



Revista Educação em Questão

E-ISSN: 1981-1802

eduquestao@ce.ufrn.br

Universidade Federal do Rio Grande do  
Norte  
Brasil

Bergier, Bertrand; Xypas, Constantin

Por uma sociologia do improvável: percursos atípicos e sucessos inesperados de jovens  
na escola francesa

Revista Educação em Questão, vol. 47, núm. 33, septiembre-diciembre, 2013, pp. 36-58

Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Natal, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=563959982003>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto



## Por uma sociologia do improvável: percursos atípicos e sucessos inesperados de jovens na escola francesa

For a sociology of the improbable: unusual paths and unexpected successes in the French school

Bertrand Bergier

Université Catholique de l'Ouest | Angers

Constantin Xypas

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

### Resumo

O presente artigo se interessa por uma população de ex-alunos de escolas francesas que, após terem sido reprovados por, pelo menos, duas vezes durante o ensino fundamental e, conseguiram fazer um curso profissionalizante, ou técnico, e no final do percurso obter no mínimo um Mestrado. Apesar das opiniões negativas dos seus professores e, muitas vezes de seus pais, os estudantes que fazem parte da nossa pesquisa, se tornaram médicos, advogados, engenheiros etc. Como explicar esses sucessos "inesperados", estatisticamente marginais e sociologicamente improváveis? Para responder a essa questão estudamos as trajetórias de uma população de 322 jovens adultos. A investigação compõe-se dos seguintes elementos: uma entrevista biográfica sobre o percurso escolar; um questionário; e por fim, a "prática restituidora". A explicação mais frequente é a ideologia do "herói" em que se atribui ao aluno a totalidade do mérito. Mas a pesquisa vai revelar a existência de várias condições sociológicas sem as quais o jovem não teria obtido a graduação e ainda menos a pós-graduação.

Palavras-chave: Percurso escolar atípico. Sociologia do improvável. Sucesso escolar improvável.

### Abstract

The present article has interest in the population of former students of French schools, after being failed at least twice during the elementary school and have done a professional course or even technical one, and finish their schooling getting at least a Master's degree. In despite of the negative opinions of their teachers, and often their parents, the students that made part of our research became doctors, lawyers, engineers etc. How to account these "unexpected" success, marginal statistically and sociologically unlikely? To answer this question we studied the trajectories of a population of 322 young adults. The research compose itself by the following elements: a biographical interview about the educational background, a questionnaire and, finally, the "restorer practice". The most frequent explanation is the ideology of "hero" where the student assign to himself the entire merit. But the research will reveal the existence of various sociological conditions without which the young man would not have succeeded to graduation and even less post graduate.

Keywords: Atypical school career. Sociology of the improbable. Unlikely school success.

## 1. Introdução

Depois do livro de Bourdieu e Passeron (2008), sabemos que o sistema escolar reproduz as desigualdades da sociedade. Porém, o mesmo sistema escolar permite a promoção social de alunos de origem popular, como foi comprovado tanto na França (LAHIRE, 2004), como no Brasil. (NOGUEIRA, ROMANELLI, ZAGO, 2000). As pesquisas de Bourdieu (2008) e Lahire (2004) mostram que, na trama social e escolar que permeia as histórias de sucesso, diversos fatores têm sido apontados como fundamentais principalmente os quatro a seguir: a mobilização pessoal; o valor atribuído à educação pelas famílias; a ordem moral doméstica; o apoio e o esforço dos pais para entender e ajudar os filhos nos seus trabalhos escolares.

No entanto, esses aspectos

[...] assumem diferentes pesos e importância, em face da mobilização dos sujeitos e face ao potencial maior ou menor da herança cultural familiar que aproxima ou distancia a experiência familiar e pessoal da experiência escolar. Voltamos, assim, nossa atenção para o envolvimento e relevância que o próprio sujeito/aluno desenvolve em relação ao seu sucesso escolar e para a família, como formadora de *habitus* e de atitudes que influenciam positivamente ou negativamente a trajetória escolar dos alunos [...]. (PEREIRA, 2005, p. 59).

37

Esse trabalho pretende estudar um caso particular: alunos que venceram sem o suporte *explícito* dos pais! Aparentemente falta-lhes o “apoio e o esforço dos pais para entender e ajudar os filhos nos seus trabalhos escolares” e mesmo o “valor atribuído à educação pelas famílias”. Mesmo assim, após terem sido reprovados pelo menos duas vezes durante o ensino fundamental e terem feito um curso profissionalizante, ou mesmo técnico, no fim do percurso escolar obtiveram no mínimo um Mestrado! Apesar das opiniões negativas dos seus professores e, muitas vezes de seus pais, os estudantes que fazem parte da nossa pesquisa, se tornaram médicos, advogados, engenheiros etc.

Ao longo deste artigo, apoiamo-nos nos seguintes questionamentos: qual é a parte da mobilização pessoal no sucesso escolar quando falta o apoio explícito dos pais? Quando faltam expectativas explícitas dos pais em relação aos filhos? Quando o futuro profissional esperado para os filhos é



somente técnico? Quando os alunos foram fracassados e humilhados pelos professores (reprovados pelo menos duas vezes durante o ensino fundamental)? Qual é a influência dos valores domésticos sobre os percursos escolares de sucesso desses alunos?

## 2. O contexto sociológico da pesquisa

Os produtos franceses são hoje fabricados na China, no Brasil, na Rússia, na Índia, na Turquia etc. Os carros, os computadores, as roupas de grandes marcas, e demais produtos industriais estão sendo fabricados fora da França. Por consequência, os empregos estão fugindo da França que, com poucas exceções, sofre desindustrialização. Caso a situação continue assim, este país vai se tornar um território de museus maravilhosos de arte e história, mas com a economia fortemente dependente dos mercados mundiais e dos Estados Unidos da América (EUA).

Nesse contexto, a escola não mais permite a progressão social dos filhos de famílias populares. (BOURDIEU, 2003). Com 80% da juventude francesa titular do *baccalauréat* (diploma de fim do ensino médio que permite o ingresso à universidade), centenas de milhares de jovens são formados todo ano nas universidades, mas o mercado de trabalho não absorve tantos profissionais que estão sendo formados. Mesmo com um doutorado não é fácil encontrar emprego adequado com tal nível de estudos. Por exemplo, para uma vaga de professor substituto em qualquer disciplina, em qualquer universidade na França, se apresentam até 20 doutores, alguns com pós-doutorado, com publicações em revistas que possuem grande reconhecimento, com comunicações em congressos internacionais etc.

De maneira geral, tanto para profissionais formados em escolas profissionalizantes, como para aqueles formados em universidades, os estudos não permitem mais a ascensão social e, mais afligido, nem mesmo protegem do desemprego! Assim, a escola pública francesa se tornou vítima do seu sucesso, e, ao mesmo tempo, encontrou os seguintes fracassos:

- Já vimos que a *promoção social* pelos estudos desacelerou.
- O *analfabetismo*, com 100% dos jovens de 16 anos escolarizados, desapareceu, mas entre 5 e 10% deles não são letrados.



- O *fracasso escolar* dos jovens de origem popular permanece, apesar da ajuda de profissionais especializados e de medidas governamentais.

- A *integração* na sociedade francesa dos filhos dos imigrantes de origem africana e árabe não se realizou. Isso alimenta a xenofobia.

Em resumo, assistimos à *desilusão* dos pais sobre o futuro dos filhos. (ALESINA; GIAVAZZI, 2007). O desencanto atinge a escola que entrou em crise: desconfiança dos pais e dos alunos de origem popular, tanto franceses como dos imigrantes, perda de confiança em si dos professores que agora duvidam do seu papel etc. Nesse contexto de saudade pelo tempo passado e de desilusão pelo tempo presente, de esperança e de desespero pelo futuro dos filhos, a atitude das famílias e dos jovens se torna ambígua: os estudos são ao mesmo tempo necessários, mas talvez inúteis...

### 3. A particularidade da escola francesa

Como a escola francesa é diferente da escola brasileira, é necessário dar algumas explicações sobre aquela. De modo geral, o ensino médio no sistema francês se compõe de três vias hierarquizadas:

- O *Lycée d'enseignement général* que prepara para o baccalauréat, diploma de fim dos estudos secundários que permite ingressar na Universidade. Neste trabalho, será nomeado como "Ensino Geral";

- O *Lycée professionnel* para os alunos que, segundo os professores, "não têm capacidade" de estudar no Ensino Geral. Vale ressaltar que existe para eles o *baccalauréat professionnel* que dá pouco acesso ao Ensino Superior. Neste artigo, será denominado "Ensino Profissionalizante";

- O *Lycée technique* para os alunos que não podem estudar nem mesmo no ensino profissionalizante. Nesta pesquisa será denominado "Ensino Técnico".

É importante deixar registrado, para a compreensão deste trabalho, que a orientação dos estudantes para o ensino técnico se faz pelos professores, com uma participação meramente *formal* dos alunos e dos pais. A princípio, os pais têm a possibilidade de resistir à decisão do corpo docente, mas não o fazem, pois a maioria deles possuem baixo nível escolar e baixo nível social. Outro fator relevante é a existência da possibilidade do retorno para o ensino



geral dos alunos orientados para o ensino profissionalizante ou técnico. Essa possibilidade é raramente aproveitada. Ainda mais raro é o estudante multirrepente que vem do ensino técnico e que faz um Mestrado ou até mesmo um Doutorado. Quando isto acontece, ocorrem os *percursos longos atípicos*.

Os percursos longos atípicos não são geralmente estudados, já que são estatisticamente desprezados. (LAHIRE, 2004). Todavia, eles não devem ser postos de lado porque contribuem para uma *sociologia do improvável*. Dentro desses percursos, temos os seguintes exemplos: um estudante multirrepente durante o Ensino Fundamental e o Ensino Médio que obteve o diploma de engenheiro; outro aluno que abandonou a escola durante vários anos, voltou para finalmente concluir um Doutorado; um terceiro, que depois de uma orientação imposta para um curso técnico conseguiu concluir um Mestrado etc. Essas narrativas serão expostas num livro em preparação. Neste artigo, apresentaremos três casos: em primeiro lugar, a história de Louise, a narração mais extraordinária, será exposta integralmente; mais para frente, mencionaremos elementos das narrativas de Isidore e de Vincent.

## 4. O caso de Louise

Louise é a sétima numa família de onze filhos morando na zona rural. Seu pai é agricultor e a mãe dona de casa. Seus pais completaram o ensino fundamental I, mas nenhum dos irmãos foi além do ensino fundamental II. Ela se considera "mau caráter": não gosta de obedecer e manifesta frequentemente sua raiva. Em outras palavras, ela foi, e ainda é rebelde. Juntas, sua professora, a diretora da escola e a mãe decidem que, por causa da sua falta de maturidade, ela precisaria repetir o último ano do ensino fundamental I para ingressar no ensino fundamental II mais bem preparada. Louise se sentiu injustamente punida e humilhada uma vez que, repetindo a série, iria estudar na mesma turma com a irmã mais nova. Além disso, o clima educativo familiar é de severidade e de sanções físicas. Por rebeldia, ela não trabalha e as notas escolares são medíocres. A mãe repete constantemente: "Você não vai conseguir nada na sua vida", ou "Você não vai fazer nada de bom". Louise integra essa ideia depreciativa de si mesma o que contribui para sua falta de confiança.

Felizmente, o professor de educação física observando sua capacidade de correr, foi até à zona rural encontrar os pais e pedir-lhes autorização



para Louise ingressar no clube esportivo da escola e participar dos treinamentos à tarde. Assim, Louise teve concedida a permissão de participar dos treinamentos. Para tanto, ela poderia se deslocar até a quadra de bicicleta e poderia voltar à noite. Dessa maneira, ela escapa do mal-estar familiar e descobre a liberdade e o reconhecimento social. Ela vai até participar do campeonato nacional francês de atletismo!

Aos 15 anos, ao invés da mãe de Louise orientá-la para que ingressasse no ensino médio, ela decide que sua filha se dedique aos estudos técnicos em um internato de freiras que tinha reputação de promover uma “boa educação”, ou seja, ser severo. Mas Louise não concorda, acha essa decisão injusta e humilhante. Durante a entrevista de admissão, ela fala de tal maneira que as freiras não a admitem. A raiva da mãe é tão grande que ela decide enviá-la para fazer um estágio profissionalizante, em uma empresa de estofados, que tinha convênio com o Ministério da educação. Nova rebeldia de Louise. Finalmente, ela pede para continuar seus estudos em um Instituto Rural Feminino dependente do Ministério da Fazenda. Essa instituição é prevista para jovens de origem popular moradores da zona rural e de baixa escolaridade. Lá, eles aprendem uma profissão técnica, alternando semana de aulas na escola com semana de estágio em empresas. A mãe aceita e Louise passa um ano letivo tranquilo o que fazia com que ela tivesse pouco contato com a família.

Nessa instituição, Louise trabalha bem de modo que um dos professores percebe que o potencial da menina é bem maior do que dos outros alunos e a encoraja a continuar seus estudos, a ser mais ambiciosa. De fato, Louise decide se preparar para o concurso e ingressar na escola de técnica de puericultura. Ela trabalha na pediatria do hospital universitário o que lhe permite a independência financeira. Mas ela não gosta seu trabalho que consiste em cuidado médico, higiênico, nutricional das crianças pequenas e sonha em partir para longe e descobrir coisas grandes e novas. De fato, ela viaja para Québec, no Canadá francófono, onde durante um ano trabalha em uma pastelaria de doces franceses. Depois de 18 meses, ela imigra para o Canadá de língua inglesa, na cidade de Toronto, onde ela é recrutada como professora de francês para adultos, em uma escola de línguas. A formação pedagógica é somente de dois dias, mas Louise tem fome de aprender, por isso, compra gramáticas e dicionários, estuda muito e frequenta regularmente a biblioteca. Paralelamente, ela aprende inglês.



Descobrimos que a lei autoriza os jovens de mais de 25 anos com experiência profissional a ingressar na universidade, Louise decide tentar sua chance e tem uma grata surpresa: ela é aprovada nos testes e nas outras provas de admissão. Naquele momento, ela não acreditava em sua capacidade de concluir os estudos universitários, por isso não tinha estratégia a longo prazo, nem mesmo a curto prazo. Mas ela estuda muito, aprende bem e consegue a graduação. Os professores canadenses são disponíveis, humildes e cuidam bem dos seus alunos. Eles gostam dessa aluna trabalhadora, curiosa, inteligente e teimosa.

Louise, por sua vez, gosta de desafios. Para orientar sua monografia, ela escolhe uma “professora muito exigente, muito direta, mas muito justa”. Mas, mesmo antes da defesa da monografia, a professora lhe disse: “Faça mestrado. Você é capaz!” Essa professora encarnou a autoridade respeitável e admirada que fez falta na juventude de Louise. A afirmação da professora “Você é capaz” tinha uma força emocional tanta que mudou a representação de Louise dela mesma. Ela fez sua dissertação do mestrado cujo tema era a Utopia na obra de Zola. Depois do mestrado, ela foi aceita no doutorado na universidade de Toronto. Em paralelo, ela foi convidada para fazer palestras sobre intelectuais franceses bem conhecidos, notadamente Jean Baudrillard e Paul Ricoeur! Depois da defesa da tese, ela volta para França, mas, no lugar de concorrer a uma vaga na universidade, ela decide trabalhar como professora de inglês em uma “Maison Familiale Rurale”, instituição equivalente àquela que lhe permitiu, dez anos atrás, de levantar a cabeça e de se ver com olhar positivo.

O caso de Louise, entre outros, vem contradizer, e ao mesmo tempo confirmar, um ponto central da teoria de Pierre Bourdieu, a “lei das tendências das condutas humanas”:

A esperança subjetiva de ganho tend[e] a se conformar à probabilidade objetiva de ganho, comanda a propensão para investir (dinheiro, trabalho, tempo, afetividade etc.) nos diferentes campos. Destarte, a propensão das famílias e das crianças para investir na educação [...] depende do grau em que dependem do sistema de ensino para a reprodução de seu patrimônio e de sua posição social, bem como das oportunidades de sucesso prometidas a tais investimentos em função do volume de capital cultural que possuem. (BOURDIEU, 2007, p. 264).



Por um lado, é verdade que a mãe tinha pouca esperança que sua filha vencesse nos estudos, e por consequência, não queria investir nela, nem dinheiro, nem tempo, nem afetividade. De fato, para falar como Bourdieu, para manter o patrimônio agrícola da família não havia necessidade de investimentos na educação da sua filha. Mas, por outro lado, a propensão de Louise para investir pesadamente nos estudos universitários só veio quando a professora mais exigente lhe disse: “Você é capaz!”. Então, sua esperança subjetiva se conformou à probabilidade objetiva dita pela voz da professora. Porém, a propensão da aluna para investir nos estudos não se fez “em função do volume de capital cultural” que herdou da sua família, como prescreve a lei bourdieusiana, mas em função do tamanho de seu desafio.

## 5. A metodologia

Ao falar de *percurso escolar atípico*, implicitamente fazemos referência ao que é típico. Mas o que é um percurso típico? Há duas categorias: o *percurso típico longo* e o *percurso típico curto*.

Assim, a nossa população de 322 jovens se divide da seguinte maneira:

- *Percurso típico longo ou “percurso nobre”*: 104 jovens nunca foram reprovados durante a sua escolaridade e obtiveram no mínimo, um Mestrado;
- *Percurso típico curto*: 107 jovens, após terem sido reprovados várias vezes (no ensino fundamental e no ensino médio) foram orientados para um curso técnico e não ingressaram no ensino superior;
- *Sucessos improváveis*: 111 pessoas possuem percursos atípicos longos no sentido de estatisticamente improváveis no sistema educacional francês, como o caso de Louise.

Contrariamente a uma pesquisa macrosociológica em que os pesquisadores dispõem de uma população (no sentido estatístico) da qual podem extrair uma amostra representativa, no caso da sociologia do improvável, estivemos procurando *elementos marginais*. Então, não dispomos de um efetivo suficientemente largo para realizar uma investigação quantitativa (questionário com tratamento estatístico dos dados), mas fazemos uma investigação qualitativa a partir de pequenas amostras, tratadas de maneira aprofundada (narrativa autobiográfica).



Porém, há possibilidade de conciliar a pesquisa qualitativa com a vantagem da quantitativa graças à técnica da *amostra casual*. Para constituir nossa amostra casual, publicamos um anúncio nos jornais locais explicando o que queríamos. Os leitores, reconhecendo seu caso no anúncio, tomaram a iniciativa de contactar o pesquisador por e-mail ou por telefone. Assim, o leitor do anúncio se torna, também, pedinte da pesquisa e o encontro dos dois, leitor e pesquisador será, portanto, uma escolha recíproca.

A investigação das 322 pessoas compõe-se dos seguintes elementos: uma entrevista sobre o percurso escolar; um questionário e o tratamento estatístico dos dados; e por fim, utilizamos uma técnica pouco conhecida na França: a “prática restituidora”.

### *5.1 A entrevista biográfica para reconstruir o percurso escolar*

A entrevista biográfica, ao pedir ao sujeito para reconstruir o seu passado escolar, convida-o a encontrar-se e assim, a testemunhar a história produzida por ele e que, em parte, orienta seus atos: a da ascendência familiar, a dos grupos a que pertence e que lhe servem de referência, a de um sistema escolar e das relações sociais do momento. (RHÉHAUME, 2008).

Mas essa prática possui uma limitação: o investigado nem sempre conhece os motivos profundos dos seus atos. Ao mesmo tempo que ele é determinado pelas condições sócio-históricas onde vive, tem uma margem de autonomia que ele utiliza ou não.

Com a descrição do percurso escolar e universitário, situamo-nos numa vertente qualitativa levando em consideração o sentido que o indivíduo dá ao seu comportamento escolar. Sem dúvida, o entrevistado conhece o seu percurso, mas o conhece sem distância, sem objetividade. Ele o concebe como algo evidente porque faz parte dele. Porém, ele não possui uma visão clara sobre os motivos e consequências do seu percurso.

Por um lado, o entrevistado está convidado a “falar de si”, a contar essa história em que é ele o herói e, por conseguinte, com tendência a supervalorizar os atributos e os fatores ligados a ele mesmo, a colocar em evidência o seu “Eu”. Por outro lado, ele poderá negligenciar os fatores sociológicos, tais como: a atitude dos pais, a influência do grupo de referência, a ajuda dos professores, a situação do mercado de trabalho etc.

## 5.2. Um questionário para distanciar-se da crença do herói

Em complementaridade com a entrevista autobiográfica, o questionário contribui para que o aluno se distancie da ideologia do “herói”, para lembrar que ele está em primeiro lugar numa posição de “herdeiro”, no sentido de Bourdieu e Passeron (2008), que a sua história está ligada à realidade de um “nós” familiar e social. (PERRÉNOUD, 1978).

O questionário com 209 itens abrange perguntas objetivas que contribuem à caracterização do contexto em que o investigado está inserido:

1. No início, há uma breve recordação do percurso do jovem (9 itens). Logo após, tomamos *conhecimento da profissão e do nível escolar dos pais* (24 itens), e *dos avós*, tanto do lado materno como paterno (32 itens). Depois, apresentamos *6 perguntas avaliativas* do tipo: “Em relação ao avô (do lado do pai) cuja profissão era (pedreiro, marceneiro, agricultor etc.) e do qual a esposa era (costureira, dona de casa, empregada doméstica etc.), a situação do seu pai apresenta uma mobilidade ascendente, equivalente, ou descendente?”;

2. *A implicação dos membros da família (pais e irmãos)* no seguimento da sua escolaridade, bem como o comportamento familiar em relação às decisões do corpo docente, à repetência e à orientação em percursos curtos (26 itens);

3. *O apoio da família* e os recursos específicos tais como supervisão dos deveres, lições particulares, cursinhos e outras estratégias para prolongar a carreira escolar do jovem. É a parte mais longa e mais detalhada do questionário com 71 itens;

4. *O inquérito sobre a orientação dos estudos*: a escolha de disciplinas opcionais, da escola de ensino médio, ou de ensino técnico, ou do ensino profissionalizante e, por fim, a escolha do curso na universidade (19 itens);

5. *A vida social tanto escolar* (com perguntas sobre responsabilidades assumidas pelo jovem, no ensino fundamental I, II, ensino médio, ensino superior), como *extra escolar* (atividades esportivas, religiosas, militantes, econômicas, ONG etc.) (11 itens);

6. As pessoas que o jovem percebeu como *referências a seguir* (17 itens).



Todos esses itens são elementos que, no âmbito da narrativa biográfica, o investigado – descrevendo o seu percurso escolar – pode não prestar atenção. Graças ao questionário, eles são interrogados e relacionados com os anos de atraso do aluno, com a orientação dos estudos (geral, profissionalizante, técnico), as proezas pessoais, os títulos adquiridos etc.

Quanto ao tratamento estatístico dos dados (que será exposto num livro em preparação), este evita de nos fecharmos na singularidade e de nos deixar seduzir pela exemplaridade. Contribui para distanciar o que foi vivido, estudar de que maneira as condições de gênero e idade, as características sociais e culturais estruturam especificamente os percursos escolares atípicos.

Por sua vez, o questionário utilizado sem a narrativa autobiográfica, não permite captar a complexidade dos processos de exclusão e de superação escolar. Devido ao seu modo próprio de interrogação uniformizada, o questionário isola o indivíduo e as suas características sem se arriscar nas relações de interdependência. Ele ignora que as condições concretas de existência são sempre condições de *coexistência* (LAHIRE, 2004): membros da família, colegas de curso, professores...

46

Durante a análise quantitativa, poder regressar às narrações dos percursos escolares, permite ficar em contato com situações de interação e histórias singulares, evitando, pois, a autossuficiência das variáveis estatísticas.

As *variáveis estatísticas de posição* (como a média e o desvio) descrevem, do exterior, as posições ocupadas, mas não nos informa sobre a maneira como elas são vividas: a relação do jovem com a sua condição social, com a sua condição de gênero, com os seus anos de atraso, com a sua orientação para um curso técnico... Só a linguagem da narração dá acesso às ditas posições: ao que o aluno sente (*sentimentos*), ao que ele diz a si próprio (*pensamentos*), ao que ele relata como comportamentos. O importante para o pesquisador é a história escolar estudada do interior como vivência, como experiência singular. A experiência não é só o que aconteceu a um aluno, mas o que ele fez com o que lhe aconteceu.

## 6. A técnica da restituição-recepção

Depois de analisar os dados biográficos, bem como os resultados do questionário, vimos de novo cada entrevistado a fim de restituir nosso ponto de

vista de pesquisador, nossa maneira de entender e de interpretar as informações dadas por ele. Durante esses momentos de intenso intercâmbio, notávamos as reações de cada pessoa. Elas eram de três tipos: de aceitação da análise proposta; de não aceitação da análise; de enriquecimento de novos dados.

A técnica da “restituição-recepção” permite uma circulação de dados factuais e de elementos de análise em que expomos o nosso trabalho aos entrevistados, provocando um “diálogo cognitivo” com argumentação e contra-argumentação, o que nos permite, além do enriquecimento dos dados recolhidos, experimentar a nossa construção submetendo à validação daqueles.

Esse movimento de apropriação e de confrontação, ao mesmo tempo dos trâmites da pesquisa e dos resultados que ela produz, junto da população atípica estudada, implica o preenchimento de três requisitos. (BERGIER, 2001).

No início, enviar para cada entrevistado uma *transcrição legível* das entrevistas registradas. Dessa versão simplificada, são retiradas onomatopeias, repetições, erros gramaticais grosseiros e acrescenta-se pontuação adequada de modo que o leitor receba melhor o texto produzido por ele. A “infidelidade” ao princípio metodológico da *transcrição integral* é, a nosso ver, a condição para conseguir a recepção crítica da mensagem pelo entrevistado. Dessa maneira, se crê uma distância entre as palavras ditas espontaneamente pelo narrador e o texto apresentado. Desse modo, ele pode corrigir o documento e precisar as informações que não se manifestaram durante o primeiro encontro. Também lhe é pedido para contar as reflexões provocadas pela leitura da sua narração.

Em seguida, organizar encontros coletivos de restituição, a fim de permitir que cada entrevistado possa descobrir outras narrações de percursos escolares atípicos. Essas narrações partilhadas ou confrontadas permitem conhecer um equivalente mais acessível da análise sociológica restituída e torna sensíveis as regularidades objetivas que o trabalho científico se esforça para pôr em evidência.

Por fim, interrogar a análise sociológica produzida. Trata-se de saber se os entrevistados são capazes de compreendê-la, de se apropriar dessa análise e de refazer os seus percursos escolares guiados por ela. Essa restituição permanece centralizada num objetivo de conhecimento não só para os pesquisadores, mas também para os entrevistados.



Quais são as grandes linhas do conhecimento assim produzidos? Resumindo, as possibilidades de superação escolar dos jovens multirrepetentes estão marcadas e dependem, ao mesmo tempo, das relações sociais, do gênero, da idade e dos dispositivos criados pelo sistema escolar, dando-lhes uma segunda oportunidade. Porém, essas relações e oportunidades são suficientes para garantir um novo passo da carreira escolar?

## 7. Resultados principais

Aqui, apresentamos somente os resultados mais relevantes em relação ao nosso assunto, a saber: a influência do habitus, do gênero, da instituição escolar, das experiências positivas e, por fim, a desforra escolar.

### 7.1. Influência das atitudes e valores transmitidos pelos pais (*habitus*)

O apoio com os deveres escolares é diferente para cada uma das três categorias:

Quadro 1

A relação percurso/apoio

Apoio/percurso	Percurso atípico longo	Percurso típico longo	Percurso típico curto	TTotal
Ausência de apoio	76(68%)	50 (48%)	47 (44%)	1173
Apoio de curso particular	30 (27%)	21 (20%)	33 (31%)	84
Apoio dos membros da família	5 (5%)	33 (32%)	27 (25%)	65
Total	111 (100%)	104 (100%)	107 (100%)	322

Fonte | Dados da pesquisa

Do quadro acima, podemos tirar as seguintes informações: só 5% das famílias dos participantes com percurso atípico dão apoio aos deveres no dia a dia; isso é bem menos do que as famílias dos jovens com percursos típicos longos (48%) ou curtos (44%); o apoio cumulado das famílias e dos cursos



particulares dá a seguinte informação: só um terço dos jovens teve qualquer tipo de apoio (35%), isso é bem menos do que o caso dos alunos com percurso típico longo (52%) ou curto (56%).

Isso quer dizer que a maioria dos pais dos jovens com percurso longo improvável (sucesso final depois de fracassos) não deram nenhum apoio aos filhos! Todavia, as entrevistas com os 76 jovens (68%) “sem nenhum apoio”, revelaram um fato “escondido”: os pais têm sim, uma influência, porém indireta ao sucesso dos filhos. Como?

Famílias de classe C, desprovidas de *capitais culturais* adequados (no sentido de Bourdieu) e não tendo para o filho ambições escolares explícitas, podem, através do seu *modo de vida* (o *habitus* de Bourdieu), transmitir atitudes, valores e comportamentos altamente apreciados pela escola: gosto do trabalho bem feito, cuidado com os utensílios domésticos, obediência para com os adultos, curiosidade para as coisas da vida... Aparece assim entre a família e a escola uma *concordância de princípios de educação e de socialização*: cuidado com o material escolar, obediência para com os professores, curiosidade para a aprendizagem... Então, os comportamentos e as disposições sociais valorizadas na esfera privada, correspondem aos comportamentos e disposições esperadas na escola. Assim, o que foi vivido e interiorizado pela criança no seio familiar durante as atividades cotidianas pode contribuir de maneira pertinente a dar aos jovens referências formais e informais que estão próximas e mesmo equivalentes das que estruturam o jogo das relações sociais no meio escolar. Estes são, sobretudo, de três domínios relacionais: da relação com o adulto (atenção, respeito...), da relação com a ordem (arrumação, hierarquia das prioridades...) e da relação com os pares (relações de pacificação com os irmãos, com os amigos da vizinhança...).

O caso de Isidore, um dos entrevistados, filho de pai encanador e de mãe empregada na Prefeitura, é um bom exemplo. Vejamos:

Nunca pensei, e os meus pais também não, em me formar em um curso superior explica ele. 'Isso não me vinha à cabeça. [...] Para a minha mãe, assim como para o meu pai, desempregado após anos de bons e leais serviços numa empresa que faliu devido à incompetência do herdeiro, o importante, é a estabilidade e a segurança do emprego'. (ISIDORE, 2011).



Após o insucesso na obtenção do diploma final do Ensino Médio (o *baccalauréat*, na França), os pais não o encorajam a realizar um novo exame já que eles estavam satisfeitos com o emprego do seu filho na Prefeitura, que ele conseguiu graças a sua mãe. Mas Isidore tentou novamente o *baccalauréat*, passou e ingressou na universidade, chegando até ao Doutorado. Assim, sem querer, não tendo para o filho um projeto de estudos superiores, os pais contribuíram para a sua superação escolar adotando, no seio familiar, uma maneira de educar – privilegiando a disciplina, o trabalho feito com cuidado, o sentido do esforço, a pontualidade, a arrumação cotidiana... – que vai continuar e dar valor aos modelos escolares: ser ajuizado nas aulas, escrever corretamente e com atenção, trabalhar regularmente para evitar os atrasos. Ele declara:

Quando criança, minha mãe nos ajudava nos trabalhos escolares, em casa. Primeiro era preciso fazer os trabalhos antes de pensar nos lazeres. E é verdade que durante os meus anos de preparação para o doutoramento, enquanto não defendi a minha tese, não me permiti nem saídas durante a semana nem fins-de-semana, nem férias. [...] Minha mãe era exigente na qualidade. Ela me dizia: 'Faça o dever, mas não o faça de qualquer maneira. Se não sabe escrever uma palavra, veja no dicionário'. Meu pai tinha também essa exigência do trabalho bem feito no que diz respeito aos trabalhos práticos. Herdei esse rigor. (ISIDORE, 2011).

## 7.2. Influência do gênero

As relações de gênero e de idade marcam, igualmente, a população atípica. Em 2009-2010, na França, 60% dos jovens que, após uma orientação escolar para um curso técnico conseguiram obter um mestrado, eram homens. Da mesma maneira, os dois terços da população de estudantes que foram reprovados pelo menos duas vezes antes de atingir o ensino superior onde obtiveram um mestrado, eram homens.



## Quadro 2

### Repartição dos gêneros segundo os percursos

Gênero/Percurso	Percurso atípico longo	Percurso típico longo	Percurso típico curto
Masculino	76(68%)	51 (49%)	60 (56%)
Feminino	35(32%)	53 (51%)	47 (44%)
Total	111 (100%)	104 (100%)	107 (100%)

Fonte | Dados da pesquisa

Aqui, a comparação será feita entre os dois primeiros percursos longos. No caso dos jovens com sucesso final apesar dos fracassos escolares, os homens são 68% versus 32% de mulheres! Em oposição, as “herdeiras” do percurso “nobre” realizam 51% versus 49% pelos “herdeiros”, resultado sem significação estatística. Por que essa diferença entre as duas populações?

A população com percurso atípico longo torna-se predominantemente masculina na universidade, uma vez que questões relacionadas à independência econômica e afetiva, bem como questões ligadas ao avanço da idade, penalizam em maior número as mulheres. Para elas, os projetos de uma vida de casal e de independência econômica entram em concorrência com os projetos de prosseguimento dos estudos universitários. Assim, a maioria delas concluem seus estudos quando obtém a graduação. Em outras palavras, elas renunciam, em maior número, aos estudos de pós-graduação.

51

### 7.3. A influência da instituição educacional

As possibilidades de percursos atípicos constroem-se também e em primeiro lugar no interior da instituição educacional. No sistema francês, há dois caminhos para que alunos dos cursos técnicos ingressem na universidade: para os estudantes que ainda estão se formando, há a possibilidade de voltar para o Ensino Geral, que vai prepará-los para o *baccalauréat*; para os profissionais já formados há a possibilidade de ingressar diretamente na universidade, sem o *baccalauréat*, via “comissões de equivalência”. Os dois caminhos listados acima são vias marginais, no sentido de que poucas pessoas podem aproveitá-los.



Alguns optam pelos caminhos marginais, outros recusam. Por quê? As variáveis de posição (meio social, gênero, idade) e as modalidades institucionais, não podem sozinhas dar uma resposta. Essas decisões são influenciadas pela *história singular* de cada aluno.

#### 7.4. A influência de experiências positivas

Dois tipos de experiências podem incitar o jovem a uma ambição a partir do que lhe acontece. É o que nós chamamos experiência da “boa nota” e da “mistura cultural”.

A experiência da “boa nota” é que o diferencia, que o distingue em relação aos outros membros da turma, como por exemplo, ouvir o professor ler um trecho do seu trabalho dado como parâmetro aos outros alunos; ver o objeto fabricado por si nas oficinas da sua escola profissional, sendo exposto ao público no dia de visita etc. As experiências ditas da ‘boa nota’ aumentam a probabilidade de transpor o obstáculo escolar seguinte, e justificam a previsão de um aumento das aspirações para prolongar o percurso.

52 O aparecimento da experiência da “boa nota” está estatisticamente favorecido por uma *ruptura* com o passado do aluno, pelo aparecimento de “algo de novo” (HADJI; BAILLÉ, 2001), notadamente, mudança de escola; descoberta de uma nova disciplina, (por exemplo, a matéria química no quinto ano, a descoberta da filosofia no ensino médio etc.); encontro com um professor que vai valorizar o que o jovem sabe fazer, estabelecendo uma ruptura com o passado negativo em que os professores indicavam o que ele não sabia, o que não compreendia, o que não conseguia fazer. Essa experiência da “boa nota” contribui para estimular ao aluno, até naquele momento considerado fraco, um sentimento de confiança em si próprio e vontade de vencer.

A outra experiência, a da “mistura cultural”, é aquela que insere o jovem em outro meio social, diferente do qual ele está imerso, fazendo com que outros hábitos culturais se tornem presentes e acessíveis na sua vida. Através de uma atividade em que ele tem um bom desempenho, o adolescente vai aproximar-se desses membros de nível cultural diferente. Isso vai permitir que ele se sinta semelhante a essas pessoas que fazem estudos longos.

O caso de Vincent, 32 anos, um dos entrevistados, hoje engenheiro, é interessante. Vincent reprovou duas vezes, a primeira aos 11 anos e a segunda aos 15. Assim, foi orientado para o ensino técnico. Em contrapartida, ele se

destacava como jogador de futebol numa equipe em que os jogadores eram bons alunos com o objetivo de ingressar no ensino universitário, especialmente no curso de engenharia. Após cada jogo, o treinador interrogava-os sobre as razões da vitória ou da derrota e Vincent demonstrava possuir um sentido tático e seu conhecimento do jogo contrastava com as análises pobres ou confusas dos outros jogadores apesar da reputação de “bons alunos”. Então, Vincent dir-se-ia: “se eles conseguem continuar os seus estudos, por que razão eu não poderei?” Assim, ele decidiu voltar aos estudos gerais e hoje é engenheiro, formado pela prestigiosa *École Centrale*, uma das mais antigas escolas de engenharia da França (1829), conhecida por ter parcerias com algumas das melhores universidades do mundo (Harvard, Oxford, Cornell, Berkeley, Chicago, Instituto de Tecnologia de Massachusetts, Universidade Nacional de Seul, Universidade de Pequim, entre outras).

Essa mistura cultural é mais provável se houver um lugar diferente de onde mora o jovem. Ele precisa afastar-se fisicamente dos colegas do seu meio social e, algumas vezes da sua família, na medida em que eles não incitam a vencer nos estudos. Três entre quatro desses espaços de mistura cultural encontram-se fora da escola (grupos ligados às igrejas, aos escoteiros, aos clubes esportivos...).

### *7.5. A desforra por via de um superinvestimento escolar*

As experiências da “boa nota” e da oferta de identificação que produz a mistura cultural não são automaticamente positivas. Por um lado, a maioria dos jovens que obtêm boas notas na área de formação técnica não continua os estudos. Por outro lado, a mistura cultural, ao invés de construir uma oferta de identificação, pode provocar vergonha pela diferença de classe social e nível escolar. Nossos entrevistados dão uma explicação complementar, eles sentiam raiva pelas humilhações vividas e tinham o desejo de desforra: “Eu vou lhes mostrar do que sou capaz”. Desforra no duplo sentido de “reparação de afronta” e de “recuperação do que perdeu”. (HOUAIS, 2001).



## A desclassificação escolar e os prognósticos humilhantes

No caso dos prognósticos e das comparações humilhantes, o meio familiar estigmatiza o jovem, prognosticando dissabores nos exames, submetendo-o a um destino social e profissional desvalorizado, tal como: "Você vai se tornar gari!". Outras vezes, é um professor, ou um membro da família que põe em evidência os sucessos escolares de uma pessoa próxima (irmão, primo, vizinho...) estabelecendo assim uma comparação que o magoa, ("Veja sua irmã como ela trabalha bem! Ela é mais jovem do que você, mas ela é responsável"). Atingido em seu amor próprio, o aluno vive essa humilhação como uma injustiça que estimula o desejo de desforra. Perante o desprezo escolar, vivido como uma agressão, o aluno entra em luta para desmentir o prognóstico, ou seja, para provar seu valor. Para ele, a sua desforra faz-se por via de um superinvestimento escolar. Cada sucesso escolar acumulado vem confirmar sua razão

Na sua "luta para o reconhecimento", no sentido de Honneth (2003), o que importa é a acumulação de títulos acadêmicos. No caso da desforra, a obtenção de diplomas não é desejada primeiramente por causa da sua futura rentabilidade profissional, mas de provar o erro dos prognósticos escolares negativos e a injustiça dos seus professores, junto ao silêncio e à submissão dos pais. Assim no caso de Lulu, ela conseguiu um doutorado no Canadá, mas voltou para ensinar na zona rural na França.

Nas entrevistas feitas, o aluno desejando desforra, explica, por um lado, sua posição escolar atual pouco brilhante, responsabilizando a instituição escolar, o seu meio social e as condições exteriores. Por outro lado, ele conta em primeiro e antes de tudo consigo mesmo para provar que o seu itinerário não acaba aí. Dizendo com outras palavras, o aluno retira a sua responsabilidade no que diz respeito aos problemas, mas se responsabiliza pelas soluções.

## A necessidade de "ajudantes" conhecedores do sistema escolar

Na busca da desforra, o apoio sobre as experiências da "boa nota" e da "mistura cultural" não é suficiente, tampouco o apoio contra o sentimento de injustiça e de luta pelo reconhecimento. De fato, o processo de conscientização e de mobilização para sair da condição de excluído não se apoia somente na vontade pessoal.



Ele precisa também de duas condições externas: de “ajudantes” conhecedores do sistema escolar francês, particularmente complexo e hierarquizado, e de um mercado do trabalho dissuasivo, onde os empregos disponíveis precisam de alta qualificação.

Esses “*ajudantes*” podem ser professores, coordenadores, psicólogos escolares, supervisores... O que caracteriza essas pessoas é que, além do fato de possuírem títulos escolares e uma relação íntima com a cultura legitimada pela escola, conhecem do interior o sistema escolar (os impasses, as vias de superação, as ofertas de bolsa, as regras formais e informais do sistema) e vão fazer com que o aluno se beneficie desses recursos. A ajuda desses profissionais permite ao jovem aproveitar as oportunidades que vão surgindo.

A perseverança escolar é também reforçada por um contexto socioeconômico dissuasivo, quer dizer, um contexto em que a inserção profissional aparece comprometida porque a simples graduação é atualmente insuficiente para um mercado de trabalho cada vez mais competitivo. Essa situação incita os jovens a prolongar a sua escolaridade em busca da pós-graduação.

## 8. Nota final

Confrontado com o fracasso escolar, a injustiça e a humilhação, os alunos multirrepetentes têm, geralmente, três escolhas: se resignar considerando que “a vida é assim” e aceitar o “destino” como vítimas; se revoltar contra a injustiça, de maneira mais ou menos violenta. A violência pode ser contra os outros (atos de delinquência) ou contra eles mesmos (depressão, drogas, alcoolismo, práticas de condutas perigosas...); recusar o que os outros fizeram deles e lutar para reparar a ofensa feita, desforrar-se da humilhação e da injustiça sofridas. Essa terceira escolha é a mais difícil e, do ponto de vista estatístico, a mais rara. Como explicá-la? Quais são as características sociológicas daqueles jovens que recusam o que parece como o destino dos pobres e escolhem assumir a desforra? A resposta é complexa:

1. Ter recebido da sua família alguns valores, atitudes e comportamentos valorizados pela escola, como o gosto do trabalho bem feito, a perseverança em face da adversidade, o respeito dos adultos e dos colegas etc. É o que Bourdieu chama de *habitus*.



2. Ter oportunidades de valorização de si mesmo, de crescimento da autoestima:

- Fora da escola, com uma experiência de integração social, com parceiros em nível escolar e social superior ao deles, como numa equipe esportiva, num grupo de música, de teatro, de escoteiros etc., onde os jovens se sintam aceitos por eles mesmos, pelas suas qualidades, apesar da sua classe social e do fracasso escolar.
- Na escola, com uma experiência de ser parabenizados por um professor por um trabalho bem feito.

3. Receber um conselho “estratégico” num momento oportuno na trajetória do estudante, permitindo-lhe aproveitar uma oportunidade, como mudar de estabelecimento, obter uma bolsa, prolongar os estudos, escolher um curso opcional...

Essas características são explicações sociológicas, quer dizer, condições que favorecem o aparecimento da vontade de lutar. Mas quais são as *características psicológicas* que permitem o sucesso da desforra? Para aprofundar a decisão pessoal da desforra, novas pesquisas deveriam explorar, em particular, o “nível da aspiração”, no sentido de Kurt Lewin (1944): porque alguns jovens repetentes apresentam uma aspiração tão alta? O mecanismo de identificação, no sentido de Albert Bandura (2008): com quem esses jovens se identificaram para recusar a posição de dominado? O emprego do “código linguístico formal”, no sentido de Basil Bernstein (1973): como esses estudantes de origem humilde, com pais com pouca instrução, aprenderam a língua formal que necessitam os estudos universitários? A “relação com o saber”, no sentido de Bernard Charlot (1992; 2000; 2010): porque estes estudantes atribuem valor aos saberes escolares apesar da baixa escolaridade de seus pais?

Paradoxalmente, no fim desses percursos escolares atípicos, dessas superações improváveis, não se encontra um entusiasmo triunfante. Os sentimentos daqueles que venceram com tantos esforços encontram-se misturados: orgulho e amargura estão lado a lado. Amargura pelo fato de ter vencido sem apoio, sem confiança, sem reconhecimento dos pais, e ainda pior, contra os prognósticos humilhantes. (BERGIER; FRANCEQUIN, 2011). Essa travessia tormentosa deixa os nossos entrevistados, ao mesmo tempo frágeis e fortes. As suas fragilidades vêm das humilhações escolares, das provas sofridas, do que fizeram com eles. A força vem do reconhecimento escolar, das provas superadas, do que eles fizeram, passo a passo, com o que lhes aconteceu.

## Referências

- ALESINA, Francesco; GIAVAZZI, Alberto. **O futuro da Europa**. Reforma ou declínio. Lisboa: Edições 70, 2007.
- ALVES, Adriana Pereira da Silva. **Sucesso escolar de alunos dos meios populares**: mobilização pessoal e estratégias familiares. 2005. 219 f. (Dissertação de Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.
- BANDURA, Albert; GURGEL AZZI, Roberta; POLYDORO, Soely. **Teoria social cognitiva**. Conceitos Básicos. São Paulo: Artmed 2008.
- BERGIER, Bertrand. **Repères pour une restitution des résultats de la recherche en sciences sociales**. Paris: L'Harmattan, 2001.
- \_\_\_\_\_.; Francequin, Ginette. **La revanche scolaire**. Paris: Erès, 2011.
- BERNSTEIN, Basil. **Class, codes and control**. Londres: Routledge; Kegan Paul, 1973.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Paul. **A reprodução**. Petrópolis (Rio de Janeiro): Vozes, 2008.
- BOURDIEU, Pierre (Org.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 5. ed. 2003.
- \_\_\_\_\_. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Betrand, 2007.
- CHARLOT, Bernard; BAUTIER, Elisabeth; ROCHEX, Jean-Yves. **École et savoir dans les banlieues...** et ailleurs. Paris: A. Colin, 1992.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**. São Paulo: Artes Médicas, 2000.
- \_\_\_\_\_. **A relação com o saber nos meios populares**. Uma investigação nos Liceus profissionais de subúrbio. São Paulo: Legis, 2010.
- HADJI, Charles; BAILLÉ Jacques. **Investigação e educação para uma nova aliança**. Porto: Porto, 2001.
- HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: A gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2003.
- HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- ISIDORE. **Questionário**. Angers (França), 10 mar. 2011.
- LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**. As razões do improvável. São Paulo: Ática, 2004.
- LAURENS, Jean-Paul. **1 sur 500**. La réussite scolaire en milieu populaire. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 1992.



LEWIN, Kurt. Level of aspiration. In: McVICKERHUNT, Joseph (Org.). **Personality and behavior disorders**. New York: Ronald Press, 1944.

LOUISE. Questionário. Rennes (França), 28 nov. 2012.

NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Org.). **Família e escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

PEREIRA, Adriana Alves. **Sucesso escolar de alunos dos meios populares: Mobilização pessoal e estratégias familiares**. 2002. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

PERRENOUD, Patrick. Das diferenças culturais as desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino diferenciado. **Análise psicológica**, Lisboa, n. 1, p. 133-155, 1978.

RHÉAUME, Jacques. Quand l'histoire devient agissante. In: DE GAULEZAC, Vincent; LEGRAND, Michel. **Intervenir par le récit de vie: entre histoire collective et histoire individuelle**. Paris: Erès, 2008.

RICOEUR, Paul. **Parcours de la reconnaissance**. Paris: Stock/Folio essais, 2004.

Prof. Titular Dr. Bertrand Bergier

Université Catholique de l'Ouest | Angers | França

Centre de Recherche en Éducation de Nantes | CREN | EA 2661

E-mail | [bertrand.bergier@uco.fr](mailto:bertrand.bergier@uco.fr)

Prof. Dr. ConstantinXypas

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte | Pau dos Ferros

Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento do Processo

Ensino-Aprendizagem | GEPPE

E-mail | [constantin.xypas@gmail.com](mailto:constantin.xypas@gmail.com)

Recebido 15 out. 2013

Aceito 17 dez. 2013