

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**POTENCIALIDADES E LIMITES DO COACHING NA FORMAÇÃO CONTINUADA
DE PROFESSORES**

Helen Danyane Soares Caetano de Souza

ORIENTADORA: Profa Dra Stella Maris Bortoni-Ricardo

Brasília-DF

2018

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**POTENCIALIDADES E LIMITES DO COACHING NA FORMAÇÃO CONTINUADA
DE PROFESSORES**

Helen Danyane Soares Caetano de Souza

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora.

Aprovada por:

Prof. Dr. Francisco José da Silva

(SEDF/EAPE)

Prof. Dr. Kleber Aparecido Silva

(UnB)

Profa. Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo

(UnB)

Profa. Dra. Vera A. de Lucas Freitas

(UnB)

Profa. Dra. Veruska Ribeiro Machado

(IFB)

Brasília - DF
2018

FICHA CATALOGRÁFICA

C c128p CAETANO-SOUZA, Helen Danyane Soares
Potencialidades e Limites do Coaching na Formação Continuada de Professores. [Distrito Federal] 2018.

181p., Tese (Doutorado – Doutorado em Educação)
Universidade de Brasília. Faculdade de Educação, 2018

1. Formação de Professores.	2. Metodologia de Coaching
3. Formação Continuada	4. Ensino Fundamental
5. Educação Infantil	
FE/UnB	II Título (série)

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

CAETANO-SOUZA, Helen Danyane Soares. **Potencialidades e Limites do Coaching na Formação Continuada de Professores.** Tese de Doutorado em Educação, publicação/2018, Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, DF, 2018.

CESSÃO DE DIREITOS

Autora: Helen Danyane Soares Caetano de Souza
Título: Potencialidades e Limites do Coaching na Formação Continuada de Professores
Grau: Doutora Ano: 2018

É concedida à Universidade de Brasília permissão para reproduzir cópias desta Tese de Doutorado e para emprestar somente para propósitos acadêmicos e científicos. A autora reserva outros direitos de publicação, e nenhuma parte desta Tese de Doutorado pode ser reproduzida sem autorização por escrito da autora.

Helen Danyane Soares Caetano de Souza
Rua Afonso Pena, 500
38.610-000 Unaí-MG – Brasil.

AGRADECIMENTOS

Falar de formação de professores é também falar sobre a minha formação como professora. É por isso que inicio meus agradecimentos aos meus tão queridos professores de graduação em Pedagogia, os queridos Mano, Marla, Maria Amélia, Laila, Adélia, Fabiana, Victor Hugo... meu respeito, admiração e infinita gratidão por terem me feito acreditar que eu poderia chegar até aqui.

Aos colegas de trabalho na docência, tanto no ensino superior quanto na educação básica, com quem muito aprendi a ser uma boa professora: na Educação Básica, as queridas Leoni, Regina, Marieta, Madalena, Luciana, Rita, Bia, Mônica e Marizinha. Na Educação Superior, os queridos Fabrício Leitão, Neuzani, Ivete Maria, Rômulo Maia, Romualdo Neiva, Marlon Brisola, Magali e Spezia.

Aos amigos de longas datas que principalmente tiveram que lidar com a minha ausência muito mais que com minha presença, aos quais tive que negar vários convites para nos reunirmos e que me apoiaram a continuar a caminhada.

Às minhas queridas companheiras de trabalho e caminhada Helena e Amanda, que tiveram que me substituir tantas vezes para que os demais projetos não ficassem parados. Vocês foram demais!

Aos meus queridos pais Elcia e João, que mesmo não tendo chegado a uma universidade conseguiram formar uma doutora para o país. E a todos os familiares mais próximos que tanto sentiram minha ausência, Ediene, Helena e a todos os demais que sempre torceram por mim.

À minha querida orientadora, Profa Dra. Stella Maris que é sem sombra de dúvidas uma mulher mais sábia do que inteligente e que depositou anos de sua vida em prol de fazermos mais pela educação do nosso país, além de ser uma mulher, mãe e esposa admirável em quem muito me inspiro para seguir minha trajetória.

Aos membros da banca, Dr. Francisco, Dra. Vera, Dr. Kleber e Dra Veruska, meu muito obrigada por suas considerações e pela dedicação em contribuírem não só para esta tese, mas também por construir minha identidade como professora e como doutora.

Às professoras que participaram da pesquisa, as queridas Adriana, Aniquellen, Bárbara, Cláudia, Juliana, Josiane, Laís, Raphaela, Raquel, Vanessa, Wildeana, Danusa e Ana Carolina. Foi ímpar ajudá-las a crescer e aprender muito com toda a dedicação e disponibilidade de vocês.

Aos meus amores Sérgio, Sávio e Heitor, meus companheiros, meus cúmplices, a quem agradeço profundamente pelos segundos que passamos juntos e que souberam me apoiar nesse caminho rumo ao doutorado. Amo vocês e desejo que cheguem mais longe que eu já pude chegar!

CAETANO-SOUZA, Helen Danyane Soares. **Potencialidades e Limites do Coaching na Formação Continuada de Professores.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2018

RESUMO

Esta tese fundamenta as práticas de formação continuada de professores e tem como base elementar a metodologia de coaching como suporte e otimização de resultados da atuação do professor tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental. Tendo em vista a necessidade brasileira em obtermos mais sucesso com o processo de formação continuada de professores em exercício, esta pesquisa mostrou a relevância de o professor ter dentro da formação regular, além dos conteúdos técnicos de sua prática docente, o coaching como suporte à sua atuação profissional. Não partimos do pressuposto de que o professor seja um profissional de coaching para usar as estratégias com os alunos, mas que ele passe pela experiência da metodologia de forma a melhorar suas questões pessoais e profissionais para desempenhar melhor seu papel. No cenário educacional, no tocante à sala de aula, os professores estão sempre rodeados de novas metodologias de ensino e buscam por melhorias nos índices e metas propostas para a educação, ocasionando um aumento de tensão e desgaste profissional os quais desencadeiam alteração no comportamento e na forma como suas habilidades e competências serão aproveitadas em sala de aula. Pensando nisso, o uso do coaching nesta pesquisa teve o intuito não de “ensinar” mais uma metodologia aos professores, mas de apoiá-lo a desenvolver 6 habilidades comportamentais que foram autoestima, inteligência emocional, motivação, autorresponsabilização e flexibilidade, além das habilidades e competências pertinentes à atuação de um professor alfabetizador. Como base teórica para a metodologia de coaching utilizamos as pesquisas de Dutra (1998), Brock (2016) e Carvalho (2017). Na linha de formação em alfabetização e letramento tivemos como base as pesquisas de Adams *et al.* (2006), Bortoni-Ricardo *et al.* (2012; 2010), e na base de formação de professores tivemos Imbernóm (2010) e Gatti (2008). A proposta metodológica de pesquisa de campo utilizou-se da metodologia mista, envolvendo questões qualitativas e quantitativas para destacar a particularidade do grupo envolvido e mensurar os avanços possíveis dentro da formação de professores em cada categoria desenvolvida. A pesquisa de campo aconteceu em uma escola recém fundada na cidade de Unaí-MG e contou com a participação de 13 professoras que foram treinadas durante 9 meses antes do funcionamento da escola até a prática de sala de aula quando a escola foi inaugurada. Os resultados foram bastante relevantes em todas as categorias pesquisadas, ressaltando que o uso do coaching na formação de professores pode ser um instrumento que mude de forma rápida e mensurável os cenários onde é fundamental desenvolver o comportamento do professor para estar melhor em sala de aula, tanto no que diz respeito a questões pessoais quanto profissionais.

Palavras-Chave: Formação de Professores. Metodologia de Coaching. Formação Continuada. Ensino Fundamental. Educação Infantil.

CAETANO-SOUZA, Helen Danyane Soares. **Potencialidades e Limites do Coaching na Formação Continuada de Professores.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2018

ABSTRACT

This thesis is based on the practices of continuous teacher training based on the elementary methodology of coaching as a support and optimization of the results of the teacher's performance in both Preschool and Elementary School. Considering the Brazilian need to be more successful with the process of continuous training of in-service teachers, this research showed the relevance of the teacher to have within the regular training, besides the technical contents of his teaching practice, the coaching as a support to his professional performance. Do not we assume that the teacher is a coaching professional to use the strategies with the students, but he passes the experience of this methodology in order to improve their personal and professional issues to better perform his role. In the educational setting, in terms of the classroom, teachers are always surrounded by new teaching methodologies and seek for improvements in rates and goals proposed for education, leading to an increase of tension and professional wear that triggers behavior change and the way that how your skills and competencies will be used in the classroom. Thinking about this, the use of coaching in this research was intended not to "teach" another methodology to teachers, but to support them to develop six behavioral skills that were self-esteem, emotional intelligence, motivation, self-responsibility and flexibility, as well as skills and competences pertinent to the performance of a literacy teacher. As a theoretical basis for the methodology of coaching we used the researches by Dutra (1998), Brock (2016) and Zaib and Gribbler (2013). In the line of training in literacy and literacy we based on the researches by Adams *et al.* (2006), Bortoni-Ricardo *et al.* (2012; 2010), and in the teacher training base we had Imbernóm (2010) and Gatti (2008). The methodological proposal of field research used the mixed methodology, involving qualitative and quantitative questions to highlight the particularity of the group involved and to measure the possible advances within the teacher training in each developed category. The field research was carried out in a newly founded school in the city of Unaí-MG, with the participation of 13 teachers who were trained for 9 months before the school's operation until the classroom practice when the school was inaugurated. The results were very relevant in all the categories researched, emphasizing that the use of coaching in teacher training can be an instrument that changes quickly and measurably the scenarios where it is fundamental to develop the behavior of the teacher to be better in the classroom, both in personal and professional matters.

Key-words: Teacher training. Methodology of Coaching. Continuing Education. Elementary School. Preschool.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	1
1.1	Justificativa	6
1.2	Objetivo Geral	11
1.2.1	Objetivos Específicos	12
1.3	Asserção Geral	12
1.3.1	Subasserções.....	12
1.4	Estrutura Metodológica da Pesquisa	13
1.5	Estrutura da Tese.....	13
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
2.1	A Formação Continuada dos Professores no Brasil	16
2.2	Processos de Formação Continuas de Professores em Alfabetização e Letramento no Brasil	20
2.3	Alfabetização e Letramento no Brasil	24
2.3.1	Teorias base de Alfabetização e Letramento	31
2.3.2	A Formação do Professor como Agente de Letramento.....	34
2.4	Raízes do Coaching e Formação de Adultos	36
2.4.1	Conhecimentos, Habilidades e Atitudes desenvolvidas pelo Coaching ...	40
2.4.2	As Categorias do Coaching e a Competência Docente.....	41
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	46
3.1	Epistemologia da pesquisa.....	46
3.2	Fases da Pesquisa de Campo e Mapeamento.....	48
3.3	Descrição do Campo de Pesquisa	49
3.3.1	Das particularidades da escola	51
3.3.2	Descrição da Postura dos Fundadores da Escola perante a Formação dos Professores.....	52
3.3.3	Descrição dos Formadores Responsáveis pela Formação Continuada ...	53
3.4	Descrição dos Instrumentos de Pesquisa e seus Respective Registos Documentais	54
3.4.1	Software de Mapeamento de Perfil	59
4	OS CENÁRIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	64
4.1	A formação para o grupo, um olhar panorâmico geral	65
4.2	Um olhar para a o mundo particular	76
4.2.1	O caso da Professora A	77
4.2.2	O caso da Professora B	80
4.2.3	O caso da Professora C	82
4.2.4	O caso da Professora D	83
4.2.5	O caso da Professora E	85
4.2.6	O caso da Professora F.....	87
4.2.7	O caso da Professora G	89
4.2.8	O caso da Professora H	91
4.2.9	O caso da Professora I.....	93
4.2.10	O caso da Professora J	95
4.2.11	O caso da Professora K.....	97
4.2.12	O caso da Professora L	98
4.2.13	O caso da Professora M	100

4.3	Análise por Categorias de Estudo.....	102
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
6	REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO.....	121
7	ANEXO A – Matriz de Referência Agente de Letramento	128
8	ANEXO B – Categorias Analisadas pelo Assessment	132
9	ANEXO C – Teste de Perfil Comportamental.....	134
10	ANEXO D – Relatório de Perfil Comportamental	136
11	APÊNDICE A – Modelo de Avaliação Dissertativa.....	152
12	APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista Inicial	153
13	APÊNDICE C – Matriz de Avaliação do Desenvolvimento do Professor em Formação	154
14	APÊNDICE D – Modelo de Diário de Bordo Eletrônico - Evernote.....	156
15	APÊNDICE E – Quadro de Resultado da Avaliação Docente Inicial e Final	157
16	APÊNDICE F – Demonstrativo de Compilação dos Resultados da Profa A.....	158
17	APÊNDICE G – Demonstrativo de Compilação dos Resultados da Profa B	159
18	APÊNDICE H – Demonstrativo de Compilação dos Resultados da Profa C	160
19	APÊNDICE I – Demonstrativo de Compilação dos Resultados da Profa D.....	161
20	APÊNDICE J – Demonstrativo de Compilação dos Resultados da Profa E	162
21	APÊNDICE K – Demonstrativo de Compilação dos Resultados da Profa F	163
22	APÊNDICE L – Demonstrativo de Compilação dos Resultados da Profa G	164
23	APÊNDICE M – Demonstrativo de Compilação dos Resultados da Profa H.....	165
24	APÊNDICE N – Demonstrativo de Compilação dos Resultados da Profa I.....	166
25	APÊNDICE O – Demonstrativo de Compilação dos Resultados da Profa J.....	167
26	APÊNDICE P – Demonstrativo de Compilação dos Resultados da Profa K	168
27	APÊNDICE Q – Demonstrativo de Compilação dos Resultados da Profa L	169
28	APÊNDICE R – Demonstrativo de Compilação dos Resultados da Profa M.....	170
29	APÊNDICE S - Plano de Desenvolvimento de Competências	171

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Professores da Educação Básica por Nível de Escolaridade

Tabela 2: Características das Tendências de Formação de Professores

Tabela 3: Análise de Analfabetismo no Brasil no Século XX

Tabela 4: Descrição do conceito de Inaf Indicador de Analfabetismo Funcional

Tabela 5: Níveis de alfabetismo da população de 2001 a 2011

Tabela 6: Níveis de alfabetismo da população por escolaridade

Tabela 7: Mapeamento de Habilidades e Competências Geral do Grupo

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1:** Programa Estruturado de Atuação Docente Profissional
- Figura 2:** Estrutura Geral da Tese
- Figura 3:** Tríplice CHA de competência
- Figura 4:** Evolução dos Perfis e Caracterização do Assessment
- Figura 5:** Matriz de Desenvolvimento Comportamental do Grupo
- Figura 6:** Fragmento do Relatório do Software - Análise de Perfis
- Figura 7:** Características Comportamentais de Acordo com a Intensidade
- Figura 8:** Fragmento do Relatório do Software – Detalhes do Perfil
- Figura 9:** Fragmento do Relatório do Software – Detalhes do Perfil II
- Figura 10:** Professoras participantes da Pesquisa
- Figura 11 :** Matriz de Desenvolvimento Comportamental do Grupo
- Figura 12:** Fluxograma do Processo de Formação Continuada com Coaching

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Detalhamento das Fases e Instrumentos de Pesquisa Utilizados

Quadro 2: Descrição de Instrumentos da Fase I

Quadro 3: Descrição de Instrumentos da Fase II

Quadro 4: Descrição de Instrumentos da Fase III

Quadro 5: Descrição de Instrumentos da Fase IV

Quadro 6: Descrição de Instrumentos da Fase V

Quadro 7: Descrição de Instrumentos da Fase VI

Quadro 8: Mapeamento de Habilidades Inicial e Final do Grupo

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1:** Mapeamento de Perfil Comportamental Inicial e Final da Professora A
Gráfico 2: Mapeamento de Habilidades e Competências Inicial e Final da Profa. A
Gráfico 3: Mapeamento do Perfil Comportamental Inicial e Final da Professora B
Gráfico 4: Mapeamento de Habilidades e Competências Inicial e Final da Profa. B
Gráfico 5: Mapeamento do Perfil Comportamental Inicial e Final da Professora C
Gráfico 6 : Mapeamento de Competências Inicial e Final da Profa. C
Gráfico 7: Mapeamento do Perfil Comportamental Inicial e Final da Professora D
Gráfico 8: Mapeamento de Competências Inicial e Final da Profa. D
Gráfico 9: Mapeamento do Perfil Comportamental Inicial e Final da Professora E
Gráfico 10: Mapeamento de Competências Inicial e Final da Profa. E
Gráfico 11: Mapeamento do Perfil Comportamental Inicial e Final da Professora F
Gráfico 12: Mapeamento de Competências Inicial e Final da Profa. F
Gráfico 13: Mapeamento do Perfil Comportamental Inicial e Final da Professora G
Gráfico 14: Mapeamento de Competências Inicial e Final da Profa. G
Gráfico 15: Mapeamento do Perfil Comportamental Inicial e Final da Professora H
Gráfico 16: Mapeamento de Competências Inicial e Final da Profa. H
Gráfico 17: Mapeamento do Perfil Comportamental Inicial e Final da Professora I
Gráfico 18: Mapeamento de Competências Inicial e Final da Profa. I
Gráfico 19: Mapeamento de Perfil Comportamental Inicial e Final da Professora J
Gráfico 20: Mapeamento de Competências Inicial e Final da Profa. J
Gráfico 21: Mapeamento de Habilidades e Competências Inicial e Final da Profa. K
Gráfico 22: Mapeamento de Competências Inicial e Final da Professora K
Gráfico 23: Mapeamento do Perfil Comportamental Inicial e Final da Professora L
Gráfico 24: Mapeamento de Competências Inicial e Final da Profa. L
Gráfico 25: Mapeamento do Perfil Comportamental Inicial e Final da Professora M
Gráfico 26: Mapeamento de Competências Inicial e Final da Profa. M
Gráfico 27: Análise de Autoestima Inicial e Final do Grupo
Gráfico 28: Análise de Autorresponsabilização Inicial e Final do Grupo
Gráfico 29: Análise de Avaliação da Aprendizagem dos Alunos Inicial e Final
Gráfico 30: Análise de Comunicação Verbal Inicial e Final do Grupo
Gráfico 31: Análise de Confiança e Bom Senso Inicial e Final do Grupo
Gráfico 32: Análise da Metodologia de Alfabetização Inicial e Final
Gráfico 33: Análise de Estratégias de Letramento Inicial e Final do Grupo
Gráfico 34: Análise de Disciplina e Domínio de Classe Inicial e Final do Grupo
Gráfico 35: Análise de Flexibilidade Inicial e Final do Grupo
Gráfico 36: Análise de Leitura e Mediação Pedagógica Inicial e Final do Grupo
Gráfico 37: Análise de Leitura e Mediação Pedagógica Inicial e Final do Grupo
Gráfico 38: Análise de Motivação Inicial e Final do Grupo
Gráfico 39: Análise de Planejamento de Aulas Inicial e Final do Grupo
Gráfico 40: Análise de Qualidade do Trabalho Inicial e Final do Grupo
Gráfico 41: Análise de Relacionamento Interpessoal Inicial e Final do Grupo
Gráfico 42: Análise de Responsabilidade Inicial e Final do Grupo

1 INTRODUÇÃO

O trabalho pedagógico no contexto histórico atual requer que o professor seja capaz de ensinar seus alunos através de estratégias que oportunizem a eles construir conceitos e consolidarem conhecimentos de forma sistemática, em outras palavras, que o professor ensine o aluno a criar sua independência por meio da leitura e da garantia das aprendizagens que lhe possibilitem ser um cidadão capaz de compreender o mundo ao seu redor. Caetano-Souza (2012) propõe que a leitura de mundo precede a leitura das palavras, atentando para o fato de que tanto a alfabetização como ato estrito de decodificação das palavras, quanto a compreensão leitora e a leitura de mundo como conhecida por muitos a partir do letramento, necessitam ser bem desenvolvidos e ensinados às crianças dentro da escola.

Dentre seus objetivos, a escola necessita proporcionar ao aluno um espaço que atenda a níveis básicos de educação e essa função está diretamente atrelada ao fazer pedagógico do professor. Soares (2009, p.96) defende que “não temos o direito de submeter mais uma vez as crianças brasileiras à tentativas fracassadas de lhes dar acesso ao mundo espontâneo da escrita e da leitura”, atentando para o fato de que a atividade do pedagogo como docente está ligada a que tipo de cidadão a sociedade está formando, com maiores e menores condições de acesso ao mundo, de acordo com suas habilidades desenvolvidas pelas aprendizagens que precisam ser garantidas em sala de aula.

Sendo assim a formação de professores deve considerar uma perspectiva de alfabetização, de apropriação da leitura e da escrita, que se inicia nos primeiros anos de alfabetização e se estende para toda a vida do indivíduo, de uma forma mais ampliada que possibilite a ele a capacidade de compreensão do mundo pelos registros das palavras e símbolos que o torne cada vez mais participativo na sociedade. Nesse contexto, temos fracassado no Brasil, como cita Soares (2009) e Bortoni-Ricardo e Machado orgs. (2013) e, por isso, o ponto de partida desta tese é a formação dos professores responsáveis pela alfabetização das crianças no Brasil. Veremos, no referencial teórico, que grande parte desse resultado de fracassos nas

últimas décadas de alfabetização decorre do tipo de formação de professores que temos tido nas universidades atualmente, as quais pensam a criança em sua subjetividade, mas que não lhe dão ferramentas concretas para formar sua base alfabetizada que a permita caminhar para processos de ampliação das suas experiências e conhecimentos por meio do letramento.

Esse cenário é apresentado também nos resultados de pesquisas de Lima e Aguiar (2007) que apontaram a formação continuada como um “faz de conta” dentro da escola ou um espaço onde ocorrem simplesmente trocas de experiências em sala de aula. Experiências são sim importantes, mas desde que elas sejam sistematizadas em forma de pesquisa para a construção do conhecimento em sala de aula, contudo os espaços de formação continuada não foram desenhados apenas com essa finalidade, mas para desenvolver as habilidades e competências do professor para atuar em sala de aula.

Em busca de melhores resultados no campo da alfabetização no Brasil, esta tese propõe o uso da metodologia de coaching¹ para viabilizar o trabalho pedagógico do professor, não pensando no mesmo apenas como um profissional que necessita ser competente para garantir as aprendizagens dos alunos, mas também como quem necessita ser atendido de forma particular e individual, respeitando suas habilidades, competências e saberes e apoiando na sua formação continuada, principalmente em suas lacunas de formação, para que ele possa ser capaz de estar a serviço da educação e dos alunos.

Esta metodologia está sendo usada há cerca de 10 anos no Brasil e há mais de 30 anos no exterior, prioritariamente no exterior em ambientes corporativos, mas também com algumas iniciativas no campo da educação. Os resultados no mundo têm sido substancialmente relevantes em várias áreas distintas de atuação. O que propusemos aqui foi uma adequação desta metodologia aplicada à educação, de forma que se respeite a individualidade do professor e também o oriente em sua formação continuada. A questão é entender o que desta perspectiva metodológica podemos aproveitar dentro da área educacional e o que não se aplica. Por isso partimos do seguinte questionamento:

¹ Apesar de ser derivado do inglês, neste trabalho utilizaremos a escrita sem o itálico, pois o termo tem se tornado bastante comum no vocabulário dos falantes da língua portuguesa.

Quais são as potencialidades e limites do coaching na formação de professores para acelerar o processo de formação continuada em sala de aula e garantir a competência do professor para desenvolver as aprendizagens propostas pela escola aos alunos?

Partindo do pressuposto de que os estudos de alfabetização e letramento têm sofrido avanços lentos nos últimos 30 anos no Brasil, e de que boa parte dos professores que atuam em sala de aula não possui condições de acesso a essas informações, seja por condições sociais seja econômicas, fortaleceu-se o mecanismo de formação continuada que tem como base a qualidade da formação profissional docente para garantia de qualidade na formação básica discente. A questão central deste projeto de pesquisa destina-se a investigar como o coaching pode melhorar os resultados na formação continuada de professores da educação básica, com abordagem enfática na construção desse processo durante o exercício do professor em sala de aula e quais os limites da adequação desta metodologia em termos de enfoque educacional, não antes testado no Brasil em formação continuada de professores.

No que tange ao cenário internacional de formação de professores alfabetizadores, observa-se que, desde a década de 1980 nos Estados Unidos, autores como Stanovich (1980), Perfetti (1985) e também Gough e Tunmer (1986) iniciaram uma estruturação de princípios básicos necessários aos professores alfabetizadores para garantir que as crianças tenham uma boa proficiência de decodificação da leitura. Comparadas às iniciativas nacionais e internacionais, estas últimas apresentaram um índice muito mais satisfatório de resultados positivos nos países que adotaram essa perspectiva. Já o Brasil, apesar de muitos esforços de formações de professores, ainda não instituiu uma base estabelecida de posicionamento sobre qual a melhor forma de alfabetizar as crianças e ainda se encontra em debates, reflexões e testes acerca de várias metodologias que podem ser utilizadas. Isso pode ser visto nas orientações bastante abrangentes dos PCNs e Referenciais Curriculares disponibilizados pelo MEC e também na atuação independente de professores que, em sala de aula, utilizam o método que lhes é conveniente ou mesmo com o qual já tenha tido alguma experiência anterior. É comum, uma mesma escola, utilizar métodos diferentes para alfabetizar seus alunos. É nesse cenário que iniciativas como pesquisas que contemplem o real

espaço de sala de aula e políticas de formação de professores apresentam um caráter cada vez mais relevante e urgente no Brasil, principalmente no que tange à formação continuada dos professores em exercício.

Entendemos por formação continuada “toda intervenção que provoca mudanças no comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos professores em exercício”. Nessa perspectiva, fundamenta-se a presente proposta de pesquisa, que toma como princípio que espaços como o estudo dirigido, a coordenação pedagógica, a leitura informativa, a prática de sala de aula e os pares envolvidos no processo educacional são também construtores da formação do professor. (IMBERNÓN, 2010, p. 115)

Para esclarecer o ponto de partida desta tese que propõe uma inovação no que diz respeito à formação de professores alfabetizadores por meio da metodologia de coaching, é relevante narrar o processo de formação continuada da pesquisadora responsável pela tese e de como este cenário foi constituído ao longo dos anos.

O início da formação como pedagoga em 2003 se deu na cidade de Unaí, mesmo local onde fiz questão de realizar a pesquisa de campo desta tese, e na ocasião tive a oportunidade ímpar de ser formada por um grupo de professores que estavam diretamente ligados à UnB e davam aulas na cidade próxima. Esses professores atuavam em suas linhas de pesquisa voltadas para a formação docente e foram determinantes para influenciar a minha formação como professora. Ao término do curso de pedagogia, ingressei na Pós-Graduação *lato sensu* disponível na época em Gestão Educacional e logo em seguida fui aprovada no Mestrado na Universidade de Brasília. Nessa fase, já em 2009, eu articulava os discursos entre a formação docente do pedagogo e as questões práticas da gestão educacional. Foi nesta época também que, após ter tomado posse no cargo de Professora da Rede Municipal de Educação em Unaí, atuei como professora de educação básica e como diretora em uma das escolas do município. Somaram-se também experiências como formadora pelo Ministério da Educação no programa de formação continuada de professores no curso de Alfabetização e Linguagem nos estados de Minas Gerais, Goiás e Tocantins. Experiências únicas que foram constituindo em mim a necessidade e desejo de ir além quando se trata da formação de professores. Atuei ainda, na mesma faculdade onde me formei, como professora do curso de

Pedagogia, local onde realizei minha etnografia de mestrado defendida em 2011, analisando como os cursos de Pedagogia no Brasil contemplam a formação de professores no que diz respeito à composição dos currículos para a formação do professor alfabetizador.

Estudar sobre o sistema educacional nos bancos da academia, ministrar aulas nos cursos de formação inicial de professores, acompanhar professores em exercício de sala de aula em diferentes Estados do Brasil e pensar e repensar a minha prática pedagógica, sempre foram questões que me inquietavam e me moviam a fazer mais e com isso buscar a oportunidade de aprofundamento científico para levar essas questões às vias de tese quando ingressei no doutorado nesta instituição.

A primeira proposta de pesquisa era estender e aprofundar a dissertação de mestrado para analisar como acontece a formação de professores em exercício como alfabetizadores e agentes de letramento, mas foi logo no início do doutorado que tive contato, pela primeira vez, com os estudos de coaching por meio de alguns colegas de doutorado de outros departamentos da universidade. Com este cenário, comecei a me dedicar à formação em coaching e acabei fazendo vários cursos de aprofundamento na metodologia em várias escolas diferentes no Brasil, a fim de conhecer as várias vertentes da metodologia. Nesse cenário acompanhei melhorias de performance, conhecimentos e habilidades dos profissionais que passavam pela experiência do contato com a metodologia de coaching e aumentavam significativamente os resultados em sua atuação profissional, felicidade pessoal e engajamento com a carreira. E nesse movimento comecei a testar a viabilidade de levar essa metodologia para dentro da tese de doutorado, já que ainda não existem estudos científicos que comprovam a efetividade do coaching na formação de professores alfabetizadores no Brasil.

O que existe atualmente são iniciativas privadas de treinamentos e consultorias prestados a escolas particulares, no Brasil, com a metodologia de coaching como forma de impacto e melhoria na atuação do professor, mas nenhum campo ainda cientificamente testado e comprovado de forma a mensurar as potencialidades e limites dessa metodologia na formação continuada de professores, o que esta tese traz como resultado de pesquisa.

Outro fator determinante para que esta tese pudesse ser defendida foi a viabilidade do campo de pesquisa. Em abril de 2015 fui convidada para coordenar a abertura de uma escola de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental em Unaí-MG. Nesse processo, foi de minha responsabilidade fazer toda a seleção, recrutamento, treinamento inicial, avaliação e contratação das professoras que iriam atuar nessa escola. Os investidores tinham uma preocupação muito forte com a formação dos professores para oferecer um ensino de qualidade e esse foi o principal fator de atrelarmos esta pesquisa ao campo escolhido, já que todos os esforços foram voltados para a busca da excelência na formação dos professores. Foi nesta ocasião, que definimos este campo e objetivo para a comprovação e análise de como a metodologia de coaching pode influenciar na formação de professores em exercício e apoiá-los no desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para a atuação em sala de aula. Trechos dessa narrativa, e com uma perspectiva ainda mais pessoal da minha formação também como uma profissional de coaching, estão em Caetano-Souza (2016) tratando dos impactos pessoais que essa metodologia trouxe para mim como profissional e para o sentido da minha carreira e novas perspectivas futuras de atuação de trabalho.

1.1 Justificativa

Existem alguns pontos fundamentais que afetam a atuação do professor em sala de aula. Decidi denominar esses fatores como fatores internos e externos, os quais podem se manifestar em determinadas situações, afetando diretamente o fazer pedagógico de sala de aula. Vamos começar pelos fatores externos, mais facilmente reconhecidos no retrato superficial da educação no Brasil, que são aqueles de responsabilidade de terceiros, como gestores, políticas públicas, sejam estes públicos ou privados. Podemos listá-los a seguir:

- a) O professor não sabe o que exatamente fazer na intervenção com o aluno perante algumas situações de necessidade – sua formação básica não proporcionou a ele a clareza e segurança necessária para efetivamente

intervir nos processos de ensino aprendizagem. Tal situação foi descrita por esta autora em 2013 na pesquisa etnográfica feita sobre o currículo de formação de professores alfabetizadores no Brasil em uma etnografia no curso de Pedagogia. O cenário comprovado em Caetano-Souza (2011) é que tal formação no Brasil, ainda não dá subsídios para que o professor atue tranquilamente como alfabetizador ou agente de letramento em sala de aula.

- b) O professor não possui estrutura metodológica ou física de apoio, que seriam responsabilidade da gestão pública ou privada, quando for o caso. Algumas metodologias de ensino requerem um mínimo viável de estrutura básica para o bom funcionamento. Materiais pedagógicos, ambiente tranquilo, alimentação para as crianças, todos esses são fatores externos que podem afetar diretamente a qualidade da formação e aprendizagem dos alunos.
- c) O professor credita a inviabilidade do ensino ministrado por ele apenas a situações externas, como a má gestão pública ou privada, a má formação básica no que tange ao aprendizado de métodos efetivos de alfabetização, a falta de iniciativa do governo em prol da valorização docente, a baixa remuneração, entre outros e com isso se exime da responsabilidade da sua atuação.
- d) O professor não possui uma formação profissional alinhada ao seu perfil comportamental de trabalho. Quando se pensa em apoio ao professor, tem-se como foco de objeto de estudo apenas as necessidades dos alunos enquanto aprendizes, mas pouco se pensa nas necessidades dos professores como indivíduos. É exigido que ele ajuste sua metodologia ao aluno, mas pouco (ou nada) se faz para apoiar sua própria formação nesse viés. A partir dessa perspectiva, apoiamos-nos na gestão de pessoas que pensa não somente no cargo e atribuições do profissional, mas também suas habilidades e competências comportamentais em constante desenvolvimento para uma prática com melhores resultados.

As três primeiras postulações citadas acima possuem um caráter de vislumbre a olho nu no cenário brasileiro, quando observamos conversas de salas de professores ou debates pedagógicos dentro da escola. Já a quarta postulação tem uma busca de alinhamento partindo de que tanto a educação, mais especificamente a pedagogia, quanto a administração, mais especificamente a gestão de pessoas, encontram-se nos estudos das ciências humanas. É evidente que dentro de todas essas variáveis existem perspectivas diferentes e correntes distintas, mas o que se propõe nesta tese é o alinhamento, respeitando as devidas origens epistemológicas, de trazer contribuições para a melhoria da formação de professores no nosso país, levando-nos a refletir que existem, além dos pressupostos externos da formação, um viés interno que pode ser determinante para os resultados de tais esforços.

O que pouco se vê na maioria das investigações ligadas à formação de professores no Brasil são o que chamo de fatores internos ao professor, e que estão diretamente ligados à individualidade de cada um, como, por exemplo, sua autorresponsabilização e autoestima, sua inteligência emocional, sua capacidade em lidar com conflitos, sua motivação interna e flexibilidade. Abordaremos mais profundamente cada um deles no decorrer da tese, mas para introduzir nosso olhar nos referimos a eles como:

- a) Autorresponsabilização do professor – caracterizada como sua habilidade em assumir a responsabilidade pelo resultado do aluno em sala de aula mediante sua melhor performance em explorar todas as possibilidades metodológicas e pedagógicas. Estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento para o trabalho, à formalidade perante os processos didáticos, ao perfil técnico do professor como alfabetizador e a sua autoavaliação perante sua performance.
- b) Autoestima – que é a sua capacidade de estar bem consigo mesmo mediante a cenários externos diversos e manter sua busca pela satisfação pessoal, bem-estar, felicidade e realização profissional, perspectiva de crescimento e autodesenvolvimento.

- c) Flexibilidade – capacidade de se adaptar a mudanças que acontecem em sua rotina escolar ou mesmo em relação ao seu desenvolvimento como profissional da educação.
- d) Inteligência Emocional – é a forma de gerenciar suas emoções e a capacidade de lidar com conflitos em sala de aula, a sua energia para o desempenho do trabalho, a sua capacidade de empatia e paciência.
- e) Motivação – é o motivo interno que o leva a agir em sua rotina e vida profissional para alcançar realizações na carreira e em sua vida pessoal, envolvendo sua capacidade de sonhar, seu entusiasmo e sua autoestima.

Essas categorias foram escolhidas a partir dos estudos de Dutra (1998), no que tange às pesquisas sobre gestão de pessoas e Carvalho (2017), no que trata das pesquisas de inteligência emocional e neurociência aplicada ao coaching. A formação do professor em sala de aula acontece no dia a dia, levando em consideração os fatores internos e externos citados acima. Esse processo de formação em exercício é fundamental para que o professor reflita sobre sua prática e busque estratégias que auxiliem seus alunos, principalmente quando tratamos do professor como agente letrador, que é a base da educação profissional. A função da formação continuada é garantir as aprendizagens necessárias ao professor. Entretanto, para que ele assim o faça é importante que saiba quais estratégias são essas e como colocá-las em prática à medida que emergem da sua necessidade de sala de aula.

É necessário que o professor tenha condições de infraestrutura e metodológicas para efetivar tal processo, além de ser fundamental que essas situações externas sejam revistas, melhoradas e pesquisadas. Ademais, é inerente que o professor não olhe apenas para questões externas da formação, mas também se autorresponsabilize por sua atuação profissional em sala de aula. É por isso que esta pesquisa se destina a analisar não somente as políticas públicas nacionais de gestão da educação que determinam os programas de ensino, o papel da escola responsável pela proposta pedagógica, como essencialmente a postura do professor perante sua formação continuada, como ele tem desenvolvido sua competência docente por meio dos conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para sua

atuação em sala de aula. Melhorias estas que necessitam ser periodicamente monitoradas para a verificação real do desenvolvimento, impacto no professor como indivíduo e no aluno como aprendiz. Assim como proposto pelo IAB – Instituto Alfa e Beto (2015) na figura abaixo:



Figura 1: Programa Estruturado de Atuação Docente Profissional
Fonte: IAB – Instituto Alfa e Beto (2015)

Esta proposta de investigação qualitativa, em nível micro, auxiliará um determinado grupo local que será provocado a repensar sua prática não pela imposição de novas teorias que emergem, mas pela fundamentação que essa teoria dará aos fenômenos práticos que acontecem em sala de aula. Tal processo de reflexão e ação traz consigo uma relação imediata da condição de ensino oferecida aos alunos, uma vez que o professor se posiciona como responsável pelo processo de ensino-aprendizagem. A origem dessa questão de pesquisa está diretamente ligada às reflexões do grupo de pesquisa em Leitura e Mediação Pedagógica, apoiado pelo CNPq, na UnB, do qual a pesquisadora fez parte, pelo fato de que a qualidade da compreensão leitora está articulada ao trabalho do professor, e as estratégias utilizadas por ele para mediar este processo de desenvolvimento dos alunos, no que tange ao trabalho de desenvolvimento da consciência fonológica de crianças de séries iniciais desenvolvido pela atuação profissional do professor alfabetizador. (CAETANO-SOUZA in BORTONI-RICARDO *et al.* orgs, 2012)

Em uma análise macro, corrobora com um grupo de pesquisadores como Nóvoa (1992), Perrenoud (2002), Imbernón (2010), Bortoni-Ricardo (2010), entre

outros que acreditam que o fazer de sala de aula do professor deve ser o ponto de partida para sua formação continuada, pois só assim ele perceberá sua condição de autonomia sobre os problemas que surgem em sua prática. O formato da educação para os alunos evoluiu pensando no aluno como centro da aprendizagem, ao invés do professor. Assim também precisa evoluir o formato da formação de professores. Neste caso, é preciso pensar no professor como aluno da formação no centro dela com fins que impactem seus educandos, mas primeiramente nele como principal ator a ser desenvolvido e a serem garantidas as aprendizagens necessárias para atuar em sala de aula. Pensando em aspectos pontuais, é necessário questionar o formato dos cursos de formação continuada, da veiculação entre a simples atualização do professor para uma perspectiva que respeite a sua individualidade e dê a ele subsídios específicos para melhorar sua formação, e por conseguinte, sua atuação dentro da sala de aula.

Esta proposta de pesquisa pretende aliar-se tanto à condição de ligação entre teoria e prática atreladas no âmbito da formação do professor como a possibilidade de que a metodologia de coaching possa impactar diretamente nos resultados dessa formação. Dessa forma justifica-se pela necessidade emergente de mudança na formação de professores para atender ao novo tipo de escola e sociedade com que estamos lidando. Para tanto, seguem os objetivos propostos para o encaminhamento desta tese e ainda as asserções e subasserções propostas de forma a criar hipóteses para os cenários de fundamentação da pesquisa de campo.

1.2 Objetivo Geral

Tendo como base as questões de estudo, este trabalho terá como objetivo, investigar quais os limites e potencialidades da metodologia de coaching aplicada na formação de professores em exercício para atuarem na Educação Infantil e Ensino Fundamental.

1.2.1 Objetivos Específicos

- Analisar a satisfação dos professores mediante a aplicação da metodologia de coaching em sua formação e dos impactos disso no processo de alfabetização e letramento dos alunos na visão dos professores.
- Desenvolver ferramentas específicas com base na metodologia de coaching que possam ser utilizadas na Formação de Professores.
- Compreender até que ponto o professor se responsabiliza por sua formação e por sua atuação prática em sala de aula.
- Identificar quais os avanços obtidos pelos professores com relação à sua inteligência emocional, motivação e autorresponsabilização e analisar como isso o impacta na sua atuação em sala de aula.

1.3 Asserção Geral

A aplicação da metodologia de coaching na formação continuada de professores apresenta consideráveis benefícios para que se difunda ainda mais essa abordagem nas formações de professores no Brasil.

1.3.1 Subasserções

- Os professores terão mais segurança e satisfação em sua atuação em sala de aula, após a utilização da metodologia de coaching beneficiando os alunos diretamente no processo de alfabetização e letramento.
- A metodologia de coaching aplicada à educação precisa apresentar ferramentas próprias e específicas que atendam às demandas dos professores para sua atuação em sala de aula.
- É muito comum que os professores se esqueçam de seu papel como responsáveis pelo processo de aprendizagem do aluno mediante o cenário de falta

de valorização profissional por parte do governo, mas quando eles se responsabilizam pela sua atuação individual, o resultado em sala de aula é mais efetivo.

- Devido à falta de valorização, baixos salários e falta de reconhecimento, o professor possui problemas de motivação e autoestima perante sua carreira, o que afeta sua postura profissional na prática de sala de aula, comprometendo os resultados obtidos pelos alunos.

1.4 Estrutura Metodológica da Pesquisa

Dentro do campo de pesquisa, destacamos inicialmente o processo de treinamento inicial das professoras, a avaliação preliminar de suas competências e comportamentos e a seleção do grupo que iria participar da formação completa. Na segunda etapa, tivemos a organização dos instrumentos de avaliação e monitoramento dos resultados comportamentais e desenvolvimento das categorias de docência com enfoque em alfabetização e letramento. Na terceira parte, a formação propriamente dita com os devidos embasamentos teóricos inerentes à formação do professor como agente de letramento. Na fase quatro, a atuação em sala de aula e o processo de avaliação final para ser possível mensurar os resultados antes e depois da formação. Para compreender melhor como a pesquisa foi organizada, segue a estrutura geral da tese.

1.5 Estrutura da Tese

As fases da pesquisa perpassam desde estudos teóricos de referências nacionais e internacionais para mapear o cenário de formação de professores, a pesquisa de campo com o grupo de professoras e o desenvolvimento de ferramentas próprias para uso durante a formação desses professores. A Figura 1 que segue é um esboço de como está estruturada a pesquisa.



Figura 2: Estrutura Geral da Tese
Fonte: Elaborado pela autora

Na primeira parte desta tese está a apresentação das considerações iniciais da pesquisa, sua relevância e importância para a formação de professores, especialmente no que tange à formação do professor alfabetizador. Na segunda parte temos o elenco de todas as fontes teóricas de pesquisa pertinentes aos temas abordados e, na terceira parte, os procedimentos metodológicos da pesquisa de campo. No capítulo quatro, encontram-se os resultados da pesquisa e, por fim, as considerações finais, seguidas das referências bibliográficas, anexos e apêndices.

Mediante tais pressupostos e delineamentos propostos pelos objetivos desta pesquisa, iniciaremos a próxima seção com vistas a explorar teoricamente cada uma das áreas que dão subsídios à pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O referencial teórico que segue está dividido em 4 partes. A primeira trata da formação continuada do professor no Brasil com base nos estudos de Imbernóm (2010), Araújo e Silva (2009) e Gatti (2008). O próximo capítulo resgata uma breve trajetória dos estudos de letramento e alfabetização no Brasil, fundamentados em Rego (2006), Capovilla (2005), Moreira (2003) e Libâneo (1986). Em sequência, o enfoque está na importância do professor alfabetizador baseado nos estudos de Fayol (2010), Bortoni-Ricardo *et al.* (2012; 2010), Soares (2009) Adams *et al.* (2006) e Stanovich (1980). Nesta seção apresentamos as teorias base de Alfabetização e Letramento, e algumas pesquisas internacionais, bem como as estruturas e direcionamentos no que tange à formação de professores como agentes de letramento. E por fim, as implicações da metodologia de coaching dentro do processo de formação de pessoas, na perspectiva de gestão por competências, de acordo com Durand (1998), e ainda com os estudos de Carvalho (2016). Segue ainda, Renner (2015), Secco (2012) e Nogueira (2011) com a constituição histórica e as bases epistemológicas do coaching pelos estudos de Brock (2008) e Stelter (2008).

O desenho proposto para este referencial teórico perpassa duas grandes nuances desta tese de doutoramento. A primeira é que, por se tratar de um compilado de teóricos e teorias de embasamento, necessita da maior quantidade de informações entrelaçadas para fundamentar a pesquisa e a segunda, por se tratar de uma tese que busca não somente aprofundamento, mas também inovação em conteúdo e pesquisa, uma vez que pouco ainda foi publicado sobre a efetividade do coaching na formação de professores. O que se propõe com isso é que as teorias aqui apresentadas, no que se trata da segunda proposição, sejam constatadas durante a própria pesquisa de campo alinhada a esta tese, e com isso refutadas ou corroboradas às apresentações teóricas que se seguem.

2.1 A Formação Continuada dos Professores no Brasil

Para entendermos melhor o que trata esse cenário e como ele se estabelece em nosso cotidiano, precisamos entender que a formação continuada de professores é toda e qualquer formação, de cunho *strito* ou *lato*, ou mesmo de extensão, disponível ao professor que está em exercício em sala de aula. Temos, portanto, as graduações para professores que ainda não possuem o ensino superior, as pós-graduações ou os cursos específicos de extensão por áreas de conhecimento que são oferecidos pelo MEC, pelas secretarias de educação municipais ou superintendências regionais de ensino em nível estadual, além de institutos e iniciativas privadas de educação continuada. (CUNHA, 2015)

Partindo dessa premissa, antes de entrarmos no cenário de análise da formação continuada especificamente, é necessário que analisemos a situação mais atualizada de como se mostra o nível de escolaridade dos professores com base nos dados do Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – de 2016 presentes na Tabela 1 abaixo. O que se pode ver sobre a atuação de professores com formação específica apenas de Ensino Fundamental é que, na última década, o índice que era de apenas 0,8% do total caiu para 0,3%. Já o número de professores que possuem apenas o Ensino Médio diminuiu de 30,8% para 23,3%. Em 2010, quando o retrato do número de docentes no Brasil chegava a 2 milhões, as pesquisas apontavam que o número de professores que buscavam o Ensino Superior e que já estavam atuando em sala de aula era basicamente zero. Nessa ocasião, os professores que ingressavam na docência já com suas formações de nível superior concluídas representavam 68,8% do total de professores atuantes. Dada essa circunstância, e as políticas públicas de acesso e fomento à formação de professores no país, nos últimos 7 anos o aumento da busca desses professores para completarem sua formação passou de 3,3% para 6,7%, representando atualmente um valor absoluto de 146.539 professores com o curso superior em andamento. Outro dado considerável que não está presente na Tabela 1, mas está disponível no site do Inep é que, em 2016, o índice de professores que possuem Educação Superior chegou a 77,5%.

Ano	Número de Docentes	Proporção de Docentes por Grau de Formação						
		Ensino Fundamental		Ensino Médio			Superior em Andamento	Educação Superior
		Incompleto	Completo	Total EM	Normal/Magistério	Sem Normal/Magistério		
2007	1.878.284	0,2	0,6	30,8	25,3	5,5	-	68,4
2008	1.983.130	0,2	0,5	32,3	25,7	6,5	-	67
2009	1.972.333	0,2	0,5	31,6	24,5	7,1	-	67,7
2010	1.999.518	0,2	0,4	30,5	22,5	8	-	68,8
2011	2.039.261	0,2	0,4	28,7	19	6,4	3,3	70,7
2012	2.095.013	0,1	0,3	26,5	16	5,5	5	73,1
2013	2.141.676	0,1	0,2	24,9	13,9	4,9	6,1	74,8
2014	2.184.267	0,1	0,2	23,5	12,3	11,2	6,3	76,2
2015	2.187.154	0,1	0,2	23,3	18,4	4,9	6,7	76,4

Tabela 1: Professores da Educação Básica por Nível de Escolaridade

Fonte: MEC/ Inep/ Deed

Nota: 1) O docente foi computado apenas uma vez, mesmo atuando em mais de uma etapa/ modalidade.

2) Não inclui auxiliares da educação infantil.

3) Não inclui os professores de turmas de atividade complementar e de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Posto o cenário apresentado, resta-nos partir para a reflexão da formação continuada dos professores, partindo-se do pressuposto de que a) precisamos considerar que 22,6% dos professores que participarão da formação continuada não possuem formação específica no Ensino Superior. Neste cenário, já temos uma disparidade de alinhamento que precisa ser enfrentada dentro das formações continuadas e que, a priori, ficam a cargo do professor formador ter discernimento para lidar com tais variáveis; b) os programas de formação continuada analisados nas pesquisas de Gatti (2008) apresentam-se como um esforço para melhorar a qualidade da educação no país, mas não têm programas de continuidade, monitoramento e avaliação sistemática para garantir as aprendizagens dos alunos, o que analisaremos com mais detalhes ao final deste tópico.

Analisar como acontece a formação continuada de professores no Brasil é fundamental para que se possam apresentar as várias faces adquiridas durante este processo até que se compreenda como ele está se consolidando atualmente. Não se pode deixar de considerar ainda as perspectivas históricas, políticas, sociais e econômicas que estão atreladas a esse movimento. Inicialmente, até a década de

1960, as formações incidiam especialmente na Pedagogia Tradicional, que fundamentava sua atuação pelas heranças da escolástica transmitida pela Igreja Católica, para a qual a fé e a razão eram a base de todo fundamento metodológico, conforme Franca (1952). Nas práticas pedagógicas eram predominantemente utilizadas a exposição oral, a memorização e o latim como língua geral. Nessa época, houve a iniciativa da Pedagogia da Escola Nova, com os precursores Anísio Teixeira, Fernando Azevedo e Lourenço Filho, embasados nas teorias de Dewey (1984), que criticavam o modelo tradicional alegando que o aluno precisava aprender a aprender. (DAY, 2001)

Como se sabe, a formação continuada de professores iniciou-se na década de 1970 com os esforços isolados de alguns educadores. Imbernón (2010) descreve esse processo histórico retomando a existência de cursos, seminários e oficinas que se realizavam de forma quase clandestina, seguindo as contribuições de Dewey, Freinet e Montessori. Nessa ocasião, o curso de Pedagogia tinha de lidar com os novos desafios propostos pelo Conselho Federal de Educação - CFE 252/1969 que na ocasião formava o professor para atuar também como orientador, supervisor, inspetor e docente de sala de aula.

Já na década de 1980, a emergência da necessidade de lutar contra o analfabetismo postula uma forte influência positivista, instalada hegemonicamente, que defende elementos técnicos, como o planejamento, a programação, os objetivos bem definidos, as avaliações, entre outros, como moduladores desse processo.

Nos anos de 1990, a institucionalização da formação continuada inicia a propagação de programas padronizados como modelos de treinamento que chegavam pronto ao professor. Apesar disso, projetos de pesquisa-ação, novos conceitos de currículo, a triangulação e a reflexão na formação começaram a tomar forma na formação continuada. Nessa fase ainda havia uma marca muito forte da nomenclatura das iniciativas de formação continuada que eram chamadas de reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, entre outros, cada um com sua respectiva crítica, conforme Araújo e Silva (2009).

Nos anos 2000, surge a crise da profissão de ensinar, mencionada por Imbernón (2010), a necessidade de se pensar em uma nova forma de ver a educação e a formação e o papel dos professores e dos alunos.

Gatti (2008, p.62) apresenta o panorama do fortalecimento da educação continuada e atribui esse aumento a duas premissas estabelecidas que, segundo a autora, são

de um lado, pelas pressões do mundo do trabalho, que se vem estruturando em novas condições, num modelo informatizado e com o valor adquirido pelo conhecimento, de outro, com a constatação, pelos sistemas de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população.

Essas duas vertentes de fortalecimento da educação continuada estão intimamente atreladas à necessidade que a sociedade brasileira tem de formar cidadãos alfabetizados e letrados e que foram levadas em conta. Além das condições de trabalho às quais a população é submetida, quanto ao grande quantitativo de pessoas em condições precárias de desempenho escolar que estão diretamente ligadas à formação dos professores responsáveis pela formação dessa grande massa da sociedade.

Dentre as perspectivas atuais propostas pela formação continuada, Imbernón (2010, p.94) postula que

o formador deve assumir cada vez mais um papel de colaborador prático em um modelo mais reflexivo, no qual será fundamental criar espaços de formação, inovação e pesquisa, a fim de ajudar a analisar os obstáculos, individuais e coletivos, que os professores encontram para realizar um projeto de formação que os ajude a melhorar.

Numa perspectiva mais conservadora da formação de professores, é fundamental que o professor em sua formação seja treinado para que consiga se apropriar de métodos eficazes de ensino da leitura e da escrita, que levem o aluno a estágios de desenvolvimento da consciência fonológica, da alfabetização como um processo de decodificação e da compreensão leitora.

Para tanto, esta tese inclui em certa proporção o diálogo entre participar da pesquisa de campo como uma formadora colaboradora, criando um ambiente reflexivo sobre a prática pedagógica, como também acompanhando o processo de aprendizagem do fazer docente para garantir que o professor desenvolva habilidades como alfabetizador, mediador da leitura para as crianças garantindo tanto os processos básicos de aquisição da leitura e da escrita como o desenvolvimento da compreensão leitora que acompanhará este aluno ao longo de sua vida, constituindo assim o processo de letramento. Toda essa proposta será aplicada no contexto de formação de professores, tendo como forma de aplicação, a metodologia de coaching que em outras áreas do conhecimento já possui significativos avanços com relação ao alcance dos objetivos propostos e desenvolvidos pelos envolvidos, como veremos na seção 2.4 deste capítulo.

Em se tratando de alfabetização e letramento especificamente, nos deteremos agora a analisar os impasses, coerências e contradições da formação continuada de professores alfabetizadores na próxima seção.

2.2 Processos de Formação Continuada de Professores em Alfabetização e Letramento no Brasil

Das proposições incidentes na década de 1990 emergem as primeiras discussões sobre o formato e a nomenclatura das iniciativas organizadas de formação continuada. Segundo Já Marin (1995) *apud* Carvalho Simões (1999), quando essas formações eram tratadas como reciclagem, as formações recebiam críticas de que esse termo revela algo descartável, atribuído a cursos rápidos e também superficiais. Quando denominada treinamento, voltava-se para a modelagem de comportamentos e que a atividade educacional não pode ser prefixada em algum molde. Ao serem chamadas de aperfeiçoamento, está voltada para a capacitação, de tornar o indivíduo capaz, e por fim, ao ser denominada educação permanente ou formação continuada, constituem um conjunto de ações capazes de englobar a valorização do professor e também as necessidades institucionais.

A ilustração desse cenário apresenta duas tendências de formação docente nessa época. A primeira é a Liberal-Conservadora e a segunda é a Crítico-Reflexiva, como nos apresenta Araújo e Silva (2009).

Para eles (*idem*, 2009), a tendência Liberal-Conservadora tem seu ponto forte no entendimento de que a formação de professores precisa treinar tecnicamente o professor para aplicar métodos de alfabetização eficientes e de resultados efetivos aos alunos, e tem sua fragilidade em não observar as realidades de sala de aula, além de, em sua grande maioria, trazer práticas prontas da academia. Diga-se, estas muitas vezes não conversam com as deficiências nem dos alunos nas aprendizagens nem do próprio professor na habilidade de desenvolver estratégias corretas e assertivas. Deixando claro que estratégias corretas aqui significam aquelas que resultam no fim estabelecido nesta relação aqui discutida que é a garantia de alfabetização da criança.

Já na tendência Crítico-Reflexiva, o professor é um agente de reflexão da sua própria prática pedagógica, busca sua autonomia e abrange a vida cotidiana e os saberes da experiência de sala de aula. Seu ponto forte está na ação de construção contínua pela crítica, ação e reflexão e aplicabilidade em sala de aula, onde o professor pode agregar outros saberes no seu processo educacional, e sua fragilidade está na falta de delimitação de um método de alfabetização que garanta os resultados esperados há mais de 10 anos, quando o assunto é a alta taxa de analfabetismo do Brasil.

Para aprofundar ainda mais essa análise, destacamos, na Tabela 2 abaixo, as características básicas dessas duas tendências que marcaram o início da formação de professores no Brasil, baseadas nos estudos de Alves (1995) *apud* Carvalho e Simões (1999), Araújo e Silva (2009), Libâneo (1986), Montanheiro (2015), Almeida (2002), Oliveira e Silva (2009) e Rego (2006). Existem pontos importantes a serem considerados que nos permitem compreender o cenário atual que temos de formação de professores e também a ter mais clareza em como nos posicionar dentro dessas formações.

Tendências da Formação de Professores	
Liberal-Conservadora	Crítico Reflexiva
1. situações de aprendizagem com especificidades e ações pontuais (palestras, conferências, oficinas)	1. sociabilização do conhecimento entre diferentes áreas do conhecimento
2. cursos de curta duração (10, 20 ou 30 horas)	2. a relação ação-reflexão-ação
3. cursos de longa duração como aperfeiçoamentos ou especializações	3. aplicabilidade das necessidades locais da escola e suas demandas
4. projetos que reúnem profissionais de várias áreas	4. a valorização da experiência profissional docente
5. ações de educação à distância	5. o compromisso com a mudança e inovação
6. formação por equipes externas in loco	6. associação com a pesquisa científica e análise de políticas públicas da educação
7. controle rigoroso dos resultados obtidos na aplicação dos métodos	7. comprometimento em atender o aluno e sua subjetividade

Tabela 2: Características das Tendências de Formação de Professores

Fonte: Elaborado pela autora

Se comparadas a características apresentadas nessa tabela ao cenário atual dentro das escolas, fica evidente que ambas as tendências permanecem até a atualidade nas práticas de formação de professores e que mantêm entre si tanto relevâncias importantes quanto também fragilidades. Outro destaque é para a relação das políticas públicas vigentes no Brasil e a incidência maior das iniciativas em cada tendência no âmbito de formações oferecidas para escolas públicas municipais e estaduais.

Um estudo realizado em 2002 por Oliveira e Schwartzman, em 54 municípios, revela que uma maioria dos professores de primeiro ano do Ensino Fundamental declarou ser construtivista ou estar alinhado com essa perspectiva, que está estruturada na tendência crítico-reflexiva apresentada, mas quando responderam a questões sobre os conceitos dessa proposta, o índice de acertos foi bastante incipiente. (*apud* CAPOVILLA, 2005). Discutiremos o assunto no item 2.3 quando trataremos das bases teóricas da alfabetização e do letramento, mas é um indicador em que o professor ainda necessita de muita formação para desempenhar bem seu papel em sala de aula.

O que se levanta aqui é a existência de continuidades e descontinuidades das políticas públicas que podem ser influenciadas tanto pela gestão pública, se

considerando mais conservadora ou mais progressista quanto pelas resistências encontradas pelos próprios profissionais envolvidos nos processos, sejam eles os formadores dos formadores, os coordenadores dos projetos de formação sejam mesmo os professores participantes da formação. Esse cenário acontece tendo como base os princípios das diretrizes básicas para a formação de professores sugeridas pelo Ministério da Educação: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015)

Iniciativas voltadas para a formação de professores nos anos 2000, constituíram o primeiro registro de posicionamento de políticas públicas que buscavam dar um formato de continuidade nos processos de formação continuada no país. Programas implementados, como o PRODocência em 2006, a Universidade Aberta em 2006, o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial em 2007, o PROINFO em 2007 e de caráter emergencial, para atender às metas do Plano Nacional de Educação, a implementação do PARFOR em 2009. Segundo próprio site do MEC, em 2016, este último programa implementou 2.890 turmas de formação em 509 municípios e registrava 36.871 professores cursando uma licenciatura e outros 34.549 formados.

Mediante esse cenário, tanto Aranha (2006) quanto Aragão (2004) trata nosso período atual com uma eminente necessidade de uma formação permanente para que os alunos não apenas adquiram as primeiras letras, mas também tenham condições de continuar numa escola sem fim ao longo da vida, em que a formação necessita ser abrangente, dando condições para o domínio da língua nas suas expressões de fala, leitura, escrita e seus usos sociais. Um outro ponto da descontinuidade aparente ao longo da história, é que, nas últimas duas décadas, iniciou-se um amadurecimento da relação entre produção científica nas academias e a realidade de sala de aula. Nessa perspectiva, os estudos de Alfabetização e Letramento também sofreram avanços que até hoje representam discussões significativas para entender-se que, considerando as tendências pedagógicas conservadora-liberal e crítico-reflexiva e também os textos e contextos apresentados sobre as pesquisas em alfabetização e letramento nas vertentes da sociolinguística e da psicolinguística, ainda faltam algumas lacunas a serem preenchidas.

Sobre as iniciativas de Alfabetização e Letramento, apresentaremos as duas vertentes mais significativas, a fim de analisar os prós, contras e intercessões de como essa proposta está estabelecida no mundo e como ela se sustenta no Brasil. E vamos analisar também o cenário atual da alfabetização no país com vistas a garantir a melhoria da Educação no país.

2.3 Alfabetização e Letramento no Brasil

Para se pensar no processo de alfabetização no Brasil é importante considerar o país como colonizado por portugueses que possuíam seus interesses políticos. Sabe-se que o processo de trabalho missionário e pedagógico de iniciação à educação era realizado pela Igreja. Aranha (2006) sinaliza nessa fase que o intuito não era apenas difundir a religião, a Igreja estava submetida ao poder real, a educação assumia um papel de agente colonizador que garantiria a unidade política e conservar a cultura dos jesuítas.

O jogo de poder está atrelado a toda a constituição da história da humanidade, e as relações ideológicas e hegemônicas são fatores determinantes para que se consolide uma ou outra perspectiva, assim como pressupõe Apple (2006). Essa manifestação se faz presente também quando tratamos de um dos aspectos dessa história, o processo de alfabetização e letramento de um grupo social. Alguns breves aspectos dessa trajetória em nosso país nos ajudarão a compreender um pouco esse movimento.

Aranha (2006) ainda menciona alguns fatos da história da educação no Brasil, como o ensino da leitura e da escrita para os curumins e para os filhos dos colonos que aprendiam juntos nos anos de 1549-1570. Após esse período, iniciava-se a separação da educação dada a um e a outro com a finalidade de que para o primeiro havia apenas a necessidade de pacificar e para o segundo a de formar, fosse para as letras ou para a vida religiosa. Já no século XVI, os primeiros colégios de letras, filosofia, ciências ou teologia se firmavam para atender àqueles que já sabiam ler, escrever e contar. No século XVII, a educação atendia apenas a uma pequena burguesia que aspirava à ascensão social. Doravante, no século XVIII a

expansão da industrialização exigiu também uma reorganização da rede escolar que deveria atender a essa demanda no âmbito da educação para a instrução específica. Outra referência à manutenção do poder pode ser exemplificada pelo engavetamento da proposta da existência de um sistema nacional de educação já no século XIX. Nessa fase a elite educava seus filhos em casa pelo trabalho dos preceptores e apenas 10% da população encontrava-se nas escolas.

Analisando o panorama do último século sobre a situação de alfabetismo da população, os dados do IBGE apresentam a população do país desde 1900 até o ano 2000 e sua respectiva taxa de analfabetismo como vemos no quadro a seguir.

População de 15 anos ou mais			
Ano	Total (1)	Analfabeta (1)	Taxa de Analfabetismo
1900	9.728	6.348	65.3
1920	17.564	11.409	65
1940	23.648	13.269	56.1
1950	30.188	15.272	50.6
1960	40.233	15.964	39.7
1970	53.633	18.100	33.7
1980	74.600	19.356	25.9
1991	94.891	18.682	19.7
2000	119.533	16.295	13,6

Tabela 3: Análise de Analfabetismo no Brasil no Século XX

Fonte: IBGE, Censo Demográfico.

Nota: (1) Em milhares

A grande questão é que entre 1990 a 2000, os estudos de alfabetização e letramento ainda eram incipientes e, por isso, não correspondem ao que se sabe hoje sobre um indivíduo analfabeto. De acordo com o Mapa de Analfabetismo no Brasil (MOREIRA, 2003), o problema está na forma como IBGE realiza essa pesquisa. Para esse instituto, a pessoa alfabetizada é aquela capaz de ler e escrever pelo menos um bilhete simples no idioma que conhece. A questão é que esse indicador não atende mais à necessidade mundial de representação do cenário do país.

Independentemente disso, o Brasil apresenta hoje um quadro crítico, que há algum tempo marca a história do país, o de analfabetismo. Como analisa Moreira

(2003), o Brasil não tem grande histórico de análise do índice de analfabetismo funcional da população, e caracteriza analfabetismo funcional como:

 pessoas completamente analfabetas no sentido tradicional ou pessoas aparentemente alfabetizadas, mas cujo grau de alfabetização é insuficiente para que exerçam funções básicas nas sociedades modernas. (MOREIRA, 2003, p. 1)

Nas décadas de 1980 e 1990, os estudos sobre letramento começaram a tomar voz no país, principalmente fundamentados por Mary Kato, Leda Verdiani Tfouni e Ângela Kleiman, respectivamente. (SOARES, 2009)

É possível identificar aqui um processo de ampliação do conceito de analfabetismo para analfabetismo funcional, o mesmo que acontece com o termo alfabetização para letramento. Esse fenômeno é chamado por Kleiman (2006), de *transmigração* e explicado por Soares (2009) pela necessidade do ser humano em nomear as coisas, cada vez que um conceito emerge das relações e não pode ser explicado por uma palavra já existente, como veremos a seguir. Já o conceito de numeramento emergiu na sociedade no século XX, pela área da psicologia e, segundo Fayol (2010), está embasada no apoderamento do indivíduo em manipular o número e não apenas utilizá-lo como uma repetição sistemática.

Saímos do conceito meramente da função de decodificação da língua para uma ampliação da perspectiva de uso de língua em suas funções sociais para o indivíduo. Como apresenta Moreira (2003), o conceito de alfabetismo funcional foi avançado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para contemplar as variáveis envolvidas no processo desde a decodificação de palavras até o uso social da língua.

O trabalho de avaliação de analfabetismo funcional se iniciou pelo Instituto Paulo Montenegro que apresenta o indicador de analfabetismo funcional – Inaf desde 2001. Tais indicadores apresentam um quadro preocupante quando falamos de índices percentuais e mais alarmantes ainda quando tratamos dos números reais a que se referem. De acordo com o instituto, os níveis de alfabetismo definidos descrevem as habilidades medidas por meio da escala de alfabetismo, que inclui leitura, escrita e matemática. Para tanto, atualizadas as estatísticas e conceitos de

analfabetismo em 2011, a classificação do Inaf – Indicador de Alfabetismo Funcional apresenta as seguintes caracterizações:

ANALFABETOS FUNCIONAIS	ANALFABETISMO	Corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços, etc.).
	ALFABETISMO RUDIMENTAR	Corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como, por exemplo, um anúncio ou pequena carta), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica.
ALFABETIZADOS FUNCIONALMENTE	ALFABETISMO BÁSICO	As pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, leem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações.
	ALFABETISMO PLENO	Classificadas neste nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais da sociedade letrada: leem textos mais longos, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos.

Tabela 4: Descrição do conceito do Inaf

Fonte: IPM - Instituto Paulo Montenegro (2011)

Esses formam os últimos dados publicados pelo IPM no que se trata da análise do cenário geral do país. Em 2015 eles publicaram um estudo a cerca do perfil profissional de alfabetismo no mercado de trabalho que pode ser relevante para compreender o cenário político social do país, mas aqui vamos nos ater aos índices gerais que nos levam a refletir sobre o cenário que precisamos analisar nesta tese. As informações apresentadas nessa nova perspectiva de compreensão da alfabetização no país apresenta uma diminuição de 18% de pessoas analfabetas

funcionais nessa década e um aumento de 12% de pessoas alfabetizadas, quando consideramos os níveis básico e pleno de alfabetização, como mostra a Tabela 5.

Evolução do Indicador de alfabetismo da população de 15 a 64 anos (2001 a 2011)								
Níveis		2001- 2002	2002- 2003	2003- 2004	2004- 2005	2007	2009	2011
Bases		2000	2000	2001	2002	2002	2002	2002
Analfabeto		12%	13%	12%	11%	9%	7%	6%
Rudimentar		27%	26%	26%	26%	25%	20%	21%
Básico		34%	36%	37%	38%	38%	46%	47%
Pleno		26%	25%	25%	26%	28%	27%	26%
Analfabeto e Rudimentar	Analfabetos Funcionais	39%	39%	38%	37%	34%	27%	27%
Básico e Pleno	Funcionalmente Alfabetizados	61%	61%	62%	63%	66%	73%	73%

Tabela 5: Níveis de alfabetismo da população de 2001 a 2011

Fonte: IPM - Instituto Paulo Montenegro (2011)

Ainda com base nos estudos do Instituto Paulo Montenegro (2011), que possui registros da década entre 2001 e 2011, outro destaque considerável é o aumento do Alfabetismo Básico entre os anos de 2007 e 2009 que passou de 38% para 46% da população, representando o maior aumento da década, possivelmente ocasionado pelos esforços de implementações das políticas públicas como as citadas anteriormente. Já quando se trata de alfabetismo pleno, os números ainda evoluem de forma oscilante e bastante tímidas, pois proporcionalmente, apesar das políticas públicas de formação inicial em nível de Educação Superior, não houve avanços nos índices de 2001-2002 e 2011 que representam os mesmos 26% da população.

Analisando o analfabetismo e analfabetismo rudimentar, que conhecemos como analfabetismo funcional, temos uma tímida evolução de 39% para 27%, sendo que nos anos entre 2009 e 2011 esse número continuou inalterado. Não se sabe o dado mais recente até a data de publicação desta pesquisa, haja visto que o instituto ainda não atualizou suas publicações de mesmo caráter distintivo.

Partindo dessa análise, é pertinente verificar como se dá a relação da alfabetização atrelada ao nível de escolaridade da população nesse mesmo período,

e em quais medidas um influencia o outro no cenário brasileiro atual em que vivemos, como é possível observar na Tabela 6.

Níveis de alfabetismo da população de 15 a 64 anos por escolaridade

NÍVEIS		Até Ensino Fundamental I		Ensino Fundamental II		Ensino Médio		Ensino Superior	
		2001 - 2002	2011	2001-2002	2011	2001 - 2002	2011	2001-2002	2011
Analfabeto		30%	21%	1%	1%	0%	0%	0%	0%
Rudimentar		44%	44%	26%	25%	10%	8%	2%	4%
Básico		22%	32%	51%	59%	42%	57%	21%	34%
Pleno		5%	3%	22%	15%	49%	35%	76%	62%
Analfabeto e Rudimentar	Analfabetos Funcionais	73%	65%	27%	26%	10%	8%	2%	4%
Básico e Pleno	Funcionalmente Alfabetizados	27%	35%	73%	74%	90%	92%	98%	96%

Tabela 6: Níveis de alfabetismo da população por escolaridade

Fonte: IPM - Instituto Paulo Montenegro (2011)

Analisando apenas os cenários entre analfabetos funcionais e alfabetizados básico e plenos entre os dados de 2001 e 2011, é possível verificar que existiu uma proporcionalidade decrescente quando avaliamos que os analfabetos funcionais do Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio diminuíram 8%, 1% e 2% respectivamente e, por consequência, os alfabetizados aumentaram em igual proporção. O que aciona um alerta vermelho é que o índice de pessoas analfabetas funcionais que concluem o Ensino Superior no país dobrou nesta década. Sobre questionamentos como a quantidade pela qualidade, destaca Moreira (2003), começam a ganhar relevância, já que o cenário de valorização do indivíduo pela busca de crescimento profissional é comprometido quando percebemos que o ensino oferecido a ele não viabiliza nem sua alfabetização, o que determina diretamente no tipo de profissional que ele será e na composição de sociedade que se formará no país.

Em face desse cenário, segue também a análise do Plano Nacional de Educação publicado pelo MEC em 2014, que estabelece metas para a erradicação e

diminuição do índice de analfabetismo no país. Dentre as 20 metas pela Educação, o plano contempla

elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. (BRASIL, 2014, p. 10)

Seguindo as referências de valores absolutos disponibilizadas pelo Inaf na Tabela 5 apresentada, não é possível identificar com exatidão se o índice de 93,5% da população chegaria ao ano de 2015 alfabetizada, já que os últimos dados disponíveis da pesquisa são de 2011, mas é possível atentar para o fato de que, para que isso ocorra, é necessário haver um crescimento de 19,5% em 4 anos, o que pela progressão histórica da década analisada é extremamente difícil, considerando que em toda a década o aumento foi de apenas 12% do número de pessoas alfabetizadas. Essa mesma variável de 12% é considerada para o que reconhecemos ser o valor ainda necessário de erradicação do analfabetismo absoluto, ou seja, reduzir 50% desse valor até 2024, quando vence o período de vigência do plano.

A alfabetização, tradicionalmente, tem sido vista por duas perspectivas apresentadas por Moreira (2003), que se sintetizam nos seguintes modelos: o primeiro de autodesenvolvimento que enfatiza a alfabetização como uma habilidade de crescimento profissional e pessoal, mas efetivamente com o uso formal da leitura e da escrita e, o segundo, como desenvolvimento crítico para mudança social que pressupõe a alfabetização como fundamental para a formação crítica do cidadão de forma que ele seja capaz de compreender seu papel social e político dentro da comunidade. No primeiro modelo, o papel do educador é formar competentemente um leitor proficiente partindo dos pressupostos de decodificação da leitura e apropriação gramatical, já no segundo, o papel do educador é agir como um facilitador e agente de mudança, responsável por inserir na vida do aluno o papel social da escrita e como ela pode ser responsável pelo desenvolvimento da cidadania.

2.3.1 Teorias base de Alfabetização e Letramento

Partimos da apresentação de que os estudos de letramento e alfabetização possuem representatividades diferentes, dependendo da corrente filosófica apresentada. De um lado, a Psicologia Cognitiva com o funcionamento da aquisição do processo de alfabetização e, de outro, a Educação na perspectiva crítico-reflexiva com os estudos da função social da escola.

Para situar melhor esse embate entre as duas correntes e explicar por que existe até hoje no Brasil um impasse ideológico no campo da academia e no campo da política, vamos iniciar a análise de que as duas têm origens totalmente distintas no conceito de ciência e da produção do conhecimento científico. Basicamente, o conhecimento produzido na Psicologia Cognitiva, em sua grande maioria dos casos, deriva da linha positivista de produção do conhecimento, enquanto a Educação, na maioria dos casos, está diretamente ligada à perspectiva interpretativista da ciência. Esses conceitos e características de cada linha serão apresentados no capítulo 3 desta tese, quando formos tratar da metodologia de pesquisa, mas neste momento é fundamental deixar claro que essa é a origem de alguns entraves do diálogo dessas linhas de pesquisa que deveriam evoluir seus discursos para uma integração e complementariedade muito maior, haja vista que ambos possuem o mesmo objetivo final, o de melhorar a capacidade de alfabetização da população. É fundamental seguir pressupostos científicos ao se fazer pesquisa e o rigor metodológico de cada linha, mas a ciência precisa estar a serviço da humanidade e não o contrário e, para tanto, sendo esse diálogo e integração uma possibilidade significativa de dar certo no que tange ao resultado dos índices de alfabetismo da população, acredita-se ser o melhor caminho para a construção um país melhor.

No âmbito do letramento e alfabetização no campo da Educação, as primeiras pesquisas coordenadas por Soares (1980), Bortoni-Ricardo (1985), Cagliari (1999), Molica (1992), Kleiman (1995), Bagno (2007), entre outros, representando grandes universidades de Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro e Distrito Federal, tiveram grande expressividade em suas obras baseadas em estudos efetivos de experiências e práticas docentes nas salas de aula do país. Um dos projetos de pesquisa que podemos citar é o Projeto Pontes realizado em Brasília-DF sob a

coordenação de Bortoni-Ricardo em 2013, o qual reuniu pesquisadores de nove Estados do país distribuídos em todas as cinco Regiões. As pesquisas² se tornaram um acervo considerável de um grande volume de artigos e livros publicados. Esses autores, entre outros que seguem a mesma perspectiva do estudo do letramento e da alfabetização com um grande enfoque social, também foram responsáveis pela elaboração de materiais utilizados nas formações continuadas de professores ao longo dos últimos anos.

Sobre a formação de professores como agente de letramento, Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010) apresentam uma Matriz de Habilidades e Conhecimentos para Alfabetização e Letramento nos níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental, que é considerada uma relevante contribuição para a Formação de Professores e apresentam 57 itens para subsidiar o trabalho do professor em sala de aula. Para possíveis esclarecimentos, essa matriz se encontra na íntegra no Anexo A desta tese. Analisando todos os 57 itens propostos pelas autoras, decidimos categorizá-los em sete grandes blocos que foram trabalhados na pesquisa de campo, para facilitar a orientação do trabalho de formação do professor como alfabetizador e agente de letramento, seguindo como base os itens apresentados no *National Reading Panel* (1998) sobre alfabetização que apresentaremos logo a seguir. sendo eles:

1. Conhecimento da metodologia proposta pela escola
2. Conhecimento da língua falada e escrita e suas funções sociais
3. Conhecimento do método de alfabetização
4. Conhecimento de estratégias de letramento
5. Mediação da compreensão leitora
6. Planejamento das aulas e materiais pedagógicos
7. Avaliação dos Resultados

Essas categorias contemplam todos os pressupostos das autoras e fazem parte dos instrumentos utilizados na formação dos professores participantes desta pesquisa, em ferramentas distintas que serão apresentadas na seção de procedimentos metodológicos e análise da pesquisa de campo.

² Disponível em: www.stellabortoni.com.br

No que se trata de métodos de alfabetização, mais recentemente alguns estudos da Psicologia Cognitiva apresentaram resultados da alfabetização pelo método fônico, que é hoje o método mais eficiente mundialmente na alfabetização, com resultados efetivos em países como França, Inglaterra e Estados Unidos. (CAPOVILLA, orgs, 2005)

Essa perspectiva inclui, além de Capovilla (2000), pesquisadores que iniciaram seus estudos há algumas décadas como Adams (1990), Cardoso-Martins (1991), Morais (1994), entre outros. Com base nos resultados encontrados nas pesquisas desse grupo e de como se desenvolveu a alfabetização nos países em que ele foi aplicado, e optou-se por seguir as premissas metodológicas desse grupo para estruturar o trabalho de formação de professores participantes desta tese.

Segundo Capovilla orgs. (2005, p.18), “os estudos de alfabetização rompeu o mundo da especulação e do amadorismo para se filiar à tradição mais rigorosa da ciência experimental”, fenômeno que ganhou força em decorrência de uma ação do Congresso norte-americano que solicitou ao NICHD – *National Institute of Child Health and Human Development*, a realização de um relatório específico sobre o papel dos métodos fônicos na alfabetização, que foi coordenado essencialmente por psicólogos comportamentais e fonoaudiólogos, num caráter experimental rigoroso de pesquisa.

Os resultados dessa pesquisa foram divulgados pelo *National Reading Panel* (1998) compondo o cenário de alfabetização com as seguintes categorias:

1. Consciência Fonológica
2. Familiaridade com Textos Impressos
3. Metalinguagem
4. Consciência Fonêmica
5. Conhecimento do Princípio Alfabético
6. Decodificação
7. Fluência
8. Vocabulário

No caso que corresponde ao desenvolvimento da Consciência Fonológica para crianças, que é a fase correspondente ao momento de alfabetização formal da

criança, Adams *et al.* (2006) propõem estratégias e ferramentas práticas de sala de aula organizadas numa estrutura sequencial que abrange os seguintes temas:

1. Jogos de Escuta;
2. Jogos de Rima;
3. Consciência de Palavras e Frases;
4. Consciência Silábica,
5. Fonemas Iniciais e Finais;
6. Consciência Fonêmica;
7. Letras e Escrita
8. Avaliação de Consciência Fonológica.

Essas são as referências básicas que serão utilizadas quando se trata do conteúdo aplicado na formação dos professores envolvidos nessa pesquisa e na elaboração das ferramentas específicas de coaching para a educação, que serão apresentadas na seção 4 deste estudo.

2.3.2 A Formação do Professor como Agente de Letramento

Assim como mencionado no capítulo anterior sobre o papel da educação como agente colonizador, o que se busca neste momento é uma construção do professor como agente letrador, que viabilize uma nova estrutura social da comunidade na qual ele faz parte.

Kleiman (2006, p.84) descreve a função do professor como agente de letramento da seguinte forma:

Um agente de letramento é um agente social e, como tal, é conhecedor dos meios, fraquezas e forças dos membros do grupo e de suas práticas locais, mobilizador de seus saberes e experiências, seus “modos de fazer” (inclusive o uso das lideranças dentro do grupo), para realizar as atividades visadas: ir e vir, localizar, arrecadar, brincar, jogar, pesquisar.

O papel do agente letrador ou agente de letramento é condicionado pelo tipo de cidadão que se busca formar na sociedade, pautado em características de criticidade, autonomia e independência.

O termo agente de letramento surge por causa da necessidade de se ter um profissional que responda à necessidade de formação dos alunos não como alfabetizados, mas como letrados. Propõe-se então uma perspectiva de agente de letramento, ou agente letrador para a atuação em sala de aula.

Bortoni-Ricardo *et al.* (2010) apresentam dois pressupostos dos quais partem, o primeiro é que todo professor é um agente letrador e o segundo, que o professor necessita se familiarizar com metodologias voltadas para estratégias facilitadoras da compreensão interpretativa de seus alunos. Essas estratégias só serão possíveis de serem postuladas caso a ação-reflexão esteja presente cotidianamente na atividade docente do professor. A compreensão interpretativa perpassa todo o trabalho do agente letrador, visto que a mesma é condição *sinequanon* para que se estabeleçam os pressupostos básicos de compreensão de mundo letrado no qual buscamos ter um maior número de cidadãos capazes de transitar pelos diversos níveis e espaços sociais.

O que por vezes desvia a formação do professor como agente letrador é postulado por Bortoni-Ricardo *et al.* (2010, p.17) quando afirmam que essa formação “em nosso país vem negligenciando dimensões de natureza mais prática, metodológicas, em benefício de uma suposta superioridade de conteúdos teóricos provenientes das ciências humanas”. Elas citam ainda uma entrevista de Durham o qual destaca que os professores são incapazes de fazer o básico: ensinar a matéria. Além das pesquisas de Carnoy as quais apontam que o problema do Brasil está no fato de que é os professores tornam-se defensores de teorias ao invés de profissionais do ensino.

A partir dessa análise, é possível compreender que existem alguns elementos que precisam compor fortemente a formação de professores. A primeira é a competência em saber ensinar, a segunda é a habilidade de como ensinar e, a terceira, o comportamento ação em executar essas premissas. Dentro da linha de

gestão de competências, alguns estudiosos chamam essa tríplice ação em teoria CHA – conhecimento, habilidades e atitudes. (DURAND, 1998)

Para que o professor consiga ter uma atitude pró-ativa e se posicione como um professor agente de letramento, ele precisa ser competente para exercer tal atividade, que, sendo analisada por essa perspectiva, deveria ser composta pelos conhecimentos do que ensinar aos alunos. Nesta pesquisa, destacamos como sendo alfabetizar, desenvolver o letramento, desenvolver a compreensão leitora e comunicação oral. Para compreender melhor sobre as questões comportamentais que podem comprometer o trabalho do professor em sala de aula, passaremos a seguir para a seção que trata tanto do histórico do coaching no mundo quanto das estratégias de gestão de pessoas que fundamentaram as estratégias utilizadas nesta tese.

2.4 Raízes do Coaching e Formação de Adultos

O coaching surgiu oficialmente na transição do período moderno para o pós-moderno, mas sua atuação profissional foi inspirada na forma de levar o conhecimento às pessoas por grandes ícones da filosofia. À medida que a filosofia grega florescia, o mundo ocidental via seus primeiros coaches pessoais surgirem, a exemplo disso, temos a forma como Sócrates com seus diálogos, registrados por Platão, procurava não apenas transmitir conhecimento, mas sim incentivava o autoconhecimento. Antes mesmo do nascimento das ciências naturais e muito antes do estudo formal da história natural, da sociologia, linguística e da antropologia, a metodologia de coaching já era usada para ensinar adultos em todas as áreas de conhecimento. (BROCK, 2016)

Segundo estudos de Brock (2016), que se deteve em desenvolver uma tese sobre a história do coaching no mundo, o coaching tem suas raízes na educação, na psicologia positiva, nos estudos da comunicação, nas teorias de sistemas sociais, na motivação atlética, nas teorias de desenvolvimento do adulto, nos movimentos holísticos, na gestão e liderança, e na educação continuada. O coaching não só continuou nutrindo-se de suas raízes, mas também passou a influenciá-las.

Segundo Jim Selman e Robert Evered (1989, *in* BROCK, 2016), a palavra “coach” foi usada pela primeira vez para se referir a uma pessoa na década de 1840. Na oportunidade se referia a um professor particular que não era vinculado a uma universidade e que preparava o aluno para o exame. Isso aconteceu primeiramente na Universidade de Oxford.

Durante os últimos 20 a 30 anos, a nossa sociedade se transformou fundamental e radicalmente e de uma forma que teve grande impacto em todos os seus membros. Essas mudanças tiveram uma influência radical na vida profissional e privada das pessoas em geral e, mais especificamente, na forma de gerarmos o conhecimento, de construirmos nossa identidade e darmos sentido às nossas vidas.... A essência da minha mensagem é que as várias dimensões das mudanças sociais testemunham o seu impacto no Coaching e na psicologia do Coaching – uma faceta não suficientemente explorada na literatura de Coaching. (STELTER, 2008, p.210)

Tomando por raiz primária a filosofia, nela encontraremos as principais crenças e pressupostos que informam, sustentam e fundamentam o coaching. Na raiz secundária, as ciências sociais, nelas se destacam a psicologia empresarial, a motivação atlética e a educação de adultos. Sobre essas duas raízes se depositam as principais teorias, modelos e técnicas nas quais se baseiam a prática moderna do Coaching. O primeiro movimento reconhecido da prática do coaching teve seu início por volta de 1900 e teve como características principais a evidência, lógica e racionalidade, em tempos da revolução industrial, para ajudar no controle, na ordem e na certeza das relações e aprendizagens dos indivíduos para exercitar melhor sua atuação profissional. O segundo teve forte influência por volta de 1950 e contemplou a sociedade de serviço, reintegração do homem no trabalho, resiliência ao sacrifício pelo progresso, rápida mudança tecnológica, migração e globalização. O coaching conseguiu ampliar seu espaço no final do século XX, devido à tolerância pela diversidade e pela inclusão. Ele foi fruto de um chamado para ajudar as pessoas a lidarem com as consequências da globalidade e da hipercomplexidade e a conviverem bem em sociedade apesar de suas diferenças, bem como a explorarem suas habilidades e competências em prol de resultados expressivos. (BROCK, 2016)

Partindo da reflexão acerca das influências da raiz filosófica sobre o coaching, temos duas subdivisões básicas, a saber: Oriental e Ocidental, que têm suas

particularidades. A Filosofia Oriental se baseia em: universalidade, alma e intelecto, interdependência ou unidade, harmonia e unificação e adaptação às mudanças externas. Já a Filosofia Ocidental se baseia em: individualidade, acúmulo de conhecimento, a parte separada do todo, realidade de domínio e controle, separação e individualismo. De acordo com Chang e Page (1991)

existem semelhanças entre filosofias oriental e ocidental. As famosas teorias de Jung do inconsciente coletivo e da sincronicidade inspiram-se na filosofia oriental. Maslow, Rogers, Lao Tzu e o Zen Budismo concluíram que cada pessoa tem uma tendência realizadora que promove o crescimento, a direção e a produtividade. O indivíduo em todas essas teorias está envolvido nas relações interpessoais de responsabilidade e carinho. Possivelmente as perspectivas do Taoísmo, Zen Budismo, Rogers, e Maslow tenham elementos congruentes porque essas teorias refletem algo universal sobre a experiência humana. As maneiras pelas quais as pessoas desenvolvem plenamente seu potencial humano podem ser vistas como uma preocupação central de ambas as culturas oriental e ocidental. (CHANG e PAGE, 1991, p.2)

A Filosofia Oriental se refere às culturas, estruturas sociais e sistema filosófico da China, Índia, Japão e de toda região do Sudeste Asiático. Ela se divide em: Hinduísmo, Budismo, Taoísmo e Confucionismo. A Filosofia Ocidental se divide em : Analítica, Existencialismo, Humanista, Fenomenológica, Teológica, Ontológica, Integral, da Linguagem, Espiritual Epistemológica, Ética, Metafísica e Política. No Ocidente a Filosofia se iniciou com Sócrates, com sua técnica de fazer perguntas e obter respostas, o que faz as pessoas pensarem por si mesmas. Já Platão, discípulo de Sócrates, acreditava que o conhecimento incluía percepções internas como externas. Aristóteles, no entanto, escreveu sobre metafísica, ética, política e psicologia. Todas elas, de uma forma mais ou menos intensa, formaram a base do coaching. Como uma forma de desenvolvimento tanto pessoal como profissional, a eficiência do coaching se dá pela capacidade de mudança rápida de um estado atual para um estado desejado. (BROCK, 2016)

Essa metodologia foi se constituindo ao longo dos anos e caracterizando uma formação complementar para pessoas de várias áreas de atuação, tanto treinadores esportivos, quanto empresários e líderes em geral. Sendo assim, as pessoas eram competentes para tal atuação começaram a ter resultados significativos em suas

várias áreas, o que tornou a constituir uma espécie de profissionalização desta atuação.

Ainda no resgate histórico da tese de Brock (2016) e saltando para o caso Brasil, só no final do século XX e com grande enfoque em desenvolvimento empresarial que o coaching chegou. Partindo do pressuposto de que quem atua com a metodologia de coaching é um profissional competente para tal, denominamos *coach* a pessoa habilitada e *coachee* a pessoa que passa pela experiência do uso da metodologia. Essa modalidade profissional tem crescido no Brasil e existe um órgão regulamentador da atuação profissional denominado ICF, International Coaching Federation³, que regulamenta alguns princípios para a atuação desses profissionais, quais sejam:

honrar o acordo com o cliente; respeitar os limites; garantir confidencialidade; ser respeitoso e construtivo; responder prontamente; ser aberto ao coaching; ser profissional; manter distância profissional; manter acordos financeiros claros; ser um modelo exemplar do que praticado.

Tendo em vistas o resgate histórico, o crescimento profissional desta metodologia nos últimos anos, é importante destacar as vertentes do coaching na aprendizagem de adultos que, em resumo, passa por oito categorias:

andragogia, de Knowles; a teoria da aprendizagem transformadora, de Mezinow; a prática reflexiva, de Walker e Boud; a aprendizagem experiencial, de Kolb; os estilos de aprendizagem, de Kolb; o desenvolvimento do curso de vida, de Levinson; os valores e a motivação de Maslow; e a autoeficácia de Bandura. (Cox, 2008, p.194). Mink e Owen incluem nesta lista o efeito Pigmalião, de Merton, e as qualidades de relacionamentos que promovem a aprendizagem entre adultos, de Brookfield, que também tem aplicação prática para o Coaching. (BROCK, 2016, p.167)

Essas são as bases teóricas constituintes das ferramentas que serão utilizadas ao longo da pesquisa prática de campo que apresentaremos ao longo desta tese. Partimos agora para as categorias selecionadas especialmente para a formação de professores as quais acreditamos ser pertinentes para o desenvolvimento da competência docente.

³ Disponível em: www.coachfederation.org

2.4.1 Conhecimentos, Habilidades e Atitudes desenvolvidas pelo Coaching

Para compor o que Durand (1998) pressupõe como competência, temos os eixos de conhecimento que está diretamente ligado à informação do que é para fazer, é o que se chama de saber o quê e por que fazer. Em segunda instância temos as habilidades que estão ligadas diretamente à técnica do que será feito e que chamamos de saber como fazer, e por último, as atitudes que estão ligadas ao interesse e à determinação da pessoa em querer fazer, conforme ilustra a figura abaixo:

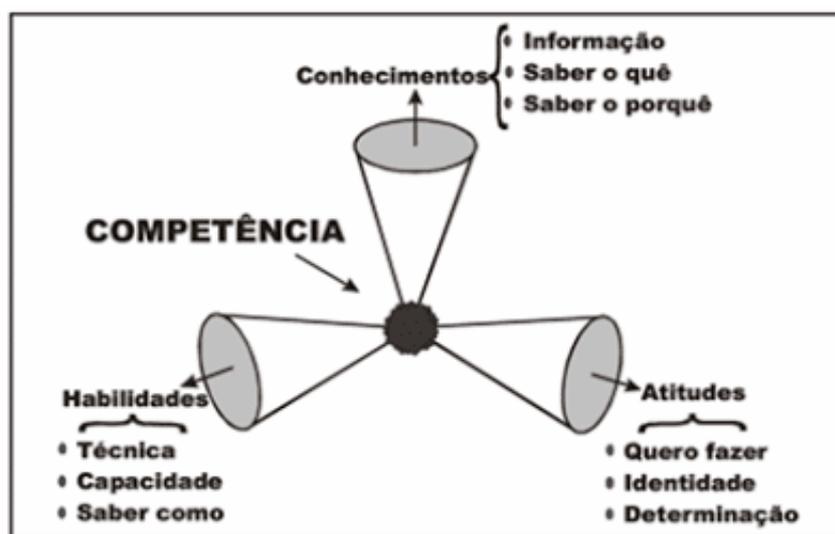


Figura 3: Trílice CHA de competência
Fonte: DURAND (1998 *apud* CARDOSO FILHO, 2003)

Quando fazemos uma análise no processo histórico da educação, é possível identificar que as atitudes, ao longo dos últimos 30 anos no Brasil, foram fundamentadas em refutar técnicas que funcionavam em certo ponto, como as de alfabetização tradicional com uso de cartilhas, por exemplo, em detrimento de ficar especialmente focado em refletir sobre os conhecimentos necessários quando se trata especialmente de alfabetização. Esse talvez tenha sido o efeito colateral entre o estreitamento da academia com a sala de aula das escolas. Na tentativa de fazer o professor pensar sobre sua prática e não só aplicar técnicas repetidamente, e de embasar com a real prática de sala de aula os estudos acadêmicos, tivemos um problema de abrir mão da categoria de habilidade para a de conhecimento, que

resultou em cursos de formação de pedagogia que não desenvolve habilidades e só ensina “entender” o conhecimento já desenvolvido na educação. O que defendemos aqui não é o isolamento da academia em seus bancos universitários, mas a prudência em separar conhecimento de habilidade, entre saber o quê fazer e a forma de como fazer, pois esta é a única forma de garantir que o professor seja competente naquilo que lhe é cabido: ensinar.

Partindo ainda desta reflexão, esbarramos no entrave da atitude que, como indica a imagem, é a terceira parte da estrutura de competência do indivíduo. Na questão da atitude, o que temos hoje nos cenários da grande maioria das escolas, principalmente da rede pública de ensino, que os professores estão insatisfeitos com alguns fatores, como a falta de valorização docente, a falta de comprometimento dos pais e as condições de trabalho. (BRANQUINHO, 2010)

Com esse cenário, fica comprometida a tríplice do desenvolvimento da competência docente quando tratamos da atitude do professor em não querer fazer o que é preciso, usando como argumento o cenário educacional ao qual está inserido, a falta de clareza sobre as habilidades, ou seja, as técnicas de como é a melhor forma de se fazer e o extenso debate sobre conhecimentos que já deveriam ter sido suficientes para identificar os próximos passos da busca por resultados mais eficientes do fazer em sala de aula e, do sucesso, quando se trata do desenvolvimento dos alunos e da integridade em ensinar. Vejamos como o coaching pode apoiar esse processo a seguir.

2.4.2 As Categorias do Coaching e a Competência Docente

Compreendendo o que compõe a questão da competência docente, esta parte pretende apresentar as categorias eleitas para o trabalho de campo da formação docente, as quais acredita-se que seja mais pertinente e inerente para fazer com que o professor consiga exercer sua docência. De acordo com Brock (2016) existem várias linhas de aplicabilidade do coaching na aprendizagem de adultos. Na área da Educação no Brasil, temos algumas pesquisas de mestrado como em Nogueira (2011) com o uso do coaching na formação de professores de línguas; Bitterncourt (2011) sobre o coaching na docência para professores de

Administração; Secco (2012) que analisou a aplicabilidade do coaching na formação da consciência docente e Renner (2015) com o uso do coaching como ferramenta da formação continuada de professores de inglês.

No que tange à gestão de competências, utilizamos os estudos de Lopes (2007), Borges (2015), Dutra (1998), Brandão e Guimarães (2001), para construir elementos que fundamentem o uso dessas ferramentas, mas sempre fazendo uma transposição didática para o caso da educação, já que na maioria das pesquisas temos resultados do uso no mundo corporativo.

Como fundamental ao processo de desenvolvimento dessas competências, temos a avaliação de mão única, avaliação bilateral e a avaliação 360°. Conforme vemos em Edwards e Ewen (1996), cada uma delas possui sua relevância quando se trata de identificar o estado atual, o desenvolvimento no decorrer do processo e os resultados finais.

Como exemplo de avaliação de mão única, destacam-se os testes de *assessment* e/ou *profiler* que ajudam a pessoa a reconhecer suas características comportamentais ou estado atual em que ela se encontra. Historicamente podemos identificar a evolução desses testes na imagem abaixo.



Figura 4: Evolução dos Perfis e Caracterização do Assessment⁴
Fonte: ABRH-SP⁵

⁴ Disponível em: http://www.solides.com.br/eadprofiler/arquivos/material/historia-do-disc/historia_do_disc.pdf

Dutra (2004) fala de estratégias de mapeamentos de competências e as melhores etapas de construção de matrizes base para a aplicabilidade e avaliação de como essas competências podem ser desenvolvidas. Para entender melhor das ferramentas utilizadas em cada área, dos tipos de avaliações e técnicas que foram desenvolvidas e adaptadas para a formação de professores com base nessas premissas de gestão de competências e coaching, iniciamos no capítulo três que trata dos procedimentos metodológicos desta pesquisa.

Além do mapeamento de Assessment dos professores, partimos para as categorias comportamentais que acreditamos ser pertinentes para a atuação do professor em sala de aula, sendo elas, autoestima, inteligência emocional, flexibilidade, motivação e autorresponsabilização.

Nos estudos de Carvalho (2017) em neurociência e coaching, levanta-se a fundamental importância do desenvolvimento da inteligência emocional no campo da atuação profissional que é capaz de evitar conflitos entre pares e estresse no ambiente de trabalho. Conforme Branquinho (2010) os conflitos são hoje um dos maiores afastadores do professor e sua atuação docente, elevando muito o índice de professores com atestados médicos, ocasionando na interrupção da qualidade das aulas ministradas e por consequência da alfabetização dos alunos.

Segundo Carbone (2009) o alinhamento da gestão de competências e gestão do conhecimento são fundamentais para a reestruturação do desempenho do profissional. Aplicando tal análise no campo da docência em que o conhecimento é a matéria prima do serviço prestado pelo professor e a competência é composta pela tríade citada anteriormente de o que, por que, como e da aplicação ao se fazer, chegamos ao ponto de trabalhar com as categorias de motivação e autoestima.

Existem várias categorias que podem ser desenvolvidas, mas que muito estão focadas no desenvolvimento geral de um profissional de qualquer área de atuação. Destacamos na investigação da tese as que seriam mais pertinentes para nossa pesquisa e disponibilizamos as demais para análise no Anexo B desta tese. A seguir podemos identificar algumas delas:

⁵ Disponível em: <http://coach-nlg.com.br/ARTIGOS/INSTRUMENTOS-DE-ASSESSMENT-7-PASSOS.pdf>

AGRESSIVIDADE: Indica o pulso e o ímpeto. Ação em busca por seus objetivos, afimco com que busca seus resultados.

DESENVOLVE POR RELACIONAMENTO: Indica o quanto a pessoa se desenvolve por relacionamentos.

FACILIDADE DE MUDAR: Facilidade em Lidar com Mudanças indica o quanto a pessoa assimila e gosta de novos desafios e alterações em sua rotina.

DOMINÂNCIA: Indica a predisposição da pessoa em assumir a liderança e/ou comando das situações.

DESENNVOLVE POR TRABALHO: Identifica o quanto a pessoa se desenvolve pelo trabalho, a pessoa prefere se esforçar em ser reconhecida por sua competência produtiva.

FORMALIDADE: mensura a conduta formal da pessoa com relação a regras e padrões estabelecidos.

CONDESCENDÊNCIA: Indica o quanto considera/pondera as intenções, desejos e opinião dos outros.

CONCENTRAÇÃO: Mensura não só a capacidade/necessidade da pessoa em se concentrar, como também sua necessidade de um ambiente adequado para tal atividade.

PACIÊNCIA: Indica o nível de esforço que a pessoa despende para manter sua calma e complacência diante de situações de estresse.

EMPATIA: Capacidade de compreender o sentimento ou reação da outra pessoa imaginando-se nas mesmas circunstâncias.

SOCIABILIDADE: Indica a necessidade e a tendência à busca por relacionamento social com outras pessoas, de forma expansiva e extrovertida.

EXATIDÃO: Atenção minuciosa em busca do rigor da qualidade de seu trabalho.

DETALHISMO: Capacidade de exposição minuciosa de fatos, planos ou projetos, com atenção a detalhes.

HABILIDADE ARTÍSTICA: Habilidade Artística indica a propensão à criação artística plástica, literária, musical, visual, e outras principalmente as ligadas ao absorto.

ENTUSIASMO: Indica o nível de excitação, exaltação criadora com relação a uma atividade.

CAPACIDADE DE SONHAR: Capacidade de Sonhar indica a capacidade de a pessoa se abstrair da realidade de forma a imaginar um cenário desejável e novo.

AUTOMOTIVAÇÃO: Indica o nível da capacidade da pessoa se auto motivar, e a capacidade de a pessoa ser motivada ao

entusiasmo.

MULTITAREFAS: Capacidade de executar várias tarefas ao mesmo tempo.

INDEPENDÊNCIA: Capacidade e necessidade de autonomia.

EXTROVERSÃO: Característica de quem é extrovertido, expansivo, comunicativo e sociável. Uma pessoa extrovertida tem facilidade em se sociabilizar.

HABILIDADES TÉCNICAS: Indica a capacidade de a pessoa se especializar, dar ou proporcionar recursos técnicos a uma atividade para otimizá-la.

As categorias podem variar de acordo com a empresa que disponibiliza o software de mapeamento comportamental que no exterior é comumente conhecida como DISC e foi desenvolvida por Martson e no Brasil, pela Solides com vistas a atender as questões mais culturais e específicas do padrão brasileiro.⁶ Passaremos agora para as questões dos procedimentos metodológicos da pesquisa e de como elegemos e trabalhamos cada uma das categorias tanto comportamentais quanto de competência do professor como agente de letramento.

⁶ Disponível em: http://solides.com.br/historia_do_disc.pdf

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Já no capítulo que tratamos da base das teorias de alfabetização destacou-se um problema com relação à epistemologia da linha da Psicologia Cognitiva e da Educação quando se trata da construção do conhecimento científico em cada uma das áreas. Nesta parte, cabe delinear quais as raízes estruturais desta pesquisa, a metodologia utilizada e sua perspectiva teórica.

3.1 Epistemologia da pesquisa

Antes de propor uma apresentação sobre o método qualitativo ou quantitativo em que essa pesquisa se detém, é bastante pertinente referenciar aqui os encontros e desencontros epistemológicos do problema de pesquisa proposto nesta tese e suas raízes.

Partimos do pressuposto levantado por Ferreira-Santos (2009) quando defende em sua tese que a dicotomia entre pesquisas qualitativas e quantitativas não emerge especificamente pelo método utilizado, mas da origem do objeto ou sujeito pesquisado.

Em Sandin Esteban (2010) destaca-se a dualidade que perdurou por anos na década de 1980 entre as discussões sobre o método que deveria ser analisado com ênfase na epistemologia da pesquisa e não do método em si. Seu estudo é bastante profundo no que tange às perspectivas históricas, paradigmáticas e filosóficas das pesquisas qualitativas e especialmente nesta tese, adotamos a linha em que essas pesquisas se tornam complementares, já que para ele, “apesar de serem diversos paradigmas, longe de ser incomensuráveis, são complementares, não competitivos: formas igualmente apropriadas de abordar os problemas de pesquisa”. (SANDIN ESTEBAN, 2010, p.40)

Longe de buscar situar esta tese dentro das linhas epistemológicas do conhecimento, já que não se trata do constituir um novo conhecimento de ciência, o que se pretende aqui é explicitar por que vias foram eleitos instrumentos de

pesquisa de cunho qualitativo e quantitativo para se chegar às questões propostas como objeto deste estudo e também das asserções aqui postuladas. O que acontece é próprio da dualidade das raízes da própria Ciências Sociais que

ao quererem ser 'Ciências' comprometem-se com um modelo de explicação universal; ao quererem ser 'Sociais' comprometem-se com um modelo de compreensão do particular. Portanto, as Ciências Sociais nascem em conflito interno, sendo que esta tensão persiste até à atualidade. As ditas metodologias "quantitativas" e "qualitativas" são assim reflexos deste duplo-aspecto das Ciências Sociais e da Psicologia. Assim, por um lado, deu-se a importação dos métodos das "Ciências" e a sua aplicação a problemas da ordem do "Social" (e.g. Durkheim) ou do "Mental" (e.g. a psicofísica). (FERREIRA-SANTOS, 2009, p.9)

Quando destacamos o fato de que este estudo busca investigar quais os limites e pontencialidades da metodologia de coaching aplicada na formação de professores em exercício, estamos tratando de duas variáveis investigativas. Primeiro, os sujeitos, professores formadores ou professores em formação, e toda sua subjetividade, formas de aprendizagem, resposta ao trabalho proposto, suas emoções e desenvolvimento. Segundo, o objeto enquanto método utilizado para efetivação e validade da formação de professores com estratégias de coaching para se chegar ao resultado da pesquisa.

Partindo do pressuposto de validação da aplicação da metodologia de coaching na formação de professores, temos um cenário em que essa aplicabilidade poderia ser rígida demais para segregar ou classificar os professores em suas respectivas características e por isso não levar em consideração a subjetividade desse professor, o processo histórico de construção da sua identidade e o ambiente social em que ele exerce sua função. O que esta tese propõe é que a forma de olhar mais objetiva e racional da psicologia comportamental seja aqui inserida em prol da busca do autoconhecimento desse professor e, a partir deste cenário, da utilização dos seus comportamentos natos para a construção e desenvolvimento dos comportamentos ainda necessários para que ele exerça cada vez mais e melhor seu trabalho como professor. Essa aplicabilidade independe da área de atuação do professor inicialmente, mas como forma de efetivação da pesquisa, o cenário aqui utilizado foi o de um grupo de professoras da Educação Infantil e do Ensino

Fundamental, séries iniciais, com o enfoque em alfabetização e letramento, que veremos a seguir.

Essa escolha metodológica se dá por causa da busca por desenvolver uma pesquisa não somente interpretativa da realidade de formação, mas que possa ser replicada cientificamente em outras áreas de formação de professores e também de realidades sociais diferentes, como seria o caso da formação de professores na rede pública de ensino.

3.2 Fases da Pesquisa de Campo e Mapeamento

A pesquisa de campo realizada nesta tese aconteceu em uma escola na cidade de Unaí-MG, no nível de Educação Infantil e Ensino Fundamental. O envolvimento da pesquisadora em campo se deu desde a concepção da criação da escola em abril de 2015 até a fase preliminar de consolidação do processo durante o primeiro ano de funcionamento.

As fases da pesquisa de campo foram: a) entrevistas iniciais com as professoras; b) o treinamento de pré-seleção para contratação; c) a construção do Projeto Político Pedagógico da escola em conjunto com os gestores e professores; d) o treinamento pós-seleção e) a construção do processo avaliativo docente e; f) a preparação de todo o material pedagógico e montagem das salas específicas no método montessoriano.

Alguns instrumentos de coleta de dados, se tornaram relevantes e básicos, como as entrevistas com as professoras, observações participantes, o registro em um diário de bordo, gravação de grupo focal, registro de fotos dos treinamentos, o uso de software de mapeamento de perfil comportamental, produções escritas de iniciação científica das professoras e avaliações de desempenho. O quadro a seguir apresenta o registro de quais instrumentos foram utilizados em cada uma das fases da pesquisa, para maior detalhamento da coleta de dados realizados.

Detalhamento das Fases da Pesquisa e Respectivos Instrumentos de Pesquisa Utilizados								
Tipos de Instrumentos	Entrevistas Semi e Estruturadas	Observação Participante	Diário de Bordo	Grupo Focal em áudio	Fotos dos Treinamentos	Software de Mapeamento de Perfil	Produções Escritas de Iniciação Científica	Avaliações de Desempenho
Fases da Pesquisa de Campo								
Entrevistas iniciais das professoras	X							X
Construção do processo avaliativo docente		X		X	X	X		X
Treinamento inicial		X	X	X	X	X		X
Construção do Projeto Político Pedagógico			X					X
Treinamento pós seleção	X	X	X	X	X		X	X
Atuação em sala de aula		X	X		X	X		X

Quadro 1: Detalhamento das Fases e Instrumentos de Pesquisa Utilizados

Fonte: Elaborado pelo autor

Na parte que trata da análise qualitativa de estudo, foram eleitos instrumentos como entrevistas estruturadas e semiestruturadas, observação participante, diário de bordo e grupo focal. Já na parte de análise quantitativa, detivemo-nos no uso de um software de mapeamento e nas avaliações de desempenho, que serão devidamente apresentados no item 3.4 deste capítulo. Passaremos a seguir para a apresentação do campo de pesquisa e dos sujeitos envolvidos no processo.

3.3 Descrição do Campo de Pesquisa

No município de Unaí-MG, as reflexões acerca do acesso a uma educação de qualidade começaram a ser fortemente discutidas na última década. A cidade conta com mais de 90.000 habitantes, com o atendimento de 11 onze escolas de Educação Infantil na Rede Municipal, sendo sete Centros de Educação Infantil e quatro Pré-Escolares e mais seis escolas que funcionam em dependências do Ensino Fundamental localizadas na área rural. As escolas de Ensino fundamental

totalizam treze dentre as unidades na zona rural e urbana, e a Rede Privada de ensino oferece 5 escolas de Educação Infantil e quatro de Ensino Fundamental.

Com o objetivo de oferecer melhores condições para a oferta da Educação Infantil e Ensino Fundamental é que se iniciou o investimento em uma nova escola no município, idealizada com a intenção de focar na formação de professores para a garantia das aprendizagens aos alunos.

Foi assim que, em abril de 2015, a presente pesquisadora foi convidada por três sócias a assumir a responsabilidade de selecionar, recrutar e formar os professores de uma nova unidade escolar que prometia atingir elevados padrões de qualidade no que tange à formação de professores, instalações adequadas e ensino efetivo para a Educação Infantil e Educação Básica.

A fase inicial se deu pela entrevista com 51 professoras candidatas a pleitear as vagas disponibilizadas pela escola, bem como com a aplicação de teste de perfil comportamental e prova dissertativa, investigando basicamente qual a concepção de criança e Educação o candidato possuía e sua habilidade de comunicação escrita e o motivo pelo qual optou pela área da educação, como é possível verificar no Anexo C e Apêndices A e B, respectivamente.

No primeiro mês de trabalho, foram feitos quatro encontros de formação teórica e aplicação de avaliações para selecionar os melhores candidatos e avaliar os aspectos comportamentais do professor, o conhecimento preliminar teórico que ele tinha e sua aptidão para ser formado com os pressupostos da metodologia montessoriana e ainda seu nível pessoal de alfabetização, letramento e comunicação oral. As avaliações foram feitas mediante a apresentação oral em subgrupos que foram divididos por temáticas dentro do conteúdo proposto.

A segunda fase do processo se deu em um grupo menor, de 17 candidatas que estavam preliminarmente selecionadas para receber a formação gratuita pelos seis próximos meses seguintes para que, ao final do semestre, fossem efetivamente selecionadas as 10 melhores que seriam contratadas para atuar na escola que foi inaugurada em fevereiro de 2016. Dentre essas participantes do segundo grupo, três desistiram naturalmente do processo alegando questões pessoais e apenas uma delas foi eliminada por causa do alto índice de uso da linguagem coloquial. Os

critérios⁷ para essa avaliação estão descritos no Apêndice C desta tese em que se elucida ponto a ponto cada uma das categorias e suas respectivas progressões qualitativas e quantitativas. Na ocasião, a nota dessa professora nesta categoria não chegou a 50% e por isso, não condizia com o perfil procurado para a equipe.

Como forma de estruturação do trabalho dessas profissionais e também como apoio ao fazer docente, as professoras iniciaram sua atuação profissional em 2016 trabalhando em duplas nas salas de aula, que inicialmente tinham entre cinco e 12 alunos. O grupo selecionado encontra-se discriminado e ilustrado na Figura 10 que será apresentado no próximo capítulo.

3.3.1 Das particularidades da escola

Na constituição e estruturação da escola, as proprietárias optaram pela implementação do método montessoriano de ensino principalmente no caso da fase de Educação Infantil e por se tratar de um método que se destaca pelo zelo à individualidade da criança e seu desenvolvimento a partir de pressupostos concretos.

O método montessoriano requer que a quantidade de alunos por turma seja inferior a 20 e que a estrutura da escola contemple todos os pré-requisitos de instalação física da sala de aula para que a metodologia seja efetivamente trabalhada. Por se tratar de um método que requer um trabalho mais individualizado da criança, respeitando seus espaços e tempo de aprendizagem, é fundamental que se tenha um professor regente e um professor auxiliar como apoio em uma mesma sala. Sendo assim, as professoras trabalharam em duplas, além das professoras de aulas específicas como Inglês, Pilates/Educação Física/Natação, e Artes.

Tendo em vista todas essas variáveis para a implementação da escola, é também pertinente uma análise da postura dos fundadores e suas concepções e valores inerentes a esse processo, como veremos a seguir.

⁷ Considerando que a versão final da Avaliação em Apêndice foi reestruturada com a participação dos professores, como veremos no decorrer desta tese.

3.3.2 Descrição da Postura dos Fundadores da Escola perante a Formação dos Professores

Para que todas as necessidades fossem supridas, as fundadoras da escola optaram por algumas estratégias que implicaram diretamente a formação desses professores. A primeira questão é a preocupação em investir em uma formação inicial dos professores nove meses antes de a escola iniciar seus trabalhos. A segunda foi a construção de um prédio totalmente novo e adequado às demandas montessorianas para a formação de crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

No início da concepção do projeto, durante dois meses, houve um trabalho intenso realizado junto às fundadoras da escola para se chegar à melhor metodologia que fosse possível e viável mediante alguns valores pressupostos das mesmas.

Como pré-requisitos básicos à contratação das professoras, as fundadoras zelaram por algumas habilidades e competências como: a) Capacidade de aprender rápido; b) Capacidade de produzir e interpretar textos e documentos; c) Habilidade com pacote Office (Excell, Word, Powerpoint); d) Experiência em gerenciamento de informação e comunicação, bem como alguns comportamentos necessários ao cargo como: a) Paixão por prestatividade – Missão dada é missão cumprida; b) Postura e ética; c) Ser autônomo (Ser capaz de tomar decisões até onde lhe compete); d) Atenção a detalhes; e) Pontualidade; f) Discrição e Confidencialidade; g) Organização; h) Bom gerenciamento de tempo; i) Boa comunicação oral e escrita.

Durante o ano de 2015, as professoras receberam gratuitamente toda a formação voltada para os aspectos de alfabetização, letramento, leitura e mediação pedagógica e ainda do método montessoriano. Além de terem tido treinamentos de coaching para melhorar ainda a postura comportamental, o relacionamento em grupo e a ação para resultados.

No início do ano letivo de 2016, as professoras foram mais fortemente voltadas para os processos de aplicabilidade do método montessoriano e da sua postura como agentes de letramentos com enfoque na aplicação prática em sala de aula, fazendo da sala um laboratório de aprendizagem dos processos e relações de

ensino e aprendizagem mútuas, tanto do professor como docente quanto dos alunos em suas respectivas séries.

Vale destacar aqui que o professor pesquisador em sala de aula não precisa criar teorias inovadoras de sua prática docente, mas especialmente testar e validar os métodos já dominados por ele, para garantir as aprendizagens aos alunos. (BORTONI-RICARDO, 2008)

Para atender às demandas citadas, foram contratadas duas formadoras que assumiram a responsabilidade de acompanhar e conduzir o processo. A primeira voltada para as questões teóricas aplicadas à formação integral do professor, sua postura, comunicação, o conhecimento teórico do método, o autoconhecimento do professor, as habilidades pessoais, as competências de alfabetização e letramento, consciência fonológica e a fundamentação como agente letrador e, a segunda, para questões totalmente práticas do método montessoriano, que inclusive ministrou grande parte da formação em uma Escola Montessoriana de Brasília, já que as professoras ainda não tinham o campo de pesquisa/sala de aula/laboratório nem os alunos disponíveis para desenvolverem tais práticas. Sobre as formadoras, seguem mais detalhes na próxima seção.

3.3.3 Descrição dos Formadores Responsáveis pela Formação Continuada

A primeira formadora responsável pelo treinamento dos professores é a atual pesquisadora desta tese e que já caminha desde o mestrado em pesquisas voltadas para a formação do professor como agente de letramento, bem como o processo de formação básica dos pedagogos no Brasil, já que este campo foi sua área de pesquisa no mestrado, também realizado na Universidade de Brasília (2011).

Como formadora de professores há mais de 8 anos, e em meio às experiências práticas como formadora pelo MEC em alguns programas específicos em alfabetização e letramento, seria possível pontuar vários problemas na formação básica dos professores que estavam em sala de aula. Decorrente desse fato, optou-se por estender essa análise pensando numa forma de melhorar e efetivar essa formação em exercício, suprimindo as necessidades básicas e consolidando realmente questões fundamentais aos professores em sala de aula.

Nessa perspectiva, o desafio foi aliar questões da formação de professores como agentes de letramento, competência leitora e comunicativa, consciência fonológica, postura ética do professor em sala de aula, aliadas às técnicas práticas de coaching para desenvolver o autoconhecimento, a conscientização da necessidade da formação continuada e as possibilidades de desenvolvimento de comportamentos, habilidades e competências fundamentais à prática docente.

Já a formadora responsável pela prática específica do método montessoriano é uma professora com mais de 20 anos de experiência totalmente imersa na metodologia e pressupostos de Maria Montessori. Além do conhecimento de sala de aula, ela atua como coordenadora pedagógica de uma escola montessoriana em Brasília há mais de 12 anos e acompanha processualmente a formação continuada dos professores da sua unidade escolar. A ela coube a formação prática dos professores previamente preparados para compreender a diversidade e singularidade do método, desde a organização do espaço de sala de aula, da postura do professor perante a aplicação de cada técnica até a junção do método montessoriano aos estudos mais recentes de letramento para a criança no Brasil.

Um ponto fundamental para o desenvolvimento de um trabalho equilibrado foi a consonância das duas formadoras no que tange ao processo de formação dos professores como agentes de letramento, já que esses pressupostos são mais recentes que a metodologia montessoriana, e como elas concordaram entre si, podem ser complementares. Cabe compreender agora os detalhes sobre como foi feita a coleta de dados que iniciaremos a seguir.

3.4 Descrição dos Instrumentos de Pesquisa e seus Respectivos Registros Documentais

As etapas de pesquisa se dividiram efetivamente em seis momentos distintos. Cada uma dessas etapas exigiu que fossem utilizados alguns instrumentos de coleta de dados para que a fundamentação fosse rigorosa e altamente confiável, gerando credibilidade e legitimidade à pesquisa, bem como comprovações suficientes para

refutar ou corroborar a asserção e subasserções propostas nesta tese. Os quadros que seguem destinam-se a identificar cada fase de pesquisa, quais os tipos de instrumentos utilizados e os procedimentos adotados em cada momento.

Quadro de Descrição de Instrumentos I	
Fase de Pesquisa	Detalhamento dos Instrumentos Utilizados
Entrevistas iniciais com as professoras	1. Entrevistas Semiestruturadas de cunho investigativo 2. Documento: Avaliação Dissertativa produzida pelo Candidato

Quadro 2: Descrição de Instrumentos da Fase I

Fonte: Elaborado pelo autor

A fase de entrevistas iniciais foi realizada na vertente semiestruturada, para conhecer a experiência acadêmica e profissional das candidatas, bem como sua competência comunicativa e oralidade. Entrevistas semiestruturadas tendem a contemplar bem o cenário da Educação, uma vez que o pesquisador orienta-se de algumas bases norteadoras, mas consegue flexibilizar o conteúdo da conversa mediante os episódios que vão surgindo no decorrer do processo. Segundo (1999 e 2002), essa é uma forma altamente viável para as linhas de pesquisas qualitativas. No Apêndice B é possível identificar o Roteiro de Entrevista Inicial.

A concepção de criança foi avaliada por meio de uma produção de texto dissertativa, para avaliar também a questão de produção escrita, argumentação, conhecimento teórico-prático e ortografia. O modelo utilizado para avaliação encontra-se no Apêndice A desta tese.

A segunda fase da pesquisa, já dentro da formação continuada, foi marcada pela construção do processo avaliativo que seria utilizado pelas professoras, como apresentado no quadro abaixo.

Quadro de Descrição de Instrumentos II	
Fase de Pesquisa	Detalhamento dos Instrumentos Utilizados
Construção do Processo Avaliativo	1. Grupo Focal de Discussão 2. Observação Participante 3. Mapeamento de Perfil via Software 4. Avaliação de Desempenho

Quadro 3: Descrição de Instrumentos da Fase II

Fonte: Elaborado pelo autor

Um dos instrumentos mais poderosos utilizados nesta pesquisa, no que trata da construção dos elementos da formação, foi o grupo focal, que segundo Morgan (1997) podem ser a) autorreferentes, como fonte principal de dados; b) técnica complementar, que serve para avaliação, intervenção e construção de programas; c) como proposta de multimétodos de pesquisas qualitativas para alcance de profundidade. No caso desta tese, foi possível identificar as três características, dependendo do momento da formação e do objetivo da mesma. Eles foram utilizados para criar o sistema avaliativo de forma coletiva, avaliar diagnosticamente o que as professoras sabiam e construir o conteúdo que seria ministrado, e ainda aprofundar sobre como as professoras estavam compreendendo o conteúdo e consolidando o conhecimento.

Observação participante, de acordo com Oliveira (2007), é aquela em que o pesquisador procura interagir com o contexto pesquisado. No caso da pesquisa colaborativa, é importante a utilização da observação dirigida, ou seja, que possua orientações necessárias para que o pesquisador não se perca durante tais observações, assim como propõe esta pesquisa, como instrumentos de coleta de dados. Neste caso, a pesquisadora se norteou especificamente pelos objetivos propostos pela pesquisa que ficavam destacados no Diário de Bordo, local onde foram feitos os registros. Optou-se pela utilização de um diário de bordo eletrônico, para facilitar o registro que poderia ser feito via computador ou mesmo celular. O aplicativo utilizado foi o Evernote, que consta no Apêndice D desta tese. A facilidade de tal aplicativo se dá pela agilidade em arquivar anotações, fotos, gravações de áudios e vídeo, tudo em um mesmo local, facilitando a organização e a manutenção dos dados.

Especialmente nesta fase da pesquisa, as professoras foram observadas quanto à apresentação expositiva em grupo dos textos estudados e de temáticas acerca da importância da avaliação do profissional docente e também do desenvolvimento do aluno. Trataremos tanto do software de mapeamento de perfil quanto da avaliação de desempenho em uma seção individual no item 3.4.1. Na próxima fase, analisaremos como foi dado início formal à formação com base nos eixos de conteúdo descritos no referencial teórico já apresentado na segunda parte desta tese, conforme Quadro 4.

Quadro de Descrição de Instrumentos III	
Fase de Pesquisa	Detalhamento dos Instrumentos Utilizados
Treinamento Inicial	<ol style="list-style-type: none"> 1. Observação Participante 2. Diário de Bordo 3. Grupo Focal 4. Fotos dos Treinamentos 5. Software de Mapeamento de Perfil 6. Avaliações de Desempenho

Quadro 4: Descrição de Instrumentos da Fase III

Fonte: Elaborado pelo autor

Como se postula com esta pesquisa a realização de uma pesquisa qualitativa colaborativa torna-se pertinente à formação continuada uma vez que, segundo Imbernón (2010, p.94) “não é o mesmo explicar minha teoria e minha prática como formador que ajuda a descobrir a teoria implícita nas práticas docentes”. A articulação no cotidiano escolar, o chegar-se ao professor de sala de aula, a lida diária, são estratégias que aproximam a veracidade dos fatos e o retrato do fazer-se professor no ambiente escolar submetido ao sistema público e a todas as nuances da sala de aula.

Nessa perspectiva, foi construído o Projeto Político Pedagógico da escola, que utilizou também os instrumentos já mencionados de observação participante e grupo focal, como apresentado abaixo.

Quadro de Descrição de Instrumentos IV	
Fase de Pesquisa	Detalhamento dos Instrumentos Utilizados
Construção do Projeto Político Pedagógico	<ol style="list-style-type: none"> 1. Observação Participante 2. Grupo de Focal

Quadro 5: Descrição de Instrumentos da Fase IV

Fonte: Elaborado pelo autor

A quinta fase utilizou-se de todos os instrumentos já apresentados e ainda dos documentos compostos pelas produções escritas de iniciação científica que foram elaboradas, a fim de formar o professor como um professor pesquisador, conforme Bortoni-Ricardo (2008), para que o fazer de sala de aula seja constantemente compreendido e refletido.

Quadro de Descrição de Instrumentos V	
Fase de Pesquisa	Detalhamento dos Instrumentos Utilizados
Treinamento Pós Seleção	<ol style="list-style-type: none"> 1 Entrevistas Estruturadas e Semiestruturadas 2 Observação Participante 3 Diário de Bordo 4 Grupo Focal 5 Fotos dos Treinamentos 6 Produções Escritas de Iniciação Científica 7 Avaliações de Desempenho

Quadro 6: Descrição de Instrumentos da Fase V

Fonte: Elaborado pelo autor

As pesquisas científicas foram elaboradas pelas professoras, em duplas, de forma a compreender o quanto a pesquisa qualitativa bem utilizada em sala de aula pode ser um fator determinante para a prática docente e para a garantia das aprendizagens dos alunos. Os conteúdos aqui pesquisados dizem respeito às temáticas de alfabetização, letramento, consciência fonológica, leitura e mediação pedagógica, e a ainda da metodologia montessoriana.

A última fase da pesquisa já foi destinada à prática de sala de aula, aos comportamentos junto aos alunos, às habilidades e competências didáticas, assim como descrito na avaliação.

Quadro de Descrição de Instrumentos VI	
Fase de Pesquisa	Detalhamento dos Instrumentos Utilizados
Atuação em sala de aula	<ol style="list-style-type: none"> 1. Observação Participante 2. Diário de Bordo 3. Fotos 4. Software de Mapeamento de Perfil 5. Avaliações de Desempenho

Quadro 7: Descrição de Instrumentos da Fase VI

Fonte: Elaborado pelo autor

Na última fase, foram realizadas as avaliações pertinentes para se fazer a comparação inicial e final da situação dos professores no início e no final da formação. O objetivo foi mensurar o desenvolvimento do grupo, tendo em vista que todas as ferramentas utilizadas foram, ao longo da formação, sendo criadas para atender às demandas que surgiam mediante o que ainda precisava ser consolidado para os professores com relação ao conteúdo, às habilidades e competências e comportamentos desenvolvidos.

O último instrumento que nos deteremos a apresentar é o documento que chamamos de Avaliação de Desempenho das Professoras e serviu de mensuração do estado atual e final das professoras com relação às competências e habilidades fundamentais para o exercício da docência. Essa avaliação foi preliminarmente aplicada e analisada por meio de um grupo focal para discutir, alterar e implementar critérios que estariam de acordo com a proposta da escola e com a busca do diagnóstico do quanto poderíamos desenvolver essas habilidades e competências. Esta avaliação está disponível no Apêndice C desta tese e serviu como ponto de partida para que fosse possível desenvolver o plano de ação que apresentaremos na parte de análise de dados da pesquisa. A próxima parte tratará do uso do *software* utilizado para o desenvolvimento da formação comportamental dos professores.

3.4.1 *Software* de Mapeamento de Perfil

A escolha do *software* de Mapeamento de Perfil Comportamental se deu por alguns motivos pertinentes. O primeiro deles é que as categorias apresentadas por eles é uma das melhores para se usar na área da educação por apresentar uma terminologia de linguagem mais flexível que as demais da linha de gestão de pessoas, denominando os quatro perfis como sendo comunicador, executor, planejador e analista. O segundo é que o *software* realiza esse teste e gera relatórios descritivos com uma assertividade de 97% certificada pela USP e UFMG⁸. E o terceiro é a possibilidade de se fazer análises tanto individuais quanto de grupos, conforme solicitado na plataforma. É importante salientar que os perfis não são uma tentativa de segregar a pessoa em um grupo específico ou tachá-la, mas de identificar o quanto de cada um dos perfis ela apresenta neste momento pontual da sua vida. Para tanto não se trata de um perfil psicológico estático, como apresentado na psicologia, mas das características comportamentais que podem ser modificadas dependendo de intervenções externas, como, por exemplo, uma formação, ou de situações adversas na vida da pessoa.

⁸ Conforme informações disponíveis em: <http://www.solides.com.br/software-de-rh-vs-assessment/>

Para ilustrar tal mapeamento, a Figura 6 abaixo é um fragmento de parte de um relatório gerado pelo sistema, onde podemos identificar que a pessoa possui características de todos os comportamentos, mas em intensidades diferentes e é isso o que importa na hora da análise. Caso um professor seja menos comunicativo e mais analista, isso quer dizer que é preciso desenvolver o comportamento comunicativo para que as aulas dele explorem mais o que é ministrado às crianças.

		Perfil +	Perfil -	Geral	Gráfico do Perfil Geral
Executor	D	19, 35%	2, 91%	15, 96%	 (MB)
Comunicador	I	21, 66%	1, 83%	17, 38%	 (MB)
Planejador	S	35, 24%	0, 00%	26, 60%	 (A)
Analista	C	48, 58%	7, 58%	40, 07%	 (EA)

Figura 6: Fragmento do Relatório do Software - Análise de Perfis

Fonte: Software de Mapeamento de Perfil

Cada uma das intensidades apresentadas nas categorias diz respeito a um conjunto de características específicas que compõem o estado atual de comportamento da pessoa, conforme veremos no quadro a baixo, com o significado da coluna inicial de Executor (E); Comunicador (C); Planejador (P); e Analista (A), triangulado pela linha inicial, como na Figura 7, de acordo com as intensidades respectivas divididas em extremamente baixo (EB); muito baixo (MB); muito alto (MA); e ainda extremamente alto (EA), totalizando 16 grupos de características.

PERFIL	(EB)	(MB)	(MA)	(EA)
E	Baixa autoconfiança Medroso Frustrado Pacato	Tímido Acomodado Submisso Omite Opinião	Audacioso Realizado Generalista Agressivo	Arrogante Opressor Tirânico Independente
C	Retraído Fechado Distante Antissocial	Imaginativo Ofende-se fácil Sensível Retirado	Entusiasmado Persuasivo Muito extrovertido	Convence pela conversa Dissimulado Superficial Extravagante
P	Pouca paciência Explosivo Agressivo Arrogante	Nervoso Ritmo rápido Impaciente Tenso	Devagar Tranquilo Estável Rotineiro	Ritmo muito lento Indiferente Sarcástico Passivo
A	Insolente Indisciplinado Desorganizado Desrespeitoso	Teimoso Arbitrário Assume riscos Informal	Detalhista Gosta de reafirmação Segue as regras Resistente	Pessimista Evasivo Legalista Depressivo

Figura 7: Características Comportamentais de acordo com a Intensidade

Fonte: Software de Mapeamento de Perfil

Além desse grupo de características apresentados pelo relatório gerado, podemos identificar também alguns índices bastante interessantes e relevantes para nossa pesquisa que dizem respeito à energia, que significa o pique para o trabalho ou o stress que a pessoa está vivendo; o IEM como sendo o índice de exigência do meio, no qual verificamos a pressão do meio externo na vida da pessoa; o IA que é o índice de aproveitamento identificando em que medida as habilidades da pessoa estão sendo aproveitadas; a Moral como a aprovação da própria pessoa sobre com relação à sua atuação pessoal ou profissional; o IP como sendo o índice de positividade e sua autoestima; a Amplitude que é a capacidade do indivíduo de visualizar cenários de mudança, o TR que é o tempo de resposta do teste (que normalmente varia de 5 a 13 minutos) e o IF como o índice de flexibilidade e disponibilidade para mudanças.

A Figura 8 a seguir é um fragmento do relatório para apresentar como essas informações estão dispostas e, por último o *software*, identifica se a pessoa fez o teste de maneira sincera ou e houve tentativa de manipulação do resultado. O caso de manipulação pode acontecer apenas quando a pessoa não compreende a função da avaliação como algo que venha agregar na sua atuação profissional e normalmente em ambientes corporativos onde há o receio de medidas punitivas de avaliação.

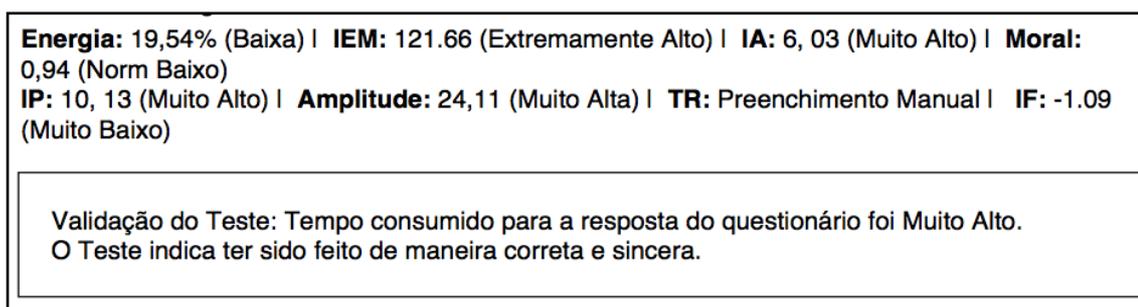


Figura 8: Fragmento do Relatório do Software – Detalhes do Perfil
Fonte: Software de Mapeamento de Perfil

O último fragmento que será apresentado é o de roda de competências e tomada de decisão. A primeira apresenta várias características e a intensidade de cada uma e a segunda se a pessoa toma suas decisões com base em argumentos racionais ou emocionais e também se é de forma mais lenta e comedida ou mais rápida e objetiva.

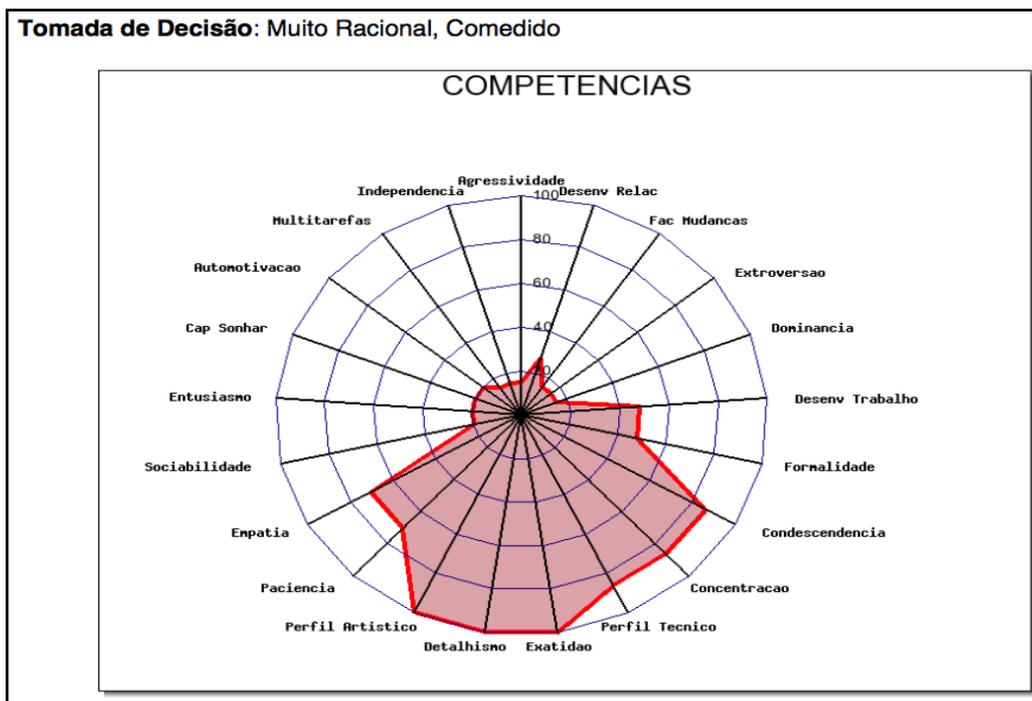


Figura 9: Fragmento do Relatório do Software – Detalhes do Perfil II
Fonte: Software de Mapeamento de Perfil

Todas as informações destacadas na Figura 9 acima podem ser encontradas de forma detalhada, além de outras informações, como o relatório descritivo, características de talentos, de utilização da região cerebral, entre outras, no Anexo B desta tese.

Um detalhe que pode inviabilizar algumas pesquisas é que o uso do *software* é pago de acordo com a quantidade de acessos utilizados por pessoa e pela quantidade de vezes em que ele precisa ser reaplicado. Além disso, o pesquisador necessita ter formação como analista comportamental que é feita pela própria empresa que disponibiliza o *software*, a fim de viabilizar a aplicação e análise dos resultados disponibilizados.

É importante salientar que o relatório apresenta dados estáticos que foram utilizados como resultado desta tese e ainda que eles foram combinados e compilados em novas categorias para atender algumas demandas que achamos pertinentes no decorrer da realização da pesquisa. A compilação dos resultados foi feita com o uso do *software Excel* mediante as categorias que foram delimitadas junto ao grupo de formação de professoras e poderão ser analisadas uma a uma na sessão que trataremos da análise dos resultados a seguir.

Partindo desse ponto, apenas os indicadores de perfil comportamental e características por intensidade, e os dados de autoestima e flexibilidade são absolutos do próprio relatório. Já a análise de inteligência emocional, motivação e autorresponsabilização foram feitos a partir de uma combinação específica desenvolvida pela pesquisadora que possibilitasse o uso adequado à formação de professores, conforme se identifica na Figura 11, no próximo capítulo.

A categoria de inteligência emocional foi determinada pelo agrupamento dos valores alcançados pela facilidade de mudança, paciência, empatia e energia. A motivação foi determinada pela capacidade de sonhar, automotivação, entusiasmo e índice de positividade. Por último, a autorresponsabilização foi avaliada pelo desenvolvimento para o trabalho, formalidade, perfil técnico e moral. Todos os índices foram gerados pelo próprio software para se garantir a confiabilidade, mas flexionado para a realidade educacional para se ter uma categoria que realmente seja adequada ao professor.

Passamos agora para a parte da análise dos cenários da formação de professores que aconteceu em três momentos diferentes. Primeiro, a análise do grupo de uma forma geral, entendendo de que maneira a formação contribuiu para a atuação do grupo. No segundo, nos detivemos em uma análise de cada um dos estudos de caso das professoras envolvidas para compreender o processo de desenvolvimento individual, respeitando a subjetividade das professoras. E o terceiro com uma análise de cada uma das categorias estudadas e como elas podem trazer benefícios para a formação de professores.

4 OS CENÁRIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Inicia-se aqui o esforço de entender profundamente como se deu o processo de formação dessas professoras e em que medida foi possível detalhadamente apoiar essa formação em prol do desenvolvimento do grupo e de cada uma em particular. Essa análise foi desenhada em três etapas. A primeira parte da apresentação dos resultados desta pesquisa apresentará um pouco mais dos avanços das professoras envolvidas na pesquisa como grupo de formação e como ele se desenvolveu ao longo do ano.

Na segunda parte apresenta um aprofundamento sobre cada uma das professoras e em como elas individualmente puderam se desenvolver. Essa parte se torna um grande diferencial da metodologia de coaching aplicada à educação porque entende a singularidade de pensar numa formação não apenas olhando para o coletivo do grupo, mas para cada um dos indivíduos envolvidos, suas habilidades, competências e comportamentos, sendo possível a partir disso escolher as melhores estratégias e ferramentas.

Aa terceira parte apresenta a análise de cada uma das categorias de formação em separado para elucidar o quando foi possível desenvolvê-las, quais as categorias mais delicadas e as que sofreram mais avanços, percebendo a partir daqui a sistematização completa de quais são as potencialidades e limites do coaching na formação de professores.

Para contextualizar melhor esse cenário, segue abaixo uma foto as professoras que participaram da formação continuada. Da esquerda para a direita: Wildeana, Vanessa, Helen (formadora), Josiane, Cláudia, Raquel, Raphaela, Adriana, Laís, Caroline, Juliana e Bárbara. Não estavam no momento da foto as professoras Danuza e Aniquellem.



Figura 10: Professoras participantes da Pesquisa⁹
Fonte: Dados da Pesquisa

Para resguardar a identidade de cada uma e os avanços pessoais apresentadas a seguir, a identificação usada será uma letra alfabética aleatoriamente que represente as professoras de A até M. Não serão usados nomes fictícios porque não faria sentido, após tê-las apresentado acima.

4.1 A formação para o grupo, um olhar panorâmico geral

O olhar de cima sempre nos traz grandes aprendizados. Conhecemos o macro, entendemos as lacunas do todo, achamos buracos e temos mais clareza de onde atuar. Nos faz ver erros da formação básica, nos faz pensar que acesso nem sempre é sinônimo de oportunidade e que oportunizar é dar condições de se apropriar, e que apropriar-se de conhecimento é ter segurança no que se faz, ter clareza no que buscar e assertividade em colocar em prática.

Dentro desta primeira parte de análise apresentam-se dois eixos básicos de categorias estudadas. O primeiro bloco de categorias apresentadas a seguir refere-

⁹ A foto está disponível mediante autorização por escrito das colaboradoras da pesquisa

se aos fatores internos inerentes ao professor em formação. Essa análise foi feita com base apenas na avaliação do próprio professor junto ao Sistema *Assessment* de Mapeamento de Perfil. A análise é fundamental para que o professor tenha clareza de questões internas do seu perfil e que possa utilizar isso em seu favor. Salientamos ainda que o professor confia na análise do sistema que representa uma assertividade de mais de 97%, fazendo com o que ele se sinta seguro e apoiado em relação ao relatório apresentado. Está disponível no Anexo D desta tese um modelo de relatório as professoras elas receberam individualmente, composto por uma média de 15 páginas entre dados quantitativos, gráficos e relatório descritivo.

O segundo bloco de categorias apresentado nesta parte é referente aos fatores externos da atuação do professor em sala de aula, compondo inclusive a avaliação institucional de professor, adotada pela escola e criada junto com os professores durante o treinamento. As categorias foram discutidas em sala de formação e eleitas por elas segundo o que o grupo acreditou ser pertinente e essencial de ser monitorado. Esta parte da avaliação é feita em instâncias diferentes. Tanto o professor se autoavalia quanto o formador o avalia, o que segundo Edwards e Ewen (1996) denominamos de avaliação de mão dupla. Essa análise é feita separadamente e depois redefinida com a presença dos dois, professor formador e professor em formação. Este é um momento ímpar de análise, troca de experiências e fortalecimento do propósito de ser professor.

Os resultados da análise dos fatores internos envolvidos na formação de professores, como mencionado na introdução desta tese, são destacados em: a) Autoestima – que é a sua capacidade de estar bem consigo mesmo mediante a cenários externos diversos e manter sua busca pela satisfação pessoal, bem-estar, felicidade e realização profissional, perspectiva de crescimento e autodesenvolvimento; b) Flexibilidade – capacidade de se adaptar a mudanças que acontecem em sua rotina escolar ou mesmo para o próprio desenvolvimento como profissional da educação; c) Inteligência Emocional – como sendo a forma de gerenciar suas emoções e a capacidade de lidar com conflitos em sala de aula, a sua energia para o desempenho do trabalho, a sua capacidade de empatia e paciência; d) Motivação – é o motivo interno que o leva a agir em sua rotina e vida profissional para alcançar realizações na carreira e em sua vida pessoal, envolvendo sua capacidade de sonhar, seu entusiasmo e sua autoestima; e e)

Autorresponsabilização do professor – caracterizada como sua habilidade em assumir a responsabilidade pelo resultado do aluno em sala de aula mediante sua melhor performance em explorar todas as possibilidades metodológicas e pedagógicas. Estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento para o trabalho, à formalidade perante os processos didáticos, ao perfil técnico do professor como alfabetizador e a sua autoavaliação perante sua performance.

Esses dados foram compilados com base nos índices apresentados em cada um dos 13 relatórios disponíveis nos Apêndices de F até R e categorizados no quadro da Figura 11 abaixo para facilitar a análise geral do grupo. As categorias de Perfil Comportamental e Características por Intensidade do Perfil são de cunho descritivo, evidenciando quatro comportamentos básicos e as 16 subcaracterísticas de cada um de acordo com a intensidade, como apresentado no capítulo anterior. Dividimos essa análise em dois momentos: no início da formação e no final da formação.

O objetivo foi delimitar um ponto de partida concreto e, com base no perfil de cada professor, desenhar uma formação que contemplasse suas necessidades e também a composição geral do grupo de professoras. Inicialmente o grupo se apresentou caracterizado com o perfil Planejador – devagar, tranquilo, estável e rotineiro; e o perfil Analista – detalhista, gosta de reafirmação, segue as regras e resistente; evoluindo ao final do treinamento para o perfil Planejador – resolvido, paciente, calmo e não gosta de mudanças; e Comunicador – persuasivo, empolgado, otimista e comunicativo. Essa mudança se deu pela forma como a formação foi conduzida ao longo do ano, conforme a Figura 11 na próxima página.

Veremos nos próximos capítulos quais as estratégias exatas, ferramentas e intervenções foram feitas para que essa mudança ocorresse, mas já sabemos que, em se tratando de um grupo de professoras, a mudança do perfil Analista para Comunicador é certamente relevante para que a postura do professor em sala de aula seja mais leve, comprometida e agradável, tanto para ele quanto para os alunos.

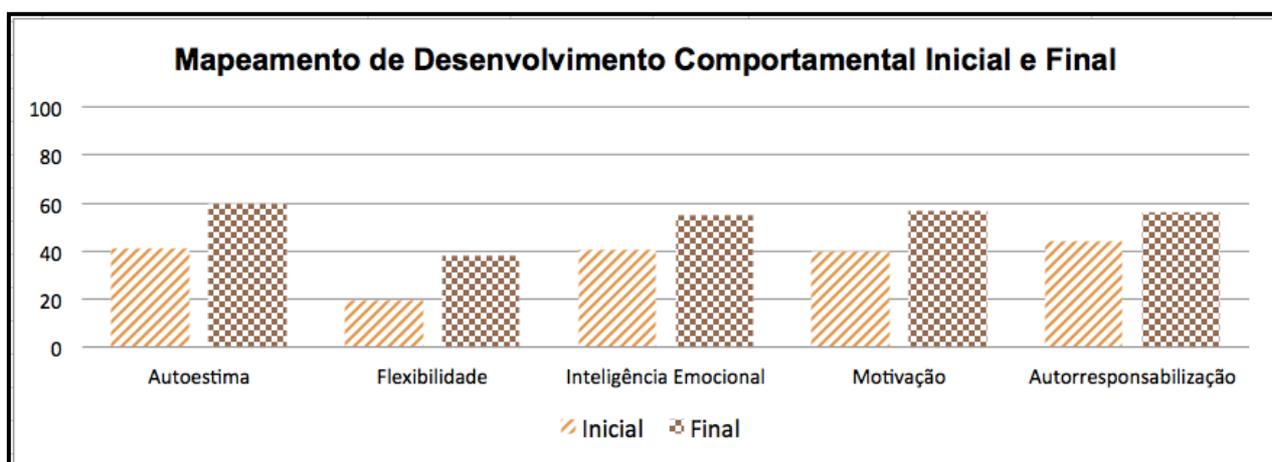
Matriz de Desenvolvimento do Professor em Formação				
Análise de Grupo				
	Inicial		Final	
Perfil Comportamental	PLANEJADOR	ANALISTA	PLANEJADOR	COMUNICADOR
Características por Intensidade do Perfil	Devagar; Tranquilo; Estável e Rotineiro	Detalhista; Gosta de reafirmação; Segue as regras; Resistente	Resolvido, Paciente, Calmo e não gosta de mudanças	Persuasivo, Empolgado, Otimista e Comunicativo
Autoestima	41,38	INICIAL	59,92	FINAL
Flexibilidade	19,54	INICIAL	38,08	FINAL
Inteligência Emocional	Facilidade de Mudança	37,92	Facilidade de Mudança	55,54
	Paciência	51,00	Paciência	59,08
	Empatia	49,92	Empatia	64,08
	Energia	23,92	Energia	41,85
	Total Inicial de Inteligência Emocional	40,69	Total Final de Inteligência Emocional	55,13
Motivação	Capacidade de Sonhar	39,46	Capacidade de Sonhar	56,00
	Auto Motivação	39,08	Auto Motivação	56,00
	Entusiasmo	39,62	Entusiasmo	56,00
	Índice de Positividade	41,38	Índice de Positividade	59,92
	Total Inicial de Motivação	39,88	Total Final de Motivação	56,98
Autorresponsabilização	Desenvolvimento para o Trabalho	44,38	Desenvolvimento para o Trabalho	57,69
	Formalidade	44,38	Formalidade	56,54
	Perfil Técnico	55,38	Perfil Técnico	62,92
	Moral	31,31	Moral	47,31
	Total Inicial de Autorresponsabilização	43,87	Total Final de Autorresponsabilização	56,12

Figura 11 : Matriz de Desenvolvimento Comportamental do Grupo

Fonte: Dados da Pesquisa

O perfil comportamental do grupo inicialmente era caracterizado por uma postura mais planejadora-analítica, o que foi trabalhado durante as formações e desenvolvido para um posicionamento mais planejador-comunicador. Na prática, o grupo passou a ser menos resistente, com dúvidas e inseguranças e, por vezes, desmotivado para uma postura coletiva mais pró-ativa e comunicativa, o que favorece a busca pelo conhecimento e pela troca de experiências no contexto educacional.

Com base ainda nesse panorama geral, obtivemos um aumento na Autoestima de 18,54% e de Flexibilidade de 18,54%. A Inteligência Emocional contemplou aspectos da Facilidade de Mudança apresentada, a Paciência, a Empatia e a Energia e o resultado final foi de um aumento de 14,44%; já a Motivação do grupo passou de 39,88% para 56,98% baseado nas informações obtidas com o índice de Capacidade de Sonhar, Automotivação, Entusiasmo e Índice de Positividade. Por último, a Autorresponsabilização do grupo que apresentou um avanço de 12,25% com base nos índices de Desenvolvimento para o Trabalho, Formalidade, Perfil Técnico e Moral. Extraindo da Figura 11 os índices relevantes apenas para as categorias selecionadas para esta pesquisa, temos o seguinte cenário inicial e final de melhorias que foram mensuradas pelo *Software Assessment*, apresentados no Quadro 8.



Quadro 8: Mapeamento de Habilidades Inicial e Final do Grupo
Fonte: Dados da Pesquisa

Se considerarmos uma média geral de desenvolvimento comportamental o grupo evoluiu 16,17% ao longo de 1 ano de trabalho, o que representa um grande avanço para o cenário Fleury (2004). Das pesquisas apresentadas na área da Educação, nenhuma trouxe elementos tão precisos e detalhados de resultados mensuráveis ao final de um processo de coaching. O que se vê como resultado é uma consideração de alcance dos objetivos pré-estabelecidos como concluídos ou concluídos parcialmente de forma subjetiva nas descrições e resultados de Secco (2012), Renner (2015) e Nogueira (2011). Pesquisas como essas são relevantes para se compreender as nuances de sala de aula, mas deixam de lado a especificidade pontual do quanto seria possível ainda evoluir a partir desse cenário.

O que se pretende nesta tese não é utilizar números que falem por si, mas que representem uma escala variável que possibilite a referência de um ponto de partida e um ponto de evolução. Entramos mais uma vez na perspectiva já apresentada na seção 2.4 desta tese, quando mencionamos o debate entre a epistemologia das linhas de pesquisa científicas, e nesta análise de dados o objetivo é utilizar instrumentos tanto da linha quantitativa e seus benefícios quanto da linha qualitativa e sua subjetividade, para assim desenhar um novo modelo de formação de professores que seja quantitativamente norteador e qualitativamente embasador da formação docente.

Como forma de fundamentar essa proposta, o grupo de professores em formação foi convidado a refletir sobre como faríamos a avaliação do processo de formação continuada e quais seriam os indicadores utilizados para apontar o quanto estariam evoluindo e onde seriam dados os enfoques temáticos dos encontros. No primeiro momento, iniciou-se um debate sobre utilizar ou não utilizar uma nota de zero a dez para cada área desenvolvida e para os trabalhos feitos. Outra possibilidade seria apenas usar conceitos do tipo regular, bom ou ótimo. Durante o grupo de discussão, as falas foram evoluindo da seguinte forma:

Acredito que seria muito bom usar a questão do conceito A, B ou C; ou ainda se a gente tivesse como saber se o trabalho está satisfatório ou insatisfatório, porque dar nota pode ser constrangedor. Relato da Professora F no grupo de discussão de 16/04/2016

Mas a nota dá pra gente 10 níveis de desenvolvimento, do tipo que se a gente tiver insatisfatório 1 ou insatisfatório 5 ninguém vai saber. Pra mim nota é bom porque dá espaço pra gente crescer muito mais

que conceito. Relato da Professora M no grupo de discussão de 16/04/2016

E também não estamos aqui pra fazer um trabalho regular, bom ou ótimo. Estamos aqui pra aprender e a nota dá pra gente uma clareza maior do que fazer. Até quando você é mãe facilita em você ajudar seu filho mas esse negócio de conceito faz é deixar a gente no conformismo de que tá tudo bem. Relato da Professora A no grupo de discussão de 16/04/2016

Após essas reflexões, o grupo decidiu fazer a análise com notas sempre de zero a dez e, a partir daí, buscar melhorias em cada área. Para apoiar essa estratégia, foi desenhada uma ferramenta de avaliação e uma ferramenta de monitoramento do desenvolvimento. A partir disso, segue a segunda parte de análises de categorias e desenvolvimento do grupo, que envolve o parecer tanto da formadora quanto dos professores em formação.

Ao final da análise das áreas estudadas e também com a participação dos gestores da escola, as categorias escolhidas para serem trabalhadas e seus respectivos significados foram as seguintes:

1. Conhecimento da Metodologia da Escola - Refere-se ao conhecimento teórico da forma de aplicação com precisão e esmero na execução das tarefas de aplicação do método de ensino geral da escola (neste caso o método montessoriano).
2. Qualidade do Trabalho - Refere-se à aplicação precisa das tarefas diárias do material didático em sala de aula.
3. Comunicação Verbal - Refere-se à fala com dicção entendível, com conjugação de verbos, aplicação de singular e plural adequadamente, regras de português em geral e vocabulário adequado durante a atuação em sala de aula.
4. Relacionamento Interpessoal - Facilidade no relacionamento com todos os níveis e contatos que mantém interna e externamente a empresa necessários à execução do trabalho. Tem bom senso e percepção das situações que colocam em risco a visão dos pais quanto à escola.
5. Confiança / Bom senso - Refere-se à disciplina com as regras do Regimento Interno da escola. Refere-se à segurança, à confiança no próprio trabalho desenvolvido.
6. Responsabilidade - Dedicção ao trabalho, consciência de seus deveres, assiduidade e pontualidade.

7. Conhecimento da Metodologia de Alfabetização - Refere-se ao conhecimento prático da forma de aplicação com precisão das técnicas de alfabetização específicas do método adotado pela escola.
8. Conhecimento de Estratégias de Letramento - Refere-se ao conhecimento de atividades práticas que envolvam a aplicabilidade do conhecimento escolar em situações cotidianas da criança.
9. Leitura e Mediação Pedagógica - Refere-se às estratégias de desenvolvimento da compreensão leitora do aluno em sala de aula.
10. Planejamento de Aulas - Refere-se ao planejamento integral das aulas de forma a seguir todo o currículo prescrito pela escola em tempo hábil.
11. Avaliação da Aprendizagem dos Alunos - Refere-se à aplicação precisa das avaliações periódicas que garantem o monitoramento do desenvolvimento das crianças.
12. Disciplina e Domínio de Classe - Refere-se ao domínio da condução de trabalhos em sala de aula, de como manter os alunos interessados no conteúdo e a organização de sala de aula.

Como forma de nortear ainda mais o trabalho, deixar claro o que se espera do professor e o que não é conveniente a matriz utilizada pelo professor formador e pelo professor em formação está no Apêndice E – Matriz de Avaliação do Desenvolvimento do Professor em Formação, desta tese.

A primeira avaliação aconteceu apenas após 2 meses de formação, já que o objetivo foi especialmente construir o processo junto aos professores e ter tempo de refletir sobre o que seria trabalhado em cada uma das áreas. O objetivo era entender o quanto elas ainda precisariam aprender a fim de estarem aptas e seguras para estar em sala de aula. Sobre a categoria 1. *Conhecimento da Metodologia da Escola*, foram apresentadas para as professoras a decisão da equipe gestora o método aderido por elas que seria o método montessoriano. Todas as professoras já haviam lido sobre o método, mas nenhuma conhecia sua aplicabilidade em sala de aula. Dentro da formação, um dos eixos de trabalho seria especificamente sobre a metodologia e feito por uma profissional capacitada que trabalha há mais de 20 anos diretamente com ele tanto como professora como quanto coordenadora.

No caso da categoria 2. *Qualidade do Trabalho*, as professoras seriam avaliadas com relação ao seu comprometimento em aplicar aquilo que era proposto. Nesta seção, avaliaríamos não só a qualidade do resultado do trabalho da professora, mas também seu empenho em colocar em prática o que era planejado. O 4. *Relacionamento Interpessoal* é referente tanto à relação com os colegas de trabalho, com os alunos e pais de alunos, e com a postura fora do ambiente escolar que possam representar referência ao papel de um profissional da educação. No caso do item 5. *Confiança e Bom senso* focamos em ter domínio das situações de sala de aula e discernimento nas tomadas de decisão, o que também foi destacado no item 6. *Responsabilidade* com relação à finalidade da educação e do ensino oferecido às crianças. E ainda o 12. *Disciplina e Domínio de classe*, quando tratamos da forma como o professor precisa conduzir as atividades em sala de aula respeitando o direito de aprendizagem dos alunos e sua maturidade para tal. O embasamento teórico utilizado nessa formação foi baseado em Lubienska de Lenval (2014), por se tratar de uma obra desenvolvida também com a intervenção e contribuição de Maria Montessori escrito na década de 1950.

Quando falamos em 3. *Comunicação Verbal*, tratamos fundamentalmente da comunicação utilizada pelas professoras em sala de aula. A busca por uma linguagem culta no ambiente escolar, respeitando a linguagem do aluno e seguindo os pressupostos da sociolinguística, mas que seja referência para ele principalmente nos anos iniciais de alfabetização. O aprofundamento a esse respeito foi em Bortoni-Ricardo (2004).

Para aprofundar nos itens 7. *Conhecimento da Metodologia de Alfabetização*; 10. *Planejamento de aulas* e 11. *Avaliação da Aprendizagem dos Alunos*, utilizamos as pesquisas de Adams *et al.* (2006). A base para a metodologia de alfabetização foi o desenvolvimento da consciência fonológica das crianças em cada plano de aula e processualmente acompanhada pelas avaliações cotidianas em sala de aula.

No caso do desenvolvimento das categorias 8. *Conhecimento de Estratégias de Letramento* e 9. *Leitura e Mediação Pedagógica*, utilizamos respectivamente as pesquisas desenvolvidas por Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira orgs. (2010) e Bortoni-Ricardo *et al.* (2012), para a construção tanto do conteúdo a ser trabalhado em sala de aula como o apoio nas lacunas de formação dos professores.

A partir da delimitação das seis categorias internas analisadas pelas técnicas de coaching por meio do *Assessment* e das 12 categorias selecionadas pelo grupo que compõem as questões externas de sala de aula, que serão analisadas na terceira parte deste capítulo, o programa de formação foi desenhado pensando passo a passo em cada uma das categorias apresentadas.

Ferramentas pertinentes ao desenvolvimento de cada uma delas, propostas de atuação de sala de aula e práticas pedagógicas significativas fizeram a diferença na efetividade de cada etapa da formação continuada. Para facilitar a compreensão de como se deu a formação, a Figura 12 abaixo representa um fluxograma com o desenho das etapas prescritas e como foi feita a articulação entre as técnicas de coaching concomitantemente ao conteúdo programático prescrito para o professor alfabetizador e agente de letramento.

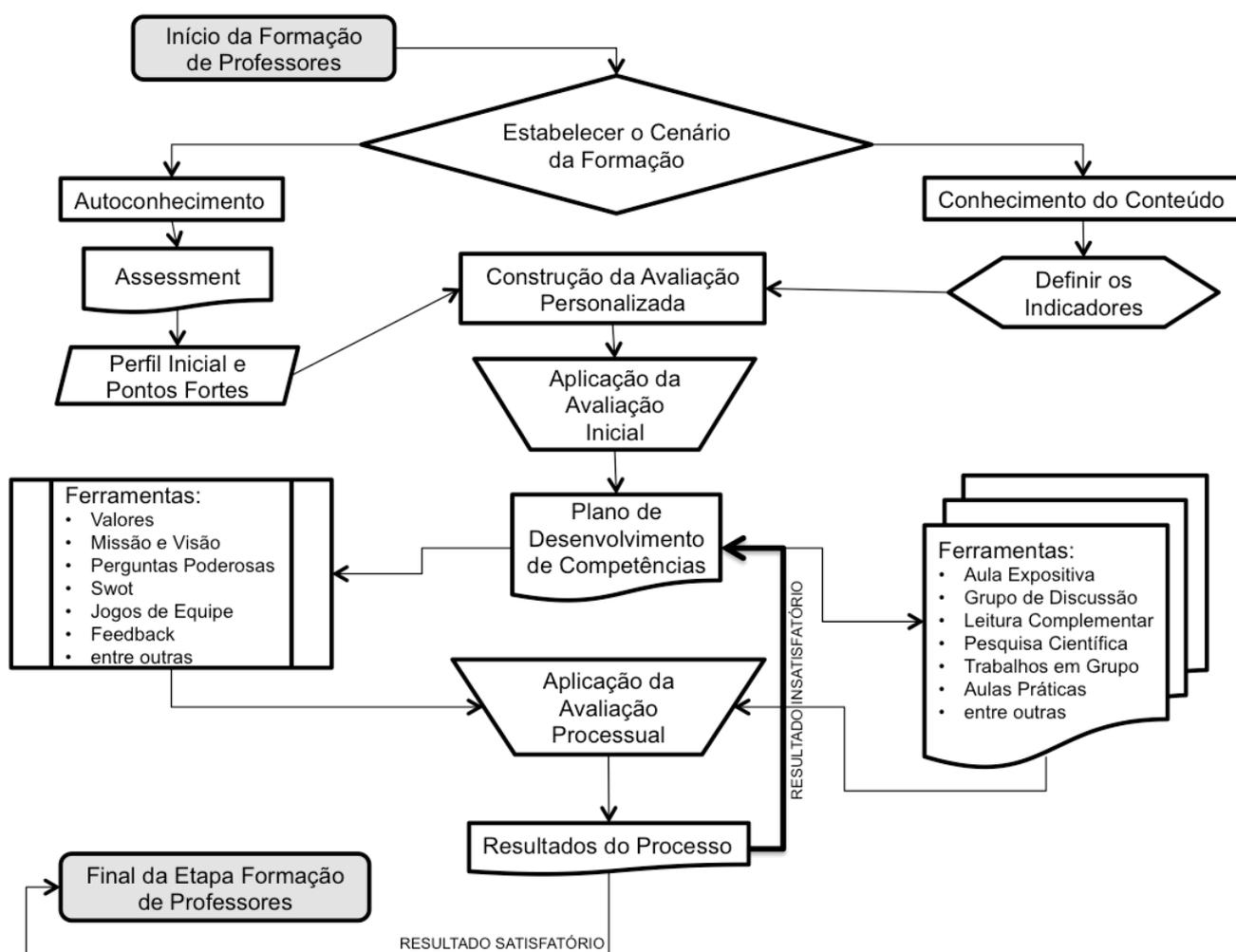


Figura 12: Fluxograma do Processo de Formação Continuada com Coaching
Fonte: Elaborado pela autora

O início da formação de professores se dá com a análise do cenário e como se encontram os professores, as expectativas da escola e as necessidades dos alunos. Especialmente nessa forma de desenvolver a pesquisa e aplicar a formação, ativemo-nos em dois processos distintos e simultâneos. O primeiro é o desenvolvimento do autoconhecimento dos professores envolvidos por meio do *Assessment* de forma a encontrar os pontos fortes de cada um e seu perfil comportamental inicial. Soma-se a isso o conhecimento do conteúdo a ser trabalhado durante a formação, especificamente para formar o professor na linha específica a que esta tese está dedicada para que seja possível selecionar os indicadores necessários para monitorar o desenvolvimento do grupo.

A próxima etapa é a construção de um instrumento de avaliação personalizado que represente o retrato inicial dos fatores internos e externos de cada um dos professores, bem como da visão macro do grupo, como nos detivemos no início deste capítulo. Somente a partir deste momento, partimos para o plano de desenvolvimento de competências e habilidades nos dois eixos da formação. Tanto nos aspectos de coaching, desenvolvendo as seis categorias por nós definidas, quanto nos aspectos de alfabetização e letramento, de acordo com as referências iniciais que citamos nesta seção. Trataremos mais desta etapa dentro das análises individuais de cada um dos professores na próxima etapa de análise.

Nesta fase, chega-se aos resultados do processo de formação que podem tomar dois rumos distintos, o primeiro é alcançar resultados satisfatórios encaminhados para o final desta etapa de formação continuada do grupo e o segundo é a necessidade de construir novamente um plano de desenvolvimento para o novo cenário apresentado em prol de ainda estabelecer mais avanços de acordo com as expectativas levantadas no início do processo, onde delimitam-se os objetivos da formação. O modelo de ferramenta desenvolvido para estruturar este plano está disponível no Apêndice S no final desta tese.

É importante salientar que chegar a resultados insatisfatórios faz parte do processo que é de construção contínua e não indica neste caso um fracasso da formação, mas a continuidade peculiar neste tipo de ambiente que é o de aprendizado constante. Para conhecer melhor cada um dos participantes da pesquisa, verificar como a aplicação deste fluxograma respeita a subjetividade de

cada participante e ainda assim mensura o avanço de cada um deles, a próxima seção se deterá na análise individual de cada uma das professoras.

4.2 Um olhar para a o mundo particular

Conhecer cada história, se ater e partilhar dos sonhos de cada uma, ajustar a rota para ajudar o outro a alcançar, a ser melhor, a sonhar com um lugar melhor onde todos possam crescer, onde um mundo faz parte do outro e constrói o todo.

Em sua grande maioria jovens recém formadas. Experiências escolares com várias histórias tanto de sucesso quanto de traumas. Uma coisa em comum em todas elas, o olhar um tanto quanto pessimista do rumo que as escolas em geral estavam tomando. Muitas delas buscavam a oportunidade de trabalho com a esperança de que algo poderia ser diferente na promessa de uma escola com metodologia diferente do que era oferecido no município.

Já no primeiro encontro, elas foram convidadas a falar dos seus sonhos e do porquê terem escolhido estar na educação. Algumas por falta de opção, outras por acharem que seria fácil encontrar um emprego, outras queriam educar melhor seus filhos e outras ainda nem sabiam ao certo o motivo. A dinâmica conduzida nos 3 primeiros encontros são ferramentas de coaching que fazem as pessoas pensarem no seu propósito de vida, nos seus valores enquanto pessoa e o quanto são esses valores que a movem durante cada uma das suas escolhas. Logo após essa reflexão, as professoras foram convidadas a desenhar seu projeto de vida, sua missão e sua visão individualmente, evoluindo depois para o que criamos no coletivo para ser também a visão, missão e valores da escola.

Enquanto formadora, depois que você compreende o que move a pessoa e o que é realmente importante para ela, fica bem mais fácil ajudá-la a compreender que o lugar onde ela está, o trabalho que ela desempenha e a forma como ela toma suas decisões e age pode influenciar no que ela quer para a própria vida.

Outra ferramenta realmente significativa derivada do coaching e utilizada nas formações foi a de feedback e suas derivações. Apesar de ser um termo bastante conhecido na linha de gestão de pessoas, fizemos algumas adaptações peculiares para a educação que fazem com que o grupo aumente a cada dia o desempenho das suas relações interpessoais e consigam trabalhar mais em equipe e com o apoio uns dos outros, além de ter sido fundamental para que o professor se situe com relação ao seu desempenho e tenha clareza do que precisa ser melhorado e o que está sendo positivo na sua atuação. É com esse olhar que partimos para entender o que os perfis de cada uma apresenta e como isso foi evoluindo ao longo do ano de formação.

4.2.1 O caso da Professora A

É bastante comum no coaching o uso de ferramentas em formato de rodas. Essa opção se dá pelo fato de a pessoa conseguir identificar-se como um todo e vislumbrar melhor as áreas que ainda podem ser desenvolvidas. Optou-se, portanto, pelo gráfico de radar para apresentação inicial de cada professora com os resultados completos gerados pelo *Assessment*, e compilados para esta apresentação, que possibilita uma visão macro de como estava a professora no início da formação e no final.

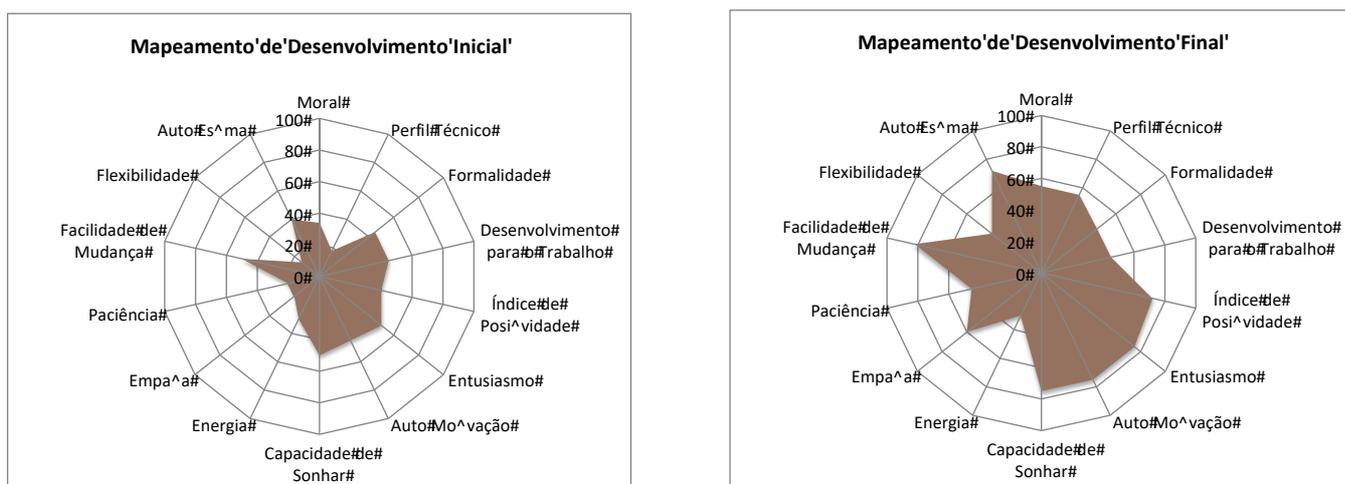


Gráfico 1: Mapeamento de Perfil Comportamental Inicial e Final da Professora A
Fonte: Dados da Pesquisa

O radar da esquerda demonstra como estava a professora no início da formação e o da direita o mesmo teste foi aplicado para analisar sua possibilidade

de crescimento. Os pontos de maior apropriação da professora foram a capacidade de sonhar, automotivação, entusiasmo, autoestima, positividade e facilidade de mudança. As áreas que mais se desenvolveram ao longo do ano foram empatia e perfil técnico, se comparadas ao estado inicial representado pelo gráfico da esquerda. Esse é um gráfico geral demonstrativo que foi alimentado pelos dados que estão completos e detalhados no Quadro Demonstrativo de Compilação de Resultados de cada professora disponíveis um a um nos Apêndices de A até M. Como se trata de um quadro bastante extenso, optou-se por mantê-lo apenas nos apêndices e trazer eventualmente alguma informação complementar para cada uma das análises dos gráficos de radar em cada estudo de caso apresentado.

Por meio dos resultados de todas essas áreas da vida da professora, e alguns outros dados do relatório do *Assessment* individual, agrupamos cada um deles nas 6 categorias as quais compreendemos ser realmente significativas para o trabalho da professora em sala de aula, como justificado na introdução desta tese e que já foram analisadas em âmbito geral no início deste capítulo e que serão analisadas por categorias individualmente na próxima seção. As demais categorias de competências e habilidades que foram analisadas com o enfoque do conteúdo da formação em alfabetização e letramento serão apresentadas a seguir. Para compreender melhor o quanto foi possível para a Professora A evoluir durante a formação de professores nas categorias selecionadas, o gráfico abaixo nos mostra os pontos específicos por área trabalhada.

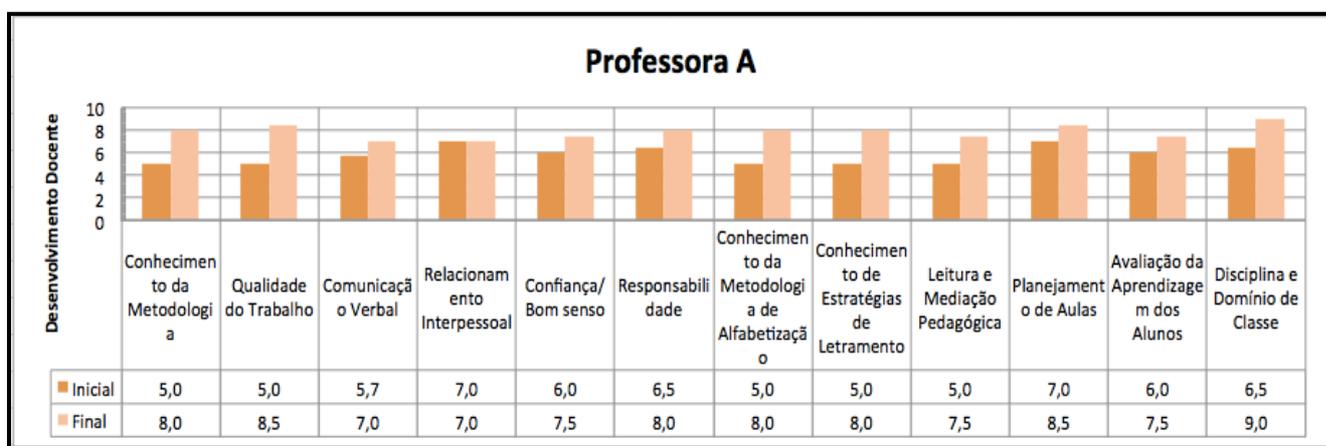


Gráfico 2: Mapeamento de Habilidades e Competências Inicial e Final da Profa. A
Fonte: Dados da Pesquisa

A Professora A apresentou destaque significativo no desenvolvimento com relação disciplina e domínio de classe e com relação à qualidade do trabalho,

chegando a 70% e . Quanto à metodologia da escola, às estratégias de letramento e de leitura e mediação pedagógica com um crescimento de 60% se comparado ao perfil inicial . O único índice que permaneceu o mesmo foi o relacionamento interpessoal. Segundo a professora, ela se deteve em aprofundar seu conhecimento para suprir coisas que ela nunca tinha visto em sala de aula.

Eu percebi logo no início da formação que na faculdade a gente vê muito pouco do que precisa pra atuar em sala de aula. É muita teoria e pouca prática e muitas vezes as teorias ficam abertas e agente nem sabe o que realmente é útil e o que não é. Estou feliz por ter crescido tanto em pouco tempo e agora que estou mais segura com o conteúdo vou poder melhorar com o grupo. Relato do Atendimento Individual (10/12/20015)

Este foi o terceiro momento em que a Professora A realizou o planejamento com o Plano de Desenvolvimento de Competências do Apêndice P. Desde o primeiro momento, a professora é não só avaliada em cada uma das categorias, mas também convidada a desenhar um projeto individual e orientado para desenvolver suas habilidades e competências. Esse projeto é feito individualmente pela professora e depois analisado junto à formadora para que pudessem ser feitas sugestões e possíveis intervenções para o melhor desenvolvimento da professora em formação.

O que muito diferencia a estratégia de avaliação da formação de professores, apoiada pela metodologia de coaching, é que todos os resultados são frutos de pontos de partida concretos para os próximos passos ao invés de apenas retratado o momento como em muitos casos dentro das escolas. Segundo as próprias professoras, as avaliações pelas quais elas sempre passaram tinham dois propósitos: 1. para fazer progressão de carreira de forma burocrática, ou 2. para que o coordenador cobrasse resultado, mas nunca de forma objetiva.

A gente sempre fazia avaliação na rede pública, mas era só pra preencher a papelada e ter a progressão na carreira. Depois disso a gente nunca mais via aquele papel e só se preocupava se estava na média. Relato do Grupo Focal em 17/12/2015 – Professora G

Tinha também os casos em que o coordenador só queriam pegar no nosso pé e cobrar resultado, mas nunca falava em que exatamente. Era muito aleatório. Relato do Grupo Focal em 17/12/2015 – Professora I

Era assim: se você tinha que melhorar na didática diziam, melhore na didática, mas não em como melhorar na didática. Relato do Grupo Focal em 17/12/2015 – Professora B

O objetivo deste sistema de avaliação implementado junto ao grupo foi analisar o momento atual do professor e apoiá-lo em desenhar seus próximos passos de forma sistemática para que ele tenha condições reais de progredir na carreira, principalmente no que se trata tanto dos comportamentos dele dentro de sala de aula, quanto das suas habilidades e competências como professora.

4.2.2 O caso da Professora B

Quando iniciamos o processo de formação das professoras, a Professora B apresentou-se na primeira avaliação com energia, autoestima, flexibilidade e índice de positividade consideravelmente baixos. Seu enfoque principal era o perfil técnico, formalidade, desenvolvimento para o trabalho, empatia e paciência. Diante desse resultado, agrupamos as categorias pertinentes, como descritas no capítulo anterior e também as habilidades e competências do Gráfico 3.

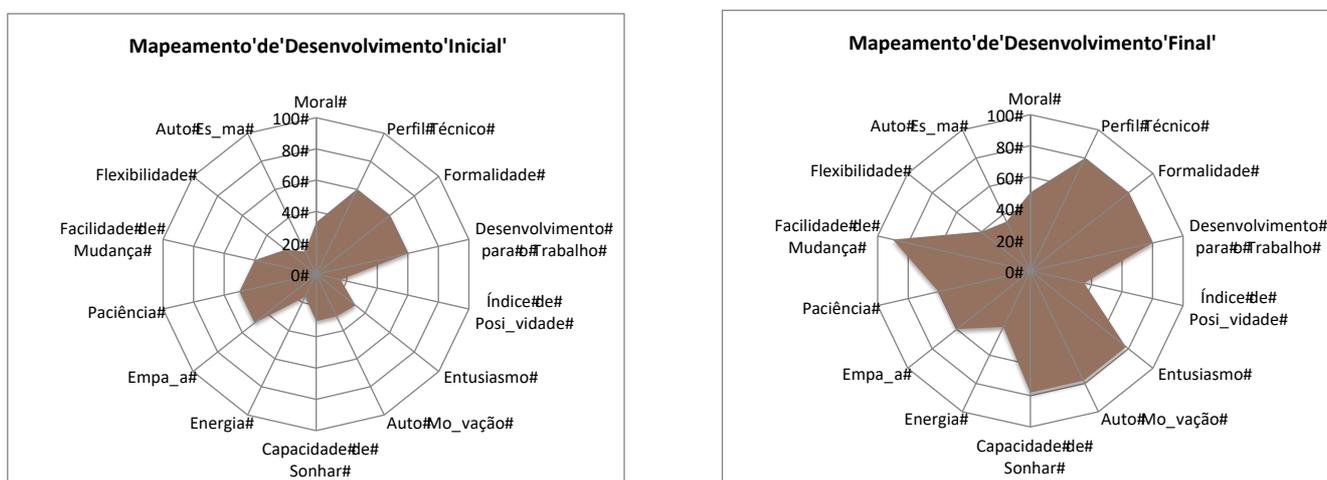


Gráfico 3: Mapeamento do Perfil Comportamental Inicial e Final da Professora B
Fonte: Dados da Pesquisa

Neste momento inicial, o que foi eleito como prioridade para o desenvolvimento foram os aspectos de motivação e autoestima. Dentre eles, a questão da motivação obteve melhor resultado ao final da formação. Durante um dos atendimentos individuais, a professora mencionou a questão de estar “desiludida” com a educação de um modo geral, apesar do seu empenho.

Acredito que a gente acaba fazendo pouco porque tem pouco apoio da escola e do governo. Até porque o professor não é valorizado como profissional e talvez nunca seja num país como o nosso. Relato do Atendimento Individual (03/12/2015)

Assim como mencionado anteriormente, a Professora B também desenvolveu seu Plano de Desenvolvimento de Competências e Habilidades conforme o Apêndice S, e destacou a prioridade do desenvolvimento nas categorias de conhecimento da metodologia, qualidade do trabalho, conhecimento da metodologia de alfabetização e de estratégias de letramento e também de leitura e mediação pedagógica. De acordo com o Gráfico 4 abaixo, podemos considerar seu diagnóstico inicial e final individualmente e destacar os avanços de 50% na categoria de conhecimento da metodologia da escola. As demais categorias selecionadas para desenvolvimento obtiveram sempre resultados superiores a 17%.

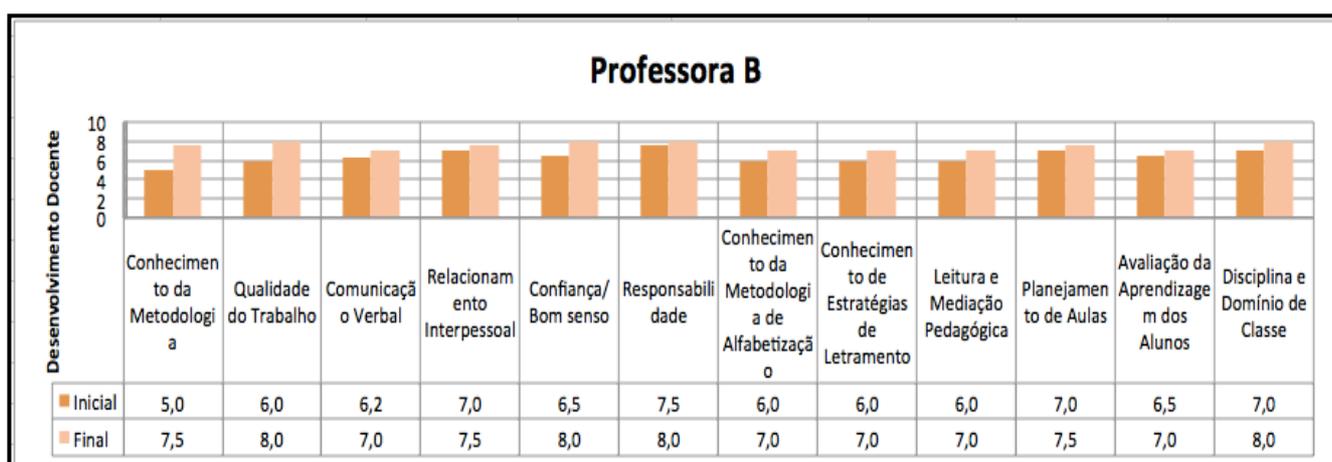


Gráfico 4: Mapeamento de Competências Inicial e Final da Profa. B

Fonte: Dados da Pesquisa

Durante o atendimento individual, a Professora B relatou o quanto se sentiu confiante com o trabalho desenvolvido no decorrer da formação e também com a clareza sobre o que seria cobrado a cada etapa.

Eu nunca imaginei essa questão da gente colocar as metas certinho pra cada coisa e também sabendo o passo a passo do que fazer. A gente fica mais confiante. Tem muita coisa que um pequeno hábito que a gente muda faz toda a diferença, mas só dá pra ver isso quando a gente compara detalhadamente cada coisa como fizemos no Plano de Desenvolvimento. Relato do Atendimento Individual (03/12/2015)

4.2.3 O caso da Professora C

O caso da Professora C foi bastante interessante por se tratar de um desenvolvimento bastante harmônico em todas as áreas, como podemos ver no gráfico abaixo, ela conseguiu expandir seu desenvolvimento em todas as áreas comportamentais.

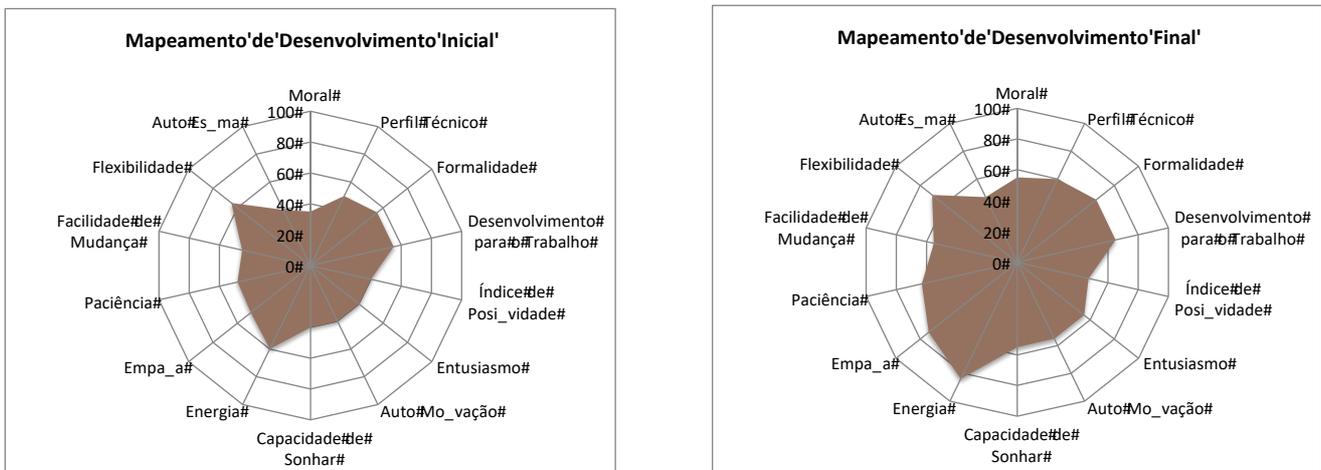


Gráfico 5: Mapeamento do Perfil Comportamental Inicial e Final da Professora C

Fonte: Dados da Pesquisa

Durante sua análise de dados no primeiro momento, a professora optou por manter grande parte de suas características comportamentais e focar no desenvolvimento das habilidades e competências.

As categorias escolhidas para o desenvolvimento foram conhecimento da metodologia, qualidade do trabalho, conhecimento da metodologia de alfabetização, de estratégias de letramento e de leitura e mediação pedagógica. Observa-se que esses são os itens que obtiveram avaliação inicial igual ou inferior a 6 e que foram selecionados para dar enfoque dentro do Plano de Desenvolvimento. Outra questão interessante é que todas as demais habilidades e competências foram também desenvolvidas, como mostra o gráfico abaixo:

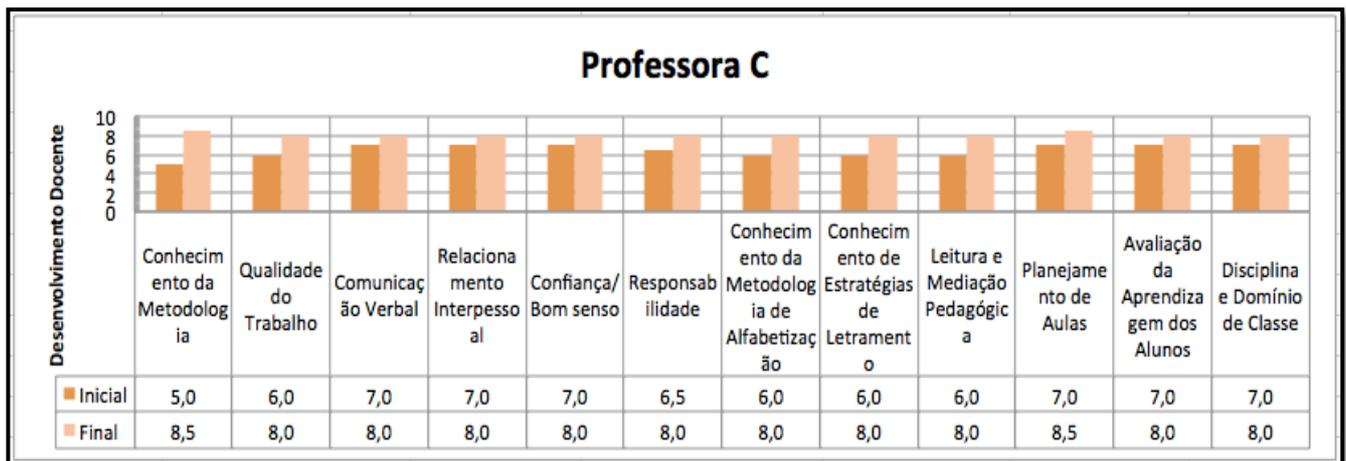


Gráfico 6: Mapeamento de Competências Inicial e Final da Profa. C
Fonte: Dados da Pesquisa

De todas as categorias elegidas para desenvolvimento, as de menor evolução retrataram 34% de avanço, passando de 6,0 para 8,0 pontos. Já o item em que a professora tinha menor nota inicial, evoluiu 70% após a formação continuada. Segundo a professora, foi bastante gratificante chegar ao final do ano com um dos melhores desempenhos gerais e principalmente por saber que para melhorar ainda mais é só ter constância em continuar fazendo o que ela já vinha fazendo orientada pelo Plano de Desenvolvimento de Competências e Habilidades.

Esse plano é uma das coisas mais legais que eu já usei para saber o que eu preciso fazer por mim e para a minha carreira. Não é uma questão que vem pronta lá de cima, mas que eu construo pra chegar aonde eu quero como profissional. Agora fica fácil continuar com boas notas a cada dia. Relato do Atendimento Individual (10/12/2015)

De certa forma, a professora sinaliza uma independência dela perante seu processo de aprendizagem com o auxílio das ferramentas adotadas na formação, o que viabiliza a questão da sua autorresponsabilização e autonomia no processo de formação continuada. A professora C foi a única que conseguiu finalizar a formação com média superior a 80% em todas as categorias desenvolvidas.

4.2.4 O caso da Professora D

Este foi um caso bastante interessante por se tratar de uma professora altamente comunicativa e bastante entusiasmada e motivada. A única questão é que ela era bastante voltada para pessoas, para o grupo, e pouco para as coisas técnicas da docência, como podemos observar.

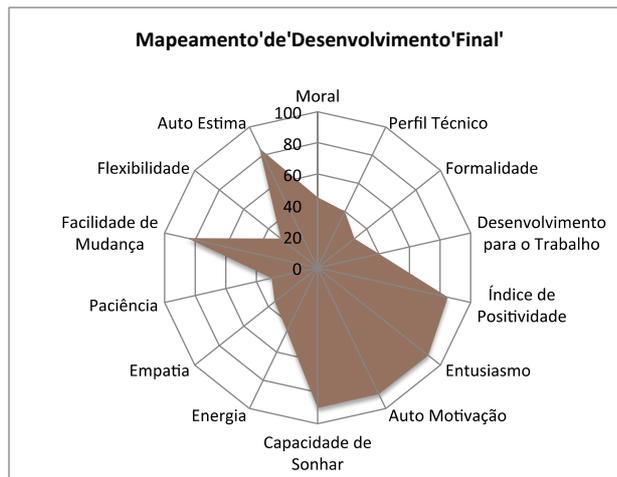
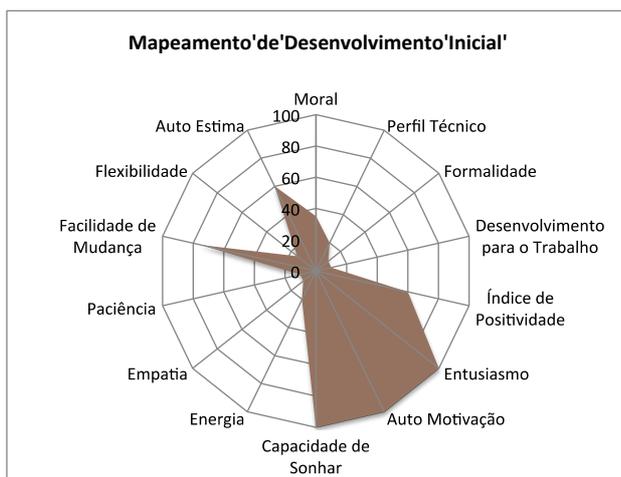


Gráfico 7: Mapeamento do Perfil Comportamental Inicial e Final da Professora D
Fonte: Dados da Pesquisa

O que a formação contribuiu para com ela na questão comportamental, foi centralizar mais questões, como o entusiasmo, capacidade de sonhar e motivação para que ela se tornasse uma pessoa mais realista e desenvolvesse as áreas mais técnicas, de paciência, empatia e desenvolvimento para o trabalho.

*Eu sou muito sonhadora mesmo e por um lado é bom, mas por outro me atrapalha porque eu acabo ficando com raiva e perdendo a paciência quando não dá pra fazer as coisas do jeito que eu quero.
 Relato do Atendimento Individual (03/12/2015)*

Quando analisamos as categorias de habilidades e competências para eleger o cenário que elas serão desenvolvidas, obtivemos o seguinte resultado:

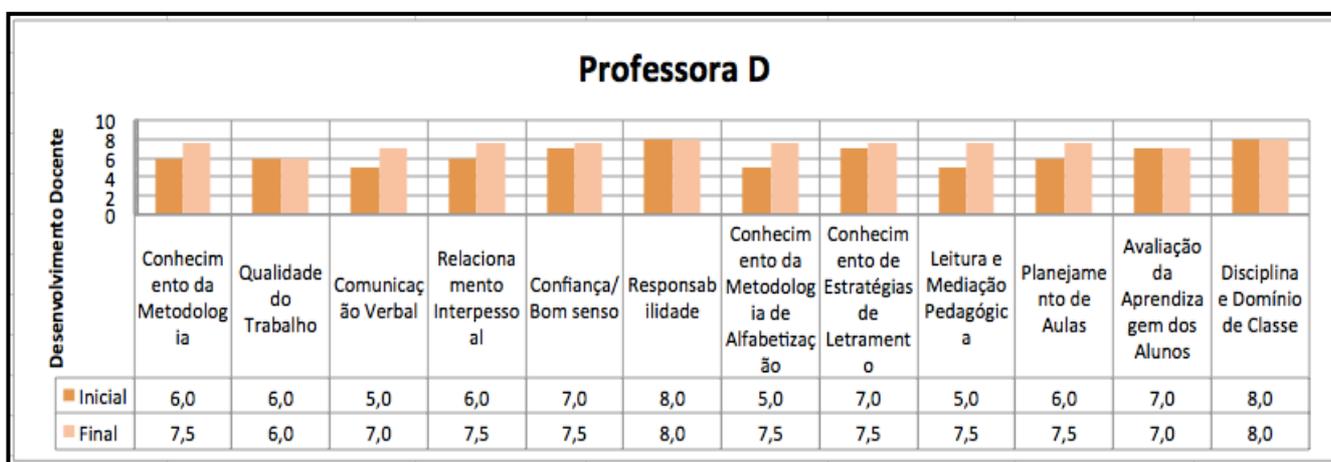


Gráfico 8: Mapeamento de Competências Inicial e Final da Profa. D
Fonte: Dados da Pesquisa

As categorias escolhidas para o desenvolvimento foram conhecimento da metodologia da escola, qualidade do trabalho, comunicação verbal, conhecimento da metodologia de alfabetização, estratégias de leitura e mediação pedagógica e planejamento de aulas. Observa-se que os pontos mais críticos de comunicação verbal, conhecimento da metodologia de alfabetização e de leitura e mediação pedagógica, foram superiores a 40%. Já os itens qualidade do trabalho, responsabilidade, disciplina e domínio de classe não obtiveram alteração.

Eu acredito que não mudou porque eu tive que focar nas outras coisas, mas agora essas 4 já estão no meu plano novo e eu tenho certeza que vai ficar melhor. Relato do Atendimento Individual (10/12/2015)

Durante o atendimento, mesmo sabendo que os itens com nota 8 estão dentro do padrão solicitado pela escola como meta individual anual, a professora se comprometeu em evoluir em alguma medida para si mesma, não apenas com fins institucionais. Uma das orientações da escola é que as professoras busquem alcançar a média de 80% entre cada uma das 12 categorias de habilidades e competências.

4.2.5 O caso da Professora E

Um caso bastante interessante em que a professora apresentava sintomas de depressão foi o da Professora E. Os índices de autoestima, positividade, motivação e flexibilidade estavam bastante deficientes e sua energia não colaborava em nada para seu desenvolvimento. Esse, portanto, foi o foco escolhido para o desenvolvimento.

Obtivemos um aumento na Autoestima de 25 para 40 pontos e de Flexibilidade de 5 para 40 pontos. A Inteligência Emocional contemplou aspectos da Facilidade de Mudança apresentada, a Paciência, a Empatia e a Energia e o resultado final foi de um aumento de 12 pontos. Conforme conseguimos analisar detalhadamente também com base no Quadro Demonstrativo de Compilação dos Resultados da Professora E, de acordo o Apêndice E.

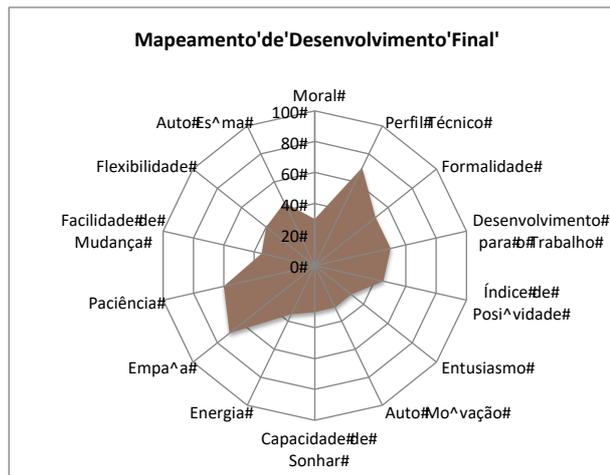
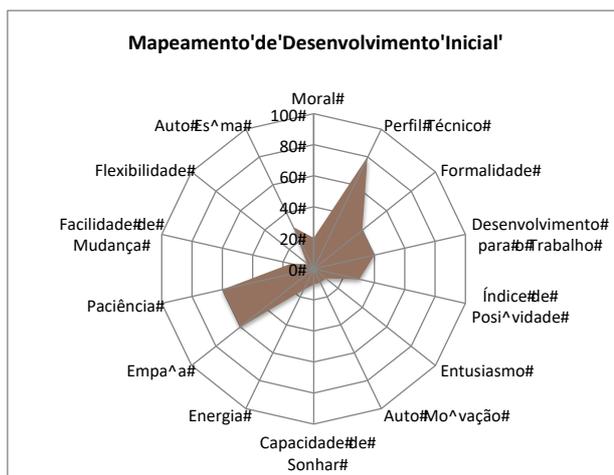


Gráfico 9: Mapeamento do Perfil Comportamental Inicial e Final da Professora E
Fonte: Dados da Pesquisa

Segundo a professora, ela sabia que havia alguma coisa errada e que isso estava prejudicando a vida dela mais para o lado pessoal do que profissional.

Eu me lembro de ficar muitas vezes sem vontade de fazer as coisas e eu só saía de casa pra trabalhar. Quando a gente começou o treinamento eu voltei a achar que eu ainda tinha esperança de melhorar e que talvez isso fosse um motivo pra eu brilhar os olhos de novo. Relato do Atendimento Individual (03/12/2015)

Uma das orientações foi que ela procurasse ajuda de algum profissional para apoiá-la com relação a esses indícios depressivos. Ao longo do ano ela frequentou 4 sessões com psicólogo e já foi liberada por ele.

Ele (o psicólogo) disse que eu estava quase em depressão profunda e uma das melhores coisas que eu tinha feito era participar desse treinamento porque isso vai me ajudar muito a melhorar não só para trabalho, mas pra vida. Eu estou muito feliz porque ele disse que minha evolução foi bem rápida. Relato do Atendimento Individual (10/12/2015)

Já no caso das habilidades e competências profissionais ela obteve apenas duas modalidades em que não foi alcançada a meta anual proposta, conforme o gráfico abaixo:

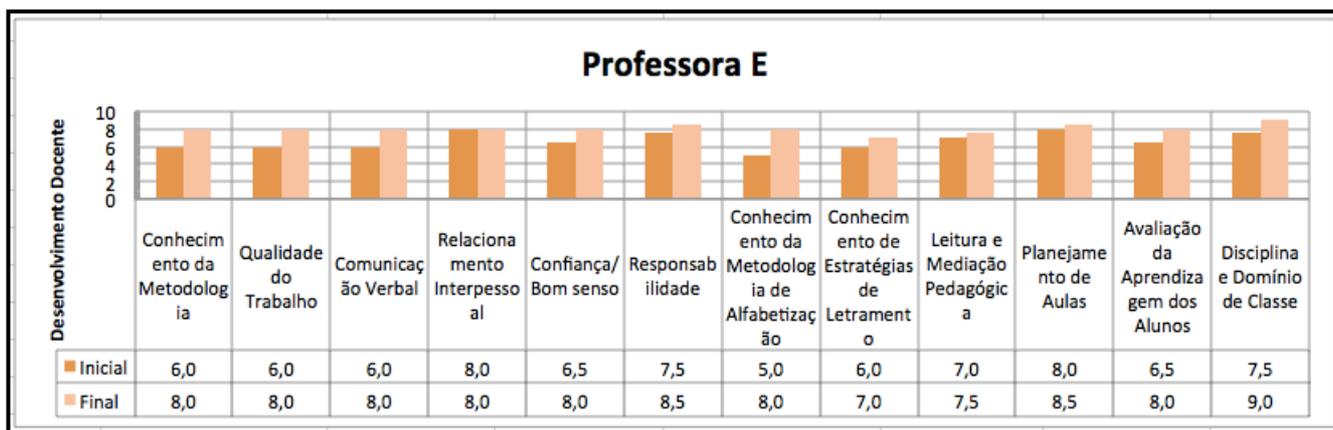


Gráfico 10: Mapeamento de Competências Inicial e Final da Profa. E

Fonte: Dados da Pesquisa

As categorias escolhidas para o desenvolvimento foram conhecimento da metodologia, qualidade do trabalho, comunicação verbal, conhecimento da metodologia de alfabetização, e de estratégias de letramento. O maior índice de desenvolvimento foi na questão de conhecimento da metodologia de alfabetização com 60% de crescimento, enquanto a menor foi a de estratégias de letramento apresentando 18% de crescimento. O único índice que não apresentou evolução foi no relacionamento interpessoal, que mesmo assim já está na média superior solicitada pela instituição.

4.2.6 O caso da Professora F

O caso da Professora F é semelhante ao da Professora C, em que houve um crescimento uniforme e proporcional de ampliação das características comportamentais em todas as áreas analisadas.

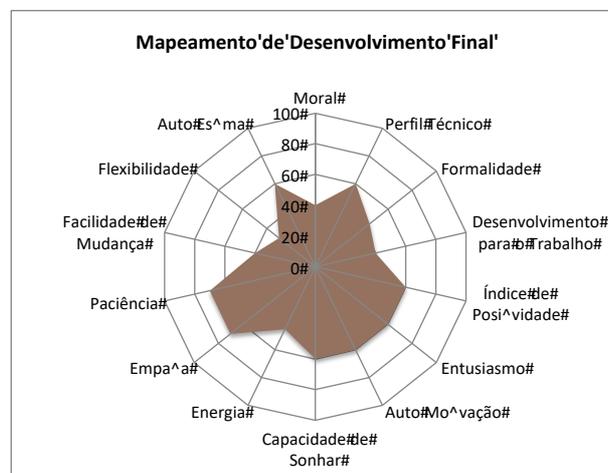
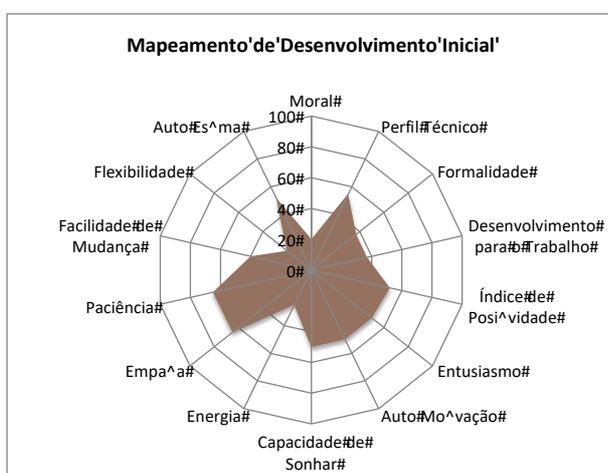


Gráfico 11: Mapeamento do Perfil Comportamental Inicial e Final da Professora F

Fonte: Dados da Pesquisa

Os pontos mais baixos foram relacionados à moral, flexibilidade e energia para o trabalho, o que se manteve na avaliação final inferior às demais, mas com resultados mais significativos.

Eu acho que saber que eu era meio inflexível e que eu precisava melhorar minha moral e energia foi muito importante porque eu estava numa correria que eu esquecia de mim e fui levando as coisas no automático. Relato do Atendimento Individual (10/12/2015)

Um dos pontos interessantes da análise de características comportamentais é exatamente a capacidade de olhar detalhes do perfil que muitas vezes as pessoas não poderiam perceber no dia a dia e com isso acabar não se desenvolvendo. Quando observados ponto a ponto, o professor consegue analisar quais as melhores estratégias a serem feitas.

No caso das categorias escolhidas para o desenvolvimento foram conhecimento da metodologia, qualidade do trabalho, comunicação verbal, confiança e bom senso, responsabilidade, conhecimento da metodologia de alfabetização, de estratégias de letramento, de leitura e mediação pedagógica, avaliação da aprendizagem dos alunos, disciplina e domínio de classe. Este foi um dos casos com maior quantidade de itens a serem trabalhados, já que todas as notas inferior ou igual a 6 foram foco de desenvolvimento.

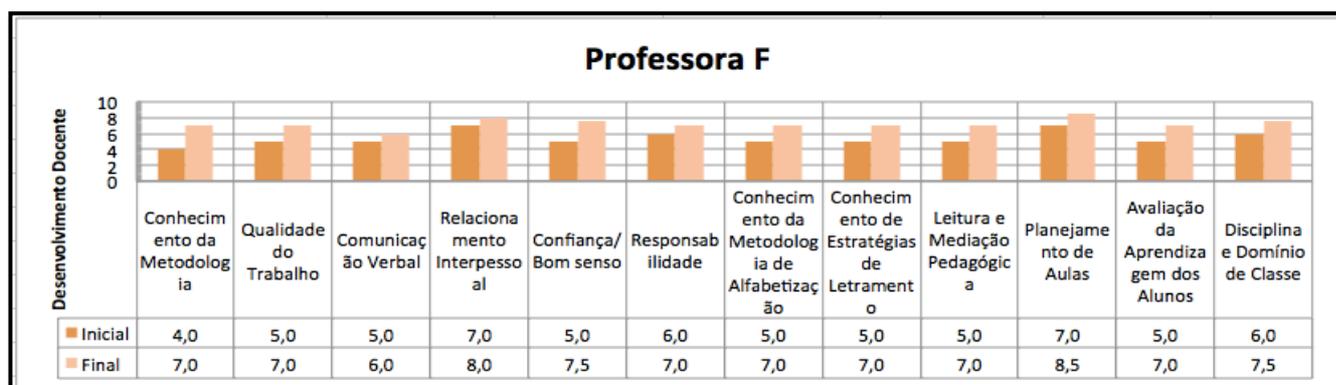


Gráfico 12: Mapeamento de Competências Inicial e Final da Profa. F

Fonte: Dados da Pesquisa

Eu me lembro que quando vi que dos 12 itens eu tinha que criar o plano pra desenvolver 10 delas eu fiquei assustada e com medo de

Eu nunca imaginei que um treinamento pra professor iria me fazer retomar a academia que eu havia deixado, porque eu achava que não tinha nada a ver. Quando você falou que eu precisava melhorar minha energia e eu foquei também na autoestima foi incrível porque eu cuidei de mim enquanto pessoa e melhorou no meu trabalho. Relato do Atendimento Individual (10/12/2015)

Quando analisadas as categorias de habilidades e competências para atuação em sala de aula, temos o seguinte retrato:

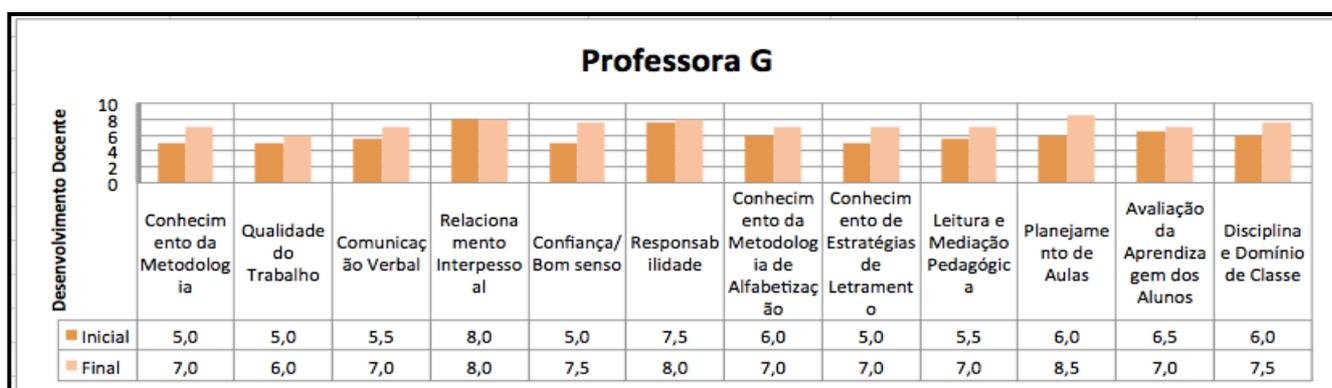


Gráfico 14: Mapeamento de Competências Inicial e Final da Profa. G

Fonte: Dados da Pesquisa

As categorias escolhidas para o desenvolvimento foram conhecimento da metodologia, qualidade do trabalho, comunicação verbal, confiança e bom senso, conhecimento da metodologia de alfabetização, de estratégias de letramento, de leitura e mediação pedagógica, de planejamento de aulas, disciplina e domínio de classe.

Das categorias selecionadas para o Plano de Desenvolvimento, foi possível identificar o menor avanço na questão da qualidade do trabalho com 20% de aumento e com maior avanço na questão da confiança e bom senso com 50% de aumento.

Mediante o cenário de não ter alcançado no primeiro ano a meta proposta pela instituição, a Professora G já desenvolveu um novo plano com o enfoque nas categorias com nota inferior a 8,0 pontos entendendo seu próprio ciclo de crescimento e desenvolvimento.

Eu vi que já melhorei muito, mas agora vai ficar mais fácil porque sei que é só fazer o plano e ir acompanhando toda semana os pontos pra não esquecer. Relato do Atendimento Individual (10/12/2015)

4.2.8 O caso da Professora H

A Professora H inicialmente foi a que demonstrou maior resistência ao que estava sendo proposto. Ela mencionou que já havia participado de várias formações e que muita coisa que vinha de fora estava deixando o ensino cada vez mais pensando no aluno e menos na condição do professor. Outra questão abordada por ela é que o professor não precisa ser só uma pessoa que apoia, mas que também ensina coisas que a criança ainda não sabe.

Eu já fiz vários treinamentos e isso é bom pra gente ficar atualizado com as novas coisas do mercado, mas tem muita coisa que parece que atrapalha a gente dar aula porque fica tudo focado no aluno e a gente tem que ser virar pra dar aula. Tem hora que eu até fico perdida com tanta coisa e parece que tudo o que eu sabia não pode mais usar. Relato do Atendimento Individual (03/12/2015)

Como é possível identificar, a flexibilidade da professora encontra-se baixa, bem como seu entusiasmo, motivação e capacidade de sonhar. Quando analisamos o quadro completo dela apresentado no Apêndice H, também verificamos que a autorresponsabilização é um dos itens baixos na questão das características comportamentais.

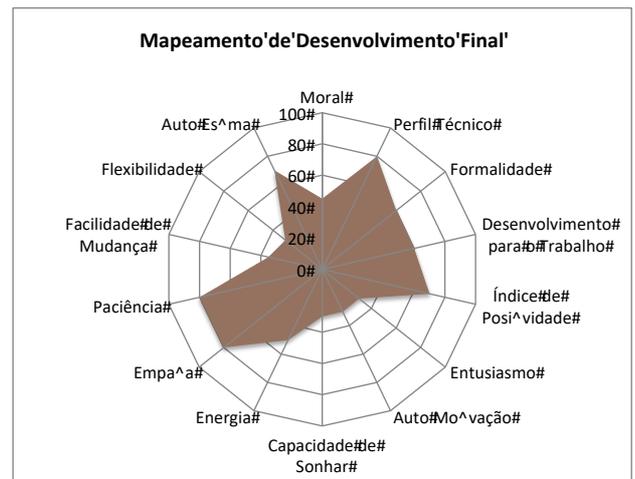
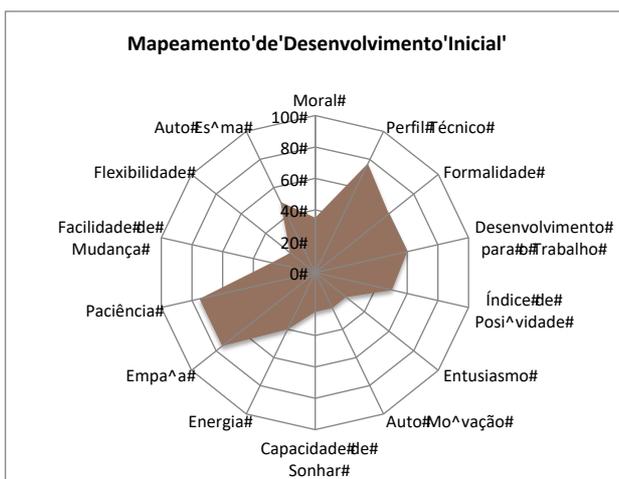


Gráfico 15: Mapeamento do Perfil Comportamental Inicial e Final da Professora H
Fonte: Dados da Pesquisa

Apesar de não ter sido possível obter ganhos tão relevantes como os das demais professoras, ela conseguiu se desenvolver em todas as áreas de certa forma, mas principalmente na questão da positividade, que era um fator bastante importante para configurar a pré disposição para realizar seu trabalho em sala de aula.

Quando tratamos das categorias de habilidades e competências, essa foi a professora que obteve menor desempenho na avaliação inicial realizada. Apenas as categorias de relacionamento interpessoal, responsabilidade, planejamento de aulas, disciplina e domínio de classe não foram escolhidas no primeiro momento.

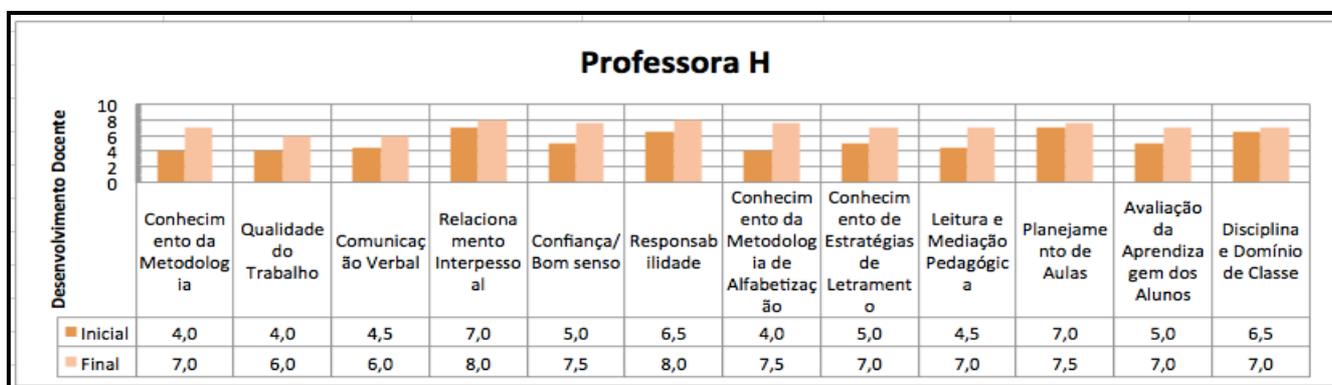


Gráfico 16: Mapeamento de Competências Inicial e Final da Profa. H
Fonte: Dados da Pesquisa

As categorias escolhidas para o desenvolvimento foram conhecimento da metodologia, qualidade do trabalho, comunicação verbal, confiança e bom senso, conhecimento da metodologia de alfabetização, de estratégias de letramento e de leitura e mediação pedagógica, avaliação e aprendizagem dos alunos. Dentre elas, a com maior desempenho foi a de conhecimento da metodologia de alfabetização com 87% de aumento e a menor taxa de crescimento foi de 40% nas questões de conhecimento das estratégias de letramento e de avaliação da aprendizagem dos alunos.

eu estou muito feliz com o desempenho deste ano. Até porque essa foi a primeira vez que eu vi algum treinamento focado na minha pessoa e não só no que fazer com o aluno. Eu descobri que eu não sabia muito as coisas principais pra uma professora, mas eu vi que o que eu faço é pensando em mim também e também no aluno. Relato do Atendimento Individual (03/12/2015)

4.2.9 O caso da Professora I

Questões de flexibilidade, energia e moral foram as de menor pontuação no primeiro momento para a Professora I. Em decorrência disso problemas de autoestima e de autorresponsabilização foram as primeiras características comportamentais que apareceram, como é possível observar tanto na fala da professora quanto no gráfico abaixo.

Apesar de trabalhar com a questão de esportes eu não estava tendo tempo pra mim e pra ver as coisas que eu gosto e pra me cuidar. Além de todo o conteúdo que a gente viu, o jeito que você fez de começar olhando pra nossa própria vida foi o que fez a diferença na minha vida. Relato do Atendimento Individual (03/12/2015)

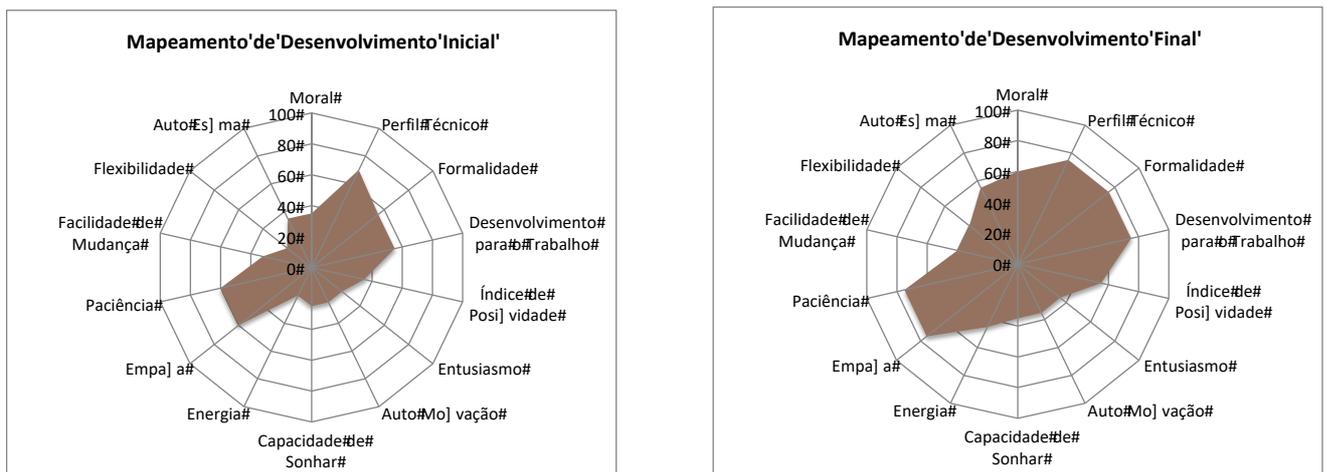


Gráfico 17: Mapeamento do Perfil Comportamental Inicial e Final da Professora I
Fonte: Dados da Pesquisa

Para ela, o meio em que os professores ficam hoje contribui para que outros professores tenham menor desempenho ou não busquem mais fazer a diferença.

Eu acho que grande parte é porque a gente fica todo dia na sala dos professores e escuta as mesmas coisas. Um reclama do salário, outro reclama da indisciplina, outro reclama do diretor, e é uma lamúria que não acaba mais. Relato do Atendimento Individual (03/12/2015)

No caso das competências e habilidades analisadas no nosso próximo quadro, o rendimento da Professora I foi bastante significativo na questão da qualidade do trabalho, aumentando 75%, e das questões de conhecimento da metodologia e da comunicação verbal com 40% de melhoria, como é possível ver abaixo:

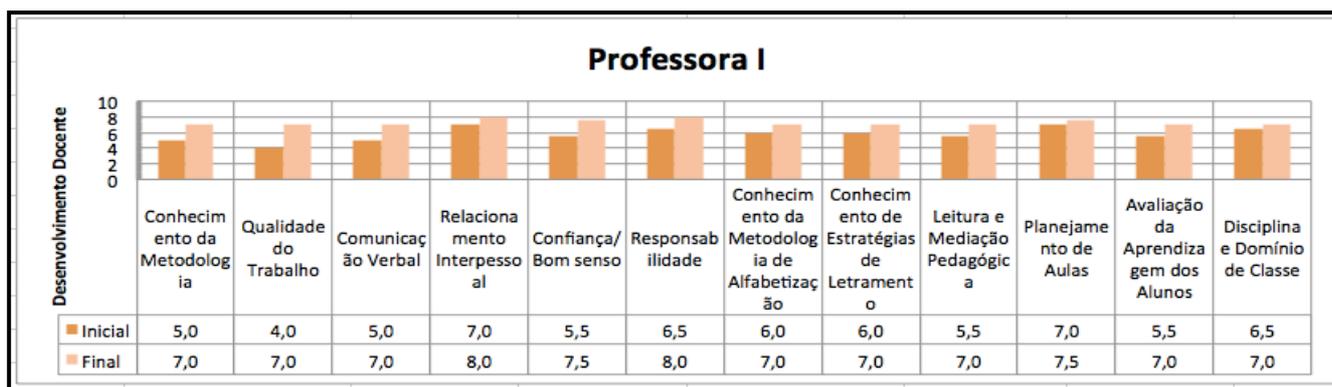


Gráfico 18: Mapeamento de Competências Inicial e Final da Profa. I

Fonte: Dados da Pesquisa

As categorias escolhidas para o desenvolvimento foram conhecimento da metodologia, qualidade do trabalho, comunicação verbal, confiança e bom senso, conhecimento da metodologia de alfabetização, de estratégias de letramento, de leitura e mediação pedagógica e de avaliação da aprendizagem dos alunos.

Eu vejo que tenho muita coisa pra crescer e por isso já rascunhei meu plano aqui pra pedir sua opinião e ver o que mais você acha que eu posso fazer. Relato do Atendimento Individual (10/12/2015)

Foi bastante interessante ver que mesmo sem ter sido solicitada, a Professora I já havia feito seu planejamento para o próximo ano, conforme o Plano de Desenvolvimento de Competências e Habilidades disponível no Apêndice X e que isso já havia se tornado uma atitude autônoma da mesma, pois esse é um dos grandes intuits de se fazer as avaliações e as formações.

4.2.10 O caso da Professora J

Com relação às características comportamentais, a Professora J foi uma das que obteve maior desempenho geral. Obtivemos um aumento na autoestima de 30 pontos e de flexibilidade de 25 pontos. A Inteligência Emocional contemplou aspectos da Facilidade de Mudança apresentada, a Paciência, a Empatia e a Energia e o resultado final foi de um aumento de 13,75 pontos. Já a motivação aumentou 30 pontos e a autorresponsabilização 15 pontos, conforme o quadro detalhado da professora no Apêndice J. Analisando a roda da vida de forma geral, a área em marrom obteve um aumento significativo.

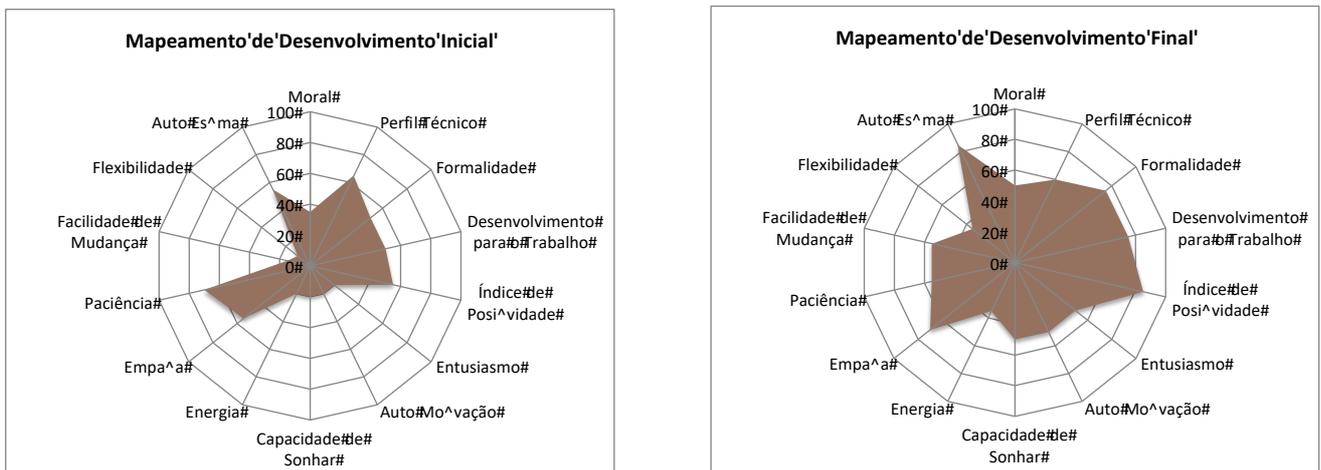


Gráfico 19: Mapeamento de Perfil Comportamental Inicial e Final da Professora J
Fonte: Dados da Pesquisa

Quando eu vi o gráfico a primeira vez eu fiquei impressionada porque eu não sabia que aquele teste simples ia conseguir medir minha vida toda. Ai tinha coisa que estava muito feia e eu tinha que me desafiar pra colorir aquela roda (risos) Relato do Atendimento Individual (03/12/2015)

A motivação inicial da professora ao se desafiar para melhorar pode ter sido um fator relevante que podemos considerar para compreender o motivo de ela ter sido a que apresentou melhores resultados nessas categorias analisadas.

No caso das categorias escolhidas para o desenvolvimento das habilidades e competências, foi possível identificar as seguintes: conhecimento da metodologia,

qualidade do trabalho, comunicação verbal, conhecimento da metodologia de alfabetização, de estratégias de letramento e de leitura e mediação pedagógica.

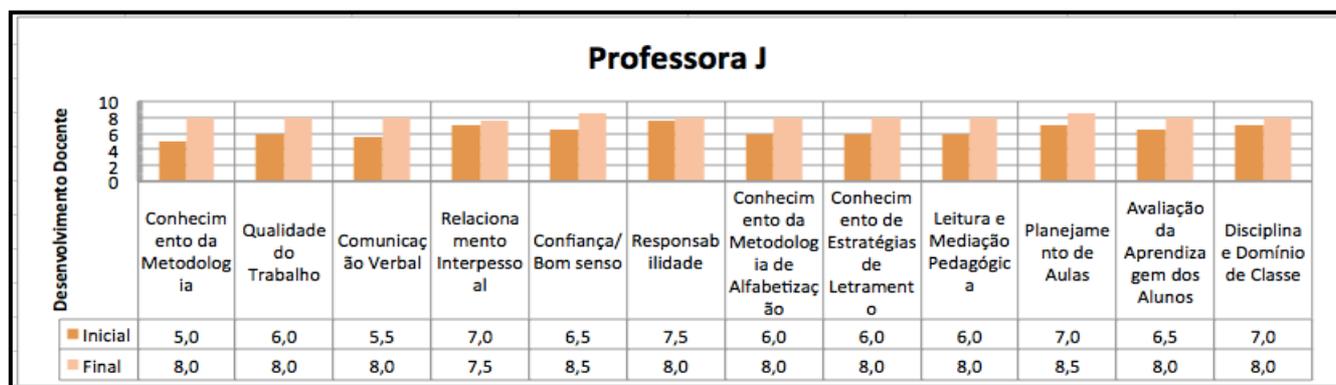


Gráfico 20: Mapeamento de Competências Inicial e Final da Profa. J

Fonte: Dados da Pesquisa

Eu só estou chateada porque eu não queria ter nenhuma nota abaixo de 8,0 e foi aí que eu percebi que foquei tanto em ficar boa e estudar que me esqueci de ajudar o grupo a melhorar também. Relato do Atendimento Individual (10/12/2015)

Como resultado final, uma das professoras que conseguiu um desempenho geral superior a 75% foi a Professora J. Quando perguntada sobre por que ela acreditava que isso havia acontecido, temos mais um indício da questão levantada anteriormente de que, quando a pessoa se preocupa com seu desempenho comportamental, ela melhora suas habilidades e competências.

O que eu fiz foi usar aquilo que você ensinou pra gente que era talento nosso e focar em fazer melhor. Eu lembro que eu tinha bom perfil na parte de professora mesmo, de coisa técnica e também de autoestima. Aí ficou fácil com as ferramentas que você vinha trazendo pras aulas. Relato do Atendimento Individual (03/12/2015)

4.2.11 O caso da Professora K

Os pontos mais críticos apresentados na avaliação inicial da Professora K foram a questão da flexibilidade, da facilidade de mudança e de energia. Um cenário bastante desfavorável para o processo evolutivo, já que eles interferem diretamente na movimentação da pessoa para alcançar resultados.

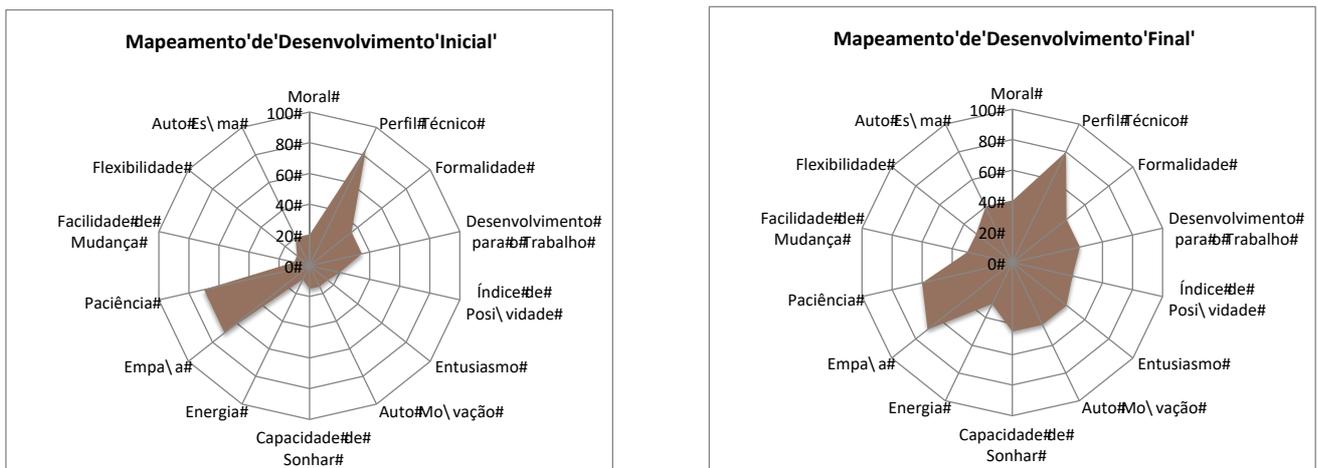


Gráfico 21: Mapeamento de Habilidades e Competências Inicial e Final da Profa. K
Fonte: Dados da Pesquisa

Optou-se pelo desenvolvimento inicial da autoestima para que a mesma tivesse condições de acessar os pontos mais críticos e se desenvolver. Não foi possível obter significativas mudanças na questão da energia, mas nos demais itens já destacamos um crescimento considerável da autoestima e motivação.

Eu tive duas experiências ruins bem de cara no meu primeiro trabalho e muitas vezes eu me culpo por não ter dado certo. Eu fui demitida de uma escola e depois eu dei depressão e fiz tratamento e fiquei sem trabalhar. Acho que isso ter muito a ver com o que mostrou no teste. Relato do Atendimento Individual (03/12/2015)

Questões ligadas a experiências anteriores com frustração podem ser motivo de baixa energia, baixa autoestima e motivação. Já nas questões de habilidades e competências para atuação em sala de aula, podemos identificar o seguinte cenário:

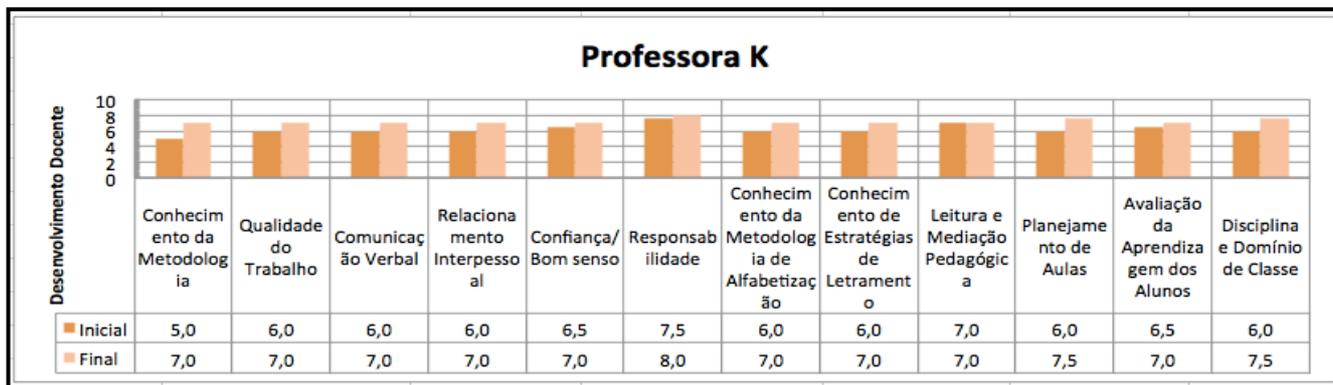


Gráfico 22: Mapeamento de Competências Inicial e Final da Professora K
Fonte: Dados da Pesquisa

As categorias escolhidas para o desenvolvimento foram conhecimento da metodologia, qualidade do trabalho, comunicação verbal, relacionamento interpessoal, conhecimento da metodologia de alfabetização, de estratégias de letramento, planejamento de aulas e disciplina e domínio de classe.

Todas as categorias selecionadas para o desenvolvimento evoluíram de alguma forma, com menor taxa foi possível alcançar 18% nas questões de qualidade do trabalho, comunicação verbal, relacionamento interpessoal, conhecimento da metodologia e de estratégias de letramento, e com maior taxa entre esses, foi possível desenvolver 40% na questão da metodologia da escola.

4.2.12 O caso da Professora L

A Professora L foi uma das professoras que conseguiu se desenvolver proporcionalmente em todas as áreas comportamentais, conforme conseguimos visualizar no Gráfico 23. Quando analisamos o Apêndice Q do Quadro de Desenvolvimento Comportamental completo da professora obtivemos um aumento na autoestima e de flexibilidade de 15 pontos. A inteligência emocional passou de 37,5 para 50 pontos e já a motivação aumentou 20 pontos e a autorresponsabilização um total de 8,25.

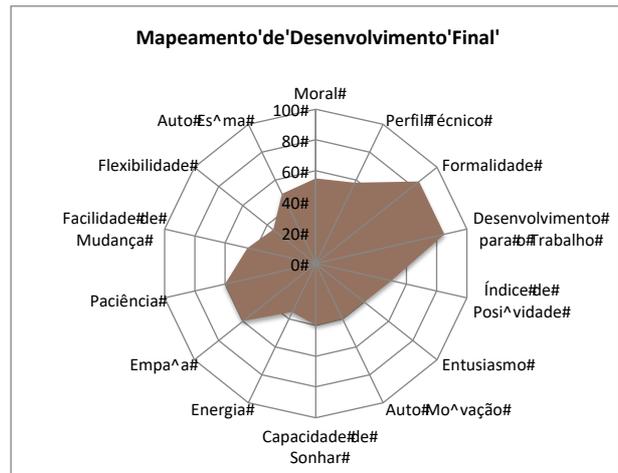
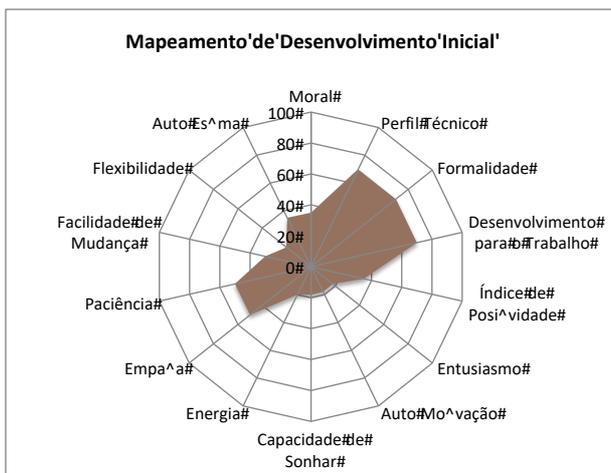


Gráfico 23: Mapeamento do Perfil Comportamental Inicial e Final da Professora L
Fonte: Dados da Pesquisa

As categorias escolhidas para o desenvolvimento foram conhecimento da metodologia, qualidade do trabalho, comunicação verbal, confiança e bom senso, conhecimento da metodologia de alfabetização, de estratégias de letramento, de leitura e mediação pedagógica, de planejamento das aulas e avaliação da aprendizagem dos alunos.

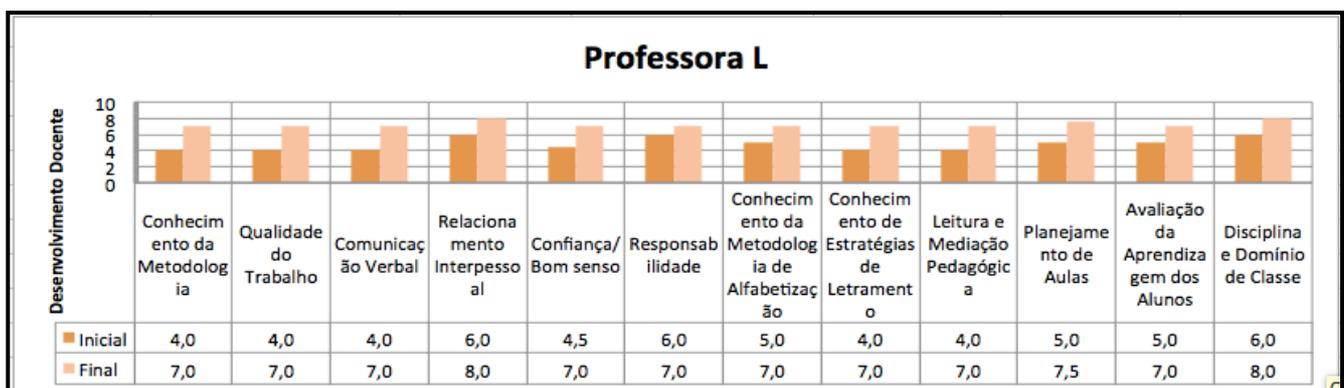


Gráfico 24: Mapeamento de Competências Inicial e Final da Profa. L
Fonte: Dados da Pesquisa

A Professora L também apresentou um dos casos de avaliação com inferiores a 50% do previsto, totalizando 6 delas. Apesar deste cenário, todos os itens apresentados obtiveram desenvolvimento para acima de 70% de desenvolvimento.

4.2.13 O caso da Professora M

O caso da Professora M também conseguiu um desenvolvimento proporcionalmente em todas as áreas, exceto na questão da auto estima que se manteve inalterada em 70 pontos. A flexibilidade aumentou 15 pontos e a autorresponsabilização um total de 10 pontos. A inteligência emocional passou de 39 para 51,25 pontos e a motivação de 62,5 para 70 pontos. Visualmente temos o seguinte resultado que pode ser observado no gráfico abaixo:

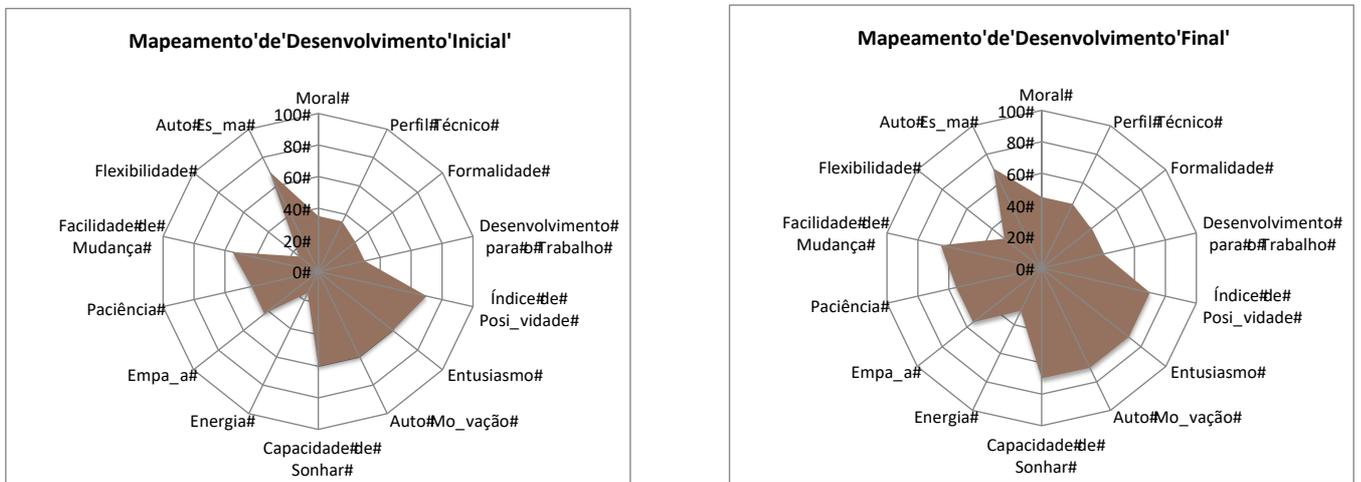


Gráfico 25: Mapeamento do Perfil Comportamental Inicial e Final da Professora M
Fonte: Dados da Pesquisa

Apesar da baixa flexibilidade e energia, a Professora M conseguiu desenvolver proporcionalmente os itens de características comportamentais trabalhadas.

No caso das categorias de desenvolvimento de habilidades e competências docentes que selecionamos, para realizar o plano individual, as categorias escolhidas foram conhecimento da metodologia, comunicação verbal, conhecimento da metodologia de alfabetização, de estratégias de letramento, de leitura e mediação pedagógica, que obtiveram notas mais baixas conforme a tabela abaixo:

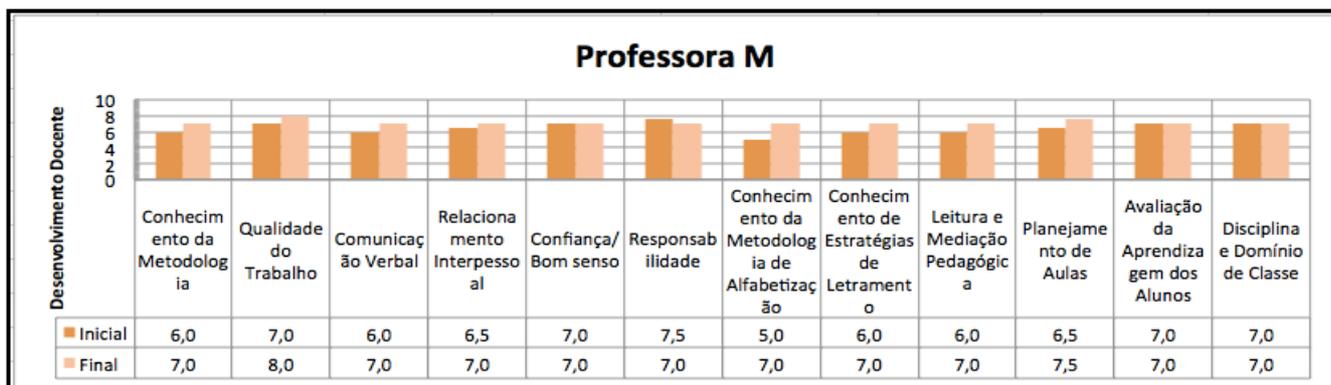


Gráfico 26: Mapeamento de Competências Inicial e Final da Profa. M
Fonte: Dados da Pesquisa

No caso da Professora M três categorias que não sofreram alteração no decorrer da formação, quais sejam a confiança e bom senso, a avaliação da aprendizagem dos alunos, da disciplina e domínio de classe. A menor taxa de desenvolvimento foi o relacionamento interpessoal que aumentou apenas 9% e ainda o caso da responsabilidade que diminuiu a mesma proporção. Dentre todos os índices e comparada às demais professoras, a Professora M foi a que menos pode-se observar um desenvolvimento mensurável nas análises feitas.

Essa realidade faz com que passemos para uma nova seção desta tese que é analisar as categorias de estudo pesquisadas para compreender uma a uma como elas foram sendo desenvolvidas, quais são menos aparentes e o quanto elas precisam ser consideradas, conforme veremos a seguir.

4.3 Análise por Categorias de Estudo

Partimos agora para a análise de cada uma das categorias e de como as professoras conseguiram se desenvolver tanto com relação às seis categorias comportamentais enfocadas pelo coaching quanto pelas 12 categorias de habilidades e competências para o trabalho em sala de aula em ordem alfabética. Além do resultado disponibilizado pelo *Assessment* e pela Avaliação de Competências e Habilidades disponível no Apêndice C, utilizaremos também as falas das professoras do grupo de discussões sobre os resultados iniciais e finais quando receberam o relatório descritivo, conforme modelo do Apêndice E. As categorias comportamentais foram registradas com nota de escala 100 e as categorias de habilidades e competências com uma nota de escala 10. A diferença se dá porque a primeira foi feita por um software específico e a segunda manualmente.

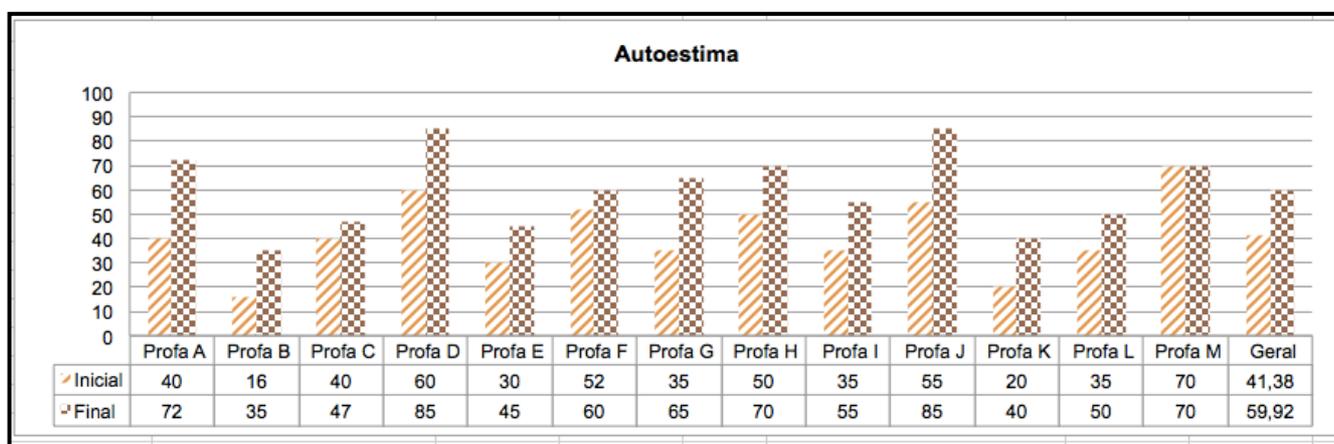


Gráfico 27: Análise de Autoestima Inicial e Final do Grupo

Fonte: Dados da Pesquisa

Quando tratamos da autoestima do grupo, a média geral inicial era inferior a 50%, o que indica que o trabalho nessa categoria seria necessário para melhorar a relação entre o professor, sua própria atuação profissional e sua autoimagem. Durante o grupo de discussão que tratamos dessa questão, foi possível verificar na fala das professoras uma sensação de não reconhecimento sobre sua profissão, tanto da parte da sociedade quanto por parte delas, além da falta de valorização

quando trata-se do salário docente e do respeito que os alunos têm pelos professores atualmente.

Eu acho que é muito raro ter professor com boa autoestima porque nos últimos anos a coisa dentro da escola só tem piorado pra gente. Grupo de Discussão de Resultados, Professora B em 16/04/2015

O que você vê todo dia é professor sendo ameaçado, passando necessidade e sem ter ninguém que se importe, mas se for pra cobrar o pai tá lá na sua porta em um segundo. Grupo de Discussão de Resultados, Professora K em 16/04/2015

No fundo no fundo a gente tem esperança, porque se não fosse assim a gente não estaria aqui querendo um lugar melhor pra trabalhar, mas se for olhar de uma forma geral é assim mesmo. Grupo de Discussão de Resultados, Professora E em 16/04/2015

É interessante verificar a demanda e o fluxo da fala das professoras que se posicionaram de forma semelhante. Neste momento, toda a sala começou a falar dos problemas da educação e a colocarem os fatores externos como sendo os únicos responsáveis pela baixa autoestima dos professores. Esse fenômeno aconteceu no primeiro grupo de discussão de resultados e após alguns segundos em que o assunto era unânime, foi feita uma intervenção para tirar as professoras do foco da discussão e provocá-las a olhar para outros lugares e questões que poderiam ser também fatores influenciadores. A pergunta feita a eles foi a seguinte: *vocês acreditam que uma questão de autoestima se resolveria com um aumento de salário e com o respeito dos alunos se enquanto professor eu mesma não me valorizar?* Esta é uma pergunta que dentro do coaching é conhecida como *Ferramenta de Perguntas Poderosas* e normalmente é feita pelo profissional que está conduzindo o trabalho para fazer com que o professor reflita sobre sua prática, ela não necessariamente pode ser planejada, mas advém da reflexão e propriedade do profissional que está conduzindo o debate. Neste momento as professoras se manifestaram da seguinte forma:

Nossa, a gente tá falando de autoestima, uma coisa que vem de dentro e é individual, e fomos direto pra falar de coisas de fora. Realmente precisa começar em cada uma. Grupo de Discussão de Resultados, Professora E em 16/04/2015

É porque a gente estava procurando uma coisa pra justificar porque estava baixa nossa autoestima e pra isso é mais fácil colocar a culpa no outro. Grupo de Discussão de Resultados, Professora I em 16/04/2015

A partir disso, começou-se a discussão de como e quais fatores poderiam afetar a autoestima de uma pessoa, independente de que profissão ela teria. Foi conduzida uma técnica de *Brainstorming* que levou os participantes a se posicionarem e chegarem a uma conclusão bastante interessante e ponto de partida para que cada uma pudesse desenvolver seu Plano de Desenvolvimento posteriormente. Todas as ferramentas nesta seção mencionadas estarão disponíveis no Anexo X desta tese, sendo que algumas delas sofreram alterações e adaptações das versões originais com a finalidade de manter a concepção estrutural, atender às demandas da educação e da formação de professores.

Segundo o grupo, *autoestima é a forma como eu reajo internamente aos fatores que influenciam minhas emoções no dia a dia*. A partir disso, começaram a listar possíveis soluções, como praticar esporte, cuidar da aparência, ouvir música/cantar/dançar, ler um bom livro, entre outros. Foi a partir dessas questões e categorias que o trabalho de formação de professores foi conduzido no quesito autoestima. Durante as formações tivemos ações de cuidados de beleza, aulas de canto, confecção de uniforme no padrão estético que elas se identificavam, leituras de poemas, entre outras coisas.

O problema da nossa autoestima agora é que ela tá quase derrubando avião de tão alta (risos) Grupo de Discussão de Resultados, Professora J em 10/06/2016

A gente descobriu que depende muito mais de como nós encaramos nossa vida do que de como as pessoas nos veem. E isso até ajuda você ser respeitada e a correr atrás de um trabalho que ganhe melhor. Grupo de Discussão de Resultados, Professora D em 10/06/2016

Esse fenômeno também aconteceu com a categoria de autorresponsabilização, como veremos a seguir. Inicialmente as professoras apresentavam, de forma geral, apenas 43,86 pontos neste quesito, o que indica que o grupo não se responsabilizava nem em 50% pelo seu papel enquanto professor.

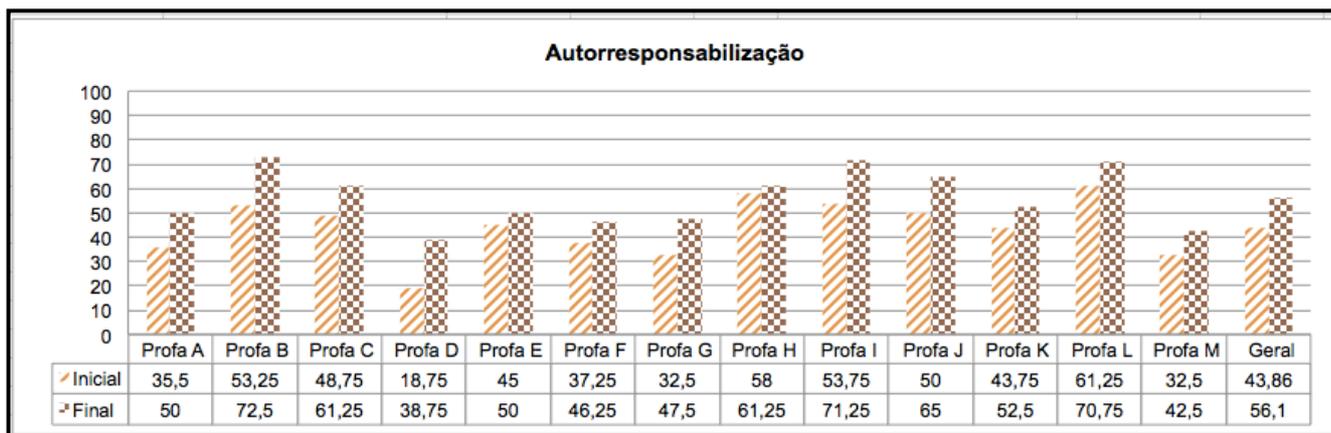


Gráfico 28: Análise de Autorresponsabilização Inicial e Final do Grupo
Fonte: Dados da Pesquisa

O conceito de autorresponsabilização foi levado para as professoras como uma reflexão com o uso de metáforas, que também é um recurso comum dentro da metodologia de coaching. As professoras foram levadas a pensar no que era possível fazer individualmente, que dependeria só dela enquanto pessoa, para melhorar o processo de educação das crianças em sala de aula. Foi utilizada uma ferramenta de coaching de análise interna e externa de situações problemas que aparecem, denominada *Swot*. Neste momento, optou-se por fazer com que as professoras levantassem as questões que dependeriam delas e que não dependeriam delas no que diz respeito à atividade docente e, a partir disso, convidadas a assumirem com mais dedicação aquilo que era pertinente e observado por elas.

Agora fica fácil a gente ver que se a gente fizer a nossa parte muita coisa pode mudar. É a típica questão que de pouco em pouco a gente faz muito. Grupo de Discussão de Resultados, Professora B em 10/06/2016

E tipo, se a gente faz o mínimo que é nossa obrigação como cumprir com o que precisa ser ensinado e acompanhar o desempenho dos alunos já é uma garantia de que eles vão ter a melhor educação que a gente poderia dar com o que agente sabe agora. a Grupo de Discussão de Resultados, Professora I em 10/06/2016

Sobre a avaliação da aprendizagem dos alunos, uma das questões mais destacadas foram os critérios que seriam utilizados em cada fase escolar da criança e a importância do monitoramento diário do seu processo de desenvolvimento. Ao

logo dos meses que antecederam a abertura da escola, foram feitas as fichas de monitoramento de observação dos alunos de Educação Infantil e a estrutura de provas para o Ensino Fundamental. As professoras seguiram o protocolo de avaliações tanto do método montessoriano adotado pela escola, como se observa em Lubienska-Lenal (2014), quanto das questões de alfabetização propostas por Adams *et al.* (2006).

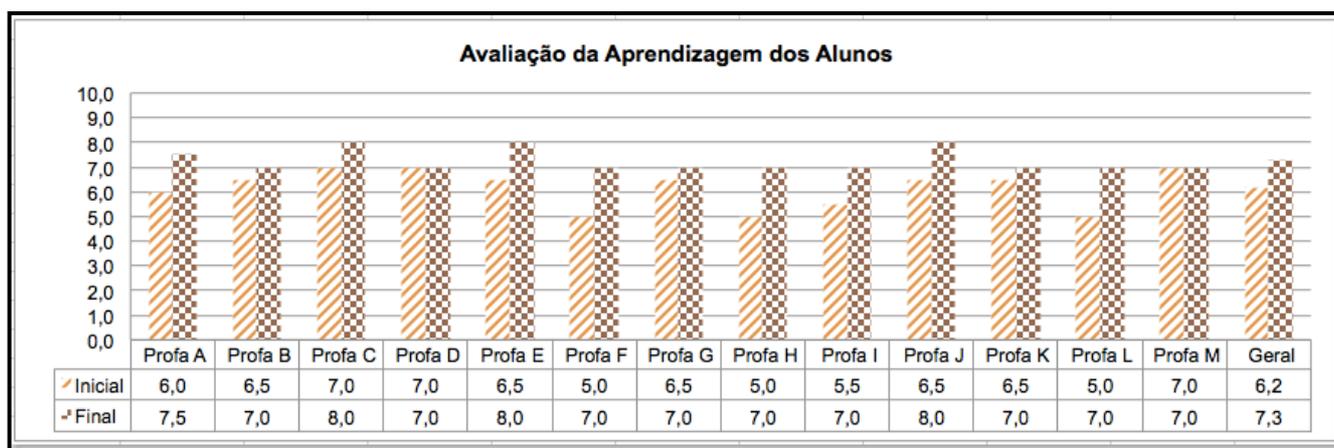


Gráfico 29: Análise de Avaliação da Aprendizagem dos Alunos Inicial e Final
Fonte: Dados da Pesquisa

O resultado já era bastante significativo com 62% de resultado e após todas as definições e estruturação realizada por elas esse índice passou para 73%. Ficou fortalecido no discurso e na atitude das professoras o quanto esse procedimento é importante, pois onde quer que estavam realizando atividades na escola elas levavam consigo o caderno de registro do desenvolvimento dos alunos para fazerem anotações pertinentes.

Um dos itens mais preocupantes desde o início da formação foi certamente a comunicação oral. Não pelo fato de possuir o menor índice geral da avaliação, mas pelo fato de que, para uma professora, era esperado que essa competência já tivesse sido desenvolvida. Utilizamos as pesquisas de comunicação oral e escritas de língua materna de Bortoni-Ricardo (2009), para que as professoras pudessem compreender mais sobre variação linguística e monitoração da fala, de acordo com o ambiente e interlocutores envolvidos. Esse foi um grande diferencial para

alcançarmos um aumento de 49% dessa competência ao logo da formação, como é possível verificar na tabela abaixo:

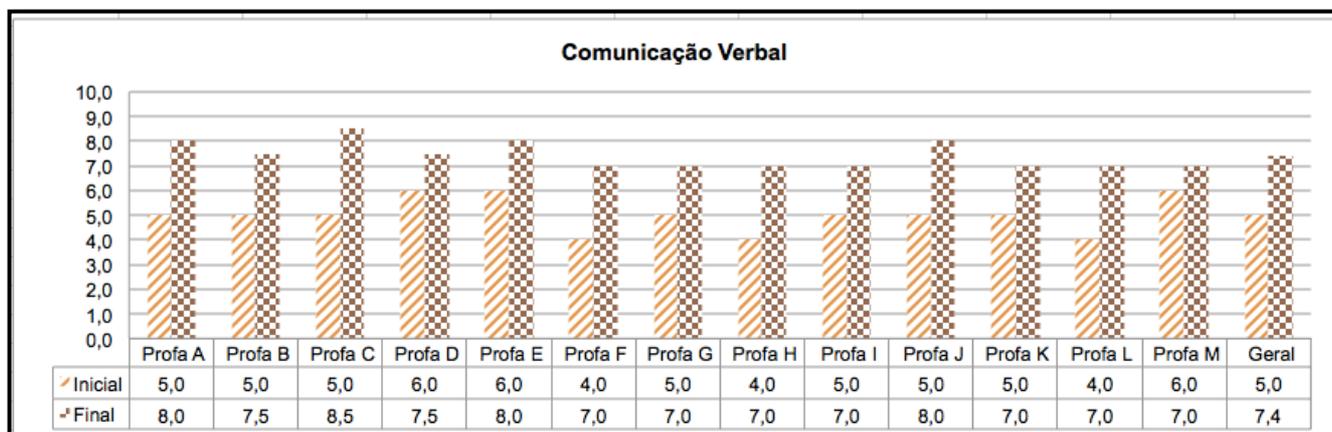


Gráfico 30: Análise de Comunicação Verbal Inicial e Final do Grupo

Fonte: Dados da Pesquisa

Todas as professoras obtiveram um desempenho significativo neste quesito, o menor desempenho foi de 18%, como o caso da Professora M e o de maior com a Professora C que chegou a 70%. Existem dois fatores importantes para este desenvolvimento. O primeiro é a própria competência do professor enquanto pessoa, de ter essa habilidade para transitar em vários ambientes em que ela possa se comunicar da melhor forma e o segundo é a garantia de ser exemplo para os alunos tanto na sua prática cotidiana quanto na sua capacidade de ensinar a eles. Uma questão bastante pertinente é que quanto melhor é a comunicação, maior sua confiança no trabalho desenvolvido. Para analisar detalhadamente essa questão, partimos para a próxima tabela.

A confiança e o bom senso é uma habilidade resultado de um bom desempenho em todas as demais categorias. Acompanhando o crescimento de cada uma das professoras na tabela abaixo, é possível observar que a análise inicial passou de 6 para 7,6 pontos. Foi possível identificar que 12 das 13 professoras obtiveram um desempenho considerável de desenvolvimento durante a formação.

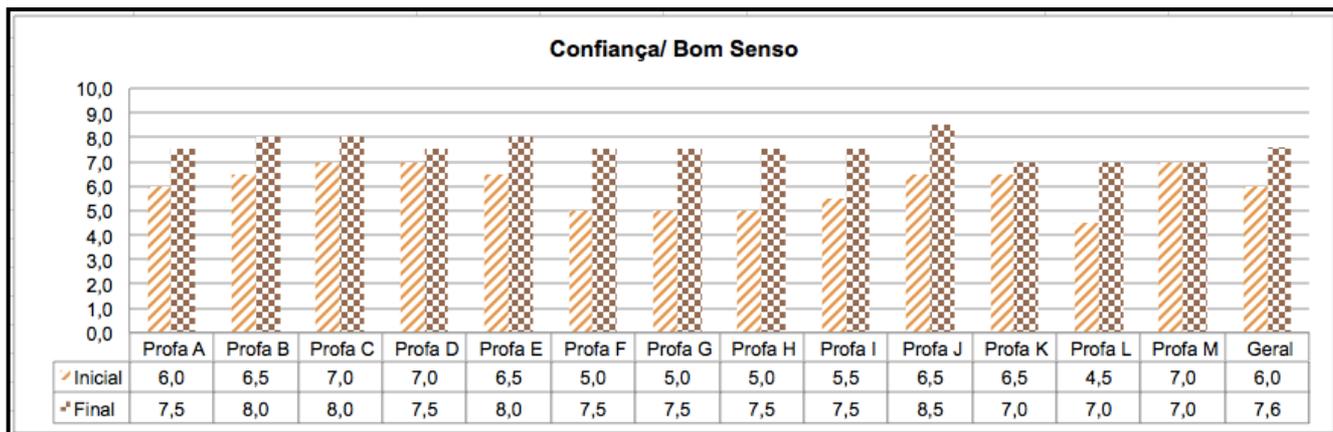


Gráfico 31: Análise de Confiança e Bom Senso Inicial e Final do Grupo

Fonte: Dados da Pesquisa

Tratando-se das questões de conhecimento da metodologia de alfabetização utilizada pela escola, podemos considerar o seguinte resultado: todas as professoras obtiveram um desempenho que passou de 18% até 60% de desenvolvimento.

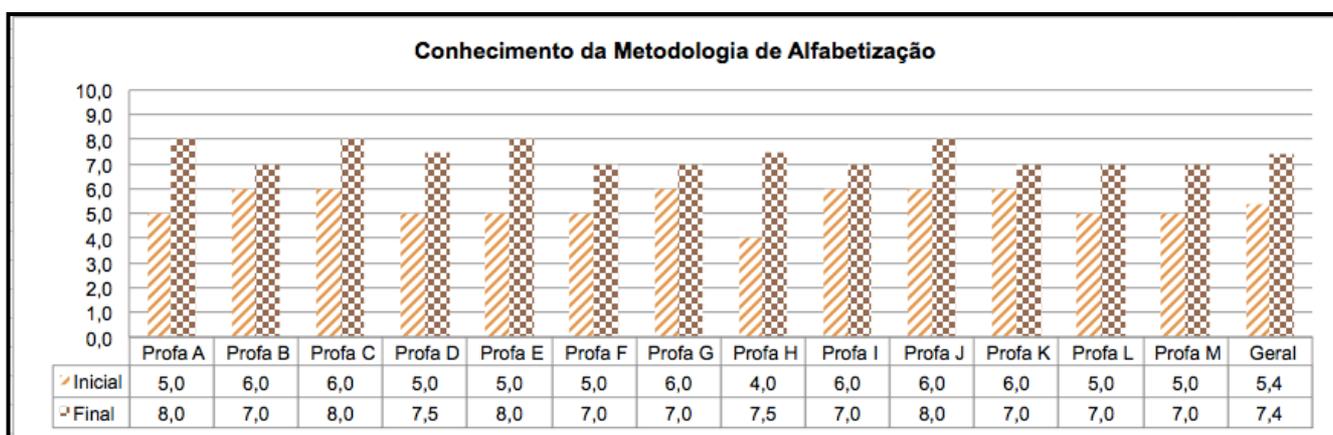


Gráfico 32: Análise de Conhecimento da Metodologia de Alfabetização Inicial e Final

Fonte: Dados da Pesquisa

Muitas das queixas ouvidas no início dos grupos de discussão foram sobre as questões de escolhas dos métodos e a prática de como alfabetizar as crianças. O que se fez durante esse tempo foi optar pelo método fônico de alfabetização, juntamente com estratégias montessorianas para desenvolvimento motor e estratégias de alfabetização e letramento para o uso social da língua e o papel do

professor neste processo, conforme os estudos apresentados por Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010).

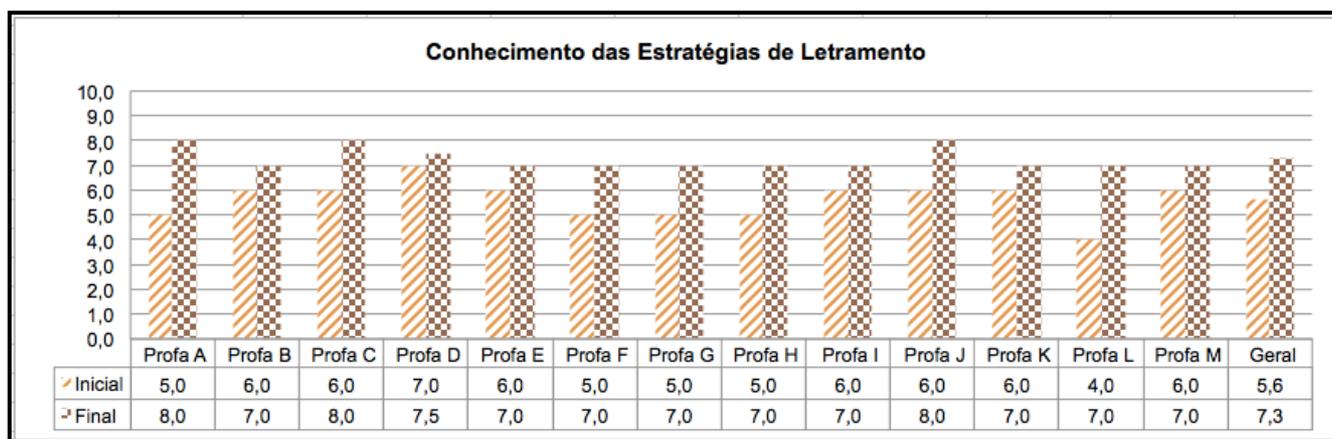


Gráfico 33: Análise de Estratégias de Letramento Inicial e Final do Grupo

Fonte: Dados da Pesquisa

Foi a primeira vez que eu consegui visualizar a origem dos métodos e como é que precisamos dominar um para fazer bem feito. Depois qualquer inovação na aplicação didática fica mais fácil porque vamos só contextualizando dentro da realidade do aluno. Grupo de Discussão de Resultados, Professora J em 10/04/2016

Quanto mais clareza damos ao professor, mais ele tem segurança para implementar o que está sendo proposto. Nesse primeiro momento, a nota final chegou a 73%, mas elas pessoalmente têm uma meta para o próximo ano que é depois de implementado o ritmo das aulas e a aplicabilidade com o aluno chegarem a pelo menos 90% com relação aos eixos de alfabetização, letramento e leitura.

Quando tratamos de disciplina e domínio de classe, o grupo já se apresentava com uma nota superior a 60% de aproveitamento e, ao longo da formação atingiu 78% de desempenho. A própria metodologia montessoriana requer que a disciplina em sala de aula seja uma ação bastante natural, com momentos de silêncio administrados pelos próprios alunos. A questão do domínio de classe perpassa a capacidade da professora em envolver os alunos e sua atenção às atividades em sala, principalmente na aquisição de um conteúdo novo.

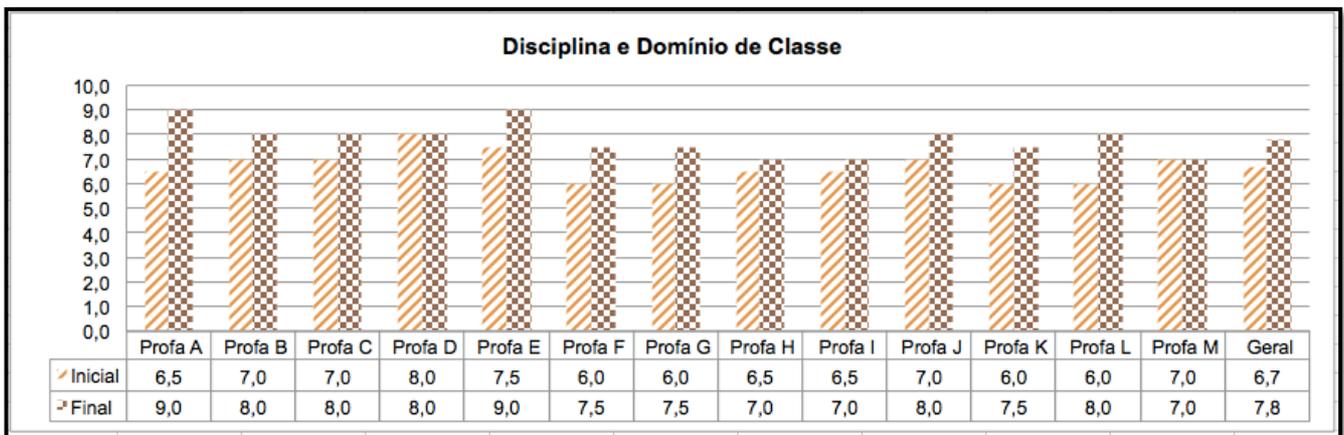


Gráfico 34: Análise de Disciplina e Domínio de Classe Inicial e Final do Grupo
Fonte: Dados da Pesquisa

Essa habilidade é sobretudo utilizada quando é necessário ensinar um conteúdo para diferentes tipos de alunos tendo que alterar sua postura e estratégias para apoiá-los. Tendo em vista esse cenário, a flexibilidade é um caráter importante para assegurar que o professor esteja pronto para lidar com essas questões. De todas as categorias analisadas na parte que trata de comportamentos, essa foi a categoria que apresentou resultados mais baixos, quando se trata de características comportamentais.

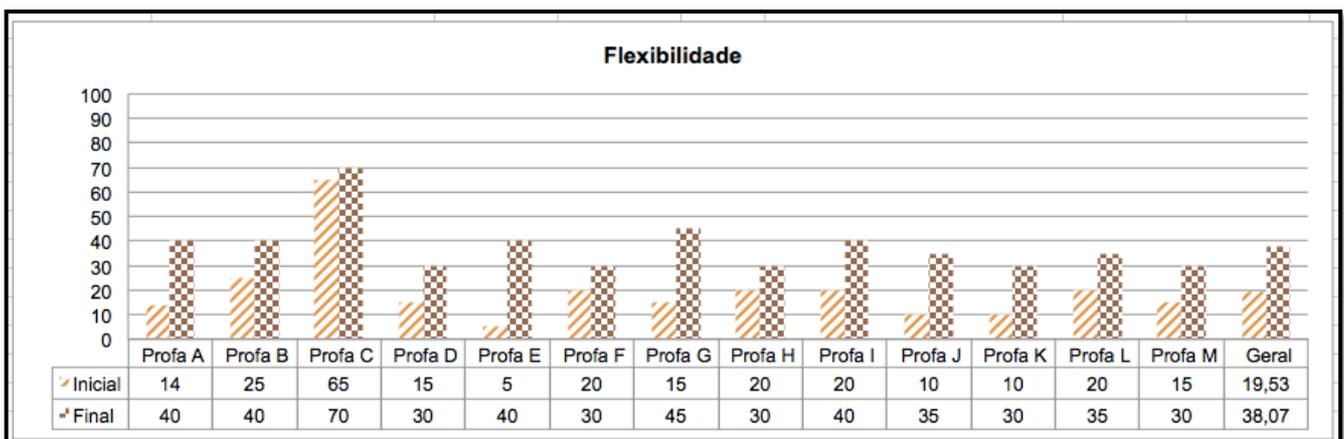


Gráfico 35: Análise de Flexibilidade Inicial e Final do Grupo
Fonte: Dados da Pesquisa

Eu acredito que o professor é muito acomodado, alguns reclamam que é por falta de condição financeira mas a maioria é porque acha que não vale à pena. . Grupo de Discussão de Resultados, Professora A em 10/06/2016

Parece que a própria faculdade já deixa a gente meio com preguiça de correr atrás das coisas e de fazer a diferença. Ai as coisas dependem muito mais da gente correr atrás do que do grupo em si. . Grupo de Discussão de Resultados, Professora C em 10/06/2016

Essa característica, apesar de ter sido quase que aumentada em 97% com relação ao início da formação, o resultado de 38,07 ainda é baixo para o que é necessário para o perfil de uma professora. Um fator também fundamental a esse professor é a questão da inteligência emocional dentre as características comportamentais, como apresenta a tabela a seguir:

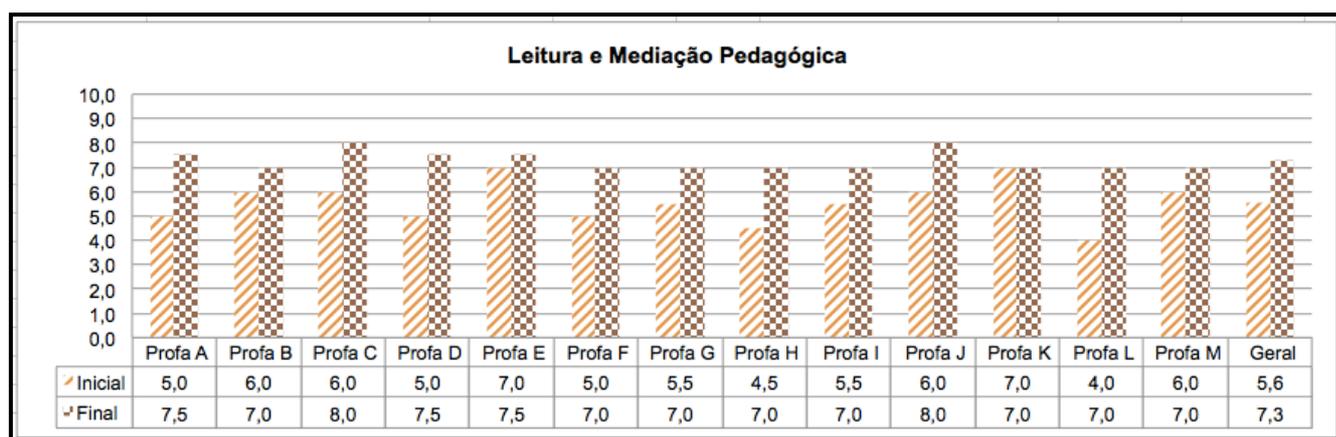


Gráfico 36: Análise de Leitura e Mediação Pedagógica Inicial e Final do Grupo
Fonte: Dados da Pesquisa

Isso a gente precisa demais porque não é fácil lidar com os pais dos alunos cada um do seu tipo e cada um com seu jeito de criar os filhos. . Grupo de Discussão de Resultados, Professora D em 10/04/2016

Além do mais tem muita coisa dentro da sala de aula que é difícil porque você já chega com as coisas que acontecem em casa e sempre aparece um pepino pra gente descascar na escola. . Grupo de Discussão de Resultados, Professora E em 10/04/2016

Se a gente só conseguir não trazer os problemas de casa pra sala de aula já ajuda muito, apesar de ser difícil faz muita diferença. . Grupo de Discussão de Resultados, Professora C em 10/04/2016

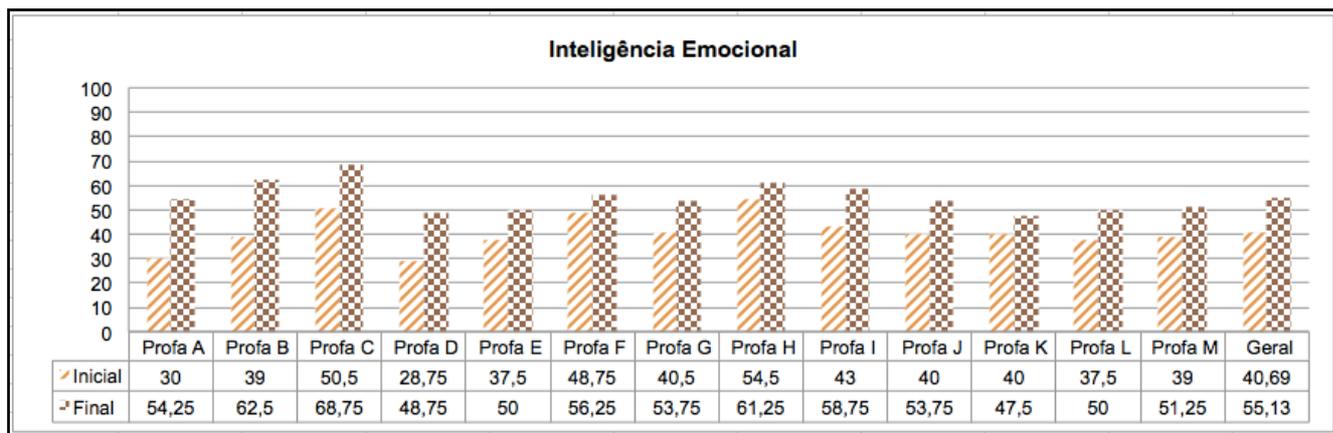


Gráfico 37: Análise de Leitura e Mediação Pedagógica Inicial e Final do Grupo
Fonte: Dados da Pesquisa

A característica comportamental de inteligência emocional auxilia o professor tanto nas questões pessoais da sua vida quanto nas questões profissionais de sala de aula, como apresentado por Carvalho (2017) no que trata da inteligência emocional para profissionais em geral.

Ainda sobre as questões comportamentais, o item de motivação foi bastante trabalhado durante o semestre para que esse pudesse ser combustível para o processo de formação. O retrato inicial apresentou 38,88 de forma geral e foi elevado para 57 na avaliação final, conforme apresentado na tabela abaixo:

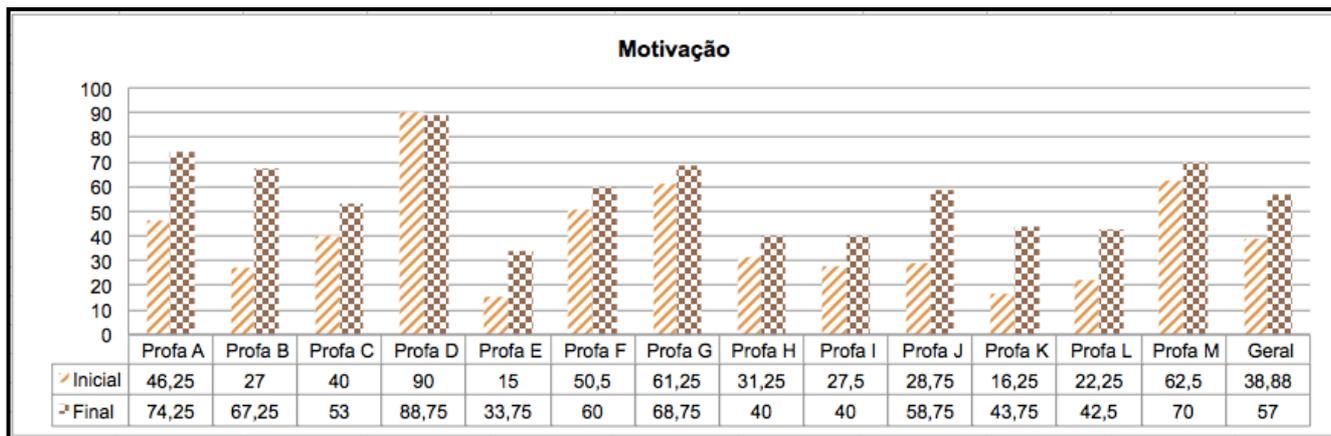


Gráfico 38: Análise de Motivação Inicial e Final do Grupo
Fonte: Dados da Pesquisa

Pra mim nem apresentou diferença no resultado final, mas eu senti muito a animação do grupo, a vontade de fazer as coisas melhores e o empenho de cada um. . Grupo de Discussão de Resultados, Professora D em 10/04/2016

No meu caso já foi o contrário. Eu nunca imaginei que ia fazer tanta diferença na minha vida pra coisas do trabalho e pra coisas da minha vida pessoal. . Grupo de Discussão de Resultados, Professora B em 10/04/2016

Dentre as questões de habilidades e competências estudadas, a questão do planejamento de aula já era um item de fácil apropriação geral das professoras com uma nota de 6,7 no geral e ainda desenvolvido para 8,0 no final da avaliação. Os instrumentos utilizados seguiram o modelo das aulas de consciência fonológica propostas por Adams *et al.* (2009).

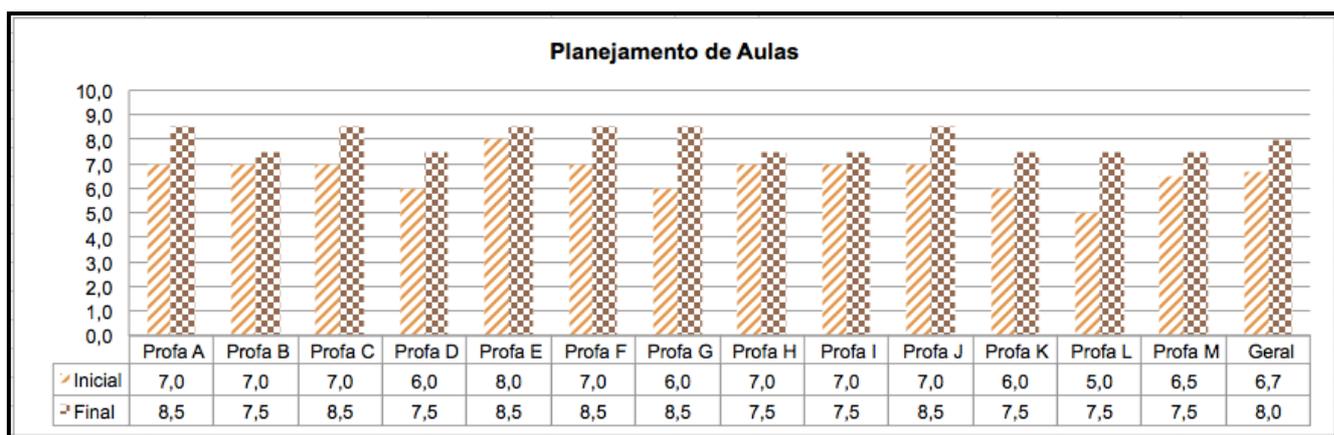


Gráfico 39: Análise de Planejamento de Aulas Inicial e Final do Grupo

Fonte: Dados da Pesquisa

No que se refere às questões de qualidade do trabalho, a média geral inicial era de 5,4 pontos e a final foi de 7,3. As menores notas iniciais eram das Professoras H, I e L, e na média final, as com menor desempenho foram as professoras D, G e H. Nesta categoria, o objetivo é avaliar a capacidade de manuseio do material e também da aplicação de todo o conteúdo planejado aos alunos.

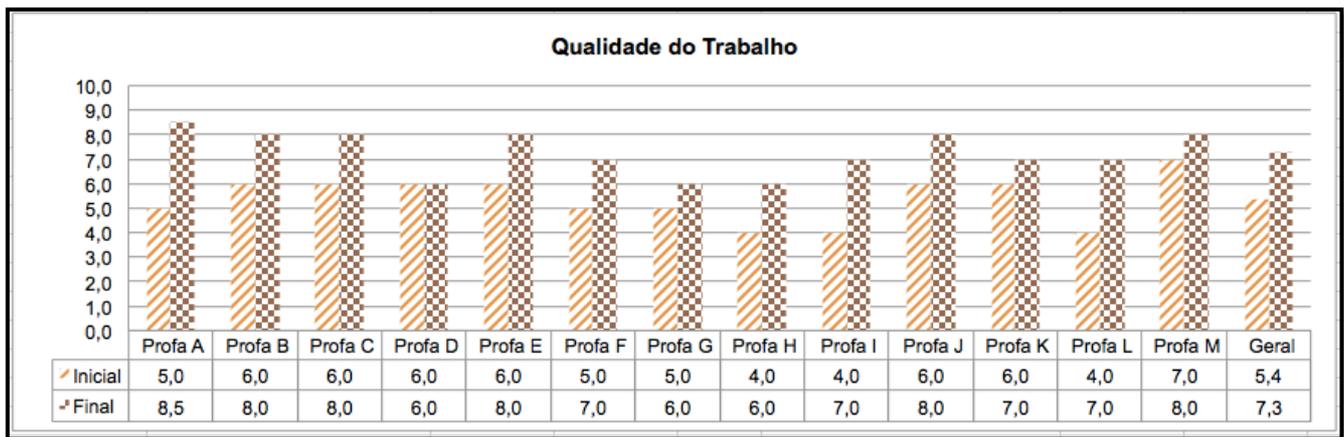


Gráfico 40: Análise de Qualidade do Trabalho Inicial e Final do Grupo

Fonte: Dados da Pesquisa

Partindo de uma categoria mais restrita ao fazer individual, a próxima categoria é de relacionamento interpessoal e como apresentado na tabela abaixo, é possível identificar que as professoras já tinham razoável habilidade de relacionamento com média geral acima de 6,9 e que ainda foi desenvolvido com o grupo para 7,7 como pode ser analisado no Gráfico 41 a seguir.

Muito disso se deu pelo trabalho de subgrupos internos entre as professoras, possibilitando que elas pudessem trocar experiências durante os planejamentos em duplas, que foi uma estratégia adotada. Durante a formação subdividimos as professoras de acordo com a área de atuação da preferência dela e assim cada dupla de professoras ficou responsável por desenvolver o trabalho para a faixa etária que haviam escolhido. Esses trabalhos eram apresentados e socializados para contribuições do grupo e da formadora.

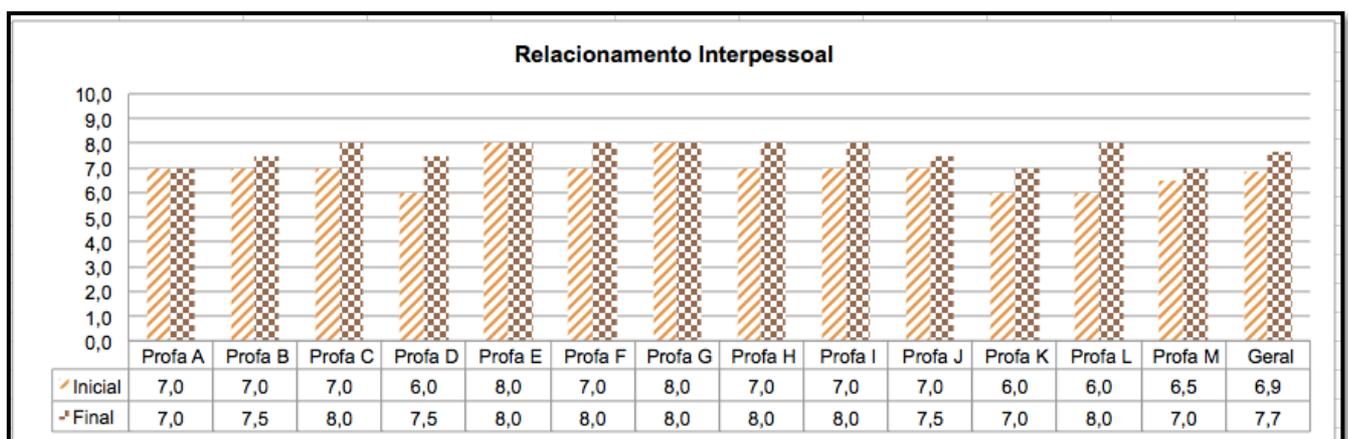


Gráfico 41: Análise de Relacionamento Interpessoal Inicial e Final do Grupo

Fonte: Dados da Pesquisa

Essa é uma das categorias em que foi possível obter a maior quantidade de professoras com nota 8,0 e que foi a meta sugerida da escola. Essa também é uma das características comportamentais destacadas pelo grupo de forma geral como sendo comunicador, como veremos logo a seguir no final desta seção.

E por último, a análise da categoria de responsabilidade do grupo, que já era igual a 7,0 e que aumentou para 7,8. Salientando ainda que apenas uma das professoras fez uma inversão da nota inicial para final, a professora M, que por questões pessoais acabou por se afastar alguns dias da formação e não concluir as tarefas estabelecidas.

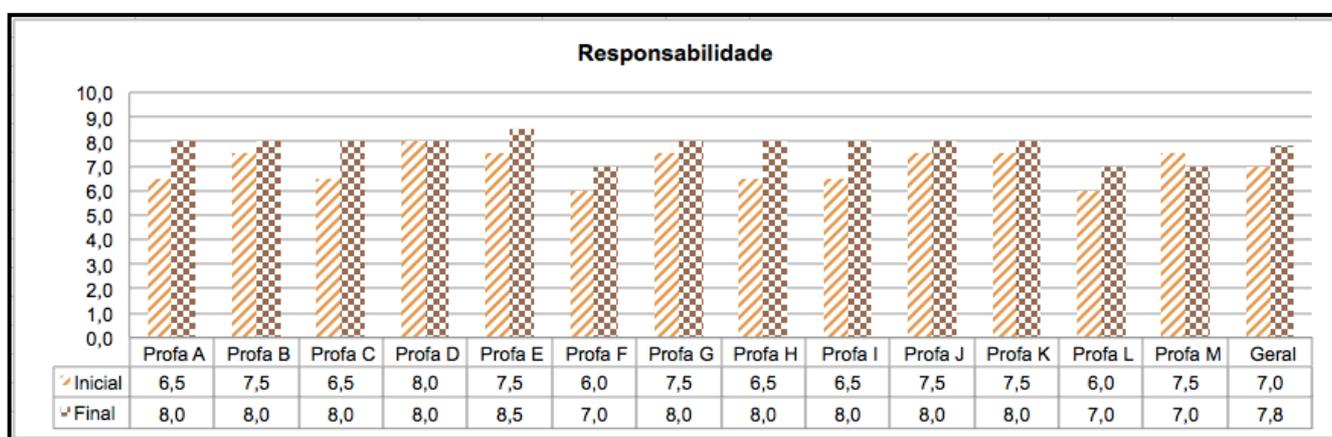


Gráfico 42: Análise de Responsabilidade Inicial e Final do Grupo
Fonte: Dados da Pesquisa

A partir dessas análises de categorias selecionadas e aprofundamento teórico que embasou o trabalho de formação de cada uma delas, a Tabela 7 representa a análise inicial e final do grupo em cada uma dessas áreas de desenvolvimento das habilidades e competências. Durante a formação, trabalhamos com 4 variáveis para retratar os momentos e o estado atual de cada uma delas. Em primeiro lugar, a nota da média inicial representada para cada uma das categorias de análise e com média geral de 6,0. Em segundo lugar a meta estabelecida para o primeiro ano de trabalho de 7,0 em todas as categorias para que o trabalho fosse norteado. Em terceiro, a média alcançada após esse primeiro ano de formação que superou a meta em 7% chegando ao valor de 7,5. E por fim, a meta para o segundo ano de formação que seria de 8,1. O resultado mais detalhado de toda essa análise está compilada no

Demonstrativo de Resultado da Avaliação Docente Inicial e Final no Apêndice E desta tese, com todos os detalhes por professora e por categoria, juntamente com as metas por categoria definida pelas formadoras e individuais escolhida pela professora.

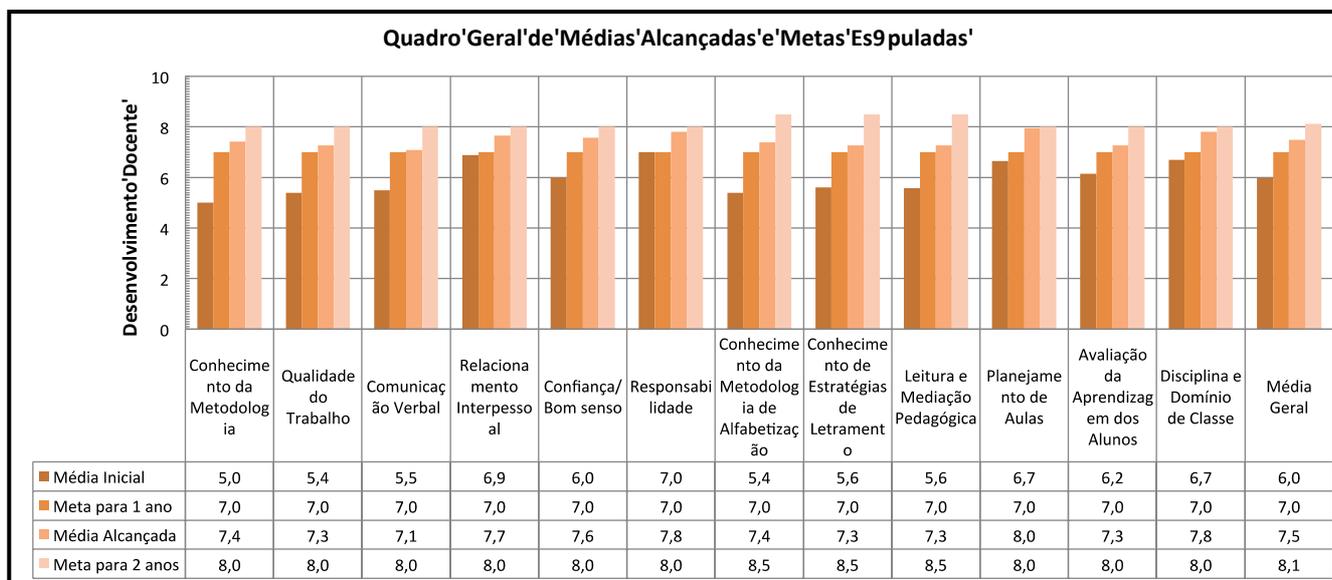


Tabela 7: Mapeamento de Habilidades e Competências Geral do Grupo
Fonte: Dados da Pesquisa

Dentre cada uma das categorias apresentadas, a que se encontrava em pior situação inicial era a de conhecimento da metodologia da escola, que no caso era a montessoriana, seguida pela qualidade do trabalho, a comunicação verbal e o conhecimento da metodologia de alfabetização, todas elas com nota igual ou inferior a 5,5.

Mediante esse cenário e todas as informações que foram sendo apresentadas ao longo deste capítulo, tanto no que se refere à análise do grupo em geral, de cada uma das professoras individualmente e de cada uma das categorias de estudos, daremos seguimento para as considerações finais da pesquisa, com vistas a responder os objetivos propostos no início desta tese.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como em toda tese proposta, ao longo do caminho de investigação nos é apresentado um percurso que pode acrescentar limitações e também contribuições, além dos objetivos e encaminhamentos iniciais propostos. Neste último capítulo, cabe a apresentação de cada um deles, bem como a análise final das potencialidades e limites do uso do coaching na formação de professores.

Analisando os objetivos específicos propostos inicialmente, nos propusemos desenvolver ferramentas específicas com base na metodologia de coaching que pudessem ser utilizadas na formação de professores, pois, como foi destacado nas subseções, a metodologia de coaching aplicada à educação precisa apresentar ferramentas próprias e específicas que atendam às demandas dos professores para sua atuação em sala de aula. Destacamos aqui que o ambiente escolar é um local diferente do uso regular das ferramentas já prontas no mercado no que se refere ao trabalho de coaching e por isso, nossa proposta foi assumir a concepção base da ferramenta e, a partir daí, modelar, criar e reformular ferramentas, muitas vezes em conjunto ao grupo de professores, para que os resultados alcançados fossem realmente efetivos na educação. O uso do coaching na educação é realmente recomendado com base nos resultados da pesquisa e na mensuração do desenvolvimento profissional, mas precisa ser construído e adaptado para tal.

Durante os seis meses de formação, as professoras se demonstraram muito comprometidas com o aprendizado novo que estavam recebendo, ao mesmo tempo que diziam estar preocupadas por terem passado quatro anos na faculdade e não visto basicamente nenhum aprofundamento teórico e prático em questões, como alfabetização, letramento, compreensão leitora e, menos ainda, em questões ligadas diretamente ao método montessoriano.

Nosso segundo objetivo específico foi analisar a satisfação dos professores mediante a aplicação da metodologia de coaching em sua formação e dos impactos disso no processo de alfabetização e letramento dos alunos na visão dos professores. Como postulado na nossa introdução, os professores teriam mais segurança e satisfação em sua atuação em sala de aula após a utilização da

metodologia de coaching beneficiando os alunos diretamente no processo de alfabetização e letramento, como foi possível verificar nas falas delas dentro dos grupos de discussão e também com o aumento da confiança e autorresponsabilização para atuar em sala de aula.

Dentre os itens analisados, coube também a compreensão do quanto o professor se responsabiliza por sua formação e por sua atuação prática em sala de aula, sabendo que é muito comum que os professores, no decorrer do processo educacional, esqueçam seu papel como responsáveis pelo processo de aprendizagem do aluno tendo em vista o cenário de falta de valorização profissional por parte do governo. Durante a pesquisa foi possível observar que, quando o professor se responsabiliza pela sua atuação individual, o resultado em sala de aula é mais efetivo. Neste caso, destacamos que não temos a pretensão de responsabilizar o professor por questões que não são de sua responsabilidade, nem que não seja legítima a busca pelas melhorias na educação, mas que, ao se posicionar como responsável pelo ensino e garantia das aprendizagens do alunos, faz total diferença a qualidade das atividades e práticas pedagógicas em sala de aula.

E por último, nas questões específicas propostas, buscamos identificar quais os avanços obtidos pelos professores com relação à sua inteligência emocional, motivação e autorresponsabilização e analisar como isso o impactou na sua atuação em sala de aula. Postulamos que, devido à falta de valorização, baixos salários e falta de reconhecimento, o professor tem problemas de motivação e autoestima perante sua carreira, e que isso afeta sua postura profissional na prática de sala de aula. Quando analisadas as falas das professoras, tanto nos grupos de discussão quanto durante as observações, destacamos o quanto elas se sentiram motivadas e que isso resultou em estarem mais seguras para a atuação em sala de aula. A inteligência emocional ajudou na lida com os desafios diários tanto da vida pessoal quanto das demandas que aparecem no dia a dia da escola e a autorresponsabilização com a preocupação em darem o melhor durante as aulas. Todos esses fatores foram desenvolvidos à medida que as ferramentas de coaching se voltavam para as questões internas dos comportamentos que o indivíduo tem e, quando considerados, eles se sobrepõem aos fatores externos que muitas vezes

não podem ser controlados e independem da atuação do professor que está em sala.

Por fim, como objetivo geral, buscamos investigar quais os limites e potencialidades da metodologia de coaching aplicada na formação de professores em exercício para atuarem na Educação Infantil e Ensino Fundamenta. Ficou confirmado que a aplicação da metodologia de coaching na formação continuada de professores apresenta consideráveis benefícios, fazendo o professor refletir sobre sua própria prática, para que o professor se sinta seguro, amparado e valorizado pessoalmente para o exercício docente. Houveram também benefícios quanto aos aspectos quantitativas, onde é possível mensurar o quanto foi desenvolvido em cada aspecto do professor e do grupo, facilitando a proposição de metas e o monitoramento deste avanço.

Sobre os limites dessa pesquisa, é possível destacar que não há nenhum estudo similar onde possam ser comparados resultados e por isso, a validação de aplicação dessa técnica em escalas maiores ainda não pode ser testada. Apesar de já terem passado meses relevantes de monitoramento, seria ideal que fosse possível ter um comparativo entre um grupo que passou pela mesma formação com e sem o auxílio da metodologia de coaching. O que pode também ser considerado para novas pesquisas.

Como sugestão para pesquisas futuras temos os seguintes encaminhamentos: a) replicar o método em outras escolas tanto da rede pública quanto particular; b) monitorar por mais tempo os resultados para garantir a mensuração dos resultados e c) estabelecer um comparativo entre uma formação com mesmo conteúdo com e sem o auxílio das estratégias de coaching, mas com monitoramento quantitativo de resultados.

A aspiração desta pesquisa é que o coaching dentro dos processos educacionais na formação de professores possa se tornar uma metodologia científica replicável em todos os âmbitos da formação docente, tendo o professor como foco da formação, de maneira a ampará-lo em todas as áreas necessárias para garantir seu desenvolvimento pessoal e profissional e implicar diretamente a qualidade da formação oferecida aos alunos.

Têm sido vistas algumas iniciativas de utilizar o coaching dentro das escolas, mas para formar o professor como profissional coach habilitado para aplicar as estratégias com as crianças. A questão central desta pesquisa é que quem precisa de apoio inicialmente é o professor e por isso não acreditamos que a aplicabilidade deste modelo seja sustentável a longo prazo. Não é possível que um professor que estivesse aprendendo escrever frases ensine aos seus alunos a ler e escrever. Não é possível que um professor que ainda está aprendendo operações básicas ensine matemática aos seus alunos. Como poderíamos então desenvolver a autoestima dos alunos quando sofremos com baixa autoestima? Como poderíamos desenvolver a inteligência emocional dos alunos quando temos dificuldades em lidar com conflitos nos âmbitos pessoais e profissionais? Como poderíamos desenvolver as melhores competências dos alunos se nem conhecemos as que possuímos enquanto pessoa e profissional?

Parte-se do pressuposto de que tudo o que o professor sabe, tudo o que ele aprende, tudo o que é oferecido nas formações continuadas são estratégias de desenvolvimento de habilidades e competências para que ele aplique aos alunos. Todavia, o grande diferencial da forma defendida por esta pesquisa é colocar o professor como quem necessita desse apoio para que, a partir daí, consiga em um segundo momento aplicar esta metodologia em sala de aula com os alunos. Que o coaching entre em nossas escolas e em nossas salas de aula, mas que seja pelas portas que entendem o professor como quem necessita ser olhado individualmente e acompanhado, para que ele, em sua melhor performance, faça o que mais cabe fazer: ensinar aos alunos.

6 REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ADAMS, Marillyn Jager... [et al.] *Consciência Fonológica em Crianças Pequenas*. Porto Alegre: Artmed, 2006, 215 p.

ADAMS, M. J. *Beginning to read: thinking and learning about print*. Cambridge: MIT Press, 1990.

ALMEIDA, Maria Cristina Alves de. **A formação continuada dos professores para uso da tecnologia da informação na prática pedagógica: hoje tem espetáculo?** Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

ANDRÉ, M. E. D. A. D.; (ORG). **Formação de Professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento. n.6).

ANDRÉ, Marli. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas. Ano 20, n. 68, p. 301-309, dez. 1999.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. Tradução de Vinicius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. 288 p.

ARANHA, M. L. D. A. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006. 384 p.

ARAÚJO, Clarissa Martins De; SILVA, Everson Melquíades Da Silva. **Formação continuada de professores: tendências emergentes na década de 1990**. Educação, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 326-330, set./dez. 2009

ARAGÃO, Wilson Honorato. **Historiando a política de formação de pedagogos em serviço da UFRN**. 2004. 202 fl. Tese (Doutorado). Departamento de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

BAGNO, M. Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

BRANQUINHO, Neuzani das Graças Soares. **Qualidade de Vida no Trabalho e Vivências de Bem-Estar e Mal-Estar em Professores** da Rede Pública de Unaí-MG. Tese de Mestrado (Universidade de Brasília) 2010.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.

BITENCOURT, Claudia C. **A gestão de competências gerenciais: a contribuição da aprendizagem organizacional**. 2001. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BORTONI-RICARDO, *et al.* **Leitura e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. **Formação do Professor como Agente Letrador**. São Paulo: Contexto, 2010.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BORGES, N. B. **Coaching Analítico-Comportamental: Estudos sobre efetividade de coaching feito por um analista do comportamento**. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

BRASIL. **Relatório final de grupo de trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos**. Câmara dos Deputados/Comissão de Educação e Cultura. Brasília DF. 2003.

BROCK, Vikki G. **Guia da história do Coaching**. Tradução Eustáquio Márcio Pereira. Goiânia: Editora IBC, 2016

BROCK, Vikki G. **Grounded Theory on the Roots and Emergence of Coaching**. Unpublished DPhil dissertation. Maui: HI: International University of Professional Studies, 2008.

BRANDÃO, Hugo Pena; GUIMARÃES, Tomás de Aquino. **Gestão de Competencias e Gestão de Desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo constructo?** RAE – Revista de Administração de Empresas. Jan/Mar. São Paulo: 2001.

CAETANO-SOUZA, Helen D. S. **A formação do pedagogo como agente de letramento: perspectivas e possibilidades.** Dissertação de Mestrado: Universidade de Brasília. 2011.

_____. **Porque Sou Coach?** IBC Editora, São Paulo, SP. 2016

_____. A mediação da leitura na educação infantil: onde a leitura de mundo precede a leitura das palavras. BORTONI-RICARDO, *et al.* **Leitura e Mediação Pedagógica.** São Paulo: Parábola. 2012.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o Ba-Bé-Bi-Bó-Bu.** São Paulo: Scipione, 1999.

CARVALHO, G. Neurociência e Coaching. IGC, DF: 2017. Disponível em <http://neuricienciacoach.com.br>.

CARDOSO-MARTINS, C. CAPOVILLA, F.; GOMBERT, J.E.; OLIVEIRA, J.B.A.; MORAIS, J.C.J.; ADAMS, M.J.; BEARD, R. CAPOVILLA (ORGS). **Os novos caminhos da alfabetização infantil.** São Paulo: Menon, 2005.

COX, M. I. P. **Que português é esse?** Vozes em conflito. In: COX, M. I. P.; (ORG) **Que português é esse?** Vozes em conflito. Cuiabá: EdUFMT, 2008. p. 9-21.

CARDOSO-MARTINS, C. Sensitivity to rhymes, syllables, and phonemes in literacy acquisition in portuguese. *Reading Research Quarterly*, 30: 808-828, 1991.

CARVALHO, J. M.; SIMÕES, R. H. S. O que dizem os artigos publicados em periódicos especializados, na década de 90 sobre o processo de formação continuada de professora? In: XXII ANPEDE, GT Formação de Professores, 1999, Caxambu, MG. [CD-R].

CAPOVILLA, A.G. S.; CAPOVILLA, F. C. C. **Problemas de Leitura e Escrita.** São Paulo: Memnon, 2000. cap. 1, p. 3-37.

CAPOVILLA, F.C.o., Os novos caminhos da alfabetização infantil. Relatório encomendado pela Câmara dos Deputados ao Painel Internacional de Especialistas em Alfabetização Infantil. 2a. edição ed, ed. Organizador. 2005, São Paulo: Memnon Edições Científicas Ltda. 175.

CHANG, R.; PAGE, R.C. **Characteristics of the self-actualized person: Visions from the and west.** Counling and Values, 1991.

CUNHA, José E. da. **Formação continuada de professores: tendências e perspectivas da formação docente no Brasil.** *Dominium*, Natal, ano III, v. 3., set./dez, 2005.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente.** Porto: Porto Editora, 2001.

DEWEY, John in PALÁCIOS, Jesus. **La cuestion escolar: críticas y alternativas.** Barcelona: Ed. Laia, 1984.

DURAND, T. **Forms of incompetence.** In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON COMPETENCE-BASED MANAGEMENT, 4., 1998, Oslo. Proceedings... Oslo : Norwegian School of Management, 1998.

DUTRA, J. S., HIPÓLITO, J. M., SILVA, C. M. **Gestão de pessoas por competências.** In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 22., 1998, Foz do Iguaçu. Anais... Foz do Iguaçu : Anpad, 2017.

DUTRA, Joel Souza. **Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna.** 1 ed. São Paulo: Atlas, 2004.

EVERED, R.D.; SELMAN, J.C. **Coaching and the Art of Management.** New York, NY: American Management Association, 1989.

EDWARDS e EWEN. **360 Degree Feedback: The Powerful New Model for Employee Assessment & Performance Improvement.** 1996.

FAYOL, M. **Fazer operações e resolver problemas – reflexões relativas ao ensino da aritmética.** In: M. FAYOL *et al.* (Eds.) *Fazer contas ajuda a pensar?* Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos / Porto Editora, 2010, pp. 9-43.

FERREIRA-SANTOS, F. (2009). A raiz epistemológica da dicotomia quantitativo-qualitativo (LabReport No. 1). Porto: Laboratory of Neuropsychophysiology (University of Porto). Retrieved from: http://www.fpce.up.pt/labpsi/data_files/09labreports/LabReport_1.pdf

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso Carlos Correa. **Alinhando estratégias e competências.** *Revista de Administração de Empresas.* São Paulo, v. 44, n. 1, jan. e mar. 2004.

FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas**. Rio de Janeiro: Agir, 1952. [1]

GATTI, B. A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil**, na última década. Revista Brasileira da Educação, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008.

GOUGH F. & TUNMER, W. **Decoding, reading and reading disability**. Remedial and Special education, 1986,7, 6-10.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010. 120 p.

INSTITUTO ALFA E BETO. **Soluções Educacionais Desenvolvidas**. Disponível em alfabetosolucoes.org.br

KLEIMAN, Â. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. **Ensino de Língua: representação e letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 75-91.

LIMA, Renata da Costa e AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. **Saberes da formação continuada de professores**: representações nas práticas de sala de aula. Recife, Universidades Federal de Pernambuco, Centro de Educação. Relatório de pesquisa, Recife, 2007.

LENVAL-LUBIENSKA, Helena. **A Educação do Homem Consciente**, desenvolvimento físico, psíquico e espiritual. CEDET – Centro de Desenvolvimento Profissional e Tecnológico. Tradução: Valeriano de Oliveira, Campinas, SP: Vide Editorial.

LOPES, Cristiane Paiva Cavalcanti. **Gestão por Competência como ferramenta para um RH estratégico**. 2007. 31 f. Monografia (Especialização em Gestão de Equipes) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2007.

MOREIRA, D. A. **Analfabetismo Funcional**: o mal nosso de cada dia. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

MORGAN, D.(1997). **Focus group as qualitative research**. Qualitative Research Methods Series. 16. London: Sage Publications

MONTANHEIRO, A. G. **Sentidos dos cursos de formação continuada para**

professores: uma saída psicanalítica. Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, SP, 2015.

NATIONAL READING PANEL REPORT. **Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific literature on reading and its implications for reading instruction.** Bethesda, MD: National Institute of Child Health and Human Development, 1998.

NOGUEIRA, Margarete de Oliveira Santos. Práticas Colaborativas na Escola: coaching e mentoring na (trans) formação do professor de línguas. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2011, 145 f. Dissertação de Mestrado.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, J.B.A. (Ed.). **O ensino de matemática do berço ao ensino fundamental.** Brasília: Instituto Alfa e Beto (2007).

PERFETTI, C. **Reading ability.** New York: Oxford University of Press, 1985.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

OLIVEIRA, João Batista; SILVA, Luiz Carlos Faria. **Para que servem os testes de alfabetização?** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 827-840, out./dez. 2009.

OLIVEIRA, J. B. A e Schwartzman, S. **A Escola Vista por Dentro.** Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2002.

REGO, L.L.B. **Alfabetização e Letramento:** refletindo sobre as atuais controvérsias. Recife: Editora Universitária, 2006.

RENNER, Bernard. Help me to help us: peer coaching como ferramenta para formação continuada de professores de inglês como língua estrangeira. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, DF. 2015.

SANDIN ESTEBAN, Maria Paz. **Pesquisa qualitativa em educação:** fundamentos e tradições. Trad: Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SECCO, Karem Ciaccio. Coaching e a formação da consciência docente. Dissertação de Mestrado (PUC-SP) São Paulo, 2012.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 128 p.

STANOVICH, K. **Toward an interactive compensatory model of individual differences in the development of reading fluency**. Reading Research Quarterly, 1980, 26(1), p. 32-64.

STANOVICH, K. E. **Progress in understanding reading**: scientific foundations and new frontiers. New York: Guilford Press, 2000.

STELTER, R. Coaching as a reflective space in a society of growing diversity: Towards a narrative, postmodern paradigm. International Coaching Psychology Review, 207-217. 2008

7 ANEXO A – Matriz de Referência Agente de Letramento

Esta é a Matriz de Referência para a Formação e o Trabalho do Professor como Agente de Letramento utilizada na formação continuada disponível em Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010, p.19)

1. Desenvolver recursos para facilitar a integração entre os conhecimentos de língua oral que os alunos trazem consigo para a escola e as competências de leitura, escrita e oralidade que vão adquirir ou aprender;
2. Atentar para transcrição dos modos de falar para os modos de escrever e ler;
3. Avaliar as capacidades relacionadas à alfabetização, incluindo a avaliação diagnóstica;
4. Construir matrizes de referência que definam conhecimento e competências voltados para estratégias de avaliação;
5. Reconhecer atividades pedagógicas com a língua materna que contribuem para o desenvolvimento linguístico, afetivo e social do aluno;
6. Organizar o tempo pedagógico e o planejamento do ensino;
7. Elaborar jogos e brincadeiras adequados ao ensino e aprendizagem da língua portuguesa;
8. Identificar as qualidades de um bom livro didático para o trabalho com a língua portuguesa levando em conta a série escolar em que atua;
9. Refletir sobre as convenções da língua, inclusive pontuação;
10. Relacionar as dificuldades de hiposegmentação e de hipersegmentação das palavras pelos alunos aos padrões acentuais dos vocábulos fonológicos e grupos de força;
11. Organizar o uso da biblioteca escolar e das salas de leitura;
12. Identificar, em episódios de trabalho pedagógico de alfabetização em sala de aula, o método ou os métodos de alfabetização subjacentes àquela prática;
13. Reconhecer as diferenças entre ser alfabetizado e ser letrado;
14. Relacionar o conceito de alfabetização ao de tecnologia da escrita;
15. Identificar exercícios de alfabetização voltados para o desenvolvimento da consciência fonológica;
16. Reconhecer a ênfase no princípio alfabético em atividades de alfabetização;
17. Identificar procedimentos lúdicos preparatórios para a alfabetização na educação infantil;
18. Identificar a função da fala egocêntrica no processo de desenvolvimento aprendido das crianças da educação infantil;
19. Reconhecer ocorrências de processos cognitivos de percepção, atenção, memória, linguagem e pensamento em episódios de sala de aula;
20. Identificar, na produção escrita de crianças, as hipóteses heurísticas que elas desenvolveram;
21. Identificar em fragmentos internacionais do trabalho pedagógico episódios de construção de andaime;
22. Identificar em atividades de alfabetização exercícios voltados para a correspondência entre letra, som inicial e figura;
23. Relacionar a alofonia das vogais médias /e /e/ o/ ao padrão acentual dos vocábulos fonológicos e grupos de força;

24. Identificar em atividades de alfabetização exercícios voltados para a identificação da sílaba tônica no vocábulo mórfico e no vocábulo fonológico; [L1][L2][SEP]

25. Identificar atividades de alfabetização elaboradas para o desenvolvimento das seguintes habilidades nos educandos, avaliadas na Provinha Brasil (Inep/MEC); [L1][L2][SEP] 25.1 Diferenciar letras de outros sinais gráficos;

25.2 Identificar as letras do alfabeto; [L1][L2][SEP] 25.3 Identificar diferentes tipos de letras; [L1][L2][SEP] 25.4 Identificar o número de sílabas em palavras; [L1][L2][SEP] 25.5 Identificar vogais e ditongos nasais e nasalizados; 25.6 Relacionar convenções na grafia de ditongos nasais ao padrão

acentual da palavra; particularmente no caso do ditongo /ãw/ 25.7 Identificar fonemas consonânticos e vocálicos que têm duas ou

mais representações gráficas; [L1][L2][SEP] 25.8 Identificar letras que representam mais de um fonema; 25.9 Ler palavras; [L1][L2][SEP] 25.10 Ler frases; [L1][L2][SEP] 25.11 Localizar informações explícitas em textos simples; 25.12 Reconhecer o assunto do texto; [L1][L2][SEP] 25.13 Reconhecer a finalidade do texto; [L1][L2][SEP] 25.14 Identificar textos de circulação social; [L1][L2][SEP] 25.15 Realizar inferências de pouca complexidade;

26. Identificar os problemas no trabalho com a leitura e a escrita que resultam nos dois gargalos em que ocorre o maior número de repetências; no fim da primeira série e na quinta série; [L1][L2][SEP]

27. Associar o grau de formalidade linguística de diferentes práticas sociais ao contexto de uso; [L1][L2][SEP]

28. Associar as escolhas estatísticas do falante às expectativas do ouvinte, considerando ainda o assunto e o espaço social da interação; [L1][L2][SEP]

29. Reconhecer os gêneros textuais: sua historicidade e intenções comunicativas; [L1][L2][SEP]

30. Desenvolver o trabalho pedagógico adequado aos tipos textuais, gêneros de textos e demandas sociais; [L1][L2][SEP]

31. Programar o trabalho pedagógico com textos didáticos e para- didáticos das diferentes disciplinas; [L1][L2][SEP]

32. Programar o trabalho pedagógico em uma perspectiva multidisciplinar; [L1][L2][SEP]

33. Elaborar estratégias pedagógicas para o trabalho com a variação linguística: regional, social e funcional; [L1][L2][SEP]

34. Valorizar o trabalho com as unidades linguísticas sempre contextualizadas;

35. Identificar atividades de leitura e escrita elaboradas para o desenvolvimento das seguintes habilidades os educandos avaliadas na Prova Brasil; [L1][L2][SEP] 35.1 Localizar informações explícitas no texto;

35.2 Inferir o sentido de uma palavra ou expressão; [L1][L2][SEP] 35.3 Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão; [L1][L2][SEP] 35.4 Identificar efeito de ironia ou humor em textos variados; [L1][L2][SEP] 35.5 Identificar o tema de um texto; [L1][L2][SEP] 35.6 Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros; [L1][L2][SEP] 35.7 Estabelecer relação de causa e consequência entre partes e elementos do texto; [L1][L2][SEP] 35.8 Inferir uma informação implícita em um texto;

35.9 Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade temática; [L1][L2][SEP] 35.10 Trabalhar o conhecimento vocabular dos alunos, considerando, para cada palavra, uma rede de itens integrados entre si por um grande número de vínculos associativos (de polissemia, de campo semântico, de sinonímia; antonímia, de paronímia etc.);

35.11 Trabalhar a apresentação de novos itens lexicais ao aluno,

situando-os sempre em uma chave contextual;

36. Organizar a progressão na dificuldade de textos postulando critérios claros de seleção do material;
37. Desenvolver diagnósticos das capacidades e maturidade dos alunos leitores;
38. Selecionar os textos literários para o trabalho de sala de aula e para a leitura individual dos alunos, considerando as especificidades dos textos e dos gêneros literários;
39. Desenvolver atividades epilinguísticas e metalinguísticas que favoreçam a reflexão sobre a língua;
40. Identificar os recursos linguísticos necessários à implementação de tarefas comunicativas orais e escritas variadas;
41. Identificar os conhecimentos de mundo ou enciclopédico de que os educandos dispõem para dialogar com os textos que lhes são apresentados;
42. Reconhecer os princípios éticos no uso da língua;
43. Combater preconceitos sociais associados aos usos linguísticos;
44. Desenvolver estratégias facilitadoras da linguagem oral dos alunos;
45. Explicitar aos alunos recursos de monitoração estilística;
46. Estar apto a fazer mediações que facilitem o uso da língua portuguesa pelos educandos nas modalidades oral e escrita;
47. Organizar sequências didáticas considerando o conteúdo programático da disciplina nas sucessivas séries escolares;
48. Planejar as atividades diárias;
49. Organizar momentos de leitura livre e leitura em voz alta;
50. Desenvolver estratégias de mediação durante a leitura, explorando as pistas linguísticas fornecidas pelo texto;
51. Incentivar o trabalho colaborativo de leitura e escrita entre pares;
52. Desenvolver estratégias facilitadoras da revisão e refacção dos textos pelos alunos, individualmente, em duplas e coletivamente;
53. Criar estratégias para a recepção e a produção de textos literários, considerando a maturidade, os antecedentes socioculturais e os interesses dos alunos;
54. Desenvolver atividades voltadas para o tratamento de regras variáveis no repertório dos alunos identificando as mais frequentes, no grupo e individualmente;
55. Distinguir, entre as regras variáveis no repertório dos alunos, as que têm caráter regional das que têm caráter idiossincrático;
56. Desenvolver estratégias para trabalhar as seguintes regras variáveis que têm consequências na coesão textual:
 - 56.1 Mecanismos de coesão frásica da língua oral e da língua escrita (topicalização do sujeito; verbos haver e fazer impessoais; regras variáveis de regência verbal e de concordância nominal e verbal; regras variáveis de interrogação e do uso de relativas);
 - 56.2 Mecanismos de coesão temporal e referencial (simplificação da flexão modo-temporal; variação na morfologia verbal; neutralização dos pronomes sujeitos e objetos; apagamento do pronome objeto; supressão dos clíticos; formas variantes do pronome de primeira pessoa do plural; construção de cadeias anafóricas);

57. Trabalhar ações pedagógicas com o tema história de vida. [1]
[SEP]

8 ANEXO B – Categorias Analisadas pelo Assessment

	Categorias
<p>Emocionais</p> <p>COMUNICADOR (Diferente)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicativo • Estável • Paciente • Persuasivo • Entusiasmado • Otimista e • Se relaciona com facilidade <p>PLANEJADOR (Junto)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estável • Paciente • Calmo • Tem ritmo consistente • Conservador 	<p>Usados</p> <p>EXECUTOR (Rápido)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Auto confiante • Dominante • Aceita e gosta de desafios • Competitivo e audacioso • Destemido e corajoso <p>Lógicos</p> <p>ANALISTA (Certo)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preciso • Atento aos detalhes • Diligente • Organizado • Auto-disciplinado • Conservador
<p>ÍNDICES DO RELATÓRIO</p> <p>Energia: Pique para o trabalho e a facilidade de absorver estresse.</p> <p>Indicador de Exigência do Meio Externo (IEM): indica o quão forte é a exigência do meio externo.</p> <p>Índice de Aproveitamento (IA): indica o quanto estão sendo aproveitadas as habilidades do indivíduo.</p> <p>Moral: indica o nível de auto-aprovação em termos de desempenho profissional e/ou pessoal.</p> <p>Índice de Positividade (IP): Mede auto-estima</p> <p>Amplitude: indica o quão forte é a importância do ambiente preferido pela pessoa e quanto o ambiente é importante para o desempenho dela.</p> <p>Tempo de Resposta (TR): indica o tempo que a pessoa levou para responder ao questionário, quanto maior, mais dificuldade a pessoa teve em identificar seu perfil.</p> <p>Índice de Flexibilidade (IF): mede o quanto a pessoa pode mudar seu comportamento, e com que facilidade. Aceitar e absorver novos conceitos e quebrar paradigmas.</p>	
<p>GRÁFICO DO ESTILO DE LIDERANÇA</p> <p>Indica a forma como a pessoa exerce liderança. A linha com círculos (azul), indica como a pessoa é. A linha com quadrados (vermelha), indica a cobrança do meio externo.</p> <p>Cada linha é composta de 4 pontos, que são descritos na seguinte sequência:</p> <p>- Dominância: tem dinamismo nas relações interpessoais, tomada de</p>	

decisões rápidas, assume postura de comando, tem mais pulso e dominância. Expõe-se mais a riscos, gosta de mudanças. Prefere mais, dar ordem do que recebê-las. Uma pessoa que tem o ponto de Dominância mais elevado, geralmente exerce liderança por comando, tendo pulso para determinar onde deseja chegar passando mais ordens do que instruções. Não são muito abertas a sugestões.

- **Informalidade:** tem desprezimento de regras e padrões pré-estabelecidos, é mais alegre e descontraída, mais voltada para pessoas do que para coisas, e prefere alcançar seus objetivos através de diálogos e relacionamentos. O destaque neste ponto indica um líder mais franco e aberto. Agregador, este líder é geralmente mais informal nos relacionamentos pessoais.
- **Condescendência:** são pessoas mais introspectivas, não gostam de se expor a risco, e têm muito foco. Tem atenção nas metas e gostam de cumprí-las. Preferem não emitir ordens imperativas e geralmente adotam uma liderança mais aberta a opiniões e sugestões. São mais abertas a críticas e tendem a absorvê-las. Exerce liderança passando instruções e direcionando sua equipe para atingir os valores, cujas necessidades foram explicadas.
- **Controle (ou Formalidade):** são focadas no trabalho, preferem alcançar seus objetivos pelo trabalho árduo do que pela conversa. São mais controladoras, e jogam pelas regras do jogo. São mais racionais e formais em sua maioria. Seu estilo de liderança é mais formal, o que encurta as conversas e relacionamentos mais levem em detrimento ao início das atividades.

Cada linha tem 4 pontos, que representam respectivamente:

- O Perfil Executor
- O Perfil Comunicador
- O Perfil Planejador
- O Perfil Analista

Observe os pontos que ficam acima da linha divisória horizontal, e verá quais são os perfis predominantes.

Cobrança do Meio Externo: Observe se a linha vermelha está "puxando" a linha azul para baixo ou para cima. Se estiver puxando para baixo, veja as características exigidas que estão abaixo da linha. Se estiver puxando para cima, confira as características acima da linha. O diagrama abaixo está separado em 4 blocos, que são os 4 pontos das linhas vermelhas e azul, na mesma sequência.

Menos independente	Mais Comunicativo	Mais Metódico	Trabalhar Estruturado
Mais Assertivo	Trabalhar em equipe	Mais Paciente	Mais Especialização
Mais Iniciativo	Mais Otimista	Menos Agressivo	Mais Cuidadoso
Mais Pulso	Mais envolvente	Mais Tolerante	Mais Reservado
Mais senso de urgência	Mais Popular	Mais Organizado	Mais Discreto
Menos independente	Mais Técnico	* Intensidade Comando	Menos Formal
Mais Agradável	Mais Analítico	Ritmo mais rápido	Mais Aventuroso
Menos Dominante	Mais Reservado	Se Expor a Mudanças	Mais Assertivo
Mais Cuidadoso	Menos Impulsivo	Produzir Mais Rápido	Trabalhar em Equipe
Mais Compreensivo	Mais Organizado	Assumir mais riscos	Menos Perfeccionista

IDENTIFICAÇÃO DA ÁREA DE TALENTO

Usado para identificar rapidamente em que área profissional o avaliado melhor se enquadra.

Analisar a bolinha (ponto azul) e referenciar a uma das regiões abaixo:

Localização Bi-Axial

1) Comandante
2) Competidor
3) Administrador
4) Motivador
5) Vendedor
6) Diplomata
7) Conselheiro
8) Atendente
9) Professoral
10) Técnico
11) Especialista
12) Estrategista
13) Controlador

Este gráfico indica qual é o desenho da composição dos perfis da pessoa, sendo que a linha azul indica como a pessoa é, e a linha vermelha, como o ambiente cobra de ela ser.

GRÁFICO DO PERFIL ISOLADO

Indica a Liderança que o profissional está entregando de acordo com as características individuais e a exigência do meio externo, ou seja, adaptações, aponta a forma como o profissional está se comportando.

GRÁFICO DE LIDERANÇA ATUAL

Indica a Liderança que o profissional está entregando de acordo com as características individuais e a exigência do meio externo, ou seja, adaptações, aponta a forma como o profissional está se comportando.

GRÁFICO DE LIDERANÇA ATUAL

Indica a Liderança que o profissional está entregando de acordo com as características individuais e a exigência do meio externo, ou seja, adaptações, aponta a forma como o profissional está se comportando.

GRÁFICO DE LIDERANÇA ATUAL

Análise da intensidade em que cada competência é utilizada. Indicação de Pontos Fortes e possíveis Gaps.

DICIONÁRIO DAS COMPETÊNCIAS

AGRESSIVIDADE: Indica o pulso e o ímpeto. Ação em busca por seus objetivos, afim com que busca seus resultados.

DESENVOLVE POR RELACIONAMENTO: Indica o quanto a pessoa se desenvolve por relacionamentos.

FACILIDADE DE MUDAR: Facilidade em Lidar com Mudanças indica o quanto a pessoa assimila e gosta de novos desafios e alterações em sua rotina.

DOMINÂNCIA: Indica a predisposição da pessoa em assumir a liderança e/ou comando das situações.

DESENVOLVE POR TRABALHO: Identifica o quanto a pessoa se desenvolve pelo trabalho, a pessoa prefere se esforçar em ser reconhecida por sua competência produtiva.

FORMALIDADE: mensura a conduta formal da pessoa com relação a regras e padrões estabelecidos.

CONDESCENDÊNCIA: Indica o quanto considera/pondera as intenções, desejos e opinião dos outros.

CONCENTRAÇÃO: Mensura não só a capacidade/necessidade da pessoa em se concentrar, como também sua necessidade de um ambiente adequado para tal atividade.

PACIÊNCIA: Indica o nível de esforço que a pessoa despense para manter sua calma e complacência diante de situações de estresse.

EMPATIA: Capacidade de compreender o sentimento ou reação da outra pessoa imaginando-se nas mesmas circunstâncias.

SOCIALIZIDADE: Indica a necessidade e a tendência à busca por relacionamento social com outras pessoas, de forma expansiva e extrovertida.

EXATIDÃO: Atenção minuciosa em busca do rigor da qualidade de seu trabalho.

DETALHISMO: Capacidade de exposição minuciosa de fatos, planos ou projetos, com atenção a detalhes.

HABILIDADE ARTÍSTICA: Habilidade Artística indica a propensão à criação artística plástica, literária, musical, visual, e outras principalmente as ligadas ao absorto.

ENTUSIASMO: Indica o nível de excitação, exaltação criadora com relação a uma atividade.

CAPACIDADE DE SONHAR: Capacidade de Sonhar indica a capacidade de a pessoa se abstrair da realidade de forma a imaginar um cenário desejável e novo.

AUTOMOTIVAÇÃO: Indica o nível da capacidade da pessoa se auto motivar, e a capacidade de a pessoa ser motivada ao entusiasmo.

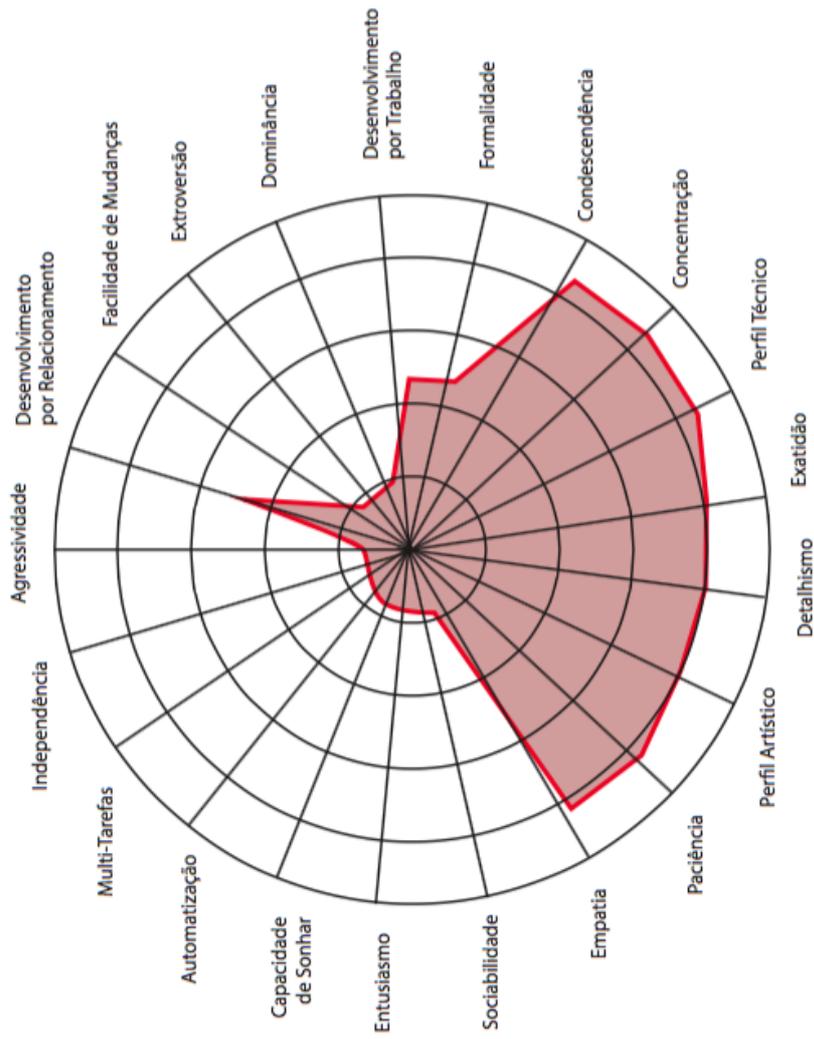
MULTITAREFAS: Capacidade de executar várias tarefas ao mesmo tempo.

INDEPENDÊNCIA: Capacidade e necessidade de autonomia.

EXTROVERSÃO: Característica de quem é extrovertido, expansivo, comunicativo e sociável. Uma pessoa extrovertida tem facilidade em se socializar.

HABILIDADES TÉCNICAS: Indica a capacidade de a pessoa se especializar, dar ou proporcionar recursos técnicos a uma atividade para otimizá-la.

COMPETÊNCIAS



9 ANEXO C – Teste de Perfil Comportamental

HELEN DANYANE SOARES CAETANO DE SOUZA

Nome: E

Perfil: AC

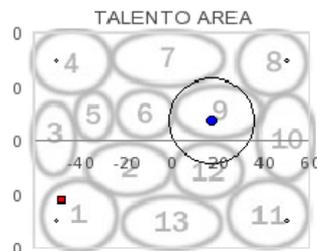
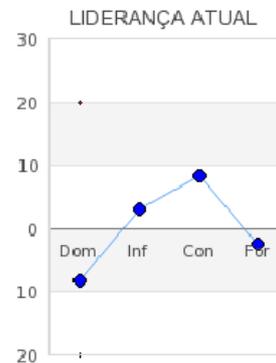
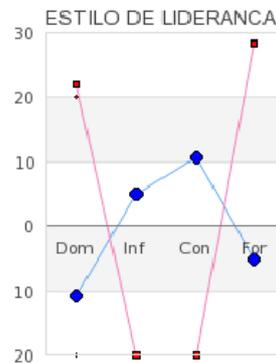
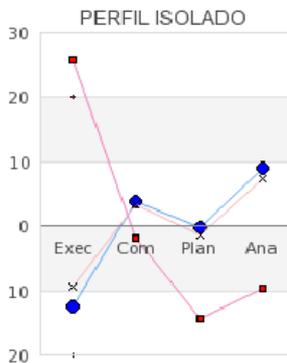
Data: 25/10/2016 19:56:00 | Email:
eric@

Energia: 28,74% (Norm Baixa) | IEM: 76.61 (Muito Alto) | IA: -3, 56 (Baixo) | Moral: 0,58 (Baixo)

IP: 1, 18 (Baixo) | Amplitude: 21,38 (Muito Alta) | TR: 6'26" (Normal) | IF: 4.78 (Baixo)

Validação do Teste: Os dois perfis predominantes são contraditórios. É raro este perfil.

		Perfil +	Perfil -	Geral	Gráfico do Perfil Geral
Executor	D	17, 51%	12, 62%	12, 53%	(EB)
Comunicador	I	33, 64%	31, 19%	28, 75%	(A)
Planejador	S	36, 19%	36, 84%	24, 82%	(A)
Analista	C	45, 28%	31, 82%	33, 91%	(MA)



ERIC tem um perfil de combinação rara, comunicador em momentos e situações tranquilas e

analítico em circunstâncias mais estruturadas e formais.

Habilidades básicas

Pode se adequar e produzir respostas diferentes de acordo com o meio, por isso seu gerente deve adaptar o ambiente de trabalho para propiciar um melhor desempenho e adequação. Em geral sua comunicação é mais frequente que sua reticência.

Desempenho de tarefas

Precisa ser conhecedor do assunto em questão para poder realizar bem suas tarefas com segurança. Necessita de alguém próximo a ele para que o estimule a não desistir. Trabalha bem em equipe ou sozinho.

Forma como busca resultados

Por ser dedicado busca os resultados com muito empenho mas não gosta de se arriscar muito.

Relacionando-se com os outros

A forma como se relaciona depende muito das circunstâncias. Mostra-se extrovertido com amigos e em ambientes de festa, mas esta confiança não se mantém no trabalho ou em situações de pressão.

Ambiente de trabalho

Prefere ambientes organizados com boa estrutura. Trabalha bem tanto em locais com muitas pessoas ou com poucas, com muito barulho ou pouco.

Reação sob pressão

Não demonstra reação imediata calando-se ou retirando-se do local, mas pode ficar nervoso e irritado.

Relação com mudanças

Reage relativamente bem às mudanças, mas fica mais confortável se previamente avisado.

Sub-características

As sub-características deste tipo são: sociabilidade, entusiasmo, cooperação e sensibilidade.

Fatores de afastamento

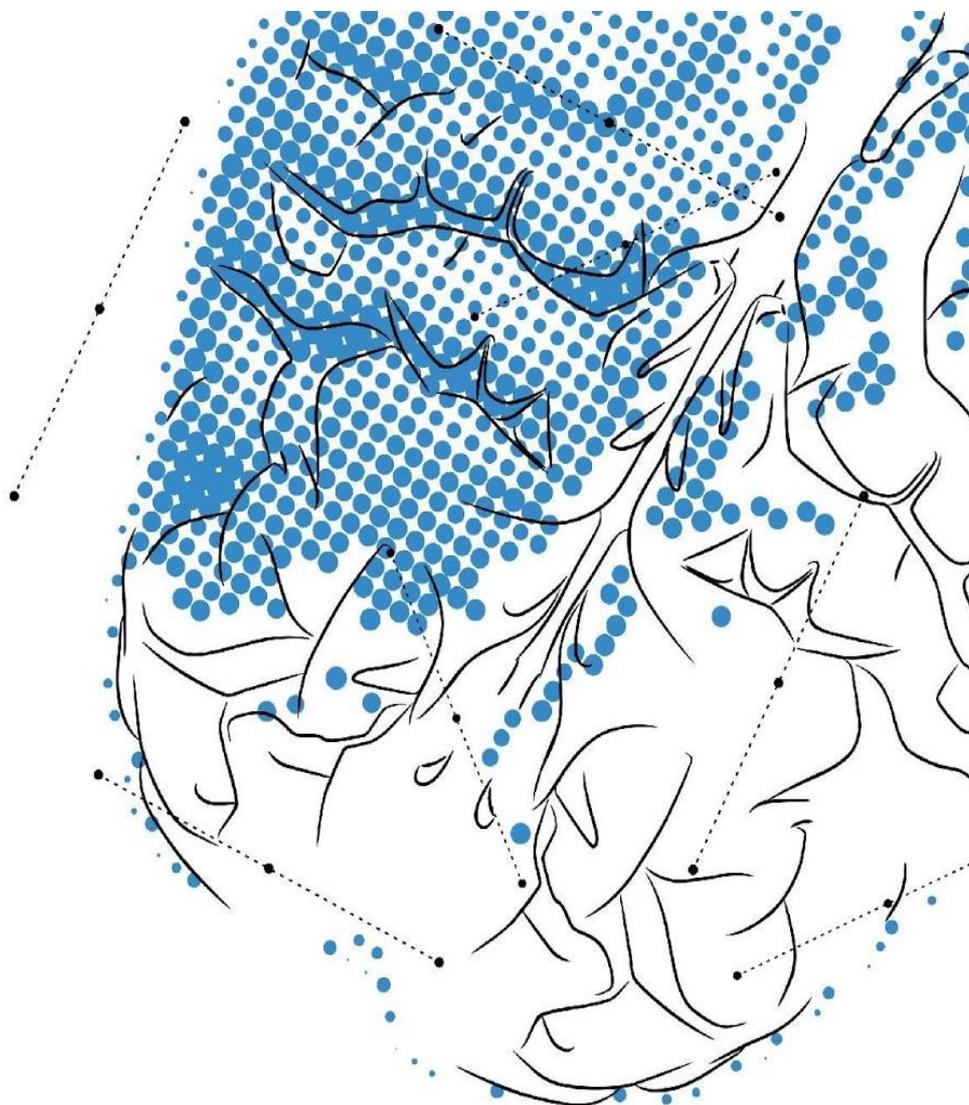
Desorganização, rotina e insegurança.

Habilidades Comuns

ERIC pensa de modo claro e analítico, e gosta de resolver problemas. Por natureza é introvertido e se sente mais à vontade em grupos pequenos. Mesmo assim, a maior parte de suas interações é descontraída e positiva. Ele gosta de pessoas, mas muita interação social pode deixá-lo esgotado e exausto. Ele não dá muita importância a elogios por um trabalho bem feito. Gosta de ter reconhecimento e se esforça bastante para progredir em sua organização. Ele quer ser visto como especialista em sua área. Sente orgulho a partir de um senso de credibilidade que vem de sucessos. Ele exige um trabalho de alta qualidade de si mesmo e dos outros. Embora seja bondoso e fácil de lidar, não evita fazer críticas verbais quando acredita que é necessário. Antes de propor uma solução para um problema, ele pesquisa com cuidado para ter certeza de que sua ideia vai funcionar. ERIC valoriza a precisão e não gosta de se arriscar. Sempre que possível, evita riscos porque eles o fazem se sentir vulnerável. Ele sabe que ser cauteloso garante a precisão.

Fatores motivadores

Suas motivações são mais complexas que a maioria dos perfis devido a natureza conflitante de



RELATÓRIO
DE MAPEAMENTO DE PERFIL
COMPORTAMENTAL

O QUE É PERFIL COMPORTAMENTAL?

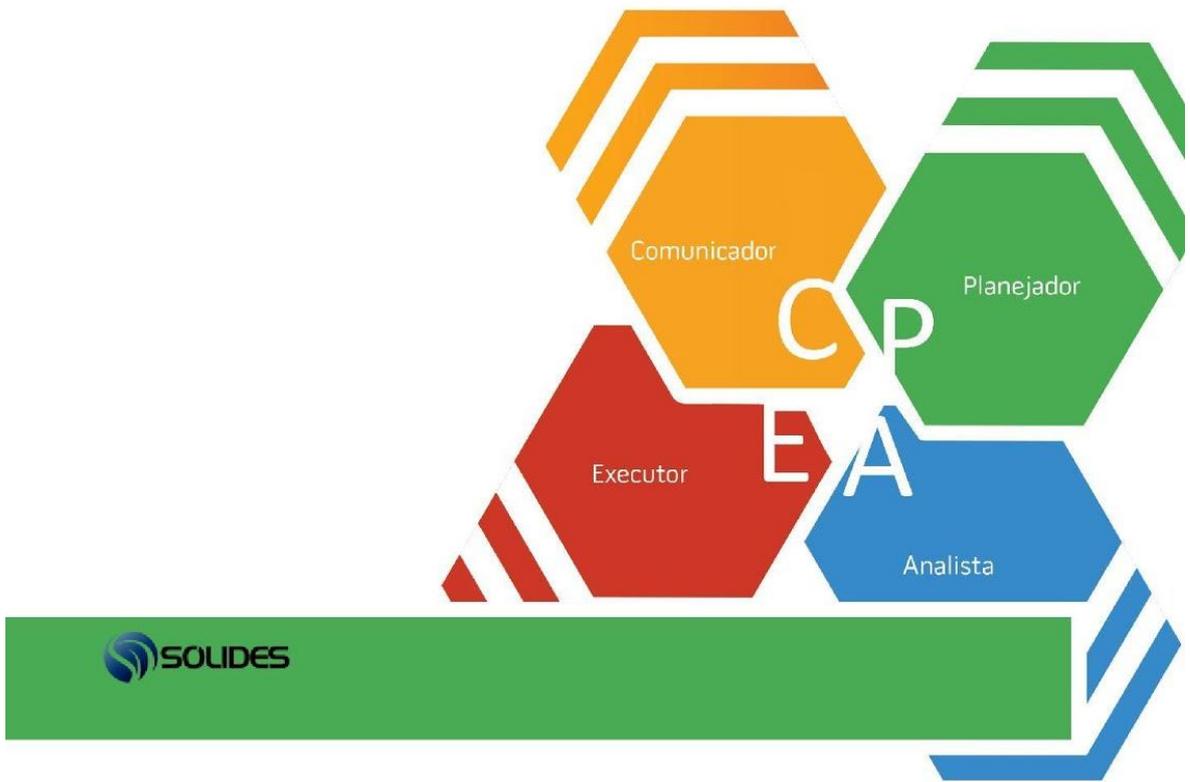
Os gregos atribuíam aos quatro elementos básicos da natureza (fogo, água, terra e ar), a influência básica no comportamento das pessoas. Hipócrates frequentemente chamado de o pai da medicina Ocidental, propôs que o nosso temperamento é determinado pelo equilíbrio dos nossos quatro fluidos corpóreos essenciais: se o nosso sangue predomina, somos “alegres” de temperamento; se a nossa bile negra predomina, somos “sombrios” de temperamento; se é a nossa bile amarela, somos “entusiásticos” de temperamento; e se é o nosso fleuma, somos “calmos” de temperamento.

Embora a ciência moderna tenha há muito tempo descartado esta fisiologia antiga, os quatro fluidos (mais tarde chamados de “humores”) e os seus quatro temperamentos correspondentes, descreviam padrões tão universais das pessoas que eles se tornaram a fundação da medicina grega e romana. Daí surgiram os conceitos: Colérico, Sanguíneo, Fleumático e Melancólico como tendências comportamentais das pessoas.

Através de pesquisas, que incluíam instrumentos estatísticos e inclusive conhecimentos de biofísica o Psicólogo norte-americano William Moulton Marston, no início dos anos 20, construiu o modelo DISC, que são as iniciais de Dominância, Influência, Estabilidade e Conformidade.

Este é um moderno Sistema de Identificação de Perfil Profissional /Comportamental, destinado a recrutamento e seleção de candidatos, remanejamento, construção de equipes, gestão motivacional e gerenciamento de pessoas baseado na metodologia DISC.





Perfil	Sexo	Nascimento	Contatos
--------	------	------------	----------

..... PROCESSADO EM:
..... VALIDAÇÃO DO TESTE:

“ Não se preocupe quando não for reconhecido, mas esforce-se para ser digno de reconhecimento. ”
Abraham Lincoln

ENTENDA OS ÍNDICES

EN

Alta
52,87

Energia

Energia indica o "pique" para o trabalho, a capacidade de mudar e a habilidade de absorver o estresse mais facilmente. Se ela estiver Baixa, Muito Baixa ou Extremamente Baixa, observe o IEM abaixo para checar se as exigências do meio externo estão muito grandes, demandando muitas habilidades não naturais do perfil.

IEM

Alto
33,07

Índice de Exigencia do Meio

O IEM mede o quão forte é a exigência do meio externo. Além do índice poderemos ver nos gráficos as cobranças do meio externo de maneira comparativa. Temos nosso perfil interno e nossa percepção de como deveríamos ser para ter um desempenho melhor. Esta segunda parte é a cobrança do meio externo.

IA

Norm Baixo
-1,69

Índice de Aproveitamento

O Perfil com IA alto indica que a pessoa se encontra num momento em que percebe que suas habilidades estão sendo bem aproveitadas em suas atividades. O IA baixo significa sub aproveitamento, é uma subutilização de suas habilidades, pode ser por fluxo de trabalho muito lento, excesso de pessoal no departamento, paralisações ou interrupções de trabalho muito frequentes.

MRL

Norm Baixo
1,35

Moral

Moral indica o nível de auto aprovação da pessoa em termos de seu desempenho profissional e/ou pessoal. Moral alto: Significa que a pessoa tem uma boa auto aprovação profissional, acredita que está caminhando na direção certa de seu desenvolvimento. Moral baixo: Significa que a pessoa sente que muitas mudanças devem ocorrer para que seu desempenho melhore.

IP

Norm Alto
3,88

Índice de Positividade

O IP mede a autoestima do indivíduo. Indica o nível de auto aprovação em termos de seu desempenho principalmente em questões pessoais. É a relação entre as características positivas e as negativas que o indivíduo enxerga em si mesmo em questão de autovalor ou de autocrítica.

AMP

Normal
8,47

Amplitude

A Amplitude indica o quão forte é a importância do ambiente de trabalho na produtividade do profissional. Uma Amplitude alta significa que o ambiente propício para este perfil aumenta sua produtividade. Também indica o quanto a pessoa impacta em seu ambiente de trabalho. A amplitude alta significa que a pessoa provoca um impacto (positivo e/ou negativo) no grupo onde está inserido.

TR

Baixo
3'5"

Tempo de Resposta

TR indica o tempo que o avaliado consumiu para responder ao questionário online. Este índice informa muito sobre o autoconhecimento do avaliado. Pessoas que raramente ou nunca pararam para refletir sobre seu comportamento têm mais dificuldade em identificar seu estilo, fazer uma autocrítica e definir seu perfil. O ideal é encontrarmos tempos que variam de 3 a 11 minutos, valores acima de 11 indicam que a pessoa teve dificuldade em identificar seu perfil, abaixo de 3 indica que ela avaliou muito rapidamente as alternativas.

IF

Norm Alto
13,08

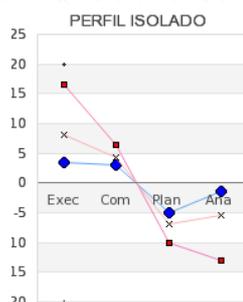
Índice de Flexibilidade

IF mede o quanto a pessoa pode mudar seu comportamento e com que facilidade pode fazê-lo. Além da atitude aponta com que facilidade o indivíduo aceita e absorve novos conceitos e quebra de paradigmas, quando necessário. O IF varia de acordo com a época em que foi respondido o questionário, pois envolve além do perfil, o estado emocional e profissional para absorção de novos conceitos e desafios naquele momento.

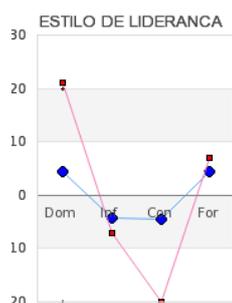
GRÁFICOS

LEGENDAS

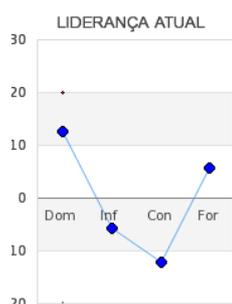
- Executor/Dominância
- Comunicador/Informalidade
- Planejador/Condescendência
- Analista/Formalidade



Este gráfico mostra o perfil interno e a cobrança do meio externo. O primeiro ponto de cada linha é o perfil Executor, o segundo ponto de cada linha é o Comunicador, terceiro Planejador e quarto Analista. A linha azul indica o perfil interno, como a pessoa realmente é, em sua natureza, e como age em ambientes familiares. A linha vermelha indica como o meio externo está cobrando que ela seja. Observe as diferenças que estão sendo exigidas de mudança de comportamento em cada ponto, e a força destas alterações demandadas. Fortes alterações demandam consumo de energia mas também conduzem a aprendizado. Poucas alterações indicam boa adaptação da pessoa às funções exercidas mas também poucos desafios.



O gráfico de Estilo de Liderança, o primeiro ponto é o de Dominância, o segundo de Informalidade, o terceiro Condescendência e o quarto Formalidade. Observe os pontos que estão acima da linha horizontal central para checar os perfis predominantes. Também aqui a linha azul é o perfil interno e a linha vermelha é a cobrança do meio externo. Perceba a intensidade de diferenças entre cada ponto entre as linhas azul e vermelha. Confira nos índices, o nível do IEM para ver a classificação da intensidade das alterações demandadas, e a Energia para observar a força para a pessoa lidar com estas alterações.



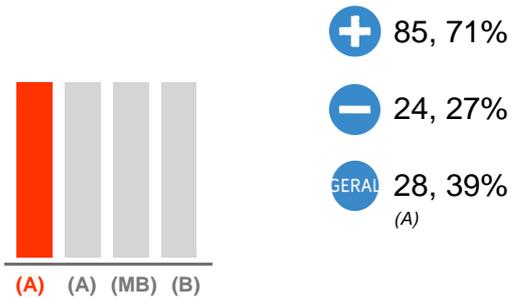
O gráfico de Liderança Atual indica como a pessoa está agindo atualmente com relação ao seu estilo de liderança. Verifique o desenho da linha com o que o ambiente externo está exigindo no gráfico anterior para checar se a pessoa está entregando o modelo demandado ou se precisa de ajustes em seu estilo ou na própria demanda.

SOBRE OS PERFIS

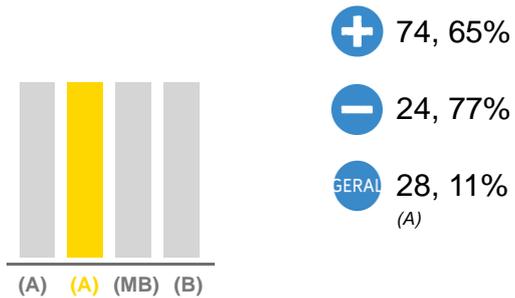
LEGENDAS

- + Pontos Fortes
- Pontos a Desenvolver

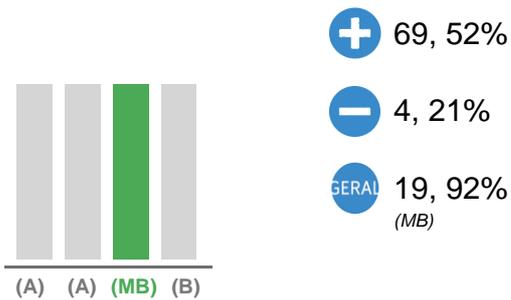
Executor



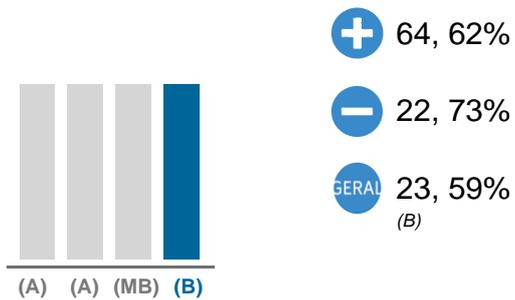
Comunicador



Planejador



Analista



EXECUTOR

AUTO CONFIANTE
ENÉRGICO E DOMINANTE
ACEITA E GOSTA DE DESAFIOS
COMPETITIVO E AUDACIOSO
DESTEMIDO E CORAJOSO

COMUNICADOR

COMUNICATIVO
PERSUASIVO
ENTUSIASMADO
OTIMISTA
FÁCIL DE RELACIONAR

PLANEJADOR

ESTÁVEL
PACIENTE
CALMO
TEM RITMO CONSTANTE
CONSERVADOR

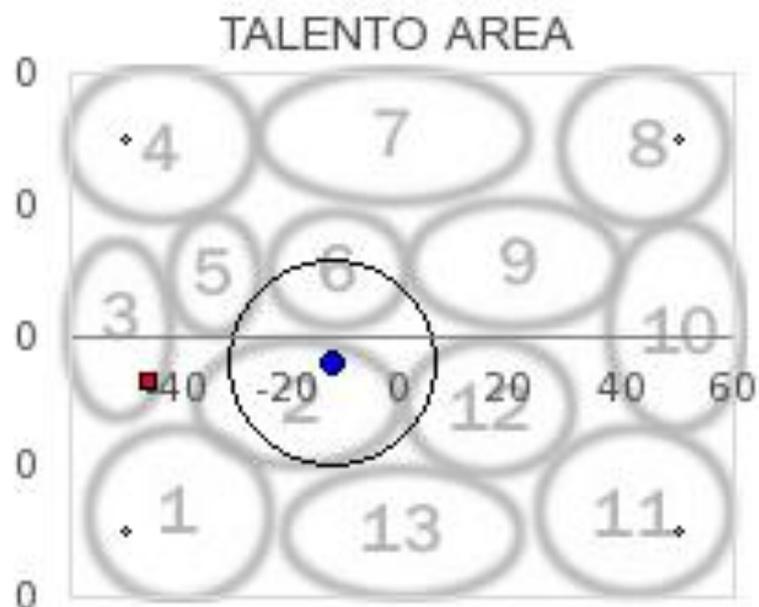
ANALISTA

PRECISO
ATENTO AOS DETALHES
DILIGENTE
ORGANIZADO
CONSERVADOR

PERFIL PROFISSIONAL

LEGENDAS

- Melhor área de atuação
- Exigência do meio



- | | | | | | | | | |
|---|--|---------------|----|--|--------------|----|--|--------------|
| 1 | | COMANDANTE | 6 | | DIPLOMATA | 11 | | ESPECIALISTA |
| 2 | | COMPETIDOR | 7 | | ACONSELHADOR | 12 | | ESTRATEGISTA |
| 3 | | ADMINISTRADOR | 8 | | ATENDENTE | 13 | | CONTROLADOR |
| 4 | | MOTIVADOR | 9 | | PROFESSORAL | | | |
| 5 | | VENDEDOR | 10 | | TÉCNICO | | | |

DICIONÁRIO DE TALENTOS

1) Comandante: Pessoas com o perfil de comandante são empreendedoras, independentes, exigentes consigo mesmas e com os outros. São bons iniciadores de novos negócios por serem assumidores de risco. São ótimos resolvidores de problemas e em funções que exijam um pulso forte no comando e liderança de equipe altamente condescendente. Profissões: Advogado, Cargos de Comando, Líder, Supervisores, Gerentes de Produção, Comandantes, Chefes de Construção.

2) Competidor: Se alimentam de vitórias e cada dia é uma disputa para ele na qual ele precisa se sair vitorioso. Podem atuar como Vendedores, Engenheiros ou Professores. Respeitam mais as regras que os vendedores com alto índice de comunicação, mas se se especializarem em áreas mais técnicas, sentem-se um pouco à vontade para fechamento de negócios. Têm pulso e garra, e gostam de competir. Profissões: Advogado, Líder, Trabalhos motivados por Competição, Repórter, Área Financeira, Alto-Secretário, Contabilista, Controller.

3) Administrador: Têm habilidades em gerenciar sistemas e também pessoas. São bons comunicadores, bons gerentes de marketing. São orientados para Resultados. São rápidos, intensos e assumem riscos. Têm iniciativa e gostam de resolver problemas. Gostam de desafios e de mudanças. São bons gerentes, empreendedores e administradores. Profissões: Administrador, Repórter Líder, Gerentes, Marketing.

4) Motivador: São a Comunicação em Pessoa, dão vida ao que falam e são bons palestrantes, motivadores e vendedores. São capazes de vender o intangível. Têm habilidade para ajudar as pessoas a se desenvolverem em seu trabalho. São bons conselheiros pessoais. Profissões: Palestrante, Orador, Relações Públicas, Recepcionistas, Trabalhos Voluntários

5) Vendedor: São pessoas que vendem ideias, benefícios e prestígio. São políticos habilidosos. São independentes, não gostam de seguir sistemas ou regras e, por isso, podem não lidar bem com detalhes e regras. São bons gerentes executores e têm senso de urgência. Há pessoas que se enquadram neste perfil que são Gerentes natos, mas apesar de ter as habilidades de vendas, não gostam da função exata de abordagem de vendas de produtos. Mas se voltados à esta habilidade, vendem qualquer coisa, produtos tangíveis ou intangíveis. Profissões: Comercial, Vendas, Adm Vendas, Depto Pessoal, Relações Públicas, Publicidade, Palestrante, Consultor, Jornalista, Gerente.

6) Diplomata: Têm habilidade de solucionar conflitos, são bons ouvintes e se comunicam bem. Sabem passar seus conhecimentos e podem ser Professores ou Instrutores. Têm habilidades para vendas e negociações. Profissões: Diplomata, Negociador, Depto Pessoal, Publicidade, Relações Públicas, Atendente, Publicitário, Trabalho Voluntário, Psicólogo.

7) Aconselhador: Bons ouvintes e voltados a interesses sociais. Psicólogos, Conselheiros, Articuladores, Harmonizadores e Pacificadores geralmente têm este perfil. São agradáveis e trabalham bem em equipe. Ficam mais a vontade em meios que lhe são mais familiares e precisam de um pouco de estrutura. São amistosos e com grande habilidade para serviços sociais. Gostam de estar com as pessoas, orientá-las e ajudá-las. Podem desempenhar trabalhos Professorais, de Diplomacia e trabalhos Burocráticos. Profissões: Assistente Social, Atendente, Recepcionista, Balconista, Médico, Enfermeiro, Psicólogo, Conselheiro.

8) Atendente: Também conhecidos como Protetores, gostam de trabalhar com relacionamentos positivos e uma equipe onde os membros se ajudam mutuamente. Profissões: Trabalhos de Atendimento, Serviços Burocráticos.

9) Professora: São bons Professores e Instrutores. Trabalham bem com Suporte Técnico ou outras funções que demandam conhecimentos técnicos e transmissão de conhecimento. São gerentes compreensíveis. Profissões: Suporte Técnico, Professor, Gerente, Atendente, Recepcionista, Telefonista, Secretariado, Pedagogo.

10) Técnico / Analista: São auto didatas, conseguem realizar tudo o que vem à mão para fazer. São especialistas, recuperam trabalhos aparentemente perdidos. Não gostam de mudanças e precisam de muita estrutura. São bons Analistas de Sistemas Computacionais, Desenvolvedores e criadores de sistemas. Lidam bem com números, tabelas e gráficos. Se seu primeiro fator predominante for Planejador perde bastante de sua iniciativa e toma postura mais operacional e condescendente. Profissões: Analistas (de sistemas, crédito, etc), Área de Computação e Informática, Desenvolvedores de Softwares, Estatística, Matemática, Engenharia.

11) Especialista: Controlam o trabalho de acordo com as regras. São bons secretários, mecânicos, pintores e eletricitistas e operadores de computador. Realizam bem todo o serviço de contabilidade e escritório. Bons operadores de máquinas e na montagem de eletrônicos. Caixas de banco e de supermercado podem possuir esse perfil. Precisam de regras e treinamento para executarem suas tarefas e as fazem muito bem feitas. Profissões: Operador de Caixa, Área Financeira, Tesoureiro, Arquiteto, Designer Gráfico, Artista, Musico, Escritor.

12) Estrategista: São inventores e organizadores, executam bons trabalhos técnicos e analíticos. Não são bons comunicadores. São bons com problemas fiscais, contábeis e com trabalhos estatísticos. Possuem habilidade em trabalhos sistematizados. Profissões: Contabilista, Inventor, Arquiteto, Designer Gráfico, Artista, Musico, Escritor.

13) Controlador: São rápidos e eficientes; exigentes consigo mesmo e com os outros. Têm alto padrão de desempenho e são disciplinados. São reservados ao se comunicarem. São bons Gerentes de Projetos e de trabalhos que exijam a execução com rapidez e qualidade. Profissões: Gerentes, Supervisores, Executores.

PERFIL PROFISSIONAL

é pró-ativa, direta e dinâmica. Capaz de demonstrar uma sociabilidade bastante atraente, dependendo do que a situação exigir. Tem muitos objetivos e pode comprometer-se para alcançá-los. Procura manter uma posição de dominância tanto em termos de autoridade pessoal e controle quanto no âmbito social. Gosta de sentir que é apreciada e respeitada pelos outros.

Habilidades básicas

Tem muita energia, e é atraída para situações onde outros podem considerar estressantes demais. Tem senso de urgência. Tem uma forma de agir impulsionadora e motivadora. Tem capacidade de pensar e reagir com presteza, de se adaptar a situações desafiadoras e usar sua assertividade e persuasão para motivar os outros a aceitar suas propostas.

Desempenho de tarefas

Executa tarefas com determinação e assertividade. Entusiasma-se e leva seu entusiasmo para sua equipe. Aceita tarefas como um desafio como nenhum outro faria.

Forma como busca resultados

Por ter um senso de urgência muito grande, busca resultados em tempo recorde. Exige de sua equipe eficiência e a motiva para isso. Não se deixa vencer pelas dificuldades, alcança os resultados esperados. Gosta de disputar, nem que seja consigo mesma.

Relacionando-se com os outros

Tem grande sociabilidade e é bastante persuasiva. Age de forma exigente, especialmente quando sob pressão. Pode usar sua atratividade para influenciar pessoas. Por não ter medo de confrontações, trata assuntos diretamente e não se sente intimidada por uma abordagem firme.

Ambiente de trabalho

Gosta de ambientes dinâmicos, com muitas pessoas eficientes e com movimento.

Reação sob pressão

Não se intimida, cumpre seus objetivos com muita energia. Pensa com rapidez e eficiência. É o perfil que mais suporta pressão.

Relação com mudanças

Aprecia mudanças e novos desafios. Ela não gosta de estagnação por isso as mudanças a motivam.

Sub-características

As sub-características deste tipo são: Determinação, Automotivação, Independência, Entusiasmo e Autoconfiança.

Fatores de afastamento

Quando não tem domínio da situação, ineficiência, rotina, desprestígio e insegurança.

Habilidades Comuns

Helen é confiante, motivada, extrovertida e cheia de energia. É uma grande empreendedora orientada à ação, cujo principal objetivo é alcançar resultados. Status é algo importante para ela. Em sua carreira, trabalha duro e define metas, muitas vezes baseadas em progredir na empresa ou se tornar uma pessoa mais importante em sua organização. Ela quer coisas maiores e melhores em todas as áreas de sua vida. Consegue facilmente se concentrar nas alegrias do sucesso e ignorar as consequências de um possível comportamento. Ela é confiante e espera que as coisas deem certo. E elas geralmente dão. Helen não é restrita por limitações, ao contrário, se ajusta ou contorna as regras. Entende a necessidade de haver regras e regulamentos, mas tende a vê-los como guias ou sugestões de comportamento, e não como ordens. Visto que não joga seguindo as regras, ela não é limitada pela conformidade. Essa capacidade de pensar diferente é um acréscimo importante para sua organização. Ainda assim, ela tem seu próprio senso de certo e errado e se apegua firmemente aos seus princípios. É improvável que alguém consiga convencê-la a contrariar suas crenças.

PERFIL PROFISSIONAL

Fatores motivadores

Qualquer forma de estagnação a desmotiva. Gosta de ser desafiada. Precisa estar sempre executando tarefas devido à grande energia que possui. Desafios a motivam.

Necessidades básicas

Autonomia, dinamismo, reconhecimento e segurança.

Estilo de Comunicação

Helen é uma grande comunicadora. É cativante e fala com clareza. As pessoas querem ouvi-la e entender o que tem a dizer. Ela tende a ser chamativa ou ostentosa e pode incorporar isso ao seu estilo de comunicação. Suas conversas são bastante interativas, ela fala de maneira ativa e claramente se envolve com o assunto. Visto que não é facilmente ameaçada por críticas, consegue participar em conversas sérias que podem ser desconfortáveis para outros tipos de personalidade. Mesmo assim, ela enfrenta alguns desafios de comunicação. Por exemplo, pode ficar impaciente quando os outros não pensam tão rápido ou não se adaptam tão bem como ela. Isso pode levá-la a ser seca com os outros, o que pode cortar a comunicação. Visto que não se sente ameaçada por críticas e conflitos, Helen talvez diga algo doloroso para outra pessoa sem perceber. Por se concentrar em suas próprias motivações e objetivos, ela nem sempre está em sintonia com o modo de pensar e os sentimentos dos outros. Isso pode fazer outras pessoas se sentirem ignoradas.

Valoriza os outros por...

Eficiência, entusiasmo e dinamismo.

Vantagens

Há muitas vantagens em seu perfil de personalidade. Por exemplo, Helen é muito querida e admirada por outros. Também é confiante e capaz. Ela se considera merecedora de sucesso e reconhecimento. Ela é rotineiramente reconhecida por sua capacidade de alcançar resultados. Por ser flexível, raramente fica em um impasse. Quando algo não está dando certo, quer em sua vida pessoal, quer na profissional, ela faz as mudanças necessárias para atingir seu objetivo. Ela inspira outros a fazer o melhor trabalho que podem e sua natureza competitiva motiva seus colegas de trabalho. Tem uma natureza enérgica e é capaz de viver e trabalhar no presente, mesmo quando está concentrada em objetivos futuros. Observar e lembrar-se de detalhes é algo fácil para Helen, mesmo quando está concentrada no quadro completo. Ela é orientada a tarefas e consegue reconhecer problemas potenciais com facilidade. Sua atração por riscos e aventuras a leva a experimentar coisas novas e a ser bem-sucedida.

Organização e Planejamento

Há um velho ditado que diz que "aquele que hesita está perdido". Isso faz muito sentido para Helen, porque sabe que as decisões orientadas a resultados devem ser tomadas de forma rápida e sem hesitação. Isso geralmente significa que não tem muito tempo para planejamento e organização. Ele sempre tem um plano, mas é mais provável que ele esteja em sua mente do que no papel. Sua flexibilidade lhe permite alterar seus planos conforme a necessidade. Em vez de falhar, ela se ajusta a fim de ser bem-sucedida. Ela é muito boa em definir metas, mas muitas vezes ignora detalhes. Tem pensamentos bastante organizados, mas pode não ser tão organizada em aspectos mais concretos. Visto que fica empolgada com os projetos, Helen costuma começar um projeto e depois o abandona. Por causa dessa tendência, muitas vezes não assume compromissos de longo prazo, tanto no trabalho como em sua vida pessoal. Ela sabe que está sempre progredindo, então por que se comprometer a um lugar, pessoa ou ideias que podem não interessá-la no futuro?

PERFIL PROFISSIONAL

Fatores Motivacionais

Helen é motivada por independência, controle e domínio. Faz seu melhor e gosta de ser a melhor em tudo. Ela é especialmente motivada quando uma tarefa parece impossível ou tem poucas chances de ser realizada. Esses desafios a inspiram a provar a si mesma que consegue realizar tarefas impossíveis, especialmente se isso resultará em reconhecimento. Ela não tem medo de correr riscos. Sua grande energia e desejo de emoção o motiva a experimentar coisas que podem assustar os outros. Fazer algo que intimida os outros é motivador. Helen considera o poder extremamente importante e é motivada a trabalhar em busca de poder e reconhecimento. Por exemplo, é improvável que ele trabalhe em um projeto que não lhe interessa, a menos que isso resulte em uma promoção.

Estilo de Liderança

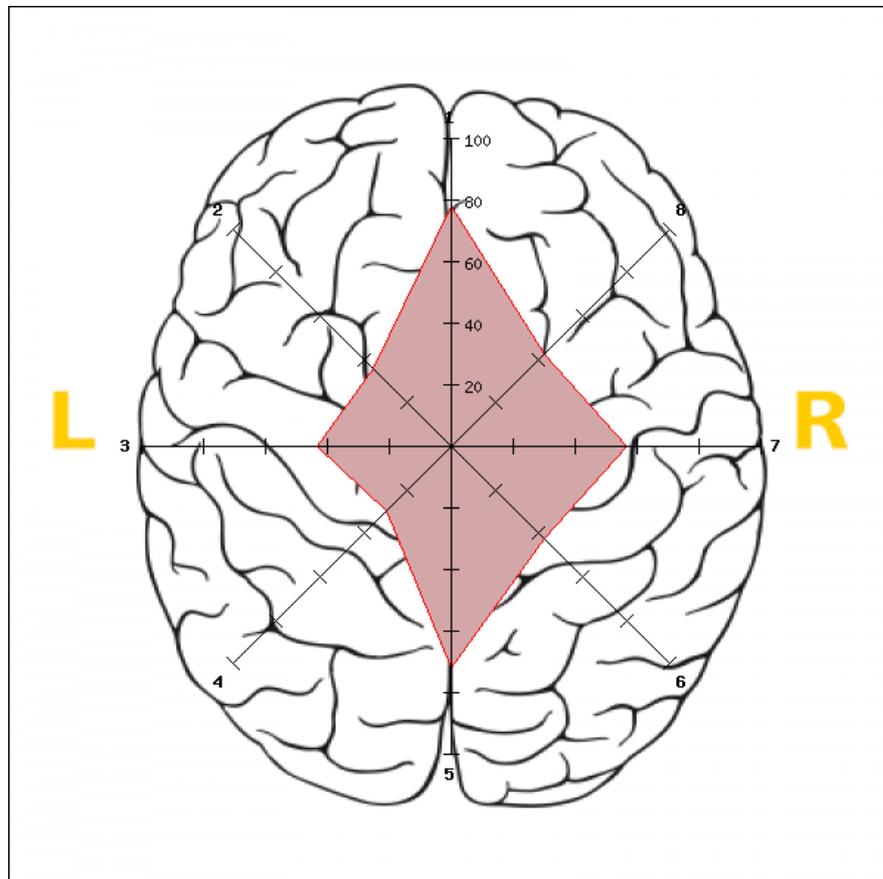
Helen mantém um estilo de liderança flexível por causa de sua forte capacidade de ler as pessoas. Em qualquer situação, sabe exatamente o que é necessário para motivar os membros de sua equipe. Não importa a tática que ela use, seu encanto e capacidade de conviver bem com os outros facilmente repara o relacionamento. Visto ser capaz de compreender facilmente como as pessoas são motivadas, ela consegue reunir pessoas para atingir seus objetivos. Em qualquer caso, valoriza as contribuições de seus funcionários com base na capacidade que têm de obter resultados. Ela vê o quadro completo e prefere deixar que os outros cuidem dos detalhes. Embora essa mentalidade a mantenha concentrada no sucesso, Helen muitas vezes ignora os refinamentos necessários para alcançar um objetivo. Ela vê as coisas em sua mente e tem uma visão clara. Por ter um raciocínio rápido, talvez fique impaciente com empregados que não pensam tão rápido quanto ela. As pessoas gostam de estar perto dela, trabalhar com ela e para ela.

Tomando Decisões

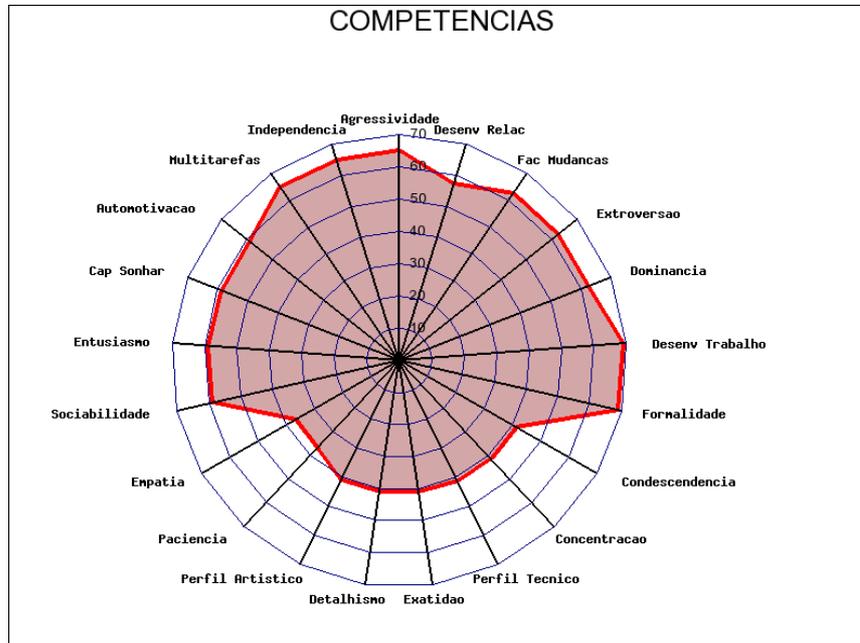
Helen toma excelentes decisões porque usa critérios objetivos ao fazer isso. Seu foco principal ao tomar decisões é se a opção escolhida vai lhe dar resultados rápidos e satisfatórios ou não. Ela é imparcial com os outros e faz boas escolhas sem ser influenciada pelas condições emocionais dos outros. Infelizmente, isso pode ferir os sentimentos de pessoas que acham que seu modo de tomar decisões é frio e impessoal. Sua personalidade forte a leva a rejeitar conselhos ao tomar decisões. Helen costuma saber exatamente o que quer e como obtê-lo. Ainda assim, tem uma tendência a ser impulsiva e a não pesar os prós e os contras ao tomar uma decisão. Ela segue seus instintos, que geralmente estão certos.

Tomada de Decisão: Racional, Rápido

PREFERÊNCIA CEREBRAL



COMPETÊNCIAS



AGRESSIVIDADE



DESENV. DOS RELACIONAMENTOS



FACILIDADE DE MUDANÇAS



EXTROVERSÃO



DOMINÂNCIA



DESENV. NO TRABALHO



FORMALIDADE



CONDESCENDÊNCIA



CONCENTRAÇÃO



PERFIL TÉCNICO



EXATIDÃO



DETLHISMO



PERFIL ARTÍSTICO



PACIÊNCIA



EMPATIA



SOCIABILIDADE



ENTUSIASMO



CAPACIDADE DE SONHAR



AUTOMOTIVAÇÃO



MULTITAREFAS



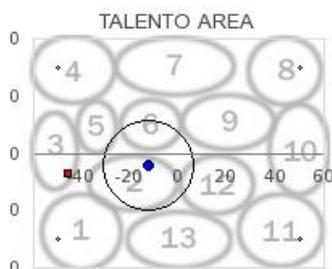
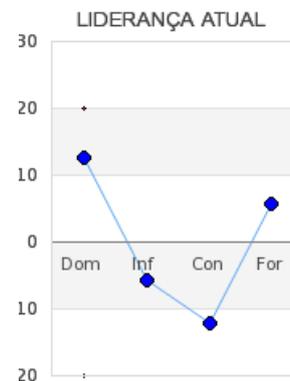
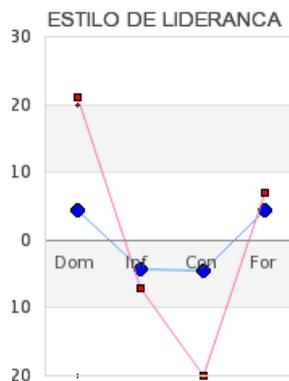
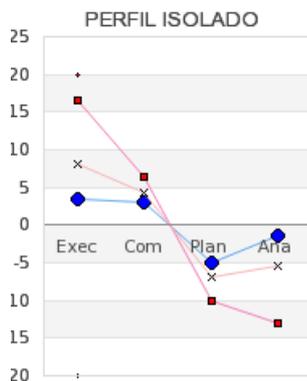
INDEPENDÊNCIA

RESUMO

Energia: 52,87% (Alta) | IEM: 33.07 (Alto) | IA: -1, 69 (Norm Baixo) | Moral: 1,35 (Norm Baixo)
 I-P: 3, 88 (Norm Alto) | Amplitude: 8,47 (Normal) | TR: 3'5" (Baixo) | IF: 13.08 (Norm Alto)

Validação do Teste: O Resultado pode ser interpretado como um reflexo verdadeiro do candidato no teste. Verificar Perfil positivo maior.

	Perfil +	Perfil -	Geral	Gráfico do Perfil Geral
Executor	D 85, 71%	24, 27%	28, 39%	 (A)
Comunicador	I 74, 65%	24, 77%	28, 11%	 (A)
Planejador	S 69, 52%	4, 21%	19, 92%	 (MB)
Analista	C 64, 62%	22, 73%	23, 59%	 (B)



Helen é confiante, motivada, extrovertida e cheia de energia. É uma grande empreendedora orientada à ação, cujo principal objetivo é alcançar resultados. Status é algo importante para ela. Em sua carreira, trabalha duro e define metas, muitas vezes baseadas em progredir na empresa ou se tornar uma pessoa mais importante em sua organização. Ela quer coisas maiores e melhores em todas as áreas de sua vida. Consegue facilmente se concentrar nas alegrias do sucesso e ignorar as consequências de um possível comportamento. Ela é confiante e espera que as coisas deem certo. E elas geralmente dão. Helen não é restrita por limitações, ao contrário, se ajusta ou contorna as regras. Entende a necessidade de haver regras e regulamentos, mas tende a vê-los como guias ou sugestões de comportamento, e não como ordens. Visto que não joga seguindo as regras, ela não é limitada pela conformidade. Essa capacidade de pensar diferente é um acréscimo importante para sua organização. Ainda assim, ela tem seu próprio senso de certo e errado e se apega firmemente aos seus princípios. É improvável que alguém consiga convencê-la a contrariar suas crenças.

Tomada de Decisão: Racional, Rápido

DICIONÁRIO DE COMPETÊNCIAS

AGRESSIVIDADE: Indica o pulso e o ímpeto à ação em busca por seus objetivos, de modo a encarar os acontecimentos como se fossem uma prova, uma disputa ou uma luta pessoal. Aponta o nível de afinco com que busca seus resultados.

DESENV_RELACIONAMENTO: O nível de foco da pessoa em relacionamentos. Esta competência indica o quanto a pessoa se desenvolve por relacionamentos, com atenção às pessoas e o quanto ela se apraz de gastar seu tempo com pessoas.

FAC_MUDANÇAS: Facilidade em Lidar com Mudanças, indica o quanto a pessoa assimila e gosta de novos desafios e alterações em sua rotina.

EXTROVERSÃO: Característica de quem é extrovertido, expansivo, comunicativo e sociável. Uma pessoa extrovertida tem facilidade em se sociabilizar.

DOMINÂNCIA: Indica a predisposição da pessoa em assumir a liderança e/ou comando das situações, preferindo exercer influência do que se subordinar a uma missão.

DESENV_TRABALHO: É a competência que identifica o quanto a pessoa se desenvolve pelo trabalho, em oposição ao estilo de desenvolvimento por relacionamento, esta característica aponta a pessoa que prefere se esforçar em ser reconhecida por sua competência produtiva.



FORMALIDADE: Característica que mensura a conduta formal da pessoa com relação a regras e padrões estabelecidos, além de trazer esta característica também para sua forma de relacionamento social.

CONDESCENDÊNCIA: indica o quanto a pessoa considera e pondera as intenções, desejos e opinião de outrem, agindo com complacência para buscar a melhor ação possível.

CONCENTRAÇÃO: Nível de capacidade/necessidade de concentração para execução de um trabalho que exige atenção e constância. Esta competência mensura não só a capacidade de a pessoa se concentrar como também sua necessidade de um ambiente adequado para tal atividade.

HAB_TÉCNICAS: Aptidão para habilidades técnicas indica a capacidade de a pessoa se "tecnificar", dar ou proporcionar recursos técnicos a uma atividade para otimizá-la.

EXATIDÃO: Atenção minuciosa em busca do rigor da qualidade de seu trabalho.

DETALHISMO: Capacidade de exposição minuciosa de fatos, planos ou projetos, com atenção a detalhes.

HAB ARTÍSTICA: Habilidade Artística indica a propensão à criação artística plástica, literária, musical, visual, e outras principalmente as ligadas ao absorto.

PACIÊNCIA: Indica o nível de esforço que a pessoa despende para manter sua calma e complacência diante de situações de estresse.

EMPATIA: Capacidade de compreender o sentimento ou reação da outra pessoa imaginando-se nas mesmas circunstâncias.

SOCIABILIDADE: Indica a necessidade e a tendência à busca por relacionamento social com outras pessoas, de forma expansiva e extrovertida.

ENTUSIASMO: Indica o nível de excitação, exaltação criadora com relação a uma atividade.

CAP_SONHAR: Capacidade de Sonhar indica a capacidade de a pessoa se abstrair da realidade de forma a imaginar um cenário desejável e novo.

AUTOMOTIVAÇÃO: Indica o nível da capacidade de a pessoa se auto-motivar e a capacidade de a pessoa ser motivada ao entusiasmo

MULTI_TAREFAS: Capacidade de executar várias tarefas ao mesmo tempo.

INDEPENDÊNCIA: Capacidade e necessidade de autonomia.

DICIONÁRIO DOS PERFIS

Executor:

É uma pessoa ativa, otimista e dinâmica. Líder nata, o EXECUTOR não tem medo de assumir riscos e de enfrentar desafios. É trabalhador, tem uma enorme disposição física e demonstra muita determinação e perseverança.

O que caracteriza este temperamento é a força de vontade. Seu raciocínio tende ao lógico/dedutivo e sua imaginação e juízo normalmente são equilibrados. Aprecia desafios e os obstáculos o estimulam a agir cada vez mais. Tem autonomia, independência e sabe se impor aos demais. É autoconfiante e tem características de líder. Pode ser autoritário e um tanto quanto inflexível. Acredita no seu ponto de vista, por isso, "luta" pelas suas ideias.

Tende primeiro executar, para depois pensar em como fazê-lo. Para tarefas rápidas que necessitem de iniciativa e determinação, o Executor é a pessoa perfeita, desde que ninguém se coloque a sua frente, pois este certamente será atropelado pelo Executor.

Comunicador:

Tipo extrovertido. Falante, ativo e não aprecia monotonias, mas adapta-se com facilidade. Passa de um assunto a outro com facilidade. Gosta de trabalhos que envolvam movimentação e autonomia. Necessita de contato interpessoal e de um ambiente harmonioso, entretanto, não gosta de passar despercebido. É amigo de todos e atua melhor em equipe. É vaidoso e admira sua projeção pessoal e social. É imaginativo e tem sentimento artístico. Rapidez e agilidade em suas atitudes.

Os COMUNICADORES são festivos, animados e descontraídos, gostam de viajar e sair, isso os tornam sociáveis com pessoas do mesmo grupo. São extremamente comunicativos e alegres, e tendem a serem líderes.

Supondo que se consiga chamar a atenção do Comunicador para se explicar sua tarefa, será sempre necessário monitorá-lo para que não se desvie do objetivo.

Planejador:

PLANEJADORES são pessoas calmas, tranqüilas, prudentes e auto-controladas. Gostam de rotina e atuam em conformidade com normas e regras estabelecidas, por isso sentem-se bem quando estão acompanhadas de pessoas mais ativas e dinâmicas. Decidem sem pressão e, freqüentemente com bom senso. São flexíveis, seu caráter e ritmo são constantes e disciplinados. São pacientes, observadores, passivos e tem boa memória, mas podem carecer de aptidões criativas. Em situações emergenciais, age com tranqüilidade

O PLANEJADOR é super introvertido, e tem uma tranqüilidade singular que lhe confere um temperamento de fácil relacionamento, manso e bem equilibrado.

Este profissional planeja a melhor forma de executar uma tarefa antes de iniciá-la. Após o início, o Planejador seguirá por conta própria até o fim.

Analista:

Características dos gênios, os ANALISTAS são preocupados, rígidos, porém calmos. Seu comportamento com as pessoas é discreto e tende-se a ser pessoas caladas e retraídas. Sua grande desvantagem é serem pessimistas, porém possui facilidades na arte por serem mais sensíveis, por este motivo são sempre carinhosos e ótimos amantes.

Agilidade, inteligência e intelectualidade. Têm habilidade com tarefas detalhadas ou de improvisação rápida. Prefere atuar com estímulo dos demais. Geralmente é o tipo de funcionário leal e compromete-se com o trabalho. Gosta de "surpreender" e é sensível a críticas magoando-se com certa facilidade. É intuitivo, curioso e tem inteligência verbal. Observa as oportunidades e apresenta soluções momentâneas para problemas urgentes.

Por ser extremamente perfeccionista, deve ser monitorado até o fim de uma atividade, devendo ser constantemente estimulado para que vença a fase do pensar e do fazer, necessitando de reforços de aprovação, pois sempre pensa que seu trabalho está sempre imperfeito.

12 APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista Inicial

1. O que te fez optar pelo trabalho na Educação?
2. Há quanto tempo você atua e quais as experiências docentes?
3. O que mais te motiva continuar?
4. Qual o episódio você quase desistiu?
5. O que você imagina ser o melhor remédio para melhorar a Educação no País hoje?
6. Se você pudesse mudar algo na Educação, o que seria?
7. Qual sua expectativa para os próximos 5 anos?
8. Onde você quer estar aos 30 anos, e aos 40, e aos 50?
9. Qual sua maior qualidade como professora?
10. Qual seu maior defeito como pessoa?

13 APÊNDICE C – Matriz de Avaliação do Desenvolvimento do Professor em Formação



AVALIAÇÃO(DE)DESEMPENHO

Ms(Helen(Caetano

Professor em Formação:		Formador Avaliador:				Período:						
Peso %		Realizado										
Conhecimento da metodologia da escola	20	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Refere-se ao conhecimento teórico da forma de aplicação com precisão e esmero na execução das tarefas de aplicação do método de ensino geral da escola.		Executa seus trabalhos abaixo dos padrões desejáveis, sem esforço para melhorá-los		Executa seus trabalhos abaixo dos padrões desejáveis, mas esforça-se para melhorá-los		Executa seus trabalhos dentro dos padrões desejáveis			Executa seus trabalhos com qualidade acima dos padrões desejáveis			
Qualidade do Trabalho	20	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Refere-se à aplicação precisa das tarefas diárias do material didático em sala de aula		Executa seus trabalhos abaixo dos padrões desejáveis, sem esforço para melhorá-los		Executa seus trabalhos abaixo dos padrões desejáveis, mas esforça-se para melhorá-los		Executa seus trabalhos dentro dos padrões desejáveis			Executa seus trabalhos com qualidade acima dos padrões desejáveis			
Comunicação verbal	15	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Refere-se a fala com dicção entendível, com conjugação de verbos, aplicação de singular e plural adequadamente, regras de português em geral e vocabulário adequado.		Linguagem abaixo dos padrões desejáveis, sem esforço para melhorá-la		Linguagem abaixo dos padrões desejáveis, mas esforça-se para melhorá-la		Linguagem dentro dos padrões desejáveis			Linguagem com qualidade acima dos padrões desejáveis			
Relacionamento Interpessoal	14	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Facilidade no relacionamento com todos os níveis e contatos que mantém interna e externamente a empresa necessários à execução do trabalho. Tem bom senso e percepção das situações que colocam em risco a visão dos clientes quanto à empresa		Tem um relacionamento um tanto quanto ríspido, independente da situação. Não tem percepção adequada do ambiente. Não consegue encantar.		É cordial e educado, mas em situações de conflito mantém uma postura explosiva. Não tem percepção adequada do ambiente. Não consegue encantar.		É cordial e educado mas não consegue manter um bom relacionamento encantador com pessoas .			Mantém um contato com todos que se relaciona, interna ou externamente, tratando-os sempre com cordialidade e educação. Consegue encantar o interlocutor.			
Confiança / Bom senso	15	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Refere-se à disciplina com as regras da empresa. Refere-se à segurança, à confiança no próprio trabalho desenvolvido.		Num diálogo não transmite segurança. Não cumpre as regras da empresa.		Num diálogo ou negociação não transmite segurança. Não cumpre as regras da empresa., mas entende a necessidade e se esforça para ser pontual e estuda para transmitir segurança.		É seguro, mas não tem bom senso para administrar as exceções.			É seguro e tenta ou tem o bom senso para administrar as exceções.			
Responsabilidade	16	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dedicação ao trabalho, consciência de seus deveres, assiduidade e pontualidade		Efetua o trabalho de maneira relapsa sem se atentar para suas verdadeiras responsabilidades.		Procura desenvolver o trabalho da maneira que melhor que convém sem atentar-se muito para suas reais responsabilidades.		Tem pleno conhecimento das responsabilidade inerentes ao cargo, mas não se atenta a alguns detalhes.			Tem pleno conhecimento das responsabilidade inerentes ao cargo e está sempre atento para cumpri-las.			
Avaliação Final											Média	
Comentários do Professor em formação:							Data			Assinatura		
Comentários do Avaliador							Data			Assinatura		

Aplicada em dois níveis: auto avaliação e avaliação do formador

Professor em formação:		Avaliador:				Período:																		
		Peso %	Realizado																					
			0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10											
Conhecimento da metodologia de Alfabetização		20	0		1		2		3		4		5		6		7		8		9		10	
Refere-se ao conhecimento prático da forma de aplicação com precisão das técnicas de alfabetização específicas do método			Executa seus trabalhos como alfabetizadora abaixo dos padrões desejáveis, sem esforço para melhorá-los				Executa seus trabalhos como alfabetizadora abaixo dos padrões desejáveis, mas esforça-se para melhorá-los				Executa seus trabalhos como alfabetizadora dentro dos padrões desejáveis				Executa seus trabalhos de alfabetização com qualidade acima dos padrões desejáveis									
Conhecimento de Estratégias de Letramento		20	0		1		2		3		4		5		6		7		8		9		10	
Refere-se ao conhecimento de atividades práticas que envolvam a aplicabilidade do conhecimento escolar em situações cotidianas da criança.			Executa seus trabalhos de letramento abaixo dos padrões desejáveis, sem esforço para melhorá-los				Executa seus trabalhos de letramento abaixo dos padrões desejáveis, mas esforça-se para melhorá-los				Executa seus trabalhos de letramento dentro dos padrões desejáveis				Executa seus trabalhos de letramento com qualidade acima dos padrões desejáveis									
Leitura e Mediação Pedagógica		20	0		1		2		3		4		5		6		7		8		9		10	
Refere-se às estratégias de desenvolvimento da compreensão leitora do aluno em sala de aula			Executa seus trabalhos de mediação de leitura abaixo dos padrões desejáveis, sem esforço para melhorá-los				Executa seus trabalhos de mediação da leitura abaixo dos padrões desejáveis, mas esforça-se para melhorá-los				Executa seus trabalhos de mediação da leitura dentro dos padrões desejáveis				Executa seus trabalhos de mediação da leitura com qualidade acima dos padrões desejáveis									
Planejamento de Aulas		10	0		1		2		3		4		5		6		7		8		9		10	
Refere-se ao planejamento integral das aulas de forma a seguir todo o currículo prescrito pela escola em tempo hábil.			Não realiza os planejamentos propostos e nem os submete à supervisão escolar				Realiza os planejamentos de forma superficial apenas para apresentar ao supervisor imediato				Realiza os planejamentos regularmente e os submete ao supervisor escolar, mas não o cumpre na íntegra				Realiza os planejamentos de aulas regularmente, submete à supervisão do responsável direto e cumpre todo o conteúdo proposto.									
Avaliação da Aprendizagem dos Alunos		15	0		1		2		3		4		5		6		7		8		9		10	
Refere-se à aplicação precisa das avaliações periódicas que garantem o monitoramento do desenvolvimento das crianças			Não é feita nenhuma avaliação periódica				São feitas avaliações periódicas apenas para cumprimento de protocolo				São feitas avaliações periódicas, mas não são analisadas a fim de determinar as próximas estratégias a serem usadas				São feitas avaliações periódicas e analisadas para que as próximas estratégias sejam adequadas ao desempenho das crianças									
Disciplina e Domínio de Classe		15	0		1		2		3		4		5		6		7		8		9		10	
Refere-se ao domínio da condução de trabalhos em sala de aula, de como manter os alunos interessados no conteúdo e a organização de sala de aula			Não consegue se posicionar como autoridade de sala de aula perante os alunos				Se posiciona com uma postura autoritária a fim de garantir a ordem de sala de aula				Possui bom domínio de sala e mantém as crianças em ordem, mas não envolvidas com o conteúdo em si				Consegue conduzir bem os trabalhos em sala de aula, garantindo a aplicação do conteúdo em uma sala ordeira e com respeito entre as crianças e entre a professora									
Avaliação Final												Média												
Comentários do Professor em formação:								Data				Assinatura												
Comentários do Avaliador								Data				Assinatura												

14 APÊNDICE D – Modelo de Diário de Bordo Eletrônico - Evernote

The screenshot shows the Evernote application interface. The top menu bar includes 'Evernote', 'Arquivo', 'Editar', 'Ver', 'Nota', 'Formato', 'Janela', and 'Ajuda'. The window title is 'Diário de Bordo - Doutorado - Evernote'. The left sidebar contains navigation options like 'Atalhos', 'Casal SA', 'Notas recentes', and 'Notas'. The main area displays a list of notes under the heading 'Diário de Bordo - Doutorado'. The selected note is 'Cadastro de Professoras - nome, telefone e email', which is open in a detailed view.

Diário de Bordo - Doutorado

Criado	Título	Atualizado	Tamanho	Etiquetas
segunda-feira, 10 de agosto de 2015 14:36	Cadastro de Professoras - nome, telefone e email	Hoje, 21:59	174.0 KB	
segunda-feira, 10 de agosto de 2015 20:36	Objetivos e Asserções de Pesquisa - situação de refutação e comprovação	Hoje, 13:45	11.3 KB	
quinta-feira, 24 de setembro de 2015 17:05	Grupo Focal - Debates em grupos	Hoje, 21:57	15.8 KB	
quinta-feira, 24 de setembro de 2015 22:33	Missão, Visão e Valores da Escola	Hoje, 22:03	48.2 KB	
terça-feira, 27 de outubro de 2015 09:35	Formação Unai	Hoje, 22:06	157 bytes	
terça-feira, 27 de outubro de 2015 09:43	Bases Filosóficas Montessorianas	27 de outubro de 2015 10:39	2.9 KB	
quarta-feira, 28 de outubro de 2015 19:48	Piano de Carreira	28 de outubro de 2015 21:08	677 bytes	
terça-feira, 17 de novembro de 2015 15:29	Formação Brasília 17/11	Hoje, 11:25	2.9 MB	
domingo, 22 de novembro de 2015 14:14	Pauta da Reunião	22 de novembro de 2015 15:14	1.1 KB	
terça-feira, 24 de novembro de 2015 00:13	Formação Brasília 24/11	Hoje, 11:24	270.0 KB	
terça-feira, 1 de dezembro de 2015 16:39	As 3 irmãs de Bom Sucesso	1 de dezembro de 2015 21:11	5.3 KB	
terça-feira, 1 de dezembro de 2015 20:01	Formação Brasília 01/12	Hoje, 11:24	568 bytes	
quinta-feira, 10 de dezembro de 2015 16:18	Reunião de Alinhamento de Avaliação Gestores	Hoje, 22:15	55.7 KB	
segunda-feira, 21 de dezembro de 2015 09:41	Formação Brasília	Hoje, 22:06	10.8 MB	
terça-feira, 5 de janeiro de 2016 15:19	Reunião Gestores	Hoje, 11:23	623 bytes	

Cadastro de Professoras - nome, telefone e email

Instituto Caetano Souza Data: __/__/__

NOME	TELEFONE	E-MAIL
Adriana Aparecida Siqueira	(38)9976-5629	adrianasiqueira3@hotmail.com
Adriana Pereira Neto	(38) 9890-5222	adrianaunaiense@hotmail.com
Aniquellen Jesus da Silva	(38)9809-5284	aniquellen@hotmail.com
Augusta de Jesus M. Moraes	(38)9898-9598	augusta_unai2012@hotmail.com
Bárbara Cordeiro Brito	(38)9919-1144	britocordeirobarbara@gmail.com
Caroline Kirten S. Teles	(38) 9932-0723	carolinekirtten@hotmail.com
Ciáudia Maria R. Gontijo	(38)9920-2620	claudiaivanlarodrigues@yahoo.com.br
Daiane Françoares Costa	(38)9949-0723	daianefrancounai@hotmail.com
Danielle da Silva Pereira	(38) 9951-2307	daniudasp@gmail.com
Gersina Tavares Silva	(38) 9958-0525	gersinajph@hotmail.com
Isaqueline Bezerra	(38)9999-0455	isaguilins_cuiatino@hotmail.com

15 APÊNDICE E – Quadro de Resultado da Avaliação Docente Inicial e Final



Quadro Demonstrativo de Avaliação Docente Quadro Inicial

Ms. Helen Caetano

NOME	Conhecimento da Metodologia	Qualidade do Trabalho	Comunicação Verbal	Relacionamento Interpessoal	Confiança/ Bom senso	Responsabilidade	Conhecimento da Metodologia de Alfabetização	Conhecimento de Estratégias de Letramento	Leitura e Mediação Pedagógica	Planejamento de Aulas	Avaliação da Aprendizagem dos Alunos	Disciplina e Domínio de Classe	Média Geral	Meta Individual
Professora A	5,0	5,0	5,7	7,0	6,0	6,5	5,0	5,0	5,0	7,0	6,0	6,5	5,8	7,0
Professora B	5,0	6,0	6,2	7,0	6,5	7,5	6,0	6,0	6,0	7,0	6,5	7,0	6,4	7,0
Professora C	5,0	6,0	7,0	7,0	7,0	6,5	6,0	6,0	6,0	7,0	7,0	7,0	6,5	7,5
Professora D	6,0	6,0	5,0	6,0	7,0	8,0	5,0	7,0	5,0	6,0	7,0	8,0	6,3	8,0
Professora E	6,0	6,0	6,0	8,0	6,5	7,5	5,0	6,0	7,0	8,0	6,5	7,5	6,7	8,0
Professora F	4,0	5,0	5,0	7,0	5,0	6,0	5,0	5,0	5,0	7,0	5,0	6,0	5,4	7,5
Professora G	5,0	5,0	5,5	8,0	5,0	7,5	6,0	5,0	5,5	6,0	6,5	6,0	5,9	7,0
Professora H	4,0	4,0	4,5	7,0	5,0	6,5	4,0	5,0	4,5	7,0	5,0	6,5	5,3	7,0
Professora I	5,0	4,0	5,0	7,0	5,5	6,5	6,0	6,0	5,5	7,0	5,5	6,5	5,8	7,5
Professora J	5,0	6,0	5,5	7,0	6,5	7,5	6,0	6,0	6,0	7,0	6,5	7,0	6,3	8,0
Professora K	5,0	6,0	6,0	6,0	6,5	7,5	6,0	6,0	7,0	6,0	6,5	6,0	6,2	8,0
Professora L	4,0	4,0	4,0	6,0	4,5	6,0	5,0	4,0	4,0	5,0	5,0	6,0	4,8	7,0
Professora M	6,0	7,0	6,0	6,5	7,0	7,5	5,0	6,0	6,0	6,5	7,0	7,0	6,5	7,5
Média por Área	5,0	5,4	5,5	6,9	6,0	7,0	5,4	5,6	5,6	6,7	6,2	6,7	6,0	7,5
Meta por Área	7,0	7,0	7,0	7,0	7,0	7,0	7,0	7,0	7,0	7,0	7,0	7,0	7,0	7,0

Quadro Final

NOME	Conhecimento da Metodologia	Qualidade do Trabalho	Comunicação Verbal	Relacionamento Interpessoal	Confiança/ Bom senso	Responsabilidade	Conhecimento da Metodologia de Alfabetização	Conhecimento de Estratégias de Letramento	Leitura e Mediação Pedagógica	Planejamento de Aulas	Avaliação da Aprendizagem dos Alunos	Disciplina e Domínio de Classe	Média Geral	Meta Individual
Professora A	8,0	8,5	7,0	7,0	7,5	8,0	8,0	8,0	7,5	8,5	7,5	9,0	7,9	8,0
Professora B	7,5	8,0	7,0	7,5	8,0	8,0	7,0	7,0	7,0	7,5	7,0	8,0	7,5	9,0
Professora C	8,5	8,0	8,0	8,0	8,0	8,0	8,0	8,0	8,0	8,5	8,0	8,0	8,1	9,0
Professora D	7,5	6,0	7,0	7,5	7,5	8,0	7,5	7,5	7,5	7,5	7,0	8,0	7,4	8,0
Professora E	8,0	8,0	8,0	8,0	8,0	8,5	8,0	7,0	7,5	8,5	8,0	9,0	8,0	8,5
Professora F	7,0	7,0	6,0	8,0	7,5	7,0	7,0	7,0	7,0	8,5	7,0	7,5	7,2	8,0
Professora G	7,0	6,0	7,0	8,0	7,5	8,0	7,0	7,0	7,0	8,5	7,0	7,5	7,3	8,0
Professora H	7,0	6,0	6,0	8,0	7,5	8,0	7,5	7,0	7,0	7,5	7,0	7,0	7,1	8,0
Professora I	7,0	7,0	7,0	8,0	7,5	8,0	7,0	7,0	7,0	7,5	7,0	7,0	7,3	8,0
Professora J	8,0	8,0	8,0	7,5	8,5	8,0	8,0	8,0	8,0	8,5	8,0	8,0	8,0	9,0
Professora K	7,0	7,0	7,0	7,0	7,0	8,0	7,0	7,0	7,0	7,5	7,0	7,5	7,2	8,5
Professora L	7,0	7,0	7,0	8,0	7,0	7,0	7,0	7,0	7,0	7,5	7,0	8,0	7,2	8,5
Professora M	7,0	8,0	7,0	7,0	7,0	7,0	7,0	7,0	7,0	7,5	7,0	7,0	7,1	8,0
Média por Área	7,4	7,3	7,1	7,7	7,6	7,8	7,4	7,3	7,3	8,0	7,3	7,8	7,5	8,1
Meta por Área	8,0	8,0	8,0	8,0	8,0	8,0	8,5	8,5	8,5	8,0	8,0	8,0	8,1	8,1

16 APÊNDICE F – Demonstrativo de Compilação dos Resultados da Profa A



MATRIZ DE DESENVOLVIMENTO COMPORTAMENTAL

Ms HELEN CAETANO

Matriz de Desenvolvimento do Professor em Formação				
Professora A				
	Inicial		Final	
Perfil Comportamental	EXECUTOR	COMUNICADOR	EXECUTOR	COMUNICADOR
Características por Intensidade do Perfil	Arrogante; Depressor; Tirânico; e independente	Persuasivo; Empolgado; Otimista; Comunicativo	Gosta de desafios; Autoconfiante; empreendedor; individualista	Flexível; Informal; Casual; Tolerante a Riscos
Autoestima	40		72	
Flexibilidade	14		40	
Inteligência Emocional	Facilidade de Mudança	50	Facilidade de Mudança	82
	Paciência	20	Paciência	45
	Empatia	20	Empatia	60
	Energia	30	Energia	30
	Total	30	Total	54,25
Motivação	Capacidade de Sonhar	50	Capacidade de Sonhar	75
	Auto Motivação	45	Auto Motivação	75
	Entusiasmo	50	Entusiasmo	75
	Índice de Positividade	40	Índice de Positividade	72
	Total	46,25	Total	74,25
Auto Responsabilização	Desenvolvimento para o Trabalho	45	Desenvolvimento para o Trabalho	45
	Formalidade	45	Formalidade	45
	Perfil Técnico	18	Perfil Técnico	55
	Moral	34	Moral	55
	Total	35,5	Total	50

17 APÊNDICE G – Demonstrativo de Compilação dos Resultados da Profa B



MATRIZ DE DESENVOLVIMENTO COMPORTAMENTAL

Ms HELEN CAETANO

Matriz de Desenvolvimento do Professor em Formação				
Professora B				
	Inicial		Final	
Perfil Comportamental	ANALISTA	EXECUTOR	EXECUTOR	
Características por Intensidade do Perfil	Pessimista; Evasivo; Legalista; e Depressivo	Harmonioso; Avesso; Cooperador; e agradável	Audacioso; Realizado; Generalista; e Agressivo	
Autoestima	16		35	
Flexibilidade	25		40	
Inteligência Emocional	Facilidade de Mudança	40	Facilidade de Mudança	90
	Paciência	50	Paciência	60
	Empatia	50	Empatia	60
	Energia	16	Energia	40
	Total	39	Total	62,5
Motivação	Capacidade de Sonhar	30	Capacidade de Sonhar	78
	Auto Motivação	30	Auto Motivação	78
	Entusiasmo	32	Entusiasmo	78
	Índice de Positividade	16	Índice de Positividade	35
	Total	27	Total	67,25
Auto Responsabilização	Desenvolvimento para o Trabalho	60	Desenvolvimento para o Trabalho	80
	Formalidade	60	Formalidade	80
	Perfil Técnico	60	Perfil Técnico	80
	Moral	33	Moral	50
	Total	53,25	Total	72,5

18 APÊNDICE H – Demonstrativo de Compilação dos Resultados da Profa C



MATRIZ'DE'DESENVOLVIMENTO'COMPORTAMENTAL

Ms#HELEN#CAETANO

Matriz#de#Desenvolvimento#do#Professor#em#Formação				
Professora'C				
	Inicial		Final	
Perfil# Comportamental	COMUNICADOR	EXECUTOR	PLANEJADOR	ANALISTA
Características#por Intensidade#do# Perfil	Persuasivo;#Empolgado;# Otimista#e#Comunicativo	Gosta#de#desafios;#Autoconfiante;# empreendedor#e#individualista	Resolvido;#Calmos;#Paciente#e#Não gosta#de#mudanças	Preciso;#Atento##Detalhes## Autodisciplinado
Auto#Estima	40		47	
Flexibilidade	65		70	
Inteligência# Emocional	Facilidade#de#Mudança	45	Facilidade#de#Mudança	55
	Paciência	48	Paciência	63
	Empatia	49	Empatia	73
	Energia	60	Energia	84
	Total	50,5	Total	68,75
Motivação	Capacidade#de#Sonhar	40	Capacidade#de#Sonhar	55
	Auto#Motivação	40	Auto#Motivação	55
	Entusiasmo	40	Entusiasmo	55
	Índice#de#Positividade	40	Índice#de#Positividade	47
	Total	40	Total	53
Auto# Responsabilização	Desenvolvimento#para#o#Trabalho	55	Desenvolvimento#para#o#Trabalho	65
	Formalidade	55	Formalidade	65
	Perfil#técnico	50	Perfil#técnico	60
	Moral	35	Moral	55
	Total	48,75	Total	61,25

19 APÊNDICE I – Demonstrativo de Compilação dos Resultados da Profa D



MATRIZ DE DESENVOLVIMENTO COMPORTAMENTAL

Ms HELEN CAETANO

Matriz de Desenvolvimento do Professor em Formação				
Professora'D				
	Inicial		Final	
Perfil Comportamental	COMUNICADOR	EXECUTOR	COMUNICADOR	PLANEJADOR
Características por Intensidade do Perfil	Convence pela conversa;# Dissimulado;# Superficial;# Extravagante	Gosta de desafios;# Autoconfiante;# Empreendedor;# Individualista	Convence pela conversa;# Dissimulado;# Superficial;# Extravagante	Devagar;# Tranquilo;# Estável;# Rotineiro
Autoestima	60		85	
Flexibilidade	15		30	
Inteligência Emocional	Facilidade de Mudança	75	Facilidade de Mudança	85
	Paciência	10	Paciência	30
	Empatia	10	Empatia	35
	Energia	20	Energia	45
	Total	28,75	Total	48,75
Motivação	Capacidade de Sonhar	100	Capacidade de Sonhar	90
	Auto Motivação	100	Auto Motivação	90
	Entusiasmo	100	Entusiasmo	90
	Índice de Positividade	60	Índice de Positividade	85
	Total	90	Total	88,75
Auto Responsabilização	Desenvolvimento para o Trabalho	10	Desenvolvimento para o Trabalho	40
	Formalidade	10	Formalidade	30
	Perfil Técnico	20	Perfil Técnico	40
	Moral	35	Moral	45
	Total	18,75	Total	38,75

20 APÊNDICE J – Demonstrativo de Compilação dos Resultados da Profa E



MATRIZ DE DESENVOLVIMENTO COMPORTAMENTAL

Ms HELEN CAETANO

Matriz de Desenvolvimento do Professor em Formação				
Professora E				
	Inicial		Final	
Perfil Comportamental	ANALISTA	PLANEJADOR	PLANEJADOR	COMUNICADOR
Características por Intensidade do Perfil	Pessimista; Legalista; Evasivo; e Depressivo	Resolvido; Paciente; Calmo; Não gosta de mudanças	Devagar; Tranquilo; Estável; Rotineiro	Flexível; Informal; Casual; Tolerante a Riscos
Autoestima	30		45	
Flexibilidade	5		40	
Inteligência Emocional	Facilidade de Mudança	15	Facilidade de Mudança	35
	Paciência	60	Paciência	60
	Empatia	60	Empatia	70
	Energia	15	Energia	35
	Total	37,5	Total	50
Motivação	Capacidade de Sonhar	10	Capacidade de Sonhar	30
	Auto Motivação	10	Auto Motivação	30
	Entusiasmo	10	Entusiasmo	30
	Índice de Positividade	30	Índice de Positividade	45
	Total	15	Total	33,75
Auto Responsabilização	Desenvolvimento para o Trabalho	40	Desenvolvimento para o Trabalho	50
	Formalidade	40	Formalidade	50
	Perfil Técnico	80	Perfil Técnico	70
	Moral	20	Moral	30
	Total	45	Total	50

21 APÊNDICE K – Demonstrativo de Compilação dos Resultados da Profa F



MATRIZ DE DESENVOLVIMENTO COMPORTAMENTAL

Ms#HELEN#CAETANO

Matriz de Desenvolvimento do Professor em Formação				
Professora'f				
	Inicial		Final	
Perfil Comportamental	PLANEJADOR	COMUNICADOR	COMUNICADOR#	PLANEJADOR
Características por Intensidade do Perfil	Devagar;#Tranquilo;#Estável;#Rotineiro	Persuasivo;#Empolgado;#Otimista;#Comunicativo#	Persuasivo;#Empolgado;#Otimista;#e#Comunicativo#	Resolvido;#Paciente;#Calmo;#Não#gosta#de#mudanças
Auto#Estima	52		60	
Flexibilidade	20		30	
Inteligência# Emocional	Facilidade#de#Mudança	40	Facilidade#de#Mudança	40
	Paciência	65	Paciência	70
	Empatia	65	Empatia	70
	Energia	25	Energia	45
	Total	48,75	Total	56,25
Motivação	Capacidade#de#Sonhar	50	Capacidade#de#Sonhar	60
	Auto#Motivação	50	Auto#Motivação	60
	Entusiasmo	50	Entusiasmo	60
	Índice#de#Positividade	52	Índice#de#Positividade	60
	Total	50,5	Total	60
Auto# Responsabilização	Desenvolvimento#para#o#trabalho	37	Desenvolvimento#para#o#trabalho	40
	Formalidade	37	Formalidade	45
	Perfil#técnico	55	Perfil#técnico	60
	Moral	20	Moral	40
	Total	37,25	Total	46,25

22 APÊNDICE L – Demonstrativo de Compilação dos Resultados da Profa G



MATRIZ DE DESENVOLVIMENTO COMPORTAMENTAL

Ms HELEN CAETANO

Matriz de Desenvolvimento do Professor em Formação				
Professora G				
	Inicial		Final	
Perfil Comportamental	COMUNICADOR	PLANEJADOR	COMUNICADOR	EXECUTOR
Características por Intensidade do Perfil	Entusiasmado; Persuasivo; Muito extrovertido; Insensível a repreensão	Resolvido; Paciente; Calmo; Não gosta de mudanças	Persuasivo; Empolgado; Otimista e Comunicativo	Gosta de desafios; Autoconfiante; Empreendedor; Individualista
Autoestima	35		65	
Flexibilidade	15		45	
Inteligência Emocional	Facilidade de Mudança	58	Facilidade de Mudança	65
	Paciência	42	Paciência	55
	Empatia	42	Empatia	55
	Energia	20	Energia	40
	Total	40,5	Total	53,75
Motivação	Capacidade de Sonhar	70	Capacidade de Sonhar	70
	Auto Motivação	70	Auto Motivação	70
	Entusiasmo	70	Entusiasmo	70
	Índice de Positividade	35	Índice de Positividade	65
	Total	61,25	Total	68,75
Auto Responsabilização	Desenvolvimento para o Trabalho	30	Desenvolvimento para o Trabalho	50
	Formalidade	30	Formalidade	40
	Perfil Técnico	35	Perfil Técnico	55
	Moral	35	Moral	45
	Total	32,5	Total	47,5

23 APÊNDICE M – Demonstrativo de Compilação dos Resultados da Profa H



MATRIZ DE DESENVOLVIMENTO COMPORTAMENTAL

Ms HELEN CAETANO

Matriz de Desenvolvimento do Professor em Formação				
Professora H				
	Inicial		Final	
Perfil Comportamental	ANALISTA	PLANEJADOR	PLANEJADOR	COMUNICADOR
Características por Intensidade do Perfil	Detalhista; Gosta de reafirmação; Segue as regras e Resistente	Resolvido; Paciente; Calmo; Não gosta de mudanças	Incansável; Intenso; Senso de Urgência; Impaciente	Gosta de desafios; Autoconfiante; Empreendedor; Individualista
Autoestima	50		70	
Flexibilidade	20		30	
Inteligência Emocional	Facilidade de Mudança	28	Facilidade de Mudança	35
	Paciência	75	Paciência	80
	Empatia	75	Empatia	80
	Energia	40	Energia	50
	Total	54,5	Total	61,25
Motivação	Capacidade de Sonhar	25	Capacidade de Sonhar	30
	Auto Motivação	25	Auto Motivação	30
	Entusiasmo	25	Entusiasmo	30
	Índice de Positividade	50	Índice de Positividade	70
	Total	31,25	Total	40
Auto Responsabilização	Desenvolvimento para o Trabalho	60	Desenvolvimento para o Trabalho	60
	Formalidade	60	Formalidade	60
	Perfil Técnico	77	Perfil Técnico	80
	Moral	35	Moral	45
	Total	58	Total	61,25

24 APÊNDICE N – Demonstrativo de Compilação dos Resultados da Profa I



MATRIZ'DE'DESENVOLVIMENTO'COMPORAMENTAL

Ms#HELEN#CAETANO

Matriz#de#Desenvolvimento#do#Professor#em#Formação				
Professora'I				
	Inicial		Final	
Perfil# Comportamental	ANALISTA	PLANEJADOR	PLANEJADOR	ANALISTA
Características#por Intensidade#do# Perfil	Detalhista;#Gosta#de# reafirmar;#Segue#as#regras# e#Resistente	Resolvido;#Paciente;#Calmo#e#Não# gosta#de#mudanças	Resolvido;#Paciente;#Calmo#e#Não# gosta#de#mudanças	Preciso;#Atento##Detalhes## Autodisciplinado
Auto#Estima	35		55	
Flexibilidade	20		40	
Inteligência# Emocional	Facilidade#de#Mudança	32	Facilidade#de#Mudança	40
	Paciência	60	Paciência	75
	Empatia	60	Empatia	75
	Energia	20	Energia	45
	Total	43	Total	58,75
Motivação	Capacidade#de#Sonhar	25	Capacidade#de#Sonhar	35
	Auto#Motivação	25	Auto#Motivação	35
	Entusiasmo	25	Entusiasmo	35
	Índice#de#Positividade	35	Índice#de#Positividade	55
	Total	27,5	Total	40
Auto# Responsabilização	Desenvolvimento#para#o#Trabalho	55	Desenvolvimento#para#o#Trabalho	75
	Formalidade	55	Formalidade	75
	Perfil#Técnico	70	Perfil#Técnico	75
	Moral	35	Moral	60
	Total	53,75	Total	71,25

25 APÊNDICE O – Demonstrativo de Compilação dos Resultados da Profa J



MATRIZ DE DESENVOLVIMENTO COMPORTAMENTAL

Ms HELEN CAETANO

Matriz de Desenvolvimento do Professor em Formação				
Professora J				
	Inicial		Final	
Perfil Comportamental	ANALISTA	PLANEJADOR	EXECUTOR	COMUNICADOR
Características por Intensidade do Perfil	Pessimista; Evasivo; Legalista; e Depressivo	Resolvido; Paciente; Calmo; Não gosta de mudança	Gosta de desafios; Autoconfiante; empreendedor; individualista	Persuasivo; Empolgado; Otimista; Comunicativo
Autoestima	55		85	
Flexibilidade	10		35	
Inteligência Emocional	Facilidade de Mudança	15	Facilidade de Mudança	55
	Paciência	70	Paciência	55
	Empatia	55	Empatia	70
	Energia	20	Energia	35
	Total	40	Total	53,75
Motivação	Capacidade de Sonhar	20	Capacidade de Sonhar	50
	Auto Motivação	20	Auto Motivação	50
	Entusiasmo	20	Entusiasmo	50
	Índice de Positividade	55	Índice de Positividade	85
	Total	28,75	Total	58,75
Auto Responsabilização	Desenvolvimento para o Trabalho	50	Desenvolvimento para o Trabalho	75
	Formalidade	50	Formalidade	75
	Perfil Técnico	65	Perfil Técnico	60
	Moral	35	Moral	50
	Total	50	Total	65

26 APÊNDICE P – Demonstrativo de Compilação dos Resultados da Profa K



MATRIZ DE DESENVOLVIMENTO COMPORTAMENTAL

Ms#HELEN#CAETANO

Matriz de Desenvolvimento do Professor em Formação				
Professora K				
	Inicial		Final	
Perfil Comportamental	ANALISTA		PLANEJADOR	ANALISTA
Características por Intensidade do Perfil	Pessimista;#Evasivo;#Legalista#e#Depressivo	#	Resolvido,#Paciente,#Calmo#e#não#gosta#de#desafios	Preciso,#Atento#e#detalhes#e#autodisciplinado
Auto#Estima	20		40	
Flexibilidade	10		30	
Inteligência Emocional	Facilidade#de#Mudança	10	Facilidade#de#Mudança	30
	Paciência	70	Paciência	60
	Empatia	70	Empatia	70
	Energia	10	Energia	30
	Total	40	Total	47,5
Motivação	Capacidade#de#Sonhar	15	Capacidade#de#Sonhar	45
	Auto#Motivação	15	Auto#Motivação	45
	Entusiasmo	15	Entusiasmo	45
	Índice#de#Positividade	20	Índice#de#Positividade	40
	Total	16,25	Total	43,75
Auto#Responsabilização	Desenvolvimento#para#o#Trabalho	35	Desenvolvimento#para#o#Trabalho	45
	Formalidade	35	Formalidade	45
	Perfil#Técnico	85	Perfil#Técnico	80
	Moral	20	Moral	40
	Total	43,75	Total	52,5

27 APÊNDICE Q – Demonstrativo de Compilação dos Resultados da Profa L



MATRIZ DE DESENVOLVIMENTO COMPORTAMENTAL

Ms HELEN CAETANO

Matriz de Desenvolvimento do Professor em Formação				
Professora L				
	Inicial		Final	
Perfil Comportamental	ANALISTA	PLANEJADOR	EXECUTOR	PLANEJADOR
Características por Intensidade do Perfil	Detalhista; Gosta de reafirmação; Segue as regras e Resistente	Resolvido; Paciente; Calmo e Não gosta de mudança	Gosta de desafios; Autoconfiante; empreendedor e individualista	Resolvido; Paciente; Calmo e Não gosta de mudança
Autoestima	35		50	
Flexibilidade	20		35	
Inteligência Emocional	Facilidade de Mudança	30	Facilidade de Mudança	45
	Paciência	50	Paciência	60
	Empatia	50	Empatia	60
	Energia	20	Energia	35
	Total	37,5	Total	50
Motivação	Capacidade de Sonhar	18	Capacidade de Sonhar	40
	Auto Motivação	18	Auto Motivação	40
	Entusiasmo	18	Entusiasmo	40
	Índice de Positividade	35	Índice de Positividade	50
	Total	22,25	Total	42,5
Auto Responsabilização	Desenvolvimento para o Trabalho	70	Desenvolvimento para o Trabalho	85
	Formalidade	70	Formalidade	85
	Perfil Técnico	70	Perfil Técnico	58
	Moral	35	Moral	55
	Total	61,25	Total	70,75

28 APÊNDICE R – Demonstrativo de Compilação dos Resultados da Profa M



MATRIZ DE DESENVOLVIMENTO COMPORTAMENTAL

Ms#HELEN#CAETANO

Matriz#de#Desenvolvimento#do#Professor#em#Formação				
Professora'M				
	Inicial		Final	
Perfil# Comportamental	COMUNICADOR	PLANEJADOR	PLANEJADOR	EXECUTOR
Características#por Intensidade#do# Perfil	Convence#pela#conversa;# Dissimulado;#Superficial;# Extravagante	Resolvido;#Paciente;#Calmo;#Não# gosta#de#mudança	Resolvido;#Paciente;#Calmo;#Não# gosta#de#desafios	Harmonioso;#Averso;#Íscio;# Cooperador;#Agradável
Auto#Estima	70		70	
Flexibilidade	15		30	
Inteligência# Emocional	Facilidade#de#Mudança	55	Facilidade#de#Mudança	65
	Paciência	43	Paciência	55
	Empatia	43	Empatia	55
	Energia	15	Energia	30
	Total	39	Total	51,25
Motivação	Capacidade#de#Sonhar	60	Capacidade#de#Sonhar	70
	Auto#Motivação	60	Auto#Motivação	70
	Entusiasmo	60	Entusiasmo	70
	Índice#de#Positividade	70	Índice#de#Positividade	70
	Total	62,5	Total	70
Auto# Responsabilização	Desenvolvimento#para#o#trabalho	30	Desenvolvimento#para#o#trabalho	40
	Formalidade	30	Formalidade	40
	Perfil#técnico	35	Perfil#técnico	45
	Moral	35	Moral	45
	Total	32,5	Total	42,5

29 APÊNDICE S - Plano de Desenvolvimento de Competências



Plano de Desenvolvimento de Competências

Ms HELEN CAETANO

Responsável:	Data de Planejamento ___/___/___ Data de Revisão ___/___/___			Assinatura do Supervisor: Assinatura do Avaliado:					
Análise Inicial				Estratégia e Plano			Estratégia e Plano		
Observações:	Identificação de cada ponto por área de avaliação			Qual ação concreta você fará para melhorar?	Prazo para Executar	Verificação	Qual ação concreta você fará para melhorar?	Prazo para Executar	Verificação
	Quais os pontos da sua Matriz de Desenvolvimento podem te ajudar nisso?	Quais os pontos na sua Avaliação de Desempenho podem te ajudar nisso?	Que entendimento tive das minhas notas?	Sempre posicionar uma ação com o verbo no infinitivo	Até que data ou periodicidade você cumprirá o que foi proposto?	O que vai comprovar que você conseguiu executar essa estratégia conforme planejado?	Sempre posicionar uma ação com o verbo no infinitivo	Até que data ou periodicidade você cumprirá o que foi proposto?	O que vai comprovar que você conseguiu executar essa estratégia conforme planejado?
Conhecimento da metodologia da escola Refere-se ao conhecimento teórico da forma de aplicação com precisão e esmero na execução das tarefas de aplicação do método de ensino geral da escola.									
Qualidade do Trabalho Refere-se à aplicação precisa das tarefas diárias do material didático em sala de aula									
Comunicação verbal Refere-se a fala com dicção entendível, com conjugação de verbos, aplicação de singular e plural adequadamente, regras de português em geral e vocabulário adequado.									

<p>Relacionamento Interpessoal</p> <p>Facilidade no relacionamento com todos os níveis e contatos que mantém interna e externamente a empresa necessários à execução do trabalho. Tem bom senso e percepção das situações que colocam em risco a visão dos clientes quanto à empresa</p>									
<p>Confiança / Bom senso</p> <p>Refere-se à disciplina com as regras da empresa. Refere-se à segurança, à confiança no próprio trabalho desenvolvido.</p>									
<p>Responsabilidade</p> <p>Dedicação ao trabalho, consciência de seus deveres, assiduidade e pontualidade</p>									
<p>Conhecimento da metodologia de Alfabetização</p> <p>Refere-se ao conhecimento prático da forma de aplicação com precisão das técnicas de alfabetização específicas do método</p>									

<p>Conhecimento de Estratégias de Letramento</p> <p>Refere-se ao conhecimento de atividades práticas que envolvam a aplicabilidade do conhecimento escolar em situações cotidianas da criança</p>									
<p>Leitura e Mediação Pedagógica</p> <p>Refere-se às estratégias de desenvolvimento da compreensão leitora do aluno em sala de aula</p>									
<p>Planejamento de Aulas</p> <p>Refere-se ao planejamento integral das aulas de forma a seguir todo o currículo prescrito pela escola em tempo hábil</p>									
<p>Avaliação da Aprendizagem dos Alunos</p> <p>Refere-se à aplicação precisa das avaliações periódicas que garantem o monitoramento do desenvolvimento das crianças</p>									
<p>Disciplina e Domínio de Classe</p> <p>Refere-se ao domínio da condução de trabalhos em sala de aula, de como manter os alunos interessados no conteúdo e a organização de sala de aula</p>									

