

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL
EM CIÊNCIAS SOCIAIS PARA O ENSINO MÉDIO

PAULO CARLOS DA SILVA

**COACHING NA SALA DE AULA:
uma pesquisa-ação no enfrentamento do fracasso escolar**

Recife
2015

PAULO CARLOS DA SILVA

**COACHING NA SALA DE AULA:
uma pesquisa-ação no enfrentamento ao fracasso escolar**

**Dissertação submetida ao Programa de Mestrado
Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio
da Fundação Joaquim Nabuco para obtenção de grau
de Mestre em Ciências Sociais.**

Orientador: Prof. Dr. Mauricio Antunes Tavares

Recife

2015

Paulo Carlos da Silva

**COACHING NA SALA DE AULA:
uma pesquisa-ação no enfrentamento ao fracasso escolar**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre em Ciências Sociais” e aprovada em sua forma final pelo Programa de Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio.

Recife, 16 de Dezembro de 2015

Prof. Dr. Alexandre Zarias

Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Mauricio Antunes Tavares

Orientador

Fundação Joaquim Nabuco

Prof.^a Dr.^a Rosalira dos Santos Oliveira

Avaliadora Interna

Fundação Joaquim Nabuco

Prof.^a Dr.^a Cibele Maria Lima Rodrigues

Avaliadora Externa

Fundação Joaquim Nabuco

Dedico este trabalho aos meus pais,
Manuel José da Silva (*in memoriam*) e Quitéria Maria da Silva,
os primeiros e mais competentes *coaches*.

AGRADECIMENTOS

O momento da gratidão sempre me provoca um misto de alegria e temor. Alegria por reconhecer que não estive sozinho nessa caminhada e lembrar os muitos que ajudaram e torceram pela minha vitória. Temor por cometer a injustiça do esquecimento.

Nesse misto de alegria e temor, agradeço:

A Deus, pelo dom da vida;

À família, pela compreensão da ausência. De modo especial, a Selma, minha esposa, e às minhas eternas crianças, embora já adultos, Paulinho, Pedrinho e Hadassa, pelo incentivo e colaboração;

À Igreja Batista da Redenção, onde ministro, pelo consentimento de tantas faltas e apoio incondicional;

Aos amigos e irmãos que se fizeram presentes com opiniões, doações para participação em congressos e palavras de incentivo. Foram tantas formas de ajuda que é impossível descrever tudo, todos e todas aqui. Contudo, não posso deixar de destacar o auxílio das professoras Rosenil da Rocha, Silvia Helena Santos, Maria Sadjá Ulisses Sales e da Prof.^a Dr.^a Tarcila Correia de Lima Nadia;

À equipe da Escola Conselheiro Samuel Mac Dowell, pela cooperação em questões administrativas. Destaco a equipe gestora que, à época da minha entrada no Mestrado, em 2013, ajudou-me de modo espetacular. Vale ressaltar o nome da Professora Rejane Maria Arruda de Barros, que me incentivou a participar da seleção. Ela e as professoras Elizabete Borges de Araújo e Maria José Bezerra não mediram esforços para viabilizar tempo para minha participação no Curso;

Aos meus alunos do Ensino Médio da referida Escola e, de modo muitíssimo especial, ao grupo focal, que, mesmo atormentados pela fome e pelo sono do início de tarde, resistiram bravamente a todas as entrevistas e se lançaram, sem medo, a declarar, diante do professor, que filam (risos);

Ao Prof. Dr. Joanildo Burity, que em um momento difícil da minha vida acadêmica tornou-se uma luz no fim do túnel. Luz essa que me fez encontrar o Prof. Dr. Mauricio Antunes Tavares, o qual aceitou o desafio de orientar um filósofo desorientado no labirinto da Sociologia, tornando-se um verdadeiro *coach*. A atitude do Prof. Maurício não apenas gerou minha gratidão pela sua orientação paciente e competente, mas concedeu-me mais elementos para refletir sobre minha postura enquanto educador.

Ainda nesse bloco de gratidão aos meus formadores acadêmicos, lamento não poder registrar nominalmente a enorme lista, que poderia até incluir alguns que me ensinaram a como não ser um professor. Aliás, um deles, como se verá no corpo do texto, inspirou este trabalho. Afinal, o *Coaching* valoriza cada experiência vivida como um processo contínuo de aprendizagem. No entanto, devo registrar minha gratidão e nominar a Prof.^a Dra. Rosalira Oliveira e a Prof.^a Dra. Vilma Soares, pelas valiosas contribuições durante a banca de validação do projeto e pela forma como apresentaram as avaliações críticas, pois, como o Prof. Mauricio, deram um show de competência e mais ainda de generosidade na hora de apontar os pontos que precisavam de melhoria;

Ao meu amigo e Advanced Master Coach Trainer, Nelson Vieira, por ter compartilhando o melhor de si no processo da minha formação em *Coaching*;

Aos colegas de turma, pela generosidade em dividir a caminhada, as ideias, as alegrias, as lágrimas e o lanche em cada intervalo de aula, sempre regado da palavra motivacional: “Galera, vai dar certo!” É, parece que deu;

À Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), que me oportunizou a formação no Mestrado Profissional de Ciências Sociais para o Ensino Médio.

Na hora do temor de ter esquecido alguém importante nessa trajetória, quero incluir os anônimos e lhes dizer que não fiquem tristes de não terem o nome registrado. Toda nação tem um memorial para o soldado sem nome; para aquele que batalhou bravamente e até morreu por tanto se doar. O fato do seu nome não configurar em uma lista não significa que seu valor seja menor. Por isso, quero agradecer a sua ajuda. Quero agradecer até a você que só agora tomou conhecimento desse trabalho e o está lendo. Nesse momento, você se torna um colaborador dele, pois de nada vale o esforço da coleta de dados e o registro de uma pesquisa se não forem lidos e, nesse caso, posto em prática. Portanto, minha gratidão a você, caro leitor e, sendo um professor, minha gratidão redobrada caso se proponha o desafio de testar, nem que seja por curiosidade, alguma ideia aqui apresentada.

RESUMO

Como professor, frequentemente me deparo com alunos de baixo rendimento escolar e aparentemente desinteressados com os estudos. Lembrando-me da minha trajetória escolar, percebo que em alguns momentos eu também estive estimulado e outras vezes desanimado. Lembro-me que a postura do professor nesses altos e baixos da minha vida acadêmica foi marcante. O *Coaching* é uma técnica baseada numa relação de apoio e confiança durante o acompanhamento a indivíduos e/ou grupos que visam à realização de um sonho por meio do estabelecimento de metas, vencendo as crenças limitantes. As ferramentas do *Coaching*, adaptadas ao ensino de Sociologia, foram empregadas na pesquisa-ação de que resultou este trabalho na perspectiva de descobrir se o seu uso pode ou não disparar disposições internas, teorizadas por Lahire, visando à melhoria do rendimento escolar de alunos do Ensino Médio, através da superação de crenças limitantes fruto da ausência de um *habitus* necessário e condizente com o ambiente escolar, segundo a teoria bourdieusiana. A pesquisa teve a participação de 10 (dez) alunos voluntários de uma escola pública estadual situada em um bairro da periferia da cidade de Camaragibe, região metropolitana do Recife, os quais acreditavam ter um baixo rendimento escolar, embora obtivessem notas acima da média. Segundo a avaliação dos alunos participantes da experiência, o resultado significou uma melhoria não só das notas, como do comportamento. Uma mudança de postura frente aos estudos e à forma de obter as notas, sem o uso da fila, fruto da descoberta, mediada pelas ferramentas do *Coaching*, dos fatores impeditivos e das potencialidades para alcançar o sucesso escolar.

Palavras-chave: *Coaching*. Disposições. Ensino Médio. Fracasso/Sucesso Escolar. Sociologia.

ABSTRACT

As a teacher, often I am faced with poor school performance and seemingly uninterested students. Thinking back of my own student life, I realize that at times I've also been stimulated and sometimes discouraged. I remember that the teacher's stance in these ups and downs of my academic life was remarkable. Coaching is a technique based on a relationship of support and confidence while monitoring individuals and / or groups aimed at the fulfillment of a dream by setting goals, and overcoming limiting beliefs. Coaching tools, adapted to the teaching of Sociology, were employed in action research, with a view towards finding out whether their use may or may not trigger internal arrangements, as theorized by Lahire, aimed at improving the academic performance of high school students by overcoming limiting beliefs resulting from the absence of a necessary, and consistent with the school environment habitus, according to Bourdieu's theory. This survey was used with ten (10) public school student volunteers from a neighborhood in the outskirts of the city of Camaragibe, metropolitan area of Recife, which are believed to have low school performance, although obtaining above average grades. According to the evaluation of the experience of participating students, the result showed an improvement not only in their grades, but also a change in behavior; i.e., a change of attitude in relation to studies, and how to obtain good grades without cheating, thanks to the discovery, measured by Coaching tools, of impediments and potentialities to achieve academic success.

Keywords: Coaching . Provisions . High school. Failure / School Success . Sociology.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

IBC	Instituto Brasileiro de <i>Coaching</i>
FUNDAJ	Fundação Joaquim Nabuco
LDB	Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 NO PRINCÍPIO ERA O CAOS! Construção do Marco Teórico-Methodológico	13
2.1 DO TOPO AO PÉ DA MONTANHA	13
2.2 UM SOBREVÃO SOBRE A TEMÁTICA	21
2.2.1 Fracasso e sucesso escolar. Dois destinos e muitas rotas	23
2.2.2 Como tudo começou antes de começar. A história da problematização	35
2.3 COACHING E TÉCNICAS ADAPTADAS	37
2.3.1 Definição	37
2.3.2 Ferramentas	39
2.3.3 Técnicas	42
2.4 METODOLOGIA APLICADA	43
3 A EXPERIÊNCIA. E disse: Haja luz!	48
3.1 DO CAMPO DA PESQUISA	50
3.2 DA FORMAÇÃO DO GRUPO. E no primeiro dia disse: faça-se o grupo!	52
3.3 O GRUPO NÃO ERA SEM FORMA, NEM VAZIO. Entrevistas	55
3.3.1 Caso 1 – Branca: bom comportamento ou medo de <i>bullying</i>?	56
3.3.2 Caso 2 – Maria: amigos ou aprendizagem?	59
3.3.3 Caso 3 – Anita e sua “cabeça cheia”	61
3.3.4 Caso 4 – Cristiano x trabalho ou diversão	65
3.4 DOS ACHADOS PRELIMINARES	68
4 DO GRUPO FOCAL	71
4.1 SESSÃO 1 – PERFIL COMPORTAMENTAL	71
4.2 SESSÃO 2 – ESCALA DE VALORES E ESCOLA PERFEITA	78
4.3 SESSÃO 3 – PONTE AO FUTURO, RODA DO CONHECIMENTO E TRÍADE DO TEMPO	85
5 ACHADOS E PERDIDOS. Por Uma Tentativa de Conclusão	98
5.1 AVALIAÇÃO COMPORTAMENTAL, SISTEMA REPRESENTACIONAL E ESCALA DE VALORES	106
5.2 RODA DO CONHECIMENTO E TRÍADE DE TEMPO	111
5.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS. E no sétimo dia descansou	112
REFERÊNCIAS	115
GLOSSÁRIO	122

APÊNDICES	123
APÊNDICE A – Perfil de Entrevistados(as): Bruna	123
APÊNDICE B – Perfil de Entrevistados(as): Maria	125
APÊNDICE C – Perfil de Entrevistados(as): Heloisa	126
APÊNDICE D – Perfil de Entrevistados(as): Joaquim	127
APÊNDICE E – Perfil de Entrevistados(as): Nilton	128
APÊNDICE F – Perfil de Entrevistados(as): Branca	129
APÊNDICE G – Perfil de Entrevistados(as): Romário	130
APÊNDICE H – Perfil de Entrevistados(as): Cristiano	131
APÊNDICE I – Perfil de Entrevistados(as): Anita	132
APÊNDICE J – Perfil de Entrevistados(as): Tito	133
APÊNDICE K – Avaliação 1	134
APÊNDICE L – Avaliação 2	135
APÊNDICE M – Avaliação 3	136
ANEXOS	137
ANEXO A – Informações sobre a Escola Samuel Mac Dowell	137
ANEXO B – Tríade do Tempo	138
ANEXO C – Tabela de Valores	139
ANEXO D – Ponte ao Futuro	140
ANEXO E – Avaliação de Preferência Cerebral	141
ANEXO F – Roda do Conhecimento	144
ANEXO G – Lista do Sistema representacional	145
ANEXO H – Roda da Vida	146

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho resulta da pesquisa-ação realizada com 10 (dez) alunos do Ensino Médio da rede pública de ensino do estado de Pernambuco, na cidade de Camaragibe, região metropolitana do Recife, a partir da problemática do baixo rendimento escolar apresentado por parte dos alunos da referida escola, onde ministrou aulas de Sociologia nessa modalidade de ensino. Teve como objetivo adaptar, desenvolver e testar técnicas de *Coaching* para ajudar os alunos a identificar seus pontos fortes e de melhoria com vistas a alcançar um bom desempenho acadêmico, bem como testar ferramentas que possam servir como apoio didático aos professores desse componente curricular para que, conhecendo melhor os seus alunos, possam desenvolver estratégias de ensino que resultem em um aprendizado mais eficaz.

Em razão da fala constituir o elemento da categorização das coisas, e por ela a socialização ser consolidada, é preciso ouvir como o outro denomina e trata as categorias na sua singularidade, e não apenas como são expressas no eco das multidões. Por isso, optei pela pesquisa-ação como metodologia para aproximar-me, por meio da pesquisa qualitativa, das vozes abafadas pelos grupos procurando saber o quanto de indivíduo tem no grupo, quanto tem do grupo no indivíduo e qual a influência disso no rendimento escolar. E, então, intervir com técnicas do *Coaching* objetivando a melhoria no rendimento escolar.

Na pesquisa-ação o importante é, segundo Tripp (2005), desenvolver uma ação planejada, e então descrevê-la e incorporá-la ao objeto de estudo para ser avaliada sobre sua capacidade de provocar mudança, para melhor, da situação anterior. Enquanto método, a pesquisa-ação apresenta uma vantagem para o pesquisador em relação à pesquisa de cunho bibliográfico, pois acaba “[...] aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação.” (TRIPP, 2005, p. 446)

No caso deste trabalho, como anteriormente afirmado, a situação que provocou a intervenção foi o baixo rendimento escolar dos alunos da escola mencionada. As noções que orientam as discussões e avaliações sobre a intervenção são dicotomizadas pelo binômio fracasso/sucesso. Para o estudante essas noções vão além das notas registradas no documento oficial da escola (boletim), que mesmo altas não revelam necessariamente que houve aprendizado, como é possível constatar na fala de Heloisa na primeira reunião do grupo focal:

Entrevistador (E): O que motivou vocês que têm uma nota no currículo considerada boa, se inscrever em um projeto destinado a alunos que acreditam ter uma nota ruim?

Heloisa: É assim professor você ter um dez não quer dizer que você saiba muita coisa.

Assim, não basta definir o que é fracasso ou sucesso escolar, mas é preciso entender as razões que ajudam ou impedem os alunos a alcançarem o que eles entendem como sucesso e ajudá-los a desenvolver estratégias para superar as dificuldades.

Divido em três partes, na segunda, este trabalho contém dois capítulos. O primeiro aborda as bases teóricas que tratam do tema fracasso/sucesso escolar, binômio que dá razão e sustentação à pesquisa, bem como um pouco da trajetória da construção da ideia de *Coaching* e a apresentação de suas ferramentas e técnicas adaptadas para a intervenção. No segundo capítulo, encontra-se uma descrição do campo onde a pesquisa aconteceu, a apresentação do grupo pesquisado, as entrevistas individuais de quatro dos 10 (dez) participantes (escolha que foi realizada a partir de temas recorrentes nas entrevistas individuais)¹. A narrativa da intervenção, do seu nascedouro até a realização, que se deu em três sessões com a participação dos 10 (dez) voluntários compõe o terceiro capítulo. Por fim, na conclusão, o compartilhamento das impressões, os testemunhos dos participantes e uma reflexão sobre a experiência.

¹ A escolha das quatro entrevistas dos voluntários apresentadas neste trabalho teve como critérios o conceito de bom aluno, a influência dos amigos, a crença na capacidade ou incapacidade de aprender e a administração do tempo entre lazer e estudos.

2. NO PRINCÍPIO ERA O CAOS! Construção do Marco Teórico-Metodológico

2.1 DO TOPO AO PÉ DA MONTANHA

Em 1975, uma professora de história da rede pública estadual de ensino de Pernambuco, lotada no Colégio Padre Francisco Carneiro, localizado em Beberibe, periferia da cidade de Olinda, designa um aluno da 5ª série, à época com 11 anos de idade, para apresentar um capítulo do livro que tratava da chegada dos portugueses ao Brasil em 1500. O referido trabalho valeria 50% da nota bimestral. Na época, a pedagogia aplicada por todos os professores, a “bancária”, assim chamada por Paulo Freire, na sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1983), de certa forma “forçava” o aluno a utilizar o famoso método conhecido na gíria estudantil de “decoreba”. Nesse período, não existia internet e a biblioteca da escola só era lembrada e visitada no início ou no final do ano para retirada ou entrega dos livros didáticos. Empenhado em garantir a nota 10 (dez) na média final, o menino devorou e memorizou cada letra daquele capítulo a ele confiado. Atitude que o capacitou a apresentar todo o conteúdo sem a ajuda de qualquer “lembrete” em um pedacinho de papel, o que é muito comum ver até hoje nas apresentações de trabalhos escolares em grupo.

Terminada a apresentação e respondidas todas as perguntas elaboradas pelos colegas de sala, com base até nas notas de rodapé do livro, somente para tentar tirar a nota máxima do companheiro de turma, aquele aluno sentia-se orgulhoso de si pelo fato de ter desempenhado bem o que lhe foi proposto e aguardava da professora o grande troféu que todo aluno esforçado em dar o melhor de si espera receber: o elogio e a nota consagradora. A nota veio e com ela veio também, um tanto quanto forçado, o elogio, mas não sem antes a professora formular uma pergunta, fato que surpreendeu o aluno, pois os colegas já tinham esgotado “tudo” o que era possível no capítulo que lhe foi entregue para ser apresentado. Então, ela perguntou: “Quantas pessoas havia no barco de Pedro Álvares Cabral?” A resposta do menino foi: “Professora, eu não sei. Não tinha no livro.” Ela disse: “Eu sei. Só fiz essa pergunta para você entender que é necessário aprender mais.” Repentinamente, a alegria e o orgulho daquele menino se transformaram em medo de não ser digno da nota máxima pelo fato de não saber TUDO, e de vergonha diante da turma que há pouco o chamara de “professor” de História, por haver tirado TODAS as “dúvidas” deles. Depois de vislumbrar a beleza do sucesso, aquele menino escorregou do topo ao pé da montanha emocional sem que ninguém segurasse sua mão para evitar a queda e os danos que dela poderiam ocorrer.

Hoje, crescido, o menino se pergunta: “Seria aquele o único jeito de uma professora estimular seu aluno a estudar, expondo suas fraquezas, limitações e faltas diante de um público que acabara de aplaudi-lo?” “Será que, influenciada pelo período histórico vivido naqueles anos, a professora se sentiu ameaçada em sua autoridade e quis retomar seu prestígio de única detentora do saber absoluto sem se importar que, com aquele ato, pudesse quebrar um elo de confiança não apenas na relação com seu aluno, mas com toda turma, pelo fato de gerar medo no aluno de se expor no futuro?”. “Será que aquela professora não se deu conta que o que estava em jogo ali não era sua autoridade, nem seu conhecimento, mas o quanto o aluno tinha se esforçado para cumprir bem a tarefa e que isso, mesmo que apresentasse falhas, deveria ser valorizado como parte do processo de ensino e aprendizagem, gerando, assim, estímulo, até mesmo para que os outros pudessem perceber que seria possível um aluno alcançar um objetivo proposto pelo professor?” “E mesmo que ele não tivesse chegado ao topo, será que ela não se deu conta que o importante seria valorizar a tentativa, o esforço do aluno ao invés de avaliar apenas a chegada?” “Ficou no vazio todo processo de construção?” “Será que ela não se dava conta da posição de influência e do poder das suas palavras em alimentar ou desnutrir as forças internas dos seus alunos que poderiam levá-los a outras conquistas?”

Introduzi este capítulo com esta história motivado pela experiência de Lahire, cujo trabalho tem como fato inspirador sua própria trajetória acadêmica. Nascido na cidade de Lion, em 1963, Lahire é um exemplo do que hoje é o seu objeto de estudo, ou seja, um “bom aluno” oriundo de uma classe popular pouco escolarizada (AMÂNDIO, 2014, p. 34), conforme sua resposta a Peres (2013), em entrevista publicada na revista CULT.

O senhor cresceu em um bairro operário. Como suas origens sociais determinaram a escolha de seus objetos de estudo e de suas orientações teóricas?

A determinação jamais é mecânica, mas é evidente que o sociólogo faz pesquisa apoiando-se em suas próprias experiências. Suas escolhas de tema jamais são produtos do acaso.

De fato, venho de um meio operário e sou uma espécie de “milagre social” (o primeiro em minha família a ter chegado à universidade). Isso me levou a me perguntar sobre as razões do fracasso escolar (e também do sucesso, estatisticamente improvável) nos meios populares.

Eu queria compreender por que minha irmã ou meus primos sempre enfrentaram dificuldades na escola. Queria compreender também o que havia me conduzido a um caminho tão incomum. Todas as minhas pesquisas (da análise das desigualdades escolares ao estudo da criação literária de Kafka, passando pelo estudo das práticas culturais) respondem a “necessidades” inteiramente existenciais para mim. Estão, na verdade, no cruzamento entre questões tanto existenciais pessoais quanto científicas.

(PERES, 2013)

Acredito que os professores precisam visitar seu passado, quando eram alunos, de modo crítico. É comum, enquanto professores, que reafirmem a falta de interesse dos seus alunos quando suas atitudes os fazem lembrar suas práticas antigas, advindas da falta de interesse quando eram alunos. Práticas que, no passado, foram causadoras de fracassos. Às vezes rotulam os alunos ao compararem suas atitudes com as que tinham no passado, pelas quais obtiveram sucesso, apesar das dificuldades. Isso é fato! Mas será que conseguem lembrar os geradores de interesse e desinteresse por uma determinada disciplina? Será que conseguem lembrar as atitudes dos seus professores que criticavam quando eram alunos? Será que não houve algum professor que tenha marcado positivamente suas histórias acadêmicas? O que ele fez que produziu um aprendizado mais eficaz? Que atitudes ele tomou no exercício da docência que os despertou para a importância dos estudos? É certo que o futuro se faz com o presente, mas não se pode menosprezar o quanto do passado está no presente contribuindo para a construção do futuro. Passado que, talvez, esteja influenciando a prática docente.

Essa discussão, que parece pertencer apenas ao campo da psicologia, é recorrente nos estudos sociológicos e são ingredientes fundamentais para a técnica testada neste trabalho. Vandenberghe (2013) apresenta essa proximidade entre os temas psicológicos e sociológicos, promovendo um diálogo entre Archer e os estudos de Lahire. Ambos se lançam ao interior do indivíduo para tentar entender os motivadores das suas decisões, embora percorram trilhas diferenciadas.

[...] Enquanto Archer quer compreender o presente dos sujeitos através da investigação de seus projetos futuros (sua factibilidade em um contexto corrente de restrições e oportunidades), Lahire explica o presente e o futuro em termos do passado (disposições e sua ativação em contextos particulares no presente). Enquanto ela confere destaque ao poder pessoal dos indivíduos e pensa as conversações internas como mecanismos que empoderam, esclarecem e auxiliam os mesmos a tomar decisões e a realizar seus sonhos em dadas circunstâncias, ele enfatiza, acima de tudo, o poder duradouro da socialização. Os atores dele são propelidos por suas disposições; os atores dela são estimulados por seus projetos. Ele é um determinista, ela é uma voluntarista [...]. (VANDENBERGHE, 2013, p. 71)

É importante destacar este encontro, embora sem aprofundar a discussão, pelo fato do *Coaching* trabalhar com os mesmos elementos que os autores citados, ou seja, passado, presente e futuro para fundamentar e desenvolver sua prática.

A inspiração que vem da história de Lahire não me deixa esquecer que há grandes desafios a enfrentar na defesa deste trabalho. Um deles, expresso na entrevista citada, é a distância das realidades socioeducativas entre Brasil e França. Como afirma o autor na

referida entrevista, as noções de “classe popular” e “instituição escolar”, na França e no Brasil, são fruto das singularidades da história social, cultural e escolar próprias de cada país.

O outro desafio se trava no campo teórico, no qual Lahire admite a necessidade de uma ruptura com a sociologia atual. É preciso enfrentar as resistências à incorporação dos aspectos das subjetividades e às correntes sociológicas que insistem em evidenciar os fatores de origem e posições sociais nas relações de poder, conforme as suas palavras:

Mas, além da ruptura com a “sociologia de Pierre Bourdieu”, é preciso entender que a sociologia [atual] recusa o retorno ao subjetivismo, a uma sociologia que estuda os fenômenos de dominação e desigualdade, que “ainda” fala de “classes sociais” ou dos efeitos – estatisticamente comprovados – da origem social e das posições socioprofissionais sobre os comportamentos sociais, a uma sociologia que põe em evidência os determinismos sociais etc. (PERES, 2013)

Esse desafio se apresenta pelo fato do *Coaching* ser visto como uma técnica voltada para obtenção de resultados individuais não tendo nada a contribuir para o tradicional campo sociológico, voltado para a coletividade. Para o enfrentamento desse desafio uno-me, entre outros referenciais, às reflexões expressas no livro *Relação com o saber, formação de professores e globalização*, em que Charlot (2005) afirma que o fracasso escolar, entre outros fatores, tem sua fonte na postura da escola de estabelecer um patamar de saber que deverá ser atingido de igual modo por todos os alunos e, em segundo lugar, pela relação que o aluno trava com o saber mediado pela cultura em que ele está inserido.

No primeiro argumento percebe-se a crítica a uma escola que promove a massificação do público estudantil oferecendo um conjunto de saberes que deverão ser assimilados de igual modo por todos, negando, assim, suas idiossincrasias. Desse modo, percebo que a proximidade da sociologia com a subjetividade singular, e não apenas com a coletividade, traz ganhos para o entendimento do funcionamento da sociedade e que, de alguma forma, explica a variação de rendimento escolar. Afinal, se é verdade que não há indivíduos sem sociedade, pois é no processo da socialização que o homem se torna humano e se identifica com identidades coletivas (LAHIRE, 2004a, p. 316), também é verdade que não há sociedade sem os indivíduos que a componha de modo desigual e criticamente ativo.

Esse desafio teórico do contato com a subjetividade no singular² tem repercussão também no campo da educação, em que determinadas teorias pedagógicas propagam a crença na existência de uma essencialidade que garante uma educação universal. Esse pensamento

² O termo “subjetividade no singular” pode parecer uma redundância, mas há discussões sobre subjetividade coletiva. Ver Domingues (1999).

essencialista, presente também no pensamento brasileiro, foi herdado do período colonial, quando os jesuítas implantaram o *Ratio Studiorum* (TOYSHIMA, 2012), abaixo explicado.

As ideias pedagógicas expressas no *Ratio* correspondem ao que passou a ser conhecido na modernidade como pedagogia tradicional. Essa concepção pedagógica caracteriza-se por uma visão essencialista de homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável. A educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano. (SAVIANI, 2008, p. 58)

Ainda que sejam válidas certas proposições pedagógicas de caráter universalista, como as considerações sobre o desenvolvimento da criança³, ou sobre os direitos humanos (mesmo em que pesem as críticas ao caráter “ocidental” destes), já desde os anos 1950-1960, com o desenvolvimento das pedagogias críticas, incluindo a de Paulo Freire, a ideia de uma educação universalista encontra-se encurralada por não oferecer aos grupos sociais que lutam por reconhecimento e justiça social, como, por exemplo, as nações indígenas, condições para fortalecer seus esforços. Por conseguinte, novas práticas educativas são mais do que desejáveis, sendo também necessárias para que a educação alcance a todos (SANTOS, 1995; TORRES, 2003).

É certo que Norbert Elias (2009) advoga uma capacidade comum entre os humanos para adquirir conhecimento. Essa ideia é partilhada por pensadores de outras áreas do saber como, por exemplo, Chomsky (MC GINN, 2004), que, na linguística, com um pé no racionalismo do século XVIII, afirma ter o homem uma estrutura mental capaz de compreender e apreender qualquer linguagem humana. Contudo, não é objeto deste trabalho a discussão ou fundamentação se há ou não uma essência humana unificada, a questão aqui não é nem a validade de uma universalização do que se deve aprender para que se possa reconhecer o indivíduo como um ser capaz de contribuir na sociedade.

Com isso não estou desprezando a questão curricular. A problemática curricular é importante. É tão importante que extrapola os círculos educacionais e mexe com interesses para além da formação humana. A questão curricular foi posta por Tedesco e Nardi (2012) como uma imposição de ordem política. Segundo esses autores, o currículo é uma decisão política com interesses econômicos impostos pelos países ricos aos países pobres ou em desenvolvimento, posição ocupada pelo Brasil e, conseqüentemente, um desafio educacional a ser enfrentado. Com essa imposição, encontram-se dois enfrentamentos: o primeiro, a discussão curricular dentro dessa problemática de interesses econômicos, não é objeto de

³ Por exemplo, a obra de Piaget, abordada por Dongo-Montoya (2009).

observação deste trabalho; o segundo, garantir que o aluno saia da escola com um certificado que revele a realidade do seu saber, e não com um simples pedaço de papel que comprove sua frequência e comparecimento nos dias de avaliação. Embora importante e fundamental, como já afirmei, o primeiro enfretamento não é o foco deste trabalho, porque não é a problemática de uma discussão política sobre o currículo, motivada por interesses econômicos das grandes potências mundiais, que tem angustiado aqueles que pisam o chão da escola em busca do certificado de conclusão do ensino médio.

Para esses, o fundamental é conseguir a aprovação em todas as disciplinas que compõem o currículo exigido pela escola para que possam receber o título de “formado” e, assim, tentar uma das vagas no campo de trabalho oferecidas pelos grupos que impõem o currículo. Essa preocupação exacerbada pelo certificado de conclusão do ensino médio, em detrimento do que verdadeiramente se sabe, é o que preocupa os educadores; de modo mais direto, os professores da área de Humanas e, mais especificamente, os professores de Sociologia que têm interesse de formar indivíduos conscientes da sua condição humana e empoderados da sua condição cidadã, buscando, para isso, trazer “ferramentas” para que seus alunos tenham a oportunidade de desnaturalizar a realidade. Inclusive a estudantil, pois, pressionados pelo mercado, pelas condições sociais, pela crença na sua incapacidade de aprender, por um currículo que não faz sentido na sua vida prática e nem aponta para qualquer elemento concreto de melhoria de vida, diferente de um curso técnico que lhe confere uma profissão, o aluno do ensino médio contenta-se em conseguir a nota de aprovação seja qual for o caminho para nela chegar, mesmo que seja através da “fila”. Não digo com isso que os professores da área de Exatas, por exemplo, não tenham a mesma preocupação com seus alunos; a questão é que o sistema educacional, de modo geral, já promove o discurso de que existem áreas mais importantes do que outras e conhecimentos mais importantes do que outros e, de alguma forma, esses conceitos se refletem na forma dos alunos abordarem as disciplinas e nas relações dos professores entre si e com os estudantes.

É para um cenário de desmotivação, crença na incapacidade pessoal diante do gigantesco currículo, que este trabalho se volta. Para essa realidade levanta-se o desafio de despertar no estudante seu potencial de sucesso escolar e, posteriormente, sucesso profissional. Sucesso que para a sociedade ainda passa pelo processo de vencer o currículo oferecido nas escolas. Tarefa que alguns se sentem incapazes de completar acreditando ser isso uma condição para poucos. O desafio de conquistar o tão sonhado sucesso se agiganta quando a própria instituição, ao mesmo tempo em que se apresenta como obstáculo, fecha os olhos para a existência das estratégias de “engano” (filas e cópias), por parte dos alunos, para

obtenção da nota de aprovação. Com isso, de alguma forma, a instituição corrobora com a crença na incapacidade para a aprendizagem portada por muitos estudantes, alimentando, assim, um ciclo vicioso de discursos acusatórios sem resultados progressivos. Os professores acreditam que os alunos não querem nada. Os alunos acreditam não serem capazes de aprender. Os professores partem para ensinar sem motivação por acreditar que os alunos não têm interesse de aprender. Os alunos, não encontrando nenhum incentivo ou razão que lhes faça sentido aprender o que está sendo ensinado, aguardam o dia da prova, quando farão uso da fila. Os professores fazem uma pequena pressão para tentar, através do medo, impulsionar os alunos a estudarem, mas sabem, e os alunos sabem também, que ao final do ano não poderão reprovar muita gente. Assim, “os aprovados” progredem para outra série carregando consigo o *déficit* de conhecimento, recomeçando um novo ciclo no ano seguinte.

Ciente de todos os desafios que este cenário apresenta, me apego ao que Lahire afirma inicialmente, quando questionado sobre a possibilidade do seu trabalho ser utilizado por pesquisadores no Brasil: “Acredito que as questões que coloquei em minhas pesquisas poderiam ser reutilizadas pelos pesquisadores brasileiros para estudar sua realidade.” (PERES, 2013) É justamente o que intento fazer aqui de modo prático por meio de uma experimentação lastreada teoricamente na obra e na prática de Lahire, entre outros autores que pensaram a educação.

Embora as perguntas formuladas na história introdutória desse trabalho tragam em suas palavras o professor como centro da questão, o foco deste trabalho é o aluno. O objetivo principal é despertá-lo para seu potencial. Contudo, seus resultados poderão munir os professores com informações e técnicas para a melhoria da sua atuação em um dos aspectos propostos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o da formação do indivíduo, estudante do ensino médio, para sua ação cidadã. Nessa Lei, o inciso III do artigo 35 (BRASIL, 1996) registra que “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” constitui uma das finalidades do ensino médio.

Esse elemento ligado à subjetividade por vezes é negligenciado, não por maldade ou conscientemente, mas pelo simples fato dos professores se aterem por demais aos conteúdos obrigatórios das disciplinas ministradas para fazer cumprir o aspecto pragmático que a escola adquiriu ao tornar-se a porta de acesso ao mundo do trabalho ou a continuidade da vida acadêmica, elementos também assegurados na LDB, artigo 22.

A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (BRASIL, 1996)

Espero com este trabalho fornecer material de apoio pedagógico aos meus colegas professores para que possam ajudar os seus alunos a não escorregarem até ao pé da montanha quando estiverem curtindo a visão conquistada por quem se esforça para escalar o “monte” do saber. E mais que isso, que possam ser bons guias de “alpinistas” iniciantes motivando-os a superar os desafios que um dia todos, com mais ou menos dificuldades, tiveram que enfrentar. Que o façam motivados pelo fato de lembrarem, depois de um pequeno esforço de memória, daqueles que, através de ações benéficas e competentes no exercício da profissão que lhes foi legada, os puxaram para cima.

Sendo assim, norteio-me pelos seguintes aspectos:

- a) Da subjetividade, no passo de Bourdieu e Lahire, buscando os elementos internos que produzem as ações exteriorizadas, sem desprezar a pressão social teorizada por Durkheim (2007) ao definir o que seria um fato social, os quais colaboram para o sucesso ou o fracasso escolar;
- b) Do entendimento da distância sociocultural, educativa e econômica dos objetos e campos trabalhados pelos autores basilares dessa pesquisa, procurando mapear meu objeto de observação e mostrá-lo tal como se apresenta na sua realidade;
- c) Da proposta por uma intervenção com o uso das técnicas de *Coaching* nos elementos subjetivos dos estudantes, na ordem das crenças e das práticas por elas motivadas, dando sempre um *feedback* positivo e sincero observando, apoiando e valorizando o processo, mais do que simplesmente o resultado de cada participante. Buscando, assim, a elevação da autoestima do estudante, elemento que suponho ser componente importante, não exclusivo nem definitivamente determinante, apenas importante, na motivação para uma melhoria acadêmica;
- d) Do lugar da educação tanto no imaginário quanto na vida cotidiana do aluno;
- e) Por fim, de um dado importante que tem a ver com o *ethos* brasileiro teorizado por Darcy Ribeiro (1995, p. 21; 22), ao falar da composição social brasileira, que fez surgir um novo povo com características próprias. Embora herdeiros de uma rica e multifacetada cultura, que chega a ser divergente em suas origens, como é o caso dos índios e dos portugueses, o povo brasileiro não se tornou, ou pelo menos não se reconhece assim, um povo multiétnico ao modo do conceito encontrado nos escritos de Stuart Hall (2005, p. 77-85), mas se constitui, apesar das diferenças regionais, um só povo. Esse elemento produz a

valorização da vida comunitária ou, em outras palavras, a valorização dada aos laços de afetividade que une um grupo em torno de um ideal. Neste trabalho, além das relações afetivas no seio familiar, há um peso da influência das amizades nas práticas, dentro e fora da sala de aula, amalgamando, assim, uma turma em torno do objetivo de terminarem, juntos, o ensino médio.

2.1 UM SOBREVOO SOBRE A TEMÁTICA

“Explorar o antigo e deduzir o novo forma um mestre.”

Confúcio

O GPS tem sido de grande valia hoje em dia. Ele ajuda a encontrar a melhor rota para se chegar aos lugares desejados, mas ainda desconhecidos. No entanto, para funcionar ele precisa de um ponto de partida a fim de traçar o roteiro que leve ao ponto de chegada. Usando essa metáfora, tomo como ponto de partida um pequeno sobrevoo pelas questões referentes ao tema fracasso/sucesso escolar, binômio motivador deste trabalho. Isso para melhor compreender a novidade do ponto de chegada. De imediato, apresento a questão do desejo do educando de ter uma relação afetiva e amistosa, acontecida num espaço seguro e certo do seu acolhimento, por parte do educador durante o processo de ensino e aprendizagem como um ponto fundamental para o sucesso ou o fracasso acadêmico. Assim o faço porque esse fator foi claramente expresso na segunda reunião do grupo focal.

Anita: Quando um aluno tirasse nota baixa [...], chamasse ele, conversasse.

Maria: Não é chegar na sala e dizer: “Maria por que você tirou nota baixa?”

Anita: É chamar no cantinho e perguntar por que tirou essa nota baixa.

Nilton: [...] na prova final do senhor que foi oral, um “mói” de gente ficou com medo de errar alguma coisa, ficava nervosa aqui [...].

Maria: Por quê? Porque a gente não tem muita intimidade [...], a gente não tem intimidade com ele como se fosse com Joana⁴ [...]; se fosse Joana que chegasse aqui e dissesse: “Vou fazer prova oral!”, ela chegasse e fizesse a “merma” pergunta que ele fez, tu ia saber responder porque com Joana a gente tem mais intimidade, consegue conversar assim, entendeu? [...] a gente vê o senhor sério, assim, sério como se fosse uma barreira.

Entrevistador: Então, vocês acreditam que a interação com o professor ajuda no processo?

Anita: E muito, professor.

Chamo a atenção para o fato de o elemento relacional ser aqui apontado como fundamental, mas não determinante, para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem,

⁴ Trata-se de um pseudônimo.

como se verá ao longo do trabalho. Antes de avançar quero alertá-lo que não parto de um conceito fechado sobre o que é fracasso ou sucesso escolar como, por exemplo, uma boa nota. Ou seja, embora tenha coletado informações sobre a situação escolar dos voluntários nos boletins, ver-se-á que esse instrumento não é eficaz para determinar se um aluno tem ou não uma vida acadêmica de sucesso. O *Coaching* trabalha com aquilo que é “doador” pelo outro, desta forma o conceito de sucesso escolar será construído com o grupo ao longo do trabalho de modo que o mecanismo avaliativo do alcance dos objetivos deverá ser a autocrítica, a autoavaliação dos participantes que poderá ir além da nota melhorada.

O processo de ensino e aprendizagem não é e nunca foi um processo simplesmente pragmático e matemático de divisão, partilha ou doação do saber de um indivíduo a outro. O processo de ensino e aprendizagem, por mais tradicional que seja a pedagogia adotada, sempre esteve permeado de sentimentos e emoções durante a partilha do saber, sejam essas emoções positivas ou negativas. A maioria das experiências sentimentais trazidas para dentro da escola foi forjada nos primeiros anos de vida do estudante. Outras foram vividas dentro da escola e se somaram ao longo da existência, como o caso de Branca, cujo comportamento em sala de aula foi construído a partir do *bullying* que sofria, o qual marcou definitivamente seu comportamento em todos os aspectos, inclusive na relação com os professores (subitem 3.3.1). Assim como no caso de Maria, cujas relações amistosas influenciam seu comportamento e interfere no seu rendimento escolar (subitem 3.3.2).

A partir desses relatos será possível perceber que o processo educacional é fruto de uma relação social, e que essa relação, embora se dê em um determinado lugar, historicamente, esse **lugar** nem sempre foi um edifício separado onde se desenvolva essa relação. Portanto, a educação está para além do espaço físico chamado escola. A própria LDB, no Art. 1º, reconhece o processo educacional como algo realizado nas interações sociais.

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996)

Como já visto nos relatos acima, esses sentimentos e emoções marcantes, em algum momento, facilitaram e facilitam, dificultaram ou ainda dificultam a assimilação do conteúdo a ser apreendido pelo educando, como afirma Elias (2009, p. 29).

O aparato biológico da fala é estimulado não apenas pelo aspecto racional da aprendizagem de uma língua, mas também está envolto em uma relação de emoções e desejos do aprender e do ensinar com o intuito de travar uma

comunicação. É possível perceber que uma relação ensino-aprendizagem em um ambiente de emoções positivas produz melhores resultados.

Em sua obra *Sucesso escolar nos meios populares* (2004a), Lahire apresenta exemplos de alunos que, segundo a teoria de Bourdieu baseada no conceito de *habitus*, não teriam condições de obter bons resultados na vida acadêmica. Contudo, após uma pesquisa na qual entrevistou 27 alunos do curso primário de uma escola pública francesa, pertencentes a 26 famílias (dois eram irmãos) de condições financeiras precárias e um baixo capital cultural, ele encontrou, diferentemente do que esperava, um universo de alunos que conseguia obter sucesso escolar (LAHIRE 2004a p. 50). Ele encontrou alguns elementos na vida familiar e nas relações sociais daqueles jovens que facilitavam seu desempenho na escola. Nessa mesma pesquisa, ele percebeu o deslocamento das deficiências impeditivas do avanço acadêmico, em outras palavras, o fracasso escolar, dos alunos das turmas iniciais para o ginásio (LAHIRE 2004a p. 52). Curiosamente, é no ginásio, o correspondente brasileiro do ensino médio, que o estudante se desprende mais da família e o controle dos pais diminui. Sendo professor do ensino médio (equivalente do ginásio francês), fui à busca dessa informação, não apenas para levantar os dados das deficiências que têm produzido o fracasso escolar, mas também para testar o *Coaching* como uma ferramenta de auxílio, tanto para o aluno quanto para o professor, no enfrentamento dessa questão, e percebi que, como afirmou Lahire (2004a), o bom ou mau rendimento escolar está atrelado às disposições internas que podem ser disparadas dentro de uma complexa rede de relações sociais e não apenas dentro do seio familiar.

2.2.1 Fracasso e sucesso escolar. Dois destinos e muitas rotas

O fracasso escolar não é um tema novo. O seu enfrentamento, porém, sofreu mutações ao longo da história. Segundo Patto (1999), no século XIX ele foi visto e enfrentado como uma questão médica, biológica. Com o surgimento da psicanálise e o desenvolvimento da psicologia educacional a concepção foi mudando. Hoje, a complexidade dos problemas de apreensão dos conteúdos vai do biológico ao psicológico, passando por questões sociais e econômicas. Segundo Costa (2005), vive-se um tempo de muitas e profundas mudanças sociais, as quais refletem na constituição da identidade dos alunos. Por isso, segundo a autora, a escola e seu currículo deveriam ser revisitados no seu modo de ser e agir.

Na sua obra *O que é escola?*, Canário (2005) apresenta uma escola em crise, ou melhor, uma escola em processo de mutação constante, em busca da sua autodefinição. Nesse

sentindo, ele apresenta três dimensões da escola que tendem a defini-la, a saber: a escola como uma forma, como uma organização e como uma instituição (CANÁRIO, 2005, p. 62). Objetivando focar a problemática do fracasso escolar mencionarei apenas a escola como forma. Nessa maneira de conceber a aprendizagem se estabelece uma relação social baseada nos princípios da revelação (um mestre ensina o aluno) e da cumulatividade (aprender é acumular informação), tendendo-se a desvalorizar o conhecimento adquirido fora dos portões da instituição escolar, penalizando a incapacidade de memorização dos conteúdos repassados pelo professor e a ausência da pesquisa como elemento da descoberta do saber (CANÁRIO, 2005, p. 69). Nesse cenário, o desinteresse da escola pelo cotidiano do aluno é retribuído com o desinteresse do aluno pela escola. Nessa direção, OLIVEIRA-SILVA (2008) também apresenta, como fruto dessas mudanças sociais e conflitos de interesses, uma mudança da clientela acadêmica o que tem resultado em uma relação conflituosa entre professor-aluno.

A escola, como um todo, passa por uma crise de sentido; os alunos não sabem por que vão a ela, a falta de significação do que é estudar, a evasão, a reprovação e a violência que existem nas mais diferentes formas acabam por transformar esta relação professor-aluno ainda mais conflitante e difícil de ser trabalhada. (OLIVEIRA-SILVA, 2008, p. 25)

Os conflitos de gerações, antes circunscritos aparentemente ao seio familiar, entre pais e filhos, têm se agravado à medida do surgimento das relações entre os novos padrões mentais e comportamentais, como se revela nas discussões da área psicológica sobre as gerações Baby Boomers, X, Y e Z (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, 2015). O contato dessas gerações tem se estendido às demais relações sociais, incluindo a escola.

Desta forma, agrega-se ao conjunto de desafios no aspecto das condições cognitivas da relação de ensino e aprendizagem, o desafio da convivência com o diferente cada vez mais diferente, que se lança às relações pessoais dentro da escola. Essas relações sofrem forte influência das experiências e das relações travadas fora e mesmo antes da vivência acadêmica. Experiências que, em certa medida, ajudam ou atrapalham no esperado sucesso escolar. Experiências que, em certa medida, são utilizadas como explicação para o fracasso acadêmico. Experiências que, segundo Spozati (2000), devem ser encaradas como parte integrante do ambiente escolar.

Proponho que se considere a escola como múltiplo de relações e não só como processo pedagógico/sala de aula e relação professor/aluno. Proponho pensar a escola como polo dinâmico em suas relações de externalidade. Isso não significa que a escola não gere processos de exclusão/inclusão social em seu interior, mas que se deva considerar que esse processo envolve tanto relações internas como externas à escola. (SPOZATI, 2000, p. 22)

O fracasso escolar é um tema recorrente e presente nas discussões sobre o ensino. Suas causas têm sido objeto de pesquisas não só na educação, mas também na área da sociologia e algumas delas tornaram-se tão "clássicas" que deixaram a impressão de não haver mais nada a se fazer para reverter o quadro, a não ser denunciar o poder público pela conjuntura social, como fazem os da corrente estruturalista, ou depositar na conta do aluno esse *déficit* por ele não ter interesse pelo próprio sucesso acadêmico, como advogam os adeptos da corrente funcionalista.

Entre um extremo e outro é possível pensar que esse fracasso é produto de um conjunto de fatores que atingem o aluno não só no âmbito objetivo, como a falta de estrutura física para o desempenho do processo de ensino e aprendizagem, mas também no campo afetivo e psicológico, ou seja, na área da sua constituição subjetiva. Não digo que as áreas objetivas, tais como a estrutura física das dependências escolares e as condições de trabalho para os professores, devam ser ignoradas como elementos fundamentais para o sucesso acadêmico, mas não será esse o foco de análise deste trabalho, pois de outro modo corre-se o risco de deixar o discurso refém da falta de condições objetivas para o exercício da tarefa de ensinar. E se assim for, o que estará sendo proposto com este trabalho perderá totalmente seu sentido. Volto a afirmar a importância da discussão e a forte influência dos elementos objetivos ligados ao processo de ensino e aprendizagem, mas, inspirado em Spozati, digo que seria simplório, mas não eficaz, abandonar a questão do mau desempenho do estudante às questões objetivas de estrutura e condições de trabalho, sem oferecer qualquer tipo de compensação aos estudantes que brote da essência de um ser humano a outro.

Exclusão social e fracasso escolar configuram duas situações negativas e o resultado da relação entre ambas é a precariedade. Pensado desta forma, em um parágrafo estaria encerrado o debate: quanto mais exclusão social, mais fracasso escolar e vice-versa... Aliás, já ouvimos de várias autoridades essa consideração. Essa naturalização tem seu registro de nascimento abonado pelas teses neoliberais. Afinal, como dizia Adam Smith, se os dedos das mãos são desiguais, por que os homens não o serão?

[...]

O contraponto a essa análise deve recorrer à ética, que traz à tona a questão da desigualdade humana e põe a pergunta no campo da justiça social: é cabível compactuar com a segmentação da sociedade e, nela, com crianças e jovens na condição de fracassados e excluídos? (SPOZATI, 2000, p. 21)

Acredito que seja contraproducente reclamar daquilo que falta, construindo um “muro de lamentações” dentro e fora das salas de aula. Enxergando os estudantes apenas como produtos de uma sociedade que sucateia a educação, corre-se o risco de enquadrá-lo em

discursos ideológicos que ora os vitimizam e os justificam por um passado do qual não tiveram qualquer culpa de tê-lo vivido, ora os culpabilizam por não tomarem uma atitude, sem mesmo se saber se eles têm ou não consciência das possibilidades reais de mudança, uma vez que podem ser reféns inconscientes do seu processo de socialização, processo que teve início muito antes de cruzarem os portões da escola.

Além do mais, a história da educação prova que o ato de educar, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem está para além do lugar físico; encontra-se isso na atuação dos sofistas nas praças gregas no século V a.C (GUTHRIE, 2007) e nas orientações para o ensino das crianças judias do século XII a.C.

Educa a criança no caminho em que deve andar; e até quando envelhecer não se desviará dele. (BÍBLIA, NVI. Provérbios 22:6)
Guardai, pois, todos os mandamentos que eu vos ordeno hoje, para que sejais fortes, e entreis, e ocupeis a terra que passais a possuir; E ensinai-as a vossos filhos, falando delas assentado em tua casa, e andando pelo caminho, e deitando-te, e levantando-te. (BÍBLIA, NVI. Deuteronômio 11: 8; 19)

Existe uma bibliografia sociológica que apresenta a família e a escola como dois elementos fundamentais tanto para o fracasso quanto para o sucesso escolar. Boa parte dessa literatura une-se ao conceito de Bourdieu (BOURDIEU; PASSERON, 1992) que trata de *habitus* e capital cultural como elementos de interferência no rendimento escolar. Esses elementos têm sua origem privilegiada, mas não exclusiva, no seio familiar. A interferência familiar na construção desse *habitus* também é objeto de estudo de Lahire (2004a). Aluno de Bourdieu, Lahire aborda o conceito de *habitus*, desenvolvendo o conceito de disposições como chave explicativa para a superação dos limites para o alcance do sucesso acadêmico, que, segundo a teoria bourdeusiana, seria improvável, como citei no início do capítulo.

Para Lahire (2004a, p. 17-19) o universo da criança, sua personalidade e comportamento são constituídos na relação de interdependência, ou seja, diferente das outras espécies animais, o ser humano não é biologicamente marcado e determinado na forma de agir. Em outras palavras, ele é um ser que aprende a ser humano com outro humano. Dessa posição de Lahire é preciso ser dito que apesar desse aprendizado estar ligado à interdependência de humanos que cercam a criança de modo mais frequente, ele não gera um mero reproduzidor de comportamentos. Exposta a esta educação gerada na interdependência, a criança atualiza seu comportamento de modo reativo ao que a configuração à qual pertence lhe permite agir. Esse aprendizado da criança é realizado em um cenário plástico, móvel; a ele

Elias (1999) chama de configurações. Quanto ao uso desse termo por Elias, Landini e Passiani (2001⁵ *apud* LANDINI, 2005, p. 5) afirmam que:

Há grande discussão nos grupos de sociólogos adeptos da sociologia de Norbert Elias a respeito do uso do termo configuração ou figuração. Essa questão não advém de problemas de tradução do alemão para o inglês; o próprio autor, cuja obra foi escrita em sua maior parte em inglês, utilizou ambos os termos. Em grande parte de sua obra, utiliza “configuração”, palavra escolhida com o principal objetivo de fazer face ao termo parsoniano “sistema”. Apenas mais tarde em sua carreira é que passou a questionar a palavra em si, não seu significado. O ponto que incomodava Elias é que, no latim, o prefixo *con* significa exatamente “com”, ou seja, se figuração (*figuration*) quer dizer padrão (em inglês, *pattern*), *con*-figuração (*configuration*) quereria dizer com padrão (*with pattern*). Entretanto, como o objetivo do autor era entender o padrão em si, o prefixo *con* passou a ser visto como redundante e ele passou a preferir o uso de figuração.

As configurações seriam como que arranjos sociais em que o indivíduo pode assumir posições diferenciadas a cada movimento do grupo e, a depender dessa posição ocupada, há uma expectativa atitudinal. Ao espaço social em que os indivíduos configurados de modos diversos são chamados a atuarem, Bourdieu chama de campo. Portanto, é no campo social, em que os indivíduos se relacionam de modo interdependente, a partir dos papéis impostos pelas configurações, que se constrói, se acumula, se herda, se doa, se aprende, se ensina e se troca informações e comportamentos, constituindo aquilo que Bourdieu chama de capital cultural, social ou econômico. A consolidação do capital cultural e social é promovida pelas instituições, entre elas a escola, e nelas também se consolidará o que Bourdieu chamou de *habitus*.

[...] ***numa sociedade em que a transmissão da cultura é monopolizada por uma escola***, às afinidades profundas que unem as obras humanas (e evidentemente as condutas e os pensamentos) têm seu princípio da instituição escolar ***investida da função*** de transmitir conscientemente e em certa medida inconscientemente ou, de modo mais preciso, ***de produzir indivíduos dotados do sistema de esquemas inconscientes*** (ou profundamente internalizados), ***o qual constitui sua cultura, ou melhor, seu habitus***, ou seja, em suma, de transformar a herança coletiva em consciência individual e comum: (BOURDIEU, 2005, p. 346, grifo meu)

O conceito de *habitus*, presente nas obras de Bourdieu (2003; 2005) e Elias (1994a) e também nas de autores que neles se inspiraram como Souza (2004) e Lahire (2004a), tem uma

⁵ LANDINI, Tatiana Savoia; PASSIANI, Enio. **Entrevista com Stephen Mennell, Eric Dunning e Johan Goudsblom**. 2001. Mimeo.

longa história, que começa entre os gregos (Aristóteles, *Ética a Nicômaco*), passando pelas mãos de Tomaz de Aquino e chega em Durkheim (SETTON, 2002, p. 61).

Não é nosso foco, nem há tempo suficiente para um aprofundamento da genealogia do conceito de *habitus*. O importante aqui é saber que o *habitus*, forjado durante a trajetória de vida, em consequência das diversas configurações das quais participou e participa o estudante, influencia nos resultados escolares. Nisso está a importância de testar uma técnica capaz de ajudá-lo a contornar ou superar os elementos limitadores, já que a igualdade de condições é um dos princípios da LDB (BRASIL, 1996): “Art. 3º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.”

O avanço nas discussões sobre a questão do fracasso e do sucesso escolar aponta o cognitivo como uma das condições da aprendizagem, mas essa cognição eficaz não é única e exclusiva de uns poucos privilegiados. Tais discussões ainda advogam que as condições de ensino e aprendizagem são, na verdade, condições produzidas por uma interação humana mediada por aspectos sociais e até emocionais (OLIVEIRA, 1992; 2010). Elias (2009, p. 28) afirma que:

Existem, por um lado, estruturas que são completamente inacessíveis a alterações resultantes de experiências acumuladas e lembradas - isto é, resultantes da aprendizagem. Existem também, por outro lado, estruturas humanas naturais em que permanecem como disposições e não podem funcionar completamente a menos que elas sejam estimuladas por um grande desejo de aprendizagem nas relações entre as pessoas.

Nesse trecho, Elias deixa clara a força das relações sociais positivas no processo de estímulo das disposições internas. Essas afirmações, embora possam não carregar o mesmo sentido de disposições latentes defendidas por Lahire, justificam o autor como marco teórico privilegiado nessa pesquisa pelo fato de descentralizar a construção do saber do âmbito do cognitivo e considerar outros aspectos, situação constatada por Lahire (2004a) ao final da sua pesquisa.

Há, pois, o grande número de situações nas quais a criança é levada a construir disposições, conhecimentos e habilidades em situações "organizadas" – não conscientemente – pelos adultos e sem que tenha havido verdadeiramente "transmissão" voluntária do conhecimento. (LAHIRE, 2004a, p. 342)

Hoje, o professor tem uma rica gama de possibilidades e ferramentas para produzir situações de ensino e aprendizagem. Contudo, embora visem introduzir o aluno aos temas e conceitos por vias diferenciadas, poucas, a exemplo da proposta freiriana (FREIRE 1980), levam em conta e tratam de modo direto, na sua prática contínua, a questão anterior à chegada

do aluno na escola, que são as condições, possibilidades e impedimentos pelos quais o aluno passa ou passou na constituição da sua personalidade e forjaram seu jeito de ser e pensar. Boa parte de tais condições, anteriores e as persistentes, compõe o conteúdo das discussões que se pretende nas aulas de Sociologia, tais como pobreza, desigualdade social, socialização, preconceito, precariedade das condições de acesso ao saber, etc. Porém, é bom lembrar que todas essas condições passam pela vida do estudante não apenas pelo viés da teoria. Abordadas para reflexão nas aulas de Sociologia, de modo a estranhar e desnaturalizar, elas compõem o repertório da realidade diária e emocional dos estudantes, de modo que, a depender do quanto o emocional esteja afetado, uma temática pode disparar ou não o gatilho da disposição latente ao processo de aprender, ou seja, uma situação vexatória ou que causou algum trauma, como também um sentimento de antipatia para com o professor, poderão “fechar” o canal de diálogo e aprendizagem.

Ao conceito de *habitus*, uma forma de externalizar o subjetivo, Bourdieu (2007) une o conceito de campo, entendido como um espaço social em que os atores agem de acordo com seu capital, seja cultural, econômico ou social. Desta forma, o campo é o espaço em que os “arranjos” ou posições sociais explicitam o conceito de figuração defendida por Elias (1994a), que advoga que ao ocupar o espaço social os atores assumem posições não fixas, assim o são, pois elas são afetadas pela interdependência, influenciando o modo da atuação do indivíduo, fazendo-o agir diferenciadamente a cada situação, conforme a posição social lhe seja exigido.

Por certo, essa situação incide na trajetória, pois cada mudança de posição social exige escolhas e tomadas de decisão que interferem não só no indivíduo, mas também no meio social onde ele vive a interdependência. No que se refere à dinâmica do *habitus*, já em Bourdieu encontra-se a ideia dele poder ser remoldado, por não ser estático. Quanto à questão da pluralidade da sua formação, uno-me a Lahire no seu entendimento que o *habitus* é uma construção dinâmica e plural. Ele advoga que a família não foi a única responsável por esse conjunto de disposições internas e que esse construto não é algo acabado, ou seja, há “gatilhos” a serem disparados. Essa ideia de “gatilho”, de possibilidades germinativas do futuro, encontra eco na reflexão de Setton, ao afirmar que *habitus* não é destino, mas um conjunto de elementos que auxiliam o indivíduo a pensar e agir.

Concebo o conceito de *habitus* como um instrumento conceptual que me auxilia pensar a relação, a mediação entre os condicionamentos sociais exteriores e a subjetividade dos sujeitos. Trata-se de um conceito que, embora seja visto como um sistema engendrado no passado e orientando para uma ação no presente, ainda é um sistema em constante reformulação. *Habitus* não é destino. (SETTON, 2002, p. 61)

Percebo aqui que a autora segue os passos de Lahire, encontrando no indivíduo a possibilidade de se reinventar, condição também presente na teoria de Bourdieu. Mas esse processo não se dá no vácuo, na verdade essa “reinvenção”, segundo Lahire, só é possível dadas as disposições internas que foram se configurando em um processo dinâmico e plural de socialização.

Como afirmei anteriormente, essa mobilidade do *habitus* também foi trabalhada por Bourdieu, que a chamou de Reconversão. Na ideia de Reconversão a mudança do *habitus* também irá interferir na trajetória assim como os disparos dos gatilhos disposicionais em Lahire. A Reconversão vai depender da modificação do capital, seja econômico, social ou cultural, e da condição de mobilidade que ele pode fornecer; assim, a movimentação dentro do campo pode ser vertical, atuando no mesmo campo, ou horizontal, modificando o campo de atuação. No caso do estudante de ensino médio, a mobilidade é vertical à medida que seu capital cultural cresce a cada ano, ele vai progredindo de uma série para outra. A questão é que na teoria de Bourdieu essa mobilidade não seria possível para aqueles que não tiveram na família a transmissão do capital cultural necessário para essa ascensão.

Nesse ponto, Lahire advoga que outras experiências, além da familiar, como, por exemplo, a Igreja ou algum grupo social distinto da escola, também podem promover o desenvolvimento das disposições, ou seja, uma disciplina, seja esportiva, social ou religiosa, é capaz de conceder ao indivíduo as condições necessárias para um bom desempenho escolar. Sendo assim, acredito que a escola deveria ser um desses lugares privilegiados para ajudar o aluno a constituir novos parâmetros de conduta, evitando práticas que a tornassem uma reprodutora das condições sociais que estão para além dos seus muros. Prática realizada, às vezes, na boa intenção de uma socialização eficiente, mas que, muitas vezes, não atende aos anseios de um ser plural, tornando-se aliada, não do aluno, mas dos meios que o forjaram, segundo Elias (1994b, p. 48):

Mas as oportunidades entre as quais a pessoa assim se vê forçada a optar não são, em si mesmas criadas por essa pessoa. São prescritas e limitadas pela estrutura específica de sua sociedade e pela natureza das funções que as pessoas exercem dentro dela.

Nesse trecho, Elias responde ao possível questionamento de uma escola promotora da disciplina, cumpridora do papel do qual falei acima. Observe a afirmação do autor sobre como essa disciplina é imposta de modo igualitário e não construída e incorporada conscientemente

pelo aluno, tornando a escola autoritária e insensível à pluralidade de subjetividades que frequentam seus recintos.

O objeto desse trabalho visa empoderar o aluno dando-lhe a chance e o direito de, após analisar sua condição atual, criar suas estratégias de ação e escolher, permitindo assim, não apenas escolher a trilha, mas a forma de percorrê-la.

Lahire, dialogando com Elias e Bourdieu sobre a questão da constituição do ser influenciado de modo plural, apresenta a possibilidade de um conflito cultural, vivido pela criança, motivado pelo confronto dos dois mundos (família/escola) nos quais ela está inserida e dos quais ela recebe influência, internalizando elementos da experiência passada dos membros da sua família, sejam eles positivos ou negativos, os quais, segundo o autor, são elementos constituidores da possibilidade do sucesso ou do fracasso escolar.

Em certos casos de “fracasso” escolar podemos dizer que o conflito cultural é duplo para a criança. Enquanto ser socializado pelo grupo familiar, ela transporta para o universo escolar esquemas comportamentais e mentais heterônimos que acabam por impedir a compreensão e criar uma série de mal-entendidos. (LAHIRE, 2004a, p. 171)

É alvo das reflexões de Charlot tanto essa constituição do EU, a partir das diversas relações já advogadas por Elias e incorporadas na fala de Lahire na constituição das disposições internas que poderão facilitar o bom desempenho acadêmico – caso sejam elas as desejadas pelo ambiente escolar –, quanto essa ação da escola de fornecer saberes e disciplinas de modo igualitário a pessoas diferentes, que no primeiro momento parece ser positiva, mas que na prática produz o fracasso. No livro *Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje*, Charlot (2005) afirma que o Fracasso escolar, entre outros fatores, tem sua fonte na postura da escola de estabelecer um patamar de saber que deverá ser atingido de igual modo por todos os alunos, e em segundo lugar pela relação que o aluno trava com o saber mediado pela cultura em que ele está inserido. Mas no passo de Lahire, Charlot também não põe o meio como fator determinante e sim influenciador. Essa relação de influência, e não de determinação do meio, explica em parte a razão do fracasso de alguns alunos que, pela lógica do alcance facilitado ao capital cultural, deveriam ter sucesso e não o têm, bem como o inverso, ou seja, pessoas sem acesso ao capital cultural de modo formal logrando êxito escolar. Aqui quero deixar claro o fato de não estar tomando como sucesso escolar apenas a nota de registro no boletim, mas a capacidade de apreender conhecimento; e assim o faço pelo motivo narrado por Helena na introdução desse trabalho.

Na conclusão da sua pesquisa, Lahire (2004a) desmistifica e desnaturaliza alguns conceitos ainda inculcados na mentalidade brasileira. Conceitos baseados na concepção de um *habitus* estático geradores de afirmações como, por exemplo: “*Aquele aluno não tem jeito!*”; ou se revelam pela cobrança de um bom rendimento escolar de um aluno que supostamente tenha à sua disposição, ou ao seu alcance, fontes de informações privilegiadas, sem levar em conta as possibilidades concretas dessa apropriação. Essa apropriação do capital cultural não é uma soma ou divisão matemática como explica Lahire.

A existência de um capital cultural familiar objetivado não implica forçosamente assistência de membros da família que possuam capital cultural incorporado adequado a sua apropriação. (2004a, p. 342)

Ainda encontramos em sua conclusão a desconstrução da concepção de que a ausência dos pais no dia a dia da escola, somando-se à indisciplina e ao baixo rendimento escolar do aluno, é uma declaração da negligência familiar. Ao contrário disso a pesquisa de Lahire revelou que os pais, mesmo incapazes de contribuir no aspecto de ajuda efetiva nas tarefas por não terem conhecimento suficiente para isso e mesmo não frequentando regularmente a escola, valorizam a escola e cobram o bom rendimento dos seus filhos na vida acadêmica.

Nosso estudo revela claramente a profunda injustiça interpretativa que se comete quando se invoca uma “omissão” ou uma “negligência” dos pais. Quase todos os que investigamos, qualquer que seja a situação escolar da criança, têm o sentimento de que a escola é algo importante e manifestam a esperança de ver os filhos “sair-se” melhor do que eles. (LAHIRE, 2004a, p. 335).

Essa atitude dos pais franceses também foi encontrada nos pais dos alunos dessa pesquisa que você tem nas mãos. Obtive essa informação não pelo mesmo instrumento usado por Lahire, mas através das falas dos alunos que testemunharam da atitude dos seus familiares em cobrar deles um rendimento melhor, embora em alguns casos a cobrança não seja acompanhada de um controle mais rígido como acontece quando eles são menores, como veremos no caso de Cristiano, no subitem 3.3.4).

Temos um farto acervo de registros tanto bibliográficos quanto tabulados por pesquisas quantitativas atestando que a história da democratização da educação brasileira é também a história do fracasso escolar. Ao longo dessa história produziu-se uma literatura que busca discutir, analisar e encontrar as razões desse fenômeno que apenas sob o olhar de um sistema meritocrático, alimentado pelo senso comum, é natural e esperado que assim seja.

Contudo, há um conjunto de elementos compondo esse cenário, não restrito às condições materiais, que dificilmente são alcançados pelos dados quantitativos. É certo que

dentre eles encontramos as desigualdades sociais, raciais e de gênero (HUDSON, 2009), mas não podemos negar a existência da incapacidade da família de legar seu capital cultural bem como a “indisposição” da criança de se apropriar daquilo que está sendo oferecido, constituindo-se assim um capital morto (BOURDIEU, 2003; LAHIRE, 2004a). Soma-se a essa última questão a ausência de afetividade nas relações familiares (LAHIRE, 2004a; OLIVEIRA, 2005) e o choque sofrido pelo aluno ao entrar no recinto escolar cheio de regras e limitações necessárias, em certa medida, para garantir a sistematização do conteúdo e conseqüentemente sua apreensão e compreensão, mas estranho e desconhecido por aqueles cuja dinâmica familiar é de outra ordem. A situação então é encarada pelo estudante, como um tolhimento à sua espontânea criatividade, ao mesmo tempo que se ressentido caso haja ausência dessa limitação nos espaços por ele atribuído como de outro valor (TAKEUTI, 2002).

Barbosa (2007) faz um levantamento histórico da promessa do projeto iluminista que colocava a educação como redentora de uma situação de desigualdade e injustiça social, bem como a elevação cultural de um homem desprovido do saber. Também aponta que a introdução desse homem no mundo da leitura e escrita não se deu por iniciativa livre a partir de uma consciência de necessidade, mas por obrigatoriedade para atender à demanda de um mercado de trabalho, ideia apoiada em Enzensberger, para quem a escolarização obrigatória

(...) nunca tratou de abrir um caminho para a “cultura escrita” e muito menos de libertar as pessoas para que falassem por si mesmas. O que estava em jogo era um tipo completamente diferente de progresso. Ele consistia em domesticar os analfabetos, “esta classe inferior de pessoas”, acabando com a imaginação e a teimosia deles, passando-se desde então a explorar não apenas a força muscular e suas habilidades, como também os seus cérebros. (ENZENSBERGER, 1995, p. 48⁶ apud BARBOSA, 2007, p.1061)

Ainda nesse artigo, com base na literatura por ela visitada, é constatado que o analfabetismo persiste, apesar do Brasil ter conseguido quase a total universalização da educação das crianças sete anos no final da década de 1970.

Sendo assim, percebe-se que a história da educação brasileira carrega um contrassenso entre as promessas e expectativas em torno do fornecimento de ferramentas educacionais, objetivando o sucesso do estudante, e os resultados obtidos pelos egressos nas escolas. Desta forma Barbosa levanta alguns questionamentos:

Nos últimos anos, estamos vivendo uma situação onde fica evidente que esta promessa, como havia sido formulada, não se cumpriu. Políticas

⁶ ENZENSBERGER, Hans Magnus. **Mediocridade e loucura e outros ensaios**. São Paulo: Ática, 1995.

educacionais centram-se na discussão sobre a “qualidade da educação e do ensino” que se está oferecendo nas instituições educativas.

O questionamento inicia com perguntas como: Será possível realizar a promessa republicana? **Como oferecer qualidade na educação para todos em uma sociedade com imensas desigualdades sociais?** Como desmontar esta situação perversamente paradoxal de “oferecer educação sem proporcioná-la”? (2007, p. 1060-61, grifo meu).

Na trilha de Lahire, Barbosa apresenta a questão da socialização em configurações diferenciadas como uma das explicações do sucesso/fracasso escolar, e sugere que a busca pelo entendimento dessas configurações deve ser o caminho para uma reflexão sobre a escolarização.

Para refletir sobre a escolarização das crianças brasileiras contemporâneas é preciso compreender as dimensões do ser criança e viver a infância neste momento histórico e neste país; conhecer as novas estruturas familiares e suas culturas que estão sendo cotidianamente vividas e praticadas pelas crianças, como também repensar a legitimidade dos conhecimentos escolares e dos modos convencionais de socialização da escola, numa sociedade onde a multiplicidade de socializações pressupõe o confronto e o entrelaçamento entre as culturas. (BARBOSA, 2007, p. 1062)

Estudos na área da psicologia apontam uma variação na mentalidade das gerações de modo que a forma como as novas gerações encaram e interagem com o mundo interfere também no processo ensino-aprendizagem, pois a pergunta pela validade do conhecimento que está sendo oferecido fatalmente aparecerá, entre outros conflitos. Essa reflexão sobre o novo momento da educação foi esboçada por Morin (2001) na sua obra *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Hoje, boa parte do corpo docente é formada por uma geração que via na escola a única forma de conquistar um espaço na sociedade e principalmente uma estabilidade financeira pela ascensão social promovido pelo status acadêmico. A literatura chama essa geração de Geração X: são os nascidos entre os anos de 1965 e 1983, e ao entrar na sala de aula às vezes tentam impor seus valores e visão de mundo (BRITTES ET AL., 2012). Outro grupo, vivendo em outro cenário social e relacional, chamado de Geração Y, já está sendo confrontada com a geração Z.

A Geração Y é definida por Maldonado (2005⁷), como a primeira geração da história a ter maior conhecimento do que as anteriores de uma área essencial: a tecnologia. Querem trabalhar para viver, mas não viver para trabalhar. Captando os acontecimentos em tempo real e se conectando com uma variedade de pessoas, desenvolveram a visão sistêmica e aceitam as diversidades.

⁷ MALDONADO, Maria Tereza. **A geração Y no trabalho**: um desafio para os gestores. Disponível em: <<http://www.rh.com.br/Portal/Mudanca/Artigo/4142/a-geracao-y-no-trabalho-um-desafio-para-os-gestores.html>>.

De acordo com Stauffer (2003⁸), a Geração Y é formada por pessoas nascidas a partir de 1980 e para motivar esta geração é preciso dá-lhes oportunidade de aprendizado constante e aperfeiçoamento de suas habilidades, conhecendo os objetivos de cada integrante da equipe e mostrando como as tarefas que lhes foi dada é adequada para atingir esses objetivos. (BRITTES ET AL., 2012, p. 152).

Essa “pororoca⁹” geracional acontecida dentro da sala de aula produz discursos e atitudes conflituosas, pois os valores e os sonhos de todos os envolvidos na relação pedagógica podem não ser compatíveis, embora unidos por um currículo e um sistema educacional os interesses podem ser totalmente distintos. Portanto, conhecer minimamente o aluno, seus sonhos, medos, desejos, aflições, limitações e possibilidades para ajudá-lo a encontrar o seu caminho é a única forma de tornar a educação relevante para ele.

2.2.2 Como tudo começou antes de começar. A história da problematização

O ano era 2011 quando resolvi fazer a inscrição no Instituto Brasileiro de *Coaching* (IBC), instituição com sede em Goiânia (GO), para a formação em uma turma aqui no Recife. Além da proposta de uma formação profissional, atraiu-me o fato do *Coaching* ser uma técnica que visa ajudar as pessoas no alcance dos seus objetivos sejam eles de cunho pessoal ou coletivo. Durante uma sessão de aprofundamento dos conceitos da técnica, quando fui submetido a um momento de reflexão sobre meus valores, sonhos e objetivos com base nas minhas competências e habilidades mapeadas por ferramentas utilizadas durante o curso, cheguei a desenhar minha missão de vida: ajudar as pessoas tendo a educação como campo privilegiado da minha ação. Terminada a formação, no mês de outubro de 2011, em 2012, atuei como palestrante e formador de lideranças numa instituição religiosa focada em jovens.

No início de 2013, recebi o chamado para assumir o cargo de professor efetivo de Filosofia na secretaria de Educação do estado de Pernambuco. Na ausência de professor para a disciplina de Sociologia e para complementação da carga horária, assumi a cadeira por se tratar de área afim. Nesse momento, me deparei com uma realidade que só conhecia de ouvir falar, pois minha experiência pedagógica era em escolas da rede particular com estudantes de classe média. Ainda nesse ano, por intermédio e incentivo da diretora da Escola Samuel Mac

⁸ STAUFFER, David. **O que motiva cada geração**. São Paulo: HSM Management, 2003.

⁹ Pororoca é um fenômeno natural caracterizado por grandes e violentas ondas formadas a partir do encontro das águas do mar com as águas do rio. Na região amazônica, ocorre esta elevação de água, que chega a seis metros de altura, a uma velocidade de 30 quilômetros por hora, fazendo grande barulho. Fonte: <http://www.brasilescola.com/curiosidades/o-que-e-pororoca.htm>.

Dowell, Rejane Arruda, fiz a inscrição na seleção para o Mestrado Profissional para o Ensino de Sociologia no Ensino Médio, promovido pela Fundaj. Incentivado pela diretora e sentindo a necessidade de uma melhor preparação para uma área na qual tinha pouco conhecimento e para a qual precisava ministrar aulas de qualidade para um público que, historicamente, tem uma caminhada acadêmica mais sofrida, enfrentei o desafio de fazer o curso, mesmo sem ter obtido o afastamento do trabalho por ter o pedido negado pelo fato de estar em estágio probatório. Tal situação demandaria um esforço extra. Aprovado no teste de seleção, iniciei o curso em agosto de 2013.

Em contato com as disciplinas de educação, me aprofundei na história do surgimento e desenvolvimento da escola no Brasil e em sua problemática. Nesse momento, pude compreender melhor o caminho que a escola pública trilhou para chegar à beira do caos em que se encontra hoje. Compreender teoricamente aquilo que vi e experimentei ao longo da vida, pois fui aluno de uma escola pública, aumentou meu senso de responsabilidade para com uma ação que, senão salvadora de uma realidade, e tenho consciência de que sozinho não posso fazer muito, possa marcar positivamente algum estudante. De modo que se torne um agente empoderado das suas possibilidades e consciente das limitações que precisa transpor para alcançar o seu melhor e, desta forma, tornar-se um agente multiplicador da esperança do ser possível transformar a realidade, pois toda realidade é fruto de um desejo aliado a uma ação em direção ao projeto sonhado.

Aqui, faço lembrar que todas as invenções que mudaram o mundo – carro, luz elétrica, avião, entre outras – tiveram sua origem na crença da possibilidade de tornar real o ainda não existente. Não quero criar com esse trabalho o mundo de Pollyanna¹⁰ (PORTER, 2013), mas quero saber o quanto se pode fazer o estudante avançar caso ouse acreditar ser possível ser diferente.

Assim, resolvi adaptar algumas ferramentas do *Coaching* para a sala de aula. Meu primeiro passo foi incentivar os alunos a imaginar uma realidade que para eles, naquele momento, estava muito além de qualquer possibilidade ao seu alcance, objetivando com isso o empoderamento da ação de sonhar. Afinal, sonhar ainda é de graça. Vejo como importante esse empoderamento pelo fato desses estudantes estarem numa realidade tão crua que até sonhar lhes é negado. Lembro-me da primeira aula em uma turma de 1ª ano, quando perguntei a um a um qual era seu sonho profissional, o que eles queriam ser quando terminassem os

¹⁰A síndrome de Pollyana baseia-se na história de uma menina que enxergava tudo "cor-de-rosa", acreditando no melhor da vida e das pessoas.

estudos. Uma aluna disse: “Quero ser médica.” Todos riram dela. Indagada sobre o motivo do riso, a turma respondeu: “Estudando aqui? Como ela vai conseguir isso?”

Essa experiência, no início de 2013, na primeira aula de Sociologia na escola onde implementei a pesquisa, chocou-me e tocou a minha alma profundamente. Como poderei dar aula a alunos sem esperança alguma, que não acreditam que essas aulas os levem aonde eles querem ir? Essa a pergunta que me motivou a aprofundar meu interesse em adaptar o *Coaching* para a sala de aula. Ao justificar sua pesquisa, Lahire (2004a, p. 31) afirma que “[...] a sociologia deve tirar proveito de todos os métodos e de todas as maneiras de construir cientificamente a realidade social.” Talvez você já esteja se perguntando em relação às conclusões finais do meu trabalho: “Então, todos os professores precisam de formação em *Coaching* para ajudar seus alunos?” A resposta é não! Não precisam ter a formação, só precisam entender qual a intenção positiva de cada proposta que será aqui exposta e usar o bom senso para cada caso. Sim, cada caso, pois não se trata de objetos em uma linha de produção, mas de singularidades que podem apresentar traços de igualdade que não deveriam ser tratados como uma massa homogênea como as estatísticas de pesquisas quantitativas os apresentam.

Em se tratando da perspectiva de olhar a realidade a partir das estatísticas massificadoras, Lahire alerta para a inadequação dessa ação ao se tentar construir contextos sociais mais precisos:

Quando mudamos o foco da objetiva e pretendemos considerar as diferenças entre famílias que normalmente se tornam equivalentes nas pesquisas estatísticas [...] por sua semelhança do ponto de vista de propriedades sociais gerais [...], então nos damos conta que não há nada mecânico [...], e, com isso, nada simples nos processos que conduzem às facilidades ou às dificuldades escolares. (2004a, p. 32)

Convido-os, então, a conhecer a técnica do *Coaching* e aprofundar um pouco a razão pela qual escolhi fazer esse caminho.

2.3 COACHING E TÉCNICAS ADAPTADAS

2.3.1 Definição

De origem incerta, o termo *coach*¹¹ é relacionado à antiga profissão de condutores de carruagens medievais, chamados de cocheiros, pois a cabine onde se transportavam as pessoas era designada de *coche*. Essa ideia de condução ou transporte de alguém de um determinado

¹¹ Ver o site do IBC: <http://www.ibccoaching.com.br/tudo-sobre-coaching/qual-e-a-origem-do-coaching>. Ver também Celestino (2011).

ponto a outro está no “DNA” da técnica, embora, como se verá adiante, seja o cliente e não o *coach* o “dono” do processo.

Segundo Mendonça¹² (2011, p. 95 *apud* PERCIA; SITA, 2011, p. 93), o *Coaching* é uma técnica amplamente utilizada nas empresas para formação de executivos de alta performance, gerentes e líderes de equipes vencedoras, mas com total e necessária aplicação para a vida pessoal, uma vez que o profissional não pode ser desatrelado da sua essência humana. Nas universidades britânicas, na segunda metade do século XIX, o termo *coach* designava a figura de um tutor particular (PERCIA; SITA, 2011, p. 193).

No meio esportivo, onde o termo reaparece, o *coach* é muito comum. Enquanto o termo *Coaching* designa a técnica, o termo *coach* designa o técnico, aquele que coordena o time, quem combina, junto com os atletas, a melhor forma ou estratégia para conquistar seus lugares no pódio. Portanto, o *Coaching* é uma técnica realizada em parceria, em que o atleta é o centro do trabalho do *coach*. Como um tutor que ajuda seus orientados a conquistar seus objetivos, o trabalho do *coach* é, conhecendo o objetivo do seu cliente, ajudá-lo a chegar ao destino final. Como diz Whitmore (2012, p. 17), a essência do *Coaching* “é desbloquear o potencial das pessoas para maximizar seu próprio desempenho. É ajudá-las a aprender em vez de ensiná-las.”

É o cliente que diz aonde quer chegar e o profissional de *Coaching* vai ajudá-lo a avaliar suas reais condições, bem como os fatores limitantes para juntos traçarem uma estratégia a fim de alcançarem a meta, caso se configure a possibilidade de efetivação do desejo (PERCIA; SITA, 2011, p. 74). Para tanto, o *coach* faz uso de técnicas com bases sociológicas, psicológicas, filosóficas, educacionais e administrativas para facilitar a visualização, por parte do seu cliente, das reais condições - objetivas e subjetivas - de alcance das metas desejadas. O *Coaching* tem um acervo de mais de cem ferramentas que, aliadas a uma boa técnica dentre as centenas disponíveis, são utilizadas na medida da necessidade apresentada pelo cliente. No entanto, 10 (dez) delas podem ser classificadas como básicas para elaboração de uma intervenção geral.

Elegi cinco de cada (ferramentas e técnicas) para adaptar seu uso na pesquisa. A escolha delas teve como base nas informações coletadas nas entrevistas individuais e em alguns elementos que Lahire (2004a) apresentou como importantes no sucesso escolar (ver Anexo B), baseado no tempo de qualidade dos pais com seus filhos, além da vigilância na

¹² MENDONÇA, Ricardo. *Coaching não é treinamento*. Manual completo de coaching. São Paulo: Ser Mais, 2011, p. 93-98 *apud* PERCIA, André; SITA, Mauricio. *Manual completo de coaching*. São Paulo: Ser Mais, 2011. 406 p.

forma de utilização do tempo da criança para estudo e lazer, apresentado no perfil 26 (LAHIRE, 2004a, p. 313); como exemplo da ferramenta escolhida por conta dos dados advindos das entrevistas da pesquisa, tem-se a Escala de Valores. Sua escolha teve como base a valorização da amizade em detrimento da ética e a honestidade nas atitudes em sala de aula. Essa informação foi coletada durante as entrevistas individuais de modo informal, ou seja, na dinâmica da conversa sobre o dia a dia na sala de aula, instigada pelos temas da Roda da Vida (Anexo H). Todas as ferramentas foram aliadas à técnica do Patrocínio Positivo, que consiste em elogios ou palavras de incentivo contribuindo para a formação de uma força interna naqueles que as ouvem e sentem o apoio (LAHIRE 2004a, p. 190); a Escuta na Essência, uma disposição de acolher e ouvir a verdade do outro, como o outro se apresenta e fala. Acolhendo-o sob o pressuposto da sinceridade.

Nesse ponto, você pode pensar que diante desse pressuposto o professor possa ficar fragilizado frente ao aluno mentiroso. No entanto, de outro modo, o mentiroso não se tornará verdadeiro e o prejulgamento negativo machucará aqueles que falam a verdade. Além do mais, a Escuta na Essência não abre mão do *Feedback*, a devolutiva ou o confronto, terceira técnica aplicada, a ser explicada mais adiante.

Talvez você esteja questionando o fato de, no ensino médio, ser o professor e não o aluno o detentor da linha de chegada, uma vez que o ensino do conteúdo constitui a razão da presença de ambos em sala. Contudo, há de se ponderar que o objetivo final do processo de ensino e aprendizagem continua sendo a apreensão e compreensão do conteúdo por parte do aluno e não a simples comunicação por parte do professor. É a aprovação daquele o registro final de uma relação bem sucedida. Deste modo, o professor é aquele que mostra o caminho e fornece os suprimentos para a caminhada acadêmica. É o professor quem dá suporte para o aluno alcançar seu objetivo, sua aprovação. Logo, de um modo ou de outro, como no *Coaching*, o objetivo é o sucesso do cliente. Na relação pedagógica, o objetivo do professor é o sucesso do aluno, que se configura na sua aprovação. Embora possa parecer que a ação recai totalmente sobre as “costas” do professor, a tarefa que dá sentido a escola recai sobre o aluno. Sem sua aprendizagem todo esforço dos profissionais de educação terá sido em vão.

2.3.2 Ferramentas¹³

¹³ O material para elaboração deste subitem foi extraído da apostila do curso de formação de *Coaching* promovido pelo IBC. Não é uma obra publicada para o público em geral, mas pode ser utilizado desde que mencionada sua fonte.

Em algum momento, os termos técnica e ferramenta podem aparecer como sinônimos. No entanto, o *Coaching* faz a diferenciação chamando de ferramenta os testes aplicados e concretizados em papéis ou software, enquanto técnica é um modo ou um jeito de conduzir o processo ou de utilizar as ferramentas. Não vejo prejuízo em usar os termos como sinônimos nesse trabalho, pois não há uma intenção de formar *coaches* e sim de oferecer um elemento de apoio didático e relatar como apliquei esses elementos. Farei a diferenciação nesse momento para ficar mais claro cada elemento utilizado na pesquisa. Portanto, vamos a eles.

Foram cinco as **Ferramentas** que adaptei para a pesquisa. Com a **Roda da Vida**, que transformei na **Roda do conhecimento** (Anexo F), coletei informações dos voluntários sobre preferências por disciplinas, nível de relacionamento com os professores e interferência no desempenho de uma disciplina pelo fato do relacionamento com o professor ser ou não bom. Além de fazê-los refletir sobre a importância das disciplinas para o alcance dos sonhos desejados. Essa ferramenta ainda pode ser usada para mapear a situação de conhecimento da turma sobre determinado tema ou autor, e a partir dela planejar um currículo ou metas de ensino.

O **Sistema Representacional** (Anexo G) revela o canal privilegiado para apreensão de informações, que são: **visual, auditiva, digital** ou Racional e **Cinestésica** ou Experimental no sentido de usar as sensações como cheiro, toque, etc. O objetivo do uso dessa ferramenta é ajudar o estudante a entender porque algumas aulas são mais atrativas que outras. Essa ferramenta auxilia o aluno a descobrir qual tipo de experiência pedagógica é mais eficaz para atingir a compreensão. Além de fornecer ao professor um mapa sensorial da sua turma, auxiliando-o na escolha das ferramentas e técnicas pedagógicas que facilitem a assimilação do conteúdo aplicado. Outra Ferramenta aplicada foi a **Tríade do Tempo** (Anexo B)¹⁴, com a qual foram mapeados, em termos percentuais, o quanto se investe de tempo em coisas importantes e o quanto se perde com fatos circunstanciais, que não produzem resultados em direção ao desejo maior.

A ferramenta **Perfil Comportamental** (Anexo E) revela o modo predominante nas relações. Há quatro perfis, dos quais um sobressai nas relações sociais, a saber: o perfil “A”, mais arrojado, que pode ser definido como *Fazer rápido*. Esse tipo de perfil é o tipo que resolve tudo. Não gosta de esperar por ninguém. O perfil “O”, cauteloso, calculista, que pode ser definido como *Fazer certo*, é ligado às normas e tudo o que faz precisa ter um método. O perfil “I”, mais criativo ou sonhador. Pode ser definido por *Fazer diferente*. É inquieto e

¹⁴ Esta ferramenta é uma adaptação que o IBC fez do terceiro capítulo da obra de Christian Barbosa, que trata de planejamento pessoal. Com o mesmo título da ferramenta, foi publicada pela Sextante (2011).

visionário. Não gosta de regras e vive buscando novidades. Por fim, o perfil “C”, que pode ser definido por *Fazer junto*. É o festeiro. Aglutinador. Aquele que busca o acordo e foge de qualquer conflito ou confrontação.

Acredito que conhecer o perfil do aluno ajuda o professor na condução de trabalhos em equipe, por exemplo; ou mesmo na convivência em sala de aula, pois entendendo o estudante que, por exemplo, tem o perfil C, as conversas constantes em sala de aula terão outra conotação na visão do professor. Não estou advogando uma postura condescende por parte do professor, com conversas durante a aula, mas chamo a atenção para o fato dessa atitude do aluno não ser encarada sempre como uma confrontação ou desprezo pela aula. Se bem explorada, talvez a forma inadequada de viver seja uma característica que tem seu lado positivo.

Cabe aqui um alerta que foi dado durante a aplicação dessa ferramenta. Em primeiro lugar, embora ela aponte o estilo predominante de comportamento, o resultado do teste é um instantâneo da realidade, ou seja, todos têm um pouco dos quatro perfis e os utiliza conforme a necessidade. Em segundo lugar, mesmo ao se comportar de acordo com o perfil predominante a pessoa não anula os traços dos demais, ou seja, de acordo com a situação vivida, há sempre uma combinação dos traços comportamentais, confirmando, assim, a noção de *habitus* como aquilo que informa e incide sobre as diferentes estratégias que se pode assumir nos diferentes campos ou diferentes situações no mesmo campo. Os perfis, assim como o *habitus*, não são fixos.

Acredito que todo professor espera que seu aluno seja cordial, amistoso e cooperativo na sala de aula, assim como se apresenta o perfil C; organizado, prático e ágil na entrega dos trabalhos como os de predominância dos perfis O e A; criativos e proativos como o de predominância do perfil I. Contudo, é bom que se saiba: 1) Não há perfis puros. Todos têm um pouco de todos os perfis; 2) Todos os perfis têm pontos de melhoria. Por exemplo, a pró-atividade do perfil A tem como ponto de melhoria sua impaciência. O perfil I, desejado pela criatividade, apresenta como ponto de melhoria sua “rebeldia” perante toda ordem estabelecida. 3) Essas características carecem de um cenário propício para o desenvolvimento dos perfis predominantes, de outro modo a turma agirá conforme o cenário lhe permita agir e como correspondência das atitudes dos perfis majoritários, bem como em correspondência às atitudes do professor, também regido predominantemente por um dos perfis.

Por fim, a primeira ferramenta aplicada nas sessões, a **Escala de Valores** (Anexo C). Trata-se de uma lista de valores morais, emocionais e econômicos dos quais o participante terá que escolher aqueles que lhe são mais preciosos e dos quais não abrem mão. Essa

ferramenta tem como objetivo levá-lo a refletir sobre o que é verdadeiramente importante. Ela foi fundamental para o desenvolvimento da pesquisa, pois os valores são os elementos últimos da busca do ser humano, ou seja, o tempo que investido em algo revela o quanto aquilo é importante, e o modo como utilizo meu perfil comportamental também. Por exemplo: na reunião preparatória, depois de explicada a dinâmica do grupo, ao perguntar ao Nilton (Apêndice E) – Sistema Representacional digital, no qual as coisas precisam fazer sentido, precisam ter coerência lógica –, que tipo de acontecimento poderia afastá-lo do grupo, ele disse: “Se eu ver (sic) que não tem nada a ver.” O interessante da palavra usada por ele – “ver”: “*se eu VER*” – é o reflexo tanto do seu sistema digital, que busca por uma lógica racional, quanto do seu segundo canal de aprendizagem, o visual. Embora não se deva tornar as aulas de Sociologia em sessões de psicanálise, os professores não podem se tornar alheios à realidade do entorno do aluno. Também deve ser lembrado que o aluno não é uma máquina a ser programada por meio dos conteúdos curriculares, mas um indivíduo relacional.

2.3.3 Técnicas

Técnica é o modo, a forma de aplicação de um determinado conteúdo. Elas se configuram pelas palavras acompanhadas de atitudes. As técnicas auxiliam o aluno a “digerir” as informações reveladas pelas ferramentas, e o professor na condução do aluno em direção ao seu objetivo. Na pesquisa, foram utilizadas quatro **Técnicas**. A primeira, o **Patrocínio Positivo**, consiste em palavras de apoio e elogio sincero, buscando sempre ressaltar o que há de melhor no estudante. Essa técnica age diretamente na autoestima e no fluxo contrário da maioria das palavras que esses estudantes ouvem no dia a dia e que em alguns casos já consolidou uma crença negativa sobre si mesmo (ver depoimentos de Branca e Maria, apêndice A e B).

Feedback: essa técnica tem como objetivo demonstrar uma atenção focada nas atitudes do estudante por meio de uma devolutiva reflexiva sobre os pontos de acertos e de melhoria, fazendo-o sentir-se visível para alguém importante ou “superior” dentro do campo de forças em conflito, no caso, o professor. O *Feedback* ou retorno devolve a verdade entregue pelo outro, tal qual o reflexo do espelho.

Ponte ao Futuro (Anexo D). Essa técnica pode também ser incorporada como uma ferramenta caso o professor proponha o registro em uma folha de papel, por exemplo. Ela visa fazer o estudante se projetar no futuro desejado para levá-lo a refletir sobre a trajetória que tem utilizado até então. Pensar junto com ele se o modo de agir e encarar a escola, hoje, tem

sido coerente com o que ele tem projetado como futuro para si. Também fazê-lo refletir que tipo de escola seria apropriada para ele conquistar seu futuro: se a continuidade do Ensino Médio normal ou partir para um curso profissionalizante.

Escala: essa técnica visa desenvolver comprometimento. Fazer o estudante pensar o quanto realmente está querendo o que diz querer e criar uma disposição de comprometimento. Essa técnica consiste em perguntar o quanto, de 0 a 10, ele está comprometido com aquilo que acabou de falar que iria fazer. A **Escuta na Essência** é o ouvir o aluno sem fazer qualquer pré-julgamento, buscando na sua fala mais do que a objetividade da palavra, seu desejo, sua intenção. Isso requer, da parte do professor, paciência e controle do impulso de querer completar as frases com suas palavras, deixando o aluno usar seu próprio vocabulário.

Passo, então, a relatar a experiência ampliando um pouco mais, quando necessário, as informações sobre a técnica que, por se tratar de um objeto pouco conhecido, pode suscitar questões a que só a prática poderá fornecer uma dimensão ampliada.

2.4 METODOLOGIA APLICADA

Na compreensão da escola como um espaço democrático e corresponsável pela educação do indivíduo, garantindo-lhe a sua permanência e promovendo condições de igualdade no aprendizado e em acordo com a LDB¹⁵, as técnicas do *Coaching* adaptadas para a sala de aula foram aplicadas no âmbito da pesquisa-ação, modalidade da pesquisa qualitativa, cuja definição e finalidade segundo Flick (2012, p. 21) correspondem à perspectiva do presente trabalho:

[...] **a pesquisa qualitativa** muitas vezes não se restringe à **produção de conhecimento** ou a descobertas com **propósitos científicos**. Com frequência, a intenção é mudar a questão em estudo ou **produzir conhecimento relevante em termos práticos**, ou seja, produzir ou promover soluções para problemas concretos. **As abordagens de pesquisa participativa ou pesquisa-ação envolvem pessoas** (ou instituições) no planejamento e, às vezes, na condução de pesquisas **que pretendem produzir resultados relevantes a elas** (não apenas aos discursos científicos). (Grifos meus)

Escolhi a pesquisa-ação para a realização deste trabalho porque, além de buscar uma ação no processo educativo que fosse relevante para os participantes, busco testar o *Coaching* como ferramenta auxiliar para o ensino de Sociologia uma vez que ainda não há um conjunto de elementos teóricos bem consolidados no aspecto do uso dessa técnica na sala de aula do

¹⁵ Ver referências à LDB às páginas 19, 20, 22, 28.

Ensino Médio e, como afirma Flik (2012, p. 19), a pesquisa qualitativa abraça objetos pouco conhecidos para tentar compreendê-los.

Uma grande preocupação da análise qualitativa é descrever a situação em questão para responder à pergunta "o que está acontecendo aqui?" isso porque, muitas vezes, o que se escreve é novo ou, pelo menos, esquecido ou ignorado. A descrição é detalhada e contribui para uma compreensão e eventual análise do conceito estudado.

Enquanto o foco do meu trabalho é o empoderamento do aluno de Sociologia do ensino médio, algumas experiências do uso do *Coaching* na área de saúde, a exemplo de cursos de enfermagem (VELIZ ROJAS; PARAVIC KLIJN, 2012; CARDOSO ET AL., 2011), e na área educacional, tratam de como coordenar uma equipe utilizando o *Coaching* ou com o foco no profissional da educação em termos de liderança. Mas também fora do Brasil há poucas informações consolidadas, como em Porto Rico, onde:

La práctica del coaching educativo, en el contexto del desarrollo profesional del maestro en Puerto Rico, es relativamente reciente. Por tal razón, las investigaciones sobre el tema, ya bien sean cualitativas o cuantitativas, son muy escasas o prácticamente inexistentes. Este estudio pretendió contribuir, de alguna manera, a la literatura de las investigaciones sobre la práctica de coaching en Puerto Rico. Es un estudio de naturaleza cualitativo y exploratorio. Su objetivo principal ha sido, auscultar la percepción y receptividad del maestro hacia la práctica de coaching como componente de un programa de desarrollo profesional para maestros de escuela primaria (COLORADO LAGUNA; CORCINO MARRERO, 2014, p. 80)

Assim, espero relatar essa experiência não como algo novo, mas como algo ainda ignorado, talvez esquecido ou desprezado nesse campo do saber que é o do ensino de Sociologia, embora acredite que possa ser usado por professor de qualquer outra disciplina.

Conforme a panorâmica histórica, o processo de ensino e aprendizagem realiza-se em um campo onde se encontram vários indivíduos cujo *habitus* foi constituído ao longo de sua trajetória existencial. Segundo a teoria bourdieusiana, se esses indivíduos não tiverem em seu *habitus* os elementos exigidos pela instituição escolar, possivelmente não alcançarão sucesso acadêmico. É certo que a teoria bourdieusiana não chega a esse extremo determinista tanto que Bourdieu é um dos marcos de partida do trabalho de Lahire, que, com base nas pesquisas focadas no indivíduo, defende que configurações elaboradas para além da constelação familiar podem desenvolver disposições internas que atenderiam as demandas escolares. Porém, diante dos números coletados pela pesquisa quantitativa esses acontecimentos são encarados como resultados desviantes.

Em razão de o Positivismo ser o berço da Sociologia, o método científico com base nas pesquisas quantitativas teve seu lugar garantido no primeiro momento. Atitude necessária

para que a Sociologia tomasse definitivamente seu lugar no panteão das disciplinas reconhecidamente científicas em dado momento da história. Sendo o objeto da Sociologia o fato social, como afirma Durkheim, dentro da lógica positivista nada mais lógico que se computasse números e que deles se extraísse conclusões. Takeuti (2002, p. 40), que optou pela pesquisa qualitativa, ao justificar a metodologia empregada na construção do seu trabalho registrado no livro *No outro lado do espelho*, afirma que a pesquisa sociológica clássica constrói seu *corpus* adotando um rigoroso caminho metodológico por meio da observação dos fatos sociais visíveis, acreditando que só os fenômenos sociais, ou seja, aquilo que se vê, dão sentido às explicações das relações sociais. Embora haja estudos sobre comportamento com padrões em ações coletivas, o social é formado por indivíduos não determinados pela natureza, mas possuidores de livre-arbítrio, cujas ações não obedecem rigorosamente a um padrão de repetição, como é possível observar nas ciências naturais. Essa quebra de padrão nas ações nada mais é que a subjetividade em ação. Subjetividade que pode se esconder por um tempo na multidão, mas fatalmente se revela na segurança de um encontro individual ou em pequenos grupos.

A pergunta pelo motivador das variações de condutas sociais, ou seja, pelo subjetivo, deu espaço para o surgimento e crescimento da pesquisa qualitativa nas ciências humanas. A percepção de uma subjetividade presente na objetividade dos fatos sociais não é nova. Takeuti (2002, p. 42) salienta que tal postura já era defendida no pensamento de Mauss (1872-1950) e Weber (1864-1920). Ao longo da história das pesquisas sociológicas, a pesquisa qualitativa foi tomando corpo, consistência e independência da pesquisa quantitativa. Outro elemento que alimenta a mudança de paradigmas nas pesquisas sociológicas é a tentativa de aproximação do investigador com o seu objeto de estudo. No caso da Sociologia, essa aproximação faz mais sentido ainda, pois, apesar da necessidade da rigorosidade científica para a obtenção de resultados imparciais, o pesquisador é um ser de relações tal qual o ser pesquisado. Ao tratar do crescimento dos estudos de pesquisa-intervenção no campo da infância e da juventude, Castro e Besset (2008, p. 11) o consideram revelador:

[...] na medida em que partem exatamente da pesquisa com grupos politicamente minoritários os desafios de se re-pensar os modelos canônicos de pesquisa baseados em uma distância entre pesquisador e pesquisado e em um controle do processo de pesquisa a partir da centralidade dada à posição do pesquisador.

No guarda-chuva da pesquisa qualitativa abriga-se a Sociologia Clínica que, apesar de tomar o nome emprestado da área da saúde, não se propõe receitar alguma medicação contra a “doença” social, nem mesmo tem em seu horizonte esse entendimento de “cura”. Sofre

críticas porque o termo “clínica”, que além da ideia de cura também faz lembrar a questão do cuidado e, no âmbito da psicologia, a ideia de terapia, não pertence ao *corpus* da linguagem sociológica. Apesar disso, ela tem sido utilizada por pesquisadores da área sociológica no quadro das pesquisas de intervenção ou pesquisa-ação. Embora a modalidade de pesquisa utilizada por Lahire (2004b) não tenha sido uma intervenção dessa ordem, sua conduta não foi de total afastamento do objeto pesquisado como se propõem as modalidades mais clássicas de pesquisa, nem se lançou ao campo com um *corpus* totalmente pronto para testagens, mas se permitiu até encontrar, pela construção por parte dos pesquisados, os termos a serem analisados. Neste sentido, argumenta:

Não é papel do sociólogo dizer o que é “fracasso” e o que é “sucesso” escolar. Estas palavras são categorias, primeiro e antes de tudo, produzidas pela própria instituição escolar [...]. Ao contrário, deve constatar e analisar as variações históricas e sociais destas noções um tanto vagas. (LAHIRE, 2004a, p. 53-54)

Assim, seguindo os passos de Takeuti na escolha de uma modalidade qualitativa de pesquisa e inspirado em Lahire na busca de identificar as causas do baixo rendimento escolar, observando a questão na dimensão microssociológica, optei por seguir o caminho da pesquisa-ação, testando técnicas de *Coaching*, uma vez que esta técnica contempla dois elementos: a participação dos atores sociais e a intervenção em uma situação social específica.

A pesquisa se deu junto a 10 estudantes do Ensino Médio matriculados na rede pública de ensino do estado de Pernambuco, que se voluntariaram para participar desse trabalho. A Escola Samuel Mac Dowell, campo escolhido para a pesquisa, está situada na cidade de Camaragibe, no bairro Jardim Primavera, região metropolitana do Recife. O bairro é habitado por uma população de baixa renda e o corpo discente é constituído, na sua grande maioria, por moradores dos arredores.

A pesquisa aconteceu no contra turno, ou seja, fora do horário escolar, de modo a não prejudicar a participação nas aulas. As técnicas de *Coaching* adaptadas ao ambiente educacional foram aplicadas com o grupo que se formou de modo espontâneo, após a explicação dos objetivos e dos critérios para participação. Na primeira reunião, foi firmado acordo de permissão e autorização para gravação dos encontros e utilização das informações, sendo assegurado, da minha parte, total sigilo de tudo o que fosse dito durante a pesquisa.

Antes de iniciar as reuniões com o grupo focal, realizei uma entrevista individual na qual coletei informações sobre o conceito de bom aluno, relações familiares e trajetória acadêmica. Em razão de não ser possível apresentar todo o conteúdo das 10 (dez) entrevistas, apresentarei quatro delas, cujos temas apareceram nas sessões com o grupo focal. Dos temas,

três deles merecem destaque: a fila como estratégia de burlar o sistema meritocrático, as relações sociais, sejam com os professores ou com os colegas de sala, como influenciador das condutas dentro e fora da escola, e o uso do tempo.

Nos encontros semanais com esses estudantes, com duração de cerca de uma hora e meia, foi usada a ferramenta Roda da Vida (Anexo H)¹⁶ como elemento de registro da situação atual de cada participante e ponto de partida para os diálogos no grupo focal. Todas as entrevistas, individuais e em grupo, foram gravadas mediante a permissão dos participantes. Esses encontros também tiveram como objetivo munir os estudantes de uma consciência mais amadurecida sobre sua parte na construção de um bom rendimento escolar.

As ferramentas também foram testadas como mecanismo de coleta de informações dos Estudantes sobre as condições socioeconômicas e afetivas como, por exemplo, a presença dos pais no lar, seu envolvimento na vida acadêmica dos filhos, disponibilidade de capital cultural com a compra e leitura de livros e revistas, influência dos amigos, autoimagem, bem como a forma de cobrança e incentivo dos pais ou representantes legais, que, segundo Lahire (2004a), podem ter alguma influência na área acadêmica. Foram coletadas informações sobre as expectativas de vida dos estudantes, seus referenciais de pessoa bem sucedida, o uso que faz do seu tempo fora da escola, seus conflitos e sua autoimagem. Essas informações foram analisadas em diálogo com o aluno, em busca da coerência entre o discurso e a prática.

O emprego da técnica do *Feedback*, a devolutiva das informações dadas pelos estudantes por meio de perguntas que os levaram a refletir sobre sua situação, além da coerência entre a fala e a prática, buscou ajudá-los a construir possibilidades de ações para o enfrentamento do déficit de rendimento com a reelaboração da autoimagem, a qual, de algum modo, os impede de mudar de atitude. Para forçá-los ao senso de compromisso consigo mesmo na busca da mudança, foi usada a técnica da Escala, convite para fazê-los medir entre zero e 10, menor e maior nível, a sua disposição para agir em direção ao que é certo.

Em consequência de uma pesquisa qualitativa com coleta de informações individuais e reuniões coletivas, acredito que obtive mais dados do que esse espaço permita uma completa e perfeita análise.

¹⁶ Essa ferramenta não foi mencionada no conjunto do subitem 2.3.2, Ferramentas, pelo fato de tê-la utilizada, neste trabalho, como um roteiro de entrevista e não como uma ferramenta de intervenção, no sentido como o faço com as outras; embora no campo do *Coaching* ela possa ser utilizada para intervir.

3 A EXPERIÊNCIA. E disse: Haja luz!

Para parafrasear uma fórmula célebre, poderíamos dizer: “Que ninguém que nunca pesquisou entre aqui”. Ou, para sermos mais clementes: “Que os que entrarem aqui, tendo feito pouca ou nenhuma pesquisa, considerem aqueles que pesquisaram como seus mestres”. (LAHIRE 2004b, p. 20)

Na sua obra *Retratos sociológicos* (2004b), Lahire advoga que o aviso acima citado deveria estar afixado nas portas de todas as escolas de Sociologia, uma vez que nem todas as brilhantes ideias forjadas com base exclusivamente nas pesquisas bibliográficas encontram as condições para se estabelecer como tal na vida real. Sendo assim, para a sociologia a primazia deveria estar na pesquisa de campo e não na fantástica viagem ao mundo das ideias (LAHIRE 2004b, p. 19; 20). Outro elemento de base para este trabalho é o fato desse autor se debruçar sobre uma sociologia à escala individual, prática introduzida como foco principal nos trabalhos finais de Bourdieu, que antes servia apenas como auxílio nos relatórios finais para explicar práticas como consequência de uma socialização que produziu o *habitus* investigado. Esse elemento ainda é “desprezado” pela maioria dos sociólogos, como declara Lahire:

[...] De facto, numerosos sociólogos continuam a praticar a sociologia sem mesmo ter necessidade de dar nome a essas matrizes corporais (cognitivas, sensitivas, avaliativas, ideológicas, culturais, mentais, psíquicas...) dos comportamentos, das acções e reacções. Alguns chegam mesmo a pensar que se está tipicamente aqui a lidar com “caixas negras” (caso das noções de “socialização” ou de “habitus”), das quais a sociologia científica e explicativa deveria absolutamente desfazer-se (Boudon¹⁷, 1996). (LAHIRE, 2005, p. 13)

Também constitui referência para este trabalho a tese de doutorado do professor Mauricio Antunes Tavares *Caminhos cruzados, trajetórias entrelaçadas* (2009), que busca, em narrativas individuais, o construto social, como se vê nesse trecho:

Nesse esforço de trilhar os caminhos junto com eles, de ouvi-los – em entrevistas, conversas informais [...] –, os lugares onde esses jovens viviam foram se confundindo ao objeto de pesquisa, levando esta a "assumir" as interdependências que há entre as trajetórias de vida e os campos de possibilidades de cada lugar. Este movimento possibilitou-me compreender melhor as trajetórias de cada um [...]. (TAVARES, 2009, p. 5)

E ainda inspirado pela pesquisa de Lahire (2004a), em que ele desenvolve a questão das disposições internas como elemento explicativo para o sucesso de alunos que não se enquadram no conceito tradicional do *habitus* bourdieusiano, decidi descer ao chão da escola

¹⁷ BOUDON, R. Social mechanisms without black boxes. In: HEDSTRÖM, P.; SWEDBERG, R. (Org.). **Social mechanisms: an analytical approach to social theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

munido com a experiência narrada por Tavares, no referido trabalho, como modelo de coleta, narração e apresentação de dados das reflexões. Mais as teorias sociológicas de campo, encontradas também em Bourdieu (2007): o espaço de ação do indivíduo que foi submetido ao processo de socialização, que, segundo Bertaux, passou a estar no centro da atenção sociológica privilegiando as reflexões em torno das práticas: “[...] É hora de descrição, de análise de interpretação da ação, ou se preferirmos um termo menos abstrato, a das práticas.” (2000, p. 73-87 ¹⁸apud TAKEUTI, 2002, p. 53)

No caso em questão, trata-se do ser nomeado de aluno ou estudante, e aqui se propõe intervir na trajetória desse ser com técnicas e ferramentas do *Coaching* para que, estando ao seu lado pudesse observar de perto as atitudes por ele manifestadas e assim comprovar ou não tudo aquilo que dele se fala no que se refere à vida escolar. Falas como, por exemplo, “os alunos de hoje não querem nada com a vida”, recheadas de senso comum com relação à idade, condição socioeconômica, relações familiares, interesses outros além do aprender, como programas sociais, por exemplo, somadas às encontradas nos marcadores sociológicos clássicos.

Tudo isso é posto em suspensão durante a escuta na essência, uma atitude fundamental no *Coaching*, que visa ouvir os anseios, os desejos e as dores daqueles que vivem a realidade dinâmica que o mundo das ideias explica de forma departamentalizada, mas ainda sem sentir na pele as consequências dessa dinâmica, somadas e carregadas às novas experiências daqueles seres vivos que foram “congelados” nos conceitos. Segundo Echeverría, na obra *Escritos sobre aprendizaje* (2009), a escuta é uma atitude fundamental para quem quer ser ouvido na hora de ensinar.

Desde nuestra perspectiva, el aprendizaje humano es tributario de nuestra competencia para escuchar. Quien no sabe escuchar, inhibe su capacidad de aprendizaje. Esto ultimo, sin embargo, no es siempre adecuadamente reconocido. De esto se deduce que una de las competencias clave que requiere promover del proceso de enseñanza-aprendizaje consiste en desarrollar la capacidad de escucha de los alumnos. Los buenos maestros son aquellos que lo logran, independentemente de los conocimientos que posean sobre su materia y de su dominio de las tecnicas tradicionales de diseno instruccional. Para entender la relacion entre el aprendizaje y la escucha es imprescindible poner en cuestion nuestra comprension tradicional sobre esta ultima. (ECHEVERRÍA, 2009, p. 66-67)

Sabe-se que a “incapacidade” do aluno de ouvir, ou de dar atenção à fala do professor, diminui em muito a possibilidade de aprendizagem, mas o que Echeverría chama a atenção, e

¹⁸ BERTAUX, Daniel. Récits de vie et analyse de l'agiresituation. In: GAULEJAC, V. de; LÉVY, A. (Org.). *Récits de vie et histoire sociale*. Paris, ESKA, 2000.

está presente na técnica chamada de Escuta na Essência (subitem 2.3.3), é que o professor ganha essa atenção quando se propõe a ouvir, e essa atenção não se dará apenas pela importância do conteúdo da sua disciplina, mas pelo respeito conquistado pelo fato de ter dado importância à fala dos seus alunos.

Por fim, o objetivo de testar o *Coaching* na educação visa agregar ao processo educativo técnicas e ferramentas para alavancar os resultados das práticas pedagógicas e não apenas narrar procedimentos ou discorrer sobre dados encontrados na pesquisa, fazendo jus à metodologia escolhida.

Para a realização da pesquisa, segui o conceito de pesquisa-ação esboçado por Tripp (2005), mesmo sabendo do alerta que o referido autor faz em relação à resistência da academia a esse tipo de pesquisa (TRIPP, 2005, p. 447; 452).

O *Coaching* contém dois elementos ou pressupostos básicos de uma pesquisa-ação, a saber: o primeiro é a participação ativa dos atores expondo as metas a serem alcançadas e construindo os caminhos a partir de uma autorreflexão orientada; o segundo é a intervenção na realidade, visando à mudança ou a melhoria por meio da presença motivadora do profissional de *Coaching*, denominado *coach*.

3.1 DO CAMPO DE PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Estadual Conselheiro Samuel Mac Dowell¹⁹, situada no bairro Jardim Primavera da cidade de Camaragibe. É nesta unidade que estou lotado como professor de Sociologia. Um dos motivos que me levou a escolher esta unidade para ser meu campo de pesquisa foi o fato de fazer parte do seu corpo docente como professor de Sociologia. Situação favorável para ter acesso tanto às dependências da escola para aplicação da pesquisa, quanto aos dados oficiais dos estudantes envolvidos no projeto dos quais precisaria fazer o levantamento da situação acadêmica; além disso, teria acesso direto e constante aos outros professores, coletando informações informais sobre possíveis mudanças dos estudantes voluntários.

O bairro onde se localiza a escola é habitado por uma população de baixa renda e o corpo discente é constituído, na sua maioria, por moradores dos arredores. A escola tem um espaço físico bom, embora esteja precisando de investimentos em reformas. Parte da estrutura está com a fundação cedendo, o que obrigou a direção desativar o auditório, a cozinha e o

¹⁹ Ver informações sobre a Escola no Anexo A.

refeitório, além de duas salas de aula. A unidade de ensino é composta de 21 salas de aula com quadro branco, ventilador, bancas com cadeiras separadas e um birô para o professor. A escola conta com três laboratórios, a saber: um de Informática, que está servindo de depósito para a merenda; um de Inglês, que está sendo usado como cozinha; e um de Biologia, esse em funcionamento. Ainda tem dois auditórios, um pequeno, que está sendo usado como salão multiuso, inclusive como refeitório, pois o refeitório e o auditório principal estão com rachaduras e sinais de possível desabamento. Tem uma biblioteca, uma sala de tecnologia, cuja maioria dos equipamentos eletrônicos está quebrada. Há uma sala de professores com mesas plásticas e armários individualizados. A secretaria da escola conta com três computadores, uma máquina xerográfica e uma impressora. A direção funciona em uma pequena sala com computador, impressora e armários. Há dois depósitos pequenos. Um banheiro feminino e outro masculino, com quatro bacias sanitárias cada, para estudantes. O pátio tem uma grande área, que serve também como estacionamento. Tem duas quadras descobertas, o que impede aulas de Educação Física em dias de chuva.

A escola, que funciona nos três turnos, conta com um porteiro e um vigilante em cada turno, além da equipe de cozinha, todos terceirizados. O corpo docente (Anexo A) é formado por 36 professores, sendo 24 contratados e 12 concursados. Dos contratados, 14 têm apenas a graduação e 10 tem especialização. Dos concursados, nove têm especialização e três, mestrado. O corpo docente do turno diurno é composto, na sua maioria, de contratados, concentrando-se no turno da noite a maioria dos concursados. Essa distribuição se dá por dois motivos: a) os professores concursados têm dois contratos; ou b) atuam como professores da rede particular no período da manhã. Atualmente, não há falta de professores em nenhuma área, embora haja a locação de professores em áreas afins, prática comum em toda rede pública estadual para completar a carga horária, tanto na área de humanas (História, Filosofia e Sociologia) quanto na de saúde (Ciências, Biologia e Química).

O corpo discente, 1.070 alunos, na sua maioria é formado por moradores dos arredores, não dependendo de transporte para chegar à escola. Eles se dividem nos três turnos da seguinte forma: 290 no turno da noite, 310 no turno da tarde e 470 no turno da manhã (no qual realizei a pesquisa). O turno da noite é formado prioritariamente por aqueles que têm mais de 18 anos. Nesse turno, além do Ensino Médio, também funciona o Projeto Travessia, voltado para a aceleração da aprendizagem de pessoas fora da faixa etária. Nem todos que fazem parte desse turno trabalham. Não foi possível coletar o quantitativo de estudantes trabalhadores nesse. Dos alunos do turno da tarde, nenhum exerce qualquer atividade laboral, sendo boa parte inscrita em programas sociais como o Bolsa Família. Situação idêntica aos

discentes do turno da manhã, com o diferencial de que cinco alunos do terceiro ano declararam fazer estágio remunerado. No turno da tarde, funcionam as séries iniciais do ensino fundamental II, turmas do 5^a ao 7^a ano. No período da manhã, funcionam as séries finais do fundamental II (8^o e 9^o anos) e o Ensino Médio. Nas terças e quintas feiras, no período da tarde, os alunos da manhã frequentam o projeto de reforço Mais Educação na área de matemática e português. Os alunos da tarde frequentam esse projeto na parte da manhã.

3.2 DA FORMAÇÃO DO GRUPO. E no primeiro dia disse: faça-se o grupo!

Um dos pressupostos do *Coaching* é o não julgamento. Aceitar o outro como ele é e ouvi-lo em sua essência, honrando a sua história, pois, boa ou má, constituiu o seu ser e nada mais será possível fazer com o passado do que tirar dele as melhores lições para construir o futuro. Pensando assim, em dezembro de 2014, passei em todas as turmas do ensino médio da Escola Samuel Mac Dowell comunicando a realização de uma pesquisa em 2015 aplicando técnicas de *Coaching* para alunos cuja trajetória acadêmica não era boa.

Após explicar rapidamente o que era o *Coaching*, compartilhei que o critério para a inscrição era o estudante ter notas baixas e acreditar não ser um aluno ideal, pois o objetivo da técnica era ajuda-lo a ter uma vida acadêmica melhor. Não convidei ninguém pessoalmente, embora soubesse de alunos que não tinham um bom rendimento escolar, fazendo valer o pressuposto do não julgamento e dando oportunidade para que eles refletissem suas condições enquanto estudantes.

No universo de cerca de 250 estudantes, apenas 20 se inscreveram no projeto. Dos 20, sete pediram transferência no início do ano de 2015. Dos 13 restantes, fiz um levantamento da ficha escolar para saber a situação acadêmica deles, se estavam mal em todas as disciplinas ou se apenas em algumas. Para minha surpresa nenhum deles tinha nota abaixo de sete. Essa informação foi um dos temas do primeiro encontro. Um dos questionamentos que este dado produziu foi: por que alunos com notas relativamente altas, com uma vida acadêmica aparentemente de sucesso se inscreveram no projeto e outros com notas baixas, não o fizeram?

Ou o simples autorreconhecimento da necessidade de ajuda para melhorar na vida acadêmica não foi suficiente para uma tomada de atitude ou a influência dos amigos foi mais forte que o desejo de melhorar. Com base no levantamento realizado nessa pesquisa, a forte influência dos amigos nas atitudes, inclusive dentro da escola, é uma variante a ser levada em

conta, mas que não foi perseguida em relação aos que não buscaram o projeto, ficando esse tema aberto para futuras pesquisas.

Nesse momento, acreditei que o trabalho seria prejudicado porque estariam no grupo estudantes com uma vida acadêmica sem problemas e dessa forma a técnica não teria sentido. Contudo, fiel ao conceito de não julgamento, acolhi o grupo que se apresentou. Dos 13 inscritos, três não puderam assumir o compromisso de um encontro semanal, alegando problemas pessoais. Sendo assim, o grupo foi fechado com 10 estudantes, cinco rapazes e cinco moças. Dessas, uma é adotiva e mora só com a mãe, dois moram com seus avós, três moram com pais que estão no segundo casamento, quatro fazem parte de famílias nucleares. Sete são repetentes há pelo menos uma vez. Todos moram próximos à escola. Nove são alunos do terceiro ano, sendo dois da turma A, sete da turma B e um do 1º A.

Formado o grupo, foi marcada a primeira reunião, na qual foram esclarecidos os detalhes do que seria realizado e como seria a dinâmica dos encontros semanais, com data e hora pré-definidas, o compromisso da presença de todos e a garantia, por parte do pesquisador, do anonimato na escrita do trabalho final, razão pela qual utilizei pseudônimos quando do registro das falas dos participantes. Acordou-se, então, que os encontros aconteceriam às terças-feiras, das 12h às 14h.

Feitos os esclarecimentos e fechado o acordo, para conhecer melhor a forma como o grupo se relacionava apliquei um teste de reconhecimento (Anexo E) consistindo num questionário elaborado pelo Instituto Brasileiro de *Coaching*, que fornece um traço do perfil comportamental da pessoa, baseado em quatro estilos, a saber²⁰:

I) O fazer diferente: o indivíduo criativo e que age na maioria das vezes de modo intuitivo. Sente-se motivado em ambientes mais flexíveis e na ausência de controles rígidos. Sua eterna busca pelo novo pode aparentar certa rebeldia. Seu ponto de melhoria é o fato de muitas vezes se deslocar da realidade e do tempo presente. Além de não se sentir confortável em ser limitado às regras;

C) O fazer junto: a principal característica desse indivíduo é a busca pelo consenso. Busca a harmonia e para que isso aconteça prefere esconder os conflitos a confrontá-los; por ser sensível e se magoar com facilidade, prefere resolver as questões por meio da manipulação dos sentimentos. Gosta de trabalhar em equipe e sempre consegue inspirar autoridade pelo jeito amigável de ser. Seu ponto de melhoria é a busca por camuflar os conflitos e tentar manipular as situações valendo-se dos sentimentos;

²⁰ Usarei a enumeração sequencial segundo as letras indicativas do teste.

O) O fazer certo: este indivíduo valoriza as normas. É responsável, metódico e pontual. É o famoso “certinho”. Esse indivíduo precisa ser informado de como as coisas devem ser nos mínimos detalhes para que possa tomar alguma atitude. A dificuldade com esse perfil é que ele não se adapta rapidamente às mudanças, na verdade para ele as mudanças não deveriam ocorrer; e

A) O fazer rápido: esse preza pelos resultados imediatos, sem se importar muito se está certo, se é novo ou se todo mundo entendeu. Ele quer terminar. Indivíduos com esse perfil tendem a buscar a forma mais fácil e rápida para fazer as coisas. O ponto de melhoria desse perfil está nos relacionamentos. A vontade de conclusão afeta sua sensibilidade em relação ao ritmo do grupo.

Após a aplicação do teste, partiu-se para se compartilhar os resultados. Nesse momento, perguntamos aos participantes se fazia sentido o que tinham acabado de conhecer sobre os perfis e se conseguiam enxergá-los em si e nos outros. Os participantes declararam encontrar correspondência dos traços predominantes dos perfis nas suas atitudes, bem como conseguiam, agora, enxergar e entender atitudes de amigos e parentes com base nos quatro perfis apresentados.

No seu livro *As cinco linguagens do amor*, Chapman (1997) advoga que os conflitos de relacionamento se dão não apenas por divergências de interesses, mas também por falta de uma comunicação eficaz, pelo fato das pessoas terem formas diferentes de comunicar e decodificar os sentimentos. Como mencionado no primeiro capítulo, a relação de ensino e aprendizagem não se caracteriza como uma relação de transmissão de conteúdos, e mesmo que o professor tente agir dessa forma, ele não tem como escapar do fato de que ao entrar em uma sala de aula ele se expõe a travar uma relação social que poderá ser mais ou menos conflituosa, a depender do entendimento das partes envolvidas. Para minimizar os conflitos e criar uma cumplicidade, talvez bastasse a compressão de que ambos (alunos e professores), por dividirem o mesmo campo (escola), teriam algo em comum. Mas a verdade é que se impõe uma luta, confirmando a afirmação de Bourdieu (2007 p. 120-121) de que a “estrutura do campo é um estado de relação de força entre os agentes [...]” e, nessa luta, sobressai o perfil predominante.

Portanto, entender a dinâmica desses perfis aqui apresentados é um ganho para alunos e professores, não apenas para facilitar a construção da carreira acadêmica, mas, sobretudo, para desenvolver relações sociais mais amistosas ao compreender o próprio modelo comportamental ao se deparar com o outro.

Apesar desse ganho, algumas limitações. Ao final da sessão, alertei os estudantes no sentido de que aquele resultado era um instantâneo do momento de vida de cada um e que o ideal é o equilíbrio dos perfis. Chamei a atenção para o fato de que nenhum dos perfis foi zerado, ou seja, todos têm um pouco de cada traço dos perfis comportamentais e cada atitude é desejada em determinado momento da vida. Portanto, que eles tivessem cuidado para não rotular os outros, nem a si mesmos, pois os perfis não são “cascas” enrijecidas, mas disposições que se atualizam e se reconfiguram à medida das mudanças pelas quais os atores passam, o que torna impossível ao pesquisador dar conta de todas as possibilidades de atuação de um indivíduo, como analisou Lahire, em “Misto de satisfações e de insatisfações”, na obra *Retratos sociológicos* (2004b, p. 329):

Os contextos jamais serão caracterizáveis por uma série limitada de propriedades estáveis, e é impossível para o pesquisador trazer à tona o conjunto das propriedades desse contexto que vão determinar os comportamentos individuais.

Acredito que a ferramenta Avaliação Comportamental (Anexo E) pode ser atrelada ao conceito de interdependência de Elias, explicado por Lahire (2004a, p. 350) com o exemplo das bolas de bilhar que, embora sejam peças individuais, só ganham sentido quando se juntam às outras no jogo. Para clarificar essa interdependência e as variações dos perfis, invoco o jogo de cartas que, para além de objetos individuais que ganham sentido juntos às outras cartas, como acontece com as bolas de bilhar, a depender da forma de distribuição e da variação de sequências e contagem de pontos, modifica-se o tipo de jogo (bridge, canastra, buraco, etc).

A tarefa acordada para aquela semana foi a de tentarem identificar, em suas atitudes, quando eles estavam sendo mais sonhadores (perfil I), mais imediatistas (perfil A), mais metódicos (perfil O) ou mais voltados ao grupo (perfil C)²¹. Assim, encerrou-se a reunião de esclarecimentos e formação do grupo de pesquisa.

3.3 O GRUPO NÃO ERA SEM FORMA, NEM VAZIO. Entrevistas

O verdadeiro problema da comunicação é que não escutamos para compreender antes de responder. (Autor desconhecido)

Os estudantes que se voluntariaram para o projeto foram submetidos inicialmente a uma entrevista não estruturada, que tinha como objetivo coletar informações sobre suas

²¹ Como no caso de Maria. Ver subitem 3.3.2.

relações familiares e sociais, um pouco da trajetória acadêmica, suas experiências na escola, sua autoimagem e o conceito de bom aluno com vistas a formar elementos de discussão nos grupos focais, procurando encontrar discordâncias e concordâncias em discursos individuais e coletivos. Outro objetivo era mapear os elementos que dificultavam o bom desempenho escolar, bem como elementos que poderiam auxiliar ou motivar o estudante, ou seja, tentar entender as razões, os motivos e as fontes geradoras ou construtoras da subjetividade para saber como intervir. As entrevistas foram conduzidas num modelo de conversa informal tendo como base as questões da Roda da Vida (Anexo H). Portanto, diferente de uma lista de perguntas pré-elaboradas, o trabalho foi realizado a partir dos temas integradores encontrados na mencionada ferramenta, sendo utilizadas diversas técnicas.

Por uma questão de tempo e extensão desse trabalho, decidi por registrar recortes de quatro das 10 entrevistas, focando os elementos que julguei mais relevantes para a aplicação do *Coaching* em cada experiência coletada nos encontros individuais e que serão tratados no registro das sessões em grupo.

3.3.1 Caso 1 – Branca: bom comportamento ou medo de *bullying*?

Branca (B) é natural de Surubim. Tem 19 anos e está cursando o 3º ano do ensino médio. Ela é a filha mais velha de quatro irmãos da sua mãe biológica. Foi rejeitada ainda no ventre, quando a mãe tentou abortá-la, sem sucesso. O pai, que tem problemas com alcoolismo, é separado da sua mãe biológica, com quem tivera um relacionamento bem conturbado, e hoje vive com outra mulher. Branca foi dada para adoção quando tinha 1 ano e 7 meses. Desconfia que sua mãe não quisesse ficar com ela pelo fato de ter nascido com a saúde bem fragilizada. O reencontro com sua mãe biológica se deu há dois anos, quando tinha 17 anos.

E: Você conhece sua mãe biológica?

B: Conheço. Vai fazer três anos que eu fui lá, eu tinha 17 anos. Moro, eu morava em Surubim, sou natural de Surubim e por relações assim de brigas, contendas com meu pai, aí aconteceu isso. Eu tinha um ano e sete meses, aí eu era muito doente e tal, aí ela não queria ficar comigo. Brigava, batia e tal.

Foi trazida ao Recife por uma prima, que providenciou a pessoa que a adotara. Sua mãe adotiva não é casada e tem uma filha legítima mais velha que Branca. A qual também não é casada, mas já não convive na mesma casa com a mãe.

Conheceu há pouco mais de dois anos os pais biológicos. Segundo sua avaliação, foi um encontro que a deixou mais triste do que feliz, pelo fato da mãe biológica ter comentado o desejo de tê-la de volta para que pudesse cuidar dos irmãos mais novos. Esse comentário lhe causou certa revolta por se sentir uma peça de uso.

B: [...] tava dizendo pra minha mãe (de criação): “Tá bom de criar os quatro irmãos.” Ela quis dizer o quê? Que, que me queria agora porque já eu tô [...] já [...] mais velha, pra cuidar dos irmãos. Já não gostei disso.

Queixa-se de uma relação conflituosa com a família da mãe adotiva. Branca se queixa do controle excessivo sobre sua vida. Da sua avó, reclama de perseguição pelo fato de ser adotiva. Da irmã adotiva mais velha, queixa-se pelo mesmo motivo que se queixa da mãe: falta de apoio aos seus sonhos e desconfiança sobre algum tipo de sucesso na vida.

Sua trajetória escolar é marcada pelo *bullying* que sofreu nos primeiros anos da vida acadêmica e perdurou até o 8º ano. Por ser mais “gordinha” (palavras de Branca) e por ser muito calada na sala de aula, tornou-se alvo das “brincadeiras” e chacotas promovidas pelos seus pares. Também foi marcada por atos de traição pelos seus pares, que a incentivavam a cometer atitudes inapropriadas na escola e, em seguida, denunciavam-na como executora da ação. Reconhece uma “lentidão” (palavras de Branca) da sua parte na execução das tarefas escolares. Sente dificuldade de iniciar um relacionamento, embora advogue que esta é uma área importante. As experiências vividas tornaram-na desconfiada.

E: Entendi. Qual foi a situação mais triste que você vivenciou dentro da escola?

B: Professor, é [...] tem [...] há dois [...] duas coisas que até hoje eu fico até triste. Porque [...] numa escola municipal, por exemplo. Como eles não tinham muito [...] não ajudar os alunos. Alguns alunos perturbavam os outros. E ficava muito difícil pra mim. E eu num aprendia também por causa disso. Porque os outros alunos me intimidavam, queriam bater em mim e tal.

E: Você sofreu *bullying*, então!?

B: Sofri. Sofri muito. Sobre isso sofri.

E: Qual foi o outro momento?

B: (Incompreensível) [...] até ficou sabendo. E foi muito difícil. Até na 4ª série também aconteceu isso. Por que assim muitos [...], alguns não gostavam de mim dizendo isso, dizendo aquilo até porque sempre fui gordinha, ai uns batia, ficava até “ronxa”. Aí, depois foi melhorando. Depois de muito tempo, foi melhorando.

E: Isso foi em que série?

B: 4ª série.

E: 4ª série? Você sofria *bullying* por ser um pouco mais gorda?

B: E também porque, não sei, também, eles me batiam, não sei por que. Acho que era porque eu era tão “queta”, que eles [**E: Entendi**] achavam que eu não ia falar nada. Às vezes eu fazia alguma coisa e eles: – “Ó professora!”. Entendeu? Muitos estavam ali, mas assim [...] era amigo, meu amigo, mas qualquer coisa falava pra professora [...] e [...] assim [...] de

coisa ruim, por exemplo, que eu tinha feito. Até porque quando a gente tá pequenininho [**E: Hum, hum**] a gente faz sempre coisas ruins.

E: E o que você sentia: medo, ansiedade?

B: Medo e traição. Por que [...] não vai [...], ninguém tá vendo não. “É pega isso, faz isso.” Aí, só que depois chamava a professora. Chamava, aí eu dizia: “Meu Deus, mas vocês num disseram que não ia fazer, não ia chamar?” Não era tão ruim. Não era uma coisa nem tão ruim, mas o simples fato de eles dizerem que não vai chamar os professores, aí pronto. Me sentia traída e medo também. Por isso eu também sou mais queta até agora, até esse momento, porque durante o, a minha vida na escola foi de inti [...] assim, de inti [...] assim [...] como é que eu posso dizer? [...] tem uma palavra específica [...] de intimidar. Muitos alunos me intimidavam.

E: Então, essa coisa mais triste que aconteceu foi ter sofrido *bullying* nessa situação? E os professores? O que faziam?

B: Nada. Não faziam nada. Não faziam nada, não queriam saber. Às vezes minha mãe ia lá, mas não tinha [...] (silêncio).

E: Como você se sentia?

B: Triste. Sem poder contar com ninguém. [Não entendi a expressão que vem]. Contar com a minha mãe, mas, mesmo assim, lá na escola era sempre uma perseguição e todo dia, todo dia, todo dia e não tinha quem [...].

E: Isso de alguma forma atrapalhou a tua [...]

B: Atrapalhou.

E: Em que sentindo?

B: Na minha vida escolar, na minha vida secular, nas minhas coisas, até com relacionamento mesmo; tem aquela coisa de acreditar nas pessoas também. E aí, eu tenho medo de conversar, às vezes eu quero dizer: “Não, fulano, assim não, está errado.” Eu sempre vou pelos pensamentos dos outros. Não sou assim de chegar e conversar e dizer que não tá certo

E: Então, você está me dizendo que o seu comportamento assim quieta e tal, ele tem um elemento ligado [...]

B: Que me trouxe a esse momento de constituir escala

E: [...] a partir desse *bullying* que você sofreu e essa perseguição!?

B: (Concordou balançando a cabeça)

Branca tem dificuldade de se expressar, de completar um pensamento estruturado com começo, meio e fim. Demonstrou boa vontade na participação da pesquisa, portanto sua dificuldade de expressão não me pareceu o desejo de ocultar nada, mas sim uma insegurança, talvez fruto do *bullying* sofrido na infância.

Seu conceito de bom aluno passa pelo comportamento e o alcance da nota mínima para aprovação.

E: Para você o que é um bom aluno?

B: É fazer as atividades (pausa, pensando) É [...] (pausa, pensando). Assim, ser uma pessoa [...] (pausa pensando), como é que eu posso dizer (pausa, pensando)? Fazer as atividades (pausa, pensando) é conversar mais, participar com o professor (pausa, pensando) conversar (pausa, pensando). É (pausa, pensando) ser, ser mais “queto”, né, na sala de aula? (pausa, pensando). Porque eu acho assim, que pra alguém (pausa, pensando), um (pausa, pensando) professor dar sua aula tem que ter pelo menos um pouco de calma, né? De num ficar aquela agitação, gritaria. Também tem esse, esse

né? de comportamento (pausa, pensando), também tem de prestar atenção (pausa, pensando) porque eu acho que, acredito que prestar atenção (pausa, pensando) já é um (pausa, pensando) um progresso, né? Pra [...] ser um bom aluno. Pra conseguir as metas de sete.

Seu perfil comportamental (tipo C) valoriza os relacionamentos; sendo seu valor principal a amizade; seu sonho é ser arqueóloga, mas acredita que nessa profissão terá que viajar muito e como quer casar e ter um filho pretende fazer o curso de veterinária, o sonho da sua mãe. (Apêndice F) A relação com os professores é evitada por medo de palavras de reprovação, o que a impede de tirar as dúvidas. Seu comportamento discreto na sala de aula é elogiado pelos professores, mas, na verdade, sua atitude é fruto de muita dor e muitas dúvidas.

E: Mas no seu entendimento, o professor está na escola pra que?

B: Ajudar o aluno.

E: E se ele está ali pra ajudar o aluno, por que ele não é acionado para fazer isso?

B: Porque [...] Não, é. Só que [...].

E: Você disse que não aciona ele.

B: Não faço isso porque eu tenho medo. É medo também.

E: De?

B: De chegar e dizer que está errado. Sei lá, de [...] de reprovação. Assim [...], de que você tá pensando [...]; eu tenho muito medo de que alguém fale comigo [...] assim [...]; que eu fale com o professor e o professor me repreve [...] assim [...] no que eu falo.

Uma vida marcada por rejeição familiar, “traição” dos pares escolares e *bullying* foi forjando o jeito de ser e de se comportar de Branca, que, apesar de tantas decepções no nível relacional, não desenvolveu revolta, mas tenta compensar tantas faltas do passado com um futuro de relacionamentos saudáveis, que inclui amizade e um casamento, estando disposta até a abrir mão de um sonho profissional.

3.3.2 Caso 2 – Maria: amigos ou aprendizagem?

Maria (M) tem 17 anos, cursa o 3º ano do ensino médio e mora com a avó há pouco tempo, pois a convivência com a sua mãe tornou-se insustentável ao ponto de cortar o canal do diálogo. Filha de pais separados, teve o convívio com o pai interrompido quando tinha três anos de idade. Embora com a separação o convívio tenha sido interrompido, o contato com seu pai é quase diário, pois ambos moram na mesma rua. Porém, pelo fato do pai ser alcoólatra, a relação é bastante superficial. Tem um irmão mais velho que até tentou matá-la quando bebê, por ciúme. Contudo, com a sua saída de casa houve uma reaproximação, e hoje eles vivem uma relação amistosa.

Acredita que sua melhor qualidade é fazer amigos. Gosta do seu sorriso e acredita que as pessoas possam criticá-la por não “comprar briga de ninguém” (palavras de Maria), ou seja, por não cortar laços de amizade com uma pessoa só porque a amiga teve alguma desavença com a outra. No *Coaching*, o estilo comportamental de Maria, “fazer junto” (tipo C), é tão forte que a melhor recordação que ela expressou ter da experiência escolar foi um trabalho em grupo acontecida no primeiro ano do Ensino Médio.

E: Qual foi a melhor experiência que você viveu dentro da escola? Quando foi esse momento de alegria, esse momento de sucesso?

M: Acho que foi a feira de Biologia que a gente fez. Que eu vi que não foi só eu. Que foi a sala todinha. A sala da gente fez tudo e a outra sala não tinha feito nada. Achei maravilhoso porque não foi só eu, foi a sala todinha e a outra sala, que tinha o mesmo tema que a gente, não tinha feito nada.

E: Você está me dizendo que a melhor experiência que lhe aconteceu na escola foi com um grupo? Ou seja, não foi uma vitória só sua.

M: Foi!

E: Quando foi isso?

M: Foi no primeiro ano.

Ela é extremamente dada aos relacionamentos amistosos, e essa facilidade de fazer e conservar amigos atrapalha sua concentração em sala de aula, pois a todo momento ela se torna disponível à fala dos amigos. Ela não sabe dizer “não”. Para ela, o “não” pode afastar seus amigos, o que para seu perfil comportamental seria uma “morte”, embora reconheça que isso interfere na sua vida escolar ao ponto de ser criticada por essa atitude.

E: Como era seu comportamento da 1ª à 4ª série?

M: Acho que meu comportamento sempre foi o mesmo; a mesma reclamação: converso demais.

E: Desde a 1ª série?

M: Sempre foi a mesma reclamação de conversar dentro da sala de aula. Muita coisa me chama a atenção, aí eu mudo minha atenção da aula.

Esse elemento da atenção e da amizade aparece também no conceito de bom aluno expressado por Maria. Para ela, assim como para os demais entrevistados, a realização das tarefas é uma atitude presente na vida do bom aluno. Contudo, ela apresenta dois dados interessantes no seu conceito: o primeiro, a ausência da nota como elemento de conceituação de bom; o segundo está intimamente atrelado ao seu perfil comportamental, que privilegia as relações na conceituação de bom aluno, embora não saiba administrar essas relações ao ponto de não prejudicá-la na vida acadêmica.

E: Para você, o que é um bom aluno?

M: Um bom aluno é aquele que obtém o conhecimento. Que consegue tirar o máximo da professora; faz todas as atividades. Digamos assim, é um excelente aluno dentro de sala. Que não se desvia da aula.

E: O que seria esse “ser excelente aluno dentro de sala de aula?”

M: [...] Não se desvia da aula, porque, assim, a gente tem muito amigos, né, que senta muito perto de amigo e, às vezes, a gente até esquece que tem uma professora falando e depois a gente nem sabe o que a professora falou.

E: Por conta do amigo?

M: É!

E: E esse bom aluno não tem amigos?

M: Ele tem amigo, mas não deixa o amigo desviar a atenção dele. Tem a hora de conversar [...]. Sentar perto do amigo, mas pra estudar. Quando a professora estivesse dentro da sala ele estudasse.

E: Como você chegou a essa definição? Como você aprendeu isso?

M: De mim mesma. Assim, se eu levasse mais a sério dentro da sala, não tivesse muito desvio assim, chamada de amigos tipo: “Ó! vem cá. Num sei quê!”. E eu mesma não fosse na onda do outro, talvez eu tivesse mais aprendido.

Portanto, a relação social é algo forte para Maria, e isso tem um rebatimento no seu canal privilegiado de aprendizagem, que é o Cinestésico ou experimental (Anexo G) e no perfil comportamental (tipo C). Outro elemento de coerência nesse dado da valorização das relações encontrado na fala de Maria se revelou quando, no quadro de valores, ela indicou o caráter como um dos fatores importantes (Anexo C). Ora, o caráter é um elemento que se revela nas relações interpessoais. Essa fala da influência dos amigos não é exclusiva de Maria. Anita (caso 3) também vai apontar um pouco dessa influência. Contudo, diferente de Anita, Maria se mostra mais integrada com toda turma, enquanto Anita relata conflitos com parte da turma, tendo apenas um grupo com quem se relaciona mais diretamente.

Assim, conforme o item 2.2, a relação de ensino e aprendizagem é um processo cujos resultados não são matemáticos. As relações e a capacidade de influência do professor e das boas ou “más” companhias em sala de aula são fundamentais para o sucesso na empreitada educacional, tanto segundo a LDB quanto segundo Elias, no capítulo anterior. Com isso, um professor que demonstre atenção e invista um pouco de tempo de escuta na essência do que o *Coaching* propõe conquistará a atenção de alunos que tenham perfis parecidos com o de Maria.

3.3.3 Caso 3 – Anita e sua “cabeça cheia”

Anita é estudante do 3º ano e tem 16 anos de idade. Mora com os pais, perto da escola. É a filha mais velha de três filhos. Seus pais cursaram apenas o ensino fundamental I (1º ao 4º ano). O pai trabalha como pedreiro e a mãe é doméstica. Teve certa dificuldade de declarar a atividade do pai, começando a dizer que era autônomo, sem mencionar sua atividade diretamente. Faz parte de um grupo religioso no qual trabalha de forma voluntária. Sua

relação familiar é boa, mas expressa que não há muito diálogo e que os pais não são muito de elogiar.

Seu conceito de bom aluno está ligado a dois elementos: boas notas e interação durante a aula. Acredita também que o conceito de bom aluno está atrelado ao esforço pessoal, conceito que, segundo ela, foi adquirido na própria escola.

E: O que é um bom aluno?

A: Aquele que estuda, que se esforça mesmo. Tira boas notas. Procura dar o melhor de si.

E: Onde você aprendeu essa definição que um bom aluno é o que tira boas notas?

A: Na escola [...].

Anita afirma que o bom aluno é aquele que tem boas notas, que se esforça e dá o melhor de si. Como professor, posso afirmar que Anita é tudo isso. Ela é esforçada, comprometida, cumpre os prazos, mas ela não se reconhece e não se intitula como boa aluna. Quando ela passa a falar de si mesma revela uma baixa autoestima. Acredita que deve ter algum problema na sua cabeça, pois não consegue memorizar os conteúdos para as provas, nem entender o que se fala na sala de aula.

E: Desses elementos (boas notas e interação) que você apontou como pertencentes a um bom aluno, você tem algum?

A: Tenho não! Só às vezes [...], de vez em quando eu faço uma pergunta ou outra [...]. Para interagir é preciso entender.

E: Você falou que a interação é fruto do entendimento do aluno sobre o assunto. Você gostaria de desenvolver a compreensão para também interagir nas aulas?

A: Gostaria, é claro.

E: O que teria que mudar em você para isso acontecer?

A: Professor [...], eu sou cabeça dura mesmo. O professor fala, fala, e mesmo eu prestando atenção, ali olhando, mas eu não consigo entender não, e para fazer pergunta tem que entender o assunto, né?

Segundo Patto (1999), esse tipo de pensamento, que localiza a dificuldade da aprendizagem em problemas de ordem biológica, defendido no século XIX, ainda está presente nos corredores das escolas e na fala dos próprios alunos, a despeito de todo avanço já realizado nas áreas da psicologia e da psicopedagogia.

Elias (2009), em seu texto sobre emoções, advoga que o ser humano desenvolveu a área do conhecimento adquirido enquanto os animais têm a área do conhecimento inato dominante. Assim, os animais conseguem aprender, mas de modo inferior à espécie humana (ELIAS, 2009, p. 24-26), na qual, no processo de aprendizagem, elementos de ordem emocional interferem para mais ou para menos. Sendo Anita, comprovadamente, pertencente

à espécie humana, e dado o fato de ter conseguido chegar ao terceiro ano do ensino médio, sua dificuldade em apreender e recordar os conteúdos estão em outra ordem que não a biológica, a qual foi apontada por ela como causa da sua dificuldade de compreensão:

A: Sei não, não consigo não, professor. Mesmo eu estudando não consigo tirar nota boa, não. Não sei o que é isso não, professor. Já falei com mainha. Sério! Sem brincadeira: “Mainha me leve num médico de cabeça, porque [...]” (ela não completou a frase).

Como, não sendo médico nem psicólogo, posso afirmar que Anita não tem um problema sério de cabeça? O primeiro argumento é a sua presença no ensino médio; o segundo encontra-se no texto de Elias (2009) anteriormente citado. Ele (2009, p. 30) afirma que a criança, no processo de adquirir a linguagem, precisa “aprender, memorizar e compreender o significado social dos padrões dos sons”, mas é necessário que esse processo seja realizado em mão dupla, ou seja, ela precisa codificar e decodificar esses sons em uma interação com o outro. Assim, tem-se outra prova de que a dificuldade de Anita não está nas condições orgânicas ou biológicas da sua “cabeça”, nem nas condições de possibilidade de comunicação, uma vez que ela estava respondendo às questões da entrevista, e tem uma vida social normal.

Sua dificuldade acadêmica está localizada na área da relação emocional, e nessa área encontra-se uma experiência de *bullying* na escola. Quando mais nova, sua mãe realizava um penteado que prendia todo seu cabelo com vários “pitós”. Isso lhe garantiu o apelido de “Maria do Pitó”. Situação incômoda, que lhe fazia desejar a retirada dos “pitós” da cabeça. Curioso que em sua fala ela aponta problemas na cabeça e a incapacidade de reter qualquer coisa, como se, inconscientemente, ela quisesse deixar sua cabeça “limpa”.

Anita demonstra muita insegurança para agir. Para ela, as críticas têm um peso maior que os elogios, e isso trava sua ação. Ela narra que certa vez foi ao quadro realizar uma tarefa na qual logrou êxito. A professora a elogiou, mas a sua narrativa termina da seguinte forma:

A: Eu fui no quadro e respondi. Uma colega ficou dizendo que aquilo qualquer um fazia. Por que ela não levantou e não foi fazer? Ela ficou criticando. E eu fiz certo. Fiquei feliz, mas pensativa. Da próxima vez, vou pensar mais pra ver se eu vou porque o povo fica falando [...], por isso a pessoa não interage na aula.

E: Você foi e fez certo?

A: Fiz certo.

E: E recebeu elogio. Isso foi bom?

A: Foi!

E: Você acredita que o fato de alguém criticar você é mais importante do que você conseguir o sucesso?

A: Não, é que você fica com aquilo na mente.

E: Então você tem muito medo das críticas?

A: Tenho!

Críticas e medo de tirar nota baixa e ser reprovada são constantes na fala de Anita.

E: O que te irrita?

A: Quando eu tiro nota baixa.

E: Por que isso traz irritação?

A: Porque eu fico com medo de reprovar. Ai eu fico pensando: ai, meu Deus do céu, daqui a três, quatro anos meus amigos vão estar lá formados, num emprego bom e eu aqui [...]; às vezes da vontade até de chorar, viu? (Pensando.)

Não é minha intenção equalizar as dificuldades acadêmicas de Anita de modo tão simplório e negar outros elementos, mas acredito que enfrentando a esfera emocional um passo largo será dado no processo de ajuda a alunos que passam ou passaram pela mesma trajetória que a pessoa em questão. Em outros trechos da entrevista, como, por exemplo, a relação com os pais, com os amigos, dentro e fora da escola, Anita deixa transparecer, e às vezes, deixa claro, sua preocupação com a opinião positiva dos outros em relação a ela e o quanto uma opinião negativa a afeta.

E: Você acredita que a crítica de alguém é mais importante do que você conseguir o sucesso?

A: É que você fica com aquilo na mente [...]; ah, que besteira...

E: Então você tem muito medo das críticas?

A: Tenho! Tanto que a minha colega fica dizendo: “Ah, liga pra isso não, o que importa é o que tu é de verdade.” Mas [...] (não conclui o pensamento).

Para o caso de Anita o *Coaching* oferece ao professor as técnicas do Patrocínio Positivo e do *Feedback* (subitem 2.3.3) como auxiliares para elevação da autoestima do aluno e, com isso, conseguir a segurança necessária para se desenvolver academicamente. Essas técnicas consistem em utilizar palavras de elogio que, vindas do professor, conferem ao aluno certo *status* perante a turma e isso ajuda na elevação da sua autoestima. Essas palavras precisam ser sinceras para que alcancem o objetivo, de outra forma elas serão tomadas como ironia, o que agravará o problema.

Portanto, o olhar intencional é fundamental. Chamo de olhar intencional a atitude do professor em buscar algo de bom, nem que seja a intenção do aluno de acertar, e nesse momento aplicar o *Feedback* avaliativo de modo construtivo, começando com um elogio sincero pela intenção, em seguida à crítica, fornecendo uma opção de melhoria e encerrando com um elogio ou palavra de motivação para que o aluno efetue a correção necessária.

3.3.4 Caso 4 – Cristiano x trabalho ou diversão

Estudante do 3º ano, Cristiano tem 18 de idade. Mora com a mãe, padrasto, a quem chama de pai, e uma irmã, filha do segundo relacionamento da mãe. Não tem contato com o pai biológico, de quem a mãe se separou quando ele ainda era muito pequeno, alegando problemas com álcool. Vive em conflito em casa por ter deixado a Igreja e ter adotado outro tipo de vida social, além de reconhecer que não ajuda nos afazeres da casa, atitude que provoca a reclamação dos pais, principalmente a crítica do padrasto.

E: Seu pai e sua mãe te criticam?

C: Eu acho que mais meu pai.

E: Que tipo de crítica ele faz?

C: Vou dizer a atual, assim [...], porque eu chego e não faço nada em casa, além de só entrar no meu quarto e ficar trancado. Eu não saio muito não.

Cristiano tem uma irmã por parte de mãe e percebe uma diferença de tratamento que seu padrasto lhe dá e a ela. Em termos de formação, seu padrasto tem só o ensino médio e trabalha na indústria. Sua mãe abandonou o curso de medicina quando ainda era jovem para dedicar-se à sua criação e já compartilhou o desejo de vê-lo seguindo essa profissão, que, contudo, não está em seus planos.

Cristiano reconhece que nunca deu muita importância aos estudos, mas agora, no 3º ano, se deu conta da importância de estudar para poder alcançar seus objetivos. Mas vive sendo pressionado pelo padrasto para transferir o curso para o turno da noite a fim de poder trabalhar durante o dia. O argumento do padrasto para que isso aconteça está no fato dele, ainda mais novo que Cristiano, ter seguido o caminho do trabalho, estudando à noite. Essa pressão se dá em situação de crítica.

E: Ele (padrasto) queria que você fizesse o quê?

C: O meu pai (padrasto) visa um menino, porque ele trabalhou aos 14 anos, ele quer que isso seja pra mim. Aí, ele quer que eu sempre ajude ele, vá procurar um emprego e que deixe os estudos um pouco de lado.

Cristiano se ressentido do fato dos pais não terem uma atitude mais rígida na cobrança por um rendimento melhor na escola, atitude que ele diz que teria, caso tivesse um filho.

C: Queria que meu pai fosse mais exigente. Meu pai exige só a aprovação, ele só diz: “Passe!” Mas não procura saber do caderno. Isso me deixa confuso. Eles (os pais) começaram a agir assim a partir da 5ª série. Minha mãe vê que eu tiro nota boa, mas ela não era uma pessoa de ficar perguntando para ver o caderno. Se eu tivesse um filho eu ia tratar ele assim: “Vamos ver a nota”, ia estar em todas as reuniões. Claro que ele vem, mas não tem diálogo de pai e filho. Eu não tenho diálogo com meu pai.

Cristiano acredita que se o pai e a mãe tivessem sido mais exigentes quando ele era mais novo e se tivessem investido mais, ele teria um desempenho escolar melhor. Ele afirma: “Se bem antes, na minha juventude, tipo, assim, quando eu tinha 11 a 15 anos, eu tivesse um curso, acho que eu estaria bem melhor.”

Ao mesmo tempo, reconhece que ele também tem culpa: “Mas também nem vou culpar eles, pois eu só vim pensar assim agora, no 3º ano. Quando vi que as coisas começaram a dificultar e que eu preciso correr atrás.”

Aqui se tem, claramente, um clamor pelo capital cultural que não lhe foi oferecido e uma série de elementos para análise que, infelizmente, excede o tempo e o escopo do trabalho, mas que, de alguma forma, será atingindo nas sessões focais como, por exemplo, a questão da “culpa” pelos resultados acadêmicos. Uso as aspas na palavra “culpa” para indicar que não se trata de uma questão condenatória, em busca de um réu que cometeu um delito no passado, mas de uma análise da situação para constituir os responsáveis pela construção do caminho que o levará ao futuro, pois esse é foco do *Coaching*, o futuro.

Para Cristiano, o bom aluno não tem tempo para diversão. Sendo os estudos o seu único foco, a diversão torna-se um elemento de conquista, que será atingido muito tempo depois, quando estiver formado e localizado no campo de trabalho.

E: O que é um bom aluno?

C: O bom aluno sempre vai para escola e é dedicado ao estudo. Se priva das brincadeiras para tirar notas boas.

E: Então, o bom aluno não tem uma vida legal?

C: No decorrer da vida econômica dele vai ter que se privar, né? Depois que ele conquistar tudo, aí ele tem o lazer dele, né? As brincadeiras [...].

E: Você acredita que o bom aluno não tem lazer?

C: Eu acho que não! Acho que ele sempre vai estar ocupado.

Contudo, ao citar o nome de uma colega que conceitua como boa aluna, ele se dá conta que a conheceu em um momento de lazer. No entanto, ele contra-argumenta que ela só se diverte aos domingos, achando pouco tempo para considerar isso uma vida com lazer.

É possível ver que o Cristiano não encontra prazer no processo educacional, elemento essencial para a motivação de qualquer atividade. Essa ideia do estudo como uma atividade destituída de prazer é algo também presente na ideia de trabalho²² que também precisa ser

²² O tema Trabalho aparece no livro didático de Sociologia adotado em 2015 pela Secretária de Educação do Estado de Pernambuco, muito atrelado à crítica marxista ao capitalismo. (TOMAZI, 2010). Embora necessário e válido, acredito na necessidade de uma discussão sobre a problemática do trabalho para firmar uma posição propositiva e não apenas reativa quanto às mudanças. O mundo exige das pessoas, cada dia mais, uma atitude empreendedora.

resgatada aos moldes do pensamento atribuído a Confúcio, que diz: “Escolhe um trabalho de que gostes, e não terás que trabalhar nem um dia na tua vida.” Para quem não tem esse tipo de entendimento, momentos de estudos tornam-se um sacrifício sem sentido. Sendo assim, é compreensiva a “falta de interesse” tão presente nas falas dos professores e também nas falas dos próprios alunos que, sem qualquer perspectiva de futuro, investem seu tempo em prazeres imediatos (Internet, *WhatsApp*, vídeogame, etc). Esse tema será tratado no grupo focal com a ferramenta Tríade do Tempo (Anexo B), no qual Cristiano demonstrou estar vivendo um período “malabarista”, quando o tempo está distribuído igualmente entre questões importantes, as quais o levarão em direção ao futuro desejado, e as circunstanciais, que são apenas “sugadoras” do tempo. (Apêndice H)

Cristiano não reconhece nenhum colega da escola como bom aluno, porque acredita que o bom aluno é aquele que tem notas altas em todas as disciplinas, e ele diz não conhecer nenhum colega assim. O conceito de bom aluno totalmente ligado às notas altas em todas as disciplinas torna o ideal de Cristiano quase inatingível para a maioria dos estudantes, dado o fato de que um aluno pode ser excelente em uma determinada área do saber e apenas mediano em outra, que não lhe fará muita falta na área profissional que deseja seguir.

Dos 10 alunos pesquisados, ele foi o único que não citou o nome de nenhum colega de sua escola. Mas cita o nome de uma colega de outra escola. Isso me chamou atenção quando, mais adiante, perguntei se ele acreditava que alguém poderia criticá-lo na sua ausência e que crítica seria essa. Cristiano disse acreditar que isso seria possível sim, e que talvez uma dos motivos da crítica fosse o seu orgulho.

E: Você acredita que alguém poderia criticá-lo pelas costas?

C: Acredito.

E: O que ela criticaria?

C: Eu não sei [...]; se for dizer pessoal assim, ela poderia dizer: “Um menino muito orgulhoso e de lábios grandes.”

E: Você se acha orgulhoso?

C: [...] acho que sou. Orgulhoso e individualista.

Diante dessa afirmação e analisando seu perfil comportamental marcado pelo fazer rápido (Apêndice H), o que me ocorre é que a ausência de elogios pode estar produzindo em Cristiano uma incapacidade de reconhecimento de elementos positivos na vida do outro. Também é possível que a relação conflituosa com seu padrasto, por falta de colaboração nos trabalhos domésticos, talvez esteja refletida no vocabulário dessa suposta crítica.

3.4 DOS ACHADOS PRELIMINARES

Findas as entrevistas individuais, embora de modo precário pela ausência de uma pesquisa junto aos familiares, ao modo de Lahire (2004a), foi possível confirmar a sua tese com relação à presença familiar na vida acadêmica dos filhos (LAHIRE, 2004a, p. 334-337), mais intensa nos primeiros anos da vida escolar, embora o capital cultural seja baixo, e é justamente por este motivo que a contribuição dada pelos pais de forma mais efetiva na ajuda com as tarefas escolares, por exemplo, diminui ao longo do ensino médio, permanecendo, no entanto, a influência positiva através do diálogo e da criação, por parte dos pais, de situações que valorizam o saber que o aluno adquire na escola (LAHIRE, 2004a, p. 343).

Com a constatação da imigração dos problemas de rendimento escolar do fundamental I para o ensino médio (LAHIRE, 2004a) imaginei que seria possível obter algumas das vitórias conquistadas naquela modalidade, importando alguns dos seus elementos positivos para o Ensino Médio com o uso das ferramentas e técnicas do *Coaching*. Percebendo que, em algum grau, havia questões comuns entre os entrevistados em relação aos elementos favoráveis e desfavoráveis a um bom desempenho escolar, elaborei sessões (que serão apresentadas no próximo capítulo) com base nessas descobertas, trazendo ao debate os elementos de modo generalizado, ou seja, sem citar dificuldades particulares, mas fazendo perguntas aleatórias como: “Você conhece alguém que faz uso da fila de modo constante?”; “Em sua opinião, por que eles fazem isso?” O objetivo era construir soluções oriundas de uma reflexão e autoanálise, fundamental no *Coaching*.

As entrevistas forneceram mais informações do que é possível analisar neste trabalho. Contudo, compartilho como elemento de sugestão para investidas acadêmicas. Foram elas:

- a) Elogios e críticas como fonte de formação das crenças sobre si;
- b) Mau uso do tempo, com prejuízo para a vida escolar;
- c) Atitudes na sala de aula resultantes de relações positivas e negativas como o *bullying*, por exemplo;
- d) Estratégias para alcançar boas notas sem muito esforço: fila e cópias de tarefas *versus* agenda de estudos;
- f) Problemas familiares que mexem com o emocional e interferem no rendimento escolar;
- g) Falta de investimento no capital cultural e emocional;
- h) Desinteresse pelo conteúdo curricular, mas vontade de aprender algo que faça sentido para a vida prática.
- i) Amizade como elemento de influência no rendimento escolar;
- j) Enfrentamento dos estudos como um sacrifício, ou seja, uma negação do prazer; e
- k) A importância da presença familiar.

Quanto ao último elemento, embora tenha constatado o afastamento ou diminuição da ajuda da família no período do Ensino Médio por falta de informação – uma vez que os alunos adolescentes, às vezes, não transmitem os avisos dados em sala de aula por acharem “um mico” seus pais virem à escola –, por falta de formação – em razão dos pais se sentirem constrangidos diante do professor –, e por não conseguirem acompanhar ou ajudar nas tarefas do filho, o engajamento da família é importante, pois cria um espaço e “uma função familiar importante”, que concede ao aluno um “ganho em reconhecimento e legitimidade familiar” (LAHIRE, 2004a, p. 344). Nesse sentido, as palavras de incentivo e conselhos para que os filhos se dediquem aos estudos são encarados pelos alunos como algo importante, mas, paradoxalmente, incômodos.

Incapaz de dar conta de tantas demandas, a decisão foi por eleger cinco ferramentas de *Coaching* (subitem 2.3.2) para dar suporte ao levantamento de questões relativas às dificuldades no processo de ensino e aprendizagem que se apresentassem de modo coletivo e que não se reduzissem apenas ao fato de entender ou não um conteúdo, mas que partisse da motivação do aluno em estudar, ou melhor, em aprender. Acredito que isso passa, entre outras questões, pela autoestima e pelo autoconhecimento. Whitmore (2012, p.12) alerta no início da sua obra que “o Coaching não é uma forma de ensino, mas tem que ver com criar as condições para aprendizagem e crescimento.” Portanto, as ferramentas de *Coaching* não são, em si, a solução para o problema do baixo rendimento escolar, mas podem ser usadas como instrumentos para provocar a reflexão e com elas, como propõe a sociologia, a desnaturalização da incapacidade de aprender que os alunos alegam como uma das justificativas para faltar, por exemplo. Echeverría (2009) afirma que o ato de aprender não é uma competência comum a todos, mas num mundo de muitas, rápidas e profundas mudanças, torna-se fundamental àqueles que querem um lugar nesse mundo desenvolvê-la.

Hay, sin embargo, una gran competencia que no todos hemos adquirido: la de realizar en forma competente la acción de aprender. El aprendizaje no es solo una manera de incrementar nuestras competencias, nuestra capacidad de acción. Es, en si mismo, también una acción que requiere de competencias propias...

Postulamos aquí que el aprendizaje de cómo aprender es una de las competencias fundamentales en el mundo de hoy: es nuestro recurso más poderoso en relación al cambio. Esta propuesta no solo es válida para los individuos, lo es también para las organizaciones. Como se ha repetido mucho, el futuro pertenecerá a aquellos quienes expandan progresivamente su capacidad de aprender: el individuo y los sistemas sociales, como las organizaciones. (ECHEVERRÍA, 2009, p. 66-67)

Nesse sentido, o *Coaching* ajuda o aluno a encontrar os elementos de possibilidades para o desenvolvimento da sua capacidade de aprender, como, por exemplo, na aplicação da

ferramenta de Sistema Representacional (Anexo G), quando o aluno descobre o seu canal privilegiado de aprendizagem. É essa experiência, realizada com um grupo de 10 (dez) alunos do Ensino Médio da rede pública estadual de ensino de Pernambuco, o foco da narrativa do próximo capítulo.

4 DO GRUPO FOCAL

Como afirmado no encerramento do capítulo anterior, aqui você encontrará a experiência da aplicação das ferramentas e técnicas de *Coaching* ao grupo focal visando levantar os elementos de possibilidade para alavancar o rendimento escolar e problematizar, a fim de desnaturalizar, as questões de impedimento ao processo de compreensão e aprendizagem.

Os alunos participantes desse grupo estão matriculados no Ensino Médio da escola já mencionada e fazem parte de turmas distintas, a saber: um estudante do 1º ano e nove do 3º ano, sendo seis da turma A e três da B. Todos são do turno da manhã. Dividem-se em cinco homens e cinco mulheres. Moram no entorno da escola e vivem em arranjos familiares distintos. Suas notas não são baixas, mas eles não se consideram bons alunos, por isso se voluntariaram para fazer parte da pesquisa. Por terem perfis familiares e escolares semelhantes aos quatro casos individuais apresentados no capítulo anterior, não aprofundarei essa definição.

4.1 SESSÃO 1 – PERFIL COMPORTAMENTAL

O primeiro encontro com os participantes dessa pesquisa foi no dia 10 de março de 2015, terça-feira, na sala onde funciona o laboratório de Biologia da Escola Estadual Conselheiro Samuel Mac Dowell, na cidade de Camaragibe, com a participação dos 10 (dez) estudantes que se voluntariaram. Apliquei a ferramenta Sistema Representacional (Anexo G), mais adiante explicada. Como não percebi que o gravador não estava funcionando, o encontro aqui narrado aconteceu em no dia 17, iniciada com a retomada das falas daquele dia, reconstruindo, com as lembranças coletivas, as justificativas para a inscrição nesse projeto como tema inicial da sessão.

Após apresentação e autorização verbal de todos os participantes para a utilização das informações coletadas nas entrevistas e encontros, com base no compromisso do pesquisador de utilizá-las preservando as identidades, iniciei a conversa explicando que a pesquisa tinha como público alvo estudantes do Ensino Médio que consideravam sua vida acadêmica ruim²³. O objetivo era o de propor um mapeamento das áreas que eles acreditavam serem críticas ou

²³No primeiro momento, evitei ao máximo o uso da palavra fracasso pelo fato de considerá-lo um termo muito pesado para ser usado com um grupo de adolescentes de classe socioeconômica baixa, tentando também minimizar algum impacto negativo na sua autoimagem.

inibidoras de uma aprendizagem mais eficiente e assim encontrar estratégias de melhoria do aprendizado para, conseqüentemente, uma mudança na área acadêmica por meio de uma adaptação de uma técnica chamada *Coaching*. Expliquei ao grupo o que era essa técnica utilizando um pequeno vídeo²⁴.

Em seguida, os fiz lembrar que as inscrições foram abertas a voluntários que acreditavam que sua vida acadêmica não fosse um sucesso²⁵ e que estava muito feliz em saber que eles estavam querendo melhorar o rendimento escolar. Abri a rodada de discussões dizendo que havia feito um levantamento dos seus currículos e constatei que ninguém tinha nota inferior a sete. Já que a nota para aprovação era seis, eles estavam acima da média. Portanto, indaguei por que eles se inscreveram para o projeto. As afirmações e justificativas para a inscrição giraram em torno da questão Notas *versus* Conhecimento e da autoimagem em contraste com o conceito pessoal de bom aluno.

À pergunta lançada – “Por que você se inscreveu para este grupo?” –, algumas das respostas seguem abaixo.

Anita: Eu não me acho uma boa aluna.

Tito: Eu acho que ainda tenho uma lacuna muito grande pra preencher, embora eu tenha notas altas assim; a gente faz a atividade como tem que fazer, mas nem sempre a pessoa tá pronta pra poder absolver aquela [...].

Bruna: Eu também não me acho uma boa aluna e eu acho que essas notas que eu tenho não são minhas, não é da minha capacidade.

Branca: [...] pra ter mais compromisso.

Romário: Eu não me acho um bom aluno porque eu sei que posso fazer melhor do que já tenho.

Os demais se limitaram, sem ter nada a acrescentar ao fato de que apenas a nota não revela o saber do aluno.

E: O que motiva vocês a se inscreverem em um projeto que tem como objetivo ajudar alunos com uma vida acadêmica ruim, tendo vocês boas notas?

Heloisa: [...] você ter um 10 na caderneta não significa que você tenha conhecimento ou saiba muita coisa. Eu quero conhecer mais.

Além de reconhecerem que as notas não correspondem ao conteúdo que acreditam ter, também revelaram que a composição da nota bimestral, formada por notas de trabalhos e pesquisas a serem divididas com a nota da prova, facilitava a aquisição de, pelo menos, a média para passar. “Fazemos alguns trabalhos e pesquisas, com isso conquistamos um dez

²⁴ (<https://www.youtube.com/watch?v=p3Qz8nO4ur8>).

²⁵ Embora confrontada com a ausência do sucesso, a palavra carrega uma ideia positiva. O *Coaching* visa chamar a atenção e focar sempre no positivo, por isso escolhe palavras que reforcem isso.

com esses trabalhos, tiramos dois na prova e ficamos próximos da média. Peraí! Qualquer um tira dois na prova”, afirmou Joaquim.

Ainda refletindo sobre a composição da nota, discutiu-se o lugar da fila nesse processo de composição. Embora unânimes em afirmar que não é uma atitude correta, um meio lícito, benéfico, nem relevante para sua vida acadêmica, com possibilidade de consequências desastrosas a médio e longo prazo, como, por exemplo, não conseguir lograr êxito em concurso público ou no Enem ou mesmo serem injustiçados ao concederem uma fila de trabalho ou exercícios, as falas de justificativas para a prática da “cola” giravam em torno da fuga das consequências de uma reprovação. Tais como: repreensão da família, vergonha, sentimento de fracasso, perda de tempo, desarticulação dos amigos de classe, retardo na conclusão dos estudos.

Portanto, eles se inscreveram no projeto por acreditar que as notas encontradas nos seus currículos não refletiam a total compreensão dos assuntos ministrados, mas que foram conquistadas tanto pela facilidade do processo de acúmulo de nota, através de trabalhos em grupo e/ou individual com baixa exigência, quanto pela prática da “cola”, seja na prova ou nos trabalhos. Mesmo afirmando saber que tal processo não seja vantajoso para seu crescimento acadêmico, mesmo tendo consciência de não ser uma atitude ética, mas sim uma postura desonesta para com o professor, o colega e consigo mesmo – “a gente faz isso, mas não está certo, não é ético filar” (R., 9 anos)²⁶ –, além dos riscos que ela envolve como, por exemplo, não ter certeza que a resposta filada seja correta e/ou permitir que um colega copie seu trabalho e obtenha uma nota maior que a sua, sem ter o direito de reclamar com o professor, sob pena dele (o professor) penalizar de modo mais duro ambos os estudantes, a prática da “fila” é constante e tida como “normal”.

No trecho abaixo transcrito, ainda em torno da fila, os alunos se manifestaram sobre a consequência de uma avaliação injusta, que não pode ser reivindicada por parte do aluno injustiçado em nome da amizade e do medo de ser descoberto por ter dado e utilizado a fila na confecção do trabalho.

E: Na sessão anterior, vocês apontaram a facilidade de compor a nota através dos exercícios e trabalhos. Embora vocês não tenham o conteúdo firmado conseguem uma boa nota por essa facilidade Ou seja, a fila não está apenas na hora da prova, mas também na cola dos exercícios, é isso?

Alunos: Sim!

E: Já aconteceu de você copiar um trabalho e tirar uma nota maior do que o seu colega?

²⁶ Esta afirmação é de uma aluna que esteve na primeira reunião, mas não pode continuar com o grupo por conta de um estágio e a afirmação foi lembrada pelo grupo.

Nilton: Já!

E: E Aí?

Alunos: Risos.

Maria: Aí, quem a gente copiou disse: “Oxe!” Aí não tinha como ele chegar na professora e dizer: “Oxe, professora, como é que ele copiou do meu e tirou mais do que eu?”. Não tem como dizer isso porque é amigo. Aí, se ele fosse dizer, ia dizer o quê? “Oxente, por que tu fosse dizer? Tu deu porque tu quis.”

E: E aí? Como é que esse colega ficou? Engoliu o resultado?

Romário: Tem que engolir.

Maria: Vai fazer o quê? Ele deu!

Nilton: Vai entregar que deixou filar?

Maria: Aí, se ele for entregar ele também vai perder nota.

Anita: Já aconteceu comigo. Ano passado, copiaram o meu e mostraram [...], não vou dizer quem foi, mas copiaram e mostraram, tiraram nove e eu, sete e meio. Fiquei indignada. Passei noites fazendo aquilo.

Essa indignação expressa por Anita introduziu a questão do pré-julgamento do professor em relação aos alunos. Questionei se eles acreditavam que o professor poderia agir com base em algum conhecimento prévio em relação à turma. Maria acredita que o professor conhece os alunos estudiosos e aquelas dependentes da fila, sendo assim, deveria julgar as cópias com base nesse conhecimento. Na continuidade da discussão sobre a fila nos trabalhos e as injustiças na pontuação, assim eles se expressaram:

Maria: [...] se ela fosse até o professor e dissesse assim: “ela copiou do meu e tirou mais”, o professor podia ter percebido isso antes e ter colocado uma nota menor do que na outra porque o professor soube que a outra copiou e ela deu porque quis. Tem muita gente que ele sabe que faz e quem não faz, o professor sabe quem faz e quem copia.

E: O que o grupo acha dessa posição de Maria? (Todos concordam.)

Heloisa: É isso que eu acho também. Alguns professores, com o tempo que eles trabalham com os alunos, eles conhecem, não todos, mas alguns, quem faz e quem não faz.

Romário: Comigo aconteceu o contrário. Eu copieei e tirei uma nota maior que o colega.

E: Aconteceu com você, Bruna, de dar uma fila e a pessoa tirar um nota maior?

Bruna: Aconteceu de eu copiar e tirar uma nota maior.

E: E você acredita que tirou essa nota maior por quê?

Bruna: Porque a pessoa escreveu de um jeito e eu acrescentei. Aí ficou tipo ela colou de mim.

E: E você, Branca?

Branca: Eu não sou de copiar das pessoas, mas já dei fila e a pessoa saiu com uma nota maior que a minha.

E: Como você se sentiu?

Branca: Triste, porque um merecimento que era pra mim ficou com outra pessoa.

Perguntei a Romário se ele tinha uma explicação para o ocorrido com ele. Romário, assim como Bruna, acredita que a letra, a forma de escrever ou o acréscimo de alguma

informação no texto possa ser interpretado pelo professor como sendo texto original. Isso remete à limitação do professor de Humanas para fazer uma boa e justa avaliação, pois tendo a sua frente um texto produzido, o que seria um elemento objetivo, e mesmo utilizando a objetividade do conteúdo para proceder com a avaliação, a nota poderá ser atribuída de modo injusto a quem não foi o autor original. Os alunos acreditam que há certa subjetividade envolvida nessa avaliação, que passa pelo conceito que o professor tem do aluno, como se pode ver na fala de Heloisa: “Alguns professores, com o tempo que ele trabalha com os alunos, ele conhece quem fila [...].”

Por fim, a “cola” ou a “fila” torna-se a resposta objetiva, direta e, em curto prazo, para o alcance do objetivo maior: a aprovação nas disciplinas. A “fila” mais valorizada é aquela que vem dos que foram “eleitos” os melhores da sala, e os textos mais copiados são aqueles produzidos pelos que são mais apreciados pelos professores. A aprovação é seguida de um cenário desejado, onde encontram promoção para a série seguinte, elogio dos professores e familiares, a continuidade da presença dos amigos e a conclusão do Ensino Médio.

Indaguei aos alunos sobre o resultado da aplicação da ferramenta Sistema Representacional (Anexo G). Se eles já tinham se dado conta que as aulas que eles classificavam como “boa” tinham sido aulas em que o professor havia utilizado um método ou ferramentas que apelaram para o canal privilegiado da sua atenção, seja visual, auditiva, racional ou experimental.

Helena: Nunca tinha pensado nisso.

Nelson: Eu gosto de ouvir música e não tinha pensado que isso atrapalhava.

Romário: Eu não sabia disso.

Maria: Eu também não pensava nisso.

E: E agora que vocês sabem disso, o que farão?

Nelson: Tirar o fone do ouvido na aula.

Todos: Risos.

E: Bom começo (risos).

Logo após, perguntei se eles se sentiam mais pressionados a estudar, por alguma disciplina em especial ou se por todas de igual modo. Apesar do sistema educacional brasileiro focar em Matemática e Português, o grupo sentia-se mais pressionado a estudar Inglês por ser apontado como um diferencial no mercado de trabalho. Interessante que, apesar dessa fala da importância do Inglês, na terceira sessão, no uso da Roda do Conhecimento (ANEXO F), a Matemática foi apontada como disciplina fundamental. De modo algum vejo isso como uma incoerência, visto que a maioria expressou seu desejo por profissões da área de Exatas, como é o caso de Bruna, que quer cursar Sistema de Informações, e Joaquim e Heloisa, que almejam cursar Engenharia.

Enquanto o sistema educacional privilegia a Matemática e o Português, ao ponto de utilizá-los para classificar e avaliar as escolas pelo índice alcançado nas avaliações externas dessas disciplinas, a preocupação dos estudantes seja com um diferencial para o mercado de trabalho. É como se aprovação no Ensino Médio já fosse um dado certo, e que o conhecimento das outras disciplinas não seria tão necessário. A única necessidade é a aprovação, pois o mercado iria focar apenas no Inglês. Também me chama a atenção que os parâmetros de importância da Secretaria de Educação para avaliação da qualidade do processo educacional foquem apenas em Matemática e Português, enquanto os alunos desejam ter um Inglês de qualidade.

O sistema educacional não monitora a qualidade desse ensino, assim como não monitora as disciplinas da área de saúde, nem as de humanas, de modo que esse “pequeno” descompasso entre o interesse do estudante e o investimento desigual nas áreas do saber, fruto de uma hierarquização da valorização das disciplinas, gera uma parcela de estudantes que não tem interesse na escola porque metade “cardápio” curricular é composta por 12 (doze) disciplinas. Carga de conhecimento que no entendimento do aluno não faz qualquer sentido para sua vida particular, acadêmica e/ou futuramente profissional. Nesse “fogo cruzado” entre os interesses da Secretaria de Educação, o desejo dos alunos e as exigências do mercado, a Sociologia fica relegada ao segundo plano. Nesse cenário, a “fila” é bem-vinda, pois ela ajuda os estudantes a passar por esse “mar de inutilidade” sem se “sacrificar” ou perder um tempo que poderia ser investido em diversão os relacionamentos amistosos, uma vez que, segundo Cristiano (subitem 3.3.4), eles acreditam não haver espaço para diversão na vida daqueles que estudam.

Ao término da reunião apliquei uma ferramenta de *Coaching* chamada Avaliação de Preferência Cerebral ou Perfil Comportamental (Anexo E). Essa ferramenta traz um diagnóstico do perfil do estudante: como ele funciona nas tomadas de decisão e qual o seu perfil de comportamento; se ele é mais atuante ou pensante; se atua mais no campo da idealização ou da organização; como ele age socialmente; se é mais dado aos relacionamentos ou aos processos; se é mais sonhador ou realizador.

Essas informações, somadas ao Sistema Representacional (Anexo G), o modo pelo qual o estudante se apropria das informações de modo mais fácil, a saber: Auditivo, Visual, Cinestésico (Experimentação) ou Digital (Racional/Lógico), ajuda a encontrar caminhos para formular estratégias de ações para potencializar o aprendizado. Essa última informação foi coletada na reunião após a aplicação do Perfil Comportamental, apresentando sugestões de meios e fontes alternativas para o aprofundamento dos temas trabalhados em sala de aula. Por

exemplo, o Visual/Auditivo tem na internet um forte aliado e o Cinestésico/Digital tem os exercícios do livro didático e as provas do ENEM para desenvolverem seu aprendizado. Essa ferramenta demonstrou, conforme os apêndices A a J, que o grupo, apesar de pequeno, é heterogêneo, mas com predominância de perfis Cinestésicos como canal privilegiado de aprendizagem e da valorização dos relacionamentos, conforme dados apontados no perfil comportamental (apêndices A a J). Essa tendência de valorizar as relações de amizade concretiza-se tanto pela “socialização do conhecimento” chamada vulgarmente de “fila” ou “cola”, como pelo excesso de conversa em sala de aula que, além de outros elementos que interferem na dinâmica do cotidiano escolar, produzem conflitos, ora de interesses (professor que quer ensinar, alunos mais aplicados que querem aprender *versus* os “conversadores”), ora ocorridos pelos “choques” de perfis comportamentais. De um modo ou de outro, eles reconhecem o peso da influência dos amigos.

E: De 0 a 10, quanto há de influência dos amigos no seu comportamento dentro da sala de aula?

Rodrigo: (De imediato, respondeu) Dez!

Thiago: Eu não saberia numerar, mas o peso é grande.

O *Coaching* visa promover o reforço dos aspectos positivos revelados através das ferramentas aplicadas, objetivando, a partir das descobertas que o cliente faz sobre si (suas potencialidades e pontos que precisam de melhoria), apoiá-lo nas mudanças necessárias em seu benefício. Sendo assim, instiguei-os a refletir como eles poderiam usar essa tendência de valorizar as amizades para a melhoria do rendimento acadêmico. Pedi para que eles levassem essa questão para pensar em casa.

A aplicação da ferramenta não produz resultados imediatos, ela provoca e desperta o aluno para uma realidade ainda não pensada por ele e, a partir daí, convida-o a dar atenção a essa informação para buscar caminhos de vivenciar conscientemente esse dado.

A tarefa acordada pelo grupo a ser realizada durante a semana foi de observar em que tipo de aula eles conseguiriam entender melhor o assunto. Listar que ferramentas o professor usou e se elas ajudaram na compreensão; se a aula foi só expositiva ou se teve utilização de material visual e/ou sonoro como música, por exemplo. Além de observar se não estava acontecendo excesso de conversa durante a aula, e se o conteúdo da conversa estava auxiliando no entendimento do assunto ministrado pelo professor.

Concluídas as discussões, o próximo reencontro o foi agendado para o dia 24 de março de 2015.

4.2 SESSÃO 2 – ESCALA DE VALORES E ESCOLA PERFEITA

A segunda sessão, realizada na data combinada anteriormente, aconteceu na biblioteca, atualmente o melhor lugar da escola para comportar um grupo maior de pessoas por ter mesa grande, cadeiras acolchoadas e, apesar de ter apenas um aparelho de ar-condicionado funcionando, ainda é um bom refúgio contra o calor do meio-dia. Quatro dos participantes faltaram ao encontro, dois por motivo de saúde, um por conta de um compromisso familiar e outro porque chegou tarde no horário da manhã e não foi permitida a entrada na escola, tendo que voltar para casa.

Depois de acolhidos com palavras de boas-vindas e um pequeno lanche, em seguida, de modo informal, perguntei como foi a experiência de observar as aulas durante a semana depois de terem descoberto seus canais privilegiados de aprendizagem com o exercício realizado na sessão anterior, e se conseguiram perceber a influência da forma de ensino na apreensão do conteúdo. Eles me disseram que a experiência não pôde ser vivida por conta das paralisações grevistas, o que modificou a rotina das aulas. Os orientei a, enquanto durasse a greve, procurar no You Tube aulas gravadas sobre os assuntos do livro didático e fazer a observação combinada. Essa experiência também não foi bem sucedida, pois, segundo seus relatos, no encontro da semana seguinte, a maioria das aulas ministradas na internet também é sempre no modelo expositivo, não oferecendo métodos variados de aula. Nesse momento, percebi que a minha falha foi não ter fornecido uma lista de *links* previamente observados por mim com este foco didático. Também me ocorreu que, apesar dos professores usarem como ferramenta uma tecnologia avançada como a internet, eles continuam entregando o conteúdo com uma pedagogia do século XIX, sendo a aula expositiva o “carro chefe”.

Terminado o processo de prestação de contas anunciei o tema da sessão do dia: a escola perfeita. A ideia era montar duas realidades. A primeira seria a montagem da escola dos sonhos ou como seria uma escola perfeita para eles. A segunda é a descrição da escola real, aquela que eles frequentam. O objetivo é, por contraste, procurar encontrar o quanto do sonho já está no real e o quanto do sonho poderia ser vivido hoje, a partir de atitudes conscientes. Espontaneamente, eles se dividiram por gênero, ficando um grupo de meninos e outro de meninas, onde discutiram e produziram uma lista dos elementos de cada escola.

Antes da discussão dessa lista, foram levantados os valores individuais (Anexo C). Essa ferramenta tem como objetivo refletir sobre aquilo que é verdadeiramente importante para o estudante. Sendo os valores aquilo que move as escolhas e decisões, essa informação ajudará a pensar sobre a coerência das atitudes com relação ao que se diz crer. De uma lista de

42 valores, foi solicitado que eles escolhessem 10; dessas, eles deveriam escolher cinco; e das cinco, eles deveriam escolher três, agora por ordem de prioridade, sendo a primeira a mais importante. Em seguida, eles deveriam descrever três situações onde eles vivem ou gostariam de viver o valor apontado como o mais importante.

Terminado o preenchimento do formulário, iniciou-se a discussão em grupo das tarefas solicitadas, a começar pelo compartilhar dos valores para, a partir daí se entender a escola perfeita por eles idealizada.

Como já foi expresso e é possível constatar nos resumos de perfis (apêndices A a J), a amizade é um elemento importante para o grupo. Respeito e caráter também aparecem mais de uma vez na lista dos valores, contudo, na prática, a amizade suplanta o discurso da ética e da honestidade quando o assunto é a fila, por exemplo. Essa questão da amizade que regula as ações dentro da sala de aula suplantando a ética, surgida na primeira sessão quando se discutia a cópia dos exercícios, é difícil de ser equacionado por eles. Embora no imaginário do grupo a escola perfeita seja regida por regras, sendo a disciplina um elemento apontado por todos como algo importante para o bom desempenho da atividade escolar, como se vê na transcrição abaixo, na prática, a quebra das regras é o que impera.

Abaixo o resultado da dinâmica “A escola perfeita”, com eco do conceito de aluno ideal já abordado anteriormente.

Cristiano: O aluno que a gente imaginou assim, o ideal, é estudioso, comportado, notas altas, não falta por nenhum motivo, tem respeito e gosta de explorar o conhecimento do professor. Já o professor é dedicado ao seu trabalho, esforçado e interessado pelo aluno, motivador e pontual.

E: Vamos escutar a escola ideal das meninas, como elas pensaram.

Maria: O aluno ideal é empenhado, educado, amigo do professor, também porque tem aluno assim, que não gosta do professor. Professor, a gente colocou assim: professor dinâmico, alegre. Disciplinado, tem professor que tem disciplina também. Tem muitos professores que [...]. (Não completou a frase e sorriu. Pareceu-me a omissão de uma crítica, o que motivou a pergunta seguinte.)

E: O que seria essa disciplina? Poderia explicar melhor?

Maria: É que a gente resumiu. É pontual, passa atividades, muitas vezes o professor não consegue passar atividades.

E: É uma disciplina que tem a ver com sua prática enquanto docente, é isso?

Maria: Isso. Escola [...], tem aula todo dia [...].

Heloisa: E lazer.

Maria: Ter mais lazer. Porque eu acho assim, a escola tem muito espaço pra gente aproveitar. Ter psicólogo. E interagir mais com o aluno.

Heloisa: Tipo, para atender um aluno se ele está passando por um problema aqui na escola.

Nilton: Mas aqui na escola tem.

Heloisa: Tem? Eu não sabia, não.

E: E sobre a escola ideal, Romário, você tem algo a acrescentar?

Romário: Pessoalmente, eu acho que para uma escola ideal tem que mudar muita coisa do que é realmente a escola.

E: Ela teria o quê?

Romário: Ela teria que motivar mais o aluno. Acho que só mais motivação mesmo, porque acho que já pela manhã os alunos vêm desmotivados, só por ter que tá ali, terminar os estudos, só vem por isso mesmo.

E: Você falou o quê, Nilton?

Nilton: Tem que ser organizada também.

E: Em termos de que, essa organização?

Nilton: De tudo assim, ter controle nos alunos, limpeza também.

E: E essa motivação seria como, Romário?

Romário: Acho que projetos, né? Para motivar o aluno a ficar na sala de aula e não querer sair mais cedo. Estimular o aluno a estudar.

E: Você acredita que a motivação é externa ao aluno?

Romário: Eu acho que é.

E: Vamos imaginar um dia nessa escola perfeita, como seria?

Maria: A gente chegou cinco minutos antes de tocar. Tocou e quando a gente chegasse o professor já estava na sala, porque, às vezes, a gente fica esperando o professor chegar.

Cristiano: Eu ia imaginar a escola já com uma regra que quase todo mundo ia ser a favor dela, assim tipo fosse referencial. Todo mundo ia chegar antes ou pontual na hora. Sabendo que ia ter uma aula boa. A escola é boa. Os colegas em si são bons.

E: O dia só começou, como seria o resto?

Cristiano: Aí, tocou o intervalo, todo mundo vai para a biblioteca, conversando, tal [...].

E: Intervalo na biblioteca?

Maria: É! Assim, mais ou menos.

E: Mas vocês pularam da chegada para o intervalo?

Cristiano: Eu já tô pensando numa universidade dos Estados Unidos.

Romário: Eu tô imaginando no refeitório.

Heloisa: Na aula eu acho que a gente ia ficar tudo feliz, professor. A gente ia falar mais.

Maria: Talvez os alunos se encontrassem mais dentro da sala de aula, com o professor interagindo com a gente.

Cristiano: Tipo um aluno mesmo errando, ele tá ali; os alunos apoiando ele, o professor também. Errou [...], uma hora vai aprender. Sempre motivando. Vai errar, mas uma hora vai aprender.

E: A aula seria dinâmica. O aluno teria esse apoio mesmo que errasse.

Maria: Consequentemente, a gente teria mais interesse.

Cristiano: Aí, a gente teria interesse. E como foi falado, ter projeto que teria uma motivação para abrir a cabeça, pra pessoa parar e pensasse: “o que ele falou é verdade, se eu quero uma coisa boa eu preciso dessa ferramenta que é os estudos pra conquistar o que eu quero, né?” Agora, vai da opinião de cada um, cada cabeça é um mundo.

E: Tocou o intervalo, vem para a biblioteca?

Nilton: Biblioteca. Faz o lanche logo.

E: O lanche [...] importante!

Maria: Melhor!

Cristiano: Aumentar mais uns dez minutinhos.

Maria: Praticamente, a gente aumenta por si só, porque toca de 10h20, o professor chega na sala de 10h25, 10h30, daqui que o professor chegou e sente todo mundo.

Romário: 10h40.

Nilson: Tem professor que chega quase 11h.

E: Na realidade, esse tem já está [...].

Nilton: Já tá estendido.

Maria: É!

E: Terminou a aula, casa, tranqüilo.

Maria: Não! A gente ia ter o prazer de ficar na escola.

Heloisa: É! A gente ia querer ficar mais na escola.

E: Nessa escola perfeita, professor não falta?

Maria: Não!

Cristiano: Ia ser massa. O mesmo professor desse aula de manhã e à tarde. Caso o aluno de manhã não entendesse direito ele ficava para assistir só a aula daquele professor.

Maria: Ou vinha de tarde.

Cristiano: Ou senão uma pessoa que fizer Direito ele vem focar nas matérias para fazer direito, aí ela vinha de tarde pra estudar.

E: Então a tarde teria um expediente focando em uma área do seu interesse?

Cristiano: É!

Maria: Assim, a gente teria liberdade de vir de tarde [Romário: Assistir aula] assistir mais uma aula daquele professor. Talvez a gente não tivesse pego a aula direito.

O que me chamou a atenção nesse resultado foi o maior peso colocado na relação e no serviço prestado pelo Estado, através do professor, do que na estrutura física da escola. Não apareceram críticas às instalações ou à ausência de certos elementos, como cobertura de quadra ou parque aquático ou mesmo salas mais confortáveis; embora boa parte deles tenha vindo de escolas particulares, que em termos de estrutura física ofereciam um pouco mais. Isso demonstra que a relação professor-aluno como base do ensino-aprendizagem, apresentada no segundo o capítulo, ainda é válida. Vejo algo sintomático no desejo deles. O desejo geralmente fala daquilo que não se tem, ou seja, a escola do desejo denuncia a escola real. Sendo assim, na fala de Romário, por exemplo, a escola real não motiva; para Maria, falta interação entre professores e alunos, os professores não são pontuais e não demonstram alegria no ato de ensinar. Contudo, eles fazem uma autocrítica e apontam que a escola real também é composta de alunos descompromissados e que alguns até faltam com o respeito com os professores e funcionários.

A escola real apresentada por eles não trouxe nenhuma novidade em relação ao que se comenta e se vê no dia a dia. O interessante é a forma impiedosa da crítica que fazem à realidade, mas, conforme as falas transcritas abaixo, é uma crítica geral do sistema, acompanhada de uma autocrítica. Diferente do discurso encontrado nas salas dos professores, onde a culpa recai totalmente sobre os alunos, os alunos criticam os professores, mas reconhecem que têm suas falhas também.

E: Vamos para a escola real. A escola onde vocês estudam.

Nilton: Aê!

Cristiano: Esse aqui foi o Romário.
Romário: Não [...].
Cristiano: Perturbador, falta sem motivo.
E: Isso são o quê? Os alunos?
Cristiano: É!
Maria: É! Gazeador [...].
Cristiano: Tá aí dentro, né? Sai antes que termine a aula, dorme na sala, fica no celular e desrespeita os funcionários e o professor. Já o professor são uns tarados (risos).
E: São atitudes que estão distribuídas entre [...] (fui interrompido com a leitura da lista).
Maria: Ouve só [...].
Cristiano: Falta com respeito aos alunos.
E: Como é que é?
Maria: Falta com respeito.
Cristiano: Falta com respeito ao aluno.
E: Em que sentido?
Cristiano: Em que sentido!?
Maria: Não é diretamente, mas a gente sabe [...] (ela interrompeu a fala).
Cristiano: Tipo [...]. Desrespeito tipo assim [...], eu sei que na brincadeira dá pra levar, mas tipo eu chamo “que nego burro”, mas foi na brincadeira. Mas será que no pensamento do menino vai ser esse?
E: Ok! Desrespeito do professor [...].
Cristiano: Falar palavras torpes na sala de aula.
E: No caso, palavrão?
Romário: É, palavrão.
Romário: Desmotivado e não é pontual.
Maria: Nessa parte aí de falar palavrão, tem professor que para interagir entra na onda do aluno, entendeu? Para poder puxar mais do aluno.
Cristiano: Aí vê [...].
Maria: Aí tem outras pessoas que são tipo evangélicas e se acham mais [...] (não terminou a frase).
Cristiano: Nessa questão aí, eu até cheguei a discutir uma vez no Prévupe. Assim, eu acho normal pra quem é de maior entender esse negócio, mas, assim, ele tá dando liberdade pra que esse aluno continue tendo esse desrespeito. Palavrão é certo? Não! Então ele tem que educar pra mostrar que isso não é certo.
E: De 0 a 10, quanto você tem contribuído, através da sua atitude, para a mudança dessa realidade?
Maria: Uns cinco.
Romário: Não sei.
Cristiano: Acho que seis ou sete.
Renata: Nove.
Nilton: Talvez oito.
Heloisa: Nove.

A escola perfeita não foi listada como ferramenta de *Coaching* porque a utilizei como uma dinâmica para usá-la como parâmetro de análise da Escala de Valores (Anexo C), que pode ser simplificada por uma pergunta direta sem opções de escolha a fim de permitir que as palavras fluam da experiência de cada um. A sua importância está em descobrir o que move seu aluno a vir à escola. Ele tem projetos de médio e longo prazo ou só está no imediatismo

de uma ação, sem qualquer perspectiva? A compreensão da razão do estar na escola serve tanto ao professor, quanto ao aluno. O entendimento dos valores que movem as ações do aluno dará ao professor uma clareza maior dos motivadores das atitudes que ele observa em sala de aula, levando-o a pensar se sua prática deverá continuar em só repassar conteúdos da sua disciplina ou se vai se engajar na construção do caráter do indivíduo que está sob sua responsabilidade para educar, como a LDB, no artigo 22²⁷ convoca-o a fazer.

Dessa forma, foram confrontados os valores que eles apontaram como importantes com a sua prática cotidiana. É verdade que a amizade foi a grande campeã entre eles, mas o respeito e o caráter também apareceram na lista (apêndices A a J), e se o caráter é algo importante e o respeito passa pela honestidade de não se beneficiar do trabalho alheio, a pergunta foi:

E: A escola perfeita que está no seu imaginário pode se concretizar se vocês continuarem agindo do mesmo jeito que têm feito até hoje?

Todos: Não! (Alguns balançaram a cabeça negativamente olhando para o chão.)

E: O que deve ser feito, então?

Romário: Mudar! (Todos apoiaram a resposta de Romário.)

E: Vocês estão dispostos a fazer isso, mudar?

Helena: Sim, professor! Tem que ser, né!

Nilton: Se a gente quiser o melhor tem que mudar.

E: E como vocês vão fazer isso?

(Silêncio por alguns segundos)

Romário: Não sei! Estudar mais, talvez.

Nilton: É!

Nessa sessão ficou clara a existência de um descompasso entre a escola sonhada e a escola real. Curioso que a escola ideal é composta de um aluno cujas características são bem conhecidas pelo grupo pesquisado, mas, apesar desse conhecimento e do entendimento de que essas características produzem o sucesso escolar, eles hesitam na hora de assumir responsabilidades. No entanto, percebo que essa hesitação, no caso pesquisado, não é falta de compromisso com a excelência, mas receio de não conseguir atingir o alvo proposto por desacreditar que possam conseguir. Essa premissa se confirmou na declaração de Romário na última reunião, afirmando sua mudança até no relacionamento com os professores. Aponto Romário como confirmação da hipótese pelo fato dele sempre se colocar cauteloso quando do uso da Escala (subitem 2.3.3) para firmar compromissos. Dificilmente ele afirmava o 10 com facilidade. Lahire (2004b) trata dessa questão fazendo uma distinção entre a disposição de crer e de agir.

²⁷ Ver p. 20.

Tanto a psicologia quanto a sociologia têm em seu cenário de observação o comportamento humano. O primeiro, com base nas emoções e nos processos mentais, enquanto o segundo trata das interações entre os indivíduos. Interações que são responsáveis pela constituição das disposições internas, levada a cabo por meio dos processos psicológicos acontecidos durante os contatos sociais que promovem um repertório de ações.

Das diversas disposições que o indivíduo pode ter, e que foram construídas nas interações, a de agir, que também é multifacetada²⁸, talvez seja a mais sociológica de todas, pois ela se torna visível e dá visibilidade a todas as outras. Posta em ação, ela conecta o ator ao mundo social, mas não garante a concretização da disposição do crer, como afirma Lahire.

É igualmente proveitoso distinguir as disposições a agir das disposições a crer, às quais se pode reservar o nome de “crenças”. Essas crenças são mais, ou menos fortemente incorporadas pelos atores individuais, mas não podem ser sistematicamente assimiladas às disposições para agir. (LAHIRE, 2004b, p. 332)

O autor chama a atenção para a diferença das duas disposições (agir e crer) alegando que sem ela (a diferença) não seria possível entender a frustração ou o sentimento de culpa. A lógica do seu argumento é: se o crer determina o agir, não haverá descompasso na atitude. A questão que o autor põe é: por que o indivíduo, embora tenha uma determinada crença, age de modo diferente? Uma das explicações é o fato do indivíduo incorporar valores e normas, pelo processo da socialização, sem ter as condições ou os meios necessários para vivenciá-las. Assim, o crer, necessariamente, não se concretiza no agir. Essa diferença foi vista claramente no grupo pesquisado. Eles têm o conceito de bom aluno e expressam a forma de conduta ideal; concordam que o estudo sistemático é o meio para alcançar o conhecimento, contudo essas crenças não se estabelecem como atitudes permanentes na sua prática diária.

Aparentemente, a última afirmação de Lahire e sua confirmação na pesquisa realizada inviabilizariam o uso do *Coaching* em sala de aula, uma vez que um dos pressupostos dessa técnica é a ação lastreada na crença. Contudo, como o próprio autor afirma que “a socialização (também) é realizada por treinamento ou prática direta: na família, na escola, entres os pares [...] por meio de participações diretas em atividades recorrentes (LAHIRE, 2004b, p. 334), o *Coaching*, após um confronto com a realidade, propõe uma ação diferenciada através de exercícios práticos, dando apoio e motivando o indivíduo a continuar mesmo que os avanços iniciais sejam pequenos, produzindo, assim, um novo repertório de crenças lastreado em pequenas, mas constantes, conquistas.

²⁸ “Do mesmo modo que possuímos grande diversidade de disposições a agir [...]” (LAHIRE, 2004b, p. 332)

A esse respeito, Somers, na obra *Coaching em 1 semana*, dá uma boa dica àqueles que desejam agir com atitudes em consonância com o *Coaching*: “Lembre-se que suas preocupações primordiais são gerar consciência, delegar responsabilidade e construir confiança nas outras pessoas. (2014, p. 106). Por essa razão, vejo o potencial e a validade do *Coaching* como auxiliar no processo de ensino e aprendizagem.

Terminada as discussões, por iniciativa deles foi marcado o encontro seguinte, que seria realizado independente das paralisações por conta da greve dos professores. Assumindo a postura de pesquisador, e aproveitando o desejo do grupo de avançar nos trabalhos, concordei de imediato com a proposta. Devido à paralisação dos professores, não foi possível elaborar uma tarefa com base em atitudes a serem desenvolvidas em busca da melhoria do ambiente escolar ou da busca pela escola perfeita.

4.3 SESSÃO 3 – PONTE AO FUTURO, RODA DO CONHECIMENTO E TRÍADE DO TEMPO

A sessão estava marcada para a terça-feira dia 12/05/2015, às 12 horas, após a aula. Por motivo de força maior, eu me atrasei para as duas últimas aulas. Acreditando que não chegaria a tempo, a secretaria liberou a minha turma, o que fez metade do meu grupo de pesquisa ir para casa. Chegando e tomando conhecimento do ocorrido, liguei para os alunos que haviam ido embora avisando que eu já estava na escola e que haveria a sessão. Não consegui contato com todos, de modo que sessão aconteceu com sete dos dez participantes do grupo. O atendimento de alguns ao chamando de retorno, mesmo depois de terem chegado em casa próximo à hora do almoço, demonstrou, para mim, que o grupo tinha real interesse em participar de um projeto que objetivava ajudá-los na melhoria da vida acadêmica, já que não havia outro tipo de compensação, como nota ou lanche para motivá-los a participar, elementos comumente usados para qualquer atividade extra.

Nesta sessão utilizei duas ferramentas (Tríade do Tempo e Roda do Conhecimento) e uma técnica (Ponte ao Futuro). A Tríade do Tempo (Anexo B) e a Ponte ao futuro (Anexo D) visam tratar a questão do tempo como elemento importante na construção de uma vida acadêmica de sucesso. Enquanto a Roda do Conhecimento (Anexo F) tem como objetivo mapear os focos de interesses do aluno, a Ponte ao Futuro é uma atividade cuja proposta é imaginar que os participantes haviam alcançado todos os seus objetivos pessoais e agora iriam elaborar uma pequena palestra motivacional para compartilhar o sucesso alcançado e a estratégia que haviam utilizado para chegar lá. Nessa narrativa de sucesso, eles deveriam

dizer: onde moravam, com quem moravam, onde trabalhavam, o que faziam e o que fizeram para alcançar o sucesso. Eles poderiam apresentar essa experiência por meio de desenho, pintura ou de qualquer outra forma que desejassem. Todos escolheram a forma oral.

Essa técnica tem como objetivo levar o aluno a esboçar um ponto de chegada. Por toda vida escolar ele é motivado a dedicar-se aos estudos para alcançar um determinado futuro, mas que futuro ele quer ter, alguém já lhe perguntou? Com esta técnica ele é incentivado a expressar seus sonhos e com isso é possível captar qual é seu conceito de sucesso, que se revela na profissão, local de moradia e condição social expressados.

Outro elemento que esta técnica objetiva alcançar é a criação de uma disposição mental inconsciente de segurança baseada em marcadores ou norteadores que lhes concedam uma rota diante das incertezas que a existência vai lançando durante a trajetória da vida, constituindo um “lugar” que deverá ser ocupado no futuro; em outras palavras, a criação de uma expectativa de integração ao mundo adulto que o aguarda. Com base na teoria psicanalítica de Winnicott (NASIO, 1995), que advoga a presença de uma mãe-ambiente confiável, que ajuda o indivíduo na sua adaptação ao mundo por meio da constituição do seu ego.

Após explicar o que deveriam produzir, os deixei trabalhar saindo da sala e deixando o gravador captar um momento mais informal entre eles. Isso forneceu dados sobre áreas que eles acreditam conceder maior *status* social como, por exemplo, o Direito, embora não fosse seu alvo de vida. Abaixo, a transcrição das falas sem a minha presença na sala.

Heloisa: Vou morar em Miami!

Cristiano: Oh! Oh! Oh!

Maria: (risos)

Cristiano: Vou colocar logo Hollywood.

Maria: Mas é porque minha mente não é tão alta assim, entendeu?

Heloisa: Ah, tá!

Heloisa: Mas a pessoa tem que sonhar.

Maria: Mas pra chegar no sucesso não precisa de tanto não.

Heloisa: É verdade!

Cristiano: O que você faz? Vou colocar aqui: instrutor de infantaria.

Joaquim: Instrutor de balé (risos).

Heloisa: Trabalho no tribunal, vou ser desembargadora.

Cristiano: Caramba!

Maria: Manda e desmanda.

Cristiano: Minhas causas na justiça não vai demorar muito não, né?

Maria: Eu não saí de onde eu moro. Eu não sei como vou imaginar um futuro se eu não sei o que quero ser ou o que vou fazer ainda.

Cada fala que apontava uma realidade distante dos seus contextos era recepcionada com risos, como se fosse algo realmente fora de possibilidade, até do proponente, o primeiro a

rir do próprio sonho. Enquanto esperavam meu retorno, eles ficaram discutindo suas respostas reais. Estas, sim, foram acolhidas com respeito por todos. Retornando ao ambiente onde estava reunido o grupo, as produções foram compartilhadas. Joaquim começou sua fala de imediato.

E: Quem começa?

Joaquim: Eu! Eu moro em Aldeia com mulher e dois filhos. Trabalho em uma firma de engenharia, ou engenheiro civil. Estudei muito, fiz uma faculdade, muitas provas. Trabalhei por muito tempo pra manter a faculdade. Esse é o meu fim. Já posso morrer. (risos)

E: Qual foi a importância da escola para isso?

Joaquim: Sem a escola você não entra na faculdade não.

Cristiano: Moro no Rio de Janeiro com esposa e dois filhos. Trabalho na Marinha como fuzileiro naval. Sou instrutor de infantaria. Me dediquei. Através do meu esforço consegui alcançar minha vitória. E tudo foi através do sonho.

E: E para conquistar esse sonho, o que foi necessário?

Cristiano: Estudar!

E: E qual foi o lugar da escola?

Cristiano: O esforço.

E: Sim, sei que teve seu esforço. E a escola tem algum lugar nisso?

Cristiano: Agora o senhor me quebrou; agora, como assim?

E: A escola foi ou não foi importante para você chegar onde queria?

Cristiano: Foi! Tive que aprender para tirar uma nota boa, eu acho.

E: Que tipo de esforço você fez?

Cristiano: Mental.

Maria: Eu agora! Moro em Casa Forte. Sou casada e tenho um filho. Segui a carreira militar. Consegui alcançar meus objetivos. Me firmei. Consegui sonhando, esse foi meu sonho. Estudei muito para poder chegar até aqui.

E: Como foram seus estudos, o que você fez?

Maria: Como não tive muito apoio, no caso eu não tinha recursos, pra passar em testes precisei muito de estudar, focar muito nos estudos, através de livros.

E: Qual foi a importância da escola?

Maria: Tudo! Porque sem a escola não tinha como chegar até aí. Foi a base.

Heloisa: Moro no centro da cidade de Recife com marido e três filhos. Sou engenheira civil e trabalho em uma empresa de engenharia. Consegui sonhando e estudando muito.

E: E como foram esses estudos?

Heloisa: Fiz cursinhos. Estudei muito em casa. Procurei apoio em tudo que achava importante pra eu chegar até minha posição.

E: Qual foi o lugar da escola?

Heloisa: Importante, né, professor? Porque sem ela não tinha como eu realizar meu sonho. Ela foi importante.

E: A escola que você frequenta hoje te proporciona a possibilidade de chegar onde você quer?

Joaquim, Heloisa, Maria: Acho que sim!

Cristiano: Acho que não.

Joaquim: Claro que sim.

Heloisa: Mesmo do jeito que tá eu acho que sim.

E: Por que você acha que sim?

Heloisa: Pra mim quem faz a escola são os alunos.

Cristiano: E se não tiver professor bom como é que tu vai estudar?

Nilton: Em casa.

Cristiano: E como ia tirar dúvidas?

Maria: Eu acho assim, mesmo que a escola esteja desse jeito se a gente se esforçar um pouquinho mais talvez a gente chegue a alcançar esses objetivos. Tá certo que a escola não é a das melhores, mas eu tenho certeza que a gente aprendeu alguma coisa aqui que a gente vai levar.

E: Por que você acha que não, Cristiano?

E: Sei lá, acho que não tem aquele esforço todo. Aquela [...] (não completou a frase) tipo assim, os professores não, né, mas da parte da direção, mais em cima. Só chegar lá, venham, venham, venham. Você quer só a presença só é?

E: Vocês falam muito de esforço. Para mim a palavra esforço dá ideia de cansaço.

Cristiano: É porque é cansativo mesmo.

Maria e Heloisa: É!

Cristiano: A gente sabe que depois vai valer a pena.

E: E vale a pena esse esforço?

Heloisa e Maria: Vale!

Cristiano: Se tudo que a gente sonhou e colocou aqui [...].

Heloisa: Com certeza vale.

E: E vocês acreditam que as pessoas estão envolvidas e desejando fazer esse esforço?

Maria: Talvez se ver o resultado [...].

E: Mas o resultado só vai aparecer mais adiante.

Heloisa: É! Qual foi sua pergunta mesmo, professor?

E: Vocês acreditam que as pessoas na escola, seus colegas, acreditam tanto nesse sonho que eles se esforçam?

Cristiano, Heloisa, Maria: Não, não.

Heloisa: Nem todos.

Joaquim: Também acho que não.

E: Se esse negócio vale a pena, porque então o esforço não está sendo realizado?

Cristiano: Vai de cada pessoa, né?

Joaquim: A maioria não presta atenção, vem por causa da mãe e do pai.

Cristiano: Tem uns que quer, outros, que não quer. Outros só querem acabar e fazer Pronatec.

Nilton: Outros, acabar e não fazer nada. (risos)

E: Quer o quê?

Cristiano: Terminar o ensino médio e fazer uma escola técnica.

Joaquim: Fazer um Grau Técnico pago e pronto.

Nilton e Romário disseram que queriam continuar morando em Camaragibe e expressaram também o desejo de casar. Diferente dos demais, o sucesso para eles não se concretiza com a mudança do local de moradia, mas apenas na conquista de uma profissão e na constituição de uma família. Maria, que na minha ausência reiteradamente expressava que não sabia o que escrever porque não sabia o que queria ser, apresenta seu sonho com os mesmos parâmetros de sucesso que os demais.

Como se percebe no discurso, o tema muda de sonhos para validade do Ensino Médio na conquista desse sonho. Tema que será analisar junto com a ferramenta Roda do Conhecimento (Anexo F).

Nesse bloco, destaco o desamparo que Maria revela em sua fala, ao dizer que não teve apoio para alcançar os sonhos até agora. Como visto na sua história de vida (subitem 3.3.2), Maria não tem uma família nuclear e a situação de insegurança em que vive atualmente rouba-lhe a condição de um lastro emocional para poder se projetar no futuro. Apesar de tudo, a fala positiva de Heloisa e o ambiente composto de pessoas empenhadas em produzir uma história de futuro, impulsionaram Maria a construir a sua. Na verdade, ao afirmar “Mas a pessoa tem que sonhar!”, Heloísa, inconscientemente, fez uso do Patrocínio Positivo (subitem 2.3.3), influenciando Maria, que até então dizia não saber como completar a tarefa proposta, escrever o seu sonho, o seu futuro. Observo que identificada uma carência de base motivacional por falta de um paradigma de ação que lhe inspire segurança, o Patrocínio Positivo pode ser uma técnica útil para o professor inspirar o seu aluno, pelo fato de ser um referencial de sucesso.

Em sua obra *Teoria psicanalítica*, Elliot (1996) apresenta Giddens fazendo uso das bases da teoria das relações com o objeto. Essa teoria “oferece um relato de interconexões entre individualidade, gênero, autonomia e relações sociais” (ELLIOT, 1996, p. 90), promovendo a individuação, mas não de modo exclusivamente libidinal interno, como a teoria freudiana clássica defende; antes, a satisfação está ligada a elementos externos ou “objetos”.

O Pilar básico dessa perspectiva é que os seres humanos são "voltados para objetos". Enquanto o robusto individualismo de Freud descreve a organização da personalidade em termos da satisfação de instintos libidinais, a teoria relacional descreve um liame fundamental entre a construção do eu e os elementos ambientais e emocionais fornecidos pelos outros significativos. (ELLIOT, 1996, p. 90)

De modo bastante resumido, pode-se dizer que essa teoria coloca na conta das relações sociais o sucesso e o insucesso do indivíduo, dada a forma como este se relaciona ou como foi dado a se relacionar com seu universo externo. Giddens, com foco nas argumentações do psicanalista Winnicott (ELLIOT, 1996, p. 97), que advoga que a função de espelho que a mãe realiza durante sua relação com bebê concede-lhe um paradigma para elaborar sua relação com o mundo, trabalha a questão da segurança interna como produto da construção de uma rotina positiva, incorporada no viver diário, em outras palavras, na socialização. Isso acalma a ansiedade que as incertezas da existência produzem (ELLIOT, 1996, p. 102).

O Patrocínio Positivo e o Feedback contribui quando da falta desse processo de rotinização objetiva defendida por Giddens, produzindo uma conexão entre o desejo e o objeto desejado, ou seja, entre interior e exterior através das palavras, que assumem um papel

provisório da presença do objeto desejado. É bom destacar a palavra provisório, porque não basta a palavra de incentivo é preciso ação do indivíduo para concretização do desejo.

Outro elemento que fica bastante evidente neste bloco é a declaração da importância da escola e dos estudos, mas o curioso é que apesar de importante ela se mostra insuficiente, ou seja, essa escola, sob o olhar do aluno, não consegue, sozinha, prepará-lo para a conquista dos sonhos. Ideia que é possível constatar na fala de Heloisa ao afirmar, no seu relato de futuro, que fez cursinhos para alcançar o sucesso. Em resumo, a escola é importante, mas não é suficiente, é preciso outras formações para alcançar o sonho.

Após o compartilhar dos futuros desejados, foi aplicada a Roda do Conhecimento (Anexo F). Meu objetivo com esta ferramenta era descobrir se o gosto por uma determinada disciplina ou, em outras palavras, a relação afetiva travada, inclusive com o professor, poderia, ou não, influenciar significativamente no processo de ensino e aprendizagem, confirmando, ou não, o discurso deles de que uma relação amistosa com o professor facilita o processo de assimilação do conteúdo.

Esta ferramenta, uma adaptação da Roda da Vida (Anexo H) usada no *Coaching*, tem como objetivo mapear a situação relacional de um cliente com seu ambiente. Troquei os elementos de análise pessoal pelas disciplinas do Ensino Médio, mantendo a escala de 0 a 10 para uma tentativa de quantificação do gosto por uma determinada disciplina e/ou pelo professor. O resultado, que pode ser visto de modo mais completo nos apêndices A a J, foi que, em certas situações, o não gostar do professor dificulta a relação com a disciplina como mostra a maioria com dificuldade em uma disciplina em comum, mas isso não significa que o gostar do professor facilita a relação com a disciplina, como se vê no caso de Tito, Anita, Joaquim e Heloisa em disciplinas diversas (Apêndices J, I, D, C, respectivamente). Contudo, também foi percebido que isso não é determinante, ou seja, há caso em que, mesmo não se gostando do professor o profissionalismo do educador atinge seu objetivo principal.

E: Vocês afirmaram que a interação com o professor facilita a compreensão da disciplina. Mas na Roda do Conhecimento tem professores que vocês não gostam, mas estão bem na disciplina, e tem professores que vocês gostam e não estão bem na disciplina. Gostaria que comentassem isso.

Romário: A matéria não é difícil, o professor que não sabe interagir.

Joaquim: Ele sabe dar aula, sabe explicar tudo, mas não sabe tratar, dialogar com você.

E: Ou seja, você não consegue interagir com ele, mas ele é um bom profissional.

Joaquim: É isso aí.

Uma relação amistosa com o aluno talvez conceda ao professor o direito de ser ouvido e de influenciar o aluno para uma dedicação maior aos estudos, mas a relação de amizade desenvolvida pelo professor com o aluno não garante a melhora do desempenho acadêmico, pois existem outros elementos em questão como, por exemplo, o das capacidades pessoais, tanto do professor em ensinar, quanto do aluno em aprender, que facilitam ou interferem na compreensão dos conteúdos ministrados, como se vê no trecho abaixo.

E: Como explicar a dificuldade de entendimento da matéria tendo um professor que você gosta?

Maria: Tem gente que não domina a matéria. Lê, relê, mas não consegue entender a matéria. Não entendeu nada que o professor falou, mesmo estando ali prestando atenção ao que ele falou.

Anita: A pessoa não sabe interpretar bem.

Maria: É!

Anita: A pessoa lê e pensa: “acho que vou tirar um 10”. Mas vem tudo diferente ou marca errado.

Tito: Acho que agente coloca muitas vezes a culpa no professor quando não consegue entender o assunto.

Se uma relação amistosa entre o professor e o aluno não garante um bom rendimento escolar, uma relação conflituosa desprovida de respeito ao aluno e suas limitações pode garantir 100% de um rendimento ruim, como se pode perceber na fala de Tito e Branca quando da discussão sobre a dinâmica da interação de um determinado professor com o aluno e seus limites.

E: Qual é o limite do professor na interação com o aluno?

Tito: Isso é bem relativo, professor, porque o meu limite não é o limite da pessoa que está ao meu lado; tem coisa que eu levo na esportiva e meu colega não leva. Tem que ver o limite que seja bom pra todos.

E: Que limite médio seria este, Romário?

Romário: Sei não, professor!

E: Qual seria esse limite básico?

Branca: Ser profissional, professor?

E: O que seria isso, Helena, ser profissional e interagir?

Helena: Ter um limite, professor?

E: Sim, e qual seria esse?

Romário: Não faltar com respeito, né, saber conversar, interagir.

Tito: Também tem os extremos, né? Porque cada um tem o seu jeito de agir, de ensinar outra pessoa, mas também tem que ter um pouco de cuidado com os extremos. Assim, ser um pouco mais moderado e saber lidar com cada um; como eu falei, cada um tem o seu jeito, só que aí vai de pessoa para pessoa, mas realmente tem que ter uma postura do professor e a postura do aluno, né? O aluno também tem que dar aquela troca que o professor quer, não é somente o professor, como ele já faz.

E: Como isso se concretiza? Dê exemplo, sem citar nomes. Vocês já tiveram professores extremados? Tipo assim, totalmente [...]

Romário: Doido! (Todos riram.)

Tito: Uma vez teve um professor assim meio [...]. (Não completou o pensamento e pediu confirmação da turma.)

E: Qual era a loucura?

Joaquim: Falava alto, teve uma vez que ele [...].

Romário: Discutiui com um aluno [...].

Joaquim: Quase que ia brigando com o aluno na sala.

Branca: Teve um dia que ele gritou comigo porque eu não queria fazer as coisas. Assim, não é que eu não queria é porque não dava para fazer tudo rápido e aí ele gritou comigo.

Tito: Teve uma vez que eu fui perguntar sobre a matéria, porque eu não conhecia assim a matéria, nem o professor, só que ele ouviu errado e, assim, de vez ele perguntar de novo para conferir se era aquilo mesmo, ele já foi logo, assim, dando uma bronca e quase me colocando pra fora da sala de aula.

Apesar de tudo, no grupo focal há um entendimento de que o aluno tem uma parcela de responsabilidade no baixo desempenho acadêmico, por limitações pessoais. A tarefa que esse trabalho se propõe é de ajudar os alunos a descobrir que limitações são essas e se há possibilidade de superá-las para que alcancem o objetivo da aprovação pelo caminho da apropriação do saber.

De posse dos sonhos e das disciplinas com as quais os alunos relataram ter dificuldade, introduzi a Tríade do Tempo perguntando quanto, de 0 a 10, eles estavam comprometidos com a busca pelo sonho que relataram. As respostas variaram entre oito e nove, com exceção de Heloisa. Perguntei o que os impediam de terem um comprometimento total. As respostas se condensaram em duas: “Não sei!” e “Falta compromisso”.

E: De 0 a 10, quanto você está comprometido em mudar essa realidade levantada através da pesquisa?

Nilton: Oito.

Joaquim: Oito.

Cristiano: nove.

Heloisa: 10.

Maria: Oito.

E: Por que oito?

Joaquim: Porque sempre tem aquele pé atrás, né? Eu não sei se vou mudar. (Todos riem.)

E: Não sabe se vai mudar?

Joaquim: É! Mas eu tô querendo. Por isso que é oito, é mais que cinco.

E: O que significa esses dois que faltam? Está na mão de quem?

Joaquim: Sei não, tá na mão de [...]. (Antes de completar, Cristiano fala)

Cristiano: (Interrompendo Joaquim) [...] de Deus!

Joaquim: [...] De Deus [...]. É!

E: Na mão de Deus? Você acha que Deus vai fazer o quê?

Maria: Um milagre!

Joaquim: Vai me ajudar, mas eu tô dizendo assim, na mão de quê, na mão de conversar, na mão de alguma coisa assim, aí está os 2%. Vai que [...]. (Não terminou a frase.)

Maria: Ele tá dizendo como se fosse uma tentação, entendeu?

E: Maria, por que oito?

Maria: Por quê? Por causa de conversa.

E: Está na mão de quem essa mudança?

Maria: Minha!

E: Você não quer se comprometer com essa mudança?

Maria: O problema é como a gente tava dizendo, a gente falar é uma coisa, fazer é outra.

Joaquim: É isso aí!

Nilton: Só depende da pessoa fazer mudança.

E: Onde está a questão da mudança?

Nilton: Em você.

Maria: Em mim!

E: E você quer mudar?

Maria: Quero!

Cristiano: Então deixa de conversar. (Fala dirigida a Maria.)

E: Olha gente, esse trabalho pode ir além de uma pesquisa, eu me comprometo em ajudar vocês, mas não posso me comprometer mais do que vocês, não posso [...].

Maria (me interrompendo): Ajudar, quem não quer ajudar? Se você disser: “Eu não quero!”

Cristiano: É verdade!

E: Então, eu pergunto: vocês querem?

Joaquim: Com certeza!

E: Estão comprometidos a chegarem aos 10?

Cristiano: Claro! Eu falei nove foi pra [...]. (Não terminou a frase.)

E (Olhando para Maria): Está comprometida a chegar aos 10, sim ou não? (Maria ficou receosa de responder.)

Joaquim: Eu já mudei de lugar, professor. Já estou sentando na frente agora.

Nilton: A gente já fez uma mudança [...].

Joaquim: Eu já fiz essa mudança, professor. Eu sentava na última cadeira, agora sento na primeira. (Todos riram.) É sério, mesmo. Eu tô fazendo todas as atividades.

E: Legal! Muito bom!

Nilton: E parece que na frente você aprende mais.

Cristiano: É verdade!

E: Como está sendo o resultado?

Joaquim: Bem melhor. Estou fazendo todas as atividades.

E: E como está sendo o *feedback* dos professores?

Joaquim: Manuela (pseudônimo), que é a professora mais chata, já falou que eu melhorei. É sério! Ela disse: “Eu senti sua mudança, você veio pra frente, aprendeu e fez todas as minhas atividades.”

E: Ela reconheceu sua mudança?

Joaquim: Reconheceu.

Maria: Vê só, eu tô sentando perto de quem quer aprender, também. Já tô mais perto.

Cristiano: Eu estou estudando em casa pra prova da Marinha. Fiz um teste com 50 questões e acertei 25, fiquei na média.

E: Parabéns! Faz sentido para você que todo sucesso alcançado aconteceu quando colocaram as coisas importantes em primeiro lugar?

TODOS: Faz!

Este bloco traz de volta a questão da insegurança frente ao futuro, fazendo lembrar a teoria da relação com o objeto tratada por Giddes (ELLIOT, 1996). Bem como a diferença

entre a disposição do agir e do crer defendida por Lahire (2004b), bem configurada na fala de Maria quando, receosa de se comprometer com a mudança, expressou o número oito, mas já tomou atitudes de mudança radical; vejo nisso um descompasso entre o querer/crer e o agir. Embora o querer e o crer sejam atitudes diferentes, aqui os coloco juntos por entender que seu querer está baseado na crença naquilo que seja melhor para si. Muito embora se sinta incapaz de efetivar, na fala, esse querer, sua atitude de mudar o lugar de sentar demonstra uma crença na ação. Acredito que essa “incapacidade” de expressar seu total comprometimento está ligada ao seu perfil comportamental, caracterizado pelo fazer junto (subitem 3.3.2), pois o seu agir em direção ao sonho significaria uma mudança de relação com os amigos, significaria dizer alguns não aos apelos de conversa durante as aulas, por exemplo. Assim, ela agiu na direção de se separar do grupo da conversa, mas não assume verbalmente o compromisso, apaziguando dentro de si essa dor da separação. Mesmo entendendo ser essa a melhor atitude para si, seu desejo é de não magoar ninguém. Não sendo essa dificuldade de “rompimento” apenas de Maria, os convidei a revisitar os sonhos que haviam apresentado e perguntei: “Quantos dos seus amigos atuais estão vivendo esse futuro projetado por vocês?” A resposta foi unânime: “Nenhum!”. Então os convidei a refletir a partir do seguinte questionamento:

E: Se vocês acreditam que a escola e os estudos vão ajudar a conquistar o sonho, e já que nenhum desses seus amigos atuais está indo na mesma direção do seu sonho, porque vocês permitem que eles os atrasem ou mesmo os tirem da rota com conversas, entre outras coisas?

Propus alguns segundos de reflexão sem qualquer compartilhamento e em seguida os convidei a preencher o questionário da Tríade do Tempo (Anexo B). Feitos os cálculos e revelados os percentuais de tempo que estava sendo gasto, expliquei que as coisas Importantes são todas aquelas que fazem a diferença na vida. Que as coisas Emergenciais são aquelas que um dia foram Importantes mas como foram negligenciadas precisam ser feitas agora de qualquer forma. Por exemplo: o professor pediu um trabalho valendo nota para ser entregue em 15 dias. Aquele trabalho é importante para a composição da sua nota e para seu aprendizado, mas você não administrou seu tempo para fazê-lo um pouco a cada dia. Finalmente chegou o domingo que antecede a segunda-feira da entrega do trabalho. Agora esse trabalho tornou-se algo urgente. Como uma coisa Importante torna-se urgente? Quando se deixa que o tempo seja ocupado com coisas circunstanciais, ou seja, coisas que apenas “roubam” o tempo, que tiram do foco e não acrescentam nada para o alcance dos objetivos.

Há um perigo de se confundir as coisas circunstanciais com tempo de folga ou lazer, por exemplo. Tempos de descanso ou folga podem ser importantes ou circunstanciais,

depende da programação de vida. Fiz esse destaque com base na crença expressada por Cristiano (subitem 3.3.4) quando conceituava o bom aluno como alguém que não tem tempo para se divertir. Nesse sentido, essa ferramenta ajuda o aluno a “visualizar” o seu tempo de modo a despertá-lo para o uso mais racional e eficiente.

Confrontados com seus números, após a aplicação da Tríade do Tempo, alguns deles ficaram surpresos do quanto estavam desperdiçando horas com internet, televisão e outros “roubadores” de tempo, dificultando, assim, focar naquilo que eles mesmos dizem ser importante. Para deixar isso mais claro conduzi uma conversa sobre o tema.

E: A saúde é uma coisa importante?
TODOS: É!
E: Já que ela é importante, o que devo fazer?
Nilton: Cuidar dela.
E: E como é que eu cuido da saúde?
Nilton: Indo ao médico.
Maria: Comendo alimentos [...]. (Heloisa completa: saudáveis.)
Nilton: Praticando exercícios físicos.
E: É fácil fazer essas coisas?
Joaquim: É!
Nilton e Maria: Não.
Heloisa: Não!
Cristiano: Fazer exercícios e essas coisas aí? É fácil.
Heloisa: Siiiiim! Fazendo coisa sempre saudável [...]. (Tom irônico) Você sempre come frutas?
Cristiano: Embora eu não faça, mas é fácil.
Maria: Se você não faz não é fácil.
Joaquim: É fácil, professor.
E: Você faz?
Joaquim: Não! (Todos riem.)
Nilton: Eu acho chato.
E: Se é fácil, por que você não faz?
Joaquim: Porque eu não vou deixar de comer as coisas que eu como. Porque é gostoso, não é não? (Procurando apoio com os colegas.)
Maria, Heloisa: Então não é fácil.
Nilton: Por isso que não é fácil. Tu vai sair para o cinema, aí vai deixar de comer aquele hambúrguer lá pra comer uma maçã?
Maria: O cara vai no *Subway*, todo mundo comendo sanduíche, aí você tira uma maçã pra comer. (Todos riem.)
E: Então, vocês estão me dizendo que as coisas importantes na maioria das vezes não são buscadas por que não parecem ser fáceis?
TODOS: (Balançam a cabeça positivamente.)
E: Percebem que isso tem a ver com que temos discutido sobre a escola e os estudos que vocês dizem que é importante, mas... (sou interrompido)
Joaquim, Maria: Não é fácil (dar tempo)
E: Faz sentido para vocês que mesmo não parecendo fácil é fundamental o bom uso do tempo para o alcance do sonho?
TODOS: Sim!
E: Faz sentido para vocês que ao investir tempo naquilo que não é importante, vocês se desviam do caminho ao sonho?
Helena: Faz sim. (todos concordam)

Helena: Agora percebi né, professor, que para chegar lá tem que fazer o necessário.

E: Esse exercício foi importante para vocês?

Nelson: “Pra” mim foi, né. Como Helena falou, a gente não percebia com estava usando o tempo.

Thiago: A importância está em colocar em pauta as coisas que agente “tá” fazendo, principalmente que a gente “tá” gastando muito tempo com distração em vez de “tá” gastando tempo investindo naquilo que a gente quer; isso faz gente perder o foco e adie um pouco mais aquilo que tem que fazer, até ver que não dá mais tempo de fazer aquilo.

Antes de terminar a sessão, foi feito um resumo do que foi discutido e a conclusão foi que todos têm um sonho, todos têm certo grau de dificuldade em alguma disciplina, todos têm certo grau de dificuldade de administração do tempo. Todos acham importante estudar, mas isso não tem sido a prioridade na vida deles. Sendo assim, recorrem ao uso da “fila”, tema discutido na primeira sessão e retomado aqui para uma reflexão e tomada de decisão.

E: Que ganhos há no uso da fila?

Nilton: Além da nota alta? (Todos riram, inclusive o entrevistador.)

Anita: Só a nota alta.

Romário: Sei lá!

Helena: Que é fajuta, não é uma nota verdadeira.

E: Vale a pena filar?

(Todos concordaram que não vale a pena, inclusive balançando a cabeça negativamente)

E: Então vocês têm consciência da dimensão negativa do uso da fila?

Romário: Eu sabia que não sabia de nada, e que ia filar “pra” tirar uma nota boa “pra” não ficar pra trás, mas sabia que era errado.

Todos concordam que a prática da fila não é correta, mas ainda fazem uso dela na busca de uma nota alta. Portanto, a questão aqui não é um apelo ou uma conscientização para a ética, pois, bem ou mal, eles já a têm. A questão é conceder elementos concretos de ajuda pedagógica que os levem a irem preparados e confiantes para uma avaliação, sem ter a fila como uma possibilidade de auxílio. Assim como acontece com candidatos de concursos públicos, Enem ou vestibulares.

E: Vocês acreditam que é possível vencer a tentação da fila?

Anita: É!

Bruna: Uhum!

Nilton: É!

E: Como?

Tito: Estudando todo dia. Tirando um tempo todo dia para estudar, assim é possível.

E: De 0 a 10, quanto vocês estão comprometidos a fazer isso?

Com exceção de Romário, todos disseram 10. Indaguei ao Romário onde estava esse um que impedia seu comprometimento total. Ele não soube dizer. Não é tarefa do profissional

em *Coaching* julgar Romário colocando respostas na sua boca, mas é preciso criar algumas hipóteses para tentar ajudá-lo na superação da sua crença limitante. Seria sua falta de confiança na capacidade de superar seu perfil comportamental, o qual valoriza as amizades em detrimento até do que acredita ser bom para ele mesmo? (Apêndice G). Talvez essa seja a melhor hipótese para esse caso em particular, do que simplesmente dizer que ele não tem interesse; afinal, sua presença nesse grupo já demonstra seu interesse de mudança.

Diante dessa realidade, perguntei o que poderia ser feito para que o grupo pudesse vencer as limitações atuais e alcançar o objetivo desejado por eles. Duas sugestões foram feitas e acatadas: a primeira foi que cada um fizesse uma agenda de estudos de acordo com as suas necessidades e combinassem um tempo diário de estudo. A segunda foi a criação de um grupo no *WhatsApp* com o nome de “Primeiro Passo” para o grupo prestar conta e manter contato trocando informações.

Agradei a todos pela participação na pesquisa e renovei meu compromisso de apoiá-los e ajudá-los para além da sala de aula. Eles pediram para que quando eu tivesse tempo voltasse a haver, pelo menos, um encontro por mês, promessa que cumprirei após o encerramento da escrita deste trabalho.

5 ACHADOS E PERDIDOS. Por Uma Tentativa de Conclusão

Você não sabe o quanto eu caminhei
Pra chegar até aqui
Percorri milhas e milhas antes de dormir
Eu nem cochilei
Os mais belos montes escalei
Nas noites escuras de frio chorei
A vida ensina e o tempo traz o tom
Pra nascer uma canção
Com a fé do dia a dia encontro a solução.

A Estrada, Cidade Negra

Comecei este trabalho contando uma história do meu passado. Quero esboçar uma tentativa de conclusão contando algo do meu presente. Digo esboço de conclusão, pois acredito, como Freire e Echeverria, que o homem é um ser em construção e nunca totalmente acabado. Ou seja, um ser inconcluso, em formação (FREIRE, 2003, p. 40; ECHEVERRIA, 2009, p. 61). Portanto, acredito que enquanto há vida as obras não recebem um ponto final, pois o homem está sempre, ou pelo menos deveriam estar, em processo de novas aprendizagens. Dito isso, continua a caminhada.

Sempre que viajo, por mais que tente “enxugar” minha bagagem, sempre levo mais do que deveria. Às vezes até planejo o que vou usar a cada dia, mas a dinâmica da viagem muda meu planejamento de uso das roupas postas na mala, fazendo com que eu use uma calça mais de uma vez e assim sempre volto com alguma roupa que não usei. Ao final desse trabalho, como acontece com a minha bagagem ao final das minhas viagens, tenho a sensação de ter colocado mais informação do que poderia dar conta no processo de análise. Mesmo sendo alertado pelo orientador para ter cuidado com a falta de objetividade ou excesso de informação, e mesmo já tendo feito grandes cortes e suprimido, por conta do espaço-tempo, outros dados, como um pai que não quer deixar nenhum dos seus filhos fora dos planos da viagem de férias, não consegui abandonar informações que podem sofrer ataques por não estarem protegidas pelas análises. Contudo, como todo *coach*, observo o lado positivo que é o fato delas (as informações) se tornarem sementes de novos projetos e pesquisas justamente por estarem aqui, mas não plenamente trabalhadas.

Outra experiência que me ocorre nessa reta final é a de ter estudado composição musical. Naquela época, aprendi que nunca se consegue terminar definitivamente uma canção, abandonado-a, simplesmente, para que não se transforme em uma música sem fim.

Esse abandono é sempre dolorido, mas necessário, e ele foi realizado em cada capítulo, e com certeza o será neste. Talvez sejam esses abandonos os causadores das minhas *noites escuras de frio nas quais chorei*, por não conseguir dar conta de narrar toda beleza que vi lá nos *mais belos montes que escalei*.

O pouco tempo de observação dessa intervenção que realizei utilizando técnicas de *Coaching* na trajetória dos alunos voluntários não me habilita a afirmar que tal uso produzirá uma mudança plena e duradoura na dinâmica das suas vidas acadêmicas. O máximo que essa pesquisa pode apresentar é se houve ou não uma reflexão e uma apropriação ou não, por parte dos alunos, das suas condições atuais, dos objetivos que querem alcançar e se há coerência entre a prática acadêmica no presente, a trajetória percorrida, e o futuro desejado. Quando a resposta sobre a existência de coerência entre o desejo e a prática acadêmica era negativa, os fiz refletir, os apoiei e os motivei a comprometerem-se com as mudanças que eles mesmos entenderam como necessárias e se propuseram a fazer, acreditando ser um caminho mais acertado para alcançar o sonho. A crença que tenho na possibilidade da mudança desses alunos apoia-se nas disposições internas que Lahire (2004a) apontou na sua obra *Sucesso escolar nos meios populares*. Essas disposições internas estão ligadas a, pelo menos, três aspectos que nos remetem à ideia do tempo, a saber:

- 1 Toda disposição tem uma gênese. Tem um início;
- 2 A ocorrência única, ocasional, de um comportamento não permite, em nenhum caso, que se fale de disposição para agir;
- 3 [...] disposição é o produto incorporado de uma socialização passada, ela só se constitui através da duração [...]. (LAHIRE, 2004b, p. 27-28)

Ou seja, para Lahire, pelo fato das disposições serem um elemento acessado de modo indireto, tornando sua conceituação um trabalho interpretativo, o comportamento precisa ser observado se está sendo recorrente e coerente ao longo do tempo, confirmando-se, assim, se houve ou não uma mudança.

Embora se tratando de outro foco que não a educação, como é o caso dessa pesquisa, encontro elementos de contato com o trabalho de Tavares (2009) que, além do fato de debruçar-se sobre histórias individuais para tentar entender a dinâmica do coletivo, aborda a questão da perspectiva de futuro e depara-se com a avaliação de possibilidades de ação para realizar mudanças.

Na questão sobre ficar ou sair/migrar, ocorre uma coisa semelhante à negociação das saídas e passeios, como foi abordada antes: o que se espera e se cobra dos jovens é o compromisso com o trabalho, a responsabilidade. A partida de jovens filhos de agricultores é comum, não há nada de estranho

nisso. A partida dos filhos é comum em qualquer família. Na história da agricultura familiar no Brasil, são raras as situações em que há terra e trabalho suficiente para todos os filhos e filhas no mesmo lugar onde moram com seus pais. Como não é possível garantir trabalho e renda para todos os filhos e filhas, e para os que partem nem sempre existirão condições ideais para a partida, ou seja, um emprego já garantido e um lugar certo de moradia, do que as famílias não abrem mão é garantir que a disposição do jovem ou da jovem seja aprovável socialmente, e o trabalho tem esse caráter de uma boa disposição. Quando as condições locais são desfavoráveis para o jovem, quando não há terra para plantar e falta trabalho em outras áreas fora da agricultura, os próprios pais se encarregam de estimular e apoiar a migração dos filhos. (TAVARES, 2009, p. 331)

Nesse trabalho, o autor apresenta um grupo de jovens que vivem na zona rural do estado de Pernambuco e percebe que a falta de perspectiva de uma vida futura melhor os obriga a largar sua terra, seus amigos e familiares, gerando tensão na hora dessa decisão, pois a falta de qualificação profissional produz insegurança em alguns. Também a esperança de mudança sofre ataques de desesperança por conta das experiências vividas, segundo o mesmo autor (TAVARES, 2009, p. 332):

O trânsito entre mundos rurais e mundos urbanos é uma experiência que atravessa várias gerações de sertanejos, e não é diferente em Ibimirim. A instabilidade, historicamente vivenciada pela produção agropecuária, deixa suas marcas no imaginário do sertanejo, cujas expectativas oscilam entre a esperança de dias melhores e o temor da derrocada que vem com a seca. (GOMES, 1998²⁹)

Assim, como a decisão de permanecer ou não em um determinado lugar é realizada sob a crença na possibilidade das condições para a realização da mudança, visando sempre um futuro melhor, a decisão para a mudança de comportamento para o enfrentamento dos desafios da vida escolar também é realizada mediante a crença nesse horizonte de possibilidades. Essa mesma “fragilidade” ou insegurança, receio ou desesperança encontrada no grupo da citação é percebida no grupo da pesquisa que realizei. A crença no novo horizonte de possibilidade de uma vida escolar de sucesso construída no imaginário do grupo com o auxílio das técnicas de *Coaching* ainda sofre forte ameaça do repertório de crenças limitantes que foi forjado ao longo da vida acadêmica.

Em vários momentos da pesquisa, quando se tocava no assunto de mudança, Romário expressava: “Ninguém muda do dia para a noite!” Essa expressão remete à noção de tempo. Tempo que foi utilizado na socialização. Socialização que teve um marco inicial e que

²⁹ GOMES, Alfredo Macedo. **Imaginário social da seca**: suas implicações para a mudança social. Recife: Massangana/Fundaj, 1998.

utilizou muito tempo para forjar o *habitus* trazido pelo indivíduo para dentro da escola. O *Coaching*, nessa pesquisa, marcou o início de uma trajetória³⁰ que só o tempo poderá revelar a força do seu impacto. A mudança, além do tempo, elemento indispensável, requer e acontece, segundo Elias (1994b), na sua obra *Processo civilizador*, na dinâmica das reorganizações sociais ou novas figurações sociais que deverão ser alvo de observação por uma metodologia de base teórico-empírica.

Facilmente se pode compreender que ao adotar uma metodologia voltada para ligações factuais e suas explicações (isto é, um enfoque empírico e teórico preocupado com mudanças estruturais de longo prazo de um tipo específico, ou "desenvolvimento"), abandonamos as ideias metafísicas que vinculam o conceito de desenvolvimento à noção de ou de uma necessidade mecânica ou de uma finalidade teleológica. (ELIAS, 1994b, p. 216)

Nessa obra, cujo objetivo era refletir, de modo geral, sobre como e por quê as mudanças sociais acontecem e quais são as forças que agem na produção dessa mudança, o autor apresenta a mudança social não como um processo ascendente ou teleológico, segundo o modelo de uma "evolução" como entendia a marcha da ciência do século XIX. Mesmo que possa se apresentar como uma linha constante, a mudança social, segundo o autor, se dará na dinâmica das relações horizontais, mas só o tempo poderá confirmar a permanência dos resultados dessa mudança. (ELIAS, 1994b, p. 13-14; 216-217)

Trago essa introdução do pensamento de Elias para apontar a "semente" que parece ter brotado no grupo pesquisado. Digo isso com base nas pequenas mudanças apontadas pelos participantes, como: a troca do lugar de sentar na sala de aula, o agendamento diário de estudos e a retirada do fone de ouvido durante a fala do professor. Essas são atitudes individuais que podem trazer algum reflexo na vida coletiva, como a "perda" do colega de conversa na hora da aula, a ausência no grupo de amigos durante aquela hora de estudos e, conseqüentemente, uma menor dependência da "fila", produto da segurança que o conhecimento adquirido confere na hora de assinalar a questão na prova.

Em *Sociologia geral* (1971), Rocher lembra o perigo de se cair numa espécie de profetismo com base nas crenças, caso não se busque o apoio científico.

O profetismo resulta dum processo que não se inspira nos cânones da investigação científica, decorrendo mais duma reflexão cujo principio se encontra na adesão a ideias, a valores, a crenças. O profeta pode aderir a valores religiosos; nesse caso, a sua reflexão e suas predições provêm duma revelação divina (ROCHER, 1971 p.103)

³⁰ Ver avaliações do significado da trajetória dos participantes da pesquisa nos apêndices K, L, M.

Ao trabalhar com expectativas de futuro e focar exclusivamente no positivo, apesar de reconhecer que há pontos que precisam ser melhorados, o *Coaching* pode ser confundido com um discurso “profético” ou, como foi citado no início, a recriação do mundo de Pollyanna. Contudo, como Rocher, eu acredito que a ciência pode trabalhar com elaboração de possibilidades de futuro a partir de uma análise que leve em conta o histórico e as variáveis que possibilitem a construção do desejado.

A previsão científica por seu lado, não é crítica nem se inspira em valores. Partindo da observação do passado e do presente, procura discernir as possíveis vias do futuro, segundo a maior ou menor influência que será exercida por diferentes factores, diversas condições e agentes. A previsão baseia-se, portanto, essencialmente sobre análise do peso de diferentes variáveis e das suas possíveis consequências. (ROCHER, 1971, p. 104)

Como se percebe, a ciência trabalha com hipóteses que podem ou não se confirmar, mas desconfio que, enquanto não se confirmam, persiste uma “crença”, e até uma torcida, por parte do pesquisador, para que o resultado seja positivo, principalmente quando se busca uma substância para combater uma bactéria, por exemplo. Assim, também o processo educacional está baseado em certa “crença” da possibilidade futura de um aprendizado daquilo que se está compartilhando no presente. A utilização recorrente da frase: “Entenderam?” por parte do professor denuncia sua “desconfiança” na eficiência do processo como um todo, ou seja, a relação de ensino e aprendizagem está para além de uma comunicação efetuada. Ela carece de muito mais do que a fórmula básica da comunicação compreendida pela conta Bom comunicador + Bom receptor = Comunicação efetuada e compreendida.

Embora compreendendo as limitações que este trabalho carrega, ele tem como intenção positiva lançar uma semente para uma mudança no comportamento do estudante e com isso também torná-lo um agente multiplicador de uma prática estudantil que favoreça um melhor desempenho acadêmico. Mas isso só será possível com a participação direta do professor ao tentar entender a importância e influência do peso simbólico da sua atuação e usá-la em benefício do aluno. Isso não significa transferir para o professor a função da família, mas fazê-lo entender que o processo educacional não se encerra com a transmissão do conteúdo da sua disciplina, pois é necessária, para o “fechamento” do processo, a aprendizagem do aluno. A exigência desse resultado da ação pedagógica é o que propõe Echeverría, pensando no processo educacional como uma reelaboração da prática docente.

La primera premisa que consideramos fundamental para avanzar en el rediseño de la practica docente busca restaurar la unidad perdida entre la enseñanza y el aprendizaje. Sostenemos que la enseñanza es una practica

destinada a producir aprendizaje y que, en cuanto tal, solo podemos hablar de ella cuando genera aprendizaje como resultado. Una enseñanza que no produce aprendizaje no es enseñanza, por mucho que ejecute un número de acciones pedagógicas. Correspondientemente, mientras mayor y más alta sea la calidad del aprendizaje que genera, mejor será la enseñanza. La enseñanza requiere ser evaluada por su resultado y el único resultado que es pertinente evaluar es el aprendizaje de los alumnos. (ECHEVERRÍA, 2009, p. 129)

Percebe-se, portanto, que, para alcançar o resultado desejado, o docente deve se preocupar, também, com as possibilidades e condições da recepção do que está sendo emitido. O ciclo do ensino só se fecha quando há aprendizagem e é esse resultado que, segundo Echeverría, ao refletir sobre a necessidade da restauração entre teoria e prática na educação, concede ao indivíduo a condição ou o título de professor (ECHEVERRÍA, 2009, p. 130-135). Vale ressaltar que o autor não propõe o foco do processo no aluno, mas também não o põe no professor, e sim no resultado, na aprendizagem.

Por isso, o *Coaching*, que tem foco no resultado, está aqui sendo adaptado e testado para uso em sala de aula. Lembrando, mais uma vez, que não está sendo proposta uma formação integral na técnica, mas uma apresentação do uso de algumas das suas ferramentas e técnicas como um método de auxílio para o professor mapear as condições e possibilidades de aprendizagem dos seus alunos, sem objetivar unicamente uma nota alta, mas uma mudança de comportamento, que produza uma resposta acadêmica, pois, como se pode ver abaixo, o *Coaching* não se preocupa apenas com o resultado em si, mas com o ser que produz e as condições da produção do resultado.

Mas o uso generalizado de métodos pedagógicos de ensino no esporte, no trabalho na escola é uma indicação de como continua pobre a compreensão geral sobre como realmente aprender. Parte do problema é que os instrutores, professores e gerentes estão mais preocupados com os ganhos em curto prazo, passar no exame ou fazer o trabalho agora do que aprendizagem ou a qualidade do desempenho. Isso precisa mudar, porque os resultados simplesmente não são bons o bastante para satisfazer nossas necessidades ou para superar a concorrência. Precisamos encontrar uma filosofia melhor. (WHITMORE, 2012, p. 127)

O *Coaching*, embora tenha sua maior fama no campo dos negócios, cada vez mais tem entendido que o mercado é composto de pessoas com sentimentos, medos, frustrações e tantos outros elementos da condição humana produzida no processo da socialização. Desta forma, sua abordagem cada vez mais está focada em ajudar as pessoas a se entenderem, pois não há nada mais produtivo do que uma pessoa que conhece seus limites e potencialidades, sabe até aonde pode chegar e, assim, desejar, sonhar e tentar ampliar suas possibilidades.

Como a ciência é um construto paulatino, acredito que a validade dessa pesquisa está na presença do *Coaching* como uma ferramenta nova no processo educativo de pessoas que queiram auxílio no ato de planejar e efetuar uma mudança na sua trajetória acadêmica. Sobre essa atitude de busca de novos horizontes, Echeverría afirma que o desejo de um resultado diferente daquele que se tem atualmente é que deve impulsionar o indivíduo a tomar atitudes que produzam tais resultados.

La existencia de resultados que no nos satisfacen implica que es necesario cambiar las acciones que los producen, sean estas nuestras o de otros. Si las acciones no son modificadas no cabe esperar que los resultados cambien. Y, sin embargo, hay personas que hacen precisamente eso: aspiran a que los resultados sean distintos, haciendo lo mismo. (ECHEVERRÍA, 2009, p. 17)

Nesse sentido, um acontecimento está em andamento. Houve uma autoavaliação do grupo e o desejo de mudança os impulsionou a participarem desse projeto e, por meio dele, a mudança de alguns hábitos em relação à vida acadêmica foram incorporados ao seu cotidiano. Isso pode ser constatado em todos os trechos transcritos nesse capítulo, como esse abaixo³¹.

E: Basicamente, eu preciso saber de vocês como vocês de enxergavam, como você era como estudante, como você se via e se esse projeto teve algum impacto ou não. Se sim, qual foi?

Heloisa: Mudou, mudou, professor.

E: Quem era você como estudante antes?

Heloisa: Eu não estudava todo dia não, tipo, eu estudava assim, quando eu queria, sabe, só dava uma olhadinha e via as coisas tudinho e com o decorrer do projeto, o senhor mandando, o senhor mostrando pra gente vários exemplos de pessoas que venceram na vida [...]. Isso, isso eu também já sabia, mas deu mais ênfase, entendeu? E eu tô mais atenciosa com meus estudos agora, eu não era assim, eu estudo todo dia, eu reduzi agora a carga de estudo, mas eu tô estudando todo dia agora, sério, e agora também eu sei dividir bem o meu tempo, antes eu gastava meu tempo com coisas fúteis, tipo, não que eu não gaste agora, eu também gasto, mas o que tá em cima são os estudos, entendeu? E isso, isso realmente mudou, eu sei dividir o meu tempo agora.

E: Legal, legal, obrigado. Mais alguma coisa que você gostaria de registrar dessa, nessa experiência?

Heloisa: Sei lá, professor, foi bom, eu não vou esquecer disso não, porque foi bom, foi muito bom.

E: Um homem agora para compensar. Fala Romário.

Romário: Assim, o projeto foi muito bom porque antes eu me sentia um

³¹As transcrições apresentadas neste capítulo são fruto de uma reunião avaliativa que não estava planejada pelo fato do prazo até então estabelecido para a conclusão deste trabalho, mas, dada a prorrogação do prazo, achei importante coletar as impressões finais dos voluntários. Não consegui reunir todos os participantes da pesquisa, pois a dinâmica da vida produziu algumas situações, dentre elas, a saída de Cristiano e Maria para outra escola; a licença médica de Bruna; a ausência de Branca e Joaquim no dia da reunião, que impediram a participação de todos.

fantasma. Vinha por vir. Vinha pra escola porque tinha que vir mesmo. Esperava dar meio-dia pra ir pra casa, chegava, jogava a bolsa no sofá e saía, ficava jogando bola. Só pegava no outro dia pra vir pra escola de novo. Não respeitava os professores, faltava com o respeito, perturbava muito em todas as aulas [...]. É isso aí. Depois desse projeto, acho que [...] tocou na cabeça da pessoa, né, pra poder melhorar. Eu venho mais pra escola [...] pensando em estudar mais um pouco e, assim, ninguém muda de uma hora pra outra mudar, mas um pouco respeito os professores, funcionários da escola também.

E: E a parte acadêmica?

Romário: Senti assim uma pouca melhora, né? Ninguém muda de uma hora pra outra. Teve uma melhora, pouca, mas mudou um pouquinho. Melhorou mais minhas notas. Procuo buscar minhas notas sem precisar pegar dos outros.

E: Você quer dizer sem a “fila”?

Romário: Isso, sem a “fila”.

É possível constatar nessa declaração que alguma coisa aconteceu, mas só o tempo e novas pesquisas poderão afirmar, categoricamente, se o uso do *Coaching* na educação como ferramenta de auxílio pedagógico produz um impacto com resultados duradouros.

Na apresentação dessa conclusão devo fazer o mesmo alerta que Lahire (2004a) fez no início da obra *Sucesso escolar nos meios populares* sobre o fato da sua metodologia não pretender defender uma abrangência universal, mas, por entender seus limites, mostrar-se como um procedimento experimental (p. 40-41). Aqui me encontro bem representado e ancorado para prosseguir no compartilhar dos achados coletados na pesquisa em que fiz uso das ferramentas do *Coaching* tanto para intervir como para reunir as informações necessárias para a intervenção.

Não faço a apresentação na ordem da aplicação apresentada na pesquisa justamente para demonstrar que não se trata de uma sessão estruturada de *Coaching*, mas de uma adaptação das ferramentas para auxiliar o professor na busca da informação que achar pertinente para a melhoria do seu trabalho. Trabalho esse que, no meu entender, deve ter como foco facilitar o acesso ao conteúdo por parte do aluno, além de motivá-lo e fazê-lo acreditar que é possível aprender. Esse empoderamento do aluno é realizado quando o acesso ao saber lhe é facilitado, não apenas entregando conteúdo, mas apresentando-lhe as possibilidades de obtê-lo.

Desta forma, entendo que o primeiro achado desta pesquisa é a possibilidade do uso das ferramentas do *Coaching* tanto para a coleta de dados qualitativos que podem ser usados para conhecer um pouco do interior, dos medos, desejos, sonhos, frustrações que constituem o ser do aluno e que se refletem nas suas atitudes e desempenho escolar, como levantar temas de discussão para as aulas de Sociologia, como, por exemplo, a Ponte ao Futuro levantando

questões sobre mercado de trabalho, condições de moradia, arranjos sociais, etc. Nessa dinâmica prosseguo apresentando os resultados da intervenção que fiz auxiliado pelas ferramentas do *Coaching*.

5.1 AVALIAÇÃO COMPORTAMENTAL, SISTEMA REPRESENTACIONAL E ESCALA DE VALORES

Essas ferramentas podem auxiliar não só o aluno, mas também o professor no sentido da compreensão ampliada dos motivadores das atitudes dentro e fora de sala.

O grupo apresentou um desejo de viver valores que estão para além da obtenção de bens. Dentre eles, o respeito e a amizade foram os mais indicados (Apêndices A a J). Acho sintomático o pedido por respeito. Esses jovens são marcados por desrespeitos de toda ordem, de modo que suas trajetórias trazem pouca inspiração, motivação e esperança de mudanças sociais radicais para melhor. Essa trajetória contribuiu para a formação de um repertório de crenças limitantes como se pode comprovar nos quatro casos apresentados no capítulo 3. Esse repertório foi produzido, ao longo das suas histórias, por palavras ditas pelos seus referenciais de vida (mãe, pai, tios, avós, irmãos mais velhos, etc).

As crenças limitantes (problemas na cabeça, incompetência, etc.) podem ser fruto da ausência de estímulos positivos no seio dos grupos significativos. Talvez sejam essas crenças uma das causas principais do baixo rendimento escolar, pois se uma dada realidade é concebida como imutável de onde surgirá a energia para realizar as mudanças? A descoberta de potencialidades pessoais para obter conhecimento (Sistema Representacional, (subitem 2.3.2) pode gerar uma prática diferente. O saber como aprender pode ser o núcleo gerador da energia para promover a mudança. O acompanhamento do professor com palavras de elogios e motivação (Patrocínio Positivo) pode se tornar um combustível poderoso para o desenvolvimento da autoconfiança e da automotivação do aluno, uma vez que essa ação do professor, além de agir como um *feedback* positivo e estimulante, torna-se como um fio condutor do estado atual ao estado desejado do aluno, que é o próprio sucesso.

De alguma forma, o professor ocupa o espaço simbólico de sucesso no imaginário do aluno por ser alguém que concluiu uma formação acadêmica. Sendo assim, sua palavra de aprovação ou reprovação tem um impacto na vida do aluno. Esse impacto pode ser altamente destrutivo se ele reforça o sentimento de incapacidade do aluno, fruto da falta de capital cultural (caso de Branca, subitem 3.3.1) que, às vezes, soma-se a questões de relacionamentos conflituosos vividos no presente (caso de Cristiano, subitem 3.3.4), ou do passado que marca profundamente seu inconsciente (casos de Branca e Maria, subitens 3.3.1 e 3.3.2,

respectivamente), produzindo crenças limitantes. A declaração de Anita, na última reunião, comprova que crenças limitantes podem ser superadas se houver um investimento de carga emocional positiva aliada a uma orientação com base no que há de melhor no aluno.

E: Agora, uma mulher.

Anita: Assim, eu gostei muito do projeto, senti que eu melhorei. Melhorei mais no comportamento. Assim, antigamente, eu conversava muito, os professores reclamavam muito comigo, entendeu? E agora não estão reclamando muito mais assim. Esse negócio de fila, assim, eu não tô falando mais. Não vou dizer que parei 100% porque não vou mentir, mas quando eu vou filar dá um peso na cabe [...], na mente, fica um peso assim: "vou filar", mas, às vezes, né?

E: (Risos) Cai na tentação, né?

Anita: Mas eu parei, professor. De 100% eu parei a metade. Não, mais da metade. Eu quase não filo mais. Só quando é assim um negócio grave mesmo, mas eu não filo mais não.

E: Mas para você não "filar", você está fazendo alguma coisa, não é?

Anita: Eu estudo em casa, mas quando chego na escola eu esqueço, né? Mas a minha nota melhorou mais mesmo.

E: E se eu perguntar sobre o rendimento de vocês aos professores?

Anita: Pode perguntar, o professor Nicolau³², principalmente. Pode perguntar a ele, eu tirei uma nota muito baixa na primeira unidade, eu acho que foi abaixo da média, e na segunda unidade fiquei com nove. Eu tirei seis na prova. Foi seis, né, mas para mim é como se fosse um 10. Eu tirei seis sem filar.

E: Quais das ferramentas te ajudou mais?

Anita: Aquela do auditivo [...]. Essa me ajudou justamente em Nicolau, porque eu pesquisei a aula que ele falou na internet e fiquei assistindo e foi assim que tirei meu seis, sem filar.

Como é possível comprovar pela leitura dos apêndices A a J, o conceito de bom aluno e de sucesso escolar ligado às notas altas ainda está impregnando o pensar dos estudantes. Mas isso não é muito diferente entre os professores. Embora não tenha os dados registrados, fiz uma pesquisa informal entre aqueles que conheço, até fora da escola onde trabalho, e as respostas sempre vão nesse sentido. Contudo, todos (professores e alunos) também concordam que, às vezes, só a nota não revela o bom aluno, como visto nas declarações dos voluntários na primeira sessão do grupo focal (item 4.1). Sendo a nota “o pote de ouro” escondido no final do arco-íris, pois é ela que promoverá o aluno para a série seguinte, é mais intensa a busca pela nota do que pelo saber, elemento que a nota deveria apenas representar. Essa importância da nota, somada à crença da própria incapacidade de conquistá-la pelo estudo, faz surgir a prática da “fila” ou “cópia” do trabalho de algum colega, como se vê na primeira sessão do grupo focal (item 4.1).

³² Pseudônimo.

A crença na incapacidade de aprender às vezes é vista como um problema físico, conceito presente na história desde o século XIX (item 2; subitem 2.2.1) e que perdura no senso comum até hoje, como na fala de Anita (subitem 3.3.3). Na verdade, em alguns casos, é apenas uma crença limitante. Foi assim com Anita que obtive um resultado, sob sua ótica, surpreendente, pois se achava incapaz de tirar seis, sem o uso da fila. A verdade é que mesmo que o aluno consiga uma nota alta através da fila, essa aprovação não eleva sua autoestima, pois ele reconhece, como foi declarado pelo grupo na primeira sessão, que aquela nota não é dele, no entanto, como vimos no relato acima, uma nota que lhe assegure a aprovação, mesmo que seja a mínima, mas obtida pelo seu conhecimento, produz um sentimento de vitória e superação.

A afirmação que o aluno não “quer nada com a vida”, não se confirma como regra geral para todos que filam, pois há os que filam porque não conseguem aprender e não querem ficar para trás, como se viu tanto na afirmação de Romário no final da terceira sessão, como na entrevista de Anita (subitem 3.3.3). Descobrir uma forma de obter uma boa nota de modo lícito, ou seja, pelo próprio conhecimento, é um desejo do aluno, embora arrefecido pelas suas crenças limitantes, as quais o levam a depender da “fila”, como na declaração de Nilton.

Nilton: Professor, antes do projeto eu era relaxado, não estava nem aí; não queria estudar, não queria fazer o trabalho; chegava em casa, fazia a mesma coisa; jogava a bolsa pra lá e só lembrava da bolsa no outro dia pra vir pra escola, e olhe lá quando eu lembrava. Eu não estudava porque quando chegava na hora da prova eu achava que eu olhar assim, filar e responder, eu ia tirar uma nota boa. Eu passava de ano assim. Mas depois eu comecei a fazer o projeto eu comecei a me dedicar mais aos estudos, não tanto, não muito, mas eu já senti a melhora; porque eu consigo fazer minhas coisas sozinho, eu estudo, respondo, eu entendo e faço resumo; essas coisas que eu não tava nem aí, e agora consigo fazer. Não consegui fazer o projeto, tudo, mas o pouco que eu fiz me ajudou bastante.

E: Na área acadêmica você sente diferença?

Nilton: Sinto diferença. Minha nota mudou, professor, mudou um bocado.

Curioso notar a aparente incoerência na fala do Nilton. Inicialmente, ele diz que “não estava nem aí para os estudos”, suas práticas podem até confirmar isso, no entanto, quando surge uma oportunidade de mudança ele vai em direção a ela e se apropria da oportunidade. Aqui, o pré-julgamento a partir da sua condição inicial classificaria Nilton como um daqueles “casos perdidos”. O não julgamento e o acolhimento para uma escuta do outro para além dos conceitos já estabelecidos é uma postura que pode abrir uma oportunidade para a mudança de alguém.

Segundo o testemunho do grupo, na última reunião, a ferramenta que mais causou impacto foi a do Sistema Representacional (Anexo G).

E: Das ferramentas aplicadas, qual a que impactou mais?

Nilton: Aquele resultado lá do auditivo, visual [...].

E: Canal de aprendizagem, Sistema representacional?

Heloisa: Isso.

E: Por quê

Nilton: Porque a gente não sabia qual a dificuldade que a gente tinha [...].

Heloisa: É isso mesmo [...], aí, tipo, se a gente tinha dificuldade em ver a gente procurava no YouTube.

Helena: É isso [...], pra escutar o professor falando.

E: Isso te ajudou? Ao saber como você reage às informações que ajudaram?

Nilton: Com certeza [...].

Heloisa: Ajudou muito [...], melhorou muito, porque o meu deu auditivo e antigamente eu só prestava atenção ouvindo música [...].

Helena: Ai, meu Deus! [...], eu nunca ia aprender nada.

Heloisa: Nunca! Eu também sou assim.

E: Com o teste ficou sabendo que estava sem assistir aula, né? (Risos)

Nilton: É! Aí, quando eu parei de escutar comecei a entender mais e fui caminhando, caminhando, fazendo as coisas certas, mas, antigamente, o fone aqui no ouvido e olhando pra o professor e nada [...]. (Risos)

E: Romário?

Romário: Foi bom essa atividade porque assim eu aprendi que nem só vendo e escutando o professor dando aula, mas fazendo exercício, procurando aprender, mas praticando.

E: Mas qual foi a ferramenta que te impactou, foi essa também?

Romário: Foi.

Heloísa: Essa foi a que impactou todo mundo, professor.

Romário: Essa foi *top*.

Nilton: Foi a que mudou [...].

E: Anita? Ela te ajudou em quê?

Anita: Foi justamente a matéria de Nicolau. Eu não entendi a aula, aí eu fui no YouTube, estudei lá, tirei um seis sem precisar filar. Eu nunca pensei que podia tirar um seis nele e ainda mais sem filar. Eu consegui.

Acredito que o impacto positivo que o Sistema Representacional (Anexo G) causou no grupo foi pelo fato de lhes abrir uma porta para a condição real de apreensão e compreensão dos conteúdos ministrados. Conhecer o canal facilitador para o saber deu aos alunos maior autonomia para adentrar o mundo do conhecimento buscando alternativas fora da sala de aula, que atendam, de modo complementar, os déficits do saber pela falta de compreensão do conteúdo ministrado, seja pela didática aplicada pelo professor, seja pelas condições outras que não favoreçam a assimilação do conteúdo. Mas, diferente dos usuais avisos para que estudem, soando como mais do mesmo, agora eles sabem o que procurar para conseguir entender, pois agora eles sabem que tipo de estímulo (visual, auditivo, raciocínio lógico, experimentação) neles gera maior rendimento.

Essa ferramenta liberta o aluno da “dependência” de ter um “bom professor” e desconfigura a ideia do aluno incapaz de aprender ou desinteressado, já que estes conceitos estão ligados ao fato do professor conseguir, ao comunicar o conhecimento, ser entendido pelo aluno, e do aluno, ao ouvir o professor, entender tudo o que se está transmitindo. Segundo o Sistema Representacional (Anexo G), não é a pura e simples capacidade de transmissão de conteúdo que concede ao professor o título de “bom”, nem a “incapacidade” de recepção do aluno que lhe confere o título de “burro”, mas é a capacidade do primeiro de entender o seu ouvinte, e aí, sim, utilizar as técnicas para alcançá-lo, pois cada aluno tem uma forma ou um canal privilegiado de aprendizagem.

É da informação de como o aluno se apropria do conhecimento que o professor deve partir para compartilhar o conteúdo da disciplina. Sendo assim, não há alunos “burros”, incompetentes ou desinteressados³³, nem professores incapazes de comunicação, o que há é uma falta de entendimento e de utilização, de modo mais eficaz, dessas “trilhas” (auditivo, visual, pensamento lógico, experimentação) que levam a informação de modo mais facilitado à área cognitiva de cada aluno de modo diferenciado. Desta forma, o professor que faz uso dessa ferramenta poderá conhecer melhor os alunos sob sua responsabilidade e, assim, escolher os métodos e as ferramentas pedagógicas mais apropriadas, variando-as para poder atingir cada grupo de ouvintes. Enquanto o aluno poderá buscar, fora da sala de aula, um complemento das informações utilizando seu canal privilegiado de aprendizagem.

A atitude de “bom aluno” na sala de aula identificada pelos entrevistados (alunos e professores, esses de modo informal) como uma atitude disciplinada e quieta, pode ser o mascaramento de um problema relacional, como visto no relato de Branca, que tem na experiência do *bullying* o pano de fundo do seu comportamento em sala de aula (subitem 3.3.1). Assim como o “mau comportamento” pode ser uma tentativa de alguns alunos para atrair amigos e conservá-los, dizendo sempre sim aos seus apelos para conversar, como se constata no caso de Maria (subitem 3.3.2). Desta forma, conhecer o resultado da Avaliação Comportamental (Anexo E) pode auxiliar o professor no entendimento do agir dos seus alunos e assim ajudá-los, caso tais comportamentos estejam prejudicando o rendimento escolar, seja pela falta de atenção nas aulas, por excesso de conversa ou pela timidez que os impede de perguntar quando surgem as dúvidas na aula.

³³ Observe-se, logo acima, a declaração de Nilton sobre o uso do fone de ouvido durante a aula.

5.2 RODA DO CONHECIMENTO E TRÍADE DO TEMPO

Na discussão inspirada pela Roda do Conhecimento, na terceira sessão do grupo focal, dentre outras coisas, apesar do grupo afirmar que a relação amistosa com o professor facilita a aprendizagem, eles não negam que uma postura estritamente profissional possa produzir um bom resultado na relação de ensino e aprendizagem. Inclusive, eles já vivenciaram a condição de uma postura assim, na qual obtiveram um bom resultado. Ou seja, uma postura profissional, mesmo desprovida de uma relação mais sentimental, pode levá-los a assimilar o conteúdo ministrado, desde que não produza bloqueios emocionais com um tratamento ríspido ou desrespeitoso, como o relatado nas experiências de Branca e Tito (item 4.3) sobre interação e limites do professor.

Quero crer que uma conduta consciente por parte do professor, em busca do melhor que o aluno possa dar, acompanhada de uma palavra de incentivo e de valorização (Patrocínio Positivo e *Feedback*, subitem 2.3.3) quando da demonstração de qualquer esforço ou atitude positiva por parte do aluno, pode gerar um efeito acumulativo de simpatia, que começa no reconhecimento, do aluno para com o professor, da postura do profissional no comprometimento em fornecer uma educação de qualidade.

Essa atitude consciente do professor, concretizada na busca por informações que o auxiliem no entendimento da sua turma para promover uma melhor relação no processo de ensino e aprendizagem, lhe confere um poder de influência capaz de inspirar seus alunos a tomar uma postura diferenciada após perceberem como estão desperdiçando um bem precioso chamado tempo e como isso está afetando seu desempenho acadêmico. Essa informação poderá ser acessada pelo aluno de modo mais impactante com a aplicação da Tríade do Tempo, como se pode constatar na afirmação de Nilton e Tito no penúltimo bloco de transcrição da terceira sessão (subitem 4.4.3).

A Tríade do Tempo pode auxiliar o aluno na sua autoavaliação, além de fornecer informações que podem ser muito úteis ao professor, não apenas para ajudar o aluno a elaborar uma agenda de estudos, fazendo-o entender porque lhe falta tempo para estudar, mas também para criar meios alternativos de estudos que tenham a ver com aquilo que ocupa, de modo improdutivo, o tempo do aluno como, por exemplo, utilizar o *WhatsApp* ou *Facebook* como ferramentas complementares à sua aula ou a tarefas extra-sala, como a administração de um *blog*.

Existem outros elementos que interferem no rendimento escolar, os quais demandarão a intervenção de outros profissionais, além do professor como, por exemplo, médicos,

psicólogos, psicopedagogos, nutricionistas, etc. Deste modo, não estou propondo as ferramentas de *Coaching* como a solução definitiva e completa para o baixo rendimento escolar, mas na dinâmica do seu uso é possível que o professor possa identificar até alguma dificuldade que está para além das possibilidades pedagógicas ao seu alcance, e assim sinalizar à direção da escola a dificuldade para que esta possa, junto com a família, buscar a solução.

5.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS. E no sétimo dia descansou

Apesar de apresentar alguns resultados, ainda concebo esse trabalho inconcluso, pois, pela própria natureza da pesquisa, ele deixa alguns elementos e trilhas a serem analisados e percorridos em busca da ratificação ou retificação do que foi aqui apresentado. Em complemento aos achados compartilhados e comentados ao longo desse trabalho, apresento as afirmações abaixo.

- a) O *habitus* bourdieusiano é dinâmico. Deste modo, o fracasso escolar motivado por um *habitus* inapropriado ao ambiente escolar pode ser reestruturado (SETTON, 2002).
- b) As mudanças de configurações sociais podem promover a oportunidade da reestruturação do *habitus* do indivíduo. Quando este é exposto a situações diferenciadas, precisa responder conforme o ambiente ou o campo de atuação (ELIAS, 1994a).
- c) As dificuldades escolares dos alunos migraram para o Ensino Médio, no Brasil, assim como aconteceu na França (LAHIRE (2004a).
- d) As disposições internas constituídas no processo de socialização podem ser disparadas fora do ambiente familiar (LAHIRE, 2004a).
- e) As ferramentas do Coaching ajudaram na identificação de elementos constituídos pelas relações sociais familiares e extrafamiliares que estavam interferindo no rendimento escolar, confirmando a teoria do *habitus* de Bourdieu e a teoria da configuração de Elias. Aliadas às técnicas para produzir uma autorreflexão, as ferramentas do *Coaching* confirmaram a teoria expressa no item “d” e contribuíram para uma tomada de decisão que resultou no início de uma nova etapa na vida acadêmica dos participantes, confirmada pelos seus testemunhos transcritos (Apêndices K, L, M) e pelo testemunho de alguns professores coletados de modo informal na hora do intervalo.
- f) Apesar da diferença sociocultural, econômica e educativa que há entre o Brasil e a França, existem elementos convergentes próprios de um ser humano que sente necessidades, aparentemente universais, tais como o desejo de ser amado, aceito, aprovado pelos seus

pares e obter sucesso. Embora esse sucesso seja concretizado de modos diferentes, há um elemento universal que o *Coaching* entende como a realização pessoal. No caso do grupo pesquisado, a melhoria na vida acadêmica.

Por tudo isso, apesar da necessidade de outras pesquisas para confirmar que os resultados obtidos produziram uma mudança definitiva, acredito que esses resultados me concedem a possibilidade de supor que a escola pode ser mais que um ambiente de cobrança. O professor, ao utilizar as ferramentas aqui apresentadas, pode ajudar o aluno a refletir sobre sua prática em confronto com seus valores, promovendo, assim, situações para o disparo das disposições internas a fim de conduzi-lo na reestruturação do seu *habitus*, visando o desenvolvimento de práticas necessárias para um bom desempenho escolar. Acredito nessa mudança. Afinal, como já foi dito por Freire e Echeverria, o ser humano é um ser aberto, portanto, em construção contínua e não um ser programado.

Por fim, reconheço que a dinâmica da vida nem sempre permite uma clareza das atitudes pessoais e alheias. Desta forma, na pressão do “caldeirão” da sala de aula, os limites da condição humana se impõem, afinal o professor também é um ser de desejo, limites e sonhos. Encerro, portanto, minha reflexão trazendo não a imagem de um técnico (*coach*) preparando seu time para a vitória. Apesar do *Coaching* ter como foco empoderar o cliente para o sucesso, pois o *coach* participa de modo muito presente nessa construção, ele se envolve com o sonho do cliente porque a vitória será um pouco dele também.

De alguma forma, essa imagem produz um tipo de “Eu/Eles”. Por isso quero trazer a imagem vinda da cozinha, mas também não quero focar no *chef*, pois ele também produz a imagem do “Eu/Eles, quero invocar a imagem de um ingrediente de sopa. A sopa é como uma sala de aula. Ela é uma unidade na qual pode se identificar as individualidades. Não tem como separar qualquer ingrediente e chamar de sopa. A sopa é água, macarrão e verduras, tudo junto. A sala de aula não existe sem as partes que a compõem. Para a “sopa” educacional suprir as necessidades do mercado e, mais que isso, potencializar as qualidades do educando, o professor deve assumir seu protagonismo como o sal na panela. A água fervente (o sistema) que amolece (prepara) o macarrão e as verduras (alunos) necessita do sal (professor) para tornar o momento da degustação (concursos e vestibulares) mais saboroso. Nem de mais (tomando o lugar da família), nem de menos (apenas entregando o saber sem se importar como o aluno está se apropriando disso), deve cumprir sua missão, tornando-se parte da solução de um dos maiores problemas da profissão, o fracasso escolar.

Encerro com as mesmas palavras que um dos grandes mestres da educação brasileira. Encerra uma de suas obras.

Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo que seja menos difícil de amar.

Paulo Freire, *Pedagogia do oprimido*

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado (AIE). Tradução Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

AMÂNDIO, Sofia Lai. O fio constitutivo da sociologia empírica de Bernard Lahire. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Lisboa, n. 76, p. 33-49, set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65292014000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 nov. 2014.

ÁVILA, Rebeca Contrera. **Trajетórias e estratégias escolares de mulheres de camadas populares que vivenciam uma tríplice jornada diária**: trabalho remunerado, trabalho doméstico e estudos – Dissertação de Mestrado – UFSJR

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: As socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1059-1083, out. 2007.

BRANDÃO, Sílvia Regina Rocha. **A vocação humana**: uma abordagem antropológica e filosófica. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/vidlib7/sb.htm>>. Acesso em: 29 abr. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.304, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996.

BRITTES, Antônio da Silva et al. Conflitos de gerações. In: MOSTRA CIENTÍFICA DO CESUCA, VI., 2012, Cachoeirinha, RS. **Anais eletrônicos...**, v. 1, n. 6. Cachoeirinha: ..., CESUCA - Faculdade Inedi, 2012. Disponível em: <http://ojs.cesuca.edu.br/index.php/mostrac/article/viewFile/145/pdf_12>. Acesso em: 05 nov. 2014.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **Questões de sociologia**. São Paulo: Annablume, 2007.

_____. Estrutura, *habitus* e prática. In: _____. **A economia das trocas simbólicas**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005. cap. 8.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

CANÁRIO, Rui. **O que é a escola?** Um olhar sociológico. Porto: Porto Ed., 2005.

CASALI, Alípio. Educação vital para a escola. **Educação**, Porto Alegre, p. 297-315, 2005.

CASTRO, Lúcia Rabello de; BESSET, Vera Lopes. Pesquisa-intervenção na infância e juventude. In: _____ (Org.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa: Faperj, 2008. p. 9-12.

CARDOSO, Maria Lúcia Alves Pereira; RAMOS, Laís Helena; D'INNOCENZO, Maria. Liderança Coaching: um modelo de referência para o exercício do enfermeiro-líder no contexto hospitalar. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 45, n. 3, p. 730-737, jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342011000300026&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 maio 2015.

CELESTINO, Silvio. **Origem da palavra e da profissão de coach**. 2011. Disponível em: <<http://www.administradores.com.br/noticias/carreira/origem-da-palavra-e-da-profissao-de-coach/49731/>>. Acesso em: 11 abril 2015.

CHAPMAN, Gary. **As cinco linguagens do amor**. São Paulo: Editora Mundo Cristão, 1997.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COACHING. Disponível em: <<http://www.pdf.net/assets/uploads/publications/Business%20Coaching%20Ch5.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2015

COLORADO LAGUNA, Rafael J; CORCINO MARRERO, Lillian. Percepción y receptividad al proceso de coaching como componente de un programa de desarrollo profesional para maestros de escuela primaria. **Paradigma**, Maracay, v. 35, n. 1, p. 79-102, jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512014000100004&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 04 mai.2015.

COSTA, Marisa Vorraber. Quem são? Que querem? Que fazer com eles? Eis que chegam às nossas escolas as crianças e jovens do século XXI. In: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, VI. COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, II., Rio de Janeiro, 2005. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ, 2005. Disponível em: <www.ufrgs.br/neccso/word/texto_marisa_quemsao.doc>. Acesso em: 10 jul.2015.

DINIZ FILHO, Luiz Lopes: **Paulo Freire e a “educação bancária” ideologizada**. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/artigos/382-paulo-freire-e-a-educacao-bancaria-ideologizada>>. Acesso em: 20 abr.2015.

DOMINGUES, José Maurício. **Criatividade social, subjetividade coletiva e a modernidade brasileira contemporânea**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1999.

DONGO-MONTOYA, Adrián Oscar. **Teoria da aprendizagem na obra de Piaget**. São Paulo: Editora da UNESP, 2009.

DURKHEIM, Emile. **Educação e sociologia**. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

_____, Emile. **As regras do método sociológico**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____, Emile. **A evolução pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ECHEVERRÍA, Rafael. **Escritos sobre aprendizaje**: recopilación. Chile: Comunicaciones Noreste, 2009.

ELIAS, Norbert. **O controle das emoções**. João Pessoa: Ed. UFPB. 2009.

_____. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994a.

_____. **Introdução à sociologia**. Lisboa, Edições 70, 1999.

_____. **Processo civilizador**: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994b. v. I.

ELLIOT, Anthony. **Teoria psicanalítica**: introdução. São Paulo: Loyola. 1996.

FERRARI, Márcio. O filósofo da liberdade como valor supremo. **Nova Escola**, São Paulo. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/filosofo-liberdade-como-valor-supremo-423134.shtml?page=all>>. Acesso em: 20 abr.2015.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia da pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas**. Rio de Janeiro: Agir, 1952. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_fontes/acer_histedu/brco1012.htm>. Acesso em: 02 abr. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. **Política e educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Melo e Silva. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Bookman, 2009.

GONÇALVES, Maria de Lurdes Santos. O lugar dos afectos no currículo. In: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, VI. COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, II., Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <[http://portfolio.alfarod.net/doc/artigos/5.O Lugar dos Afectos.pdf](http://portfolio.alfarod.net/doc/artigos/5.O%20Lugar%20dos%20Afectos.pdf)>. Acesso em: 04 set. 2015.

GUTHRIE, William Keith Chambers. **Os sofistas**. São Paul: Paulus, 2007.

HALL, Stuart A **identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DPp&A, 2005.

HUDSON, Rose Mary de Oliveira. **Reflexões sobre o fracasso escolar: a escola como um mundo afastado da vida**. 2009. 45 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)– Curso de Licenciatura em Pedagogia, Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

LANDINI, Tatiana Savoia. A sociologia processual de Norbert Elias. In: SIMPOSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR, IX., 2005, Ponta Grossa, PR. **Anais eletrônicos...** Ponta Grossa: Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR. Disponível em: http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anais9/artigos/mesa_debates/art27.pdf
Acesso em: 07 nov. 2015

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 2004a.

_____. **Retratos sociológicos**. Porto Alegre: Artmed, 2004b.

_____. Patrimônios individuais de disposições para uma sociologia à escala individual. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Oeiras, n.º 49, p. 11-42, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/spp/n49/n49a02.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2015.

LEÃO, Andréa Borges. Como fazer uma sociologia da singularidade? Autoria e campo literário. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, SP, v. 14, n. 27, p. 301-316, 2009. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/estudos/article/viewFile/1940/1578>>. Acesso em: 06 jan. 2015.

MC GINN, Colin. **A construção de um filósofo**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

NASIO, J. D. **Introdução às obras de Freud, Ferenczi, Groddeck, Klein, Winnicott, Dolto, Lacan**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1995.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. 251 p.

O QUE é Coaching. 2011. Disponível em: <http://www.significados.com.br/coaching/>>. Acesso em: 05 nov. 2014.

O que é coaching? www.revistacoachingbrasil.com.br/
<https://rdstation-static.s3.amazonaws.com/cms%2Ffiles%2F8117%2F1435846977RCB+-+Ed+1+artigo+O+que+e+Coaching+-+Rosa+Krausz.pdf>

OLIVEIRA, Ivone Martins de. Dimensão afetivo-emocional e relações de ensino. **Revista da Faced**, Salvador, n. 9, p. 189-202, ago. 2005.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2010.

_____. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LATAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloisa (Org.). **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992. p. 75-84.

OLIVEIRA, Terezinha. Origem e memória das universidades medievais: a preservação de uma instituição educacional. **Varia História**. Belo Horizonte, v. 23, n. 37: p.113-129, jan./jun. 2007.

OLIVEIRA-SILVA, Janaína. O aluno, a escola, o professor: relações do aprender. **Revista Saber Acadêmico**, n. 6. , p. 23-28, dez. 2008. Disponível em: <<http://www.uniesp.edu.br/revista/revista6/pdf/4.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2015.

PAIVA, Wilson Alves de. A formação do homem no Emílio de Rousseau. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 323-333, maio/ago. 2007.

PLATÃO. **Diálogos**. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha; tradução e notas de José Cavalcante de Souza, Jorge Paleikat e João Cruz Costa. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PATTO, M.H.S. (Org.). **Introdução à psicologia escolar**, 3.. ed. rev. atual. São Paulo. Casa do Psicólogo, 1997.

PORTER, Eleanor H. **Poliana**. Nova Fronteira. Rio de Janeiro, 2013.

PERCIA, André; SITA, Mauricio. **Manual completo de coaching**. São Paulo: Ser Mais, 2011.

PERES, Marcos Flamínio. Intelectuais são como crianças. **CULT**, São Paulo, ed. 166, 2013. Disponível em: <<http://revistacult.uol.com.br/home/2013/01/intelectuais-sao-como-criancas>>. Acesso em: 22 abr. 2015.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO. **Entendendo as gerações veteranos, boomers, x e y**. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/estagios/entendendo-geracoes-veteranos-boomers-x-e-y>>. Acesso em: 20 maio 2015

RIBEIRO, Darci. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo. Companhia das Letras, 1995.

ROCHER, Guy. **Sociologia geral**. Santos: Presença, 1971. v. 4.

ROUSSEAU, Jean-Jacques, **Emílio ou da educação**. 2 ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1973.

SANTOS, Lucíola. Um currículo para a escola cidadã. In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C. (Org.). **Paixão de aprender II**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 265-271.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 60-70, maio/jun./jul/ago. 2002.

_____. Trajetória acadêmica e pensamento sociológico: entrevista com Bernard Lahire. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 315-321, maio/ago. 2004.

SILVA, Danilo F. A reestruturação do *habitus* na formação de novos sentidos: Bourdieu com Lacan. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 37º., 2013, Águas de Lindóia, SP. **Anais eletrônicos...** Águas de Lindóia : ANPOCS, 2013. Disponível em: <http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=8685&Itemid=459>. Acesso em: 05 ago.2015.

SILVA, Jair M. e outros. **Estrutura e funcionamento da educação básica**. São Paulo, Pioneira, 1998.

SOCIOLOGIA clínica. 2014. Disponível em: <<http://psiquecienciaevida.uol.com.br/ESSO/Edicoes/15/artigo72191-1.asp>>. Acesso em: 05 nov. 2014.

SOMERS, Matt. **Coaching em 1 semana**: desenvolva habilidades para o Coaching e extraia o melhor da sua equipe. São Paulo: Figurati, 2014.

SOUZA, Jessé. A gramática social da desigualdade brasileira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 19, n. 54, p. 79-96, fev. 2004.

SPOZATI, Aldaíza. Exclusão social e fracasso escolar. **Em aberto**, Brasília, v.17, n. 71, p. 21-32, jan 2000.

TAKEUTI, Norma Missae. **No outro lado do espelho**: a fratura social e as pulsões juvenis. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.

TAVARES, Maurício Antunes. **Caminhos cruzados, trajetórias entrelaçadas**: vida social de jovens entre o campo e a cidade do sertão de Pernambuco. 2009. 350 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais)-Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

TEDESCO, Anderson Luiz; NARDI, Elton Luiz A formação do *ethos* brasileiro. **Unoesc & Ciência - ACHS**, Joaçaba, SC, v. 3, n. 2, p. 123-130, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/achs/article/view/2002>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

TOMAZI, Nelson Dacio. **Sociologia para o ensino médio**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

TORRES, Carlos (Org.). **Teoria crítica e sociologia da educação**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

TOYSHIMA; Silva, Ana Maria da; MONTAGNOLI, Gilmar Alves; COSTA, Célio Juvenal. Algumas considerações sobre o ratio studiorum e a organização da educação nos colégios jesuíticos. In: XIV SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSOS CIVILIZADORES, XIV., 2012, Dourados, MS. **Anais eletrônicos...** Dourados: Universidade Federal da Grande Dourados, 2012. Disponível em:

<[http://www.uel.br/grupoestudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais14/arquivos/textos/Comunicacao Oral/Trabalhos Completos/Ana Toyshima e Gilmar Montagnoli e Celio Costa.pdf](http://www.uel.br/grupoestudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais14/arquivos/textos/Comunicacao%20Oral/Trabalhos%20Completos/Ana%20Toyshima%20e%20Gilmar%20Montagnoli%20e%20Celio%20Costa.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2015.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, dez. 2005. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 19 jan. 2015.

VANDENBERGHE, Frédéric. A Sociologia na escala individual. Tradução de Gabriel Peters. **Cadernos do Sociófilo**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 4, p. 70-112, 2013. Disponível em: <<http://sociofilo.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2013/12/4Vandenberghe.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2015.

VELIZ ROJAS, Lizet; PARAVIC KLIJN, Tatiana. Coaching educativo como estratégia para fortalecer El liderazgo en enfermería. **Ciencia y Enfermería**, Concepción, v. 18, n. 2, p. 111-117 agosto 2012. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532012000200012>>. Acesso em: 04 jun. 2015.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Trad. Barbosa, Regis; Barbosa, Karen Elsabe. 3. ed. Brasília: Ed. UNB, 1994. 2 v.

_____. **Ciência e política**: duas vocações. São Paulo: Cultrix, 2004.

WHITMORE, John. **Coaching para aprimorar o desempenho**. São Paulo: Clio, 2012.

ZALUAR, Alba. **A máquina e a revolta**: as organizações populares e o significado da pobreza. São Paulo. Brasiliense, 1985.

GLOSSÁRIO

<i>Coach</i>	Profissional que aplica a técnica de <i>coaching</i> em benefício do cliente.
<i>Coache</i>	O cliente submetido ao processo de <i>coaching</i> .
<i>Coaches</i>	Plural de <i>coach</i>
<i>Coaching</i>	Técnica de apoio ao cliente para o alcance de suas metas.
Coche	Cabine onde se transportavam as pessoas.
<i>Feedback</i>	Devolutiva ou resposta dada após análise em parceria com o cliente de uma determinada situação, atitude ou pensamento.
Fila	Também conhecido como “cola”, é a atitude de pegar a informação correta com outro colega durante a prova.
Merma	Vício de linguagem para dizer “MESMA”.
Mói	Significa uma grande quantidade.
Pitó	Pequenos laços dado no cabelo das mulheres.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Perfil de Entrevistados(as): Bruna

Série/Turma: 1º Ano B

Família: Pais separados. Mora com a avó.

Principais valores: Amizade, Amor, Fé

Canal de aprendizagem: Cinestésico

Perfil comportamental: Gato 40% / Lobo 32%

Perfil cerebral: Idealizador/Atuante

Disciplinas que gosta de estudar: Matemática, Filosofia, Sociologia, Português

Disciplinas de que gosta do professor: Filosofia, Sociologia, Educação Física

Disciplinas em que tem dificuldades: Matemática, Biologia, Química, Inglês

Disciplinas de que não gosta do professor: Matemática, Biologia, Inglês, Português

Disciplina que acredita ser fundamental: Matemática

Percentual de uso do tempo:

Circunstancial 32,2% Urgente 45,1% Importante 22,5

Conceito de bom aluno:

Tirar nota boa. A professora faz uma pergunta e ele já tem a resposta na ponta da língua. Não precisa enrolar, pensar muito. Fala uma vez e já aprende. Característica fundamental do bom aluno: Sabedoria.

Que características de bom aluno acredita ter?

Nenhuma. Porque para eu aprender alguma coisa tem que falar quinhentas vezes, tem que falar e quanto mais fala mais a coisa voa, não aprendo; agora, só quando tá lá e ensina bem muito, bem muito, muito, muito, depois de muita luta eu consigo, mas também naquela hora, depois passa, esqueço tudo. Eu leio o texto, depois tenho que ler de novo porque eu esqueço.

Que palavras causam desânimo?

Burra

Que elogio gosta de ouvir?

Parabéns! Você conseguiu! Tá vendo? É só ter força de vontade. Falar que meus pais me amam.

Ouve mais elogio ou critica?

Críticas. Não vai ser nada. Sem futuro. Essa daí, meu Deus do céu, está perdida.

De quem ouve os elogios?

Alguns professores. Oia aí, tá vendo? Tá se esforçando, parou de conversar, tá vendo que você tem capacidade?

De quem ouve as críticas?

Família e alguns professores por conta do comportamento.

Quem admira?

Meu tio porque quando ele foi pequeno meu avô abandonou ele, abandonou minha vó e deixou ele só; tinha minha idade, quatorze anos e sofreu muito, teve depressão, mas aquilo dali fortaleceu ele, ele lutou muito e hoje tem o trabalho dele, realizou o sonho dele e hoje tá aí.

Sonho:

Estudar Sistema da Informação.

APÊNDICE B – Perfil de Entrevistados(as): Maria

Série/Turma: 3º Ano A

Família: Pais separados. Mora com a avó.

Principais valores: Segurança, Realização pessoal, Caráter

Canal de aprendizagem: Cinestésico

Perfil comportamental: Gato 40%

Perfil cerebral: Idealizador/Atuante

Disciplinas que gosta de estudar: História, Geografia, Português, Física

Disciplinas de que gosta do professor: Física, Geografia, Química, Biologia

Disciplinas em que tem dificuldades: Inglês, Matemática, Sociologia, Química

Disciplinas que não gosta do professor: Inglês

Disciplinas que acredita ser fundamental: Português

Percentual de uso do tempo:

Circunstancial 26,6% Urgente 40% Importante 33,3%

Conceito de bom aluno:

O que obtém conhecimento; tira o máximo do professor; faz todas as atividades. Excelente dentro da sala de aula; que não se desvia da aula; tem amigo, mas não deixa que o amigo desvie a atenção da aula. Senta perto do amigo para estudar. O bom aluno não é influenciado pelo aluno que quer tirá-lo do foco de estudar. Consegue estudar sozinha. Reserva horário de estudo.

Que características de bom aluno acredita ter:

Nenhuma. Sou Influenciada pelo meio. Às vezes me interessa. Preciso ter alguém ali comigo para eu me interessar.

Que palavras causam desânimo?

Que elogio gosta de ouvir?

Que estou bonita; Que estou interessada.

Ouve mais elogio ou crítica?

De quem ouve os elogios?

De quem ouve as críticas?

Quem admira?

APÊNDICE C – Perfil de Entrevistados(as): Heloisa

Série/Turma: 3º Ano A

Família: Pai, mãe e irmão

Principais valores: Amor, Fé, Amizade

Canal de aprendizagem: Auditivo

Perfil comportamental: Gato 32% / Tubarão 28%

Perfil cerebral: Organizador/ Atuante

Disciplinas que gosta de estudar: Sociologia, Português, História, Filosofia

Disciplinas de que gosta do professor: Sociologia, Português, Química, Física

Disciplinas em que tem dificuldades: Inglês, Matemática, Química

Disciplinas de que não gosta do professor: Inglês

Disciplinas que acredita ser fundamental: Matemática

Percentual de uso do tempo:

Circunstancial 34,4% Urgente 34,4% Importante 31%

Conceito de bom aluno:

Aquele que se comporta nas aulas; que presta atenção; que procura entender e tira boas notas.

Que características de bom aluno acredita ter:

Presto atenção e procuro entender.

Que palavras causam desânimo?

Você é burra! Não vai conseguir.

Que elogio gosta de ouvir?

Você é legal. Você vai conseguir.

Ouve mais elogio ou critica?

Acho que os dois, mas ouço mais críticas.

De quem ouve os elogios?

Dos meus pais e de alguns professores

De quem ouve as críticas?

Dos meus colegas da escola

Quem admira?

Meu pai

Sonho: Ser engenheira civil.

APÊNDICE D – Perfil de Entrevistados(as): Joaquim

Série/Turma: 3º Ano A

Família: Pai, mãe e irmão

Principais valores: Humildade, Amizade, Alegria

Canal de aprendizagem: Digital

Perfil comportamental: Gato 32% Tubarão/Lobo 28%

Perfil cerebral: Organizador / Atuante

Disciplinas que gosta de estudar: Matemática, Biologia, História

Disciplinas de que gosta do professor: História, Biologia, Português, Educação Física

Disciplinas em que tem dificuldades: Química, Filosofia, Física

Disciplinas de que não gosta do professor: Química, Inglês

Disciplinas que acredita ser fundamental: Matemática

Percentual de uso do tempo:

Circunstancial 34,37% Urgente 28,12% Importante 37,5%

Conceito de bom aluno: Faz todas as atividades. Tira boas notas. Bom comportamento: Não tão quieto, para não dizer que é doido. O cara muito parado. Comportamento que o professor goste. Sem perturbar.

Que características de bom aluno acredita ter:

Bom comportamento

Que palavras causam desânimo?

Você não vai conseguir!

Que elogio gosta de ouvir?

Que irei conseguir realizar meus sonhos.

Ouve mais elogio ou critica?

Elogios

De quem ouve os elogios?

Dos meus pais

De quem ouve as críticas?

Dos meus amigos

Quem admira?

Meu pai

Sonho:

APÊNDICE E – Perfil de Entrevistados(as): Nilton

Série/Turma: 3º Ano A

Família:

Principais valores: Amizade, Responsabilidade, Respeito.

Canal de aprendizagem: Digital / Auditivo

Perfil comportamental: Gato 40%

Perfil cerebral: Idealizador / Atuante

Disciplinas que gosta de estudar: Matemática, Física, Química, Filosofia

Disciplinas de que gosta do professor: Português, Sociologia, Física, Filosofia

Disciplinas em que tem dificuldades: Inglês

Disciplinas de que não gosta do professor: Inglês, Matemática

Disciplinas que acredita ser fundamental: Inglês

Percentual de uso do tempo:

Circunstancial 32,4% Urgente 37,8% Importante 29,7%

Conceito de bom aluno: É fazer os deveres da escola.

Você é um bom aluno? Mais ou menos assim porque quando eu era até bom aluno assim, fazia as obrigações, nunca fui pra recuperação. Ai, quando fui estudar lá em cima, na oitava serie, ai eu me juntei com quem bagunça e comecei a brincar também e perdi o foco.

Que características de bom aluno acredita ter:

Respeito, Pontual e Responsável

Que palavras causam desânimo?

Que eu nunca vou conseguir ser o que eu quero.

Que elogio gosta de ouvir?

Que eu vou conseguir o que eu quero.

Ouve mais elogio ou critica?

Críticas

De quem ouve os elogios?

Pai e mãe

De quem ouve as críticas?

Primos e colegas

Quem admira?

Meu pai

Sonho:

APÊNDICE F – Perfil de Entrevistados(as): Branca

Série/Turma: 3º Ano B

Família: Filha adotiva de mãe solteira

Principais valores: Amizade, Amor, Compreensão

Canal de aprendizagem: Cinestésico

Perfil comportamental: Gato 32%

Perfil cerebral: Idealizador / Atuante

Disciplinas que gosta de estudar: Filosofia, Biologia, Geografia, História

Disciplinas de que gosta do professor: Filosofia, Sociologia, Biologia, Física.

Disciplinas em que tem dificuldades: Matemática, Química, Sociologia, Inglês.

Disciplinas de que não gosta do professor: Matemática

Disciplinas que acredita ser fundamental: Matemática

Percentual de uso do tempo:

Circunstancia 128,5% Urgente 37,1 Importante 34,2

Conceito de bom aluno:

Faz as atividades; participa da aula; comportamento.

Que características de bom aluno acredita ter:

Faz as atividades e fica quieta na aula.

Que palavras causam desânimo?

Não serve pra nada! Não vai conseguir uma vida melhor.

Que elogio gosta de ouvir?

Que fiz bem uma coisa.

Ouve mais elogio ou critica?

Críticas

De quem ouve os elogios?

Minha mãe, alguns amigos e alguns professores

De quem ouve as críticas?

Da avó adotiva, que foi contra a adoção. Da irmã (filha legítima da sua mãe adotiva)

Quem admira?

Minha mãe

Sonho:

APÊNDICE G – Perfil de Entrevistados(as): Romário

Série/Turma: 3º Ano A

Família:

Principais valores: Alegria, Liberdade, Respeito

Canal de aprendizagem: Cinestésico

Perfil comportamental: Gato 32% Tubarão 32%

Perfil cerebral: Organizador / Atuante

Disciplinas que gosta de estudar: Educação Física, História, Filosofia, Biologia

Disciplinas de que gosta do professor: Ed.Física, Biologia, História, Filosofia

Disciplinas em que tem dificuldades: Matemática, Física, Química, Inglês

Disciplinas de que não gosta do professor: Matemática, Inglês

Disciplinas que acredita ser fundamental: Matemática

Percentual de uso do tempo:

Circunstancial 34,2% Urgente 34,2% Importante 31,4%

Conceito de bom aluno:

Presta atenção nas aulas e cumpre suas atividades.

Que características de bom aluno acredita ter:

Presto atenção e rápida forma de interação.

Que palavras causam desânimo?

Quando as pessoas dizem que não vou conseguir, mesmo quando sei que sou capaz.

Que elogio gosta de ouvir?

Muito bem! Obrigado!

Ouve mais elogio ou critica?

Os dois

De quem ouve os elogios?

Dos meus familiares

De quem ouve as críticas?

Alguns amigos

Quem admira?

Meus pais

Sonho: Ser policial civil.

APÊNDICE H – Perfil de Entrevistados(as): Cristiano

Série/Turma: 3º Ano B

Família: Pais separados. Mora com mãe, padrasto e irmã do segundo casamento da mãe.

Principais valores: Paz, Dinheiro, Respeito

Canal de aprendizagem: Visual

Perfil comportamental: REFAZER A CONTA

Perfil cerebral:

Disciplinas que gosta de estudar: Matemática, História, Filosofia, Inglês

Disciplinas de que gosta do professor: História, Sociologia, Filosofia, Física

Disciplinas em que tem dificuldades: Química, Geografia, Português, Matemática

Disciplinas de que não gosta do professor:

Disciplinas que acredita ser fundamental: Português

Percentual de uso do tempo:

Circunstancial 33,3% Urgente 33,3% Importante 33,3%

Conceito de bom aluno:

O bom aluno sempre vai para escola e é dedicado ao estudo. Se priva das brincadeiras para tirar boas notas. Acho que ele sempre vai estar ocupado.

Que características de bom aluno acredita ter:

Que palavras causam desânimo?

Que elogio gosta de ouvir?

Ouve mais elogio ou critica?

De quem ouve os elogios?

De quem ouve as críticas?

Do padrasto

Quem admira?

A mãe

Sonho: Fazer o curso de Direito e fazer concurso público ou seguir a carreira militar.

APÊNDICE I – Perfil de Entrevistados(as): Anita

Série/Turma: 3º Ano A

Família: Pai, mãe e dois irmãos

Principais valores: Amizade (companheirismo), Caráter, Acolhimento

Canal de aprendizagem: Cinestésico

Perfil comportamental: Gato 36%

Perfil cerebral: Idealizador / Atuante

Disciplinas que gosta de estudar: Educação Física, Biologia, Português

Disciplinas de que gosta do professor: Português, Biologia, Sociologia, Química

Disciplinas em que tem dificuldades: Química, Física, Sociologia, Filosofia

Disciplinas de que não gosta do professor: Física

Disciplinas que acredita ser fundamental: Física

Percentual de uso do tempo:

Circunstancial 40,6% Urgente 31,2% Importante 28,1%

Conceito de bom aluno:

Aquele que tira boas notas.

Que características de bom aluno acredita ter:

De fazer as atividades.

Que palavras causam desânimo?

Você não vai conseguir. Você não é capaz. Você não sabe.

Que elogio gosta de ouvir?

Você é uma boa menina.

Ouve mais elogio ou critica?

Críticas

De quem ouve os elogios?

Dos meus pais e alguns amigos

De quem ouve as críticas?

Dos meus irmãos e de alguns colegas

Quem admira?

Meus pais

Sonho:

APÊNDICE J – Perfil de Entrevistados(as): Tito

Série/Turma: 3º Ano B

Família: Pais separados. Mora com a avó

Principais valores: Honestidade, Fé, Crescimento

Canal de aprendizagem: Digital

Perfil comportamental: Tubarão 36% Lobo 28%

Perfil cerebral: Organizador / Atuante

Disciplinas que gosta de estudar: Matemática, Física, Artes

Disciplinas de que gosta do professor: Física, Português, História, Sociologia

Disciplinas em que tem dificuldades: Português, Química

Disciplinas de que não gosta do professor:

Disciplinas que acredita ser fundamental: Química

Percentual de uso do tempo:

Circunstancial 39,13% Urgente 39,13% Importante 11,5%

Conceito de bom aluno:

Um bom aluno é aquele que está sempre ligado nos seus estudos, usando tudo ao redor como oportunidade de aprender alguma coisa.

Que características de bom aluno acredita ter:

Olhar e ouvidos atentos. Uma boa disposição e resolvo rapidamente as atividades.

Que palavras causam desânimo?

Palavras que sugerem que não sei fazer aquilo que me proponho ou quando colocam caminhos diferentes daqueles que quero traçar.

Que elogio gosta de ouvir?

Palavras que demonstrem que superei as expectativas de quem está elogiando.

Ouve mais elogio ou critica?

Não sei.

De quem ouve os elogios?

Da minha mãe e dos meus amigos

De quem ouve as críticas?

De familiares (avô, irmãos, primos)

Quem admira?

Uma amiga que conheci na Igreja.

Sonho: Ser cineasta.

APÊNDICE K – Avaliação 1

5- ANO A

- ANTES AVIA UM COMPORTAMENTO EM VIM A ESCOLA SÓ POR VIM. NÃO ESTUDAVA E NÃO TINHA FOCO. PERTURBAVA E NÃO RESPEITAVA OS PROFESSORES.
- DEPOIS DO GRUPO APRENDI QUE É MUITO IMPORTANTE A EDUCAÇÃO RESPEITANDO TODOS OS PROFESSORES E FUNCIONARIOS. AGORA TENTO PRODUZIR MINHAS ~~NOTAS~~ NOTAS COM MEUS CONHECIMENTOS.

7- A

Antes do projeto, eu era um estudante muito ruim não fazia bônus de casa perturbava na escola tinha notas baixas, enfim o prefeito me abriu os olhos para realidade o agora, estou tendo notas boas isto fazendo dever de casa, trabalhos.

APÊNDICE L – Avaliação 2

Antes do projeto eu estava bem relaxado em relação aos estudos, não me dedicava aos estudos, não queria ler os livros nem fazer os trabalhos, achava que na hora da prova quando eu fosse falar eu ganharia uma boa nota pela ajuda do meu colega.

Após o projeto eu descobri coisas sobre mim que nem eu mesmo sabia, consegui me dedicar mais, fiz uma força para estudar um pouco mais, e estou percebendo a mudança, consegui melhorar 40% em cada matéria.

Gosto bastante, pena que não conseguia completar o projeto, mais o pouco que participei me ajudou bastante.

↳ Estar mais "atencioso" com meus estudos diários.

Depois da reflexão sobre o uso do meu tempo, sendo ~~mais~~ gostado com coisas fúteis no momento, quando na verdade deveria estar estudando, para ser o que eu quero um dia. agora estou assim. ↳ Sei dividir bem o meu tempo.

APÊNDICE M – Avaliação 3

PELO PROJETO, COMECEI A ANALISAR COMO ESTAVA O MEU COMPORTAMENTO ACADÊMICO. NOTEI QUE HAVIA ALGUMAS COISAS A SEREM FEITAS. VI QUE EU PASSAVA MUITO TEMPO FAZENDO COISAS QUE NÃO SERVIAM PARA NADA ALÉM PARA O ENTRETENIMENTO. E SE EU VIA ALGO, PODERIA SER INÚTIL. EU TINHA UM AMIGO QUE EU CONSIDERAVA SER UMA PESSOA EXCELENTE. NA ESCOLA HAVIA MUITAS LACTAS.

BEM, HOJE VEJO A IMPORTÂNCIA DE PRIORIZAR AQUELO QUE VERDADEIRAMENTE É ESSENCIAL PARA A MINHA FORMAÇÃO. EMBORA QUE EU ESTEJA CUMPRANDO EM PASSOS LENTOS, DESLUI ME AFASTAR DO MEU AMIGO, PÓS NOTEI QUE ESTAVA GASTANDO MUITO TEMPO, FAZENDO COM QUE OUTRAS ÁREAS FUSSEM DESNEGLIGENCIADAS. AINDA TENHO PROBLEMAS COM A FALTA, POR VÉZES ME VEJO DESANIMADO EM IR PARA A ESCOLA. NÃO ESTOU TRABALHANDO TANTO TEMPO COMO ANTES EM COISAS VÁRIAS.

ANEXOS

ANEXO A – Informações sobre a Escola Samuel Mac Dowell



Gerência Regional de Educação Metropolitana Sul
Escola Conselheiro Samuel Mac Dowell

Camaragibe, 06 de maio de
2015.

Informações sobre a Escola Samuel Mac Dowell

A equipe gestora é composta de quantos funcionários?

3

Quantos funcionários de apoio administrativo (limpeza, segurança, merenda)

10

Quantos concursados?

3

Quantos contratados?

7

Quantos professores?

36

Quantos professores concursados?

12

Quantos professores contratados?

24

Quantos professores tem: Só Graduação? Contratados

24

Concursados

12

Especialização? Contratados

10

Concursados

12

Mestrado? Contratados

Não possui

Concursados

3

Doutorado? Contratados / Concursados

A escola não possui professores com Doutorado.

Quantos alunos tem ao todo?

1.070

Quantos alunos por Turno?

Manhã: 470 / Tarde: 310 / Noite: 290

A escola tem algum programa de aceleração educacional?

Sim. Projeto Travessia

Funciona em que horário?

Noite

Qual é público(idade) que atende?

Maiores de 18 anos que apresenta distorção de idade/série

ANEXO B - Tríade do Tempo³⁴

Professional & Self Coaching - PSC
Programa de Formação e Certificação Internacional



1. NUNCA - 2. RARAMENTE - 3. ÀS VEZES - 4. QUASE SEMPRE - 5. SEMPRE

	PERGUNTA	PONTUAÇÃO
1	Tenho realizado tarefas que não trazem resultados pessoais nem profissionais por comodidade, necessidade, ordens superiores ou falta de opção?	1 2 3 4 5
2	Não consigo terminar tudo o que me propus durante o dia e por isso preciso fazer hora extra ou levar trabalho para casa?	1 2 3 4 5
3	Minhas tarefas diárias sofrem muitas interrupções em razão de coisas sem importância, como e-mails, telefonemas e conversas fúteis?	1 2 3 4 5
4	Tenho dedicado pouco tempo às pessoas importantes em minha vida?	1 2 3 4 5
5	Costumo resolver problemas e urgências que ocorrem inesperadamente em meu dia a dia?	1 2 3 4 5
6	Costumo aceitar facilmente as tarefas que outras pessoas me pedem?	1 2 3 4 5
7	Conseguo reservar tempo para o esporte, o lazer e as atividades pessoais?	1 2 3 4 5
8	Tenho o hábito de deixar para a última hora conclusão de muitas atividades a que me proponho?	1 2 3 4 5
9	Estabeleço metas bem específicas e passos para alcançá-las com relação aos sonhos que desejo realizar no curto, médio e longo prazo?	1 2 3 4 5

CONJUNTO A	
Pergunta	Valor
2	
5	
8	
Total A =	

Total A = _____

CONJUNTO B	
Pergunta	Valor
4	
7	
9	
Total B =	

Total B = _____

CONJUNTO C	
Pergunta	Valor
1	
3	
6	
Total C =	

Total C = _____

³⁴ Os anexos B, E, G, H foram extraídos da apostila de formação de *Coaching* promovida pelo IBC. Este material não está à venda, mas pode ser utilizado quando citada a fonte. Os anexos C, D, F foram por mim adaptadas de materiais encontrados nessa mesma apostila.

ANEXO C – Tabela de Valores

Tabela de Valores

Aluno:

Turma

Ser feliz é o desejo de todo ser humano. No entanto, a felicidade não é a mesma coisa para todos. A felicidade é encontrada quando nosso “tanque” emocional está cheio; e ele fica “abastecido” quando nossos valores são atendidos. Você sabe quais são os seus valores reais? Valores é aquilo pelo qual estou disposto a morrer ou matar para que eles sejam respeitados.

Assinale 10(dez) dos valores abaixo, pelos quais você não abriria mão por nada ou ninguém.

VALORES	Aqui Escolha 5(cinco) dos 10(dez) assinalados
Acolhimento	1
Alegria	2
Amizade - Companheirismo	3
Amor - Amabilidade	4
Auto estima	5
Caráter	
Compaixão	
Compartilhar	
Competitividade	
Compreensão	Aqui escolha 3(três) do 5(cinco) acima, por ordem de importância sendo 1 o mais importante
Conhecimento	1
Cooperação	2
Crescimento	3
Disciplina	
Dinheiro/ Bens Materiais	
Esperança	Aqui 3 exemplos de como espera que este valor seja vivido
Ética	
Fé	1
Fidelidade	
Gratidão	
Honestidade	
Humildade	
Igualdade	
Integridade	
Justiça	
Lealdade	2
Liberdade	
Misericórdia	
Mansidão	
Não Julgar	
Paz	
Perdão	
Perseverança	3
Realização Pessoal	
Respeito	
Responsabilidade	
Responsabilidade Social	
Saúde e disposição	
Sinceridade - Verdade	
Solidariedade	
Segurança	
Tolerância	

Oficina: Coaching para professores. Facilitador: Paulo Carlos – Recife –PE (prpaulocarlos@hotmail.com)

Enseb: São Leopoldo-RG. 17 a 19 de Julho de 2015

ANEXO D – Ponte ao Futuro

Ponte ao Futuro

A. Descreva o seu futuro desejado: Que idade você terá quando o sucesso estiver estabelecido? Que ano será isso? Onde você mora? Com quem você mora? Que formação acadêmica você tem? Onde trabalha? O que faz?

Obs: Use o verbo no **PRESENTE** para descrever seu futuro.

B. Quem ajudou você? O que eles fizeram para te ajudar?

C. Qual foi a sua parte para efetuar a conquista?

D. Que decisões você tomou para chegar nesse ponto?

E. Coloque no ponto inicial da sua linha do tempo três atitudes que você precisa tomar hoje para dar início ao seu projeto de sucesso.

FUTURO DESEJADO: A

Qual é Ano?	Idade?	Que formação tem?
Onde mora?		Com quem mora?
Onde trabalha?		O que faz?

Trajatória: B + C + D

Quem ajudou você? O que eles fizeram para te ajudar?

Qual foi a sua parte para efetuar a conquista?

Que decisões você tomou para chegar nesse ponto?

PRIMEIRO PASSO RUMO AO FUTURO DE SUCESSO: E

1) .

2)

3) .

Oficina: Coaching para professores. Facilitador: Paulo Carlos – Recife –PE (prpaulocarlos@hotmail.com)

Enseb: São Leopoldo-RG. 17 a 19 de Julho de 2015

ANEXO E – Avaliação de Preferência Cerebral

Professional & Self Coaching - PSC
Programa de Formação e Certificação Internacional



INSTITUTO
BRASILEIRO DE
COACHING

Excelência
em Coaching

AVALIAÇÃO DE PREFERÊNCIA CEREBRAL

Em cada uma das 25 questões a seguir, escolha uma alternativa (I, C, O ou A) e marque-a no espaço correspondente.

1. Eu sou...

- I - Idealista, criativo e visionário ()
C - Divertido, espiritual e benéfico ()
O - Confiável, meticoloso e previsível ()
A - Focado, determinado e persistente ()

2. Eu gosto de...

- A - Ser piloto ()
C - Conversar com os passageiros ()
O - Planejar a viagem ()
I - Explorar novas rotas ()

3. Se você quiser se dar bem comigo...

- I - Me dê liberdade ()
O - Me deixe saber sua expectativa ()
A - Lidere, siga ou saia do caminho ()
C - Seja amigável, carinhoso e compreensivo ()

4. Para conseguir obter bons resultados é preciso...

- I - Ter incertezas ()
O - Controlar o essencial ()
C - Diversão e celebração ()
A - Planejar e obter recursos ()

5. Eu me divirto quando...

- A - Estou me exercitando ()
I - Tenho novidades ()
C - Estou com os outros ()
O - Determino as regras ()

6. Eu penso que...

- C - Unidos venceremos, divididos perderemos ()
A - O ataque é melhor que a defesa ()
I - É bom ser manso, mas andar com um porrete ()
O - Um homem prevenido vale por dois ()

7. Minha preocupação é...

- I - Gerar a ideia global ()
C - Fazer com que as pessoas gostem ()
O - Fazer com que funcione ()
A - Fazer com que aconteça ()

8. Eu prefiro...

- I - Perguntas a respostas ()
O - Ter todos os detalhes ()
A - Vantagens a meu favor ()
C - Que todos tenham a chance de ser ouvido ()

9. Eu gosto de...

- A - Fazer progresso ()
C - Construir memórias ()
O - Fazer sentido ()
I - Tornar as pessoas confortáveis ()

10. Eu gosto de chegar...

- A - Na frete ()
C - Junto ()
O - Na hora ()
I - Em outro lugar ()

11. Um ótimo dia para mim é quando...

- A - Consigo fazer muitas coisas ()
C - Me divirto com meus amigos ()
O - Tudo segue conforme planejado ()
I - Desfruto de coisas novas e estimulantes ()

12. Eu vejo a morte como...

- I - Uma grande aventura misteriosa ()
C - Oportunidade para rever os falecidos ()
O - Um modo de receber recompensas ()
A - Algo que sempre chega muito cedo ()

13. Minha filosofia de vida é...

- A - Há ganhadores e perdedores, e eu acredito ser um ganhador ()
C - Para eu ganhar, ninguém precisa perder ()
O - Para ganhar é preciso seguir as regras ()
I - Para ganhar, é necessário inventar novas regras ()

14. Eu sempre gostei de...

- I - Explorar ()
O - Evitar surpresas ()
A - Focalizar a meta ()
C - Realizar uma abordagem natural ()

15. Eu gosto de mudanças se...

- A - Me der uma vantagem competitiva ()
C - For divertido e puder ser compartilhado ()
I - Me der mais liberdade e variedade ()
O - Melhorar ou me der mais controle ()

16. Não existe nada de errado em...

- A - Se colocar na frente ()
C - Colocar os outros na frente ()
I - Mudar de ideia ()
O - Ser consistente ()

17. Eu gosto de buscar conselhos de...

- A - Pessoas bem-sucedidas ()
C - Anciões e conselheiros ()
O - Autoridades no assunto ()
I - Lugares, os mais estranhos ()

18. Meu lema é...

- I - Fazer o que precisa ser feito ()
O - Fazer bem feito ()
C - Fazer junto com o grupo ()
A - Simplesmente fazer ()

19. Eu gosto de...

- I - Complexidade, mesmo se confuso ()
O - Ordem e sistematização ()
C - Calor humano e animação ()
A - Coisas claras e simples ()

20. Tempo para mim é...

- A - Algo que detesto desperdiçar ()
C - Um grande ciclo ()
O - Uma flecha que leva ao inevitável ()
I - Irrelevante ()

21. Se eu fosse bilionário...

- C - Faria doações para muitas entidades ()
O - Criaria uma poupança avantajada ()
I - Faria o que desse na cabeça ()
A - Exibiria bastante com algumas pessoas ()

22. Eu acredito que...

- A - O destino é mais importante que a jornada ()
- C - A jornada é mais importante que o destino ()
- O - Um centavo economizado é um centavo ganho ()
- I - Bastam um navio e uma estrela para navegar ()

23. Eu acredito também que...

- A - Aquele que hesita está perdido ()
- O - De grão em grão a galinha enche o papo ()
- C - O que vai, volta ()
- I - Um sorriso ou uma careta é o mesmo para quem é cego ()

24. Eu acredito ainda que...

- O - É melhor prudência do que arrependimento ()
- I - A autoridade deve ser desafiada ()
- A - Ganhar é fundamental ()
- C - O coletivo é mais importante do que o individual ()

25. Eu penso que...

- I - Não é fácil ficar encurralado ()
- O - É preferível olhar, antes de pular ()
- C - Duas cabeças pensam melhor que do que uma ()
- A - Se você não tem condições de competir, não compita ()

RESULTADO

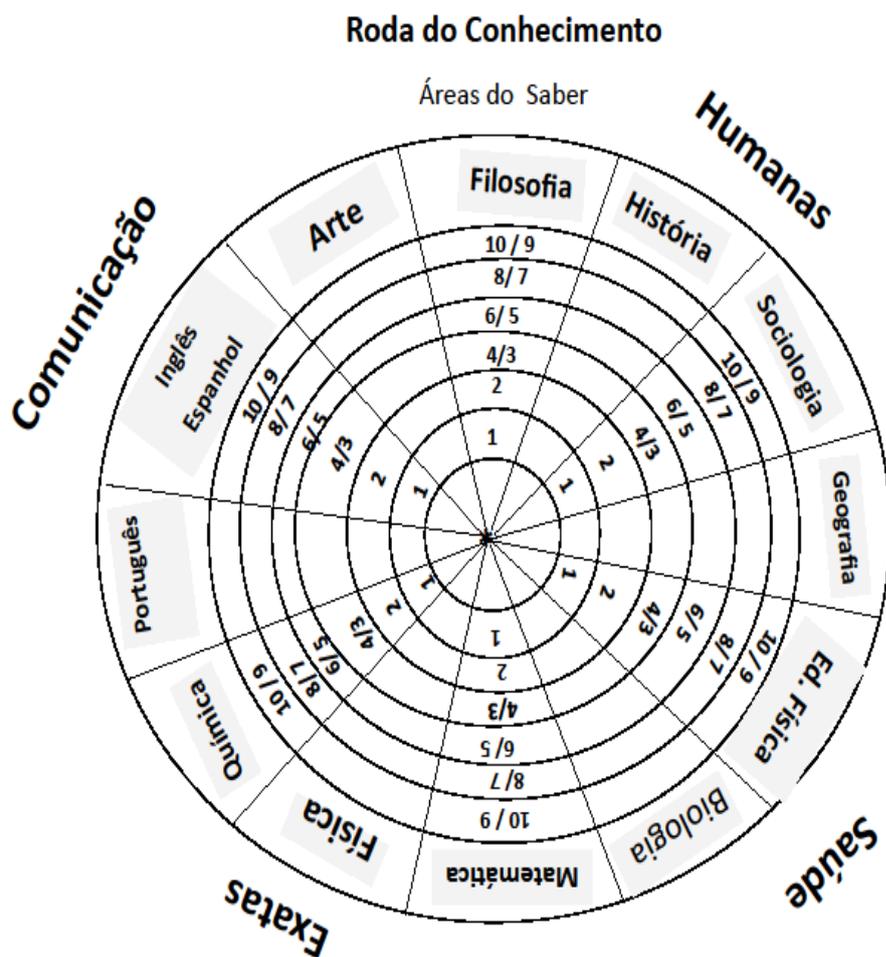
I: x 4 %

C: x 4 %

A: x 4 %

O: x 4 %

ANEXO F – Roda do Conhecimento



Paulo Carlos—Coach de Liderança

(81) 8775-0118 email: prpaulocarlos@hotmail.com

ANEXO G – Lista do Sistema Representacional

Aluno

Turma

TESTE DO SISTEMA REPRESENTACIONAL

4 = A que melhor descreve você 3 = A próxima melhor descrição
2 = A próxima melhor 1 = A que menos descreve você

1. Eu tomo decisões importantes baseados em:

- intuição
 o que me soa melhor
 o que me parece melhor
 um estudo preciso e minucioso do assunto

2. Durante uma discussão eu sou mais influenciado por:

- o tom de voz da outra pessoa
 se eu posso ou não ver o argumento da outra pessoa
 a lógica do argumento da outra pessoa
 se eu entro em contato ou não com os sentimentos reais do outro

3. Eu comunico mais facilmente o que se passa comigo:

- do modo como me visto e aparento
 pelos sentimentos que compartilho
 pelas palavras que escolho
 pelo tom da minha voz

4. Para mim é muito fácil:

- achar o volume e a sintonia ideais num sistema de som
 selecionar o ponto mais relevante relativo a um assunto interessante
 escolher os móveis mais confortáveis
 escolher as combinações de cores mais ricas e atraentes

5. Percebo-me assim:

- se estou muito em sintonia com os sons do ambiente
 se sou muito capaz de raciocinar com fatos e dados novos
 eu sou muito sensível à maneira como a roupa veste o meu corpo
 eu respondo fortemente às cores e à aparência de uma sala

- | | | | | |
|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> V | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> A |
| <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> V | <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> D | <input type="checkbox"/> D |
| <input type="checkbox"/> V | <input type="checkbox"/> D | <input type="checkbox"/> D | <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> C |
| <input type="checkbox"/> D | <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> V | <input type="checkbox"/> V |

Transponha essas respostas para a grade abaixo e some os números associados com cada letra.

	V	C	A	D
1				
2				
3				
4				
5				
Total				
	Visual	Cinestésico	Auditivo	Digital

Oficina: Coaching para professores. Facilitador: Paulo Carlos – Recife – PE (prpaulocarlos@hotmail.com)

Eneseb: São Leopoldo-RG. 17 a 19 de Julho de 2015

ANEXO H – Roda da Vida

Professional & Self Coaching - PSC
Programa de Formação e Certificação Internacional



INSTITUTO
BRASILEIRO DE
COACHING

*Excelência
em Coaching*

RODA DA VIDA - AVALIAÇÃO DE SATISFAÇÃO

RODA DA VIDA

