accueillir un élève allophone en lycée pro-> Scolariser un LANA au lycée pro <i>Bâtir collectivement un projet de scolarisation des élèves allophones à la direction du lycée pro</i>	ZAP Dispositif Module	Durée (heures) : 12 Nombre de places : 25 Nombre de formateurs : 2 2nd degré Coût : 0 € 1750 € Journées : 250 0	
Cécile PREVOST	5.8.3 La prévention et la lutte contre le décrochage scolaire->Accueillir un élève allophone en UPE2A lycée-> Scolariser un élève allophone en UPE2A lycée <i>Accompagner l'inclusion de l'élève allophone accueilli en UPE2A lycée</i>	ZAP Dispositif Module	Durée (heures) : 18 Nombre de places : 20 Nombre de formateurs : 2 2nd degré Coût : 0 € 420 € Journées : 60 0	
Cécile PREVOST	6.7 La préparation des sessions de formation->Comité de pilotage académique-> Comité de pilotage académique du CASNAV <i>Réunir les différents acteurs des dossiers EANA et EFH de l'académie</i>	Académique Dispositif Module	Durée (heures) : 6 Nombre de places : 25 Nombre de formateurs : 2 1er et 2nd degré Coût : 0 € 650 € Journées : 25 0	

Anexo VII – Atelier 1: Construire un projet d'accueil

Préambule pour l'accueil des EANA (élèves allophones nouvellement arrivés)

- Demander automatiquement les résultats de l'évaluation initiale effectuée au CIO ou au Casnav.
- Accueillir l'élève et sa famille leur permettre de rencontrer tous les acteurs (CPE, COP, Infirmière, A.S...)
- S'assurer d'avoir quelqu'un qui pourra traduire si cela est nécessaire.
- Remplir avec eux le dossier d'inscription.
- Prévoir les documents explicatifs sur le monde scolaire (liste des fournitures, livret d'accueil) dans la langue d'origine (s'appuyer sur les ressources d'Eduscol).
- Visiter l'établissement avec la famille et l'élève.
- Prévenir les équipes avant l'arrivée de l'élève dans la classe.
- Informer les collègues des résultats obtenus lors des évaluations de positionnement, effectuées au CIO.

<p>1. Comment communiquer dans l'équipe sur les compétences travaillées par l'élève, ses progrès, ses difficultés ? (cahier, pronote, professeur référent... ?). Avec quel temps de concertation ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Le PP récupère la fiche Casnav • Communication du PP dans les casiers des collègues • Adaptation de l'emploi du temps (enlever H-G & Français et privilégier les disciplines non linguistiques, sauf les langues vivantes) • Visite de l'établissement, lecture de l'emploi du temps (vie scolaire)
<p>2. Comment organiser l'accueil de l'élève dans la classe ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • S'organiser pour que la première heure de l'élève dans sa classe se déroule avec le PP • Fournir à l'élève un dictionnaire bilingue • L'aider à identifier les acteurs de l'équipe pédagogique
<p>3. Comment organiser le tutorat dans la classe ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Placer l'élève allophone à côté d'un bon élève (différent par matières) • Le placer devant afin qu'il profite de la gestuelle de l'enseignant
<p>4. Quelle communication avec la famille (de l'accueil à la transmission des résultats sur le bulletin avec appréciations, notes, ou livret ?)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Organiser un entretien avec un interprète extérieur dès le début pour expliquer l'emploi du temps + livret d'accueil dans sa langue (voir le nom de l'accompagnant sur la fiche Casnav) • Le 2^{ème} entretien sera consacré à l'évolution de l'élève et à son bulletin
<p>5. Comment harmoniser les pratiques de classe ? (consignes, devoirs à la maison...)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ecrire dans la partie réservée du tableau les 3 mots clés du cours à apprendre • Donner des devoirs tous les soirs (même si ce n'est « que » du vocabulaire) • Chaque enseignant pose la question en début de cours : « As-tu fait tes devoirs ? » et vérifie.
<p>6. Quel projet peut-on imaginer pour valoriser l'élève au sein de l'établissement et fédérer l'équipe éducative ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Proposer des exposés dans sa langue / sa culture - écrit ou oral / témoignage • En mathématiques : donner un exercice dans sa langue

Anexo VIII – Atelier 2: Adapter son cours

Quelques règles générales :

- Penser le cours disciplinaire parfois, aussi comme un cours de français. Un cours où l'on apprend à l'élève allophone des mots propres à la matière. Le vocabulaire scolaire.
- Ecrire lisiblement au tableau et conserver la trace essentielle du cours sur un coin du tableau afin de laisser le temps à l'élève allophone de le recopier.
- Faire répéter ce qui est écrit au tableau (si cela est possible à la fin du cours).
- Accepter l'utilisation du dictionnaire bilingue durant les cours.
- S'assurer qu'il a compris la notion essentielle étudiée lors du cours.
- Photocopier les pages du manuel en A3 afin de lui permettre d'écrire dessus.

Séance de Français sur un texte extrait du roman de Renart : « Renart et la mésange »

1. Que peut comprendre dans ce cours l'élève peu francophone ?	<ul style="list-style-type: none"> • Les personnages • La ruse de Renart qui échoue • A traduire ou illustrer 5 mots : Renart, mésange, embrasser, appeler, manger)
2. Quels objectifs peut-on se fixer ? (langagiers et/ou disciplinaires et/ou culturels et/ou méthodologiques)	<ul style="list-style-type: none"> • Repérer les 3 voix : le narrateur et les 2 personnages sur le texte quand les groupes d'élèves jouent la scène. • Connaître les 5 mots repères
3. Essayer par écrit de proposer une formulation de l'idée principale que vous voulez qu'il retienne.	Comprendre que l'on peut synthétiser en 3 phrases simples les étapes de ce texte
4. Quelles activités peut-on proposer ? (avec quelles adaptations et quelle organisation de la part du professeur ?)	<ul style="list-style-type: none"> • Pendant la préparation de la lecture théâtralisée par les élèves, l'élève allophone cherche les 5 mots dans le dictionnaire • Lecture : il écoute les lectures théâtralisées • Pendant l'écriture du résumé : il repère les 5 mots dans le texte • Il écoute la discussion en groupe entre les élèves sur la ruse et l'échec puis la synthèse collective. • Il recopie les 3 phrases de correction au tableau et l'enseignant vérifie.
5. Quels devoirs (maison) peut-on proposer ? (avec quelles adaptations ?)	<ul style="list-style-type: none"> • Relire les 5 mots et les 3 phrases à l'oral • savoir réécrire les 5 mots

Anexo IX – *Atelier 3: Enseigner le FLSco*

Principes de base :

- En temps que langue spécifique au monde scolaire, le FLsco s'appuie principalement sur des situations spécifiques au monde scolaire.
- Il faut donc très vite habituer les élèves à manipuler leurs manuels scolaires.
- Démarrer la pratique de l'écrit assez rapidement. Privilégier, cependant, un premier temps, court, la compréhension orale.
- Si l'oral est le socle sur lequel se structure les savoirs, il est en lien direct avec la lecture et ne doit pas faire oublier que le système scolaire français repose sur l'écrit.

1. Quelle place doit tenir l'environnement, le quotidien de l'élève ?	<ul style="list-style-type: none"> • Partir de leur quotidien. • La personne référent peut tenir un rôle de médiateur • Ritualiser les questions
2. Quel est l'usage de l'oral en réception et en production ? (élève/professeur, élève/élève, élève/adulte)	<p>Temps identique de parole entre l'enseignant et l'élève Toujours faire parler l'élève, commencer son cours en lui posant une question simple</p> <p>Temps identique entre les élèves : ménager des temps d'échange entre pairs</p>
3. Quel est l'usage de l'écrit en réception et en production ?	<ul style="list-style-type: none"> • Compléter un texte à trous - Recopier une définition • Donner une partie photocopiée + recopier • Privilégier un temps d'écriture personnelle (raconter la journée)
4. Quel est le lien entre le cours de FLsco et la classe ordinaire ?	<ul style="list-style-type: none"> • Se baser sur les cours des différents professeurs (les consignes ; le vocabulaire) • Les enseignants peuvent échanger par mails, très courts • Donner à l'avance une évaluation qui sera préparée en cours de FLsco • Harmoniser avec les autres collègues le thème choisi
5. Dois-je corriger toutes les erreurs ?	<ul style="list-style-type: none"> • Choisir une entrée de correction • A l'oral : écouter jusqu'au bout : « A-t-il voulu dire ceci ? » • Rectifier ou reprendre. Faire répéter la bonne formulation. • Stabiliser les acquis

Anexo X – Réseau Paul Bert

NON ADHERENTS

5€ / an, vous pouvez prendre votre adhésion au bar à tout moment !

SERVICES	HORAIRES	TARIFS
Espaces sanitaires Douches : Mardi, mercredi, vendredi Machine à laver (lavie) - Sèche-linge(s) Mardi, jeudi et vendredi matin Mercredi toute la journée	de 08h30 à 11h de 08h30 à 11h 08h30-12h / 14h30-18h15	1.50 € 1.50 €
Brasserie : Du lundi au samedi Plat du jour + dessert ou café + 1 verre de vin ou café	de 12h à 13h	4 €
Cybers : Cyber job Mardi, mercredi, jeudi xxxxxxxx, xxxxxxxx aux 24 heures d'urgence Gery, barman (consulte) jusqu'au mardi midi	de 8h30 à 12h00 09h-12h	0.70 € /h
Cours d'informatique sur rendez-vous	Jeudi - Stéphane mardi - Jean-Marc, mercredi - Patrick vendredi - Yann	1 € / 1h30 de formation
Écrivains publics : 1. Jean-Louis 2. François 3. Olivier	1. lundi de 14h30 à 17h30 mercredi de 09h30 à 12h 2. jeudi de 14h30 à 17h 3. Vendredi de 14h30 à 17h	
Permanences sociales : permanence CARSAT avec Emilie ou Yves	vendredi de 9h à 12h	

ADHERENTS

SERVICES	HORAIRES	TARIFS
Espaces sanitaires Hamman Sur réservation Apporter serviettes et chaussures Plat de saumon noir payant	de 11h30 à 16h30 de 17h00 à 19h00 08h30 - 09h30 Mercredi - jeudi 14h30-17h30 Mardi, jeudi, vend., samedi Festivals et activités : Mercredi	10 € / adulte (10€ / enfant / 12 ans) 2 € / enfant (12 ans) 1 €
Massages *Massage insouciant, Aïon (après-épilation) *Thérapie énergétique (chakra) François (mardi) après midi *Massage indien Thierry (mardi) après-midi Agnès (mercredi) matin *Massage relaxant, indien et shiatsu Barbara (vendredi) tout et après	Mardi / Mercredi tous après-midi après de 17h jusqu'à 20h de la soirée Afternoon à Payer du Bar (il est payant - prévoir un paiement à l'avance) (à réserver)	10 € massage 21h (Agnès et Barbara) 15 € massage 21h30 (Agnès et Thierry) 5 € massage 19h
Bar : Boissons Café, thé Double café, grand chocolat Moyen chocolat Sirop, jus de fruit Camette	de lundi après au samedi de 10h30 à 13h30 puis de 14h30 à 19h00	0.50 € 0.80 € 0.60 € 0.50 € 0.80 €
Animations socioculturelles	du mardi au samedi aux 14 heures jusqu'à 19h	
Cybers Cyber Café	du lundi au samedi de 14h30 à 18h	0.70 € / 1h de navigation

ANIMATIONS / ACTIVITÉS

ACTIVITÉS	Réunion / lieu	HORAIRES	Contact
RÉUNIONS PARTICIPATIVES ET CREATIVES			
Programmation des manifestations et sorties culturelles (Groupe d'Enquête Musicale)	Réunion de préparation n. > espace bar	Dernier mercredi du mois	Pierre et le G.E.M.
Label Musical			CF Direction et animateur
La Web TV / Radio FM 93.9			CF Direction et animateur
ACTIVITÉS			
Atelier Entretien Physique	Espace Radio	Mardi : 14h30 - 15h30	Marc-Pierre (Bénaville)
Activité FLE (Français Langue Étrangère)	Salle F.L.E	du lundi au vendredi (inscriptions avant 21h30) -primaire : mardi 17h-18h (Eric) -2 ^e niveau : mercredi 16h15-17h15 (Marthe) -anglais : vendredi 17h-18h (Alexandre)	Dominique (Bouffardier)
Soutien Scolaire	Salle F.L.E Bureau 13		du lundi au
Atelier Récup'	Espace bar	Lundi de 15h à 17h	Séverine
Atelier Couture	Espace bar	Mercredi : 15h-17h30	Françoise (Gare)
Atelier Arts Plastiques	Espace bar	Samedi 15h--17h30	
Animations Familiales/Enfants (jeux, ateliers, sorties...)	Espace familles	Mercredi et samedi 15h-17h	Pierre et Laura
Animations apicoles (visites, ateliers, sorties...)	Jardin et toit terrasse	Jardin et toit terrasse	Florent et Anne (Maison)
Atelier Apiculture	Sur inscription au bar	Samedi 15h-18h	Florent et Anne (Maison)



Réseau Paul Bert
2 rue Paul Bert
33000 Bordeaux

Tél : 05.56.79.20.44
Fax : 05.56.52.43.54

e-mail : reseau.paulbert@wanadoo.fr
radio : 93.9 FM mhz
Internet : RPB FM
<https://facebook.com/reseau.bert>

Anexo XI – Composição do AA

PRIMER MES
EN
FRANCS

De

Recuerdos de

año 2016-2017

El primer día en Francia he estado contento y a veces triste por mis amigos. Pero también me siento un poco fatigado de que viene, pero poco a poco como acostumbro sobre todo la lengua francesa. Es un poco rara pero ya se un poco francesa, en que sig prefiriendo Francia porque muy serio es poder ver la torre ífel, ese es mi sueño, y otro de mis sueños es acabar mi carrera estudiante aquí en Francia. Además lo que odio de Francia es el frío eso es lo que más odio de aquí, y otra cosa que más odio ha'ím es la hora que unos le'xantamos hacia el instituto me quej porque es muy temprado como como en España, gracias por escucharme.

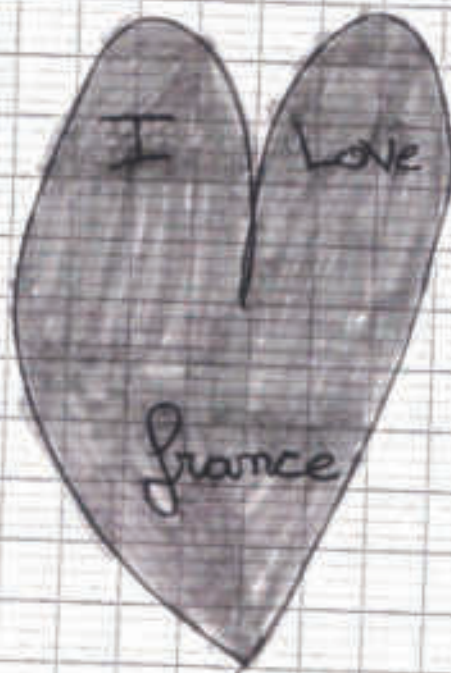
Recuerdos desde Francia.

Un beso

LE P^{remier} jour

EN

France



Le premier jour en France. Je suis
heureux et triste en même temps mes amis.
Mais comme je suis un peu fatigué depuis
que je suis. Peu à peu je m'habitue. En
particulier la langue française est un peu
bizarre mais il est un peu français.
Je reste préférant une France parce que
mon père est par sur le terre ifel. Voilà
mon père est de haajar étudiant in
France. Une chose que je n'aime pas est
la France froide. Etirint que la haime
est haute primer mais l'orens tat est pas
comme en Espagne se 8:30.

Vuemo au revoir grâce à

l'Ecote

Anexo XII – Recursos usados pelos participantes em sala de aula

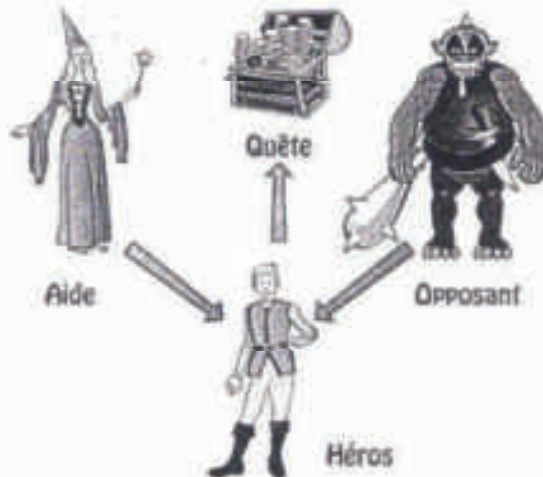
Les personnages du conte

18.01.17

AA Francès

LECTURE

Dans les contes, le héros est facilement identifiable. Les personnages secondaires ont un rôle bien défini par rapport à lui : certains personnages lui viennent en aide et d'autres s'opposent à lui.



13 a. Parmi cette liste de personnages appartenant au conte traditionnel, dites ceux qui aident le héros et ceux qui s'opposent à lui.

l'ogre – la fée – la sorcière – la marraine – les sept nains – la belle-mère

b. Choisissez un personnage et expliquez son rôle dans un conte que vous connaissez.

14 a. Dans les deux extraits, dites si le personnage souligné représente une aide ou un opposant pour le héros.

b. Justifiez votre réponse en relevant des indices.

1. La bonne femme, ayant bu, lui dit : Vous êtes si belle, si bonne, et si honnête, que je ne puis m'empêcher de vous faire un don.

© Charles Perrault, « Les Fées » (1697).

2. Mais la gentillesse de la vieille était feinte, car c'était une méchante sorcière qui guettait les petits enfants et n'avait bâti sa maisonnette de pain que pour les attirer.

© Jacob et Wilhelm Grimm, « Hansel et Gretel » (1812), traduit de l'allemand par Natacha Rimasson-Fertin © Corti (2009).

VOCABULAIRE

Pour caractériser un personnage, le vocabulaire utilisé doit être précis.

15 a. Classez ces adjectifs en deux listes : ceux qui caractérisent un personnage positif qui aide le héros et ceux qui caractérisent un personnage négatif qui s'oppose à lui.
douce – cruel – féroce – aimable – bonne – affreux – bienveillante – horrible – repoussant

b. Ajoutez trois adjectifs à chaque liste.

GRAMMAIRE

L'adjectif permet de préciser un nom en lui attribuant une qualité. Il s'accorde en genre et en nombre avec ce nom.

16 a. Constituez des groupes nominaux à l'aide des noms proposés. Vous leur associerez un adjectif de l'exercice précédent. Attention aux accords !

une vieille – deux lutins – des sorciers – un ogre et une ogresse – douze fées

b. Choisissez un des personnages ainsi créé et présentez-le en quelques lignes.

CONJUGAISON

Les contes traditionnels sont écrits au passé. Pour décrire un personnage, on utilise l'imparfait.

17 Complétez le texte avec les verbes proposés et conjuguez-les à l'imparfait.

avoir – descendre – être – avoir – ressembler – sortir – avoir – couvrir

Il au milieu du front un seul œil rouge et ardent comme un charbon allumé ; les dents de devant qu'il fort longues et fort aiguës, lui de la bouche, qui n'..... pas moins foncée que celle d'un cheval ; et la lèvre inférieure lui sur la poitrine. Ses oreilles à celles d'un éléphant, et lui les épaules. Il les ongles crochus et longs comme les griffes des plus grands oiseaux.

© « Troisième voyage de Sindbad le marin », dans *Les Mille et une nuits*.

Text

AA

1. Les homonymes

- Les homonymes (du grec *homot*, « semblable ») sont des mots qui ont la même prononciation.

Ex. *vain* et *vint*

(= homonymes)

- Les homonymes n'ont pas du tout la même signification.

Ex. *vingt* (= deux dizaines) – *vain* (= inutile)

- Ils n'appartiennent pas forcément à la même classe grammaticale.

Ex. *vint* (= verbe venir au passé simple à la 3^e personne du singulier)

vin (= nom commun)

2.

Sens propre et sens figuré

- Les mots ont souvent plusieurs sens : c'est la **polyémie** : un *loup* peut être un mammifère sauvage, mais aussi un poisson de la Méditerranée, un masque de carnaval ou même une personne (un vieux *loup de mer*).

- Le **sens propre** du mot est celui qui apparaît en premier dans le dictionnaire.

C'est souvent son premier sens, celui qui correspond à l'étymologie :

Tapis : pièce d'ameublement en textile.

- Le **sens figuré** est un **sens dérivé**, souvent issu d'une ressemblance.

Le contexte aide à le comprendre :

Un *tapis* de feuilles mortes recouvre le sol comme un tapis en laine.

3. Les champs lexicaux

J'apprends

- Dans un texte, les mots parlent souvent de la **même chose** et abordent le **même sujet**. Ils ne sont pas forcément de la même famille, n'ont pas forcément la même nature ou le même sens, mais ils se rapportent souvent à un **même domaine**. On dit alors qu'ils appartiennent au même **champ lexical**.

Casseroles, pâte, arpoondres, louche appartiennent au champ lexical de la cuisine.

Feuilles, écorce, chêne, tronc appartiennent au champ lexical de l'arbre.

- Retrouver le champ lexical est souvent utile pour **comprendre le sens d'un mot inconnu** mais aussi pour **repérer de quoi parle le texte**.

Si on trouve les mots *mijoter*, *pincée*, *cuillette à soupe* et *spatule*, on saura que le texte parle de cuisine et on pourra deviner le sens d'un mot mal connu, comme *rissole*.

Fiche - leçon n° - : VOCABULAIRE

4. Synonymes, antonymes



JE RETIENS

- Un **synonyme** est un mot qui a un sens proche de celui d'un autre mot.

un *ami* = un *camarade*

Les synonymes peuvent être :

- de niveaux de langue différents :

une *couche* (*couche*) → un *lit* (*lit*) → un *plumard* (familier)

- d'intensité différente : *gros* → *obèse* (à un point plus important)

Les synonymes doivent être de **même nature grammaticale** :

- des verbes synonymes : *grandir* / *croître*

- des noms synonymes : *respect* / *estime*

- des adjectifs synonymes : *timénaire* / *courageux*

- Un **antonyme** est un mot qui a le sens contraire d'un autre mot.

monter = *descendre*

On peut aussi former des antonymes à l'aide de certains préfixes, comme

in- / *ir-* / *il-* / *im-* / *dé-* / *mal-* ... :

logique = *illogique* / *raisonnable* = *déraisonnable* / *régulier* = *irrégulier*

Les antonymes doivent être de **même nature grammaticale** :

- des verbes antonymes : *manger* / *jeûner*

- des noms antonymes : *tristesse* / *joie*

- des adjectifs antonymes : *attentionné* / *indifférent*



Les conquêtes commencées pendant la République, poursuivies sous l'empire

Un vaste territoire autour de la Méditerranée



Le mur d'Hadrien
Le mur d'Hadrien a été construit entre 102 et 108 après J.-C. à l'initiative de l'empereur Hadrien.

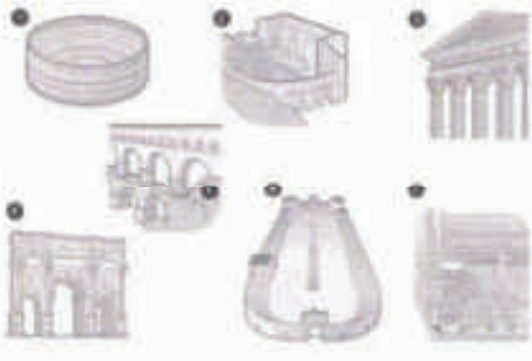
Un limes (=frontière) très étendu et parfois fortifié.
Ex : le mur d'Hadrien au sud de l'Écosse

main

Un mode de vie qui s'étend

L'Urbs de Rome = le modèle

La romanisation partout dans l'empire



Septembre

Septembre, septembre
 Cueilleur de fruits, tailleur* de chanvre,
 Aux clairs matins, aux soirs de sang,
 Tu m'apparais
 Debout et beau
 Sur l'or des feuilles de la forêt
 Au bord de l'eau,
 En ta robe de brume et de soie*
 Avec ta chevelure qui rougeoit*
 D'or, de cuivre, de sang et d'ambre*,
 Septembre,
 Avec l'outré* de peau obèse*
 Qui charge ton épaule et pèse
 Et suinté* à ses coutures vermeilles*
 Où viennent bourdonner les dernières abeilles.
 Septembre,
 Le vin nouveau fermente et mousse de la tonne*
 Aux cruches,
 La cave embaumé*, le grenier ploie*,
 La gerbe* de l'été cède au cep de l'automne
 La meule luit des olives qu'elle broie*,
 Toi, seigneur des pressoirs*, des meules et des ruches,
 O Septembre chanté de toutes les fontaines,
 Ecoute la voix du poème :
 Le soir est froid.
 L'ombre s'allonge de la forêt,
 Et le soleil descend derrière les grands chênes.
 Henri de Régner

Procréation - Une cause d'infertilité chez la femme

07/06/2017
AE
tests de

Les causes de stérilité d'un couple sont diverses et touchent aussi bien l'homme que la femme. On cherche à établir, à l'aide de données cliniques et expérimentales, une cause possible d'infertilité chez la femme.

Un couple n'arrivant pas à avoir d'enfants consulte un médecin. Celui-ci prescrit un dosage du taux plasmatique de l'hormone LH chez sa patiente au cours d'un cycle sexuel. Les résultats de ce dosage sont présentés sur le document 1.

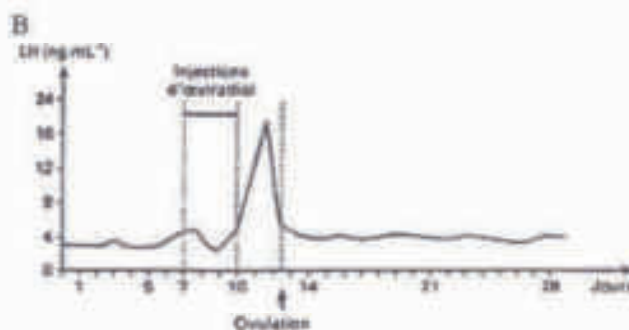
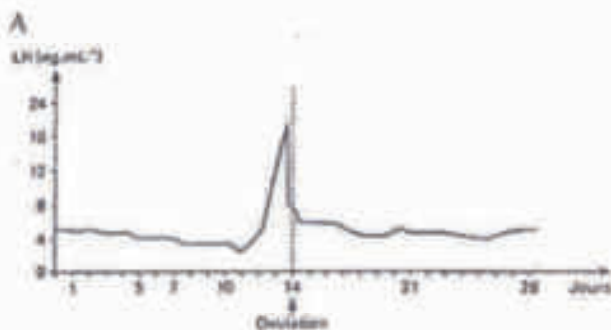
Le rôle de l'hormone LH est par ailleurs étudié chez une guenon, dont le cycle est similaire à celui de la femme. Le document 2 présente les variations du taux plasmatique de LH, chez une guenon témoin d'une part : A, et chez une guenon ayant reçu des injections rapprochées de fortes doses d'oestradiol du 7^{ème} au 10^{ème} jour de son cycle d'autre part : B.

document 1

Jours	2	4	6	8	10	12	14	16	18	20	22	24	26	28
LH en mUI.mL ⁻¹	7,2	7,1	5,8	6,8	5,8	7	6,2	6,8	5,9	6,2	6,8	6,5	7,2	6,2

2001. SPT. Bordas. ISBN 2-04 729414-02

document 2



2001. SPT. Hatier. ISBN 2-218 73673-X

En exploitant les documents proposés, recherchez et expliquez la cause de l'infertilité de la patiente étudiée.

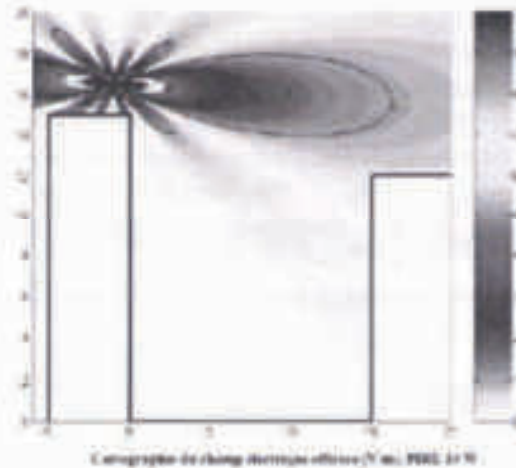
Activité 25 : Notion de champ

NOTIONS ET CONTENUS	COMPÉTENCES
Exemples de champs scalaires et vectoriels : pression, température, vitesse dans un fluide.	Recueillir et exploiter des informations (météorologie, téléphone portable, etc.) sur un phénomène pour avoir une première approche de la notion de champ. Décrire le champ associé à des propriétés physiques qui se manifestent en un point de l'espace. Connaître les caractéristiques : - des lignes de champ vectoriel ; - d'un champ uniforme ;

Partie 1 : Introduction

Doc. 1 : Antenne relais

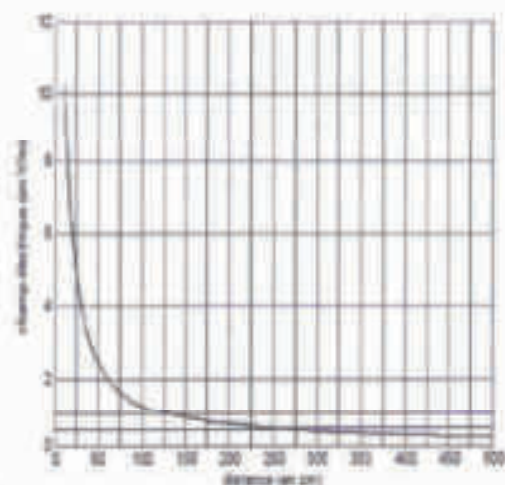
L'utilisation des téléphones portables est rendue possible grâce aux antennes relais disposées sur les bâtiments. Celles-ci créent un champ électrique autour d'elles.



1. Quel est votre réflexe lorsque, voulant téléphoner, vous « n'avez pas de réseau » ?
2. A l'aide du doc. 1, formulez une hypothèse qui justifie le réflexe que vous mentionnez.

Doc. 2 : Réseau Wi-Fi

Un réseau Wi-Fi permet de relier sans fil plusieurs appareils informatiques. Ces liaisons s'effectuent grâce à un champ électrique émis par une antenne. On donne ci-dessous le graphique représentant l'amplitude du champ électrique émis par une antenne Wi-Fi en fonction de la distance à l'antenne.



Source : Agence Nationale des Fréquences - Guide technique -
Modélisation des sites radioélectriques et des périmètres de sécurité pour le public

L'affaire du pain maudit

Le 16 août 1951, une hystérie collective frappe Pont-Saint-Espirit, petit village paisible du Gard. Tout commence par une mystérieuse intoxication alimentaire collective. Les salles d'attente des deux médecins ne désespèrent pas. Près d'une vingtaine de malades viennent consulter pour des problèmes digestifs : nausées, vomissements, frissons, bouffées de chaleur. Les jours suivants, les symptômes s'aggravent et mutent en crises hallucinatoires insupportables. Les comptes rendus de l'époque décrivent la petite bourgade comme un enfer dantesque. Transportés à l'hôpital sur des charrettes ou des voitures, les malades hurlent, gémissent et s'insultent. D'autres, la bave aux lèvres, terrorisés par le bruit des sirènes des ambulances, déambulent dans les rues. Bêtes immondes, chimères et flashes colorés peuplent leurs délires, lorsque ce ne sont pas les flammes ou des voix d'outre-tombe.

Pour expliquer l'ensemble des symptômes, on parie d'abord de pain infecté par l'ergot de seigle, sans pour autant parvenir à une certitude scientifique. D'autres hypothèses se succèdent parmi lesquelles celle d'un journaliste américain, qui prétendra avoir percé le mystère.

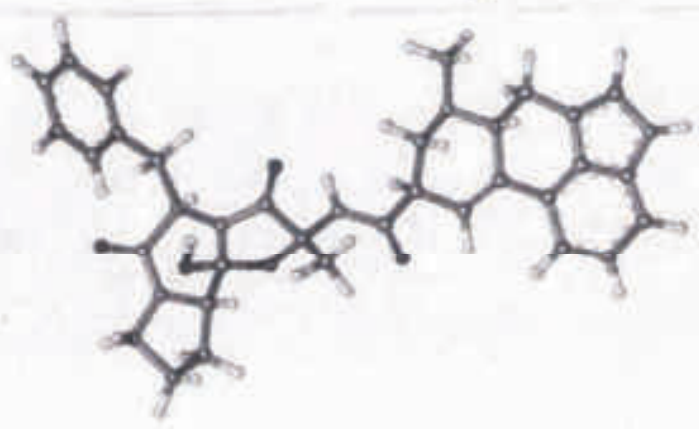
Selon lui, la CIA (l'Agence Centrale du Renseignement Américain) se serait purement et simplement servi de la population de Pont-Saint-Espirit pour étudier les effets de l'utilisation du LSD comme nouvelle arme de guerre en pulvérisant cette drogue sur le village et les champs de blés avoisinants. D'après <http://www.lepoint.fr/>

Document 1 : l'ergotisme

L'ergot (*Claviceps purpurea*) est un champignon qui infecte le seigle et d'autres céréales. Bien visible sur la plante en herbe où des grains se teintent en noir, l'ergot se transforme en poudre rouge lorsqu'il est écrasé par les meules, passant facilement inaperçu dans la farine de seigle de teinte foncée.

L'ergot produit une substance toxique l'ergotamine, à l'origine d'intoxications graves. Les symptômes comprennent des crises de convulsions et des spasmes douloureux, des diarrhées, des maux de tête, des nausées et des vomissements. Il peut exister des hallucinations visuelles et auditives.

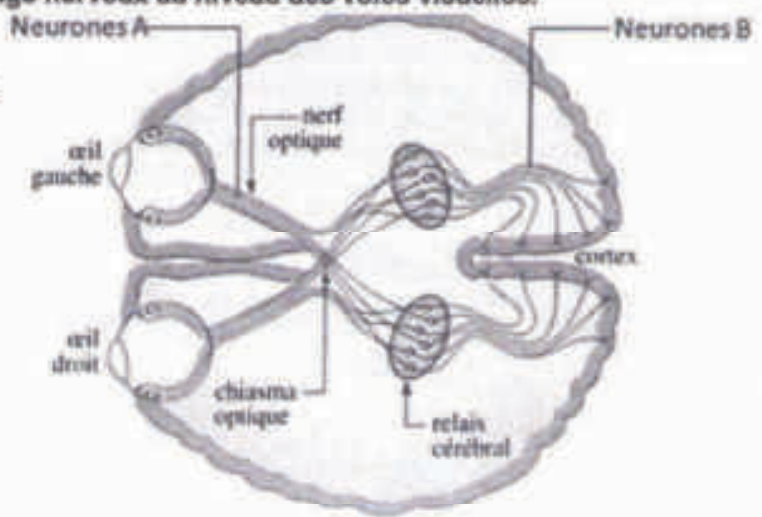
Modèle moléculaire de l'ergotamine



Document 2 : la transmission du message nerveux au niveau des voies visuelles.

a. Trajet du message nerveux

Une molécule, la sérotonine, est présente au niveau du relais cérébral.



Lorsque la grandeur représentée par un champ est vectorielle, on dit que c'est un champ vectoriel.

11. Quels sont les documents qui présentent un champ vectoriel ?

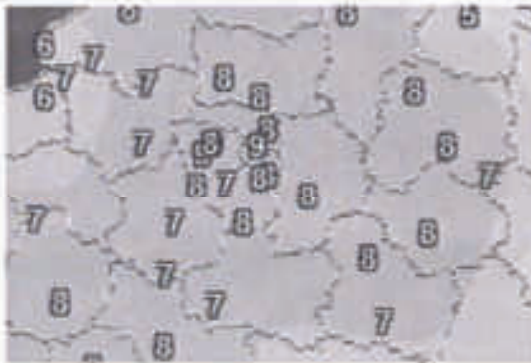
Partie 3 : Un exemple de champ scalaire

Visionner la diapositive 7 du diaporama.

- 12. Quelle est la valeur de la pression la plus basse indiquée sur la carte ?
- 13. Quelle est la valeur de l'écart de pression entre deux courbes isobares (courbe reliant les points qui sont à la même pression) successives ?
- 14. Dans quelle zone les courbes isobares sont-elles davantage resserrées ? Comment expliquer que c'est une zone où les vents seront puissants ?
- 15. Quelle était la pression à Bordeaux le 25 janvier 2012 ?

Vérifier sur la diapositive 8.

Les courbes de niveau sont les courbes obtenues en reliant tous les points où la grandeur physique a la même valeur.



La figure ci-contre est visible sur la diapositive 9.

16. Tracer ci-contre, la ligne de niveau de température égale à 8°C qui entoure Paris. Puis une ligne de niveau à 7°C.

Partie 4 : Un exemple de champ vectoriel

Visionner la diapositive 10 du diaporama.

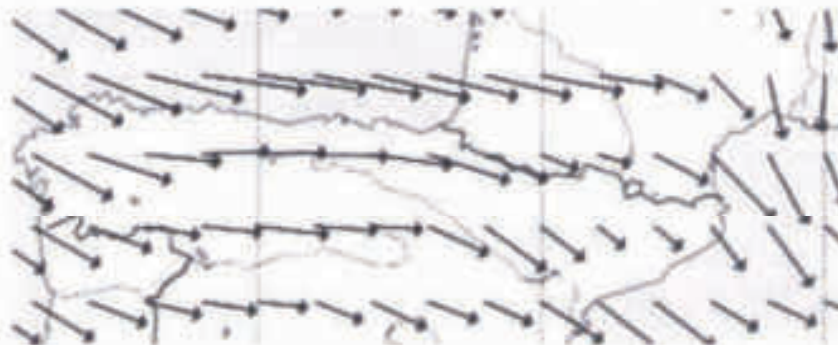
17. La diapositive 10 présente-elle un champ vectoriel ? Pourquoi ?

Visionner la diapositive 11.

18. Dans quelle région de France les vents sont-ils les moins intenses ?

Une ligne de champ est une courbe qui est tangente aux vecteurs qui représentent la grandeur physique.

19. Tracer en rouge, sur la carte ci-dessus, une ligne de champ la plus longue possible.





ADAPTÉ D'UN ROMAN DE RAY BRADBURY (ÉTATS-UNIS, 1953)

FAHRENHEIT 451

François Truffaut - France/GB, 1966,
1h52 - vostf -

Avec Oskar Werner, Julie Christie, Cyril Cusack...

*Dans un pays indéfini,
à une époque indéterminée,*

le gouvernement a interdit la lecture et condamne la possession de livres. Une brigade de pompiers est chargée de détruire par le feu toutes les œuvres littéraires découvertes. Guy Montag, pompier zélé et citoyen respectueux des institutions, ne se pose pas de questions, jusqu'au jour où il rencontre Clarisse, une jeune institutrice, qui l'incite à dérober des ouvrages lors d'un autodafé...

... AVOIR À L'ESPRIT...



Autodafé, OpernPlatz, Berlin, 10 mai 1933
Bundesarchiv, Bild 102-14597 / Georg Pohl / CC-BY-SA 3.0

Joseph MacCarthy (1908-1957)

Sénateur américain du Wisconsin.

Le maccarthysme désigne la politique anticommuniste mise en place aux États-Unis par ce sénateur républicain au début des années 1950. Synonymes : Chasse aux sorcières, "Frayeur Rouge". Entre 1947 et 1953, une paranoïa anticommuniste se développe aux États-Unis dans le contexte de la guerre froide. Le simple fait d'être suspecté peut conduire au limogeage ou à l'arrestation. De nombreux artistes fuient tels Charles Chaplin, Berthold Brecht ou Jules Dassin par exemple.



NOM PRÉNOM CLASSE

CONTRÔLE DES CONNAISSANCES

Inscrire V pour VRAI ou F pour FAUX face aux affirmations suivantes.

Attention! La concentration est de rigueur car les mauvaises réponses annulent les bonnes!

- Les économies-monde successives de l'ère contemporaine sont britannique, américaine, asiatique.
- Le Royaume-Uni est, au XIX^{ème} s., la « manufacture du monde » (première puissance industrielle).
- L'industrie britannique repose surtout sur le système technique de la deuxième révolution industrielle.
- L'économie britannique est puissante au XIX^{ème} s. mais dépendante des marchés extérieurs (matières premières et débouchés).
- Le Royaume-Uni et l'Allemagne sont les deux plus grandes puissances coloniales européennes.
- Le Royaume-Uni, au XIX^{ème} s., défend le libéralisme économique.
- La hausse du niveau de vie global et de l'accès aux loisirs sont incontestables depuis 1850.
- L'inauguration du canal de Suez (1899) facilite les relations du Royaume-Uni avec sa plus grande colonie: les Indes.
- Les Indes fournissent essentiellement du coton à l'industrie britannique au XIX^{ème} siècle.
- La livre sterling est la monnaie qui fait référence dans toutes les transactions commerciales au XIX^{ème} s.
- Le Royaume-Uni connaît un déclin sévère au début du XX^{ème} siècle.
- Le canal de Suez assure la communication entre l'océan Atlantique et l'Océan Pacifique.
- La City est la première place financière au XIX^{ème}s.
- À la fin du XX^{ème} s., la suprématie britannique est concurrencée par l'industrialisation plus récente de l'Allemagne et des États-Unis.
- Le Royaume-Uni s'est endetté vis-à-vis de la France pour assurer l'effort de guerre en 1914.
- Depuis le début du XIX^{ème} s., le monde a connu une croissance sans précédent mais non linéaire.
- Capitalisme et libéralisme s'opposent au socialisme et au communisme.
- Karl Marx est le grand théoricien du socialisme au début du XVIII^{ème} siècle.
- La spéculation désigne l'investissement industriel sur le temps long.
- Croissance et société de consommation caractérisent les pays industrialisés après la Seconde Guerre mondiale (« Trente Glorieuses »).

4. Les Tribunaux républicains

En 1920, pendant la guerre d'Indépendance, les nationalistes républicains irlandais regroupés au sein du Sinn Féin réagissent contre l'autorité anglaise notamment en créant leur propre appareil judiciaire (police et justice). Très vite, la majorité des comtés s'équipent de ces nouvelles cours, qui appliquent une procédure simple imitée des formes anglaises. Bien qu'illégaux, les Tribunaux républicains, réputés pour leur équité, bénéficient d'un grand crédit auprès de la population, qui déserte alors massivement les cours de justice légales britanniques.

Ceux-ci joueront entre autres un rôle important dans le règlement de conflits fonciers, par exemple en n'hésitant pas à rendre justice à de petits paysans expulsés par de gros propriétaires terriens. Enfin, il faut noter que même les Unionistes, autrement dit les partisans d'une Irlande rattachée à l'Angleterre, s'adressent alors aux Tribunaux républicains plutôt qu'à la justice officielle, devenue impuissante.

5. Le Congrès Eucharistique de Dublin

Un congrès eucharistique est un rassemblement de fidèles organisé sous l'égide du pape et auquel participent de nombreux hauts dignitaires de l'Église. Son but est de poursuivre l'évangélisation des populations à travers le monde en faisant connaître l'Eucharistie, qui compte parmi les principaux dogmes de la foi catholique.

Le Congrès Eucharistique International qui s'est tenu à Dublin en juin 1932 commémorait le 1 500^e anniversaire de l'arrivée de Saint Patrick* en Irlande. Il est connu pour avoir été l'occasion d'un fervent témoignage de la foi catholique. Célébré dans tout le pays à travers des messes, des cérémonies de bénédiction et des processions eucharistiques, la semaine du Congrès de 1932 se termine le dimanche 26 juin avec la célébration à Dublin d'une messe en plein air retransmise par radio dans toute l'Irlande et à laquelle participent, selon les estimations de l'époque, près d'un million de personnes, soit le tiers de la population totale du pays. Sur le plan politique, cet événement international de grande ampleur consacrait en quelque sorte l'identité catholique du Fianna Fáil, le parti d'Eamon de Valera alors au pouvoir.

*Saint-patron de l'Irlande, c'est un ermite du VIII^e siècle considéré comme l'évangéliste de l'île et fondateur d'un vaste mouvement monachiste dont l'influence débordera même sur la (Grande) Bretagne voisine.

6. Tom Mann

Tom Mann (1856-1941) est un militant communiste et syndicaliste anglais. Très actif dès la fin du 19^e siècle et jusqu'à sa mort en 1941, il revendique une organisation de l'économie fondée sur la coopération et compte parmi les acteurs principaux de nombreuses grèves. En 1920, il fait partie des membres du parti socialiste qui participent à la formation du Parti communiste britannique. Il reste connu pour avoir organisé avec les Groupes de Travailleurs Révolutionnaires les grandes grèves d'octobre 1932 en Irlande du Nord, où le chômage et les effets de la crise économique mondiale se faisaient ressentir de manière beaucoup plus sévère que dans n'importe quelle autre région industrielle de Grande-Bretagne. À Belfast, des « marches de la faim » dépasseront même les clivages habituels en rassemblant dans un même mouvement travailleurs et chômeurs ainsi que catholiques et protestants.

Ces manifestations de grande ampleur qui ont accompagné le mouvement de grève, violemment réprimées par les forces de l'ordre, se sont alors soldées par deux morts, une centaine de blessés par balle et l'expulsion de Tom Mann, arrêté lors des funérailles des victimes sur ordre du gouvernement et déporté en Angleterre pour avoir pris part à l'organisation de la révolte des ouvriers irlandais contre l'Empire britannique.

Fournisseur :

Code		Téléphone du contact	
Nom		Portable du contact	
Société		Fax du contact	
Forme juridique		Mél du contact	
Capital		Site web du contact	
SIRET		Mode de paiement	
Code APE		Libellé mode de paiement	
N° TVA		Compte comptable	4011015
Adresse 1		Relevé compte	
Code postal adresse 1		Taux remise	
Ville adresse 1		Observations	
Pays			
Famille fournisseurs			
Nom du dirigeant		Nom banque	
Téléphone		Adresse banque	
Portable		Code postal banque	
Fax		Ville banque	
Site web		Pays banque	
Mél		Code banque	
Nom du contact		Code guichet	
Titre du contact		Numéro compte	
Fonction du contact		Clé RIB	

Activité 1 Mettre à jour la base de données fournisseurs

TOQUE LUXE fait appel à de nombreux fournisseurs alimentaires et prestataires de services pour son magasin traiteur, mais également pour l'organisation des réceptions et banquets.

Amélie BENITZ n'a pas eu le temps depuis plusieurs semaines de mettre à jour la base de données des fournisseurs. Elle a réuni dans un dossier toutes les informations qu'elle a reçues ou notées concernant des modifications à effectuer (ANNEXE 1).

Vous ouvrez la base de données « Fournisseurs Toque Luxe » (ANNEXE 2), et préparez le travail pour la saisie des mises à jour de chaque fiche fournisseur.

Annexe 1 Dossier partagé sur le réseau Toque Luxe

NOTES FOURNISSEURS

Date	Commentaires
17/07	Mail Lesage → changement n° tél. 03 67 55 XX XX et n° fax 03 67 56 XX XX
23/07	Tél: Moreau → conditions de règlement sont à partir du mois prochain 30 jours fin de mois
24/07	Appel tél Dorsol → les tarifs sont maintenant franco de port
02/08	Courrier Lesafre: nouvelle adresse à Oullins 235 Zone Industrielle des Clarins 69090
19/08	Télécopie: Auriol → changement adresse mail commercial@auriol.com
22/08	Fromagerie Oréo → compléter les conditions de livraison (port dû) et les conditions de règlement (comptant)
13/09	France volailles: nouveau fournisseur → fiche à créer (le dernier fournisseur créé portait le N° 79). Adresse: ZAC Le Pré Saint Gervais 69100 Lyon - Tél 03 75 45 XX XX - Fax 03 75 43 XX XX - francevolailles1@orange.com - 1 ^{re} commande le 01/09/N - Règlement comptant et livraison en port dû.
15/09	Message: Fournisseur 51 → à supprimer (arrêt activité)

La tenue des dossiers fournisseurs et sous-traitants

ENTRAÎNEMENT

Préparer la fiche d'un nouveau fournisseur

Indigo a sélectionné un nouveau fabricant qui livrera du linge de lit. M. Maquard vous communique les éléments nécessaires afin de mettre à jour le fichier fournisseurs.

- Préparez la fiche du fournisseur Alibart (document, annexe).

DOC.

Données du nouveau fournisseur

Aide

Un escompte est une réduction financière accordée sur le prix annoncé. Il est généralement lié au délai de règlement.

INDIGO

Voici les coordonnées d'Alibart – numéro attribué : 015

Établissement ALIBART – 48 rue du Général de Gaulle 88000 Chauxtraire –

Tél. : 03 29 35 18 62 – Fax : 03 29 35 51 02 – Statut juridique : SARL au capital de 31 000 € –

44517834700026 RCS Épinal APE 174A – N° TVA : FR50445178347 – Coordonnées bancaires

BNP Paribas agence 21 rue d'Épinal 88190 Golbey – Code banque 30004 – Code guichet 01529 – compte n° 00020096965 Clé 48.

Site web : www.alibart.com – Dirigeante : Mme FAVRE Alice ; favre@alibart.com –

Commercial : ROGER Sébastien ; roger@alibart.com – Tél. : 03 29 35 18 70 – 06 13 02 55 56

Conditions de règlement : à 90 jours fin de mois le 10 (code T090FM10) – Escompte de 3 % en cas de règlement sous 8 jours. Des promotions ont lieu une fois par trimestre. Activer l'option relevé de compte.

le 10/11

1 - La gestion des commandes



Répondez aux questions suivantes :

- a) Dans une organisation, toutes les commandes ont-elles la même importance ?
- b) De quelles manières l'organisation peut-elle commander ?
- c) L'organisation commande-t-elle toujours aux mêmes fournisseurs ?

Activité 1 Mettre à jour la base de données fournisseurs

TOQUE LUXE fait appel à de nombreux fournisseurs alimentaires et prestataires de services pour son magasin traiteur, mais également pour l'organisation des réceptions et banquets.

Amélie BENITZ n'a pas eu le temps depuis plusieurs semaines de mettre à jour la base de données des fournisseurs. Elle a réuni dans un dossier toutes les informations qu'elle a reçues ou notées concernant des modifications à effectuer (ANNEXE 1).

Vous ouvrez la base de données « Fournisseurs Toque Luxe » (ANNEXE 2), et préparez le travail pour la saisie des mises à jour de chaque fiche fournisseur.

Annexe 1 Dossier partagé sur le réseau Toque Luxe

NOTES FOURNISSEURS

Date	Commentaires
17/07	Mail Lesage → changement n° tél. 03 67 55 XX XX et n° fax 03 67 56 XX XX
23/07	Tél: Moreau → conditions de règlement sont à partir du mois prochain 30 jours fin de mois
24/07	Appel tél Dorsol → les tarifs sont maintenant franco de port
02/08	Courrier Lesafre: nouvelle adresse à Oullins 235 Zone Industrielle des Clarins 69090
19/08	Télécopie: Auriol → changement adresse mail commercial@auriol.com
22/08	Fromagerie Oréo → compléter les conditions de livraison (port dû) et les conditions de règlement (comptant)
13/09	France volailles: nouveau fournisseur → fiche à créer (le dernier fournisseur créé portait le N° 79). Adresse: ZAC Le Pré Saint Gervais 69100 Lyon - Tél 03 75 45 XX XX - Fax 03 75 43 XX XX - francevolailles1@orange.com - 1 ^{re} commande le 01/09/N - Règlement comptant et livraison en port dû.
15/09	Message: Fournisseur 51 → à supprimer (arrêt activité)

Fournisseur :

Code		Téléphone du contact	
Nom		Portable du contact	
Société		Fax du contact	
Forme juridique		Mél du contact	
Capital		Site web du contact	
SIRET		Mode de paiement	
Code APE		Libellé mode de paiement	
N° TVA		Compte comptable	4011015
Adresse 1		Relevé compte	
Code postal adresse 1		Taux remise	
Ville adresse 1		Observations	
Pays			
Famille fournisseurs			
Nom du dirigeant		Nom banque	
Téléphone		Adresse banque	
Portable		Code postal banque	
Fax		Ville banque	
Site web		Pays banque	
Mél		Code banque	
Nom du contact		Code guichet	
Titre du contact		Numéro compte	
Fonction du contact		Clé RIB	

Anexo XIII – Inquérito 1 (AG + AH)

1. Sur moi...

Prénom	[REDACTED]
Nom	[REDACTED]
Âge	20 ans
Naturalité	Arabie Saoudite
Nationalité	la Syrie
Pays où j'ai vécu	Arabie Saoudite, Syrie, Arabie Saoudite
Dernier pays + ville	Syrie Hama
J'habite à...	Bordeaux
J'habite avec...	mes parents et mon frère

Pourquoi tu es venu en France ?

1. Je suis venu en France pour étudier à Bordeaux.

2. Je suis venu en France pour rejoindre mes parents et mon frère.

2. Mon arrivée en France...

Quand ?	21/4/2016
Avec qui ?	ma famille
Comment ?	En avion

3. Le voyage...

Je suis parti de la Syrie à Hama en 2011. Je suis allé à Damas, puis à Hama. Après la bataille de Hama, je suis allé à Latakia, puis à Tartous. Je suis allé à Beyrouth en 2012. Je suis allé à Paris en 2013. Je suis allé à Bordeaux en 2016.

4. Ma première journée...

Activités	J'étais très fatiguée, j'ai dormi.
Avec qui	Ma famille
Les lieux	Paris vers Bordeaux
Le plus facile	Confort
Le plus difficile	La langue
Le plus surprenant	D'être arrivée

5. Mon pays...

Le pays	Les français
→ c'est un beau pays mais il y a la pollution et il y a des problèmes de santé. C'est un pays riche mais il y a des problèmes de pollution.	Il y a beaucoup de personnes qui sont très gentils mais il y a aussi des personnes qui sont très méchantes. On pense que c'est injuste car il assassine son pays.

6. La France...

Le pays...	Les français...
Bon pays avec une culture et une grande histoire.	Très gentil, avec une culture mais parfois il y a des problèmes.

1. Sur moi...

Prénom	
Nom	Soica
Age	17 ans
Naturalité	Roumaine
Nationalité	Roumaine
Pays où j'ai vécu	Roumanie
Dernier pays + ville	Roumanie ; Vaslui
J'habite à...	Bordeaux
J'habite avec...	mon père et sa femme

Pourquoi tu es venu en France ?

Je ne veux pas parler de ça.

2. Mon arrivée en France...

Quand ?	23 décembre 2015
Avec qui ?	avec mon beau-père
Comment ?	bus

3. Le voyage...

La route a été fatigante pour moi 3 jours dans le bus. Pour moi c'est une expérience et va se continuer, parce que quand c'est le vacances de l'été je partirai en Roumanie et c'est aussi fatigant.

4. Ma première journée...

Activités	promenare ;
Avec qui	mon père ; ma sœur et ^{ma} famille.
Les lieux	à l'océan et à Bordeaux.
Le plus facile	pour moi, il était . - facile d'acheter du pain.
Le plus difficile	de parler avec aux gens
Le plus surprenant	les gens d'une autre couleur

5. Mon pays...

România	
Sunt oameni primitivi vorbăreți de țară dar sunt alți răi. Dacă comparăm francezii cu românii, câștigă francezii.	

6. La France...

Le pays...	Les français...
Acesta țară este foarte mare față de România. Economia și tot ce deține de țară este pușcărie în felul ei.	Oameni sunt normali de treabă unii din ei. * Je ajută cum pot dar mai sunt și naști

7. Les différences:

Mon pays	La France
<p>Tara mea nu mi pot spune nimic de rău despre ea. O iubesc așa cum este ea. În orice țară ar fi tot țara mea este mult mai frumoasă și bogată.</p>	<p>Țara pentru mine este o țară normală ca fiecare țară. Ea nu poate să... - înlocuiască locul țării mele.</p>

8. Les différences entre... țara

Le lycée de mon pays	Le lycée A. Kastler
<p>Liceul la care am învățat eu era mic. Dar ce pot spune este că atât de mic ce era mie îmi plăcea învăța carte. Liceul meu era liceu cu Program Sportiv.</p>	<p>Liceul A. Kastler este foarte mare față de liceul meu din România. Si are cantină și internat. Liceul meu nu avea. Dar celelalte licee aveau cantină și internat.</p>

9. Ma première journée au lycée...

Prima zi la școală a fost ciudată. Ilia
 fost fiece că nu mă voi împrieteni cu colegii
 de clasă. Toti erau și sunt diferiti și zi auzeam
 cum vorbeau în limba lor aproape toti dintre ei.
 Am început să comunic cu ei încet încet.
 Prima prietenă a fost o străină care acum
 nu mi mai înțelegem. După care am început
 să iesim în 6. I groups cu 3 colegi de
 clasă la cinema și încet încet am început
 să legăm prietenii. Chiar acum câțeva zile
 mă gândeam cum a fost prima zi de școală
 și mă gândeam cu colegii. Acum "cei mai buni
 prieteni" sunt Alberta și Arturo ne înțelegem
 bine și iesim mai mereu împreună în oraș.
 Dar mă înțeleg bine și cu restul clasei.

Anexo XIV – Inquérito ao AC

Nom :



Date :

20/05/2014

A - Chez toi

Langues parlées	Italien - Bulgare - Génois
Tu manges la cuisine française ou la de ton pays ?	De la maison je mange de la cuisine italienne et Bulgare
Quelles sont les activités que tu fais à la maison ?	Musique - et cuisine - Films
Comment est ta maison ?	C'est un studio et est petit. Il n'y a pas de chambre.
Tu aimes ta maison ?	Oui
Tu as l'habitude de recevoir des visites ? Français ou de ta nationalité ?	Je reçois des Bulgares
Tu as des voisins ? Comment sont-ils ?	Oui - Ils sont sympas.

B - De chez toi jusqu'au collège

Sur le trajet pour aller au lycée :

Tu habites dans quelle ville ? Bordeaux

Tu prends quel(s) transport(s) pour aller au collège ?

En trainTu mets combien de temps à y arriver ? 15mnTu as déjà eu des retards à cause des transports ? Oui Non Tu fais le trajet seul (e) ou avec des collègues de la classe ou autres amis ? seul

C - Sur le lycée:

1. Les lieux que tu préfères du collège :	CDI
2. Les lieux que tu n'aimes pas du collège:	CANTINE
3. Tu manges à la cantine ?	Oui : <input checked="" type="checkbox"/> Non : <input type="checkbox"/>
4. Tu aimes manger à la cantine ?	Oui : <input checked="" type="checkbox"/> Non : <input type="checkbox"/> Pourquoi ? Parce que le plat n'est pas si bon
5. Tu vas au C.D.I. ?	Oui : <input checked="" type="checkbox"/> Non : <input type="checkbox"/> Une fois par semaine Si oui, tu vas avec quelle fréquence ? Qu'est-ce que tu fais au CDI ? Je fais mes devoirs
6. Tu as des amis au collège, au-delà de ta classe ?	Oui : <input checked="" type="checkbox"/> Non : <input type="checkbox"/> Si oui, qui ? Les filles / les garçons
7. Pendant les pauses des cours, qu'est-ce que tu fais ? Avec qui ?	En classe avec mes amis des filles et les garçons.
8. Tu aimes le collège ?	Oui ? <input checked="" type="checkbox"/> Non : <input type="checkbox"/> Pourquoi ? Parce que je suis avec mes amis et c'est agréable.
9. Qu'est-ce que tu penses des autres élèves du collège ?	Ils font de bons élèves
10. Tu préfères ce collège ou le collège dans ton pays ? Pourquoi ?	Mais je aime le collège que j'ai en France parce que j'ai mes amis

Quelle est ta discipline préférée ? Musique

Et quelle est la moins préférée ? Physique-chimie

D - Sur tes activités à l'extérieur du collège

(quoi, quand où et avec qui)

Lundi	Je suis à la maison
Mardi	Je suis au parc
Mercredi	Je regarde de la TV.
Jeudi	Je suis à la maison
Vendredi	Je vais à faire du shopping
Samedi	Je vais à la messe parents.
Dimanche	Je vais à la messe

Vacances de Toussaints

Mes parents font un voyage à l'étranger.

Vacances de Noël

J'ai resté à la maison avec mes parents.

Vacances d'Hiver

Je suis aller en camping

E - Sur ton avenir

Qu'est-ce que tu vas faire les prochaines vacances ?

Je veux à la mer avec ma famille

Qu'est-ce que tu vas faire à partir de septembre ?

Ma mère je veux un collège avec piscine

Anexo XV – Inquérito à AD

Mardi

Nom :

[Redacted Name]

Date :

20/06/2017

A - Chez toi

Langues parlées	Espagnol et Arabe. De fois Français
Tu manges la cuisine française ou la de ton pays ?	On mange de la cuisine espagnol et marocain.
Quelles sont les activités que tu fais à la maison ?	On joue moi et mes frères aux jeux que on fait avec des papie
Comment est ta maison ?	30m carrés <u>estudio</u> cuisine + toilet et chambre/salle (pas de machine
Tu aimes ta maison ?	Non je n'aime pas. c'est trop petit et chaud. (on l'a fait a main)
Tu as l'habitude de recevoir des visites ? Français ou de ta nationalité ?	Non j'ai reçu un ou deux visites de un ami de mon pere, et mon oncle.
Tu as des voisins ? Comment sont-ils ?	Mes voisin nous aide de la nourriture du frigo (on a pas a la maison) Oui

B - De chez toi jusqu'au collège

Sur le trajet pour aller au lycée :

Tu habites dans quelle ville ?

Bordeaux

Tu prends quel(s) transport(s) pour aller au collège ?

Je vais à pied ou de fois mon pere me ramène

Tu mets combien de temps à y arriver ?

30 - 40 minutes (trop loin)

Tu as déjà eu des retards à cause des transports ? Oui Non

Tu fais le trajet seul (e) ou avec des collègues de la classe ou autres amis ?

Seule ou de fois je retrouve des oncles au trajet

C - Sur le lycée:

1. Les lieux que tu préfères du collège :	CD.I des classes cobres, la recreation.
2. Les lieux que tu n'aimes pas du collège:	des toilettes.
3. Tu manges à la cantine ?	Oui : <input type="checkbox"/> Non : <input checked="" type="checkbox"/>
4. Tu aimes manger à la cantine ?	Oui : <input type="checkbox"/> Non : <input checked="" type="checkbox"/> Pourquoi ? Je suis allé mangé a la cantine C'est pas bonne / Cheveux sur plats (3 mois)
5. Tu vas au C.D.I. ?	Oui : <input checked="" type="checkbox"/> Non : <input type="checkbox"/> Si oui, tu vas avec quelle fréquence ? Qu'est-ce que tu fais au CDI ? Oui surtout le mercredi: j'ai pas de sport je joue aux ordinateurs ou j'alis le livres.
6. Tu as des amis au collège, au-delà de ta classe ?	Oui : <input checked="" type="checkbox"/> Non : <input type="checkbox"/> Si oui, qui ? Vitalina, Mayssaa, Auti, ines, ... 6 ou 7 élèves
7. Pendant les pauses des cours, qu'est-ce que tu fais ? Avec qui ?	Parler, avec mes amies Auti, Mayssaa, Vitalina..... Tergel Aya.
8. Tu aimes le collège ?	Oui ? <input checked="" type="checkbox"/> Non : <input type="checkbox"/> Pourquoi ? Parce que la maison est petit
9. Qu'est-ce que tu penses des autres élèves du collège ?	Ils font beaucoup de bruit à la recreation
10. Tu préfères ce collège ou le collège dans ton pays ? Pourquoi ?	mon pays le collège de mon pays (derrière parce que est

Quelle est ta discipline préférée ? ~~natation, vélo, basket~~ Sport, Français
Et quelle est la moins préférée ? ~~Mathématiques~~ technologie,
musique,
S.U.T, Histoire

10. J'aime le deux mais mon préféré c'est
de collège de mon pays.

Parce que ~~les~~ les élèves sont plus
sympathique, pas de beaucoup de bruit.

(Je regarde les télé tout les jours.)

D - Sur tes activités à l'extérieur du collège

(quoi, quand où et avec qui)

Lundi	Je reste à la maison on attend mes frères et ma mère
Mardi	
Mercredi	
Jeudi	Faire le cours. Avec mon père ma mère et mes frères
Vendredi	Je reste à la maison on attend mes frères et ma mère
Samedi	On va au marché.
Dimanche	On va au marché

Vacances de Toussaints

Je vais à Madrid visiter ma
grandmère.

Vacances de Noël

Je vais à Madrid visiter ma
grandmère

Vacances d'Hiver

Je resté à la maison.

E - Sur ton avenir

Qu'est-ce que tu vas faire les prochaines vacances ?

Je vais aller à l'Espagne (une ou deux semaines) et je vais finir les vacances chez ma grandmère aussi en Maroc. Je vais y aller à la plage en Maroc.

Qu'est-ce que tu vas faire à partir de septembre ?

Aller au collège - Aliénor d'Aquitaine.

Anexo XVI – Inquérito à AD

Nom :



Date :

8 juin 2017

A - Chez toi

Langues parlées	Roumain, et un peu français.
Tu manges la cuisine française ou la de ton pays ?	Oui je mange la cuisine de mon pays.
Quelles sont les activités que tu fais à la maison ?	1. J'mange ensemble tous. 2. Je joue un peu avec ma meure. 3. Je apprends un peu je lis ou écris. 4. Je suis avec mon chien.
Comment est ta maison ?	ici un peu grand, belle.
Tu aimes ta maison ?	Oui.
Tu as l'habitude de recevoir des visites ? Français ou de ta nationalité ?	Oui de ma nationalité.
Tu as des voisins ? Comment sont-ils ?	Oui, j'ai. Ils sont gentils.

B - De chez toi jusqu'au lycée

Sur le trajet pour aller au lycée :

Tu habites dans quelle ville ? TALENCE

Tu prends quel(s) transport(s) pour aller au lycée ? TRAM ou VOITURE

Tu mets combien de temps à y arriver ? 15 min

Tu as déjà eu des retards à cause des transports ? Oui Non

Tu fais le trajet seul (e) ou avec des collègues de la classe ou autres amis ? Seul



C - Sur le lycée:

1. Les lieux que tu préfères du lycée :	ma classe
2. Les lieux que tu n'aimes pas du lycée:	Je n'ai pas un lieu que je n'aime pas.
3. Tu manges à la cantine ?	Oui : <input checked="" type="checkbox"/> Non : <input type="checkbox"/>
4. Tu aimes manger à la cantine ?	Oui : <input checked="" type="checkbox"/> Non : <input type="checkbox"/> Pourquoi ? Je suis avec mes collègues comme je peux apprendre le français et tu peux faire des amis.
5. Tu vas au C.D.I. ?	Oui : <input type="checkbox"/> Non : <input checked="" type="checkbox"/> Si oui, tu vas avec quelle fréquence ? Qu'est-ce que tu fais au CDI ? Peut-être je ne sais pas encore.
6. Tu as des amis au lycée, au-delà de ta classe ?	Oui : <input checked="" type="checkbox"/> Non : <input type="checkbox"/> Si oui, qui ? de meilleurs amis Jours 😊 sont : Alberta et Arturo.
7. Pendant les pauses des cours, qu'est-ce que tu fais ? Avec qui ?	Je parle avec Alberta ou Arturo on rigole ensemble. Qui bien sûr est un quel un avec je reste dans même temps.
8. Tu aimes le lycée ?	Oui ? <input checked="" type="checkbox"/> Non : <input type="checkbox"/> Pourquoi ? Je n'ai pas grand chose Je prends de choses qui pour moi sont très importants.
9. Qu'est-ce que tu penses des lycéens ? Des autres élèves du lycée ?	Rien : 🐼
10. Tu préfères ce lycée ou le lycée dans ton pays ? Pourquoi ?	Pour moi ce sont la même chose que aussi tu as pu apprendre.

Quelle est ta discipline préférée ? Histoire ; ~~littérature~~
 Et quelle est la moins préférée ? Décembre



D - Sur tes activités hors lycée

(quoi, quand où et avec qui)

Lundi	Rien
Mardi	Rien
Mercredi	Rien
Jeudi	Rien !! Lucrat 10 ³⁰ - 16 ³⁰
Vendredi	français avec M. Bernard 9³⁰ - 11⁵⁰ français avec M. Lucrat 13³⁰ - 15³⁰ Rien
Samedi	je reste avec mon frère
Dimanche	je suis comme samedi je ne fais pas une activité.

Vacances de Toussaints

Vacances de Noël

Un vacances de Noël je reste chez moi. Je ne rien faire importante. J'ai attendu mon anniversaire, après le Noël je cuisiner avec ma belle-sœur. Et je reste a la maison toujours.
J.

Vacances d'Hiver

~~Je suis~~ J'ai sortie avec mes amis au cinema et chicha. Et après je reste a la maison parce que ma belle-sœur toujours elle a besoin de moi. 😞

E - Sur mon avenir

Qu'est-ce que tu vas faire les prochaines vacances ?

Je veux partir dans mon pays parce que de puis 1 an et 8 mois je reste ici et je m'ennuie mon village et tous.

Qu'est-ce que tu vas faire à partir de septembre ?

Je veux ~~de~~ travailler dans une restaurant.
Je veux faire C.F.A. et je veux ~~de~~ bosser pour
apprendre ~~de~~ français.

Anexo XVII – Inquérito à AH

Nom :



Date : 09/06/2017

A - Chez toi

Langues parlées	ARABE .
Tu manges la cuisine française ou la de ton pays ?	mon Pays .
Quelles sont les activités que tu fais à la maison ?	Je regarde la télé . Je fait cuisine avec maman .
Comment est ta maison ?	Appartement .
Tu aimes ta maison ?	oui
Tu as l'habitude de recevoir des visites ? Français ou de ta nationalité ?	oui . mes amis
Tu as des voisins ? Comment sont-ils ?	oui - ils sont sympas .

B - De chez toi jusqu'au lycée

Sur le trajet pour aller au lycée :

Tu habites dans quelle ville ? Bardoux.

Tu prends quel(s) transport(s) pour aller au lycée ? le bus

Tu mets combien de temps à y arriver ? 35 minut

Tu as déjà eu des retards à cause des transports ? Oui Non

Tu fais le trajet seul (e) ou avec des collègues de la classe ou autres amis ? seule.

C - Sur le lycée:

1. Les lieux que tu préfères du lycée :	Le terrain de foot.
2. Les lieux que tu n'aimes pas du lycée:	au + toilettes. le couloir
3. Tu manges à la cantine ?	Oui : <input checked="" type="checkbox"/> Non : <input type="checkbox"/>
4. Tu aimes manger à la cantine ?	Oui : <input checked="" type="checkbox"/> Non : <input type="checkbox"/> Pourquoi ? Parce que j'ai pas de temps.
5. Tu vas au C.D.I. ?	Oui : <input type="checkbox"/> Non : <input checked="" type="checkbox"/> Si oui, tu vas avec quelle fréquence ? Qu'est-ce que tu fais au CDI ?
6. Tu as des amis au lycée, au-delà de ta classe ?	Oui : <input checked="" type="checkbox"/> Non : <input type="checkbox"/> Si oui, qui ? mes camarades dans la classe.
7. Pendant les pauses des cours, qu'est-ce que tu fais ? Avec qui ?	Te reste à côté la bord de le lycée avec mon amis.
8. Tu aimes le lycée ?	Oui ? <input checked="" type="checkbox"/> Non : <input type="checkbox"/> Pourquoi ? Parce que te vedrai continuer mes étude
9. Qu'est-ce que tu penses des lycéens ? Des autres élèves du lycée ?	ils sont jantilles
10. Tu préfères ce lycée ou le lycée dans ton pays ? Pourquoi ?	le ce lycée parce que c'est mieux.

Quelle est ta discipline préférée ? le français

Et quelle est la moins préférée ? math

D - Sur tes activités hors lycée

(quoi, quand où et avec qui)

Lundi	Je entre chez moi Je mange et Je vais dormir
Mardi	Je sort avec mon amie Paul manger et boire un café.
Mercredi	après midi Je entre chez moi Paul rester avec mon père Parce que ma mère elle part.
Jeudi	Je reste à la maison avec ma famille
Vendredi	Je part avec mes amis et mon amie elle entre chez moi Paul regarder un film.
Samedi	Je reste avec ma famille
Dimanche	Je sort avec ma famille.

Vacances de Toussaints

X

Vacances de Noel 1 décembre

Je suis ^{allée} avec ma famille à galone.

Faire

Vacances d'Hiver / février

J'ai été avec ma sœur parce que
elle habite pas à Bordeaux.

E - Sur mon avenir

Qu'est-ce que tu vas faire les prochaines vacances ?

Je travaillerai. Je ferai sport.

Qu'est-ce que tu vas faire à partir de septembre ?

Je vais étudier.

Anexo XVIII – Bilan d’Accueil EANA



BILAN D'ACCUEIL EANA
ELEVE ALLOPHONE NOUVELLEMENT ARRIVE

Origine de la demande : CIO* / Association* / Etablissement* / Autre :
Rendez-vous donné le :

Lieu de l'accueil :
Téléphone :

Entretien mené par :
Fonction :

Date :

Identité

NOM :

Prénom :

Genre : F - M

Date de naissance :

Nationalité :

Pays :

Date d'arrivée en France :

Représentants légaux en France :

Fratrie :

Adresse :

Téléphone :

mail :

Justificatif de domicile :

Accompagnement :

Adresse administrative :

Personne francophone à contacter :

Téléphone :

Mail :

Scolarité proposée

ALLOPHONE* / FRANCOPHONE*

Etablissement :

Classe :

+ UPE2A*

+ UPE2A NSA*

+ FLS*

LV1 :

LV2 :

Décision DSDEN

Etablissement :

Classe :

Date :

Décision transmise, à l'établissement, à
l'émetteur et au Casnav
le :

ce.casnav@ac-bordeaux.fr

(*Barrer la mention inutile)

Scolarité antérieure :

Oui * / Non*

Régulière* / Intermittente*

CA 10/11

Age du début de la scolarité obligatoire :	Lieu (école, pays) ?
Dernière classe fréquentée :	Equivalent dans le système français :
Documents scolaires présentés :	
Langue maternelle :	Autres langues parlées :
Langue de scolarisation :	Langues étudiées :
Centres d'intérêts :	
Expérience professionnelle éventuelle :	
Projet du jeune :	

Si francophone :

	Oral	Ecrit
Grand débutant (A1) l'élève peut comprendre des messages simples le concernant et produire de très courts énoncés		
Débutant (A2) l'élève peut décrire simplement son environnement et exprimer ses besoins immédiats et ses émotions		
Intermédiaire (B1) l'élève peut raconter, décrire, expliquer et commencer à argumenter		
Courant (B2) l'élève a une maîtrise de la langue standard dans toutes les situations		

Compétences scolaires

Langue :

Niveau :

Mathématiques :

Compétences acquises :

-
-
-

Compétences non acquises :

-
-
-**Lecture oralisée** : fluide / rapide / hachée / expressive**Compréhension de lecture** :**Production d'écrit** :**Compte-rendu de l'évaluateur** : (Attitude, vitesse, contexte, situation particulière...)

Anexo XIX – Horário escolar do AA e do AB

Professeur principal : Mme [redacted]

	lundi	mardi	mercredi	jeudi	vendredi
8h15					
9h10	ANGLAIS 3.39	MATHEMATIQUES 7.08	FRANCAIS 7.08	SCIENCES VIE & TERRE S. 606	MATHS AP J [6 ^B PROJETP1], 7.08 FRANCAIS AP. [6 ^B PROJETP2], 7.08
10h25	ED. PHYSIQUE & SPORT.	HIST-GEO/EMC C++ 7.08	MATHEMATIQUES 7.08	Aide [redacted] CDI	EDUCATION MULTICULTURE 5.22 Musique
11h20		FRANCAIS AP [6 ^B PROJETP1], 7.08 MATHS AP [6 ^B PROJETP2], 7.08		ANGLAIS 3.39	ANGLAIS 3.39
12h15					
13h00					
14h00	Aide [redacted] CDI	Aide [redacted] CDI			MATHEMATIQUES 7.08
14h55	TECHNOLOGIE 6.13 Tech			ED. PHYSIQUE & SPORT.	
16h05	MATHEMATIQUES 7.08	FRANCAIS 7.08			
17h00					
18h00					

	lundi 03/10	mardi 04/10	mercredi 05/10	jeudi 06/10	vendredi 07/10
0815			HIST-GEOIEMC 7.00		FRANCAIS 7.00
0910	ANGLAIS 3.30	MATHEMATIQUES 7.00	FRANCAIS 7.00	SCIENCES VIE & TERRE 6.00 SVT	PROJET AP (6 ^B Gr2) 7.00
1005		HIST-GEOIEMC 7.00	MATHEMATIQUES 7.00	AIDE	EDUCATION MUSICALE 5.22 Musique
1100	ED.PHYSIQUE & SPORT.	PROJET AP (6 ^B Gr2) 7.00	HIST-GEOIEMC 7.00	ANGLAIS 3.30	ANGLAIS 3.30
1215					
1300					
1400	ARTS PLASTIQUES 5.04 Arts	TECHNOLOGIE (6 ^B Gr2) 6.13 Tech			MATHEMATIQUES 7.00
1455	TECHNOLOGIE 6.13 Tech - <i>gammelle</i>			ED.PHYSIQUE & SPORT.	
1605	FRANCAIS 7.00	ANGLAIS AP 3.30		ANGLAIS AP 3.30	
1700					
1800					

Anexo XX – Inquérito aplicado à turma do AA

Collège Gérard Philipe | 05 décembre 2016

Prénom: [REDACTED]	Classe: 6 ⁰³
Âge: 11 ans	Nationalité:
Nationalité: Marocain	Langues étudiées: français, anglais, SPain et marocain
Langue maternelle: SPain	Langues parlées d'habitude: SPain et français

Collège Gérard Philipe | 05 décembre 2016

Nom: [REDACTED]	Prénom: [REDACTED]
Âge: 11/12	Nationalité:
Nationalité: ESPAGNE	Langues étudiées: ANGLAIS MAROCAIN ESPAGNE FRANÇAIS
Langue maternelle: Espagnol Marocain	Langues parlées d'habitude: Marocain, Espagnol

Collège Gérard Philipe | 05 décembre 2016

Nom: [REDACTED]	Prénom: [REDACTED]
Âge: 11 ans	Nationalité: Français
Nationalité: Syrienne et algérienne	Langues étudiées: Anglais et français
Langue maternelle: Français	Langues parlées d'habitude: Français

Collège Gérard Philippe | 05 décembre 2016

Nom: [REDACTED]	Prénom: [REDACTED]
Âge:	Nationalité: France
Nationalité: Française (d'origine marocaine)	Langues étudiées: Anglais
Langue maternelle: français	Langues parlées d'habitude: français/ arabe.

Collège Gérard Philippe | 05 décembre 2016

Nom: [REDACTED]	Prénom: [REDACTED]
Âge: 17 ans [12 ans]	Nationalité: Bordelaise
Nationalité: Marocains	Langues étudiées: français et l'anglais
Langue maternelle: français et arabe	Langues parlées d'habitude: français et arabe

Collège Gérard Philippe | 05 décembre 2016

Nom: [REDACTED]	Prénom: [REDACTED]
Âge: 12 ans	Nationalité: Sénégal
Nationalité: Sénégalaise	Langues étudiées: français, l'anglais
Langue maternelle: français et wolof	Langues parlées d'habitude: français

Collège Gérard Philippe | 05 décembre 2016

Nom: [REDACTED]	Prénom: [REDACTED]
Âge: 11 ans	Nationalité: Libanais , Français
Nationalité: Français , Libanais	Langues étudiées: Français, Libanais, Anglais
Langue maternelle: Libanais.	Langues parlées d'habitude:

Collège Gérard Philippe | 05 décembre 2016

Nom: [REDACTED]	Prénom: [REDACTED]
Âge: 11	Nationalité: Français
Nationalité: Libanais	Langues étudiées: Libanais, Français et Anglais
Langue maternelle: Français et libanais	Langues parlées d'habitude: Libanais et Français

Collège Gérard Philippe | 05 décembre 2016

Nom: [REDACTED]	Prénom: [REDACTED]
Âge: 11 ans	Nationalité: Libanaise
Nationalité: Français	Langues étudiées: Français anglais
Langue maternelle: Français	Langues parlées d'habitude: Français anglais

Collège Gérard Philippe | 05 décembre 2016

Nom: [REDACTED]	Prénom: [REDACTED]
Age: 11 ans	Nationalité: France
Nationalité: Portugaise	Langues étudiées: Anglais et français.
Langue maternelle: Français	Langues parlées d'habitude: Français.

Collège Gérard Philippe | 05 décembre 2016

Nom: [REDACTED]	Prénom: [REDACTED]
Age: 12 ans	Nationalité: guinée
Nationalité: Portugais	Langues étudiées: français
Langue maternelle: guinéen	Langues parlées d'habitude: guinéen

Collège Gérard Philippe | 05 décembre 2016

Nom: [REDACTED]	Prénom: [REDACTED]
Age: 11 ans	Nationalité: France
Nationalité: Français	Langues étudiées: Anglais et Français
Langue maternelle: Français	Langues parlées d'habitude: Français et un peu anglais

Collège Gérard Philippe | 05 décembre 2016

Nom: [REDACTED]	Prénom: [REDACTED]
Age: 11 ans	Nationalité: France
Nationalité: Français	Langues étudiées: anglais français
Langue maternelle: Français	Langues parlées d'habitude: Français

Collège Gérard Philippe | 05 décembre 2016

Nom: [REDACTED]	Prénom: [REDACTED]
Age: 11	Nationalité: France
Nationalité: Français	Langues étudiées: Anglais Français
Langue maternelle: Français	Langues parlées d'habitude: Français

Collège Gérard Philippe | 05 décembre 2016

Nom: [REDACTED]	Prénom: [REDACTED]
Age: 11 ans	Nationalité: France
Nationalité: Français	Langues étudiées: Français / Anglais
Langue maternelle: Français	Langues parlées d'habitude: Français

Collège Gérard Philippe | 05 décembre 2016

Prénom: [REDACTED]	Classe: 6 ⁰ B
Age: 10 ans	Naturalité: Marseillais France
Nationalité: Français	Langues étudiées: Français - Anglais - langage mathématique
Langue maternelle: Français	Langues parlées d'habitude: Anglais - Français

Collège Gérard Philippe | 05 décembre 2016

Nom: [REDACTED]	Prénom: [REDACTED]
Age: 11	Naturalité: France
Nationalité: Français	Langues étudiées: Français et anglais
Langue maternelle: Français	Langues parlées d'habitude: Français

Collège Gérard Philippe | 05 décembre 2016

Nom: [REDACTED]	Prénom: [REDACTED]
Age: 11 ans	Naturalité: Français
Nationalité: Français	Langues étudiées: Anglais, Français Espagnol
Langue maternelle: Français	Langues parlées d'habitude: Russe, Français

Collège Gérard Philipe | 05 décembre 2016

Nom: [REDACTED]	Prénom: [REDACTED]
Âge: 11 ans	Nationalité: France
Nationalité: Française	Langues étudiées: Anglais - Français.
Langue maternelle: Français	Langues parlées d'habitude: Français

Collège Gérard Philipe | 05 décembre 2016

Prénom: [REDACTED]	Classe: 6 ⁰³
Âge: 11 ans et demi	Nationalité: France
Nationalité: Française	Langues étudiées: Anglais, Français
Langue maternelle: Français	Langues parlées d'habitude: Français

Collège Gérard Philipe | 05 décembre 2016

Nom: [REDACTED]	Prénom: [REDACTED]
Âge: 11 ans	Nationalité: Française
Nationalité: Française	Langues étudiées: Anglais
Langue maternelle: Français	Langues parlées d'habitude: Le Français

Collège Gérard Philipe | 05 décembre 2016

Nom: [REDACTED]	Prénom: [REDACTED]
Age: 11 ans	Nationalité: France
Nationalité: Française	Langues étudiées: anglais français
Langue maternelle: français	Langues parlées d'habitude: français

Collège Gérard Philipe | 05 décembre 2016

Nom: [REDACTED]	Prénom: [REDACTED]
Age: 11 ans	Nationalité: France
Nationalité: Française	Langues étudiées: anglais français
Langue maternelle: français	Langues parlées d'habitude: français

Collège Gérard Philipe | 05 décembre 2016

Nom: [REDACTED]	Prénom: [REDACTED]
Age: 11 ans	Nationalité: France
Nationalité: Français	Langues étudiées: Anglais et français
Langue maternelle: Français	Langues parlées d'habitude: Français et un peu anglais

Anexo XXI – Inquérito aplicado à turma do AB

Collège Gérard Philippe | 05 décembre 2016

Prénom: [REDACTED]	Classe: 6 ^e C
Âge: 12	Nationalité: France
Nationalité: Française	Langues étudiées: Espagnol
Langue maternelle: Arabe	Langues parlées d'habitude: Espagnol / Français

Collège Gérard Philippe | 05 décembre 2016

Prénom: [REDACTED]	Classe: 6 ^e C
Âge: 11	Nationalité: France
Nationalité: Français	Langues étudiées: Anglais
Langue maternelle: Français	Langues parlées d'habitude: Français, Italien

Collège Gérard Philippe | 05 décembre 2016

Prénom: [REDACTED]	Classe: 6 ^e C
Âge: 11 ans	Nationalité: France
Nationalité: Française	Langues étudiées: Anglais
Langue maternelle: Français	Langues parlées d'habitude: Français

Collège Gérard Philippe | 05 décembre 2016

Prénom: [REDACTED]	Classe: 6 ^o C
Âge: 11 ans et demi	Nationalité: France
Nationalité: France	Langues étudiées: Anglais et Français + espagnol et un peu d'Italien
Langue maternelle: Française	Langues parlées d'habitude: Français et espagnol. (quelques mots Italien)

Collège Gérard Philippe | 05 décembre 2016

Prénom: [REDACTED]	Classe: 6 ^o C
Âge: 11 ans	Nationalité: Français
Nationalité: Français	Langues étudiées: Un petit peu d'Italien, esp. M4 et anglais
Langue maternelle: Français	Langues parlées d'habitude: Français

Collège Gérard Philippe | 05 décembre 2016

Prénom: [REDACTED]	Classe: 6 ^o meC
Âge: 11 ans	Nationalité: France
Nationalité: France	Langues étudiées: Anglais, Français
Langue maternelle: Français	Langues parlées d'habitude: Français

Collège Gérard Philipe | 05 décembre 2016

Prénom: [REDACTED]	Classe: 6 ^e C
Âge: 11 ans	Nationalité: France
Nationalité: Française	Langues étudiées: Anglais/Japonais Français
Langue maternelle: Française	Langues parlées d'habitude: Français

Collège Gérard Philipe | 05 décembre 2016

Prénom: [REDACTED]	Classe: 6 ^e C
Âge: 12 ans	Nationalité: France
Nationalité: France France	Langues étudiées: Anglais
Langue maternelle: Anglais Turque	Langues parlées d'habitude: Française Français

Collège Gérard Philipe | 05 décembre 2016

Prénom: [REDACTED]	Classe: 6 ^e C
Âge: 11 ans	Nationalité: France
Nationalité: Française	Langues étudiées: Anglais
Langue maternelle: Française	Langues parlées d'habitude: Français

Collège Gérard Philippe | 05 décembre 2016

Nom: [REDACTED]	Prénom: [REDACTED]
Âge: 11 ans	Nationalité: France
Nationalité: Française	Langues étudiées: Anglais
Langue maternelle: Français	Langues parlées d'habitude: Français

Collège Gérard Philippe | 05 décembre 2016

Prénom: [REDACTED]	Classe: 6 ^e C
Âge: 11 ans	Nationalité: France
Nationalité: Française	Langues étudiées: Anglais, Espagnole, Arabe
Langue maternelle: Français, Arabe	Langues parlées d'habitude: Français, Arabe

Collège Gérard Philippe | 05 décembre 2016

[REDACTED]	Classe: 6C
Âge: 11 ans	Nationalité: France
Nationalité: France	Langues étudiées: Anglais et Arabe
Langue maternelle: Arabe et Français	Langues parlées d'habitude: Français et Arabe

Collège Gérard Philippe | 05 décembre 2016

Nom: [REDACTED]	Prénom: [REDACTED]
Âge: 11	Nationalité: Brésil
Nationalité: Mayote	Langues étudiées: Anglais
Langue maternelle: Comorien de Mayote	Langues parlées d'habitude: Français

Collège Gérard Philippe | 05 décembre 2016

Nom: [REDACTED]	Prénom: [REDACTED]
Âge: 10 ans	Nationalité: Côte d'Ivoire
Nationalité: Française	Langues étudiées: ANGLAIS Française
Langue maternelle: Française	Langues parlées d'habitude: Côte d'I Française

Collège Gérard Philippe | 05 décembre 2016

Prénom: [REDACTED]	Classe: 6 ^o C
Âge: 11 ans	Nationalité: Haïti
Nationalité: Étrangère	Langues étudiées: Anglais
Langue maternelle: Américain et français	Langues parlées d'habitude: Français

Collège Gérard Philippe | 05 décembre 2016

Nom: [REDACTED]	Prénom: [REDACTED]
Âge: 22 ans	Nationalité: France
Nationalité: Belgique.	Langues étudiées: Anglais / et peu d'espagnol
Langue maternelle: Français	Langues parlées d'habitude: Français / Anglais / espagnol.

Collège Gérard Philippe | 05 décembre 2016

Nom: [REDACTED]	Prénom: [REDACTED]
Âge: 14 ans	Nationalité: France
Nationalité: Française	Langues étudiées: Anglais
Langue maternelle: Français	Langues parlées d'habitude: Français

Collège Gérard Philippe | 05 décembre 2016

Prénom: [REDACTED]	Classe: 6 ^e
Âge: 11 ans	Nationalité: France
Nationalité: Marocaine	Langues étudiées: Anglais, l'espagnol, marocain, berbère
Langue maternelle: Française	Langues parlées d'habitude: français

Nom: [REDACTED]	Prénom: [REDACTED]
Âge: 11	Nationalité: France
Nationalité: France	Langues étudiées: anglais
Langue maternelle: française	Langues parlées d'habitude: français

Prénom: [REDACTED]	Classe: 6 ^{ème} C
Âge: 11 ans	Nationalité: portugais mais je ne parle presque plus
Nationalité: Brésilien	Langues étudiées: anglais
Langue maternelle: portugais	Langues parlées d'habitude: seule et français

Anexo XXII – Horário dos alunos da UPE2A

Entrevistas:

histoire

	lundi 19/06	mardi 20/06	mercredi 21/06	jeudi 22/06	vendredi 23/06
8h00	FRANCAIS BIREMONT [UPE2AP.1] Salle 7			FRANCAIS BIREMONT [UPE2AP.2] Salle 7	FRANCAIS BIREMONT [UPE2AP.2] Salle 7
9h00	FRANCAIS BIREMONT Salle 7	MATHEMATIQUES GENESTE Salle 1	ES-SPORTS & SPORT SUPPL	FRANCAIS Salle 7	ANGLAIS LV1 BIDEGAIN
10h00	PHYSIQUE-CHIMIE HARRISCAIN Salle 10 (SPC)	FRANCAIS BIREMONT Salle 7		ANGLAIS LV1 BIDEGAIN	FRANCAIS BIREMONT Salle 7
11h00	MATHEMATIQUES GENESTE Salle 1	FRANCAIS BIREMONT Salle 7		FRANCAIS BIREMONT [UPE2AP.2] Salle 7	MATHEMATIQUES GENESTE Salle 13
12h00					
13h00					
13h30	FRANCAIS BIREMONT Salle 7	FRANCAIS BIREMONT Salle 7		FRANCAIS BIREMONT Salle 7	SCIENCE VS TERRE PONDREUSE Salle 13 (STI)
14h30	EDUCATION MUSICALE CAZALA Salle 11 (Ed. Music.)	FRANCAIS BIREMONT Salle 7		FRANCAIS BIREMONT Salle 7	TECHNOLOGIE FABRE [UPE2AP.1] [UPE2AP.2]
15h30		FRANCAIS BIREMONT [UPE2AP.1] Salle 7		MATHEMATIQUES GENESTE Salle 1	
16h30					
17h30					
18h00					

entrevista

interview

Ed. Mus. / entrevista

13

Sabado

entrevistas
DIPA

Mune
→ quante marks

Dimanche / famille de

NADA

Paris = semaine:

- Casnav
- Pline
- Prof

Anexo XXIII – Horário do AF e da AE

Semaine 38 du lundi 19 sept. au vendredi 23 sept. 2016

Division 2GA

Professeur principal: [REDACTED]

30 élèves

	Lundi		Mardi		Mercredi		Jeudi		Vendredi	
	PE ¹⁰⁰		PE ¹⁰⁰		PE ¹⁰⁰		PE ¹⁰⁰		PE ¹⁰⁰	
09H00	FRANCAIS-HIST.-GEOG M. LANDREAU		HISTOIRE & GEOGRAPHIE Mme TEYSSIER		TOURNOI M. ROLAND Gr-2		TO ECOGROUPT Mme SOUDET LEDRICH A12		FRANCAIS-HIST.-GEOG M. LANDREAU B42	
09H55	[REDACTED]		HISTOIRE & GEOGRAPHIE Mme TEYSSIER		TOURNOI M. ROLAND Gr-1		MATHS SCIENCES M. SAYAH B34		[REDACTED]	
10H00	ESPAGNOL M. ROLAND		MATHS SCIENCES M. SAYAH B34		HISTOIRE & GEOGRAPHIE Mme TEYSSIER		HISTOIRE & GEOGRAPHIE Mme TEYSSIER		[REDACTED]	
10H55	[REDACTED]		GAI B4		GAI		TO PSE Mme AITALA Gr-2		GAI	
11H00	accp1 Mme DASPE		B4 Gr-1		M. DURON B24 Gr-1		Gr-2		[REDACTED]	
11H55	accp2 Mme DASPE		Gr-1		B25 Gr-2		TO PSE Mme AITALA Gr-1		TO AGL M. LANDREAU Gr-1	
11H55	accp3 Mme DASPE		REPAS		Gr-1		TO AGL M. LANDREAU Gr-2		TO AGL Mme GUYEROU Gr-2	
12H50	Gr ACCP1/Gr ACCP2/Gr ACCP3/Gr ACCP4		Gr-2		Gr-1		Gr-2		Gr-2	
13H00	REPAS		TO ECOGROUPT Mme SOUDET LEDRICH B34		REPAS		REPAS		REPAS	
13H55	Gr-2/Gr-3		Mme SOUDET LEDRICH B34		Gr-2/Gr-3		Gr-2/Gr-3		Gr-2/Gr-3	
14H00	ED.PHYSIQUE & SPORT Mme MERY		TP-GAZ B34		Gr-2		TO MATHS SCIENCES M. SAYAH Gr-2		TP-GAZ Mme GARRIDO LESTAGE B34 Gr-1	
14H05	TO ECOGROUPT Mme SOUDET LEDRICH B42		TO ESPAGNOL M. ROLAND Gr-1		Gr-2		TO MATHS SCIENCES M. SAYAH Gr-1		TO MATHS SCIENCES M. SAYAH Gr-1	
14H55	Gr-2		M. ROLAND Gr-2		Gr-2		Gr-1		Gr-1	
15H50	TO ECOGROUPT Mme SOUDET LEDRICH B42		TO ESPAGNOL M. ROLAND Gr-1		Gr-2		Gr-1		Gr-1	
16H00	Gr-2		M. ROLAND Gr-1		Gr-2		Gr-1		Gr-1	
16H55	EDUC ARTS ARTS APPLU M. MARTIN		TO FR-HS M. ROLAND Gr-1		Gr-1		Gr-1		Gr-1	
17H50	---		PE ¹⁰⁰		---		---		---	
18H00	---		---		---		---		---	
18H55	---		---		---		---		---	

Récapitulatif des Services d'enseignement

accp1	Mme GARRIDO LESTAGE	2.00	FR-HS	M. ROLAND	2.00	FRANCAIS-HIST.-GEOG	M. LANDREAU	3.00	MATHS SCIENCES	M. SAYAH	4.00
accp2	Mme DASPE	2.00	ECO GROUPT	Mme SOUDET LEDRICH	4.00	GAI	M. DURON	4.00	PSE	Mme AITALA	2.00
accp3	M. LANDREAU	2.00	EDUC ARTS ARTS APPLU	M. MARTIN	1.00	GAI	Mme DASPE	4.00	REPAS		5.00
accp4	M. SAYAH	2.00	ESPAGNOL	Mme MERY	2.00	GAI	Mme GARRIDO LESTAGE	6.00			
AGL	Mme PEYRROU	4.00	ESPAGNOL	M. ROLAND	3.00	HISTOIRE & GEOGRAPHIE	Mme TEYSSIER	3.00			

Anexo XXIV – Inquérito aplicado à turma da AE

Nom: [REDACTED]	Prénom: [REDACTED]
Age: 16	Nationalité: Français (Guyane)
Nationalité: Français	Langues étudiées: Espagnol / Français
Langue maternelle: Français	Langues parlées d'habitude: Français / Créole guyanais

Nom: [REDACTED]	Prénom: [REDACTED]
Age: 16 ans	Nationalité: France
Nationalité: Française	Langues étudiées: Anglais, Espagnol
Langue maternelle: Français	Langues parlées d'habitude: Français

Nom: [REDACTED]	Prénom: [REDACTED]
Age: 16 ans	Nationalité: France
Nationalité: Française	Langues étudiées: Espagnol, Anglais
Langue maternelle: Française	Langues parlées d'habitude: Français

Nom: [REDACTED]	Prénom: [REDACTED]
Âge: 16	Nationalité: France
Nationalité: France	Langues étudiées: Espagnol Anglais
Langue maternelle: Français	Langues parlées d'habitude: Français

Nom: [REDACTED]	Prénom: [REDACTED]
Âge: 16	Nationalité: Français
Nationalité: Française	Langues étudiées: français, espagnol
Langue maternelle: Français	Langues parlées d'habitude: français

Nom: [REDACTED]	Prénom: [REDACTED]
Âge: 16 ans	Nationalité: Française
Nationalité: Française	Langues étudiées: Anglais, Espagnol français, espagnol
Langue maternelle: français	Langues parlées d'habitude: français

Nom: [REDACTED]	Prénom: [REDACTED]
Age: 15 ans	Nationalité: Se suis née en France.
Nationalité: Française	Langues étudiées: L'Anglais et l'Espagnol.
Langue maternelle: Le Français	Langues parlées d'habitude: Le Français.

Nom: [REDACTED]	Prénom: [REDACTED]
Age: 16 ans	Nationalité: Yaoundé, Cameroun
Nationalité: Française	Langues étudiées: Espagnol, Anglais
Langue maternelle: Français	Langues parlées d'habitude: Français

Nom: [REDACTED]	Prénom: [REDACTED]
Age: 16	Nationalité: chinoise
Nationalité: Chinoise	Langues étudiées: Anglais, Français, chinois.
Langue maternelle: Chinois	Langues parlées d'habitude: Chinois

Apêndice I – Distribuição das escolas no território Francês

Apêndice I

Distribuição de escolas²³

Vejamos, em números que datam de 2014, a distribuição de escolas pelo território nacional francês:

	Publicas	Privadas
Écoles maternelles	15 079	137
Écoles élémentaires	31 883	128
Collèges	5279	1796

Públicos		Privados	
Liceus regulares e tecnológicos	Liceus profissionais	Liceus regulares e tecnológicos	Liceus profissionais
1595	901	1040	852

²³ Dados retirados do site oficial: <http://www.education.gouv.fr/pid19/le-systeme-educatif.html>

Apêndice II – O sistema Educativo Francês

Apêndice II

O sistema educativo francês²⁴

ESCOLARIDADE NÃO OBRIGATORIA (3 – 6 ANOS)			
MATERNELLE	1.º Ciclo de aprendizagens	Secção pequena	MATERNELLE
		Secção média	
		Secção grande	
ESCOLARIDADE OBRIGATORIA (6 – 16 ANOS)			
ÉLEMENTAIRE	2.º Ciclo de aprendizagens fundamentais	CP	ÉCOLE PRIMAIRE
		CE1	
		CE2	
	3.º Ciclo de aprendizagens de consolidação	CM1	
CM2			
COLLÈGE	Ciclo de adaptação	SIXIÈME	ÉCOLE SECONDAIRE
	Ciclo central	CINQUIÈME	
		QUATRIÈME	
Ciclo de orientação	TROISIÈME		
LYCÉE	Via regular e tecnológica ou via profissional	SECONDE	
		PREMIÈRE	
		TERMINALE	

²⁴ Dados retirados do site oficial: <http://www.education.gouv.fr/pki8/le-systeme-educatif.html>.

Apêndice III – Equipamento de recolha da dados / Roteiros de observação das aulas / Dossiês





Roteiro de observação

1. Aulas

Espaço físico	Paredes, sala, disposição das mesas e cadeiras, cores, equipamento, janelas, portas...
Gestão do espaço	Alunos, professores e observador
Disciplina	Matéria + conteúdos lecionados
Tempo	Duração da aula
Comportamento dos alunos observados	Atitudes para com os colegas, professor e observador; participação, motivação, empenho, iniciativas e autonomia
Relacionamento do professor	Com os alunos observados, com os outros e com o observador
Atividades	Tarefas executadas durante a aula
Adaptação das atividades	Adaptação das tarefas por parte do professor e adaptação às tarefas por parte dos alunos
Avaliação	Adaptação dos momentos de avaliação
Interculturalidade	Tarefas, partilha de experiências, textos, trabalhos
Acolhimento	Como é que os alunos são recebidos em cada aula
Integração	Tipos e formas de integração em cada tarefa
Gestão de conflitos do professor	Punições, diálogo, estratégias
Conflitos entre colegas	Razões, desenvolvimentos, soluções e resultados
Apoio individualizado na sala	Que tipo, como, de quem e a quem
Comunicação	Linguagem e língua usada com os alófonos, estratégias de comunicação facilitada; linguagem e línguas usadas entre os alunos; comunicação não-verbal
Metodologia do professor	Metodologia, métodos, estratégias e recursos
Valores humanos, sociais e culturais	Quem os passa, quais e como
Conversas para além do contexto	De quem, quais, razões

NOVO ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE
AULAS

Estabelecimento:

Data:

Turma:

Sala:

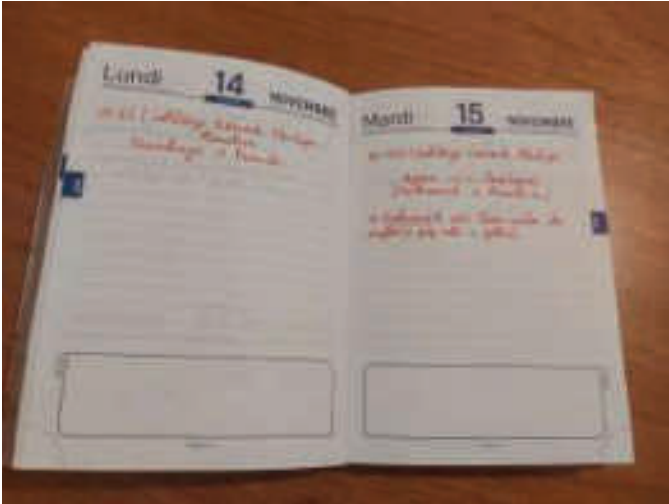
Horário:

DESCRIÇÃO DO AMBIENTE FÍSICO	
Disposição física das mesas	
Paredes	
Portas	
Janelas	
Equipamento	
Móveis	
Decoração	
Quadros	
Chão	
Dimensões	
Temperatura	
Lugares dos alunos	
Lugares do professor	
Lugar do observador	
DESCRIÇÃO DO AMBIENTE HUMANO	
Número de alunos rapazes e raparigas	
Total de alunos	
Meio económico	
Meio social	
Meio cultural	
Nacionalidades	
Grupos	
Atitudes e comportamento do professor	
Atitudes e comportamento dos alunos	
Planta da sala	
DESCRIÇÃO DO AMBIENTE DE ENSINO-APRENDIZAGEM	
Relação professor-alunos	
Relação alunos-professor	
Relações aluno-aluno	
Alunos muito participativos	
Alunos participativos	
Alunos pouco participativos	
Alunos não participativos	
Disciplina e controlo	
Postura do professor no ensino	
Postura dos alunos na aprendizagem	





Apêndice IV – Agenda da Pesquisa



Apêndice V – Roteiro da entrevista no CASNAV

ROTEIRO DA ENTREVISTA À P00

Data:	Local:	Hora:	Duração:
	CASNAV		
Tema A: Apresentação			
Objetivos: Conhecer a responsável e o centro académico			
Tema B: Os dispositivos na metrópole Bordelesa			
Objetivo: Compreender a existência e a caracterização dos dispositivos disponíveis para os alunos alófonos			
Tema C: O papel interventivo do CASNAV			
Objetivos: Entender todas as ações junto dos alófonos e suas famílias e/ou responsáveis			
Tema D: As parcerias com o CASNAV			
Objetivo: Perceber quem são os parceiros do centro académico e as suas funções			
Tema E: As formações ministradas pelo centro académico			
Objetivo: Identificar o tipo de formação ministrada, o público e os resultados			
Tema F: Avaliação do centro académico			
Objetivo: Compreender o que falta melhorar no seio do CASNAV			

Conjunto de questões:

Tema A

1. Apresentação pessoal, académica e profissional.
2. Apresentação do CASNAV em Talence. Quantas pessoas trabalham no centro? Qual é a missão?

Tema B

3. Como é que um alófono chega ao CASNAV?
4. Qual é o quadro evolutivo dos alófonos, na metrópole, entre 2015 e 2017?
5. Quais são as escolas que recebem mais alófonos? Com dispositivos? Sem dispositivos específicos?
6. Que tipo de dispositivos existem para os alófonos?
7. Uma UPE2A pode ser diferente de escola para escola? Colégio Goya e Colégio Aliénor?
8. Que documentação enviam para as escolas, sobre os alunos?

Tema C

9. Como é que o CASNAV intervém junto de um alófono, desde a sua chegada até à sua afetação na escola?
10. O que é que um aluno pode fazer entre a sua chegada e a sua afetação a uma escola para se poder integrar? O CASNAV faz recomendações?
11. Como é que o CASNAV acompanha os alófonos, ao longo do ano de “inclusão”?

Tema D

12. Existem associações para encaminhar os alunos para estudarem a língua Francesa?
13. Quem são os parceiros do CASNAV? Com que associações ou organismos trabalham em equipa?
14. Como é a comunicação entre os quatro estabelecimentos que escolhemos para o nosso campo empírico?

Tema E

15. Desde quando é que o CASNAV oferece formação aos professores? Porquê e para quê?
16. Como é que são as formações? Em termos de duração, metodologia, conteúdos, público visado...
17. Quem ministra as ações de formação?
18. Os formadores têm experiência?
19. As quatro escolas receberam formação, este ano?

ROTEIRO DA ENTREVISTA À P00

20. Quais foram as formações?
21. Como é que estas formações são preparadas pelo CASNAV?
22. Como é que estudam e avaliam os resultados das formações?
23. A formação de professores é uma evidência, tanto a nível inicial como ao longo da carreira. Como é que o CASNAV consegue formar todos os professores para receberem os alófonos, da metrópole?
24. Como é que os professores podem aceder a uma formação útil e atualizada?

Tema F

25. O que é que se poderia melhorar no seio do CASNAV no serviço aos alófonos?
26. O que é que falta melhorar nos organismos?
27. E na parceria com os colaboradores?
28. O que é que se pode melhorar em cada uma das escolas?
29. Que tipo de melhorias podia haver a nível financeiro e logístico, tanto nas escolas como no CASNAV?

Apêndice VI – Roteiro da entrevista ao P0

ROTEIRO DA ENTREVISTA AO P0

Data:	Local:	Hora:	Duração:
	Colégio G. Philipe		
Tema A: Apresentação			
Objetivos: Conhecer o P0 e a escola; Compreender a situação evolutiva dos alófonos			
Tema B: O acolhimento e acompanhamento do AA e do AB			
Objetivo: Perceber como é que os alunos são acolhidos e acompanhados ao longo do ano			
Tema C: Perspetivas sobre acolhimento, integração e inclusão			
Objetivos: Escutar as opiniões sobre os conceitos Relacionar as práticas com as diretrizes da ENF			
Tema D: As práticas dos professores			
Objetivo: Perceber como é que os professores e os assistentes atuam junto dos alunos			
Tema E: As formações ministradas pelo CASNAV			
Objetivo: Identificar as vantagens e os resultados da formação frequentada pelos professores			
Tema F: Parcerias			
Objetivos: Compreender como é que o colégio estabelece parcerias com outras entidades Perceber como é que funciona a comunicação entre os diferentes parceiros			
Tema G: Melhorias			
Objetivo: Compreender como é que as práticas poderiam melhorar junto dos alófonos			

Conjunto de questões:

Tema A

1. Apresentação: pessoal, académica e profissional.
2. História e caracterização do colégio.
3. História dos alófonos, no colégio.
4. Mudanças e desafios, em relação aos alófonos.

Tema B

5. Acolhimento do AA e do AB.
6. Acompanhamento fora do colégio.

Tema C

7. Perspetivas sobre a inclusão.
8. Perspetivas sobre as diretrizes da Educação Nacional.
9. Perspetivas sobre a integração.
10. Diferenças entre assimilação, integração e inclusão.

Tema D

11. Opinião sobre as práticas dos professores.
12. Práticas das Assistentes de Educação.

Tema E

13. Formação do CASNAV.

Tema F

14. Parcerias.
15. Comunicação com a família.
16. Comunicação com os alunos e os professores.

Tema G

17. Melhorias, a todos os níveis.
18. Dificuldades sentidas para receber alófonos no colégio.

Apêndice VII – Roteiro da entrevista aos pais do AA e do AB

ROTEIRO DA ENTREVISTA AOS PAIS DO AA E DO AB

Data:	Local:	Hora:	Duração:
	Parque em Pessac		
Tema A: Primeiros tempos			
Objetivos: Perceber por que partiram do seu país Compreender quais foram as primeiras impressões e como foram os primeiros tempos no novo país e na nova cidade			
Tema B: A relação com o colégio			
Objetivo: Perceber como é que os pais são acolhidos no colégio Compreender o tipo de relação com o colégio e como é a comunicação			
Tema C: Rotinas			
Objetivo: Compreender o dia a dia da família			

Conjunto de questões:

Tema A

1. As razões da partida e da viagem
2. Primeiros tempos na cidade: dificuldades e atividades
3. Primeiras impressões sobre o país e os Franceses
4. Considerações sobre a Espanha e os Espanhóis
5. Percurso de vida
6. Dificuldades no acolhimento
7. Alojamento
8. Emprego
9. Relação com os familiares
10. Envolvimento com a comunidade
11. Aprendizagem do Francês

Tema B

12. Comunicação com o colégio
13. Comunicação em casa
14. Impressões sobre o acolhimento no colégio e evolução na integração escolar
15. Opinião sobre o colégio: professores, estrutura...

Tema C

16. Rotinas fora de casa
17. Rotinas em casa
18. Rotinas em família

Apêndice VIII – Roteiro da entrevista ao AB

ROTEIRO DA ENTREVISTA AO AB

Data:	Local:	Hora:	Duração:
	Casa da entrevistadora		
Tema A: Os primeiros tempos			
Objetivos: Perceber por que partiu Ouvir o aluno sobre os primeiros tempos no país e na cidade			
Tema B: A nova escola			
Objetivo: Perceber como é que o aluno vê e caracteriza a nova escola			
Tema C: A mudança de casa			
Objetivo: Compreender como é que o aluno sentiu a mudança de casa			
Tema D: As rotinas			
Objetivo: Perceber como é o dia a dia do aluno			
Tema E: Melhorias			
Objetivo: Perscrutar as melhorias que o aluno possa apontar sobre o colégio e as suas relações pessoais e familiares			

Conjunto de questões:

Tema A

1. As razões da partida e da viagem
2. Primeiros tempos na cidade: dificuldades e atividades
3. Primeiras impressões do país e dos Franceses
4. Considerações sobre a Espanha e os Espanhóis

Tema B

5. Comparação das duas escolas
6. Primeiro dia no colégio
7. Relação com os colegas
8. Relação com os professores
9. Relação com o AA, no colégio
10. Impressões sobre o seu comportamento na escola
11. Opinião sobre as Assistentes
12. Descrição das atividades de apoio
13. Dificuldades no colégio
14. Caracterização dos professores
15. Impressões sobre o acolhimento na escola e evolução na integração escolar

Tema C

16. Caracterização da primeira casa
17. Caracterização da segunda casa
18. Diferenças entre Pessac e Lormont

Tema D

19. Rotinas fora de casa
20. Rotinas fora da sala de aula
21. Como se relaciona com os irmãos em casa
22. Atividades em casa
23. Visitas e vizinhos

Tema E

24. Melhorias para receber alunos alófonos
25. Melhorias na relação com os irmãos e pais
26. Impressões sobre o futuro

Apêndice IX – Roteiro da entrevista à P4 e à P5

ROTEIRO DA ENTREVISTA À P4 E À P5

Data:	Local:	Hora:	Duração:
	Colégio G. Philipe		
Tema A: Apresentação			
Objetivo: Conhecer a Professora e o seu percurso académico e profissional			
Tema B: Acolhimento			
Objetivo: Perceber como é que acolheu o aluno			
Tema C: Integração			
Objetivo: Averiguar todas as práticas preconizadas em relação ao acompanhamento do aluno			
Tema D: As diretrizes da ENF			
Objetivo: Perceber se os professores agem de acordo com a ENF			
Tema E: As formações ministradas pelo CASNAV			
Objetivo: Identificar mudanças após a formação do centro académico			
Tema F: Acompanhamento no futuro e melhorias			
Objetivos: Compreender como é que o colégio acompanha o aluno no ano seguinte Compreender como é que as práticas poderiam melhorar junto dos alófonos			

Conjunto de questões:

Tema A

1. Apresentação: pessoal, académica e profissional.

Tema B

2. Como é que recebeu o aluno, no primeiro dia?
3. Que informações já tinha sobre o aluno?
4. O que é que o Conselho de Professores decidiu fazer para acolher e integrar o aluno, no colégio?
5. Realizou alguma reunião para explicar o uso da Caderneta? E do programa *Pronote*?
6. Como explicou a lista de material a adquirir, no início do ano?

Tema C

7. Como caracteriza o aluno?
8. Quantas vezes recebeu a família, durante o ano? Em que circunstâncias?
9. Como é que foi a comunicação?
10. Como é que foi a parceria com as Assistentes de Educação?
11. Conhece a pedagogia dos colegas em relação ao aluno?
12. O que é que os seus colegas dizem sobre a progressão do aluno?
13. E a Professora? Como é que aplica uma pedagogia diferenciada e adaptada?
14. Quais são as dificuldades que sentiu em relação ao aluno?

Tema D

15. Conhece as diretrizes da Educação Nacional sobre os alunos alófonos?
16. Na sua opinião, o que é a integração?
17. E a inclusão?
18. O AA /AB está integrado? Ou incluído? Ou ambas as situações? Porquê?

Tema E

19. Que mudanças ocorreram depois da formação do CASNAV?

Tema F

20. Como é que vai fazer o acompanhamento do aluno, no próximo ano?
21. O que é preciso fazer, no colégio, para melhorar o acolhimento dos alófonos?
22. E a sua integração?

ROTEIRO DA ENTREVISTA À P4 E À P5

23. O que falta para melhorar as suas práticas?



Apêndice X – Roteiro da entrevista 1 ao AF e à AE

ROTEIRO DA ENTREVISTA AO AF E À AE

Data:	Local:	Hora:	Duração:
	Liceu A. Kastler		
Tema A: Apresentação			
Objetivos: Perceber por que partiu Conhecer o percurso de vida do aluno			
Tema B: Os primeiros tempos			
Objetivo: Averiguar como foram os primeiros tempos do aluno na nova cidade			
Tema C: Relações interpessoais			
Objetivo: Compreender como é que o aluno se relaciona com familiares, amigos e colegas			
Tema D: Comunicação			
Objetivo: Descobrir como é que o aluno comunica			
Tema E: A nova escola			
Objetivo: Conhecer a opinião do aluno sobre o novo liceu, os professores e os colegas			
Tema F: Rotinas			
Objetivo: Conhecer as rotinas do aluno			

Conjunto de questões:

Tema A

1. As razões da partida e da viagem
2. Percurso de vida

Tema B

3. Primeiros tempos na cidade: dificuldades e atividades
4. Primeiras impressões sobre o país e os Franceses
5. Considerações sobre os seus países e a França
6. Dificuldades no acolhimento
7. Alojamento
8. Aprendizagem do Francês

Tema C

9. Contacto com os amigos do país de origem
10. Relação com os familiares
11. Envolvimento com a comunidade, no liceu e fora

Tema D

12. Comunicação no liceu
13. Comunicação em casa

Tema E

14. Impressões sobre o acolhimento no liceu e evolução na integração escolar
15. Opinião sobre o colégio: professores, colegas, Assistentes
16. Aulas de FLE
17. Horário

Tema F

18. Rotinas fora de casa
19. Rotinas em casa
20. Rotinas em família

Apêndice XI – Roteiro da entrevista 2 ao AF e à AE

ROTEIRO DA ENTREVISTA AO AF E À AE - II

Data:	Local:	Hora:	Duração:
	Liceu N. Brémontier		
Tema A: Atividades e rotinas			
Objetivo: Identificar a evolução das atividades de rotina dos alunos			
Tema B: A nova escola			
Objetivo: Recolher as impressões sobre o dia a dia no liceu			
Tema C: Relações interpessoais			
Objetivo: Perceber a evolução das relações dos alunos			
Tema D: Acolhimento vs. integração			
Objetivo: Ouvir os alunos sobre a forma como foram acolhidos e integrados			
Tema E: Melhorias e projetos			
Objetivo: Ouvir a opinião dos alunos sobre melhorias das práticas de acolhimento e integração Descobrir os projetos futuros			

Conjunto de questões:

Tema A

1. Descrição das atividades em casa, no liceu e na cidade

Tema B

2. Dificuldades persistentes no liceu
3. Evolução na aprendizagem do Francês
4. Disciplinas favoritas e menos favoritas
5. Descrição das aulas e dos professores

Tema C

6. Relação com os colegas e professores
7. Relação com os colegas fora do liceu
8. À vontade no liceu e fora
9. Amizades e conflitos
10. Relação e comunicação com a família

Tema D

11. Acolhimento nas aulas
12. Sentimentos de integração
13. Opiniões sobre a melhoria no acolhimento e na integração

Tema E

14. Opinião sobre o que podia mudar em relação aos alófonos
15. Projetos futuros

Apêndice XII – Roteiro da entrevista 1 ao P3

ROTEIRO DA ENTREVISTA AO P3 - I

Data:	Local:	Hora:	Duração:
	Liceu A. Kastler		
Tema A: Apresentação			
Objetivo: Conhecer o P3 e as suas funções no DIPA			
Tema B: DIPA			
Objetivo: Recolher as informações necessárias sobre o dispositivo			
Tema C: Acolhimento vs. integração			
Objetivo: Perceber como é que os alunos são acolhidos e integrados no DIPA			
Tema D: Equipa			
Objetivo: Compreender como é que a equipa de professores age junto do grupo de alunos			
Tema E: Relações interpessoais			
Objetivo: Averiguar como é a relação e a comunicação com os alunos			
Tema F: Grupo			
Objetivos: Caracterizar o grupo de alunos			
Descobrir quais são as perspetivas sobre o futuro dos alunos			

Conjunto de questões:

Tema A

1. Apresentação pessoal, académica e profissional.
2. Qual é o seu papel no DIPA?

Tema B

3. Quais são as missões do DIPA?
4. E as funções?
5. Quem são os parceiros?
6. Porque é que o DIPA não começa as aulas em setembro?
7. Quais são as regras que os alunos têm que respeitar no liceu?
8. Quais são os seus direitos?
9. Comparações com o grupo DIPA do ano transato.

Tema C

10. Acolhimento no DIPA.
11. Que dificuldades existem no acolhimento?
12. E na integração?
13. O que é que aconselha aos alunos para melhorarem a sua integração social até começarem as aulas no DIPA?

Tema D

14. Metodologias e métodos aplicados.
15. Atividades: em sala, fora da sala e no exterior do liceu.
16. Equipa: reuniões, preparação, formação, comunicação...

Tema E

17. Como é a comunicação com os pais?
18. Como é a sua relação com os alunos?

Tema F

19. Caracterização do grupo.
20. Quais são as perspetivas futuras para os alunos?

Apêndice XIII – Roteiro da entrevista à AG

ROTEIRO DA ENTREVISTA À AG

Data:	Local:	Hora:	Duração:
	Liceu A. Kastler		
Tema A: Apresentação			
Objetivo: Conhecer o percurso da AG			
Tema B: DIPA			
Objetivo: Recolher as informações necessárias sobre o dispositivo			
Tema C: Acolhimento vs. integração			
Objetivo: Perceber como é que os alunos são acolhidos e integrados no DIPA			
Tema D: Equipa			
Objetivo: Compreender como é que a equipa de professores age junto do grupo de alunos			
Tema E: Relações interpessoais			
Objetivo: Perceber como é a relação e a comunicação com os alunos			
Tema F: Grupo			
Objetivos: Caracterizar o grupo de alunos			
Descobrir quais são as perspetivas sobre o futuro dos alunos			

Conjunto de questões:

Tema A

1. Apresentação: percurso de vida e escolar.
2. Situação profissional e escolar da família.

Tema B

3. Caracterização dos professores.
4. Atividades preferidas e menos nas aulas.
5. Atividades fora da sala de aula.
6. Atividades que não podem fazer, no liceu e fora.

Tema C

7. Relação com os colegas.
8. Relação com os colegas do liceu, fora do grupo DIPA.
9. Relação com os professores.
10. Relação dos familiares/responsáveis com o coordenador do DIPA e professores.

Tema D

11. Rotinas no liceu.
12. Rotinas na cidade.

Tema E

13. Perspetivas sobre o acolhimento.
14. Perspetivas sobre a integração.
15. Espaços onde não se sentem à vontade, no liceu e fora.

Tema F

16. Melhorias em relação aos professores.
17. Melhorias em relação ao acolhimento.
18. Melhorias em relação aos espaços do DIPA.
19. Melhorias no DIPA.
20. Mudanças na França.

Tema G

21. Possibilidade de regresso ao país de origem.
22. Perspetivas para o futuro próximo.

Apêndice XIV – Roteiro da entrevista à AH

ROTEIRO DA ENTREVISTA À AH

Data:	Local:	Hora:	Duração:
	Liceu A. Kastler		
Tema A: Apresentação			
Objetivo: Conhecer o percurso da AH			
Tema B: DIPA			
Objetivo: Recolher as informações necessárias sobre o dispositivo			
Tema C: Acolhimento vs. integração			
Objetivo: Perceber como é que os alunos são acolhidos e integrados no DIPA			
Tema D: Equipa			
Objetivo: Compreender como é que a equipa de professores age junto do grupo de alunos			
Tema E: Relações interpessoais			
Objetivo: Perceber como é a relação e a comunicação com os alunos			
Tema F: Grupo			
Objetivos: Caracterizar o grupo de alunos			
Descobrir quais são as perspetivas sobre o futuro dos alunos			

Conjunto de questões:

Tema A

1. Apresentação: percurso de vida e escolar.
2. Narração de todo o percurso até à obtenção do estatuto de refugiado.
3. Situação profissional e escolar da família.

Tema B

4. Caracterização dos professores.
5. Atividades preferidas e menos nas aulas.
6. Atividades fora da sala de aula.
7. Atividades que não podem fazer, no liceu e fora.

Tema C

8. Relação com os colegas.
9. Relação com os colegas do liceu, fora do grupo DIPA.
10. Relação com os professores.
11. Relação dos familiares / responsáveis com o coordenador do DIPA e professores.

Tema D

12. Rotinas no liceu.
13. Rotinas na cidade.

Tema E

14. Perspetivas sobre o acolhimento.
15. Perspetivas sobre a integração.
16. Espaços onde não se sentem à vontade, no liceu e fora.

Tema F

17. Melhorias em relação aos professores.
18. Melhorias em relação ao acolhimento.
19. Melhorias em relação aos espaços do DIPA.
20. Melhorias no DIPA.
21. Mudanças na França.

Tema G

22. Possibilidade de regresso ao país de origem.
23. Perspetivas para o futuro próximo.

Apêndice XV – Roteiro da entrevista 1 à P1

ROTEIRO DA ENTREVISTA 1 À P1

Data:	Local:	Hora:	Duração:
	Colégio Francisco Goya		
Tema A: Apresentação			
Objetivo: Conhecer a P1 e o colégio			
Tema B: UPE2A			
Objetivo: Obter a caracterização dos alunos			
Tema C: Práticas metodológicas			
Objetivo: Identificar as metodologias e a sua evolução			
Tema D: Comunicação			
Objetivo: Compreender como se estabelece a comunicação com os pais e com as entidades parceiras			
Tema E: Acolhimento vs. integração vs. inclusão			
Objetivo: Conhecer as perspetivas da professora sobre os conceitos e a ENF			
Tema F: Futuro			
Objetivo: Descobrir quais são as perspetivas sobre as melhorias para o futuro dos alunos			

Conjunto de questões:

Tema A

1. Apresentação: pessoal, académica e profissional.
2. Caracterização do colégio.

Tema B

3. Ponto da situação dos alunos alófonos no colégio.
4. Caracterização do grupo.

Tema C

5. Descrição das metodologias, métodos e estratégias em sala.
6. Explicação da evolução das metodologias com os alófonos.
7. Identificação das mudanças e dos desafios, nos últimos anos.

Tema D

8. Comunicação com as famílias.
9. Apoio às famílias.
10. Parcerias.

Tema E

11. Acolhimento administrativo.
12. Integração social, cultural e escolar, desde o primeiro dia.
13. Definição de integração.
14. Definição de inclusão.
15. Interpretação das políticas inclusivas da Educação Nacional.

Tema F

16. Perspetivas de atividades melhoradas para escolarizar os alunos.

Apêndice XVI – Roteiro da entrevista 2 à P1

ROTEIRO DA ENTREVISTA 2 À P1

Data:	Local:	Hora:	Duração:
	Colégio F. Goya		
Tema A: UPE2A			
Objetivo: Conhecer o quadro evolutivo dos participantes ao longo do ano			
Tema B: Práticas em sala de aula			
Objetivos: Averiguar quais foram as atividades preconizadas nas aulas Compreender a situação dos estágios inclusivos da UPE2A			
Tema C: Equipa			
Objetivo: Perceber como é que os professores funcionam em equipa			
Tema D: Dificuldades			
Objetivo: Fazer o levantamento das dificuldades sentidas pela P1			
Tema E: Melhorias			
Objetivo: Enumerar o conjunto de melhorias no funcionamento da UPE2A			
Tema F: Futuro			
Objetivo: Identificar as perspetivas em relação ao futuro da unidade e dos alunos			

Conjunto de questões:

Tema A

1. Ponto da situação dos alunos / evolução.
2. Caracterização do grupo.

Tema B

3. Atividades realizadas ao longo do ano: em sala, no colégio e no exterior.
4. Descrição das metodologias, métodos e estratégias em sala.
5. Opinião sobre os estágios de observação.

Tema C

6. Descrição do trabalho em equipa, com os colegas da UPE2A e em geral.
7. Contributos de todos os agentes de Educação no colégio para a progressão dos alófonos.

Tema D

8. Dificuldades sentidas no acolhimento e integração dos alunos, no colégio.
9. Dificuldades sentidas, enquanto professora de alófonos, no colégio.

Tema E

10. Ponto de situação das formações que frequentou.

Tema F

11. Melhorias no colégio, a todos os níveis.
12. Melhorias para as suas práticas diárias.

Tema G

13. Acompanhamento dos alunos, no próximo ano.
14. Perspetivas para o futuro escolar dos alunos.

Apêndice XVII – Roteiro da entrevista 2 ao P3

ROTEIRO DA ENTREVISTA AO P3 - II

Data:	Local:	Hora:	Duração:
	Liceu A. Kastler		
Tema A: Grupo			
Objetivo: Aceder a informações mais completas sobre o grupo e as participantes			
Tema B: Relações interpessoais			
Objetivo: Saber em que medida as relações no liceu foram evoluindo			
Tema C: Comunicação			
Objetivo: Compreender a que níveis a comunicação foi evoluindo com o Outro			
Tema D: Práticas metodológicas			
Objetivo: Conhecer melhor as atividades desenvolvidas com os alunos ao longo do ano			
Tema E: Dificuldades			
Objetivo: Fazer o levantamento das dificuldades apontadas pelo P3 em relação ao DIPA			
Tema F: DIPA			
Objetivos: Perceber as funções do DIPA			
Entender qual o lugar do dispositivo no liceu			
Tema G: Acolhimento vs. Integração vs. Inclusão			
Objetivos: Perscrutar as perspetivas no fim do ano			
Tema H: Balanço do ano letivo			
Objetivos: Conhecer o balanço que o P3 faz do ano			
Fazer o levantamento do conjunto de melhorias			

Conjunto de questões:

Tema A

1. Caracterização do grupo.
2. Comparações com o grupo DIPA do ano transato.

Tema B

3. Como evoluiu a sua relação com os alunos?
4. Como é a sua relação com a hierarquia no liceu?

Tema C

5. Como evoluiu a comunicação com os pais?
6. Como é a comunicação entre o DP e o DIPA?
7. Como é a comunicação do DIPA com as diferentes estruturas do liceu?

Tema D

8. Metodologias e métodos aplicados.
9. Que tipo de exames realizaram?
10. Atividades: em sala, fora da sala e no exterior do liceu.

Tema E

11. Quais são os pontos fracos do dispositivo? E fortes?
12. Que dificuldades existem no acolhimento diário?
13. E na integração?

Tema F

14. O que é que os outros professores do liceu pensam do DIPA?
15. Por quem é que o DIPA é avaliado?
16. Que tipo de relatórios faz sobre os trabalhos no DIPA?

Tema G

17. Como é que os acolhem nas suas aulas?
18. Como é que os alunos receberam, no fim do ano, novos professores e novos conteúdos?

ROTEIRO DA ENTREVISTA AO P3 - II

19. Em que medida os alunos estão integrados no liceu? Ou incluídos?

Tema H

20. Qual é o balanço que faz do ano letivo?

21. O que é que pode melhorar no DIPA?

22. O que é que vai ser melhorado no próximo ano?

23. Quais são as perspetivas futuras para os alunos?

Apêndice XVIII – Roteiro da entrevista à P14

ROTEIRO DA ENTREVISTA À P14

Data:	Local:	Hora:	Duração:
	Liceu N. Brémontier		
Tema A: Apresentação			
Objetivo: Conhecer a P14			
Tema B: O liceu			
Objetivo: Compreender os procedimentos do liceu com os alófonos			
Tema C: A AE			
Objetivo: Averiguar como é que agiram com a aluna, dentro e fora da sala de aula			
Tema D: A família			
Objetivo: Perceber que tipo de contactos são estabelecidos com a família			
Tema E: Acolhimento vs. Integração vs. Inclusão			
Objetivo: Conhecer as perspetivas e as práticas da P14			
Tema F: Formação			
Objetivos: Fazer o levantamento da formação contínua			
Tema G: Dificuldades vs. Melhorias			
Objetivos: Fazer o levantamento das dificuldades sentidas e das melhorias			

Conjunto de questões:

Tema A

1. Apresentação: pessoal, académica e profissional.
2. Há quanto tempo conhece a AE?
3. Que experiência tem com alófonos?

Tema B

4. Quais foram os procedimentos adotados no liceu para acolher a aluna?
5. E integrar?
6. O que é que o liceu faz para acolher social e culturalmente?

Tema C

7. Como é que recebeu a aluna, no primeiro dia, em sala de aula?
8. Em que medida, ela beneficia de atividades adaptadas?
9. Ela pede apoio extra? Que tipo de apoio?
10. Que tipos de apoio a AE recebe fora do liceu?

Tema D

11. Que tipo de apoio presta à família?
12. Como é a comunicação com a família?

Tema E

13. Até quando um aluno é considerado alófono?
14. O que significa, para si, a inclusão?
15. E a integração?
15. Como é que se pode acolher e integrar um alófono?
16. Ela está integrada ou incluída nas aulas? Porquê?
17. Conhece as diretrizes da Educação Nacional sobre os alófonos?

Tema F

18. Que formações recebeu, este ano?

Tema G

19. Que dificuldades sentiu ao lidar com a AE?
20. O que é preciso melhorar no liceu para ajudar os alófonos a progredir?

Apêndice XIX – Roteiro da entrevista aos professores do liceu *N. Brémontier*

ROTEIRO DA ENTREVISTA AOS PROFESSORES DO LICEU N. BRÉMONTIER

Data:	Local:	Hora:	Duração:
	Liceu N. Brémontier		
Tema A: Apresentação			
Objetivo: Conhecer os professores			
Tema B: Práticas			
Objetivo: Fazer o levantamento das práticas levadas a cabo com os alunos			
Tema C: Os participantes			
Objetivo: Conhecer as perspetivas dos professores em relação ao desempenho dos alunos			
Tema D: Acolhimento vs. Integração vs. Inclusão			
Objetivo: Ouvir e registar as perspetivas dos professores			
Tema E: Dificuldades e melhorias			
Objetivos: Fazer o levantamento das dificuldades sentidas			
Conhecer eventuais melhorias			

Conjunto de questões:

Tema A

1. Apresentação.

Tema B

2. Como é que acolheu o AF / a AE na sua primeira aula?

3. Em que medida aplica uma pedagogia diferenciada?

Tema C

4. Que opinião tem sobre o progresso do aluno /da aluna?

5. Como caracteriza o seu comportamento em sala de aula?

6. Conhece o percurso pessoal, familiar ou escolar do aluno/da aluna?

Tema D

7. O que conhece sobre as diretrizes da Educação Nacional sobre os alunos alófonos?

8. O que significa a integração para si?

9. E a inclusão?

10. O AF / A EE está integrado/a ou incluído/a? Ou está em ambas as situações? Porquê?

Tema E

11. Quais são as dificuldades que sente perante a situação de ter alófonos na sua aula?

12. O que acha que pode melhorar no apoio aos alófonos?

Apêndice XX – Roteiro da entrevista aos professores do DIPA

ROTEIRO DA ENTREVISTA AOS PROFESSORES DO DIPA

Data:	Local:	Hora:	Duração:
	Liceu N. Brémontier		
Tema A: Grupo do DIPA			
Objetivo: Conhecer melhor o grupo e os participantes			
Tema B: Práticas			
Objetivo: Fazer o levantamento das práticas realizadas em sala de aula			
Tema C: Acolhimento vs. Integração vs. Inclusão			
Objetivo: Reunir as perspetivas dos professores			
Tema D: Dificuldades e melhorias			
Objetivos: Conhecer as dificuldades que os professores sentiram			
Compreender as eventuais melhorias que podem ser feitas no futuro do DIPA			

Conjunto de questões:

Tema A

1. Quem são os alunos mais autónomos na participação?
2. Quem tem mais dificuldades?
3. Quem está mais à vontade na aprendizagem dos conteúdos?
4. Quem é que progrediu mais? E menos?
5. Já houve conflitos na sua aula? Entre quem?

Tema B

6. Que tipo de atividades diferentes faz com os alunos?
7. Em que medida é usada a pedagogia diferenciada e adaptada?
8. Já fez atividades fora da sala com os alunos? De que tipo?
9. Em que medida o programa do DIPA é diferente do do liceu regular?

Tema C

10. Como é que acolheu os alunos no primeiro dia?
11. O que significa para si a integração?
12. E a inclusão?
13. Os alunos estão integrados ou incluídos? Ou em ambas as situações?
Porquê?

Tema D

14. Que tipo de dificuldades ou constrangimentos sente na qualidade de professor do DIPA?
15. Como é que o DIPA pode melhorar as suas práticas para ajudar os alunos alófonos?

Apêndice XXI – Roteiro da entrevista aos professores da UPE2A

ROTEIRO DA ENTREVISTA AOS PROFESSORES DA UPE2A

Data:	Local:	Hora:	Duração:
	Colégio F. Goya		
Tema A: Grupo do DIPA			
Objetivo: Conhecer melhor o grupo e os participantes			
Tema B: Práticas			
Objetivo: Fazer o levantamento das práticas realizadas em sala de aula			
Tema C: Acolhimento vs. Integração vs. Inclusão			
Objetivo: Reunir as perspectivas dos professores			
Tema D: Dificuldades e melhorias			
Objetivos: Conhecer as dificuldades que os professores sentiram			
Compreender as eventuais melhorias que podem ser feitas no futuro da UPE2A			

Conjunto de questões:

Tema A

1. Quem são os alunos mais autônomos na participação?
2. Quem tem mais dificuldades?
3. Quem está mais à vontade na aprendizagem dos conteúdos?
4. Quem é que progrediu mais? E menos?
5. Já houve conflitos na sua aula? Entre quem?

Tema B

6. Que tipo de atividades diferentes faz com os alunos?
7. Em que medida é usada a pedagogia diferenciada e adaptada?
8. Já fez atividades fora da sala com os alunos? De que tipo?
9. Em que medida o programa da UPE2A é diferente do do regular?

Tema C

10. Como é que acolheu os alunos no primeiro dia?
11. O que significa para si a integração?
12. E a inclusão?
13. Os alunos estão integrados ou incluídos? Ou em ambas as situações?
Porquê?

Tema D

14. Que tipo de dificuldades ou constrangimentos sente na qualidade de professor da UPE2A?
15. Como é que a UPE2A pode melhorar as suas práticas para ajudar os alunos alófonos?

Apêndice XXII – Questionário via *Facebook*

ROTEIRO DO INQUÉRITO VIA *FACEBOOK*

Data:	Local:	Hora:	Duração:
	Online		
Tema A: O antigo colégio			
Objetivo: Perceber em que medida o aluno se desapegou da UPE2A			
Tema B: Atualidades			
Objetivo: Perscrutar a situação atual do aluno			
Tema C: A nova escola			
Objetivo: Registrar as impressões sobre a nova escola			
Tema D: A integração			
Objetivo: Compreender até que ponto o aluno se sente integrado			
Tema E: O futuro			
Objetivo: Fazer o levantamento dos projetos futuros			

Conjunto de questões:

Tema A

1. Tens saudades da UPE2A / DIPA? Porquê?

Tema B

2. Em que cidade moras, atualmente?
3. Com quem?
4. Onde estudas?
5. O que mudou no teu contexto familiar e pessoal?
6. Que atividades fazes? Praticas algum desporto?
7. Tens amigos Franceses?

Tema C

8. Gostas da tua nova escola? Colegas? Professores?

Tema D

9. Sentes-te bem em todos os lugares? Escola, casa, rua...?
10. Sentes-te integrado?

Tema E

11. Vais continuar na França? Porquê?
12. Gostavas de voltar ao teu país? Porquê?
13. Que projetos tens para o teu futuro?

Apêndice XXIII – Roteiro da entrevista ao AA

ROTEIRO DA ENTREVISTA AO AA

Data:	Local:	Hora:	Duração:
	Colégio G. Philippe		
Tema A: Os primeiros tempos			
Objetivos: Saber por que partiu do seu país			
Compreender como passou os primeiros tempos na metrópole Bordelesa			
Tema B: A escola			
Objetivos: Saber como foi recebido e integrado na nova escola			
Averiguar como se relaciona com o irmão e com o Outro no colégio			
Descobrir como vê o Outro e as atividades que realiza			
Tema C: A casa			
Objetivo: Escutar o aluno sobre a mudança de casa e as rotinas caseiras			
Tema D: As rotinas			
Objetivo: Fazer o levantamento das rotinas na escola e na cidade			
Tema E: Melhorias e futuro			
Objetivo: Fazer o levantamento das melhorias para o futuro			

Conjunto de questões:

Tema A

1. As razões da partida e da viagem
2. Primeiros tempos na cidade: dificuldades e atividades
3. Primeiras impressões do país e dos Franceses
4. Considerações sobre a Espanha e os Espanhóis

Tema B

5. Comparação das duas escolas
6. Primeiro dia no colégio
7. Relação com os colegas
8. Relação com os professores
9. Relação com o AB, no colégio
10. Opinião sobre o comportamento do AB no colégio e em casa
11. Caracterização dos professores
12. Impressões sobre o acolhimento na escola e evolução na integração escolar
13. Dificuldades no colégio
14. Impressões sobre o seu comportamento na escola
15. Opinião sobre as Assistentes
16. Descrição das atividades de apoio

Tema C

17. Caracterização da primeira casa
18. Caracterização da segunda casa
19. Diferenças entre Pessac e Lormont
20. Como se relaciona com os irmãos em casa
21. Atividades em casa
22. Visitas e vizinhos

Tema D

23. Rotinas fora de casa
24. Rotinas fora da sala de aula

Tema E

25. Melhorias para receber alunos alófonos
26. Melhorias na relação com os irmãos e pais

ROTEIRO DA ENTREVISTA AO AA

27. Impressões sobre o futuro

Apêndice XXIV – Roteiro da entrevista ao AC e à AD

ROTEIRO DA ENTREVISTA AO AC E À AD

Data:	Local:	Hora:	Duração:
	Colégio F. Goya		
Tema A: Os primeiros tempos			
Objetivos: Saber por que partiu do seu país			
Compreender como passou os primeiros tempos na metrópole Bordelesa			
Tema B: A escola			
Objetivos: Saber como foi recebido e integrado na nova escola			
Averiguar como se relaciona com os colegas e os professores			
Descobrir como vê o Outro e as atividades que realiza			
Tema C: A casa			
Objetivo: Escutar o aluno sobre a mudança de casa e as rotinas caseiras			
Tema D: As rotinas			
Objetivo: Fazer o levantamento das rotinas na escola e na cidade			
Tema E: Melhorias e futuro			
Objetivo: Fazer o levantamento das melhorias para o futuro			

Conjunto de questões:

Tema A

1. As razões da partida e da viagem
2. Primeiros tempos na cidade: dificuldades e atividades
3. Primeiras impressões do país e dos Franceses
4. Considerações sobre a Espanha e os Espanhóis

Tema B

5. Comparação das duas escolas
6. Primeiro dia no colégio
7. Relação com os colegas
8. Relação com os professores
9. Relação com os colegas da UPE2A
10. Relação com os outros alunos do colégio
11. Caracterização dos professores
12. Impressões sobre o acolhimento na escola e evolução na integração escolar
13. Dificuldades no colégio
14. Impressões sobre o seu comportamento na escola
15. Opinião sobre as Assistentes
16. Descrição das atividades de apoio

Tema C

17. Caracterização da casa
18. Atividades em casa
19. Visitas e vizinhos

Tema D

20. Rotinas fora de casa
21. Rotinas fora da sala de aula

Tema E

22. Melhorias para receber alunos alófonos
23. Melhorias na relação com os irmãos e pais
24. Impressões sobre o futuro

