

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL
NÍVEL MESTRADO

LAURA FERREIRA DE ANDRADE

**A FORMAÇÃO CONTINUADA E OS DESENVOLVIMENTOS
COMPORTAMENTAL, SOCIOEMOCIONAL, MOTIVACIONAL E PROFISSIONAL
DOS DOCENTES**

Porto Alegre

2021

LAURA FERREIRA DE ANDRADE

**A FORMAÇÃO CONTINUADA E OS DESENVOLVIMENTOS
COMPORTAMENTAL, SOCIOEMOCIONAL, MOTIVACIONAL E PROFISSIONAL
DOS DOCENTES**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Prof.^a Dra. Daianny Madalena Costa

Porto Alegre

2021

LAURA FERREIRA DE ANDRADE

**A FORMAÇÃO CONTINUADA E OS DESENVOLVIMENTOS
COMPORTAMENTAL, SOCIOEMOCIONAL, MOTIVACIONAL E PROFISSIONAL
DOS DOCENTES**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Prof.^a Dra. Daianny Madalena Costa

Aprovada em 27 de maio de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Daianny Madalena Costa – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Profa. Dra. Viviane Klaus – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Profa. Dra. Rejane Ramos Klein – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Dedico esta dissertação para as pessoas que mais amo em minha vida. Meu filho João Marcelo, meu orgulho. Isabella, minha alma gêmea. Manuella, meu encanto e Rafael, meu apoio e meu porto seguro.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e aos meus anjos que iluminam meu caminho e fazem com que tudo dê certo na minha vida e, também por ter trazido pessoas tão maravilhosas para compartilhar tantos momentos e experiências incríveis que me transformam todos os dias.

Agradeço ao meu marido Rafael Lima, o qual compartilha minhas angústias, me traz a segurança necessária para que eu possa fazer aquilo que amo no meu trabalho e nos meus estudos, que me apoia, me entende, me aconselha e sonha junto. Meu amor.

Agradeço meus três filhos, João Marcelo, Isabella e Manuella, que sentem e têm minha ausência, mas que tenho certeza que me apoiam e que estou dando exemplo para eles. São os amores da minha vida.

Agradeço às pessoas especiais que moram em meu coração e que tenho certeza que se orgulham de mim: minha nora Renata, minha mãe Cenira, pai Toninho, minha irmã Mariana, Gilson e Eliane (meus sogro e sogra).

Agradeço à minha professora e orientadora Daianny Costa que tanto me ensinou, me acolheu e se envolveu comigo na pesquisa, trazendo muito significado e experiências de leituras que me deixaram apaixonada pela pesquisa e que me envolveram de uma forma emocionante. Uma pessoa incrível e admirável.

Agradeço a duas pessoas especiais, Camila e Angélica, que entraram em minha vida profissional para cumprir um papel e que se tornaram pessoas especiais para minha vida em todos os sentidos, amigas, sensíveis, que cuidam de mim e com qualidades que me completam para eu ser uma pessoa melhor.

Agradeço a toda minha equipe da escola que trabalham e dedicam seus dias para dar o seu melhor para as famílias e alunos. Aos professores que participaram da formação nesses três anos. Aprendi muito com cada um e cada uma e me desenvolvi muito enquanto pessoa e profissional. Dividimos experiências sensacionais que promoveram mudanças para todos nós. Foram experiências extraordinárias.

Essas pessoas me fazem sonhar e me ajudam a realizar!

Com muito amor e carinho agradeço a todos e todas.

“Até você tornar consciente, o inconsciente vai dirigir sua vida e você vai chamá-lo de destino.” *Carl Gustav Jung.*

RESUMO

A dissertação fundamenta a prática de um modelo de formação continuada, implementada por meio da metodologia do coaching nos desenvolvimentos comportamental, socioemocional, motivacional e profissional dos docentes. O campo empírico é uma escola privada de educação básica na região metropolitana de Porto Alegre. Os autores basilares do estudo foram Francisco Imbernón, Livia de Melo Barros, Helen Danyane S. Caetano-Souza, Vikki G. Brock e Edward L. Deci e Richard Ryan. Dessa forma, a narrativa que trago é uma sociedade que passa por mudanças de forma acelerada e as tecnologias têm se apresentado cada vez mais desafiadoras, assim como também em constante transformação. Diariamente, temos acompanhado essas mudanças que têm se refletido na vida e no comportamento das pessoas, que invariavelmente refletem nas escolas e dentro das salas de aula. Nesse contexto, os professores se tornam protagonistas de uma mudança conceitual sem que tenham a preparação necessária para lidar com tamanhas transformações nos estudantes e em sua própria vida pessoal e profissional. Nessa perspectiva, o principal desafio deste estudo tinha por objetivo analisar a implementação de *parte* de um modelo de formação continuada na escola pesquisada, por meio da metodologia do coaching e demonstrar sua contribuição nos desenvolvimentos comportamental, socioemocional, motivacional e profissional dos docentes. A metodologia adotada foi de abordagem qualitativa e a coleta de dados, subsidiada de análise documental de fonte secundária. Durante esse estudo, evidenciei que o desenvolvimento dos docentes nas questões comportamentais, socioemocionais, motivacionais e profissionais ocorreu e, que a metodologia do coaching, no processo formativo contribuiu significativamente para esta experiência ter mais sentido, ao passo que gerou reflexão, autoconhecimento, autorresponsabilização, entre outros temas que fundamentaram essa formação continuada. Concluo a pesquisa propondo uma intervenção propositiva para o aperfeiçoamento da formação continuada, levando em conta os temas basilares que nortearam o estudo, propondo também a implementação da formação em outros contextos sociais.

Palavra-chave: Formação Continuada. *Coaching*. Desenvolvimento. Motivação Docente.

ABSTRACT

The dissertation bases the practice of a model of continuing education, implemented through the coaching methodology in the behavioral, socioemotional and motivational developments of the teachers. The empirical field is a private school of basic education in the metropolitan region of Porto Alegre. The basic authors of the study were Francisco Imbernón, Livia de Melo Barros, Helen Danyane S. Caetano-Souza, Vikki G. Brock e Edward L. Deci and Richard Ryan. Thus, the narrative that I bring is a society that undergoes changes in an accelerated way and the technologies have been presenting themselves more and more challenging, as well as also in constant transformation. Daily, we have followed these changes that have been reflected in people's lives and behavior, which invariably reflect in schools and inside classrooms. In this context, teachers become protagonists of a conceptual change without having the necessary preparation to deal with such transformations in students and in their own personal and professional lives. In this perspective, the main challenge of this study was to analyze the implementation of part of a model of continuing education in the researched school, through the coaching methodology and to demonstrate its contribution in the behavioral, socioemotional and motivational developments of the teachers. The adopted methodology was of qualitative approach and the data collection, subsidized of documental analysis of secondary source. During this study, I showed that the development of teachers in behavioral, socio-emotional and motivational issues occurred and that the coaching methodology, in the formative process, contributed significantly to this experience having more meaning, while generating reflection, self-knowledge, self-responsibility, among other themes that underpinned this continuing education. I conclude the research by proposing a propositional intervention for the improvement of continuing education, taking into account the basic themes that guided the study, also proposing the implementation of this training in other social contexts.

Keyword: Continuing Education. Coaching. Development. Teacher Motivation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Tríplice CHA – Desenhada pela autora.....	77
Figura 2 – Percentual do número de matrículas dos cursos de graduação em licenciatura	89
Figura 3 – Número de ingressos em cursos de graduação, por modalidade de ensino – Brasil 2008 a 2018	90
Figura 4 – “Perfil” típico dos discentes nos cursos de graduação, por modalidade de ensino – Brasil - 2018.....	91
Figura 5 – Respostas aos questionários sobre Coaching - 2018	124
Figura 6 – Considerações sobre a nova metodologia	125
Figura 7 – Visão dos professores sobre a formação ABC.....	126
Figura 8 – Proposta de melhoria para Formação Continuada.....	135

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Organização das Teses e Dissertações	27
Quadro 2 – Formação Continuada <i>and</i> Motivação	28
Quadro 3 – Coaching and Educação	34
Quadro 4 – Motivação Docente	39
Quadro 5 – Organização dos Artigos – Periódicos CAPES	43
Quadro 6 – Organização dos Artigos – SciELO	43
Quadro 7 – Definições de Coaching sob a perspectiva de alguns autores	71
Quadro 8 – Instituições que oferecem programas com ênfase em Coaching	76
Quadro 9 – Organização para o alcance dos objetivos específicos	98
Quadro 10 – Procedimentos e tratamento dos riscos	100

LISTA DE SIGLAS

AC	autoconceito
AE	autoestima
AI	Autoimagem
BCG	Boston Consulting Group
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
DT	Design Thinking
GSAEC	Graduate School Alliance for Executive Coaching
IAS	Instituto Ayrton Senna
ICF	A International Coaching Federation
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OPTC	Oficinas Pedagógicas de Trabalho Cooperativo
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC	Programa de Educação Continuada
PNE	Plano Nacional de Educação
PROCAP	Programa de Capacitação de Professores
SciELO	The Scientific Electronic Library Online
SINEPE/RS	Sindicato patronal das Escolas Privadas do Rio Grande do Sul.
SINPRO	Sindicato das Escolas Privadas do RS
TA	Teoria da Autodeterminação
VICA	Volatilidade, Incerteza, Complexidade e Ambiguidade

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 OBJETIVOS	19
1.1.1 Objetivo geral	19
1.1.2 Objetivos específicos	19
1.2 A NARRATIVA DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA	20
2 ESTADO DA ARTE	26
2.1 FORMAÇÃO CONTINUADA E MOTIVAÇÃO	27
2.2 RELAÇÃO ENTRE COACHING E EDUCAÇÃO	34
2.3 MOTIVAÇÃO DOCENTE	39
3 REFERENCIAL TEÓRICO DO ESTUDO	47
3.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES	49
3.1.1 Formação Continuada dos professores no Brasil	49
3.1.2 Perspectivas para Formação Continuada	55
3.1.3 A dicotomia da realidade da Formação Continuada nas escolas	63
3.2 COACHING: HISTÓRIA, CONCEITOS E FUNDAMENTOS	68
3.2.1 Conceitos do coaching	70
3.2.2 Coaching como processo formativo	72
3.2.3 Coaching com base em evidências	75
3.2.4 Coaching e as competências comportamentais	77
3.2.5 Relação do Coaching com Educação	79
3.2.6 Psicologia educacional e de desenvolvimento	82
3.3 A MOTIVAÇÃO E OS ASPECTOS SOCIOEMOCIONAIS DO PROFESSOR NO CONTEXTO ESCOLAR	85
3.3.1 A Motivação docente e sua profissionalidade	87
3.3.2 A Teoria da Autodeterminação no fazer docente	93
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS	98
4.1 SOBRE A ABORDAGEM QUALITATIVA.....	98
4.2 SOBRE A PESQUISA DOCUMENTAL	106
4.3 ANÁLISE DE DADOS.....	107
4.4 IDENTIFICAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO DAS UNIDADES	110

5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	112
5.1 O AUTOCONHECIMENTO E A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA A PARTIR DAS PREMISSAS DO COACHING.....	113
5.2 A CONTRIBUIÇÃO DO COACHING NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES	122
5.3 RELATOS, PERCEPÇÕES E FEEDBACKS A PARTIR DOS REGISTROS DOS DOCENTES	129
6 O SENTIDO DESSA EXPERIÊNCIA	132
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
REFERÊNCIAS	145
APÊNDICE A – MAPAS CONCEITUAIS DOS ANOS DE 2018, 2019 E 2020	154
ANEXO A – DESCRIÇÃO DA DINÂMICA DO CAFÉ	157

1 INTRODUÇÃO¹

Analisar os efeitos de um *modelo*² de formação continuada nos desenvolvimentos comportamental, socioemocional, motivacional e profissional dos docentes, de uma escola privada de educação básica, por meio de uma abordagem qualitativa, poderá transformar nosso contexto em uma outra narrativa. Falar das emoções e motivações dos professores é importante em um cenário de transformação no qual identifiquei que o aperfeiçoamento dos saberes das atividades docentes pode trazer melhoria ao processo educativo, ao promover aprendizagens significativas para nossos estudantes. Diante dos diversos aspectos que envolvem a formação docente e em especial, se tratando daquela que se efetiva no campo empírico dessa pesquisa, a presente investigação, muito embora reconheça o papel imprescindível do campo pedagógico, trará uma reflexão sobre as dimensões comportamental, socioemocional, motivacional e profissional dos docentes. Ou seja, a ideia de focar nesses elementos, além de pretender acrescentar ao debate da formação outros significados, reconhece a profissionalidade docente a partir da experiência realizada. Com a complexidade do ambiente escolar e dos diferentes atores envolvidos, trazer elementos que possibilitem reflexões em diferentes campos e dimensões faz muito sentido, ao passo que, reconhecer a cultura organizacional da instituição me possibilita trazer novas abordagens. A cultura desta instituição é favorável a mudança e é receptiva as discussões que tragam novas contribuições para a melhoria do processo educativo dos alunos e formativo dos professores. Dessa forma, pesquisar reflexões provocadas nesse âmbito das subjetividades dos docentes, realizadas através de técnicas e ferramentas do coaching é desafiador. Saliento que esse modelo não é limitado, pronto ou acabado, mas visa fundamentalmente ter um olhar para os aspectos comportamentais, socioemocionais, motivacionais e profissionais, corroborando para

¹ A variação de pessoa verbal ao longo do texto, faz-se necessário explicar: ora é utilizada como primeira pessoa do singular, ora com o emprego da primeira pessoa do plural e muitas vezes com o uso de forma impessoal. Isso prende-se ao fato de que a escrita trata de diferentes papéis que desempenho e que pode confundir o leitor. Neste projeto, eu sou a pesquisadora, a diretora institucional da escola onde ocorre a pesquisa e também a pessoa que aplicou a formação continuada neste campo empírico. Dessa forma, explico melhor essa narrativa na contextualização.

² Ao longo de todo o texto a palavra “modelo” será utilizada para representação abstrata de um fenômeno do objeto de estudo, capaz de captar as características formais ou funcionais. Algo que foi feito, mas que pode ser aperfeiçoado sempre. Não está acabado. Por esse motivo, quando falo dessa *parte* da formação continuada específica, algumas vezes ela estará sendo antecedida pela palavra modelo.

o processo formativo dos docentes, incluindo novos elementos e trazendo uma amplitude sistêmica para formação identitária dos docentes.

Aliado a esse modelo, os saberes docentes se tornam mais significativos, ao passo que a coordenação pedagógica escolar potencializa o desenvolvimento da teoria à prática na escola. A proposta de revisitar esse modelo de formação continuada através da presente dissertação foi trazida em duas *partes*, uma relacionada às questões comportamentais, socioemocionais, motivacionais e profissionais dos professores e, a outra³ relacionada às construções e experiências dos saberes dos docentes. Minha dissertação está centrada apenas na primeira *parte*, tendo em vista que unir os saberes pedagógicos ampliaria os estudos e, para aprofundar as questões pedagógicas ao mestrado profissional, não traria identificação com a minha profissionalidade e, neste aspecto, entendo que este não é meu lugar de fala ou de escrita, ao menos neste momento. Cabe salientar que estudar a formação continuada foi de grande valia para que eu pudesse ter a compreensão de como a mesma aconteceu dentro do contexto histórico no Brasil e também nessa Instituição. O formato desse modelo também trouxe à equipe pedagógica novas perspectivas, que consolidaram na formação a construção, a reflexão e a importância dos registros formativos para a escola e, também para o aprimoramento de todos enquanto equipe. Dessa forma, segundo Pimenta (1994, p.26) “A especificidade da formação pedagógica, tanto a inicial como a contínua, não é refletir sobre o que se vai fazer, nem sobre o que se deve fazer, mas sobre o que se faz.” (apud Houssaye, 1995:28).

No cenário em que os saberes docentes ainda são fragmentados em disciplinas, onde muitas vezes não são construídas através de uma sequência didático pedagógica unindo estes saberes e transformando as aulas de forma interdisciplinar, os desafios da direção pedagógica e coordenação permeiam e são entrelaçados com este objetivo – Reflexão acerca dos saberes docentes na Instituição – com os professores. A formação continuada na Instituição, portanto, é dividida em didático-pedagógica, construída através dos saberes docentes e as questões

³ A palavra *parte* será transcrita em itálico para identificar que ela é uma porção (*parte*) da formação continuada que ocorreu nessa Instituição nos três anos. A formação ocorreu dividida em duas *partes*: A primeira parte eu desenvolvo as questões relacionadas as áreas comportamentais, socioemocionais, motivacionais e profissionais e; a segunda parte, são realizadas pela diretora pedagógica, coordenadora e orientadora escolar que se refere aos saberes docentes, aos aspectos formativos didáticos pedagógicos e as trocas de experiências de sala de aula. Por fim, falarei no texto em formação continuada direto, no entanto, também posso me referir a esta parte e assim escreverei parte em itálico.

comportamentais, socioemocionais, motivacionais e profissionais. Assim contextualizo segundo Pimenta (1999, p.19),

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere a atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida de professor. Assim como a partir de suas redes de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

Portanto, a etapa que coube à equipe pedagógica desenvolver junto aos professores esteve relacionada aos saberes docentes, suas reflexões e experiências didático-pedagógicas. Assim, introduzo essa dissertação informando aos leitores que o presente trabalho tem como base investigar a implementação de *parte* da formação continuada, que se refere à minha profissionalidade, enquanto gestora, que também necessita pensar nas pessoas (nossos professores) e o que podemos contribuir para seu desenvolvimento profissional, buscando demonstrar os efeitos e os resultados dessa formação continuada para os docentes e quais significados trouxe para seu desenvolvimento comportamental, socioemocional, motivacional e profissional.

As mudanças de paradigmas em nossa sociedade nas últimas décadas intensificaram a necessidade de os professores, assim como também outros profissionais, se realinharem para atender a uma demanda diferenciada com gerações interativas, tecnológicas e inquietas. A sociedade passa por transformações de forma acelerada e as tecnologias têm se apresentado cada vez mais desafiadoras, como ainda em constante transformação.

Diariamente, tenho acompanhado essas mudanças que têm se refletido na vida e no comportamento das pessoas, que invariavelmente refletem nas escolas e dentro das salas de aula. Nesse contexto, os professores se tornam protagonistas de uma mudança conceitual sem que tenham a preparação necessária para lidar com tamanhas transformações nos estudantes e em sua própria vida pessoal e profissional. Assim, segundo Bongiovani (2018, p. 156):

Não é fácil encontrar, na literatura atual, tão focada no uso das novas tecnologias, na busca por metodologias ativas de aprendizagem, uma obra que traz sua ênfase para a saúde do principal ator de todas as inovações propostas, o professor! Encontra-se vasta literatura sobre como o professor deve agir para melhorar o desempenho de seus alunos, para ser eficiente e eficaz no processo ensino-aprendizagem, ousa-se até a dizer que as técnicas são inovadoras, os espaços são modernos e dinâmicos, mas o problema reside nos profissionais, que não se qualificam, não se atualizam, não buscam por algo mais. Mas quem são esses profissionais? O que constitui sua identidade docente? Percebemos que, frente aos impasses trazidos pela contemporaneidade, o professor é o profissional que se vê muitas vezes desamparado.⁴

É percebido, que faz parte da formação inicial dos professores, lidar com as diversidades culturais, com avanços ambientais e tecnológicos, como também compreender as dificuldades de aprendizagem que necessitam de adaptação. Essas questões são apresentadas de fato nos primeiros anos de docência, onde se inicia o processo de experiência desse profissional. Escrever sobre a formação inicial do professor, faz todo o sentido, para contextualizarmos posteriormente as questões relacionadas à formação continuada.

O interesse de realizar a pesquisa sobre os efeitos de uma formação continuada para os professores dessa escola de educação básica, faz com que a pesquisa se torne relevante, atendendo às expectativas de instituições que buscam a motivação docente em seu trabalho, além da gestão emocional, que deve permear o profissional de qualquer área. A partir disso, contextualizamos o campo empírico dessa pesquisa sendo, uma escola privada que completou 16 anos em janeiro 2021. Possui cerca de 830 alunos, com 76 colaboradores efetivados, desses, 38 são professores. Atende do berçário ao Ensino Médio, portanto, estou falando de uma escola de educação básica⁵ de ensino privado.

Parti do interesse de pesquisar esse assunto e, fundamentalmente, os efeitos gerados por esse modelo de formação continuada nessa escola, que vem acontecendo desde o ano de 2018. Essa formação que realizei, em conjunto com a coordenação pedagógica trouxe um trabalho diferenciado, no qual preocupava-se, *parte* dele, com a motivação do professor, trabalhando questões relacionadas aos

⁴ Escrito no prefácio do livro “*Entre o prazer e a dor, o (des) encanto da profissão docente*”, de Anair Bongiovani.

⁵ LDB – Lei de Diretrizes e bases. TÍTULO V - Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino
CAPÍTULO I - Da Composição dos Níveis Escolares Art. 21. A educação escolar compõe-se de: I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – educação superior.

aspectos do desenvolvimento comportamental e socioemocional, desencadeado por tópicos relacionados ao autoconhecimento, ao desenvolvimento de competências, gestão da sala de aula, autorresponsabilização, entre outros. O resultado esperado dessa formação, era um professor com maior engajamento com a escola, mais motivado com seu trabalho educativo e que pudesse proporcionar a si mesmo uma mudança de comportamento. Nesse sentido, a formação foi construída também com a contribuição dos docentes da escola. A formação teve três pilares fundamentais, em que foi constituída também a base teórica para o desenvolvimento do processo de formação continuada da equipe, que eram – o Coaching⁶ como metodologia para o desenvolvimento comportamental, socioemocional, motivacional e profissional dos docentes. Esse modelo de formação iniciou em 2018 e foi acolhida muito bem pela equipe e ampliada para os anos de 2019 e 2020. Nesses anos, concomitante a esse trabalho, foi realizado pela equipe pedagógica a *parte* relacionada aos saberes docentes, na qual a equipe pedagógica desenvolveu na formação de professores as relações entre as teorias e as experiências vivenciadas e problematizadas pelos professores. Dessa forma, eles organizaram o trabalho educativo para o ano letivo que entra em vigência.

Assim, a equipe de professores e a coordenação pedagógica identificaram que esse tipo de formação fazia mais sentido para os docentes no seu trabalho educativo durante o ano letivo nessa escola, ou seja, a união dos saberes docentes com as questões comportamentais. Trazer um modelo de formação continuada para os docentes e que como parte integrante de seu contexto, teria um trabalho relacionado aos aspectos comportamentais e profissionais, utilizando o coaching como metodologia e ferramenta, foi bem aceito pelo grupo. Portanto, o problema de pesquisa se dá, a partir, do momento em que essa formação, que foi criada e desenvolvida nesse campo empírico, não foi analisada para perceber se houve efeitos dos desenvolvimentos comportamental, socioemocional, motivacional e profissional dos docentes.

Por meio, principalmente dos estudos de Imbérnon (2011, p.11), busquei trazer referências teóricas para a formação, contextualizado para àquela comunidade educativa,

⁶ É uma palavra derivado do inglês, no entanto, neste trabalho, vou utilizar a palavra sem o itálico por estar se tornando uma palavra comum no vocabulário falado da língua portuguesa. O significado da palavra será trazido neste estudo no referencial teórico.

Vimos como se questionou o conhecimento nocional e imutável das ciências como substrato da educação e houve uma abertura para outras concepções em que a rápida obsolescência e a incerteza têm um papel importante. Mas o mais importante é que amplos setores demandaram que a educação se aproximasse mais dos aspectos éticos, coletivos, comunicativos, comportamentais, emocionais..., todos eles necessários para se alcançar uma educação democrática dos futuros cidadãos. Assim, começou-se a valorizar a importância do sujeito, de sua participação e, portanto, também a relevância que a bagagem sociocultural (por exemplo, a comunicação, o trabalho em grupo, a tolerância, a elaboração conjunta de projetos, a tomada de decisões democráticas etc.) assume na educação.

Nesse cenário, eu desempenho papéis que se confundem, visto que me constituo como autora do estudo, pesquisadora, diretora da Instituição e também a “formadora” do processo formativo e de desenvolvimento dos docentes da *parte* relacionada aos comportamentos, que ocorreu nos anos de 2018, 2019 e 2020.

A fundamentação teórica dessa pesquisa está dividida em três momentos. O primeiro momento trata da Formação Continuada dos professores no Brasil com base nos estudos de Gatti (2008), Antunes (2012), Imbernón (2010, 2011, 2012), entre outros. Abordo também, nessa perspectiva, alguns estudos sobre o que se espera da formação continuada segundo alguns autores, como Nóvoa (1995, 1999) e estudos de autores que serão mencionados no decorrer da pesquisa. Os temas da formação continuada foram estudados no intuito de compreender matérias e abordagens com sentido para os professores, estando estes aspectos mais relacionados às questões didático-pedagógicas e dos saberes docentes, pelos quais não me ative de forma intensa, visto que, essa dissertação estava relacionada a *parte* do modelo desenvolvido e incluído na formação continuada a partir de 2018. Na sequência, seguimos com Coaching e a contribuição na educação, em que utilizamos as pesquisas de Caetano-Souza (2018), Brock (2016), Cunha (2014) e Secco (2012).

Por fim, a motivação e os aspectos socioemocionais do professor no contexto escolar, em que iremos abordar estudos mais relacionados com a área da Psicologia, tendo em vista que a maioria dos autores trata a motivação como um processo psicológico e do comportamento humano, sendo consoante os autores Goleman (2012), e Deci e Ryan (2000).

A teoria segue uma sequência necessária para que a relação entre esses três momentos, faça sentido com o propósito desta pesquisa, que visa analisar a implementação de uma formação continuada nos desenvolvimentos comportamental, socioemocional, motivacional e profissional dos professores de uma escola privada de educação básica na região metropolitana de Porto Alegre.

O estudo está organizado em 7 capítulos, sendo que, inicialmente falo do campo empírico, problema e objetivos. Na sequência, neste mesmo capítulo, temos “A narrativa da formação continuada”, na qual descrevo como aconteceu o processo formativo dos três anos na Instituição, detalhando alguns aspectos importantes para a compreensão do estudo. O capítulo 2, versa sobre o estado da arte, contemplando referências teóricas que foram utilizadas nos estudos. O capítulo 3, traz o referencial teórico, onde percorro sobre a formação continuada, o Coaching e a motivação docente. O capítulo 4, aborda sobre os caminhos metodológicos da pesquisa e nesse sentido também traz a metodologia e as questões éticas da pesquisa. No capítulo 5 abordo a análise e interpretação dos dados, onde são elencadas três categorias, chamadas de unidades de análise. O capítulo 6 versa sobre o tema “*O sentido da experiência*”, esse capítulo traz a reflexão, experiência e autoanálise sobre a minha profissionalidade e sobre o que que vivenciei como pesquisadora e protagonista desse processo formativo. Por fim, nas considerações finais, sendo o capítulo 7, apresento a narrativa do que estamos vivenciando no cenário brasileiro e mundial e pelo qual achei relevante colocar, tendo em vista de que será tema para estudos futuros, que trata da pandemia e também meus apontamentos e achados no estudo.

1.1 OBJETIVOS

Este trabalho tem como base a investigação da implementação da formação continuada, buscando demonstrar os efeitos e os resultados dessa formação para os professores, assim apresento por meio dos objetivos geral e específicos o resumo e a ideia central da pesquisa.

1.1.1 Objetivo geral

Analisar a implementação da formação continuada na escola pesquisada, por meio da metodologia do Coaching e demonstrar sua contribuição no desenvolvimento comportamental, socioemocional, motivacional e profissional dos professores.

1.1.2 Objetivos específicos

- a) Apresentar o modelo de formação continuada adotado pela escola;

- b) Compreender a relação entre as técnicas de Coaching e a formação continuada dos docentes.
- c) Identificar o desenvolvimento dos professores com relação à formação continuada nos aspectos comportamentais, socioemocionais, motivacionais e profissionais;

1.2 A NARRATIVA DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA

Para explicar e descrever o processo formativo ocorrido a partir de 2018, tema desta pesquisa, é importante trazer momentos anteriores a este feito. Segundo Imbernón (2010), os dilemas dos professores com relação ao trabalho, com relação ao enfrentamento dos problemas institucionalizados e já estruturalmente enraizados na educação brasileira são inúmeros. Podemos relatar as questões do fracasso escolar de seus alunos, a obrigação para aumentar os índices educacionais, as avaliações, a falta de incentivo, os avanços tecnológicos, os problemas cognitivos, afetivos e comportamentais dos alunos, as necessidades diferenciadas e particularizadas de si, de seus colegas, de familiares e de seus estudantes, os conteúdos do ano a serem abordados com a turma e, muitos outros problemas que tanto a gestão escolar quanto seus professores enfrentam cotidianamente. Nenhuma escola pública ou privada, grande ou pequena escapa de vários desses dilemas paradigmáticos. Entendo que a escola tem um movimento subjetivamente difícil, visto que além de tudo, precisa formar cidadãos mais preparados socialmente para a vida.

Diante dessa narrativa, devemos pensar em um processo de mudança ou de reforma da educação, mas ao levantar essa reflexão, se pensa também na incapacidade de se adaptar de forma constante as mudanças da sociedade. Segundo Imbernón (2010, p. 108),

Todas as reformas educacionais resultam sempre em um debate sobre a formação dos professores, seja esta inicial ou continuada, já que se parte do princípio elementar de que não é possível mudar a educação sem modificar os procedimentos de formação dos professores. A experiência demonstra que isso em parte está certo, pois para mudar a educação é preciso também incidir sobre os contextos, como metodologias, avaliação, comunicação e participação, entre outros.

Sobre as reformas educacionais e processos de mudança, ainda conforme Imbernón (2010, p. 108),

Os processos de mudança são elementos condicionantes do ambiente sociopolítico e econômico, no qual encontramos uma longa crise das instituições sociais e familiares em relação aos processos e às finalidades educacionais. [...]. Isso em uma época na qual, definitivamente, as instituições educacionais parecem desorientadas devido às múltiplas ordens e informações que recebem, ao excesso de responsabilidade que se deposita nelas e, como consequência, em decorrência da análise crítica de que são objetos pelos resultados obtidos.

Ao repensar essas mudanças, entendi que era necessário iniciar o trabalho de dentro para fora, sendo indispensável iniciar essa reflexão pelos professores. Diante de tantos desafios enfrentados por uma escola, ainda jovem, porém com grandes responsabilidades, cuja a quantidade de trabalhadores, professores e alunos denotam a condição de um porte médio, que poderá alavancar processos inovadores e criativos, contribuindo para a melhoria da educação naquela instituição especificamente.

Com estudos, e minha experiência na gestão escolar dessa Instituição, bem como meu entendimento de como seria uma formação continuada, em que pudesse ser incluído, para além dos saberes docentes, as práticas e as experiências, abordagens relacionadas aos desenvolvimentos comportamental, socioemocional, motivacional e profissional dos docentes, abrangendo autoconhecimento, empatia, trocas de experiências de vida e do contexto escolar, inclusive de outras Instituições. Porém, somente o último conjunto de elementos será aqui estudado, visto que, esse trabalho tem como base a investigação da implementação da formação continuada, buscando demonstrar os efeitos e os resultados dessa formação para os professores. Por intermédio de um debate estruturado no ano de 2017, a Instituição por meio de seus professores validou esta nova proposta a ser implementada. Uma metodologia dialógica, criada e pensada, que trouxe técnicas e ferramentas de Coaching para subsidiar pontos importantes a serem trabalhados nos desenvolvimentos comportamental, socioemocional, motivacional e profissional dos professores. Dessa forma, a partir de 2018, esse modelo passou a ser acrescido ao processo formativo dos professores. Diante disso, acrescento que conforme Imbernón (2010, p. 109),

A formação em atitudes (cognitivas, afetivas e comportamentais) ajuda no desenvolvimento pessoal dos professores, em uma profissão em que a fronteira entre o profissional e o pessoal está difusa. Ademais favorece uma melhoria nas relações entre os docentes e deles com os alunos, bem como a revisão das convicções e crenças sobre a educação e o contexto social, já que as atitudes são processos de pensar, sentir e atuar em consonância com os valores individuais.

Portanto, minha pesquisa traz um olhar muito particular sobre os professores visto que sentimentos, comportamentos, motivações não podem ser facilmente descritos ou mesmo analisados, diante da subjetividade. Porém, há de se destacar, que o trabalho desenvolvido com os professores, embora o fator inicial não tenha sido mensurar ou mesmo pesquisar, traz tópicos importantes que corroboram com Imbernón (2010). Ao fazer as leituras de diferentes autores, fui descobrindo que muitas questões importantes dedicadas à formação continuada e que foram incluídas de forma mais intuitiva do que de fato qualificada. Nesse sentido, a minha descrição busca enriquecer a compreensão do leitor com relação a essa formação implementada a partir do ano de 2018, no que se refere à *parte* que está diretamente relacionada a minha profissionalidade e o que desenvolvi nestes três anos, acrescentando um olhar diferenciado ao processo formativo da Instituição. Destaco que não substituí o papel da direção pedagógica ou mesmo a coordenação e sim, acrescentei a formação que vinha sendo realizada, este trabalho, que preencheu uma carga horária maior de formação, sem excluir as questões didático-pedagógicas, aspectos fundamentais no desenvolvimento profissional dos professores e da própria Instituição, como organização que necessita estar sempre em desenvolvimento. A prática muda a partir da docência; motivada e articulada com o grupo de professores.

Iniciei uma apreensão, a partir de 2014, quando eu participei de um curso de gestores no SINEPE/RS⁷ e tive meu primeiro acesso ao Coaching. Com o encantamento que tive e aprofundando os estudos com mais cursos e formações me tornei Master Coach em 2017. A partir disso, fui trazendo um olhar para minha profissionalidade e para a Instituição. Foi então que em 2017, associei o Coaching com a educação, criando uma metodologia para a formação continuada dos docentes da escola, que neste estudo, vou chamar a formação de ABC⁸.

A escola trabalhava com cerca de 38 professores em seus diferentes níveis de ensino: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. As formações sempre foram realizadas pelas coordenadoras pedagógicas, orientadoras, consultorias de sistemas de ensino contratados, ocupando um período bastante significativo dos professores da Instituição, com cerca de 20 a 40 horas por ano. Geralmente,

⁷ SINEPE/RS é o Sindicato patronal das Escolas Privadas do Rio Grande do Sul.

⁸ ABC nome fictício dado à formação continuada, tendo em vista que, em inúmeros momentos da escrita, senti a necessidade do nome.

aconteciam durante duas semanas, antes de iniciar o ano letivo e uma semana no meio desse mesmo ano, em alguns dias do recesso escolar. Nesse período, as formações eram quase sempre segmentadas por níveis. Cada coordenadora cuidava da formação de seus professores. Tudo era muito marcado pela organização do ano letivo, normas a serem cumpridas, o individualismo dos planejamentos, demonstrando claramente uma colegialidade artificial, na elaboração de projetos educativos e curriculares (IMBENÓM, 2010, p. 21). Era claro que nesse contexto, não existia o protagonismo do professor e, tampouco, as ideias eram significativas, não havendo muito espaço para a construção de um projeto coletivo de instituição.

Partindo desse cenário, a formação continuada foi pensada de forma sistêmica, onde foi incluído ao processo formativo didático, pedagógico, curricular e dos saberes docentes, que são realizados pela direção e coordenação pedagógica, uma *parte*, abarcando na carga horária da formação, relacionada aos tópicos para o desenvolvimento e aprimoramento dos docentes, nos aspectos relacionados as questões socioemocionais, comportamentais, motivacionais e profissionais. A primeira *parte* da formação seguiu com uma apresentação para os professores para perceberem o que eles achavam de trabalharmos juntos essas exterioridades, dentro da metodologia do Coaching. Foi unânime o interesse dos docentes em participar dessa construção, com o objetivo de melhoria para toda equipe. Foram feitas combinações desde o início, trazendo “*falas*” do Coaching – ambiente seguro – que significa que naquele espaço de compartilhamento de ideias, emoções e comportamentos, todos seriam respeitados e não seriam julgados, ou desfavorecidos, caso colocassem opiniões divergentes. Foi explicado que a formação continuada seria dividida em dois momentos e que estas relações estariam se encontrando em determinados momentos. Ficou claro que meu trabalho com o grupo estaria relacionado a essas questões comportamentais e, que a direção pedagógica desenvolveria as questões sistemáticas do trabalho educativo. Dessa forma, passo a conceituar e fundamentalmente escrever sobre estes aspectos durante toda a dissertação, não estando atenta as questões didático-pedagógicas e dos saberes docentes, visto que a pesquisa não trata desta especificidade da formação continuada.

Na formação, expliquei os conceitos e premissas do Coaching, importante para a primeira etapa. Trabalhei as questões dos conceitos – Coaching é um processo de desenvolvimento de uma pessoa (coachee), que por meio de técnicas, ferramentas e

diálogos socráticos, aplicados pelo (coach), consiste em levar essa pessoa (coachee) a um processo de reflexão para o alcance de seus objetivos.

Fundamentado nesse conceito, combinei com os docentes um objetivo em comum entre o grupo, onde eu seria a *coach* que aplicaria técnicas, dinâmicas, ferramentas, estudos e conceitos e que, os auxiliaria na reflexão e de uma contínua avaliação ou autoavaliação sobre os desenvolvimentos comportamental, socioemocional, motivacional e profissional e, conseqüentemente, melhoria para todo o grupo. Em seguida, a formação contemplou as premissas do Coaching, autoconhecimento, valores e crenças, programação neurolinguística, comunicação positiva e assertiva, comunicação conversacional⁹, entre outros, sendo vários tópicos trabalhados em cada ano e rememorados de um ano para outro.

Para cada tópico abordado, o trabalho teve momentos práticos com dinâmicas onde os professores participavam ativamente. Após as atividades tínhamos o momento de reflexão, em que era debatido como eles se sentiam em determinada situação, o que poderiam tirar de experiência, como foi a troca e o momento com os colegas e, o que poderíamos usar para nosso aprendizado na vida e na sala de aula. Outra técnica muito utilizada na formação dos docentes, foram os trechos de filmes que demonstravam situações, nas quais levaram os docentes a refletirem e terem uma compreensão sobre o olhar e a interpretação do outro.

Após mostrar o trecho do filme, os professores eram conduzidos ao diálogo, a interpretação e compreensão sobre o seu mapa de vida. Os momentos das interpretações e reflexões dos trechos dos filmes, eram muito enriquecedores, pois os professores sentiam-se parte daquele contexto, contribuindo, falando e dando seus exemplos de vida. Foram muitas descobertas e experiências pelas quais relembavam e compartilhavam com o grupo. Em vários momentos da formação, a emoção contagiava a todos.

Os momentos de trocas de experiências, de trabalhos em sala de aula, também foram bem explorados e os professores construíram projetos que foram compartilhados com os demais, para que dentro da realidade de cada nível de ensino, os professores pudessem utilizar as mesmas ideias e projetos. Essas ideias, foram escritas de forma detalhada e compartilhada com o grupo.

⁹ Tópicos trabalhados estão incluídos no capítulo 8, da análise documental nos mapas conceituais.

Outro tópico bastante relevante para os docentes, foi a forma que cada pessoa apreende. Eles foram incentivados a desenvolver diferentes dinâmicas e atividades com controle do tempo, com música alta, baixa, sem música. Foram orientados a demonstrar diferentes habilidades e competências. A maioria das dinâmicas era desenvolvida em grupo, o que torna o ambiente mais competitivo, contudo também muito colaborativo.

Por fim, essa narrativa relata superficialmente a ideia construída para *parte* dessa formação continuada, pela qual foi desenvolvida com o objetivo de trabalhar questões comportamentais, socioemocionais, motivacionais e profissionais dos docentes, com um objetivo de serem protagonistas do seu desenvolvimento, mas também contribuir com a melhoria do trabalho educativo da Instituição. A partir do momento em que as pessoas participam ativamente do processo formativo, com um objetivo em comum, são capazes de evoluir enquanto grupo, tanto nas questões pessoais quanto profissionais. Isso percebi com muita naturalidade junto à equipe.

O processo formativo de cada ano trouxe uma contribuição para o grupo como um todo, dessa forma, para o objetivo da formação continuada foi relevante. No entanto, é necessário problematizar e trazer esta formação para cientificidade, fundamentando melhor a proposta de uma formação dialógica, diferenciada e que pensa nos professores como protagonistas de seu próprio desenvolvimento e da busca de melhores comportamentos e motivações, inclusive trazendo um valor e autoestima para seu propósito que é ser professor e professora. Trazer reflexão sobre as questões identitárias dos professores se torna relevante, visto que o momento atual no Brasil apresenta, a cada dia, aspectos que estão relacionados a desvalorização da profissionalidade dos docentes.

2 ESTADO DA ARTE

Ao iniciar o estudo, é necessário que sejam considerados os temas, demonstrando que a pesquisa é relevante e trará contribuição para reflexões na área educacional. O levantamento bibliográfico sobre os estudos contribuirá com a delimitação do problema, além de auxiliar na exploração da pesquisa. O conjunto de informações a ser encontrado poderá demonstrar as contradições que possam ter ocorrido, ou mesmo aspectos relevantes que não foram considerados.

Trago uma narrativa ainda pouco pesquisada no âmbito de estudos na área da Educação. Essa narrativa evidencia as questões relacionadas ao desenvolvimento dos professores na formação continuada de uma escola privada de educação básica da região metropolitana de Porto Alegre, buscando seu aprimoramento por meio de uma metodologia voltada para área do *Coaching* educacional. Busco pesquisar – *a Formação Continuada e o Coaching como metodologia nos desenvolvimentos comportamental, socioemocional, motivacional e profissional dos docentes* – Juntos, a nossa intenção traz um olhar diferenciado que sustenta o professor enquanto o mediador e motivador de seus estudantes na busca pela autonomia e aprendizado significativo. Para que isso ocorra, é necessário que o professor também seja motivado e dentro desse cenário, a pesquisa busca analisar a implementação de um modelo de formação continuada por meio da metodologia do *Coaching* para os desenvolvimentos comportamental, socioemocional, motivacional e profissional dos docentes.

Para fundamentar os estudos sobre os referenciais teóricos da pesquisa realizei as buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES) dos anos de 2014 a 2019, porém com poucos trabalhos, ampliamos para 2012 e, dessa forma, alguns trabalhos são dessas datas. Também neste capítulo, trago alguns estudos de artigos que também contribuirão para um referencial teórico. Para melhor compreensão, organizei um resumo de minhas buscas do estado da arte sistematizada no Quadro 1.

Quadro 1– Organização das Teses e Dissertações

Descritores utilizados ➔	Formação Continuada and Motivação	<i>Coaching and</i> Educação	“Motivação Docente”.
Trabalhos encontrados	261 trabalhos encontrados	57 trabalhos encontrados	17 trabalhos encontrados
Filtro 1 – Área do conhecimento EDUCAÇÃO	116 trabalhos encontrados	15 trabalhos encontrados	Tendo em vista número reduzido de trabalhos, não realizei filtro
Filtro 2 – Área de Concentração EDUCAÇÃO	24 trabalhos encontrados	Não realizado filtro	Não realizado filtro
Trabalhos selecionados para tabela	9 trabalhos selecionados	15 trabalhos selecionados	7 trabalhos selecionados
Seleção para análise	5 trabalhos analisados	5 trabalhos analisados	3 trabalhos analisados

Fonte: Elaborado pela autora.

2.1 FORMAÇÃO CONTINUADA E MOTIVAÇÃO

Fala-se muito em experiências e trocas nas formações continuadas e nesse contexto a busca por esse referencial teórico traz um paradoxo, visto que, se torna cada vez mais importante um profissional docente motivado para o desenvolvimento do seu trabalho. A maioria dos trabalhos quando se fala em motivação está relacionado aos alunos e menos estudos relacionados à motivação docente. Esse

trabalho requer uma busca para esta profissionalidade motivada a desenvolver suas ações educativas na complexidade e com os desafios de hoje. A participação coletiva e fortalecida dos professores na formação continuada traz uma importância muito grande para o desenvolvimento de seu trabalho. Diante disso, é necessário que as Instituições educativas também procurem trabalhar a formação em serviço pensando nesses conceitos, que além de tudo dialoguem com a realidade e permitam que os professores sejam os protagonistas de sua formação. Nessa perspectiva, Imbernón (2011, p.12), destaca que:

Essa necessária renovação da instituição educativa e esta forma de educar requerem uma redefinição importante da profissão docente e que assumam novas competências profissionais no quadro de conhecimento pedagógico, científico e cultural revistos. Em outras palavras, a nova era requer um profissional da educação diferente.

Portanto, algumas informações que discorrem com minhas pretensões e levantamento de trabalhos analisados. Utilizei os descritores “FORMAÇÃO CONTINUADA AND MOTIVAÇÃO”, a partir do ano de 2013 em diante, assim, encontrei 261 trabalhos registrados na CAPES. A partir disso, utilizei o filtro “Área do Conhecimento” e o filtro “EDUCAÇÃO”, e encontrei 116 trabalhos. Para condução da nossa pesquisa, fiz mais um filtro “Área de Concentração EDUCAÇÃO”, desse modo, encontrei 24 trabalhos.

Desses 24 trabalhos, selecionei 9 para compor o Quadro 2 e 5 para análise mais aprofundada com meus estudos e minha pesquisa.

Quadro 2 – Formação Continuada *and* Motivação¹

Ano	Tema	Autor	Dados da CAPES
2017	Como motivar estudantes: a eficácia de um programa autorreflexivo desenvolvido para a capacitação de professores em teorias sociocognitivas da motivação	MACHADO, AMELIA CAROLINA TERRA ALVES	2017 - Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Campinas, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UNICAMP
2016	Egressos do curso de Pedagogia: sentidos, significados e dimensões de suas trajetórias formativas'	MONTEIRO, LIAMAR NUNES SILVEIRA	2016 - Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia Biblioteca Depositária: UFU

¹ Dados disponíveis em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>.

2014	A educação infantil e seus professores: desvelando o fio de suas formações'	EMANUEL, ADRIANA VAZ EFISIO	2014 - Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade de Uberaba, Uberaba Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade de Uberaba
2016	A escola como espaço/tempo de auto(trans)formação permanente e mudança da prática docente	POGLIA, PATRICIA DALMASO	2016 - Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria Biblioteca Depositária: Biblioteca Central
2017	A Formação Continuada de professores: o <i>Design Thinking</i> como perspectiva inovadora e colaborativa na educação básica	SPAGNOLO, CARLA	2017 - Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Central da PUCRS
2016	A presença dos conhecimentos da neurociência cognitiva no capital de saberes de docentes que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental	SIMÕES, ESTELA MARI SANTOS	2016 - Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Dr. José Mariano da Rocha Filho.
2014	Vivências de docentes e de seus licenciandos no final de formação e passagem para o mundo do trabalho: mal/bem-estar docente/discente, autoimagem e autoestima	SAMPAIO, ADELAR APARECIDO	2014 - Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Central da PUCRS
2014	Subjetividade docente: identidade e trajetória do ser professor	CARDOSO, SHIRLEY SHEILA	2014 - Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Central da PUCRS.

2013	A qualidade de vida e o desenvolvimento emocional do professor universitário	SILVEIRA, TERESA CRISTINA GONCALVES PEREIRA DA	2013 - Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Central da PUCRS
------	---	---	---

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A partir dessas leituras, selecionei 5 trabalhos para análise com o meu estudo. Diante disso, poderei materializar melhor a parte teórica da pesquisa, e estabelecer as diferenças e contradições entre os autores, utilizando também o referencial teórico das pesquisas estudadas. Iniciei com a tese “**Como motivar estudantes: a eficácia de um programa autorreflexivo desenvolvido para a capacitação de professores em teorias sociocognitivas da motivação**”, de Amelia Carolina Terra Alves Machado (2017). Essa tese faz uma relação com a minha pesquisa, pois trata da Formação Continuada, bem como, a motivação docente por meio da Psicologia Positiva que também traz uma visão baseada na metodologia do Coaching, assim, a pesquisa remete, segundo Machado (2017, p.7):

a reflexão sobre a formação de professores e a autoformação pressupõem o processo de conhecimento da trajetória pessoal de cada professor, ou seja, seria necessário que, ao ingressar em cursos de formação inicial ou continuada, o docente tomasse consciência sobre suas próprias formas de aprender. A literatura no campo da Psicologia Cognitiva aponta uma carência de conhecimento dos professores quanto aos conteúdos motivacionais, assim como de pesquisas que investiguem sua motivação e práticas autorreflexivas na qualidade de estudantes.

A tese trabalhou as questões de autorreflexão do professor com uma abordagem de perguntas e utilização da plataforma Moodle. A preocupação maior da pesquisa era como o professor motivava o estudante e perguntas que traziam a autorreflexão à vista dessas questões. Ainda, nesse sentido:

[...] os resultados mostraram que o programa de intervenção foi capaz de aumentar a consciência dos participantes acerca da importância das práticas autorreflexivas e do uso das estratégias autorregulatórias de aprendizagem (MACHADO 2017, p.7).

Os dados revelaram também que houve aumento no conhecimento sobre as teorias sociocognitivas da motivação e de práticas para promover a motivação autônoma dos participantes.

O segundo trabalho selecionado foi “**A educação infantil e seus professores: desvelando o fio de suas formações**”, de Adriana Vaz Efsio Emanuel (2014). Trata-se de uma dissertação com o objetivo de investigar as razões que movem os professores a participarem de cursos de Formação Continuada e, dessa forma, foi realizada uma pesquisa empírica com as professoras de educação infantil. As professoras foram matriculadas em um curso de aperfeiçoamento que foi ofertado pela Rede Nacional de Professores de Educação Básica, por meio da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. (EMANUEL, 2014).

A autora ressalta que, na formação inicial, não são privilegiadas as temáticas ligadas diretamente à Educação Infantil para as crianças de zero a 5 anos de idade, conseqüentemente, existe uma lacuna que se reflete nas práticas pedagógicas dos docentes. A trajetória metodológica utilizada nessa pesquisa demonstrou a motivação desses profissionais em busca da Formação Continuada. A pesquisa esclareceu as aspirações das docentes em relação à Formação Continuada, bem como, a oportunidade de contribuir efetivamente na prática pedagógica.

Diante dessa narrativa, é possível elucidar que, para os docentes, a Formação Continuada tem maior sentido quando está de acordo com suas aspirações e com a oportunidade de contribuição com o processo de desenvolvimento enquanto grupo, sendo esses protagonistas motivados com a sua formação em desenvolvimento.

A tese “**A Formação Continuada de professores: o *Design Thinking* – DT como perspectiva inovadora e colaborativa na educação básica**”, de Carla Spagnolo (2017), foi utilizada no estado da arte, tendo em vista que, em minha pesquisa, um dos conteúdos propostos na Formação Continuada é o *Design Thinking* (DT), por esse motivo, houve o interesse em estudar essa tese para perceber os resultados desta prática nesse processo formativo.

Nessa pesquisa, foram utilizados para a coleta dos dados alguns instrumentos com as diferentes etapas do DT, como a entrevista semiestruturada, a observação, os mapas, o grupo focal, entre outros. Nesse sentido, Spagnolo (2017, p. 7) destaca que:

A organização e análise dos dados basearam-se nos princípios da análise de conteúdo de Bardin (2011), da qual emergiram duas principais categorias: 1) Formação Continuada de professores: realidades e percepções; e 2) metodologias criativas: as contribuições do *Design Thinking* para a Formação

Continuada de professores. O referencial que subsidiou teoricamente esta pesquisa foi construído com base na temática investigada, em constante diálogo entre os autores, teorias e experiências pessoais da pesquisadora.

A tese demonstra a importância do protagonismo dos professores na Formação Continuada e a necessidade de modelos criativos que estabeleçam novas formas de aprendizagens, inclusive para o professor como “estudante”. Os modelos criativos podem despertar maior motivação no professorado e, com isso, também transmitir maior autonomia para que utilizem as mesmas práticas em sala de aula. No meu entender, essa tese demonstra que o professor, enquanto aluno, além de usufruir desse aprendizado para si, também pode adaptá-lo para seus estudantes, favorecendo a criatividade e inovação do grupo.

Portanto, a relevância desse trabalho está na intenção de ampliar visões e abrir caminhos para novas perguntas, aqui pude identificar a prática do Coaching que tem como uma das premissas as perguntas, dúvidas e reflexões, inspirando, inclusive, outras realidades a desenvolver formações que priorizem a colaboração e o protagonismo dos professores. Tratar dos processos de aprendizagens ultrapassa pensamentos e práticas lineares do desenvolvimento humano (SPAGNOLO, 2017).

A dissertação de autoria de Estela Mari Santos Simões (2016), com o título “**A Presença dos Conhecimentos da Neurociência Cognitiva no Capital de Saberes de Docentes que Atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**”, versa, principalmente, sobre a contribuição que a Neurociência Cognitiva pode trazer para o campo educacional. Essa dissertação permeia alguns caminhos da nossa pesquisa, visto que esse campo é muito explorado nos processos de Coaching e, dessa forma, colabora para o melhor desempenho dos professores quando desenvolvem aprendizados relacionados ao desenvolvimento humano e, de forma basilar, também o funcionamento do cérebro.

Nessa perspectiva, Simões (2016, p. 5) manifesta que:

A neurociência apresenta-se como aliada no cotidiano escolar, já que pode contribuir significativamente na elaboração das atividades a serem desenvolvidas em aula. Logo, é preciso que o professor possua conhecimentos sobre esta temática para que de fato a utilize em sua prática pedagógica. Para dar sustentação teórica à pesquisa, percorre-se a história da Neurociência para compreender o que se denomina hoje de Neurociência Cognitiva. Também se retoma as Teorias da Aprendizagem que mais estão presentes na formação dos professores entrelaçando-as a saberes hoje comprovados pela área neurocientífica. Destaca-se alguns processos superiores da mente que se tornam indispensáveis no momento da aprendizagem: neuroplasticidade, memória, atenção, percepção, sono, emoção, motivação e inteligência emocional.

A importância dessas temáticas para os professores do século XXI, as tornam ainda mais emergentes, tendo em vista as mudanças no contexto escolar e a tecnologia que faz com que os estudantes sejam inquietos e impacientes. O professor ter autoconhecimento e saber lidar melhor com suas emoções faz com que também consigam, de uma forma mais eficaz, entender seus alunos e auxiliá-los da mesma forma a entender seu processo de aprendizado e desenvolvimento. A autonomia no processo educativo é emergente e o professor, nos dias de hoje, precisa auxiliar seus alunos nesse processo. Dessa maneira, essa dissertação traz uma ampla contribuição para a pesquisa.

A tese “**A qualidade de vida e o desenvolvimento emocional do professor universitário**”, de Teresa Cristina Gonçalves Pereira da Silveira (2013), versa sobre “[...] o Desenvolvimento Emocional e a Qualidade de Vida do professor universitário [...]”. O referencial teórico fundamenta-se em autores relacionados ao comportamento humano e as categorias destacadas na tese são três, que estão diretamente relacionadas também à nossa pesquisa, sendo Educação Emocional, Motivação Humana e Qualidade de Vida. Os dados foram buscados no banco de dados do Sindicato das Escolas Privadas do RS (SINPRO).

A tese traz uma contribuição importante para a pesquisa, visto que trata, de forma específica, os anseios, as motivações, a qualidade de vida e a gestão emocional dos professores universitários.

Desse modo, é importante destacar Silveira (2013, p. 6),

Salientou também serem profissionais que buscam o autodesenvolvimento e que desejam Qualidade de Vida. Dentre as contribuições propostas pela tese destaca-se o papel das instituições de ensino, as quais deveriam reforçar mais o vínculo com seus colaboradores através de debates, informativos e principalmente com uma Formação Continuada para seus coordenadores de cursos ou gestores, bem como, uma formação efetiva para o acompanhamento necessário aos seus professores.

As contribuições teóricas trazidas pelos autores relacionados à Formação Continuada e à motivação docente destacam o amplo campo de pesquisa que ainda deve ser explorado nessa área. A motivação do professor para a sua prática pedagógica está relacionada diretamente à Formação Continuada que recebe no decorrer de sua trajetória. Incluir elementos motivadores nas formações e demonstrar ao professor que ele deve ser o protagonista no contexto educacional leva a um olhar

para área do seu desenvolvimento humano, da busca pelo autoconhecimento e por sua gestão emocional.

2.2 RELAÇÃO ENTRE COACHING E EDUCAÇÃO

Com as pesquisas realizadas, utilizei alguns descritores que não favoreceram um amplo estudo, pois a relação entre o *Coaching* e a Educação ainda se mostra distante dessa área acadêmica, visto que *Coaching* não é uma profissão regulamentada. O *Coaching* é uma busca pelos resultados e melhora na performance profissional das pessoas, logo, quando relacionamos essas palavras com a Educação “soa” um distanciamento. Quando nos deparamos com esses aspectos, encontramos artigos, dissertações e teses relacionados à área da Administração e Recursos Humanos.

Na área da Educação, encontrei alguns trabalhos relacionados com a melhoria na performance do aluno. Sobre *Coaching* e Educação encontrei 57 trabalhos entre dissertações e teses, sem filtro para o período, visto que a quantidade de trabalhos, utilizando esses descritores era pequena. Utilizei as palavras-chave “COACHING AND EDUCAÇÃO”. Posteriormente, com o filtro “Área do Conhecimento EDUCAÇÃO”, encontrei 15 trabalhos que são apresentados no Quadro 3, considerando que estes têm sentido mais direto com minha pesquisa.

Quadro 3 – Coaching and Educação

Ano	Tema	Autor	Dados da CAPES
2012	Coaching e formação da consciência docente.	SECCO, KAREN CIACCIO	2012 - Mestrado em Educação (Currículo) Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: biblioteca da PUC/SP.
2015	Impasses e perspectivas do Coaching: a psicanálise e seu avesso na (de)formação do trabalhador.	BARATI, GUILHERME HENRIQUE LIMA	2015 - Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Campinas, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Unicamp
2016	Gestão escolar e Coaching: potencialidades e desafios no ensino privado	BIRCK, FERNANDA KLEBER	2016 - Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade La Salle, Canoas Biblioteca Depositária: Centro Universitário La Salle – Unilasalle

2016	O <i>Coaching</i> como uma pedagogia que promete conduzir à felicidade.	POSSEBON, RENATO OST	2016 - Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Luterana do Brasil, Canoas.
2018	Potencialidades e limites do <i>Coaching</i> na Formação Continuada de professores.	SOUZA, HELEN DANYANE SOARES CAETANO DE	2018 - Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, Brasília Biblioteca Depositária: BCE UnB
2017	Influência dos fatores motivacionais no processo de aprendizagem: a contribuição do <i>Coaching</i> na educação.	SIQUEIRA, IVANA CALDEIRA	2017 - Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia Instituição de Ensino: Instituto federal de Educ., Ciênc. e Tecn. Sul-Rio-Grandense, Pelotas Biblioteca Depositária: IFsul.
2018	O desenvolvimento de gestores universitários líderes por meio da metodologia do <i>Coaching</i>: possibilidade para a implementar gestão por competências na UNEB, Campus, Salvador-BA.	LEAL, RANIERI RODRIGUES	2018 - Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação Instituição de Ensino: Universidade do Estado da Bahia, Salvador Biblioteca Depositária: Biblioteca Professor Edivaldo Machado Boaventura; Biblioteca Luiz Henrique Dias Tavares
2015	Gestores escolares e perfil: um estudo de caso na região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro.	OLIVEIRA, DENISE DE.	2015 - Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública Instituição de Ensino: Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFJF
2000	Práticas de alfabetizadora e suas relações com o rendimento escolar dos alunos.	MONTEIRO, MARIA IOLANDA	2000 - Mestrado em Educação Escolar Instituição de Ensino: Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo Biblioteca Depositária: UNESP – Faculdade de Ciências e Letras.
2013	Rede de cooperação entre escolas: uma ação no âmbito do Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC.	COELHO, MARIA IZOLDA CELA DE ARRUDA	2013 - Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública Instituição de Ensino: Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFJF
2017	Educação profissional, empreendedorismo e inovação: o projeto inova na visão dos egressos.	LUIZ, ELAINE CRISTINE DE SOUSA	2017 - Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: Prof. Lucio de Souza (Unicid, Tatuapé)
2015	Professores de Educação Física na educação infantil: dificuldades, dilemas e possibilidades.	QUARANTA, SILVIA CINELLI	2015 - Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Católica de Santos,

			Santos Biblioteca Depositária: Biblioteca da Universidade Católica de Santos
2015	Professores formadores de professores: a gestão pedagógica da aula.	SILVA, MARCIELE TASCETTO DA	2015 - Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UFSM
2017	A agenda do banco interamericano de desenvolvimento para a educação: um estudo do acordo com a prefeitura municipal de Florianópolis.	MELGAREJO, MARIANO MOURA	2017 - Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
2017	Desenvolvimento humano/esportivo: um diálogo educativo com professores/técnicos da modalidade luta olímpica.	OLIVEIRA, SERGIO ROBERTO DE LARA	2017 - Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Paraná, Curitiba Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPR.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Ao analisar primeiramente os temas, destaquei àqueles que não possuem relação direta com a pesquisa, entretanto, a intencionalidade visa aprofundar para o referencial teórico àqueles que contribuem com as questões no que se refere ao trabalho do professor relacionando ao Coaching.

Nesse sentido, ressalto, inicialmente, a dissertação “**Coaching e formação da consciência docente**” de Karen Ciaccio Secco (2012). Esse foi um dos primeiros trabalhos encontrados e, dessa forma, trouxe um sentido muito significativo para a pesquisa, pois trata das questões basilares que eu gostaria de trazer nessa análise. Segundo Secco (2012, p. 7):

Este estudo tem como objetivo principal olhar para a subjetividade do professor; olhar para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na formação da consciência docente e na produção identitária dos professores. Busca maiores esclarecimentos sobre a profissão docente, compreendendo suas crenças e elucidando seus valores pessoais e profissionais através do coaching (processo que trabalha com desenvolvimento pessoal e profissional do ser humano).

A dissertação versa sobre aspectos fundamentais relacionados ao desenvolvimento do professor nas questões pessoais e profissionais. Na pesquisa, percebe-se que, quando são desenvolvidas as questões das dimensões pessoais, as profissionais também se modificam. Retrata que, quando a pessoa possui consciência

das suas responsabilidades, o encadeamento entre as dimensões pessoais e profissionais se tornam positivas.

Na dissertação, a autora coloca as questões pessoais e profissionais como indissociáveis e que deverá também abarcar esses aspectos nas formações continuadas para a consciência docente. (SECCO, 2012). Nessa dissertação de Secco (2012), me senti motivada, pois seu trabalho também relaciona uma abordagem qualitativa com pesquisa-ação, onde promove junto aos professores técnicas de Coaching um resultado positivo naquele contexto.

A dissertação “**O coaching como uma pedagogia que promete conduzir à felicidade**”, de Renato Possebon (2016), faz relação com a minha pesquisa, evidenciando aspectos fundamentais para o profissional da área da Educação. Segundo Possebon (2016, p.12):

a presente pesquisa, que tem como objetivo analisar o coaching como uma prática pedagógica que promete conduzir o sujeito pelo caminho da felicidade. Para isto, utilizo como corpus da análise um livro selecionado sobre o tema que oferece, por um lado, um instrumental de ação de um profissional (coach) sobre um cliente (coachee), e, por outro lado, um convite à ação do sujeito sobre si mesmo. Meu propósito é compreender como, nos materiais examinados, o coaching opera pedagogicamente e convoca o sujeito a um processo de trabalho sobre si – trabalho este que o conduziria a uma atuação profissional mais eficaz, ao aprimoramento de seu desempenho, ao reconhecimento de seu diferencial, ao refinamento de sua ação mediante o uso de um amplo conjunto de ferramentas (de coaching).

Sobre os aspectos que o autor traz na pesquisa, o elemento que mais destaco e relaciono é o vínculo do Coaching com a Psicologia Positiva, pedagogicamente funcional para validá-lo e conferir-lhe teor científico. Dessa forma, a Psicologia Positiva aborda sobre os aspectos fundamentais do comportamento humano e, portanto, contribui com a mudança das pessoas nos aspectos pessoais e profissionais, levando em conta a visão positiva sobre diferentes cenários nos quais as pessoas precisam estar flexíveis a estas transformações.

Na tese “**Potencialidades e limites do coaching na Formação Continuada de professores**”, de Helen Danyane Soares Caetano de Souza (2018), encontrei relações com a minha pesquisa, trazendo aspectos análogos. De acordo com Caetano-Souza (2018, p.5):

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.

Destaco, assim, as diferenças na relação entre a tese da autora e a minha pesquisa. No tocante às diferenças, avultei que a tese levanta questões sobre a alfabetização e letramento no Brasil; professores recém-contratados para uma escola que seria aberta após 9 meses de Formação Continuada; a tese não demonstra o modelo dessa Formação Continuada para os leitores; entretanto traz os resultados dessa formação por meio de uma matriz de avaliação.

Essa matriz foi elaborada a partir de um instrumento também utilizado na pesquisa, que é a análise de perfil comportamental realizada pela autora com professores. Essa avaliação também foi conduzida por mim com os professores da escola pesquisada, no entanto, preferi não as utilizar na pesquisa, dado o volume de informações que seriam utilizadas.

A dissertação de Ivana Caldeira Siqueira (2017), **“Influência dos fatores motivacionais no processo de aprendizagem: a contribuição do coaching na educação”**, trouxe para minha pesquisa muitos aspectos relacionados, pois aborda sobre o Coaching e a motivação. Dessa forma, baseia parte de sua pesquisa com o tema motivação, na teoria da Autoderminação e suas Miniteorias dos psicólogos e pesquisadores americanos Deci e Ryan (1985). Descreve a relação das questões motivacionais do aluno e, entretanto, minha pesquisa vai trazer aspectos relacionados com a motivação do professor.

A autora trata tanto as questões do Coaching e da motivação relacionados ao aluno, enquanto nossa pesquisa visa a esses aspectos fundamentados no professor. A dissertação trouxe bastante relevância para meu estudo, por levantar dois temas relacionados, logo, obtive muitos referenciais teóricos relacionados que contribuíram para a construção da minha pesquisa.

A dissertação, de Ranieri Rodrigues Leal (2018), com o título **“O desenvolvimento de gestores universitários líderes por meio da metodologia do coaching: possibilidade para implementar gestão por competências na Uneb, campus I, Salvador-Ba”**, traz a metodologia do Coaching como processo formativo dos gestores e, com isso, busca contribuir para a implementação de gestão por competências na Uneb (LEAL, 2018). A dissertação trata da implementação de um modelo de gestão por competências por meio da metodologia do Coaching. Achei

importante relacionar esse trabalho, tendo em vista o modelo de gestão em que posso trazer aspectos teóricos-conceituais para a pesquisa, visando o desenvolvimento da prática pedagógica do professor.

Os estudos relacionados ao Coaching e à motivação contribuíram, significativamente com a construção do meu referencial teórico, considerando que, a partir, desses trabalhos e de suas citações também busquei outros autores relacionados a minha narrativa. O vai e vem entre esses estudos, constrói não só um referencial teórico, mas também uma aproximação com o conhecimento tácito que eu tenho e reverbera uma edificação significativa para meu trabalho, dando uma sustentação aos estudos realizados.

2.3 MOTIVAÇÃO DOCENTE

Tive dificuldade de encontrar trabalhos com relação às questões da motivação docente. A maioria dos autores, tanto em artigos buscados na The Scientific Electronic Library Online (SciELO) quanto em dissertações e teses, relaciona as questões motivacionais diretamente ao aluno, ou seja, o aluno precisa estar motivado, o professor precisa motivá-lo.

Minha pesquisa busca um trabalho relacionado à motivação do professor e os comportamentos que farão com que ele seja uma pessoa mais motivada para que seu trabalho em sala de aula e faça mais sentido enquanto projeto de vida. Portanto, utilizei o descritor – “MOTIVAÇÃO DOCENTE” – encontrei 17 trabalhos relacionados. Assim, separei, no Quadro 4, 7 trabalhos que, em algum momento, faz relação com a pesquisa.

Quadro 4 – Motivação Docente ²

Ano	Tema	Autor	
2019	Motivação docente para educação inclusiva	POZZA, MARIANGELA	2019 - Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Central da PUCRS
2012	Oficinas pedagógicas de trabalho cooperativo: uma proposta de motivação docente	ANTUNES, DENISE DALPIAZ	2012 - Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do

² Dados retirados do <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>.

			Sul, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Central da PUCRS
2016	Percepção de professores do ensino médio em relação à motivação	PATTI, YGOR ALEXSANDER	2016 - Mestrado em Psicologia Educacional Instituição de Ensino: Centro Universitário FIEO, Osasco Biblioteca Depositária: Biblioteca do Centro Universitário FIEO
2017	O mestrado profissional em ensino na Formação Continuada: da motivação docente à escola	NUNES, BRUNO TELES	2017 - Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Católica de Brasília, Brasília Biblioteca Depositária: SIBI – Sistema de Bibliotecas
2016	Qualidade motivacional para a profissionalidade docente na educação superior	BARROS, LIVIA DE MELO	2016 - Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Central da PUCRS
2016	Educação empreendedora: características e atitudes de discentes e docentes	KRUGER, CRISTIANE	2016 - Mestrado em Administração Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Manoel Marques de Souza Conda de Porto Alegre
2016	A relação entre sistemas de compensação, mobilidade no trabalho e motivação: proposição de um modelo de avaliação	FERREIRA, DEGSON	2016 - Doutorado em Administração Instituição de Ensino: Universidade do Grande Rio – Prof Jose de Souza Herdy, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial Lapa – UNIGRANRIO

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Como já relatei, existe poucos trabalhos relacionados à motivação docente, nesse sentido, analisei os trabalhos encontrados que trouxe uma boa sustentação para minha pesquisa. Entretanto, foi necessário o aprofundamento também na SciELO, Quadro 9, o que trouxe um referencial mais vasto que apoiou a pesquisa nessa área.

De acordo com Pozza (2019, p.8), a tese com título “**Motivação docente para educação inclusiva**”, trata sobretudo de “analisar de que maneira os efeitos da motivação docente repercutem no contexto escolar dos estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino”.

Nesse sentido, o trabalho aborda sobre as estratégias implementadas por 11 professores de uma escola da rede privada da Cidade de Porto Alegre, no que se refere às motivações docentes do contexto escolar com estudantes com deficiência.

A partir desse estudo, a autora encontrou quatro categorias que contribuiriam para o contexto: prática docente, inclusão escolar, formação continuada e motivação (POZZA, 2019).

Desse modo, essa tese corrobora com minha pesquisa, pois visa, também, as questões de os professores estarem motivados a essa prática pedagógica que aponta ao desenvolvimento e à inclusão dos alunos com deficiência, bem como, à formação continuada adequada a essa realidade, projetando nos professores os caminhos para lidar com esta realidade escolar tão importante.

A tese de Denise Dalpiaz Antunes (2012), com título “**Oficinas pedagógicas de trabalho cooperativo: uma proposta de motivação docente**”, discorre sobre como as Oficinas Pedagógicas de Trabalho Cooperativo (OPTC) podem contribuir para uma Educação continuada mais humana e motivadora ao autoconhecimento, levando em conta que a vida humana está repleta de desafios, desejos e oportunidades. A partir disso, as pessoas, por meio de suas motivações pessoais, fazem as suas escolhas, bem como, os docentes nas questões relacionadas ao seu desenvolvimento pessoal e profissional (ANTUNES, 2012).

Para minha proposta de intervenção, considere importante indicar o que a autora coloca em seu resumo nessa pesquisa, visto que, as categorias abordadas são de extrema importância e convergem com o meu pensamento com relação às propostas na formação continuada dos professores.

Portanto, segundo Antunes (2012, p.9):

No caminho investigativo, cada OPTC, em seus objetivos, indicaram categorias, que ora a priori, ora a posteriori, fazem parte do constructo da integralidade do ser humano. Essas, a seguir destacadas estão intrínsecas e identificadas nas temáticas de cada oficina. São elas: Quem é o Docente: pessoa adulta em constante desenvolvimento, que no caminho do autoconhecimento deve buscar a autorrealização; Quem é o Discente: ser humano que traz para dentro do ambiente educativo suas construções pessoais, as quais precisam ser respeitadas; Autoconceito: construção pessoal, que edificada nas relações sociais compõe a autoimagem e autoestima do indivíduo; Realidade Educativa: representação do meio social, que aponta e indica os indicativos culturais para o ambiente escolar; Ações e Emoções: os sentimentos perpassam a vida humana e precisam ser constituídos e trabalhados no ambiente educativo; Reconhecimento Pessoal: O docente, antes de entender e perceber os outros, precisa se conhecer e reconhecer como tal.

A autora conclui, afirmando que a participação nas OPTC se constitui como proposta motivacional de autoformação na Educação Continuada (ANTUNES, 2012).

Portanto, minhas suposições indicam que trabalhar na formação continuada dos professores com propostas que tragam motivação, autoconhecimento, e melhoria na qualidade de vida pessoal e profissional exerce uma importante contribuição com os contextos das escolas e para o processo educativo como um todo.

A tese **“Qualidade motivacional para a profissionalidade docente na educação superior”**, de Lívia de Melo Barros (2016), corrobora com minha pesquisa de forma muito clara no que se refere aos aspectos motivacionais dos docentes. Já, inicialmente, a autora diz que a motivação é um tema já consolidado em vários estudos, porém, a relação especificamente com a motivação docente ainda se constitui como um tema pouco abordado. O tema, dessa forma, é emergente diante das condições atualmente de trabalho, das mudanças em todos os contextos, principalmente naqueles relacionados à educação. A motivação docente deve permear a vida desses profissionais, uma vez que se trata de uma carreira que necessita de maior investimento por parte da sociedade.

Segundo Barros (2016, p. 8), “ao professor é atribuída a responsabilidade de motivar os estudantes e a efetivação do processo de ensino e de aprendizagem. Os estudos muitas vezes desprezam os aspectos que motivam o professor”. Os objetivos específicos da tese que mais se relacionam com minha pesquisa são àqueles que visam verificar como os aspectos motivacionais interferem na profissionalidade do docente universitário, e analisar os aspectos motivacionais emergentes e o impacto na qualidade motivacional a partir do *continuum* da Teoria da Autodeterminação – TA (BARROS, 2016).

As questões relacionadas à motivação docente ainda são incipientes e por isso faz-se necessário que sejam desenvolvidos estudos relacionados a esse tema, pois com os desafios da educação cada vez maiores, somado às questões que permeiam as condições de trabalho, a valorização do professor, a necessidade desse estudo nessa área é fundamental.

Com relação aos artigos pesquisados, identifiquei sem inclusão de datas a quantidade de 227 artigos sobre “Coaching and Educação”, 2.428 artigos sobre “formação continuada” e 1.028 artigos sobre “motivação docente”, dessa maneira realizei filtros de 5 anos e posteriormente de 2 anos e a partir disso, selecionei àqueles que tinham relação com minha pesquisa para estudar mais profundamente. Na SciELO, a quantidade de artigos foi pequena e dessa forma, não realizei filtro por ano. No Quadro 5, apresento a quantidade de artigos encontrados nas plataformas.

Quadro 5 – Organização dos Artigos – Periódicos CAPES³

Descritores utilizados →	<i>Coaching and</i> Educação	Formação Continuada de professores	Motivação docente
Artigos encontrados	227	2428	1028
Filtro: Artigo, últimos 5 anos	123	1203	526
Filtro: artigo, últimos 2 anos	56	459	195

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Quadro 6 – Organização dos Artigos – SciELO⁴

Descritores utilizados →	<i>Coaching and</i> Educação	Formação Continuada de professores	Motivação docente
Artigos encontrados	27	36	1
Artigos selecionados	7 selecionados	9 selecionados	1 selecionado
Artigos analisados	3	2	1

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Os artigos mencionados no Quadro 6, foram relacionados conforme descritores, dessa forma, encontrei 27 artigos com os descritores “*Coaching and educação*”, assim, selecionei 7 artigos, sendo que, desses, 3 são os que podem contribuir melhor com a minha pesquisa. Sobre a **Formação Continuada**, escolhi 9

³ Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>.

⁴ Disponível em: <http://www.scielo.br/>.

artigos que foram incluídos no quadro 6, desses, 2 foram selecionados para análise mais criteriosa e sobre a Motivação docente foi selecionado 1 trabalho.

O artigo **“Desvendando o Coaching: uma Revisão sob a Ótica da Psicologia”**, de Ligia Carolina Oliveira-Silva *et al.* (2018). Foi incluído na pesquisa devido a relação do Coaching com a Psicologia. Segundo Oliveira-Silva *et al.* (2018, p. 363), o objetivo do artigo aponta para “realizar uma revisão de literatura sobre o Coaching a partir da ótica da Psicologia, ao contemplar suas principais definições, tipos e abordagens, e analisar o *status* prático e acadêmico do tema a nível internacional e nacional”.

O artigo remete ao Coaching no Brasil e sua expansão que rapidamente se tornou um modelo de treinamento muito utilizado nos negócios. Em minha pesquisa, ampliei essa abordagem com referencial teórico fazendo algumas relações com a Psicologia e, dessa forma, o referido artigo contribuiu para aproximar algumas relações com a área da Psicologia, trazendo esse olhar da autora desse trabalho.

O artigo **“Identificação e validação dos componentes de habilidades de coaching entre professores universitários”** de Mohammad Mohammadisadr, Seyed Ali Siadat e Reza Hoveida que ressaltam que:

O desenvolvimento de recursos humanos é fator importante no aprimoramento das organizações. As universidades enquanto organizações educacionais necessitam de recursos humanos de alta qualidade. Nesta perspectiva, pode-se inserir o coaching como nova abordagem para o desenvolvimento profissional no ensino superior. Professores universitários podem atuar como coaches de modo a auxiliar alunos e colegas a se desenvolver e prosperar. Estes coaches com elevados níveis de habilidades podem exercer grande influência. Nem todos os indivíduos em cargos universitários dispõem das habilidades necessárias para se tornarem coaches. Por isso, as habilidades para tal devem ser especificadas de modo a se selecionar líderes de alta qualidade. O objetivo do presente estudo foi identificar e validar as habilidades de coaching no ensino superior. (MOHAMMADISADR; SIADAT; HOVEIDA, 2018, p.1).

Nessa perspectiva, esse artigo possui uma relação com a minha pesquisa, pois trata das questões do Coaching como aprimoramento e desenvolvimento profissional, referindo-se aos professores universitários para atuarem como *coaches*⁵, auxiliando para o desenvolvimento de outros atores dentro do mesmo contexto. Dialoga com a

⁵ Coaches plural da palavra coach. É o profissional que desenvolve técnicas e ferramentas para um processo de Coaching para o desenvolvimento das pessoas na área desejada. Geralmente, o processo de Coaching é dividido em 10 a 12 sessões para o desenvolvimento individual.

minha pesquisa e, desse modo, oferece uma contribuição importante para nosso referencial teórico.

O artigo “**Coaching instrucional na Formação Continuada do professor de línguas: um estudo com foco em experiências terapêuticas**” de Alex Garcia Cunha e Luís Vicente Caixeta (2017), é um estudo de caso de abordagem qualitativa. O artigo versa sobre a Formação Continuada por meio do *Coaching* instrucional em que o primeiro autor do artigo atua como *coach* e o sujeito da pesquisa, uma professora de Língua Inglesa, recebe processo de *Coaching* individual, sendo, portanto, a *coachee*. Conforme Cunha e Caixeta (2017, p. 985), foi constatado, por meio dos estudos de Showers (1984); Showers e Joyce (1980, 1996) que o *Coaching* se mostrou eficaz em formações continuadas de professores. Os princípios envolviam teoria e prática de forma colaborativa, levando em conta também a oportunidade profissional para esses docentes, tendo também um retorno e apoio contínuo durante o período necessário a esses professores.

Os autores relatam o que ocorreu com a professora de língua inglesa. Esse artigo trata de um trabalho importante para compor meus estudos, pois seus elaboradores referem-se ao *coaching* como efeitos terapêuticos na vida da professora ao sentir seu desenvolvimento; a formação continuada, cujo *coach* trabalha de forma verdadeiramente acompanhada, como um processo também de apoio e acolhida, dando *feedbacks* para a melhoria do *coachee*; e o *Coaching* instrucional, que traz estudos significativos e cientificamente comprovados para o desenvolvimento comportamental e emocional do *coachee*⁶. Portanto, a contribuição desse artigo com a minha pesquisa trabalhará a narrativa nas três dimensões propostas, a saber: desenvolvimento comportamental, socioemocional, motivacional e profissional como um processo formativo.

O artigo de Clarissa Martins de Araújo, Everson Melquíades Araújo e Rejane Dias da Silva (2015), com título “**Para pensar sobre a Formação Continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana**”, que trata da formação humana, portanto segundo Araújo, Araújo e Silva (2015, p.57),

A formação continuada de professores na década de 1990, que passou a ser considerada uma das estratégias fundamentais para o processo de construção de um novo perfil profissional do professor [...]. No entanto, a partir

⁶ Coachee pessoa que recebe as orientações e o processo de *Coaching* conduzido pelo *coach*. Será melhor explicado no referencial teórico.

de uma revisão sobre a tendência denominada de Epistemologia da Prática, o trabalho propõe um deslocamento da Formação Continuada de professores do campo das políticas públicas para o campo da formação humana. Ressaltamos que este estudo traz a Formação Continuada para uma abordagem além do crítico-reflexivo, mas dialoga com as questões da formação humana dos professores, sendo, assim, um contexto mais contemporâneo.

O segundo artigo destacado e de autoria de Maria Isabel da Cunha (2014), “**Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores?**”, aponta que a formação continuada necessita ser um processo educativo no qual os sujeitos, nesse caso, os professores, sejam protagonistas do seu próprio conhecimento e que as instituições sejam potencializadoras das experiências desses sujeitos na própria formação e que sejam organizações aprendentes valorizando o contexto social (CUNHA, 2014).

Desse modo, na perspectiva de um projeto educativo em que a participação dos professores na formação continuada seja de fato democrática e que cada um se responsabiliza pelo seu desenvolvimento e construção do seu próprio conhecimento, é necessário que a abordagem seja construída com o grupo. Esse ensaio contribui com minha pesquisa, uma vez que, apresenta uma narrativa que contextualiza o movimento desencadeado pela formação continuada.

O terceiro texto escolhido, dos autores Ana Carolina Vasconcelos Colares, Mariana Camilla Coelho Silva Castro, João Estevão Barbosa Neto e Jacqueline Veneroso Alves da Cunha (2019), nesse artigo intitulado “**Motivação docente na pós-graduação *stricto sensu*: uma análise a partir da teoria da autodeterminação**” foi analisado os fatores motivacionais que levam os docentes da área de Ciências Contábeis a atuarem na pós-graduação *stricto sensu*, tendo como base a Teoria da Autodeterminação.

Os autores concluem que a maior parte dos docentes analisados é motivada extrinsecamente por meio da regulação identificada, e que esse fator motivacional está relacionado mais à questão do prestígio da docência que a pós-graduação *stricto sensu* traz do que a recursos financeiros ou a outro fator da atuação.

3 REFERENCIAL TEÓRICO DO ESTUDO

No referencial teórico, percorro as linhas de desenvolvimento da pesquisa onde trago a Formação Continuada no Brasil, perspectivas e a dicotomia da realidade nas escolas. O referencial teórico sobre a formação teve como objetivo principal, compreender e estudar como acontece a formação continuada nas escolas e como é fundamentada, para que seja significativa para os docentes. Também trouxe fundamentos, conceitos e relação do coaching com a educação, alegando um viés mais organizacional da Instituição e mudança de cultura, onde os estudos corroboram para contribuir com o grupo e auxiliar como ferramentas de desenvolvimento junto aos aspectos comportamentais, socioemocionais, motivacionais e profissionais.

O estudo na formação continuada também foi importante para a discussão junto à direção pedagógica e propor questões que estejam relacionadas à problematização dos aspectos didáticos-pedagógicos, contribuindo para tornar os professores mais participativos na construção dos saberes importantes e basilares. Sendo assim conforme Tardif e Lessard (2014, p. 35),

Como dizíamos, os alunos são clientes forçados, obrigados que são a ir para escola. A centralidade da disciplina e da ordem no trabalho docente, bem como a necessidade quase constante de 'motivar' os alunos, mostram que os professores se confrontam com o problema da participação do seu objeto de trabalho – os alunos – no trabalho de ensino e aprendizagem. Eles precisam convencer os alunos que 'a escola é boa para eles', ou imprimir às suas atividades uma ordem tal que os recalcitrantes não atrapalhem o desenvolvimento normal das rotinas do trabalho. Em síntese, os alunos precisam acreditar no que é dito a eles ou fingir que acreditam e não perturbar os professores e colegas de classe.

Neste contexto é importante destacar que o professor tem a responsabilidade de "motivar" seus alunos, no entanto quem os motiva? Como trabalhar a coletividade dos docentes para que estejam motivados para lidar com diferentes causas dos problemas educacionais desafiados pelos educandos? Neste aspecto, a pesquisa visa compreender se as ferramentas e técnicas do coaching possibilitaram estas exterioridades aos docentes.

Estudar os fundamentos do coaching para colocar as técnicas e ferramentas na formação continuada fez sentido demonstrando que o modelo desenvolvido, aliado às questões dos saberes docentes e aprimoramentos das reflexões sobre a temática das relações didático-pedagógicas, das experiências e dos registros dessas

experiências, compartilhando com o grupo no desenvolvimento de novas práticas educativas na Instituição. Assim, segundo Tardif e Lessard (2014, p. 35),

A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores. Então acreditamos, como o sugerem as descrições anteriores, que esse tipo de objeto possui determinações específicas que condicionam a própria natureza do trabalho docente. O fato de trabalhar com seres humanos, portanto, não é um fenômeno insignificante ou periférico na análise da atividade docente: trata-se, pelo contrário, do âmago das relações interativas entre os trabalhadores e os 'trabalhados' que irradia sobre todas as outras funções e dimensões do métier.

A problematização da formação continuada é sempre necessária a ser trazida, visto que, são inúmeros os requisitos e fatores envolvidos. Segundo Libâneo (2011, p. 90), destaca as dificuldades na educação no que se refere a diferentes exterioridades,

É difícil aos professores assumirem os requisitos profissionais e éticos da profissão com baixos salários, com a preparação profissional deficiente, com a baixa autoestima que tomando conta da sua personalidade. Além disso, estão ausentes programas de formação continuada em serviço e, quando existem, são inadequados, não motivam os professores, não se traduzem em mudanças na sala de aula. Esse quadro se reflete no exercício profissional dos professores. Cai seu interesse pela autoformação, pela busca de ampliação de cultura geral (que não é realimentada por falta de dinheiro, falta de tempo, falta de motivação), rebaixa seu nível de expectativa em relação aos aspectos de desenvolvimento pessoal e profissional. As escolas não conseguem se organizar para assegurar um ambiente de trabalho formativo.

Diante de tantos desafios na educação, na profissionalização dos professores, da motivação, da formação inicial e continuada das instituições que ainda não atuam de acordo com a realidade indispensável – é premente problematizar a formação continuada – e pensar novos modelos que estejam mais adequados à realidade contemporânea e ao mesmo tempo que busque resgatar a autoestima desses profissionais tão importantes para o desenvolvimento de uma nação. Por isso, trago também a temática relacionada à motivação docente e a contribuição da psicologia ao pautarmos os aspectos intrínsecos e extrínsecos relacionados à profissionalidade dos docentes.

3.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

Na área da educação, a formação continuada é um tema muito explorado nas pesquisas e nos estudos de abordagem qualitativa, contudo as mudanças nesse aspecto ainda são incipientes tornando, dessa forma, um tema que ainda merece estudos de novos propósitos e modelos que façam maior sentido para os professores e, conseqüentemente, aprendizagem significativa para os estudantes.

Trago também, nesse capítulo, as perspectivas históricas, políticas e sociais da Formação Continuada e, assim, irei estabelecendo uma relação com a pesquisa e proposta de trabalho, promovendo uma visão mais contemporânea, a partir dos estudos de Nóvoa (1995, 1999), Gatti (2008) e Imbernón (2010, 2011 e 2012).

3.1.1 Formação Continuada dos professores no Brasil

A Formação Continuada de professores no Brasil deu-se início na década de 1960 (ANDALÓ,1995), quando o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), promoveu, em colaboração com a direção dos Cursos de Aperfeiçoamento do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, um estudo sobre o tema referente ao aperfeiçoamento docente, realizando questionamentos junto aos professores sobre os cursos. Conforme Alferes e Mainardes (2011, p.1),

os resultados da pesquisa¹ demonstraram que 80% dos docentes propunham uma reforma no sentido de se tratar de assuntos práticos de interesse do professor primário; 69% sugeriram que as aulas deveriam partir de problemas reais do cotidiano escolar; 42% opinaram que tais aperfeiçoamentos deveriam ser planejados levando em consideração as sugestões dos docentes; 43% recomendaram mais ênfase nas questões práticas.

Nessa perspectiva, entendo que a Formação Continuada também prevê, na visão dos professores, já naquela época, questões mais práticas com abordagens vivenciais, em que eles também pudessem ser protagonistas de seu processo de aprendizagem e construção de metodologias de ensino. Se todos os educadores e estudiosos tratam e falam que o aluno precisa ser o protagonista do seu aprendizado, se tornando cidadãos éticos, críticos e reflexivos, e o professor o mediador da sala de aula e desse processo de descoberta, o que é o professor senão o estudante quando

¹ Informações retiradas do artigo do Seminário de Pesquisa do PPE da Universidade Estadual de Maringá, produzido por Alferes e Mainardes (2011).

está em formação? Nesse sentido, levanto a discussão com um tema basilar – o professor é aluno antes de ser professor, portanto, é necessário que tenhamos claro que o processo de aprendizagem que gere significado e mudança de comportamento, serve para ambos e, dessa forma, construí meu trabalho pautado por essa mesma premissa.

A partir desse recorte do parágrafo anterior, que visa compreender a linha de pensamento e estrutura do trabalho, portanto, traçando a formação continuada no Brasil, que, a partir da década de 1970, com a Ditadura Militar, trouxe como consequência o fechamento das instituições democráticas nas propostas de formação docente, valorizando, a partir disso, a racionalidade técnica, a hierarquização de funções e a burocratização, assim como acontecia nas instituições militares, segundo Pedroso (1998) e Alferes e Mainardes (2011, p.2).

Assim, na década de 70, a Formação Continuada no Brasil teve uma significativa expansão devido ao advento da modernização social, o que exigiu recursos humanos mais qualificados para atender às demandas do governo militar, que enfatizou a necessidade de formar trabalhadores, tornando-se este o principal objetivo da educação na época.

Ainda na década de 1970, Imbernón (2010) descreve a “formação continuada como um 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” (CAETANO-SOUZA, 2018).

A década de 1980, marcada pela conquista dos direitos políticos, trouxe para a Educação uma participação mais efetiva por parte dos professores. A partir dessa década, os movimentos em prol da educação, da pesquisa, do avanço científico e tecnológico se intensificaram e as abordagens que passaram a fazer parte do contexto social naquela época, estavam relacionadas diretamente às demandas mais específicas dos professores voltadas para dimensão política da prática docente (SILVA; FRADE, 1997).

Ainda na década de 1980, também se iniciou uma perspectiva de modular hegemonicamente elementos técnicos que entendiam ser necessários abarcando um modelo que contemplasse planejamento, objetivos, avaliações, entre outros processos a serem seguidos pelas Instituições. Contudo, Alferes e Mainardes (2011, p. 2) ressaltam que:

as pesquisas demonstram que a Formação Continuada oferecida pelos órgãos do Estado aos professores da rede pública quase não tem surtido efeito, pois falta uma política séria de capacitação, visto que as propostas implementadas pelos governos são descontínuas e não atendem às necessidades da escola e dos professores.

No final da década de 1980 e início da década de 1990, professores das universidades reivindicavam que a formação inicial e continuada acontecesse nas universidades. Destaco que, apesar da importância das universidades para formação dos professores, Silva e Frade (1997) e Alferes e Mainardes, (2011, p.3) destacam que:

muitas vezes as práticas de formação acontecem desvinculadas de uma reflexão continuada sobre os problemas enfrentados nas escolas e até mesmo nas Secretarias de Educação. E acrescentam que nem sempre o que a Universidade julga relevante oferecer constitui uma necessidade sentida pelas escolas no processo de formação e reflexão.

Portanto, segundo alguns autores, a formação do professor “em serviço”, ou seja, na própria escola, muitas vezes, tem maior relevância considerando a construção coletiva e ativa daquele grupo local. Foi na década de 1980 que a formação inicial e continuada que o tema ganhou repercussão internacional e influenciou a política de formação em vários países da Europa e das Américas²:

Nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho, a ideia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. Ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional. (GATTI, 2008, p.58).

A formação continuada no Brasil veio a atender mais a uma demanda do sistema educacional precário, no que se refere à formação básica dos professores, do que aprofundar e ampliar os conhecimentos dos mesmos. Gatti (2008) corrobora com esse conceito, dizendo que a formação continuada atende a uma situação

² Formação Continuada de Professores no Brasil: Acelerando o Desenvolvimento dos nossos Educadores. Estudo The Boston Consulting Group (BCG) e Instituto Ayrton Senna (IAS). Coordenação Geral: Mozart Neves Ramos e Tatiana Filgueiras. São Paulo, 2014.

brasileira, visto a precariedade dos cursos de formação de professores a nível de graduação. Ainda, de acordo com Gatti (2008, p.58):

Assim, problemas concretos das redes inspiraram iniciativas chamadas de educação continuada, especialmente na área pública, pela constatação, por vários meios (pesquisas, concursos públicos, avaliações), de que os cursos de formação básica dos professores não vinham (e não vêm) propiciando adequada base para sua atuação profissional. Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais.

Portanto, a década de 1990 foi marcada pela propagação da formação continuada por meio de programas padronizados que chegavam prontos ao professor como modelos de treinamentos. Apesar disso, projetos de pesquisa-ação, novos conceitos de currículo, a triangulação e a reflexão na formação continuada começaram a se tornar mais discutidos, Caetano-Souza (2018). Nessa mesma década, percebo a globalização da cultura e da economia, assim como, o desenvolvimento tecnológico, exigindo dos professores mudanças, posicionamentos e respostas para um modelo mais desafiador.

A principal marca da década de 1990 foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN nº9.394, em 1996 (BRASIL, 1996), que impulsionou as políticas de formação continuada de professores. Segundo Gatti (2008, p. 64), “a nova LDB veio provocar especialmente os poderes públicos quanto a essa formação. A lei reflete um período de debates sobre a questão da importância da Formação Continuada e trata dela em vários artigos”.

Desse modo, a partir da LDB de 1996, expandiu-se, de forma exponencial, a oferta e programas ou cursos de Educação Continuada. (ROSSI; HUNGER, 2012). 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 expectativa crítica.

Conforme Araújo e Silva (2009), no final dos anos 1990, o Ministério da Educação (MEC) identificou modalidades de Formação Continuada de professores com a finalidade de implementar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Foi,

então, que surgiu uma nova estratégia de formação pautada em competências: Os Parâmetros Curriculares em Ação. (BRASIL, 1999).

Foi nessa década que alguns programas foram implementados dentro desse contexto, procurando abranger um número expressivo de professores para melhoria e qualificação profissional. Gatti (2008, p.58) trata sobre alguns exemplos:

[...] dois programas de educação continuada implementados na segunda metade dos anos de 1990, que se apresentaram com destaque na literatura educacional, inclusive por serem considerados inovadores: o Programa de Capacitação de Professores (PROCAP), desenvolvido no estado de Minas Gerais pela Secretaria Estadual de Educação, tendo como foco professores de 1ª a 4ª séries das redes estadual e municipais (Minas Gerais, 1996); e o Programa de Educação Continuada (PEC), da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para todo o ensino fundamental.

Houve muitas mudanças a partir do ano 2000 com relação a esse tema da formação continuada. Dessa forma Rossi e Hunger (2012, p. 918) compreendem que:

'a formação de professores é um requisito fundamental para as transformações que se fazem necessárias na educação' (BRASIL, 2002, p. 34), bem como para atualização constante diante das rápidas mudanças da sociedade. Assim sendo, além da formação inicial, a Formação Continuada é uma necessidade intrínseca na área educacional e deve fazer parte de um processo permanente de desenvolvimento profissional, assegurado a todos os profissionais da educação.

Nessa década, o MEC cria, em 2004, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (BRASIL, 2004). A rede é formada por instituições públicas, privadas, comunitárias e sem fins lucrativos, constituindo Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. Dessa forma, segundo Rossi e Hunger (2012, p. 918),

O MEC define os seguintes princípios para Rede: a Formação Continuada é exigência da atividade profissional no mundo atual; deve ter como referência a prática docente e o conhecimento teórico; vai além da oferta de cursos de atualização ou treinamento; para ser continuada deve integrar-se no dia a dia da escola; é componente essencial da profissionalização docente.

Trago essa citação, pois leva em conta a proposta da autora com relação à Formação Continuada na Instituição pesquisada, que, desde 2018, trabalha as questões do dia a dia da escola e, dessa forma, contribui para melhoria do processo educacional.

A segunda década do ano 2000 foi marcada, principalmente, pelo Plano Nacional de Educação (PNE)³. A partir do PNE (2014), os estados e municípios deveriam fazer seus planos estaduais e municipais, levando em consideração as necessidades de cada região, mas respeitando as metas e estratégias do Plano Nacional.

Essa proposta contempla, de certa forma, as necessidades regionais e o atendimento a determinadas obrigações que o MEC não estava sendo capaz de acompanhar. A partir de 2014, o Ministério da Educação passa a intensificar iniciativas nessa área da formação, destinando, aproximadamente, 20% das metas do PNE à valorização e formação dos profissionais do magistério. Segundo Imbernón (2010, p. 83):

O modelo de 'treinamento' deverá mudar mediante planos institucionais, para dar espaço de forma mais intensiva a um modelo questionador e de desenvolvimento de projetos, no qual os professores de um contexto determinado assumam o protagonismo merecido e sejam aqueles que planejem, executem e avaliem sua própria formação. Isso implica uma mudança nas modalidades e estratégias formadoras, que significa mais além dos cursos e seminários de especialistas acadêmicos: trocas entre indivíduos tratados iguais, atenção e escuta as boas práticas dos outros, elaboração de projetos, aproveitamentos das tecnologias da informação e comunicação, processos de pesquisa-ação, elaboração de diários, portfólios de aprendizagem, etc. Em suma, a mudança comporta uma nova maneira de organizar a formação.

Ainda conforme Imbernón (2010), as políticas educacionais propiciam uma melhor estrutura nas organizações. No entanto, no final do século XX a referência dessas organizações foram os cursos de formação de professores ou as instituições de apoio à formação. Os professores necessitam que as estruturas sejam mais flexíveis e descentralizadas próximas das instituições de ensino, bem como redes estabelecidas entre tais instituições, para favorecer as trocas de experiências nas escolas.

Dessa forma, o PNE/2014 também propõe essa descentralização e, assim, os municípios e estados necessitam buscar nessas redes apoio para conduzir modelos de formação continuada que demonstrem uma reflexão e a solução para a problematização daqueles contextos escolares.

³ O Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece metas e estratégias para a educação nos próximos 10 anos, ou seja, até 2024. A Lei nº 13.005/2014 foi sancionada pela Presidente Dilma Rousseff em 25 de junho de 2014.

Nessa ótica, o pensamento dialético fica evidente, pois o contexto social de cada escola, que faz sentido para àqueles professores e comunidade, deverá ser conduzido por eles. Essa formação, de fato acontece na nossa visão quando o professor é protagonista de seu próprio conhecimento por meio da interação e discussão com seu grupo, observando as necessidades daquela comunidade e, partindo disso, os pressupostos para melhoria do trabalho educativo.

O modelo de Formação Continuada centrado no professor, em suas experiências e vivências em sala de aula, se torna mais instigante, inovador e colaborativo. Uma das questões principais com que nos deparamos nas formações continuadas nas escolas é a divisão por grupos: educação infantil, séries iniciais, finais e ensino médio, isso, ao meu ver, secciona e não corrobora com um trabalho criativo, inovador e em equipe.

Uma das premissas da formação continuada que proponho é justamente passar a maior parte do tempo todos os professores em processo de Formação Continuada juntos, dessa forma, as trocas e as experiências se tornam muito ricas e a valorização dos profissionais é muito maior. Trabalhando nesse cenário, os professores percebem que a importância de cada um, assim como também entendem o quanto o trabalho da educação infantil, das séries iniciais, finais e médio é importante para os estudantes e, conseqüentemente, a valorização em cada fase é dada como certa pelos demais.

Os professores passam a ter uma visão mais sistêmica da educação e, desse modo, também compreendem a complexidade do processo educacional para a Instituição. Todos conseguem colaborar e contribuir uns com os outros. Colocar os níveis de ensino entre professores na mesma formação transforma-os em profissionais com visão sistêmica também em seu processo de formação e consolida a “voz” de todos os envolvidos nesse processo educativo.

O sentido da Formação Continuada passa a ser muito mais relevante e, ao mesmo tempo, desafiador, fazendo com que eles aprendam uns com os outros àquilo que foi lacuna na sua fase de formação inicial.

3.1.2 Perspectivas para Formação Continuada

Contemplando o título, descrevo, sob a perspectiva de alguns autores, a formação continuada para essa década. Nesse sentido, meus estudos sempre

estiveram voltados a entender também quais as propostas e novos modelos para formação continuada dessa década. Os estudos ainda são incipientes, porém autores escrevem propostas que evidenciam uma linha mais inovadora que pense a prática do professor em sala de aula e sua participação protagonizada nas formações continuadas, levando em conta as suas experiências profissionais e um trabalho mais cooperativo. Para Thurler (2002, p.89),

As reformas atuais confrontam os professores com dois desafios de envergadura: reinventar sua escola enquanto local de trabalho e reinventar a si próprios enquanto pessoas e membros de uma profissão. A maioria deles será obrigada viver agora em condições de trabalho e em contextos profissionais totalmente novos, bem como a assumir desafios intelectuais e emocionais muito diversos daqueles que caracterizavam o contexto escolar no qual aprenderam seu ofício.

Isso significa que, daqui para frente, eles precisarão não apenas pôr em questão e reinventar práticas pedagógicas, como também reinventar suas relações profissionais com os colegas e a organização do trabalho no interior da escola. A introdução de novos objetivos de aprendizagem e de novas metodologias de ensino não lhes permitirá mais organizar seu ensino em torno de uma sucessão rígida de lições e fichas de trabalho, e sim os obrigará a inventar permanentemente arranjos didáticos e situações de aprendizagem que respondam melhor à heterogeneidade de necessidades de seus alunos.

Diante das leituras, tenho claro que ainda é um processo, as questões relacionadas à formação continuada, entretanto, os estudos demonstram que os aspectos pertinentes ao trabalho cooperativo, trabalho em equipe, as ações pedagógicas dos professores, dependerão cada vez mais das competências individuais e coletivas. Por isso, as discussões se dão mais pelo passado e transcorrendo pelo histórico social e político do que, de fato, trazer formações que possam fazer sentido para os docentes nos dias de hoje.

Também percebo que muitas instituições de ensino permanecem em um academicismo excessivo e os autores, muitas vezes, colaboram com isso. Busco, aqui, autores que levantam diferentes provocações para que a fundamentação teórica dialogue com o modelo de Formação Continuada proposto por mim e conduzido nesse projeto de pesquisa. Esses processos de mudança necessárias para contexto da formação continuada também são explicitados por Thurler (2002, p.94):

O estabelecimento escolar só pode tornar-se um lugar onde a mudança é construída, coletiva e progressivamente, se os atores que dele fazem parte dispuserem de margens de manobra suficientes para conceber seu projeto e para inventar dispositivos suscetíveis de resolver os problemas encontrados. Essas margens de manobra, no início individuais (a autonomia de cada professor) e mais recentemente institucionais (a autonomia do estabelecimento), devem ser coletivizadas para aumentar o poder de ação.

Assim, a responsabilidade pela formação e pelo processo de mudança da instituição deixa de ser individual e passa a ser responsabilidade coletiva, onde a ação da instituição passa a ser compartilhada entre os professores (THURLER, 2002).

A formação continuada baseada em circunstâncias problemáticas centradas nas dificuldades práticas da escola, responde às necessidades definidas relata Imbernón (2010). Ainda segundo Imbernón (2010, p. 56):

A instituição educacional converte-se em um lugar de formação prioritário mediante projetos ou pesquisas-ações frente a outras modalidades formadoras de treinamento. A escola passa a ser foco do processo 'ação-reflexão-ação' como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria. Não são iguais a escola em que se produz uma inovação esporádica e a escola que é sujeito e objeto de mudança.

O futuro da educação e a forma com que ela será conduzida é uma dúvida que passa pela cabeça de todos os professores e os profissionais do sistema educacional. Diante dos distanciamentos sociais por conta da tecnologia, do ensino on-line, do momento que estamos vivendo neste ano de 2020, com escolas com seus espaços físicos fechados e professores atendendo alunos de forma remota, os professores ficam pensando o que será valorizado no futuro: seu diploma? Educação presencial ou a distância? Suas habilidades e competências? Sua capacidade de se reinventar? ou suas experiências? Sua capacidade de se superar em frente as telas de computadores? As dúvidas são inúmeras, porém, isso acontece em todas as profissões, ao passo que é necessário estar sempre modificando a forma de conduzir o trabalho.

Vivemos sempre no mundo contemporâneo, onde as mudanças podem acontecer mais rapidamente ou mais vagarosamente, dependendo do formato e das invenções tecnológicas apresentadas. Os professores têm a possibilidade de se manter sempre em atividade, aprendendo e aprimorando seu desenvolvimento, pois, geralmente, trabalham como grupo nas instituições, sejam públicas ou privadas e, essa capacidade possibilita interagir e se relacionar com o outro. Àqueles professores que acreditam que não é necessário seu aprimoramento e de estar em constante aprendizado pela importância da profissão, estão equivocados. Vejamos um exemplo: os médicos são pessoas que precisam ver seu paciente para saber o que ele tem. Isso é extremamente importante? Nem sempre.

Atualmente, vários países já estão trabalhando com a telemedicina, no Brasil até março 2020, ainda não tínhamos essa aprovação. Diante da pandemia (COVID-

19)⁴, a telemedicina passou a ser uma realidade necessária no Brasil e no mundo, dessa forma, os médicos estão tendo que desenvolver novas habilidades e competências para também se adequarem à essa nova realidade; nesse sentido, o professor também. Tivemos um ano que jamais imaginávamos viver – uma pandemia que deixou o mundo inteiro em casa – os professores, as escolas e os alunos estão tendo que se adaptar a esta nova realidade.

Na maioria dos estados, as escolas não retornaram, presencialmente, com as aulas em 2020. Os professores rapidamente e sem aviso precisaram ir para frente das câmeras dar aulas *on-line*. Diante disso, tiveram e estão tendo que desenvolver novas competências e habilidades e, muitos estão se ajustando com facilidade e outros com dificuldade, mas todos, tendo que planejar, executar e administrar essas novas aulas. Devemos refletir, portanto, que é necessário estar sempre se adaptando e aprendendo e não esperar as coisas acontecerem para, posteriormente, que tenhamos que pensar em melhoria da nossa profissionalidade.

Com tantas incertezas diante das profissões, perante os desafios educacionais, culturais e sociais, precisamos ter uma certeza: a adaptação, flexibilidade e resiliência, sendo essas realidades no futuro de todas as profissões – incluindo a dos professores.

Pensando em premissas importantes e necessárias para o futuro da profissão “professor” é imperativo que estes pensem em uma construção tanto individual, quanto coletiva de uma nova identidade profissional. Essa identidade profissional deverá abarcar novas competências e habilidades que, muitas vezes, não são aprendidas na formação inicial e nem mesmo na formação em serviço ou experiência.

⁴ Covid-19: Os coronavírus são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais, incluindo camelos, gado, gatos e morcegos. Raramente, os coronavírus que infectam animais podem infectar pessoas, como exemplo do MERS-CoV e SARS-CoV. Recentemente, em dezembro de 2019, houve a transmissão de um novo coronavírus (SARS-CoV-2), o qual foi identificado em Wuhan na China e causou a COVID-19, sendo em seguida disseminada e transmitida pessoa a pessoa. A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório. No Brasil, até o presente estudo (essa pesquisa) em 01/05/2021, temos mais de 406 mil pessoas mortas por covid-19. Agora em 08/05/2021 estamos com 421.316 mil mortes no Brasil. <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>.

A partir dessa perspectiva, a formação continuada deve contribuir para essa adaptação e flexibilização, e, desse modo, alguns autores trazem uma narrativa mais contemporânea. Parto, então, de Nóvoa em entrevista com Gentile (2001):

Manter-se atualizado sobre as novas metodologias de ensino e desenvolver práticas pedagógicas mais eficientes são alguns dos principais desafios da profissão de educador. Concluir o Magistério ou a licenciatura é apenas uma das etapas do longo processo de capacitação que não pode ser interrompido enquanto houver jovens querendo aprender.⁵

Para os dias de hoje, diante das mudanças aceleradas em que a sociedade passa, com informações distorcidas, das pessoas com as suas “certezas”, e que discutem e entendem de todos os assuntos, noto que os elementos tecnológicos têm mudado a vida das pessoas. O excesso de informação a cada dia, hora, minutos tem deixado as pessoas refém das informações. É tudo tão rápido que quando as pessoas vão checar a informação, ela já mudou. Nessa perspectiva, destaco Larrosa (2014, p. 19) que corrobora com essa narrativa:

a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação; cada vez sabe mais, cada vez está mais bem informado, porém com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de ‘sabedoria’, mas no sentido de ‘estar informado’), o que consegue é que nada lhe aconteça.

Larrosa (2014), levanta aspectos importantes sobre a relação da experiência com a informação, deixando claro a necessidade de separá-las. Quando falo da “sociedade da informação”, soa como uma sociedade que sabe, de saber. Entretanto, informação não é experiência e estar permanentemente em busca da informação nos distancia da experiência, assim, ainda trago mais uma problematização nesses aspectos conceituais, que segundo Larrosa (2014, p. 20),

A experiência é cada vez mais rara por excesso de opinião. O sujeito moderno é um sujeito informado que, além disso, opina. É alguém que tem uma opinião supostamente pessoal e supostamente própria e, as vezes supostamente crítica sobre tudo o que se passa, sobre tudo aquilo que tem informação.

Ressalto, portanto, a transformação da nossa sociedade, onde os sujeitos pegam a informação de qualquer lugar e saem distribuindo, como se esta fosse uma verdade ou mesmo que trouxesse conhecimento para alguém. Esse sujeito não passa

⁵ Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>. Site Nova Escola, entrevista realizada por Paola Gentile/01 de maio | 2001.

por determinadas experiências, ele não lê, ele se informa, muitas vezes, a leitura é somente do título que acessa e nesse título, geralmente, está a chamada de uma matéria jornalística, às vezes sensacionalista, que não contribuem para os conceitos culturais de uma “sociedade do conhecimento”.

Dessa forma, esse sujeito não passa pela experiência do saber, do apreender, da compreensão, das relações e, a partir disso, a sociedade “informada” é uma sociedade que anula as possibilidades de experiência. Aprender por meio da interação passou a ser entre a pessoa adulta uma questão retórica controversa, ao passo que as pessoas não escutam mais. Acreditam que a sua informação é a correta. A sociedade da informação tem destruído suas possíveis experiências, pois não conseguem chegar até ela.

Essas mudanças têm repercutido na falta de diálogo, falta de tempo para o lazer, para a família, para os filhos e amizades. A vida das pessoas exige cada vez mais agilidade e eficiência e tem demonstrado que, em quase tudo, por mais que se trabalhe e se esforce nunca é o suficiente. As pessoas acreditam que seus filhos não aprendem o suficiente, que os professores não se dedicam o suficiente, que a administração das escolas não faz seu trabalho como deveria e assim, temos visto em várias profissões. Cada vez mais, as pessoas estão exigentes, acelerando as suas demandas e perdendo a paciência por pouco. Não conseguem se conectar com a experiência e a necessidade de vivenciar situações para compreensão.

As pessoas pegam uma informação e a partir dela, distribuem e opinam como se tivessem compreendido ou mesmo estudado sobre o assunto. Posso citar diferentes exemplos que cotidianamente enfrentamos. Pais que acham que a professora não poderia ter feito daquela forma, paciente que opina ao pegar seu exame e colocar na internet e decide inclusive como poderá ser seu tratamento, entre tantos outros exemplos que poderiam ser mencionados.

Nesse aspecto, pegando o exemplo de pais querendo falar sobre a aula e dizer como fazer, podemos trazer uma questão basilar. Não foi ele que viveu ou vive aquela experiência e sim seu filho, assim como ele pode saber o que está certo ou não? A experiência de conhecer o corpo humano e ter estudado muitos anos, não pode anular por meio de uma informação simplista colocada na internet, sobre um exame pela qual traz outros aspectos que deverão ser considerados.

Tenho visto diversos problemas relacionados à tolerância e à resiliência das pessoas e estamos formando pessoas com a falta dessas competências. Sabemos

que o tempo é igual para todos. A diferença é que agora temos maior distração e estamos cada vez mais ocupados com diferentes cenários e contextos. Com isso, os professores são cada vez mais exigidos, necessitando estarem em constante aprimoramento para dar conta de uma sociedade em transformação, que tem cada vez mais, transferido suas responsabilidades e terceirizado suas obrigações. Os professores são os que mais participam e vivenciam este contexto por meio de seus estudantes.

Nesse contíguo, formar-se continuamente se tornou fundamental na atuação do professor diante das mudanças nas relações humanas e sociais, assim, entendo que, para que essa formação se torne significativa para o docente, ela necessita estar vinculada à prática educativa. Entretanto, o que vejo nas formações continuadas é darem ênfase aos processos normativos, causando desinteresse por parte dos professores.

Portanto, a união de questões relacionadas à gestão comportamental, socioemocional, motivacional, entre outros aspectos das relações humanas, se torna cada vez mais importante, se considerados na formação continuada, visto que, a dimensão pessoal faz o docente refletir sobre sua realidade subjetiva e ajuda a repensar suas atitudes e ressignificar sua prática. Segundo Apple e Jungck (1990, p.156),

A intensificação leva os professores a seguir por atalhos, a economizar esforços, a realizar apenas o essencial para cumprir a tarefa que têm entre mãos; obriga os professores a apoiar-se cada vez mais nos especialistas, a esperar que lhes digam o que fazer, iniciando-se um processo de depreciação da experiência e das capacidades adquiridas ao longo dos anos. A qualidade cede o lugar à quantidade.

Assim, podemos dizer que as mudanças nos currículos, a burocratização do trabalho do professor e as entregas obrigatórias no âmbito administrativo, comprometem o trabalho pedagógico e a sua prática educativa.

É necessário integrar na formação continuada de professores o desenvolvimento pessoal ao profissional, levando em conta suas experiências vividas e a complexidade de lidar com pessoas nas quais dependem não só o seu desenvolvimento intelectual, mas como também, o social. Cabe destacar, segundo Nóvoa (1991, p.24) que não é possível confundir “‘formar’ e ‘formar-se’, não compreendendo que a lógica da actividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação”.

A compreensão de que o projeto de vida dos docentes, diante das questões relacionadas ao seu desenvolvimento profissional é intrínseco ao seu aprimoramento, visto que a profissionalidade se dá por meio das motivações de seu empirismo.

Dessa forma, assim como acontece neste século, as empresas admitem as pessoas pelo currículo e demitem pelo comportamento, também acontece com os professores: currículos excelentes, mas, quando se deparam com as relações comportamentais com estudantes e colegas, muitas vezes, não dão certo, sendo a demissão o único caminho. Quando falamos de instituições públicas, tudo se agrava, pois os professores não são demitidos e, por vezes, trabalham com insatisfação. Além disso, vejo os professores ficarem cada vez mais doentes, depressivos com tantos desafios que eles precisam lidar no dia a dia da escola e, eventualmente, não recebem o apoio necessário. Um artigo que relaciona várias pesquisas e estudos sobre a depressão e ansiedade nos docentes⁶ demonstra, claramente, que o mal do século é a depressão e tenho visto professores saindo das salas de aula todos os dias por este motivo. Meu objetivo não é falar sobre os problemas de depressão ou qualquer outro associado à saúde dos professores, mas sim chamar atenção para esta problemática que ataca nossos profissionais sem previsão de recuperação. Para isso, trago uma reflexão segundo Nóvoa, entrevistado por Gentile (2001),

O desenvolvimento profissional deve abranger três dimensões inseparáveis: pessoal, profissional e organizacional. A formação do professor deve abranger uma dimensão pessoal, a qual necessita estimular reflexão crítica e autonomia nos docentes, além de encontrar espaços de interação entre o pessoal e profissional para que os professores possam dar significado e sentido às suas vivências. É com a construção do saber e do conhecimento na formação que se constitui a identidade docente.⁷

Nóvoa (1991) analisa aspectos importantes com relação às perspectivas para a formação continuada que além de pensar nas dimensões pessoal, profissional e organizacional é necessário pensar no desenvolvimento coletivo dos docentes, em que suas experiências e práticas educativas devem ser compartilhadas entre seus pares.

⁶ FERREIRA-COSTA, Rodney Querino; PEDRO-SILVA, Nelson. Níveis de ansiedade e depressão entre professores do Ensino Infantil e Fundamental. **Pro-Posições [online]**, v.30, e20160143, 2019. O presente estudo apontou os seguintes aspectos: a) tendo como parâmetro as escalas BAI e BDI), cerca de 50,0% das docentes questionadas apresentaram níveis de ansiedade e/ou depressão considerados prejudiciais ao processo educativo, corroborando os resultados obtidos por Baldaçara *et al.* (2015) e Oliveira e Leite (2012).

⁷ Publicado site da Nova escola/ Paola Gentile, 01 de maio de 2001. Entrevista com Antonio Nóvoa. <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoia>.

A formação continuada, portanto, para começarmos a pensar em alternativas que façam sentido para os professores e também contribuam para melhoria da prática docente junto aos estudantes, necessita ser pensada, a partir de um ensino participativo, dialógico, cooperativo, em que os professores se sintam protagonistas desse processo. Ao mesmo tempo, que esses docentes consigam colocar na pauta a problematização trazida no contexto escolar, afim de trazer possibilidades de soluções compartilhadas entre instituição e docentes.

3.1.3 A dicotomia da realidade da Formação Continuada nas escolas

A realidade da formação continuada nas instituições, na sua maioria, ocorre pela proposição das equipes diretivas e mantenedoras, sendo elas públicas ou privadas. Nesse aspecto, essas formações resumem-se em semana pedagógica, parceria entre os governos, proposições feitas pelos sistemas de ensinos privados. Também são considerados os cursos, fóruns, congressos e as participações dos professores nestas modalidades. Segundo Thurler (2002, p. 92),

Nessa perspectiva de profissionalização das práticas, constata-se claramente que os princípios clássicos da formação contínua (catálogo de cursos nos quais os professores inscrevem-se se desejarem; formações pontuais sem vínculo com o projeto interno do estabelecimento escolar; concepção de curso em forma de patchwork⁸ sem um referencial de competências claramente definido; formação contínua que não é nem um pouco valorizada por terceiros) têm um impacto muito limitado e, de maneira geral, não contribuem para pôr em sinergia e expandir as competências individuais e coletivas.

Com a precariedade do desempenho escolar, a formação continuada passa a ser elemento fundamental para a melhoria da educação. Em 2007, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional da educação básica e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Esses estudos demonstram que a educação brasileira necessita de muitos avanços principalmente no que se refere a leitura e interpretação de textos, além da matemática. As metas estabelecidas no Ideb vêm sendo avaliadas e têm sido melhoradas ao longo dos anos, mas de forma muito lenta.

⁸ Em português: “colcha de retalhos”.

Para melhorar a qualidade nos índices da educação brasileira têm-se estabelecido metas e, em 2014, por meio da Lei nº 13.005/2014 do Plano Nacional de Educação que estabelece 20 metas para melhoria da educação básica brasileira, sendo 4 delas relacionadas à formação e aprimoramento dos docentes, ainda é necessário muito diálogo para que isso aconteça de forma efetiva, mas também eficiente.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que consta na Constituição Federal de 1988 em seu artigo 210 que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Entretanto, a consolidação da BNCC só veio a partir de 2017 para educação infantil e ensino fundamental e em 2018 para o ensino médio. O documento é normativo e regulamenta as aprendizagens essenciais para educação básica. Dessa forma, a necessidade de os professores estarem sempre mais próximos dessas normas, evidencia que o processo de formação continuada dos mesmos é além de essencial para o projeto pedagógico das instituições uma prerrogativa importante para a melhoria da qualidade da educação no Brasil.

A BNCC em suas competências gerais, contempla diversas vertentes imprescindíveis para as mudanças e aprendizagens comportamentais dos estudantes, desse modo, faz-se necessário que os professores compreendam e percebam o melhor caminho para desenvolver essas competências em seus estudantes. Para isso, precisam da formação continuada que contribua para esse desenvolvimento, visto que não lhes foi fornecido aprendizado dessas competências para trabalhar com seus alunos em sua formação inicial, o que hoje se torna obrigatório. Essa orientação de desenvolvimento dos professores está alinhada à minha proposta, que relaciona essas competências em suas formações junto aos docentes.

Nesse aspecto, alguns autores trazem como elemento importante, a formação inicial nos cursos de licenciatura e pedagogia, porém, precisamos ter a preocupação, também, de como que está acontecendo na prática essas formações. Segundo Rossi e Hunger (2012, p. 917),

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDBEN 9.394, em 1996 (BRASIL, 1996), impulsionou as ações e políticas de Formação Continuada de professores. Como ressalta Gatti (2008, p. 64), a nova LDB ‘veio provocar especialmente os poderes públicos quanto a essa

formação. A lei reflete um período de debates sobre a questão da importância da Formação Continuada e trata dela em vários de seus artigos'. Assim, expandiu-se de forma exponencial a oferta de programas ou cursos de Educação Continuada a partir desse período.

Portanto, a lei no artigo 62 (incluído em 2009 pela Lei nº 12.056/09) versa sobre o papel dos entes federativos que, em regime de colaboração, deverão promover a educação inicial, continuada e a capacitação dos profissionais do magistério. (ROSSI; HUNGER, 2012).

A formação continuada deve acompanhar as demandas para que possa avançar de forma consistente para o processo educativo nas Instituições. Essas demandas são trazidas por meio dos desafios que a educação enfrenta nos cenários atuais com o aumento e a disponibilidade de informações e conteúdos gerados de forma exponencial. Por óbvio, é necessário se pensar na formação inicial dos docentes, pois ela é temática fundamental para o início de uma carreira com motivação e entusiasmo, ou para uma carreira que busca apenas a sua sobrevivência no âmbito financeiro.

Entretanto, em que pese a importância e a urgência para aqueles que já estão em sala de aula com os alunos desenvolvendo seu trabalho, é essencial uma formação continuada que faça sentido e que busque não só as questões metodológicas que aparecem a cada momento como uma novidade, mas também que resgate as questões teóricas-conceituais. Também tem que se destacar o paralelismo entre dois tipos de conhecimento na formação inicial dos professores, o disciplinar e o pedagógico. (LIBÂNEO, 2015). Nesse aspecto, as licenciaturas preocupam-se com a metodologia do ensino das disciplinas, enquanto que a pedagogia preocupa-se com as características sociais e individuais dos estudantes. Nesse contexto, segundo Libâneo (2015, p. 631),

Nas demais licenciaturas, em que se forma o professor especialista em conteúdo de certa área científica, há visível ênfase nesses conteúdos e pouca atenção à formação pedagógica, quase sempre separada da formação disciplinar. Nos dois formatos curriculares verifica-se a dissociação entre aspectos inseparáveis na formação de professores: o conhecimento do conteúdo (conhecimento disciplinar) e o conhecimento pedagógico do conteúdo (conhecimento pedagógico-didático). As ênfases são, portanto, invertidas: na licenciatura em pedagogia há supervalorização do conhecimento pedagógico geralmente não articulado aos conteúdos e resultando numa formação demasiadamente genérica; nas demais licenciaturas prevalece o conhecimento disciplinar, de caráter transmissivo e quase sempre não vinculado à pedagogia, quando muito adotando uma didática meramente instrumental.

No que versa tantos aspectos importantes relacionados à formação inicial dos professores, o objetivo premente da formação continuada deve trabalhar essas lacunas e, obviamente, deveria haver exterioridades que busquem resolver tais questões na origem, para que, assim, possamos ter um processo educacional mais próximo daquilo que é desejável por todos no campo da educação.

No cotidiano das instituições, esses paralelismos entre os conhecimentos disciplinares e os conhecimentos pedagógicos se dão naturalmente acerca do trabalho efetivo dos docentes. Os professores de educação infantil e séries iniciais desenvolvem a criatividade e formas diferentes de levar o ensino aos seus alunos, pensando e adaptando à realidade, e transformando esse processo educativo em algo que chame atenção dos estudantes.

Algumas perguntas, no artigo de Libâneo (2015, p. 632), trazem sentido contraditório, pois não temos respostas claras ou, pelo menos ainda, não fomos capazes de mudar esse contexto.

o que explica, após tantos anos de debates em torno da formação profissional de professores, a persistência da dissociação e do paralelismo entre conhecimentos disciplinares e conhecimentos pedagógicos? Por que professores de conhecimentos específicos continuam mantendo certa reserva sobre o trabalho de pedagogos? Como resolver na formação profissional, por um lado, a falta de domínio de conhecimentos específicos por parte dos pedagogos e, por outro, a falta de domínio de conhecimentos pedagógico-didáticos por parte dos professores de conhecimentos específicos? A insuficiente formação profissional dos professores não estaria ligada, na licenciatura em pedagogia, a um excesso de conhecimento pedagógico genérico desvinculado dos conteúdos específicos e, nas demais licenciaturas, a um certo conteudismo associado a deficiente formação pedagógica? O que explica que após tantas evidências do baixo desempenho de alunos do ensino fundamental em disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática, os cursos de licenciatura em pedagogia continuem sem ensinar aos futuros professores os conteúdos que deverão ensinar às crianças? O que explica a persistência histórica dos antagonismos entre a didática geral e as didáticas específicas ou disciplinares?

Tantas perguntas ainda não podem ser respondidas de forma natural pelos estudiosos da área da educação, pois carregam uma característica histórico-cultural que ainda define os atos institucionalizados na educação. Desse modo, Libâneo (2015, p. 635),

A formação de professores para os anos iniciais da escolarização sempre foi separada da formação dos professores das disciplinas específicas e, por muitos anos, houve separação também em nível escolar: os primeiros eram formados em nível secundário (hoje, médio) e os segundos, em nível superior, em cursos isolados por área de conhecimento, nos chamados bacharelados. Essa condição deixou marcas de valor acadêmico e social que

se refletem até nossos dias e tem implicações nas carreiras dos respectivos docentes.

Pensar a formação continuada dos professores como aprendentes de um propósito que faça sentido para eles, levando em conta suas práticas educativas em sala de aula, tendo em vista suas experiências no conhecimento pedagógico e conhecimento das disciplinas é de extrema importância. Unir esses grupos para trocas de experiências e trabalho cooperativo em que uns auxiliam os outros nos aspectos de interesse comum, sabendo compreender quem é este sujeito que ensina e quem é este sujeito que aprende.

De fato, precisamos entender que o professor deseja que seu aluno aprenda e o aluno deseja que seu professor o ensine, para que ele aprenda. Essa relação, embora tenham papéis completamente diferentes, o objetivo é comum. A formação continuada deve ser destacada como um projeto Institucional em que todos os professores sejam os protagonistas de seu processo de aprendizagem enquanto docentes, que se responsabilizem por este processo e que possam se reinventar diante destes novos desafios educacionais. De acordo com Nóvoa (1991, p.16),

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

Levanto essas questões neste trabalho, pois entendo que tratar a formação continuada de forma uniforme e com todos os “atores” docentes sendo protagonistas do processo educativo, transformando a sua formação também em uma responsabilidade para si, traz um olhar diferenciado e, a partir de um novo olhar, acredito que possamos ter resultados diferentes. Estudar os efeitos da formação continuada nos desenvolvimentos comportamental, socioemocional, motivacional e profissional dos professores, promove que os aspectos comportamentais dos professores quando colocados juntos na mesma formação, podem levantar questões relacionadas à motivação, inovação e criatividade.

As questões comportamentais dos docentes estarão evidentes nesta pesquisa, mas de fato, eu não poderia deixar de abordar aqui durante esses estudos, que demonstram o sentido e propósito da formação continuada. Diante dos estudos, dessa parte teórica, consegui evidenciar que a Formação Continuada implantada do campo

empírico dessa escola envolve os estudos teóricos de autores como Libâneo (2015), Nóvoa (1995) e Imbernón (2010, 2011).

3.2 COACHING: HISTÓRIA, CONCEITOS E FUNDAMENTOS

Início esta parte teórica trazendo: “a etimologia da palavra coaching foi associada à cidade de Kocs, na Hungria localizada à metade do caminho entre Budapeste e Viena, quando, entre os séculos XV e XVI” (SIQUEIRA, 2017). No percurso entre uma cidade e outra, começaram a utilizar carruagens para levar as pessoas, essas carruagens levaram o nome de Kocsi, em inglês, foi chamada de coach. Nesse aspecto, também a definição de alguns autores de que o coach leva (por meio da carruagem) de um lugar a outro, trazendo a metáfora do lugar onde a pessoa está para o estado desejado.

No século XIX, o termo *coach* ganha força na Universidade de Oxford, na qual os alunos chamavam seus professores que o apoiavam e auxiliavam na melhoria dos resultados de suas provas finais. O termo passa a ser utilizado por diversas universidades inglesas com essa mesma finalidade. As universidades começam a utilizar esse termo entre os atletas ganhando força no início do século XX entre as equipes esportivas.

Segundo Brock (2016, p. 238), “Durante o final da década de 1930 até os anos de 1950, foi publicada uma grande parte do sucesso pessoal e da literatura motivacional, inclusive os clássicos de 1937 de autoria de Dale Carnegie (*How to win friends and influence people*) e Napoleon Hill (*Think and grow rich*), [...]”.

Esses livros, demonstram ampla conexão com os aspectos do coaching como um processo, embora a palavra não estivesse impressa nas obras. Tais obras trazem uma fundamental importância para o coaching, pois ambos os livros tratam de como as pessoas têm sucesso e como elas trabalham seu desenvolvimento e sua motivação para que isto aconteça.

Em 1960, o *coach* ganha força em Nova Iorque com o *life coaching* e, dessa forma, ele passa a ser entendido como um processo de desenvolvimento das pessoas. Foi, nessa década, que o coaching “começou com uma mudança em direção a uma perspectiva humanista e que foi conhecida como contracultura” (Brock, 2008). Esse movimento contou com a ascensão de direitos civis, o feminismo, o movimento potencial humano e a psicologia humanista (BROCK, 2008). Assim, esses

acontecimentos nessa época, fontes e origens independentes, se espalhou de uma série complexa e imprevisível de relações, havendo uma explosão, e crescimento pessoal e profissional sem precedentes. (BROCK, 2016).

A partir de 1970, o coaching surge no mundo dos negócios, quando o papel dos líderes na mudança foi visto a partir da inserção entre o desenvolvimento organizacional e a psicologia (BROCK, 2016). Inicialmente, também, os programas de lideranças e as ferramentas para o desenvolvimento *assessment* e *feedback* 360 graus, que avaliam as pessoas, principalmente, pela análise de suas respostas, demonstrando, assim, suas habilidades e competências para a sua função profissional. O resultado da avaliação era utilizado para melhorar a performance das pessoas. O coaching, portanto, passou a ser interesse de empresas, executivos e profissionais da área de Recursos Humanos.

Nessa mesma década, em 1974, Timothy Gallwey lança o livro *Inner game of tennis*, que traz os conceitos de coaching bem evidenciados e com os princípios da psicologia humanista, em que expõe o conceito de que seu maior adversário está dentro de si mesmo. O conceito trazido no livro vem ao encontro aos aspectos ligados diretamente à responsabilidade pelo seu sucesso, assumindo, dessa forma, um melhor desempenho pessoal para alcançar os resultados profissionais. A partir desse livro e também porque muitos gerentes, líderes e empresários praticavam tênis, esse conceito começou a ser incorporado à área empresarial. Segundo Brock (2016, p. 248),

A década de 1980 foi marcada pelo verdadeiro nascimento do Coaching – life, executive e business. O life coaching começou a ser fornecido por profissionais formados nos seminários de Erhard e outros treinamentos de desenvolvimento pessoal. O Executive Coaching e Business Coaching surgiram da capacitação em liderança e supervisão, dos treinamentos esportivos e dos treinamentos de aprimoramento pessoal.

Nessa década, as primeiras empresas começam a surgir, fundadas no Reino Unido e nos Estados Unidos, prestando serviços de coaching individual e *business coaching*. Os livros publicados enfatizam as ferramentas e os processos de coaching. As obras, os livros e os artigos misturam desenvolvimento pessoal, desempenho profissional, sucesso nos negócios, alcance de metas e objetivos, relacionando também a capacidade das pessoas para gerirem seus negócios. Os resultados empíricos evidenciados começam a ser levados em conta e, dessa forma, o coaching começa a se disseminar pelo mundo.

Na década de 1990, o coaching acelerou sensivelmente e passa a ser marcado por um aumento surpreendente na literatura. Entre os anos de 1990 e 1999, houve quase três vezes mais de artigos publicados do que na década anterior, perfazendo um total de 129 artigos divididos entre diferentes revistas de gestão, formação, psicologia, negócios, entre outros. Nessa década, houve aumento exponencial nas escolas e nos programas de formação, um número grande de novas literaturas e autores. Também foram criadas associações de Coaching, sendo que, em 1995, foi criado o *International Coaching Federation* (ICF)⁹, hoje uma das principais organizações de coaching no mundo (BROCK, 2016).

Durante a primeira década do século XXI, o coaching continuou sua expansão pelo mundo e inicia, portanto, a partir da necessidade de evidências e cientificação do coaching com o início nas universidades como um processo alinhado aos programas de pós-graduação. A partir desses anos, a pesquisa começa a se estabelecer com o aumento massivo de artigos publicados, além de dissertações e estudos de pesquisas (BROCK, 2016).

Houve um aumento substancial de associações de *coaches* profissionais, credenciamento de *coaches* individuais e de programas de formação em *coach*. No Brasil, foi nessa década que iniciou alguns institutos e algumas empresas voltadas para esta formação como cursos livres. A área acadêmica, atualmente, no Brasil, não tem dedicação nessa área, havendo poucos cursos de pós-graduação *lato sensu*.

3.2.1 Conceitos do coaching

Para melhor compreensão das definições do *coaching*, apresentamos, no Quadro 7, as definições dos principais *coaches* internacionais e nacionais extraídos da obra “Manual de *coaching* educacional” de Zaib e Gribbeler (2013, p. 108-9).

⁹ A International Coaching Federation (ICF) visa promover a arte, a ciência e a prática do Coaching profissional. A ICF é a principal organização global dedicada ao avanço da profissão de Coaching, definindo padrões elevados, fornecendo certificação independente e construção de uma rede mundial de profissionais de Coaching. Fundada em 1995, está presente em mais de 140 países em todos os continentes e tem atualmente mais de 35.000 coaches profissionais associados.

Quadro 7 – Definições de Coaching sob a perspectiva de alguns autores

José Zaib	“Coaching é apoiar uma pessoa a atingir/conquistar os objetivos/resultados que ela deseja/quer. <i>Coaching</i> é relacionamento, comunicação e ação que levam a resultados desejados.”
Rhandy Di Stéfano	“É um processo focado em ações do <i>coachee</i> para a realização de suas metas e desejos. Ações no sentido de desenvolvimento e/ou aprimoramento de suas próprias competências, equipando-o com as ferramentas, conhecimento e oportunidades para se expandir.”
Villela da Mata	“Coaching é um processo que visa a aumentar a performance de um indivíduo (grupo ou empresa), alavancando os resultados positivos, por meio de metodologias, ferramentas e técnicas conduzidas por um profissional (o <i>coach</i>) em uma parceria com o cliente (o <i>coachee</i>).”
Joseph O’Connor	“A essência do coaching é ajudar uma pessoa a mudar da maneira que ela deseja e a ir à direção que quer. O <i>coaching</i> apoia a pessoa em todos os níveis para que se torne quem quer e seja o melhor que pode ser.”
Paulo Roberto Menezes de Souza	“Coaching: um veículo para transportar pessoas de valor, de onde estão para onde desejam chegar.”
José Roberto Marques	“Coaching é um processo com início, meio e fim, definido em comum acordo entre o <i>coach</i> (profissional) e o <i>coachee</i> (cliente), onde o <i>coach</i> apoia o cliente na busca por realizar metas de curto, médio e longo prazo, através da identificação e desenvolvimento de competências, como também do reconhecimento e superação de adversidades.”
Martin Shervington	“No Coaching integral, o <i>coachee</i> adquire a capacidade ao mesmo tempo de aumentar suas competências pessoais e de se transformar, alcançando os mais altos níveis de ser.”
Leonardo Wolk	“No Coaching, o <i>coach</i> é um soprador de brasas, um facilitador da aprendizagem, que acompanha o outro na busca da sua capacidade de aprender para gerar novas respostas.”
James Flaherty	“Coaching é permitir que as pessoas mudem, fiquem mais competentes e se tornem excelentes em suas performances.”
Timothy Gallwey	“Coaching é uma relação de parceria que revela e liberta o potencial das pessoas de forma a maximizar o desempenho delas. <i>Coaching</i> é ajudá-las a aprender em vez de ensinar algo a elas.”
Scott Blanchard	“O principal objetivo do <i>coaching</i> é ajudar os clientes a ver de maneira objetiva onde estão e onde precisam estar, e depois desenvolver um plano para ir do ponto A para o ponto B com o mínimo de esforço e o máximo de divertimento possível.”
John Whitmore	“O Coaching focaliza as possibilidades futuras e não os erros do passado. O <i>coaching</i> é uma intervenção que tem como objetivo básico e permanente a construção da autoconfiança dos outros, independente do conteúdo da tarefa ou do problema...”
Eliana Dutra	“Coaching é a conversa que leva à ação e à realização do que é almejado.”

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de “Manual de coaching educacional” (2013, p. 108-9).

Baseando-se nos conceitos apresentados no Quadro 7, podemos entender que Coaching se trata de um processo de desenvolvimento, aprendizagem, melhoria na performance das pessoas, uma metodologia, entre outros citados. Por conseguinte, cabe estabelecer quem desenvolve esse processo e como é chamada a pessoa que recebe tal processo. Portanto, trago o conceito de *coach* “pessoa cujo trabalho consiste em ajudar uma ou várias pessoas a desenvolver suas habilidades (profissionais ou pessoais). Pessoa especializada que, por meio de instruções e direcionamentos, busca ajudar uma ou várias pessoas a alcançar um objetivo ou a desenvolver completamente suas habilidades”, segundo o Dicionário Online de Português (2018). Também é importante conceituar a palavra *coachee*, que trata da “pessoa que recebe o processo de *Coaching*, ou seja, que trabalha seu desenvolvimento pessoal ou profissional com o apoio do *coach*”, conforme Dicionário Online de Português (2018). À vista disso, estabeleci o seguinte:

- a) *Coach* – Profissional que aplica o processo;
- b) *Coachee* – Pessoa que recebe este processo para se desenvolver;
- c) *Coaching* – Processo ou metodologia de aplicação do trabalho, com base nas técnicas e ferramentas de coaching.

3.2.2 Coaching como processo formativo

O Coaching tem sido disseminado em todo o mundo rapidamente e, no Brasil, vimos, nos últimos 15 anos, um aumento de pessoas procurando por essa formação, e a abertura de vários Institutos e empresas de negócio, explorando essa área. Ainda não se sabe sobre os motivos reais dessa disseminação, mas Borges (2016, p. 2) aponta alguns caminhos:

Um dos fatores que, possivelmente, tem contribuído para a expansão desse serviço é a crescente exigência por autogerenciamento na nossa cultura. As pessoas têm sido cobradas a buscarem seu próprio ‘desenvolvimento’, se responsabilizarem pelas suas escolhas, serem capazes de se autogerenciar com foco em seu desenvolvimento. Em outras palavras, nossa sociedade tem demandado que as pessoas estejam capacitadas a manejarem as contingências das quais seus comportamentos são função, de modo a planejá-las e implementá-las conduzindo a uma vida com acesso a um maior número de reforçadores de maior intensidade, com menor custo de respostas.

No século XXI, a busca das empresas por profissionais que saibam lidar com suas emoções e trabalhar em equipe, e que tenham comportamentos adaptativos e

flexíveis aumentou a oferta de cursos e profissionais para desenvolverem estes aspectos do comportamento humano. Portanto, com essa crescente demanda por autodesenvolvimento e autogerenciamento, em todas as profissões, houve o aumento de profissionais especializados nessa área, foi, então, que o *coach* aparece como um profissional que possa contribuir nesse desenvolvimento com a promessa de alcançar melhores resultados em pouco tempo.

Supõe-se que outro fator que pode também ter levado o Coaching a ter esse reconhecimento que seriam o marketing e a pouca atenção dada pela Psicologia à melhoria de desempenho e desenvolvimento típicos (BORGES, 2015). Ainda segundo Borges (2015, p. 3),

No que se refere ao marketing, o coaching foi visto e tratado como um negócio lucrativo tanto para as escolas de negócios como para as consultorias que vendem esse tipo de serviço, principalmente para grandes organizações. Os treinamentos ofertados por essas escolas de negócio são livres, não havendo nenhum acompanhamento do desenvolvimento de suas atividades de formação de treinandos por órgãos ligados à área da Educação. Tais treinamentos são dados a qualquer pessoa, tendo como único critério de seleção a capacidade financeira do candidato. Agrava a situação o fato de não haver nenhuma regulamentação para essa atividade profissional, permitindo que qualquer pessoa se intitule como coach.

Atualmente, o *coach*, no Brasil, é considerado uma profissão ainda não regulamentada e, por esse motivo, existem diferentes opiniões com relação à eficiência do trabalho. Os estudos nessa área ainda são incipientes e, nos últimos anos, podemos perceber um número maior de artigos, dissertações e teses nesta área. Em outros países, a profissão já é regularizada, existindo estudos na área que comprovam e fundamentam cientificamente a eficácia do Coaching em diferentes aspectos do comportamento humano. De acordo com Borges (2015, p. 1),

O coaching é um tipo de intervenção comportamental, sendo uma das modalidades de intervenção que mais tem chamado a atenção da sociedade, tendo sua demanda aumentada a cada ano (Belasco, 2003), inclusive no Brasil (Karawejczyk, & Cardoso, 2012). Tal expansão tem se dado a despeito da falta de consenso sobre suas acepções, aplicações, objetivos e resultados, regulamentação, etc. Apesar desta falta de consenso, pode-se dizer que toda a prática de coaching se caracteriza por (a) ser um procedimento de intervenção e (b) uma área de atuação (c) cujo objetivo é promover repertório de autogerenciamento com foco em desenvolvimento.

Cabe salientar ainda que a maioria das profissões hoje existentes começou com a prática e, depois, veio a ser regulamentada devido aos problemas que ocasionam quando a pessoa não tem o embasamento teórico e científico para

trabalhar. No Brasil, existem fundações, institutos, associações e empresas privadas especializadas nessa área, desenvolvendo cursos para o trabalho como *coach*. Nesse sentido, a preocupação para outros profissionais como psicólogos são latentes, tendo em vista a falta de regulamentação e, muitas vezes, despreparo das pessoas em lidar com situações em que não têm repertório cultural e intelectual para atuar.

Isso acontece também porque essas empresas que preparam a pessoa para ser um *coach* não exigem minimamente formação em nenhuma área. Dessa forma, se estabelece que não precisa ter formação alguma para trabalhar nesse campo do desenvolvimento humano. Por esse motivo, a questão paradigmática se insere nesse argumento, em que, de fato, essa pessoa mal preparada poderá trazer prejuízo emocional, dependendo da abordagem que for realizada.

Entendo que um dos fatores fundamentais ainda é a necessidade de trabalhar o processo de habilitação formal do *coach* e que seja uma profissão verdadeiramente regulamentada. Todavia, também é importante destacar que, em todas as profissões, sendo regulamentadas ou não, existem bons e maus profissionais. Dessa forma, destaco que uma das premissas para trabalhar na área do Coaching e educação são as condições basilares sobre o aprendizado humano e processo educativo na área em que atuará, ou seja, que o profissional tenha ensino superior, especialização na área da educação, assim como também horas de formação nos cursos de Coaching em empresas ligadas aos meios das associações e fundações reconhecidas dentro e fora do Brasil, preferencialmente aquelas que são associadas ao ICF.

Na área da educação e acadêmica, não é aceitável, por questões históricas e conceituais, que pessoas atuem sendo apenas autodidatas. Portanto, há de se ressaltar a importância da regulamentação da profissão de *coach* no Brasil para o reconhecimento profissional das pessoas para atuarem de forma mais consistente e com a fundamentação teórica validada no campo da educação também.

O segundo ponto importante que trago neste capítulo é que “a despeito coaching ter se tornado um ‘negócio’ fica evidente que há uma necessidade social por esse tipo de serviço, a qual não tem sido (ou não foi) atendida a contento pelos profissionais existentes no mercado, como os psicólogos” (BORGES, 2015, p.3). Dessa forma, o Coaching acaba ocupando uma lacuna necessária para alguns segmentos.

Assim, o Coaching entra como um processo de desenvolvimento e comportamento humano, enquanto a psicologia tem se preocupado, principalmente

de comportamentos tidos como “patológicos”, “desadaptativos” ou “problema” (GRANT, 2003; O’DONOHUE; FERGUSON, 2006).

3.2.3 Coaching com base em evidências

A partir da década de 1990, o Coaching foi se expandindo de forma exponencial acelerado por instituições privadas de cursos de *coaches*, bem como, também influenciado pelas associações profissionais pioneiras de Coaching no mundo inteiro.

De acordo Brock (2016, p. 408), atualmente, a “maior Associação Profissional de Coaching no mundo é a Institute Coach Federation (ICF), sendo que temos outras dezesseis associações de coaching, incluindo oito fundadas nos Estados Unidos em 1995 a 2005, quatro fundadas no Reino Unido a partir de 2002, e três associações globais de Coaching fundadas entre 1999 e 2004”.

Nesse sentido, segundo Brock (2016, p. 453),

Até o início dos anos 2000, grande parte da base de conhecimento do *coaching* era produzida por organizações particulares de formação de *coaches* e profissionais individuais. [...] as raízes do coaching são multidisciplinares e datam do início do século XX. O *Coaching* só começou receber a atenção dos pesquisadores e psicólogos na última década. Desde então, tem havido um movimento crescente rumo ao *coaching* baseado em evidências e um alicerce erudito-acadêmico para a profissão.

Com a expansão do Coaching pelo mundo, a necessidade das evidências científicas e dos projetos de pesquisa nessa área para fundamentar os estudos se torna cada vez mais importante. Entretanto, visto que o coaching é uma disciplina academicamente imatura e ainda emergente, enfrenta muitos desafios em função de sua juventude, assim como acontece nas áreas emergentes da expertise profissional, quando a prática precede o estabelecimento de uma base teórica e empírica sólida (BROCK, 2016). Ainda de acordo com Brock (2016, p. 454),

Patrick Williams (2006b:50) vê que o *Coaching* ‘é fortemente fundamentado nas teorias acadêmicas e científicas que o precedem’. Leni Wildflower (2006) acredita que, embora o *Coaching* não tenha um corpo extenso de conhecimento específico, há uma riqueza de evidências de campos como a psicologia, a educação de adultos, a teoria organizacional, a comunicação e outros que tem influência sobre o conhecimento e a prática dos coaches.

Considerando que o Coaching no Brasil é muito recente, sendo mais aplicado no mundo empresarial, como aconteceu inicialmente em todos os países, a sua natureza e relevância ainda muito fundamentada em outras disciplinas, não

possuímos dados relacionados aos programas acadêmicos que há muito pouco tempo iniciou aqui no Brasil, porém, de acordo com Brock (2016, p. 456), pode-se trazer as principais universidades que começaram a oferecer certificados e programas de graduação.

Os primeiros programas de certificação em *coaching* começaram nos Estados Unidos em 1998, na George Washington University. [...]. A University of Sydney na Austrália, foi a primeira a oferecer uma pós-graduação em psicologia do *coaching* em 2000. Essas instituições foram logo copiadas por outras faculdades e universidades, que passaram a oferecer aulas que levam à certificação e formação em *coaching* e áreas afins. Em 2005, mais de 24 faculdades e universidades ofereciam um programa de certificação ou até mesmo uma graduação completa em coaching (Williams, 2005, p. 41). Muitos desses programas aplicavam o modelo de ciência-praticante de estudos acadêmicos que foca 'tanto na aplicação prática das habilidades como no rigor científico e no conhecimento de metodologias de pesquisas baseada em evidências'.

Em um projeto de 2007¹⁰, segundo pesquisa realizada, 123 instituições que promoviam programas mundiais e currículos oferecidos por instituições credenciadas, sendo que, após 2 anos, o número já tinha aumentado para 152 (BROCK, 2016). No Quadro 8, as informações foram retiradas do livro de Brock (2016, p. 456), que traduz essas evidências, demonstrando os programas no mundo até o ano de 2009.

Quadro 8 – Instituições que oferecem programas com ênfase em Coaching

Região	Instituição	Nível de Graduação	Certificado de graduação	Certificado sem nível de graduação	Aplicação do Coaching
Canadá	17	2	-	3	13
Estados Unidos	91	32	11	5	61
Reino Unido	29	14	7	9	31
Austrália/ Nova Zelândia.	14	5	3	1	7
Outros	1	1	1	-	-
Total	152	57	22	18	112

Fonte: Brock (2016, p. 456).

¹⁰ Projeto patrocinado pela Foundation of Coaching, a Graduate School Alliance for Executive Coaching (GSAEC).

A partir dessas informações, podemos analisar o crescimento de programas acadêmicos de formação em Coaching em alguns países, evidenciando esta perspectiva a partir do ano 2000.

3.2.4 Coaching e as competências comportamentais

Nesta seção, irei destacar a ligação do Coaching com as competências comportamentais das pessoas. Dessa forma, segundo Durand (1998 *apud* CARDOSO FILHO, 2003) relacionamos a tríplice das competências comportamentais. Assim, a tríplice lista os conhecimentos que estão ligados ao saber, isto é, conhecimento teórico aprendido durante os estudos formais; as habilidades que estão relacionadas as experiências e aos treinamentos obtidos ao longo da vida; e as atitudes que estão relacionadas a motivação e ao querer fazer. Logo, apresento na Figura 1, a tríplice para ilustrar as competências conforme Durand (1998 *apud* CARDOSO FILHO, 2003),

Figura 1– Tríplice CHA – Desenhada pela autora



Fonte: Durand (1998 *apud* CARDOSO FILHO, 2003).

Simplificando, posso dizer que as competências de uma pessoa conforme o autor é a soma de conhecimento, habilidades e atitudes. Nesse sentido, destacar tais aspectos na Formação Continuada é de extrema importância. Com o autoconhecimento, o professor conseguirá compreender melhor suas competências para que, a partir disso, possa fazer um plano para seu desenvolvimento e, então, trazer aspectos de melhorias comportamentais e potencializar aquilo que tem destacado.

Trazendo esta tríplice (muito usada no meio empresarial) para a educação, estabeleço alguns cenários que impactam no desenvolvimento dos trabalhadores da Educação. O meio acadêmico sempre buscou o conhecimento como seu principal valor profissional, em que pese que o processo histórico da educação também foi pensar os modelos das metodologias utilizadas em sala de aula, para que esse conhecimento chegasse aos alunos em forma de aprendizagem.

Destarte, os aspectos relacionados ao conhecimento, se torna imprescindível pensar também as demais competências do profissional da educação para a sala de aula. Assim, o que adianta o professor ter todos os conhecimentos teóricos-pedagógicos e não saber colocá-los em prática por meio de suas habilidades de ensinar e transformar seus conhecimentos, principalmente, em aprendizagem significativa e motivadora para os estudantes.

É necessário compreender que o professor necessita estar sempre em desenvolvimento, aperfeiçoando e potencializando àquilo que já são seus talentos e melhorando àquilo ainda necessita. Para que isso aconteça, o autoconhecimento como uma das premissas de desenvolvimento é fundamental e traz em seu escopo as competências que Durand (1998) relaciona.

Minha pesquisa busca analisar a implementação da formação continuada na escola pesquisada, por meio da metodologia do Coaching e demonstrar sua contribuição nos desenvolvimentos comportamental, socioemocional, motivacional e profissional dos docentes, por isso, temos de compreender como esses aspectos foram trabalhados na formação, objetivando o alcance de determinados desígnios no desenvolvimento dos professores. A partir disso, a pesquisa fundamenta as relações das competências comportamentais, socioemocionais, motivacionais e profissionais e, o Coaching *como metodologia* estabelecendo uma transversalidade entre eles.

A partir dos pressupostos que trago na formação com os professores nos anos de 2018, 2019 e 2020 e de acordo com os estudos, o uso de técnicas e ferramentas do Coaching foram adaptados para a educação. Conseqüentemente, nesse aspecto, vou estabelecer essas relações contextualizando também a pesquisa concomitantemente.

3.2.5 Relação do Coaching com Educação

Para compreender a relação do Coaching com a educação, busquei estudos fazendo essa analogia por meio de alguns autores e começo com Marques (2018) que se refere ao Coaching na educação como Coaching educacional, dizendo que está voltado ao desenvolvimento de profissionais da área da educação, bem como a melhoria nos aspectos socioemocionais dos estudantes.

A partir disso, também trago um olhar inicial dessa trajetória à luz de Caetano-Souza (2018, p. 36),

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.

Desse modo, por meio dessa narrativa, conforme Brock (2016): “sobre a história do coaching no mundo, o coaching tem suas raízes na educação, na Psicologia Positiva, nos estudos da comunicação, nas teorias de desenvolvimento do adulto, [...], na gestão da liderança e na Educação Continuada” (CAETANO-SOUZA, 2018).

Nos últimos 20 e 30 anos, a sociedade se transformou de forma exponencial tendo em vista a tecnologia e os avanços em todos os campos profissionais desde a saúde até as questões afetivas e de interação. A partir desse olhar, quais foram os avanços na Educação? E na condução do trabalho em sala de aula? Questões como essas tentam ser respondidas, porém admitimos uma dificuldade muito grande neste aspecto, que faz com que os profissionais da área da educação ainda se sintam impotentes diante de situações não sanadas.

Posso dizer que o espaço escolar ainda é o mesmo, ainda utilizamos a sirene para dar uma ruptura a cada período de aula, o que, muitas vezes, impede uma excelente aula de um professor naquele momento. Também temos à disposição das classes e cadeiras da mesma forma, temos o professor no centro da sala de aula passando conteúdos e informações, e, por vezes, os alunos poderiam estar se

apropriando de outra forma sobre a mesma informação. Também temos professores que, por mais estudos que tenham, possuem dificuldade de comunicar-se com seus alunos, pela didática, pelo modo de falar ou pela comunicação inadequada.

Existem poucos projetos voltados para a relação do Coaching com a educação, e, na maioria dos existentes, referem-se ao trabalho do professor para a motivação do aluno. A pesquisa visa, fundamentalmente, trabalhar as questões relacionadas ao professor como pessoa que necessita trabalhar seu desenvolvimento motivacional, comportamental, socioemocional e teórico-prático para seu trabalho em sala de aula.

Os desafios da educação nos remetem a várias reflexões necessárias para um momento em que as questões dialéticas e contraditórias se fazem presentes, assim, segundo Khan (2013, p. 9),

O velho modelo da sala de aula simplesmente não atende às nossas necessidades em transformação. É uma forma de aprendizagem essencialmente passiva, ao passo que o mundo requer um processamento de informações cada vez mais ativo. Esse método baseia-se em agrupar os alunos de acordo com suas faixas etárias com currículos do tipo tamanho único, torcendo para que eles captem algo ao longo do caminho.

O movimento do trabalho com o Coaching na educação ainda é incipiente no Brasil, sendo mais difundido em países da Europa e Estados Unidos que já têm esta metodologia implantada em várias escolas, como um dos aspectos do desenvolvimento comportamental e motivacional dos profissionais da educação e dos estudantes. Existem estudos na área da educação, fora do Brasil, que demonstram melhoria nas capacidades cognitivas e emocionais dos alunos, assim como também há estudos que se baseiam no desenvolvimento e na motivação do professor em sala de aula.

Desse modo, a Escola Inside Track, nos Estados Unidos, desde 2001, desenvolve técnicas e ferramentas do Coaching, se tornando muito conhecida por ter formado mais de 350 mil estudantes com foco no desenvolvimento motivacional com essas habilidades. Na Universidad de Almeria, na Espanha, desde 2009, também foi instituído o processo de Coaching para melhoria nas competências dos estudantes (SIQUEIRA, 2017). Ainda de acordo com Siqueira (2017, p. 67),

Estudos feitos pelo pesquisador e professor da Universidade de Stanford, Eric Bettinger (2011), relatam que há um aumento de 15% na conclusão dos cursos de graduação nos grupos de estudantes que estão tendo acompanhamento do processo de Coaching. Para Graça Santos (2015, p. 02), “nos Estados Unidos, esta concepção tem sido amplamente utilizada nas escolas públicas como estratégia de melhoria da prática de diretores,

professores e alunos”. Para Atkinson (2007), o uso das técnicas e ferramentas de Coaching aumentou em 70% nas escolas americanas, elevando consideravelmente o nível de resultados positivos das mesmas.

O Coaching em nosso projeto de pesquisa visa transcender as questões relacionadas ao aluno, ao estabelecer um estudo da Formação Continuada do Professor por meio das ferramentas do Coaching, visando o seu desenvolvimento, autoconhecimento e motivação para a vida pessoal e profissional. Objetivo trazer um estudo voltado para o professor e seus desafios dentro de uma educação cada vez mais dialógica com mudanças profundas de paradigmas que não seguem mais o caminho que eles aprenderam na sua formação inicial.

A busca pela melhoria da educação é de todos os afetados por ela e isso passa, fundamentalmente, pelo profissional, o professor, que, ao mesmo tempo em que está diante de tantas mudanças e incertezas, precisa estar se reinventando diariamente para motivar seus estudantes, que são inquietos com um mundo tão volátil, incerto, complexo e ambíguo – VUCA¹¹. Dessa forma, diante de tantos aspectos, percebi o Coaching como uma proposta dialógica que traz as perguntas como questionamentos e conduzindo para que as próprias pessoas encontrem suas respostas certas para tantos aspectos relacionados ao pensamento reflexivo e inconsciente.

Trago esses aspectos, pois, quando falamos de opiniões, elas podem ser divergentes e, quando não estão cientificamente comprovadas, não podemos dizer que este é certo ou errado, pois se trata de opinião. Na educação, isso se faz presente muitas vezes, porque, se o professor é o mediador do processo de desenvolvimento cognitivo de seu aluno e na medida em que o aprendizado acontece, a forma de interpretar pode trazer vários enfoques e olhares diferenciados para um mesmo contexto. A partir disso, é necessário que o professor consiga conduzir esse processo, respeitando as potencialidades de cada estudante e contribuindo para ampliação do repertório cultural, social e cognitivo.

¹¹ **VUCA** é um acrônimo para descrever quatro características marcantes do momento em que estamos vivendo: Volatilidade, Incerteza, Complexidade e Ambiguidade. Apesar de o termo ter sido incorporado mais recentemente ao vocabulário corporativo, ele surgiu na década de 90 no ambiente militar. Os sites (www.redeindigo.com.br) e (www.administradores.com.br) que dizem que os americanos usam essa abreviatura para explicar o mundo de hoje. Eles dizem que o mundo é VUCA (em inglês) ou VICA (em Português) e eles têm razão! O mundo muda em velocidade acelerada e com destino incerto, proporcionando várias respostas para uma mesma questão.

3.2.6 Psicologia educacional e de desenvolvimento

Ao falar de Coaching educacional, não posso separar da Psicologia Educacional, por esse motivo, entendo que esta seção traz também uma relação basilar para minha pesquisa tendo em vista diferentes aspectos e áreas que estão diretamente ligadas umas às outras. Portanto, segundo Brock (2016, p. 112-113),

A psicologia de desenvolvimento é o estudo científico das mudanças relacionadas à idade no comportamento ao longo do tempo de vida e, como tal, contém muitos elementos da psicologia educacional. De acordo com Laske (2004:52-53), o *coaching* de desenvolvimento baseia-se em pesquisa sobre o desenvolvimento do adulto, especificamente as obras de Piaget, Kegan, Basseches, Jaques e Laske [...], as variáveis do *coaching* explicitam o que o indivíduo faz, enquanto as variáveis do desenvolvimento explicitam o que o indivíduo é, ou seu atual estado de ser.

Partindo dos estudos da Psicologia, tenho a compreensão que a forma com que o adulto aprende é diferente da criança e, nesse sentido, as questões estão muito mais relacionadas àquilo que precisa fazer sentido para sua vida, enquanto que a criança tem como seu principal motivador a curiosidade. Portanto, para Brock (2016, p. 113),

A psicologia educacional está focada nas formas pelas quais os seres humanos aprendem em ambientes educacionais, na eficácia das intervenções educacionais, na psicologia de ensino e na psicologia social das escolas como empresas. Sendo assim a psicologia educacional está estreitamente ligada a psicologia do desenvolvimento.

Segundo Brock (2016), a ligação da Psicologia Cognitiva trouxe também um olhar para a aprendizagem e o comportamento humano da pessoa adulta. O indivíduo, portanto, não se limita apenas aos estímulos externos, mas também com base em suas experiências vivenciadas que mudam constantemente e, ao passo que isso acontece, ele aprende e se torna cada vez mais apto. Nesse sentido, conforme Brock (2016, p. 97),

a importante contribuição da escola comportamental para o coaching é a teoria de que a oportunidade de mudança geralmente ocorre como resultado de um evento emocional significativo na vida pessoal ou profissional do cliente e a resposta do cliente abre a porta para a mudança de comportamento.

A Psicologia Cognitiva assegura um significado bastante importante para o desenvolvimento do trabalho alinhado ao Coaching que, de acordo com os autores,

busca o desenvolvimento comportamental das pessoas, levando-as ao estado desejado. Portanto, conforme Brock, (2016, p. 98),

os psicólogos cognitivos, pela primeira vez na curta história da psicologia, procuraram colocar as ferramentas da psicologia nas mãos do indivíduo, em vez do psicólogo. [...] a forma como o comportamento individual era influenciado, ao passo que os psicólogos cognitivos incentivavam o indivíduo a entender – e mais importante ainda, a dirigir – o mesmo processo.

Em vista disso, trago uma narrativa para a pesquisa no que se refere à prática inicial de Coaching que foi financiada por avanços na teoria da educação de adultos, especialmente nos princípios de Malcolm Knowles. Logo, destaco que “Knowles foi um dos primeiros a notar as diferenças na forma como os adultos aprendem e conseguem ser ensinados, focando nos benefícios da experiência, da associação e talvez, ainda mais importante, no entusiasmo – uma emoção que, muitas vezes, não é encontrada no ensino secundário e superior”. (BROCK, 2016, p. 162).

Nesse aspecto, precisamos ter a compreensão de que, se os adultos aprendem de forma diferente, eles precisam de motivações diferentes para buscar este aprendizado. Ter um aprendizado significativo deve colaborar, principalmente, com seus objetivos pessoais e profissionais. Desse modo, quando trago esse aspecto para a formação continuada, devemos, necessariamente, demonstrar aos docentes os comportamentos e as motivações que estão implícitas a esta narrativa. Nessa perspectiva, à luz de Brock (2016, p. 163), “a educação moderna obriga as crianças a aprenderem – os adultos aprendem quando tem um motivo para fazê-lo, [...] e desta forma, é necessário também convencer os adultos a aprenderem”.

Nesse sentido, há de se destacar que, enquanto as crianças devem aprender, pelo menos, nos momentos em que a educação pública é obrigatória, sendo o professor responsável pela motivação desse estudante e do agir enquanto sujeito mediador dessa aprendizagem, o adulto aprende por necessidade ou motivado por objetivos claros. Portanto, “Knowles entendeu isso e foi um dos primeiros a popularizar a noção de que a educação de adultos é, muitas vezes, autodirigida, ligada a experiências de vida, que os alunos mais jovens não poderiam, por definição possuir, e o mais importante, é também orientada a objetivos.” (BROCK, 2016, p. 162).

Com base nesses fundamentos, construindo um raciocínio do que se refere a minha pesquisa dentro do campo empírico e da realidade de outros contextos educacionais, posso dizer que, para o professor desenvolver suas capacidades e

habilidades nas formações continuadas, ele precisa ser motivado a isto. Contudo, algumas formações continuadas são colocadas ao grupo dos docentes como uma ação obrigatória já definida pela Lei de Diretrizes e Bases.

Assim, o aprimoramento da equipe escolar, que deveria ser contínuo e sistemático, ainda não acontece. Dessa forma, ainda evidenciamos instituições que não contemplam essas formações e, muitas vezes, trazem narrativas voltadas a processos normativos da escola nas formações que deveriam prever momentos para o desenvolvimento da prática na sala de aula. A proposta que trago na formação continuada dos professores da escola pesquisada, contempla esses conceitos e pensamentos, ligando aspectos que estão relacionados diretamente a esses estudos. Portanto, a base está sendo sustentada diante disso. A metodologia e a aplicação dessa formação demonstram sinais positivos alcançados pela Instituição, porém ainda não mensurados e validados.

Entender a forma com que o adulto aprende é necessário para o fazer pedagógico dessa formação continuada e estas questões que relacionam o professor enquanto “aluno” também. Durante a formação continuada, o professor passa a ser aluno e àquele que aplica a formação passa a ser o formador/professor, logo, também precisa de técnicas, ferramentas e metodologias que dialoguem com o trabalho que necessita desenvolver. A didática desse profissional se faz necessária, pois àquele professor participa de uma formação continuada pelos fatores inerentes a sua prática docente e é motivado pela obrigatoriedade dessa participação por parte dos mantenedores.

Em vista disso, o trabalho desenvolvido com a metodologia do Coaching traz maior significado para os docentes, levando em conta que também serão trabalhados aspectos socioemocionais, comportamentais e motivacionais, gerando, assim, uma consciência e maior responsabilização pelo seu processo de aprendizado e, também, porque poderão identificar aspectos pessoais e de seu comportamento, o que vai contribuir, sistemicamente, com seu desenvolvimento.

3.3 A MOTIVAÇÃO E OS ASPECTOS SOCIOEMOCIONAIS DO PROFESSOR NO CONTEXTO ESCOLAR

A motivação no trabalho docente é um tema ainda pouco aprofundado no meio acadêmico, visto que quando se fala em motivação, o protagonista principal é o estudante. Entretanto, temos observado que no âmbito educacional é premente um olhar para a motivação do professor, visto que, este necessita estar motivado para desempenhar um trabalho de melhor qualidade e transformar a aprendizagem mais significativa para o estudante.

O profissional de qualquer área quando está motivado com o desempenho da sua função, desenvolve-a com mais apreço e dedicação, dessa forma, busco nessa fundamentação teórica os caminhos que possibilitam e ancoram os estudos na investigação desse olhar para a motivação docente. Portanto, conforme Goleman (2012, p. 53),

a palavra 'motivação' partilha sua raiz com 'emoção': ambas vêm do latim *motere*, mover. Nossas motivações nos dão nossas metas e o ímpeto de alcançá-las. Qualquer coisa motivadora nos faz sentir bem. Como um cientista me falou: 'A maneira como a natureza nos leva a fazer o que ela quer é fazendo disso um prazer.

Percebo que nossas motivações ditam os nossos melhores desejos e isso faz com que busquemos esses resultados para termos o prazer dessa conquista. As pessoas se diferenciam por seus desejos e suas motivações, que estão ligados aos aspectos intrínsecos de cada um; o que pode mover um professor a uma determinada ação pode não fazer sentido nenhum para outra pessoa.

Quando falamos em motivação dentro do contexto escolar, a maioria dos autores demonstra significativos estudos para a motivação dos estudantes, segundo Lourenço e De Paiva (2010, p. 133),

a motivação é tida como um elemento fundamental no uso de recursos do indivíduo, de modo a se alcançar um objectivo. Estas características reforçam a justificação da importância que é atribuída à motivação na aprendizagem escolar. Por esse motivo, os autores sublinham que através da motivação, consegue-se que o aluno encontre razões para aprender, para melhorar e para descobrir e rentabilizar competências.

Este trabalho preocupa-se, de forma basilar, com a motivação do professor e o agir docente em sala de aula de forma atrativa, criativa, motivada e com a gestão emocional comprometida com o trabalho educativo. Se a discussão que permeia a

motivação dos estudantes em sala de aula está relacionada diretamente com o agir desse professor, que precisa estar buscando novos caminhos e alternativas para desenvolver um trabalho mais atraente e criativo; quem motiva esse professor a buscar novas competências e atitudes para um comportamento motivador que poderá cativar os estudantes? Segundo Ferreira (2009), “Motivação é o conjunto de fatores, os quais agem entre si, e determinam a conduta de um indivíduo”, é o que nos move à ação. Nesse sentido, relacionamos os efeitos motivadores da Formação Continuada dos professores da escola em que desenvolvi meu estudo.

É indiscutível que a qualidade da educação passa pelos profissionais que atuam nela, principalmente junto aos estudantes. Também é indiscutível que, para permanecer na profissão de docente, é necessário que esse profissional esteja suficientemente motivado, relacionando as questões pessoais e profissionais. Em pesquisa realizada Jesus e Santos (2004, p.42), foram identificadas 5 fases distintas na carreira docente:

A primeira fase, a exploração, corresponde ao período inicial da carreira, isto é, durante os primeiros dois ou três anos de serviço. Nesta fase, o professor experiencia papéis e avalia a sua competência profissional, podendo daí resultar três configurações motivacionais: sobrevivência, se o confronto com a realidade escolar tiver sido problemático, nomeadamente pela ocorrência de fracassos na dinâmica estabelecida no processo de ensino-aprendizagem; descoberta, se for experienciado sucesso, entusiasmo e satisfação com as novas experiências; indiferença, se o professor escolheu a profissão docente por falta de outras alternativas profissionais. A fase de estabilização, que ocorre entre os quatro e os seis anos de prática profissional, significa o compromisso definitivo com a profissão escolhida, o assumir da identidade profissional, implicando a rejeição de outras alternativas.

Ao falarmos de motivação docente, precisamos ter a compreensão de que os indivíduos trazem, ao longo de suas experiências e vivências, uma relação com sua história de vida e a relação com suas questões subjetivas ao longo de sua formação. Esses aspectos influenciam diretamente no fazer docente que pode enriquecer ou não o trabalho educativo. É importante que a escolha da profissão faça uma relação direta com seus anseios profissionais, mas, acima de tudo, que esteja relacionado com um projeto de vida para que seu trabalho faça sentido. A escolha da profissão docente deve permear algo que está acima dos anseios relacionados com o ambiente acadêmico, salário e remuneração, segurança e estabilidade, visto que a profissão, necessariamente, dialoga diariamente com outras pessoas.

Portanto, a interação com o meio é um dos fatores mais necessários para essa profissão, visando, fundamentalmente, não só passar os conteúdos e desenvolver

atividades e metodologias que alcancem o estudante cognitivamente, é muito mais do que isso, em que pese esta importância, o professor é o agente motivador da aprendizagem e do desenvolvimento do ser humano. Ele participa ativamente desse processo visto que convive, pelo menos, um ano na vida daquele aluno, trazendo maior ou menor importância, dependendo do nível de ensino do estudante.

3.3.1 A Motivação docente e sua profissionalidade

No século XXI, tem se discutido de forma mais constante as questões motivacionais das pessoas de modo geral, principalmente quando se refere ao mundo do trabalho e aos motivos que fazem aquela pessoa gostar do que faz e estar motivada para o melhor desempenho daquela função. No contexto educacional, isso é aprofundado em diversas pesquisas relacionadas ao aprendente. Nesta seção, a referência teórica que temos como ponto de partida é Jesus e Santos (2004), e buscamos a relação da motivação com a profissionalidade do trabalho docente por meio de uma perspectiva dialética e não conceitual.

A motivação docente tem uma importância fundamental para a sociedade, visto que são essas pessoas que desenvolvem um trabalho que, dependendo do nível de comprometimento, poderá influenciar positivamente ou negativamente no contexto da educação em que desenvolve a sua prática educativa. A influência do professor motivado, sem dúvida, faz diferença no aprendizado do aluno.

Segundo Larocca e Girardi (2011, p. 1933), “os estudos na área da satisfação e da motivação humana interessam às discussões sobre comportamento humano no trabalho, estando associados à compreensão de situações que envolvem absenteísmo, desistência do trabalho, improdutividade, bem como identidade, carreira e desenvolvimento profissional” e, ainda, de acordo com Larocca e Girardi (2011, p. 1933, *apud* JESUS; SANTOS, 2004),

o desprestígio da imagem social dos professores está associado à alteração do seu papel tradicional nos meios locais, considerando que durante muito tempo, a escola foi espaço de transmissão de saberes enciclopédicos destinados a poucos que tinham o privilégio de estudar e era vista como um meio de ascensão econômica e social. Hoje, a escola já não tem esta significação. Além disso, para o autor, outros fatores se entrelaçam nesse contexto explicativo da diminuição do prestígio da profissão de professor, tais como a obrigatoriedade escolar e massificação do ensino, o impacto dos meios de comunicação, a desvalorização do saber escolar, os baixos salários, a feminização e juvenilização do magistério, o elevado número de professores e a baixa qualidade acadêmica de muitos deles.

Por um lado, temos o ensino a distância que chegou com uma necessidade social em que era necessária a ampliação do acesso à universidade, principalmente pela classe trabalhadora menos favorecida.

Aliado às questões que Jesus e Santos (2004) relaciona, ainda corrobora com este contexto a informatização, o uso das tecnologias, o ensino a distância em que muitas universidades que primam pelo poder capitalista/mercadológico da venda de cursos de graduação, sem uma organização curricular e pedagógica que prepare os profissionais para o mercado de trabalho, acabam, muitas vezes, disponibilizando pessoas despreparadas com diferentes dificuldades que entram no “mercado” do ensino para ensinar.

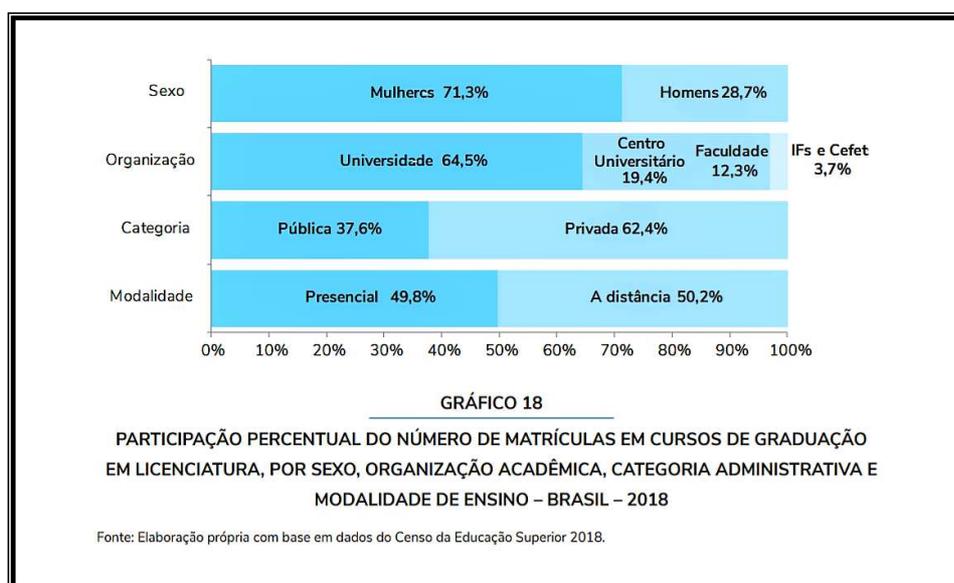
Portanto, essas questões que dificultam a valorização desses profissionais, muitos procuram por estes cursos por falta de opção melhor. Percebo que, nos cursos à distância, a maioria das pessoas busca as graduações na formação docente, visto que se entende ser mais fácil, e a maioria é mulher. Conforme dados do INEP/Censo (2018),

O destaque na modalidade a distância é a formação de professores. Pela primeira vez, o número de alunos matriculados em cursos de licenciatura EaD (50,2%) superou o daqueles que estão em cursos presenciais (49,8%). Tanto na rede federal como na rede privada, cursos de formação de docentes a distância são os que têm mais alunos. Pedagogia é a graduação com o maior número de matriculados: 440 mil, 23% dos alunos de EaD nas instituições particulares, e 12 mil, 13% dos alunos de EaD nas instituições públicas federais. Outras graduações voltadas para a atividade docente encontram-se entre os dez maiores cursos de EaD¹².

Dessa forma, indico o percentual de matrículas dos cursos de graduação em licenciatura na Figura 2:

¹² BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas. Brasília, 2019. As três Figuras são dessa mesma fonte.

Figura 2– Percentual do número de matrículas dos cursos de graduação em licenciatura



Fonte: INEP (2018).

Meu objetivo aqui não é relativizar o ensino a distância, mas colocar em pauta um ingrediente importante que se refere à questão profissional do trabalho docente. Uma das perguntas que fica sem resposta neste momento é o motivo pelo qual as graduações em licenciaturas e pedagogia podem ocorrer a distância e tantas outras não? Poderíamos levar em conta a questão prática durante a formação? Não é necessário um trabalho prático no que se refere a laboratório? Ou teriam outros motivos pelos quais não foram a real necessidade de ser discutido? Nesse contexto, não irei aprofundar essa narrativa, entretanto, é importante refletir este aspecto visto que trata diretamente da formação inicial e continuada, bem como a motivação docente.

Nesses aspectos, entendo a necessidade de trazer estes gráficos, visto o aumento exponencial do ensino a distância e, conseqüentemente o aumento nas licenciaturas e pedagogia. É necessário estar atento aos objetivos dessas pessoas, que buscam esta graduação, visto que seus objetivos e propósitos podem não estar de acordo com o que se espera da profissão. Essa atenção deverá estar relacionada a qualidade da formação continuada nas escolas, afim de subsidiar aos professores formados recentemente de propósitos para o aprimoramento e aperfeiçoamento da prática educativa.

Figura 3 – Número de ingressos em cursos de graduação, por modalidade de ensino – Brasil 2008 a 2018



Fonte: Dados INEP (2018).

Na Figura 3, evidencio o aumento dos cursos à distância, sendo 60% presenciais e 40% a distância, e que, a cada ano, aumenta, podendo nos próximos anos ultrapassar os cursos presenciais. Um fator que corrobora com esse aspecto nesse momento é justamente, o pensar na aprendizagem a distância, visto que somos obrigados a manter o distanciamento social neste ano de 2020 por conta da pandemia do COVID-19 que assola toda a nossa sociedade e que fará com que novas conduções nos processos educacionais sejam levadas em consideração. O que, também, por sua vez, aumenta a possibilidade de aceleração do ensino a distância dentro da educação básica, seja no Ensino Médio, que já havia uma discussão pela nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), seja no Ensino Fundamental, nas séries finais.

Figura 4 – “Perfil” típico dos discentes nos cursos de graduação, por modalidade de ensino – Brasil 2018

“PERFIL” TÍPICO DOS DISCENTES NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO, POR MODALIDADE DE ENSINO – BRASIL – 2018

ATRIBUTOS DO VÍNCULO DISCENTE DE GRADUAÇÃO	MODALIDADE DE ENSINO	
	PRESENCIAL	A DISTÂNCIA
Sexo	Feminino	Feminino
Categoria Administrativa	Privada	Privada
Grau Acadêmico	Bacharelado	Licenciatura
Turno	Noturno	n.a.
Idade (ingressante)	19	21
Idade (matrícula)	21	24
Idade (concluente)	23	30

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Censo da Educação Superior 2018.
Nota: Para construção do perfil dos discentes foi considerada a Moda de cada atributo selecionado.

O típico aluno de graduação a distância frequenta um curso de licenciatura. Na modalidade presencial, o estudante típico frequenta um curso de bacharelado.

Fonte: Dados INEP (2018).

Na Figura 4, pode-se identificar que a maioria das mulheres que se matriculam no ensino a distância são para os cursos de licenciatura com idades acima daquelas que se matriculam nos cursos de bacharelado presencial, tendo uma diferença de perfil. Estudos também mostram que a maioria das pessoas que procuram os cursos à distância já possui família e filhos, e, dessa forma, manter um curso presencial se torna um fator relevante e, muitas vezes, insustentável do ponto de vista financeiro e de frequência nas aulas.

Considerando o recorte nos aspectos da formação inicial e, posteriormente, a práxis em sala de aula do professor, a pesquisa realizada por Larocca e Girardi (2011, p. 1943), de forma que possamos nos balizar por alguns aspectos nessas relações que propiciam a motivação, conclui:

então, que um dos fatores mais significativos para a motivação dos professores está nos próprios alunos, no seu sucesso na aprendizagem, na devolutiva e na importância que dão ao trabalho docente [...]. Os alunos e seu aprendizado parecem ser, em grande parte, responsáveis pela manutenção da motivação docente. A percepção de que se encontra nos alunos e na sua aprendizagem o fator mais significativo para a motivação docente confirmou-se nas respostas que os participantes deram à questão sobre os fatores os motivam para a realização do trabalho na escola e sobre os fatores que geram insatisfação na realização do trabalho. Nas respostas positivas para a motivação três eixos centrais apareceram: os alunos (e seus

pais), a equipe pedagógica da escola e o clima ou ambiente relacional de apoio e comunicação.

Por outro lado, a mesma pesquisa, Larocca e Girardi (2011) mostra evidências de que a desmotivação do professor está ligada ao excesso de trabalho em casa, aos baixos salários, a turmas superlotadas, à falta de participação dos pais na escola, à falta de interesse dos alunos, à indisciplina, à falta de reconhecimento do trabalho pelos gestores, entre outros fatores.

Diante dessas questões, pode-se sintetizar, levando em conta que o professor possui uma relação afetiva e emocional com seu trabalho, e que esses fatores tornam mais leve de carregar e de alcançar objetivos ou mais pesados. Ou seja, o trabalho docente não depende somente de habilidades técnicas daquilo que foi aprendido na sua formação inicial, mais do que isso, não pode ser um trabalho mecanizado ou automatizado.

Ao docente, são necessárias habilidades sociais, emocionais e comportamentais do *ser professor*. Tais habilidades podem ser desenvolvidas durante a graduação e também na Formação Continuada dos educadores em oficinas, cursos livres, atividades que estimulem o desenvolvimento do autoconhecimento, de acordo com Santos, Antunes e Bernardi (2013, p. 298),

[...] o autoconhecimento dos docentes: os leva à consciência de suas características que, por sua vez, lhes ressaltam o autoconceito (AC), resultado de uma autoestima (AE) e uma autoimagem (AI) bem estruturadas. Se o professor estiver ciente de suas qualidades, potencialidades e necessidades, torna-se capaz de estabelecer metas e de traçar objetivos pessoais e profissionais pelos quais determinará seu nível de motivação.

Ao professor, é necessário apoio durante todo seu percurso, tendo em vista de que este não desenvolve um trabalho necessariamente simples, o professor estabelece vínculos afetivos durante um ano letivo com seus alunos, estabelece vínculos afetivos com seus pares, ao passo que, dividem as mesmas preocupações e os mesmos anseios.

Em contrapartida, cada pessoa, conforme já elucidei antes, possui seu próprio mapa de vida, sua mente inconsciente, que faz com que tenha maior ou menor probabilidade para a motivação no trabalho e na vida. Com isso, se pensarmos que, na formação inicial, esse estudante e futuro docente deve ser preparado nesses aspectos comportamentais, estaríamos evoluindo bastante no processo educativo,

visto que o professor é um protagonista importante para desencadear formas positivas e motivadoras em seus estudantes.

Destarte, quando esse aspecto não é alcançável na Graduação, então, a proposta de formação continuada deverá consolidar essas exterioridades importantes para o desenvolvimento do professor. Incluir autoconhecimento, autoestima, autoconceito, comunicação conversacional, trabalho cooperativo, entre outros, na formação continuada, poderá ser um fator motivacional para atuação do profissional em sala de aula.

3.3.2 A Teoria da Autodeterminação no fazer docente

A Teoria da Autodeterminação (TA)¹³ é uma das únicas que analisa os fatores intrínsecos do sujeito relacionando as questões inerentes a ele e os fatores extrínsecos que têm analogia com as questões relacionadas ao meio externo. Esses dois fatores são analisados por meio dessa teoria como forma complementar e não separadamente, sendo que ambos têm sua importância nos temas motivacionais de cada indivíduo (SIQUEIRA, 2017). Ainda conforme Siqueira (2017, p. 49),

A Teoria da Autodeterminação é uma abordagem da motivação humana que enfatiza as fontes motivacionais naturais das pessoas ao explicar o desenvolvimento de personalidade saudável e a auto regulação autônoma. Procura descobrir como as tendências naturais para o crescimento e as necessidades psicológicas interagem com as condições sociais que nutrem ou frustram essas fontes naturais, resultando em níveis variados de funcionamento efetivo e de bem-estar.

Assim, a TA pode contribuir de maneira significativa para os fatores motivacionais do professor, pois também promove o desenvolvimento da personalidade. A partir do autoconhecimento, dos seus estados inconscientes, a pessoa consegue perceber as razões e os fatores motivacionais que podem interferir positivamente ou negativamente em sua vida, ampliando, desse modo, seus repertórios pessoais para lidar com as questões socioemocionais de forma mais autônoma.

¹³ TA: Essa teoria, criada pelos psicólogos e pesquisadores americanos Deci e Ryan (1985), apoia-se nos fatores motivacionais do indivíduo e torna-se um balizador do comportamento, crescimento e desenvolvimento humano. Em sua aplicação, é capaz de perceber o quanto o mesmo se torna automotivado ou autodeterminado (SIQUEIRA, 2017, p.48).

Pode-se dizer que a Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (1985, 2002) fundamentam a estrutura motivacional do docente tendo em vista que simboliza vários aspectos que trazem a relação pessoal e profissional, nesse sentido, segundo Siqueira (2017, p. 43),

A maioria das pessoas não aprende coisas a não ser que haja um motivo para isso, em especial no contexto do trabalho, pessoas diferenciadas procuram diferentes benefícios incluindo: um desejo de aumentar sua competência no trabalho atual; Um desejo de desenvolver sua competência em novas áreas de aptidão ou conhecimento; Um desejo de melhorar suas perspectivas de carreira; Um desejo de melhorar a satisfação pessoal que essas pessoas obtêm de seu trabalho; Um desejo menos imediato pelas recompensas referentes a qualquer dos pontos acima – financeiros, psicológicas ou sociais.

Consequentemente, pode-se também relacionar que a motivação do professor em desenvolver-se e adquirir novas competências para o aprimoramento de seu comportamento e, consequentemente, uma melhoria do seu trabalho educativo passa, necessariamente, por estes dois aspectos motivacionais – os intrínsecos e os extrínsecos. Os intrínsecos são relacionados ao seu autoconhecimento, autoestima, seus estados inconscientes e relações interpessoais de comportamento humano e de comunicação, e os extrínsecos relacionados ao local de trabalho, espaço físico, estrutura, remuneração, incentivos, entre outros.

Nesse contexto, relacionar a formação continuada com o docente enquanto aluno faz todo o sentido, visto que não podemos colocar em pauta assuntos que não correspondem aos anseios e às motivações dos docentes. Nesse aspecto, desenvolver suas competências conscientes e inconscientes, relacionadas à gestão emocional e a outros aspectos que, atualmente, se tornam cada vez mais importantes na vida das pessoas, passam a ser condição relevante para o desenvolvimento e a melhoria do processo educativo e motivacional dos seus alunos.

Isso posto, entendo que, para o professor motivar seu aluno, precisa estar motivado suficientemente para ensinar com a qualidade que esperamos e além disso, trazer o engajamento e o protagonismo de todas as pessoas que estão envolvidas na Educação. Nessa perspectiva, segundo Siqueira (2017, p. 42),

A palavra motivação é, atualmente, uma das mais usadas pelos professores e por outros responsáveis pela educação, em particular na educação formal, para justificar insucesso dos alunos. Muitos educadores colocam a alegada falta de motivação dos alunos como primeiro obstáculo à compreensão e aprendizagem dos conteúdos escolares. Curiosamente, grande parte das dificuldades do professor tem, também, origem na sua motivação para

adquirir sólido conhecimento profissional, susceptível de ajudá-los na difícil tarefa de diagnosticar os interesses e as necessidades dos alunos e de perceber as diferenças individuais e outros problemas condicionantes de aprendizagem.

Quando nos deparamos com as questões motivacionais dos alunos, podemos dizer que, contraditoriamente, segundo Bergamini (1997, p. 54), “a motivação é um aspecto intrínseco às pessoas, pois ninguém pode motivar ninguém. A mesma passa a ser entendida como fenômeno comportamental único e natural e vem da importância que cada um dá ao seu trabalho”.

Desse modo, os aspectos intrínsecos estão relacionados diretamente às questões da própria pessoa, ou seja, o aluno tem seus próprios interesses, prazer, satisfação e busca por objetivos, assim como o professor tem as suas motivações intrínsecas que fazem a relação com a sua vida profissional e pessoal. Para motivar o aluno, o professor precisa estar motivado.

Dessa forma, a relação do professor entra, principalmente, na motivação intrínseca, ou seja, o professor precisa de autoestima, autoidentidade, gestão emocional, compreensão e interpretação positiva sobre determinados aspectos. Pode-se entender, então, diante dessas exterioridades, que o professor precisa estar motivado para, então, motivar seu aluno. Os mesmos aspectos e as mesmas relações que motivam o aluno a aprender e a melhorar suas competências ocorrem com o professor.

Portanto, motivar o outro é uma questão que exige ainda muitos estudos, visto que o indivíduo só será motivado por determinado contexto se este tiver as “ferramentas”¹⁴ internas que despertem essa intenção, que o fazem desempenhar uma importância na vida do outro.

Cada indivíduo possui seus próprios estados emocionais, suas próprias motivações para os mesmos fatos ou para fatos diferentes. Segundo Lourenço e De Paiva (2010, p. 136,),

A TA revela três necessidades psicológicas inatas inerentes à motivação intrínseca: (i) a necessidade de autonomia; (ii) a necessidade de competência; e (iii) a necessidade de pertencer ou de estabelecer vínculos. A interiorização pelo indivíduo destas três necessidades é considerada essencial para um bom desenvolvimento e saúde psicológica. A autonomia constitui-se como a aptidão de o sujeito se auto-governar; o direito ou capacidade de se dirigir por leis próprias, assim como a liberdade ou a independência moral ou intelectual. Nesta perspectiva, as pessoas teriam

¹⁴ Nesse caso, a palavra “ferramentas” é entendida como uma construção social.

tendência a realizar uma actividade por acreditarem que a fazem por vontade própria e não por serem obrigados devido a pressões externas. Dessa percepção, apresenta um comportamento intrinsecamente motivado, estabelece metas pessoais, evidencia os seus ajustes e contrariedades, planifica as acções necessárias para concretizar os seus objectivos e avalia adequadamente o seu progresso.

Considerando essas três necessidades psicológicas inatas e inerentes à motivação intrínseca, buscamos um olhar para a ação docente, construído no seu papel profissional, portanto, a *necessidade de autonomia* indica que o professor possa desenvolver seu trabalho de forma autônoma de acordo com suas construções cognitivas e sociológicas expressas ao longo de sua experiência e formação.

Essa autonomia não retrata o agir sem dar satisfação daquilo que está sendo proposto, mas sim trabalhar de acordo com metodologia da Instituição sem a interferência de fatores externos a sua atuação em sala de aula, em outras palavras, traduz também a confiança no trabalho deste professor. A pessoa que sabe que tem a confiança de seus pares trabalha com mais tenacidade.

Nesse mesmo contexto, a relação com a *necessidade de competência* também traduz a expressão de confiar naquele profissional ao saberem que ele tem competência para desenvolver determinadas habilidades em seus educandos. O profissional, ou seja, o professor, quando se sente competente e confiante naquilo que está desenvolvendo, o faz com satisfação e interesse, principalmente porque quer ver a aprendizagem acontecendo de fato e não só ser um produtor de conteúdo para passar aos seus estudantes. O professor se sente competente à medida que seus pares, superiores e colegas o percebem dessa forma e, assim, corroboram por meio de diálogos e *feedbacks* demonstrados com relação ao seu trabalho.

E, por fim, e tão importante quanto os dois anteriores, temos a *necessidade de pertencer e estabelecer vínculos*, que, nesse aspecto, é uma necessidade muito importante que apresentam muitos autores da área da Psicologia e educação que estudam este assunto. A interação com o outro não só demonstra este pertencimento com determinado grupo como também auxilia o repertório social e cultural das pessoas.

Segundo Bastos (2014), um dos pressupostos básicos é que o ser humano se constitui enquanto cidadão, na sua relação com o outro, ou seja, mais pela interação com o outro, do que quaisquer outros fatores que possam preponderar diante deste. A criatividade, por si só, pode acontecer, porém, se acontece com interação, ela é

aprimorada, aperfeiçoada se tornando muito mais eficaz. Portanto, vale ressaltar que a interação desenvolve vários outros fatores nas pessoas, na personalidade e no comportamento humano.

Levando em conta esses três aspectos das necessidades psicológicas, podemos considerar a ligação com a motivação e o Coaching, em que pese as três necessidades, o desenvolvimento comportamental pode se dar levando em conta pela busca do aperfeiçoamento dessas necessidades como objetivo de desenvolvimento comportamental do professor, o tornando uma pessoa cada vez mais motivada por estas relações de abordagens a serem construídas no cenário de seu contexto escolar.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresento as definições metodológicas que foram utilizadas para o levantamento dos estudos. Enquanto a abordagem qualitativa trazia a certeza de que estaria na minha pesquisa, o método implica muita inquietude. Experimentei diferentes métodos até ter a clareza que a investigação e interpretação da realidade do campo empírico aconteceria por meio da pesquisa documental.

Para melhor compreensão dos caminhos metodológicos, apresento no Quadro 9, os objetivos específicos com o que analisarei.

Quadro 9 – Organização para o alcance dos objetivos específicos

Objetivo específicos	Meio de coleta de dados	Meio de análise de dados/ Contidas no capítulo 8 da dissertação.
Apresentar o modelo de Formação Continuada adotado pela escola;	Análise documental.	A partir dos documentos das formações continuadas, construí mapas conceituais, onde trago os tópicos abordados no capítulo 8, para que o leitor se aproprie das informações.
Compreender a relação entre as técnicas de Coaching e a Formação continuada docente.	Análise documental.	Informações, questionários e contribuições relatadas nas dinâmicas, demonstrando a contribuição do Coaching para o desenvolvimento dos docentes.
Identificar o desenvolvimento dos professores com relação à Formação Continuada nos aspectos comportamentais, socioemocionais, motivacionais e profissionais.	Análise documental.	Informações produzidas pelos docentes, durante a formação, que se referem ao desenvolvimento comportamental, socioemocional e motivacional.

Fonte: elaborado pela autora.

4.1 SOBRE A ABORDAGEM QUALITATIVA

A pesquisa trouxe uma inquietude, ao passo que também, materializou minhas leituras e meus estudos. A curiosidade de desfrutar das leituras, dos autores ao mesmo tempo que constrói caminhos em meus pensamentos, também desconstrói conceitos que me deixam em dúvida. A dúvida, a curiosidade por novas descobertas asseguram um prazer a cada compreensão, a cada contextura conduzida pelos autores. Isso faz com que a investigação seja enriquecedora, ao mesmo tempo que, denota uma responsabilidade para a condução das informações “corretas” e que

sejam substancialmente importantes e relevantes para o estudo. Segundo Siqueira (2017, p.72),

A abordagem qualitativa permite refletir sobre as ações do processo de condução da investigação, interpretando os diálogos que ao longo são encontrados, evidenciando as ações desenvolvidas na construção do processo de conhecimento, revelando e valorizando os indícios encontrados, visando uma atitude crítica do estudo, não perdendo de vista um princípio norteador desta abordagem que é o desenvolvimento humano.

As vivências e as experiências conferem grande importância para pesquisa qualitativa que não se preocupa em quantificar e sim, segundo Minayo, Deslandes e Gomes (2016, p.23) em “*compreender as relações, valores, atitudes, crenças, hábitos e representações e, a partir desse conjunto de fenômenos humanos gerados socialmente, interpretar a realidade*”. De acordo com Minayo, Deslandes e Gomes (2016, p. 20) é importante destacar que,

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa dentro das Ciências Sociais, com o universo dos significados, dos motivos das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas também por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes.

Os procedimentos metodológicos serão análise documental de fonte secundária, onde irei fazer uma pesquisa nos documentos relacionados à formação continuada desses três anos, trazendo gráficos e analisando as evidências dos efeitos da formação nos desenvolvimentos comportamental, socioemocional, motivacional e profissional dos docentes. Nessa etapa, também tratarei das questões de ética da pesquisa e análise dos riscos por meio de um quadro que trará procedimentos, riscos, benefícios e ações preventivas.

Farei o trabalho de análise e construção do material empírico, onde proponho a análise dos três anos da formação, levando em conta o material produzido nessas formações. Dessa forma, Minayo, Deslandes e Gomes (2016, p. 26) asseguram que,

O tratamento do material nos conduz a uma busca lógica peculiar e interna do grupo que estamos estudando, sendo esta a construção fundamental do pesquisador. Ou seja, a análise qualitativa não é uma mera classificação de opinião dos informantes, é muito mais. É a descoberta de seus códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações. A busca da compreensão e da interpretação à luz da teoria aporta uma contribuição singular e contextualizada do pesquisador.

Estudar os efeitos dessa formação continuada desenvolvida na Instituição, trouxe também uma relevante importância ao tema “*Formação Continuada*”, subsidiando os estudos para um aprimoramento dos docentes no que se refere as questões comportamentais, socioemocionais, motivacionais e profissionais.

Lüdke e André (2018), afirmam que o uso da abordagem qualitativa decorre uma série de questões éticas da interação dos sujeitos pesquisados com o próprio pesquisador e, dessa forma, abordei com mais tenacidade essas questões, visto que, além da pesquisa trazer uma série de subjetividades, ainda trouxe a minha “voz” de participante direta em todos os processos das ações que contemplam a pesquisa. Assim, conforme Lüdke e André (2018, p. 60),

A questão mais geral e mais frequentemente levantada em relação as abordagens qualitativas é a da subjetividade do pesquisador. Os partidários de uma postura mais tradicional em relação ao conhecimento científico defendem o ponto de vista de que os julgamentos de valor do pesquisador não devem afetar nem a coleta e nem a análise de dados. Num outro extremo estão aqueles que afirmam ser impossível a objetividade. Uma postura mais equilibrada parece ser a daqueles que, reconhecendo a impossibilidade de separar os valores pessoais do processo de pesquisa, sugerem alguns cuidados especiais no sentido de controlar o efeito da subjetividade.

Nessa perspectiva, faz-se necessário um rigor ético na pesquisa com o intuito de preservar a cientificidade do processo. Na Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS, 2016, p.8), resolve:

Art. 19. O pesquisador deve estar sempre atento aos riscos que a pesquisa possa acarretar aos participantes em decorrência dos seus procedimentos, devendo para tanto serem adotadas medidas de precaução e proteção, a fim de evitar danos ou atenuar seus efeitos.

Dessa forma, apresento no Quadro 10, os caminhos para dirimir pressupostos levantados na pesquisa.

Quadro 10 – Procedimentos e tratamento dos riscos

Objetivo específico: Apresentar o modelo de formação continuada adotado pela escola;
Procedimento: Elaboração de mapa conceitual, a partir da análise documental das fontes informadas nos documentos das formações realizadas nos anos de 2018, 2019 e 2020. Serão elaborados três mapas conceituais. Os mapas serão utilizados para identificar, organizar e relacionar os tópicos estudados na formação continuada, objetivando que o leitor se aproprie das informações de forma resumida e compreenda os tópicos abordados nas formações.
Benefícios para pesquisa:

- Elucidar e apresentar as formações continuadas que ocorreram em 2018, 2019 e 2020 por meio dos mapas conceituais. Esses mapas irão demonstrar ao leitor de forma sucinta o que foi desenvolvido com professores.
- Mapear e rememorar os tópicos abordados nas formações que ocorreram na escola nos últimos três anos.
- Obter informações para elaboração da formação continuada dos próximos anos buscando aperfeiçoamento e retomada do trabalho realizado.

Riscos para pesquisa:

- Não há sujeitos na pesquisa, pois a minha decisão pela pesquisa qualitativa, inclui somente a análise de dados secundários. Entretanto, os documentos a serem analisados e explorados são informações produzidas pelos docentes da Instituição pesquisada e por eu ser a gestora, proprietária e também desenvolvi a formação nestes três anos, existe um risco eminente. A partir disso, faz-se necessário o distanciamento e análise dos documentos de forma ética e clara para que o leitor tenha a compreensão de como foi a formação continuada.
- Considerando que a cada ano houve um formato de formação continuada que trabalharam os mesmos tópicos e metodologia, pode ser que eu não consiga expressar tudo que aconteceu, ou que talvez tenhamos tópicos repetidos nos mapas, o que não invalida o trabalho, visto que o aprofundamento dos estudos deve ser rememorado.
- Outro risco que é inerente a minha função é ter claro aquilo que foi realizado e como foi e, não ficar tão claro ao leitor.

Ações preventivas:

- A análise documental deverá ser criteriosa e cuidadosa, preservando os nomes dos docentes, bem como, a disciplina ou nível de ensino no qual desenvolvem suas atividades.
- Cuidado para não reproduzir informações indevidas ou que exponha a pessoa na sua individualidade.
- Deverá ser feito três mapas um para cada ano, demonstrando os tópicos apresentados.
- Os mapas poderão ser revistos pela equipe diretiva da Instituição, para que estes percebam se está demonstrado aquilo que foi realizado.
- Os mapas conceituais poderão ser, previamente, avaliados pela orientadora da minha pesquisa para que ela possa trazer a sua compreensão enquanto leitora e auxiliar a esclarecer, caso não esteja bem claro.

Objetivo específico: Compreender a relação entre as técnicas de Coaching e a formação continuada dos docentes.
Procedimento: Análise documental referente as técnicas, ferramentas e dinâmicas de Coaching implementadas na formação continuada. Trazer a percepção das fotos, dos vídeos e documentos com relatos dos professores.
Benefícios para pesquisa: Identificar as práticas realizadas com os professores e como estas aconteceram, compreendendo melhor a eficácia ou não da metodologia de Coaching junto a formação continuada, bem como também a aceitação e compreensão dos professores frente a estas técnicas e dinâmicas implementadas.
Riscos para pesquisa: <ul style="list-style-type: none">• Ter o cuidado com a exposição de qualquer docente em fotos, relatos e dinâmicas. Na exposição das fotos e dados deverão ser preservadas a identidade de todas as pessoas.• Eu enquanto pesquisadora e estudiosa da área do Coaching e comportamento humano ter tendência a ver apenas as questões positivas do processo de implementação do Coaching junto aos professores da escola.• Devido à ausência de referências de formações continuadas de professores com uso da metodologia do Coaching para o desenvolvimento comportamental, socioemocional, motivacional e profissional existe dificuldade de parâmetros de comparação.• Quantidade de material existente da formação e dificuldade para sistematização dos mesmos.
Ações preventivas: <ul style="list-style-type: none">• Serão utilizadas imagens desfocadas preservando a identidade das pessoas sem a exposição de rostos e demais situações que possam identificar este docente.• Selecionar os materiais e documentos com maior relevância e consistência para a pesquisa.• Aprofundar a análise documental do processo de desenvolvimento dos professores, principalmente quando se refere aos relatórios enviados pelos mesmos e o que foi escrito.• Ter o cuidado com a preservação dos dados e informações dos sujeitos da pesquisa, neste sentido, preservar principalmente a disciplina em que determinados professores desenvolve suas aulas. Procurar utilizar apenas o nível de ensino.
Objetivo específico: Identificar o desenvolvimento dos professores com relação à formação continuada nos aspectos comportamentais, socioemocionais, motivacionais e profissionais.

Procedimento: Análise documental do período das formações continuadas. Análise e gráficos das avaliações realizadas pelos professores, análise dos relatos dos professores, análise das fotos e dos vídeos realizados na formação a cada ano. Analisar documentos da área de recursos humanos no que se refere a alteração da equipe, atestados médicos, entrada e saída de professores na Instituição. Esses documentos deverão ser analisados antes da formação e no período da formação. Os relatórios serão solicitados ao departamento de recursos humanos com a anuência da mantenedora.

Benefícios para pesquisa:

- Ter acesso às informações da Instituição com o objetivo de avaliar os dados e dessa forma, compreender se houveram mudanças significativas.
- Ter acesso às informações e possíveis desenvolvimento dos professores.
- Identificar se houve efeitos na Instituição com relação a esta formação.
- Compreender qual foi ou qual é a visão dos professores com relação a formação continuada desenvolvida na escola neste período.
- Identificar e demonstrar se houve mudança de comportamento dos professores nas questões socioemocionais e motivacionais em função da formação continuada realizada na escola.
- Aperfeiçoar a formação continuada para os próximos anos contemplando novos tópicos e abordagens, a partir dos referenciais teóricos desse trabalho.
- Pensar a formação continuada para outros contextos escolares.

Riscos para pesquisa:

- Considerando o volume de documentos a serem analisados e a forma de demonstrar esta análise será um grande desafio, visto que, existem horas de filmagens de formação, muitos relatórios e informações escritas pelos professores, além de avaliações que os mesmos realizaram durante cada dia de formação, por esse motivo, há uma probabilidade que essas informações sejam volumosas para se estabelecer uma sistematização completa em pouco tempo.
- Encontrar nos documentos informações pelas quais tragam aspectos relevantes com relação a “formadora” e ter que lidar com esta situação de forma isenta e profissional.

Ações preventivas:

- Dar prioridade aos documentos mais completos.
- Elaborar Termo de Autorização de uso de informações e Termo de compromisso e utilização de dados.
- Montar gráficos para sistematizar e demonstrar de forma clara e objetiva as informações.

- Colocar na pesquisa aspectos relevantes levantados nas informações.
- Fidelizar todas as informações trazidas pelos professores preservando a identidade dos mesmos quando houver identificação.
- Preservar a identidade das pessoas bem como nível de ensino em que atuam.

Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando que, na pesquisa social, as questões éticas são referências basilares e considerando que, neste contexto, sou autora da pesquisa e também dirigente da Instituição, foram tomadas algumas precauções para garantir as diretrizes éticas e a eticidade da pesquisa, sendo assim, segundo Gil (2019, p. 13) “a pesquisa implica: (a) respeito ao participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia; (b) ponderação entre riscos e benefícios; tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos; (c) garantia de que danos previsíveis serão evitados; e (d) relevância social da pesquisa”.

A partir disso, propus caminhos em que utilizarei basicamente análise documental de fonte secundária existente na Instituição pesquisada. Esses documentos são relatórios, fotos, avaliações de questionários do *google form*¹, avaliações escritas e vários documentos existentes desses três anos de implementação da formação continuada. Outra questão que decidi também é que a pesquisa teve como base as referências e documentos da Instituição com autorização da mantenedora, em que foi feito Termo de autorização de uso de informações sem a utilização de sujeitos na pesquisa.

Dessa forma, a contribuição dos sujeitos da pesquisa está relacionada aos documentos existentes referentes as formações, sendo estes autorizados pela instituição por meio de Termo de Consentimento de Uso de Informações, preservando os nomes dos participantes, bem como sua identidade. Optei em não fazer o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido nessa pesquisa, pois não serão realizadas entrevistas, observação, grupo focal, desse modo, não haverá a participação direta dos sujeitos na pesquisa.

As características da pesquisa qualitativa carregam uma concepção da realidade social, construindo significados por meio de um processo de reflexão dos sujeitos nela envolvidos. Na educação, a abordagem qualitativa faz mais sentido, uma

¹ Questionários realizados em plataforma digital sem identificação de quem respondeu.

vez que trata naturalmente das relações humanas e suas experiências, bem como, os aspectos subjetivos dessas relações.

Os documentos a serem explorados e analisados constituem fonte suficiente para a sistematização e consolidação da busca de respostas para as questões relacionadas a pesquisa social que desenvolvo. Portanto, conforme Minayo, Deslandes e Gomes (2016, p.23),

O pesquisador que trabalha com estratégias qualitativas atua com a matéria-prima das vivências, das experiências, da cotidianidade e também analisa as estruturas e as instituições, mas entendem-nas como ação humana objetivada. Para esses pensadores e pesquisadores, a linguagem, os símbolos, as práticas, as relações e as coisas são inseparáveis. Se partirmos de um desses elementos, temos que chegar aos outros, mas todos passam pela subjetividade humana.

Levando em conta a realidade vivida socialmente, os autores compreensivistas preocupam-se em compreender os fenômenos humanos, contudo, minha pesquisa se encaixa nessa abordagem, pois busco acima de tudo, compreender as relações desencadeadas nos professores, a partir, da formação continuada e, dessa forma, levantar os dados para a interpretação daquela realidade. (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2016). Ainda assim é importante destacar que segundo Minayo, Deslandes e Gomes (2016, p. 23),

O pesquisador que trabalha com estratégias qualitativas atua com a matéria-prima das vivências, das experiências, da cotidianidade e também analisa as estruturas e as instituições, mas entendem-nas como ação humana objetivada. Para esses pensadores e pesquisadores, a linguagem, os símbolos, as práticas, as relações e as coisas são inseparáveis. Se partirmos de um desses elementos, temos que chegar aos outros, mas todos passam pela subjetividade humana.

Desse modo, busco compreender como uma tarefa importante nas ciências sociais, a realidade vivida socialmente naquele contexto. A subjetividade na minha pesquisa se apresenta o tempo todo, ao passo que trata de analisar o comportamento humano, socioemocional e motivacional dos docentes.

Dessa forma, foram tomadas todas as medidas preventivas para preservar as informações levantadas nos estudos dos documentos da Instituição. O estudo, portanto, passou pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) com parecer sob o número 4.561.054, aprovado em 26 de fevereiro de 2021.

4.2 SOBRE A PESQUISA DOCUMENTAL

Nesta pesquisa documental, serão analisados os documentos produzidos na formação continuada dos docentes da escola pesquisada, no período de três anos (2018, 2019 e 2020), bem como documentos pertencentes a informações e registros da área de recursos humanos. Esses documentos trarão dados, informações, opiniões dos professores além de relatos relacionados com as questões emocionais, comportamentais e motivacionais. Levando em conta a questões de compreensão do que ocorreu neste período e qual foi o sentido dessas formações para os professores, segundo Silva *et al.*, (2009, p. 4556), pode-se afirmar que,

A pesquisa documental, enquanto método de investigação da realidade social, não traz uma única concepção filosófica de pesquisa, pode ser utilizada tanto nas abordagens de natureza positivista como também naquelas de caráter compreensivo, com enfoque mais crítico. Essa característica toma corpo de acordo com o referencial teórico que nutre o pensamento do pesquisador, pois não só os documentos escolhidos, mas a análise deles deve responder às questões da pesquisa, exigindo do pesquisador uma capacidade reflexiva e criativa não só na forma como compreende o problema, mas nas relações que consegue estabelecer entre este e seu contexto, no modo como elabora suas conclusões e como as comunica. Todo este percurso está marcado pela concepção epistemológica a qual se filia o investigador.

Portanto, a produção de conhecimento científico nesta dissertação, denota uma responsabilidade, não só como pesquisadora, mas também como autora da formação dos professores, buscando estabelecer relações de forma reflexiva e criativa por intermédio de um olhar cuidadoso dos documentos a serem analisados.

Busquei por meio da fase exploratória na coleta de dados de fonte secundária, os registros da escola e informações do período das formações. Os documentos estavam organizados por ano, sendo: as apresentações impressas em powerpoint, projetos escritos dos professores, fotos, vídeos, entre outros. A documentação foi toda numerada e a diretora pedagógica da escola fez um documento no qual tinham as informações gerais contidas nos relatórios e dados nas pastas referentes a cada ano. Foram utilizados como documentos a serem investigados toda a pasta referente a cada ano.

O levantamento do material dos anos de 2018, 2019 e 2020, consiste em uma importante compreensão da realidade para responder aos objetivos da pesquisa. Dessa forma, é importante trazer os conceitos da abordagem da análise documental para clarificar o método que estou utilizando.

Início a compreensão do que é “*dado*” segundo Flores (1994, p.16) que diz que “Um dado suporta uma informação sobre a realidade, implica uma elaboração conceptual dessa informação e o modo de expressá-la que possibilite a sua conservação e comunicação”. Seguindo, o que retrata na concepção da pesquisa documental, o principal “*documento*”, que é todo o material impresso ou não, de onde serão extraídos os dados. Esses documentos podem ser relatórios e documentos produzidos, fotos, filmagens e outros.

Por fim, temos a questão da “*análise*” que trata das unidades de significado, análise compreensiva dos documentos, utilizando-se dos dados para estabelecer as relações entre a teoria da pesquisa e a minha interpretação diante do que foi construído (analisado) para chegar ao objetivo final.

4.3 ANÁLISE DE DADOS

A quantidade de material arquivado na escola referente a estes três anos de formação é muito rica. A Instituição fez muitos registros de tudo o que foi feito nesse período, organizando o material. No entanto, essas informações não tinham como objetivo a pesquisa e, desse modo, trago a problematização que dialoga com as questões de analisar a implementação dessa formação continuada nos desenvolvimentos comportamental, socioemocional, motivacional e profissional dos docentes.

Como objetivo geral esta análise deverá estabelecer critérios importantes, porém mais do que isso, é necessário compreender como esse campo empírico absorveu o processo formativo na Instituição e o sentido e a experiência que os trouxe. O material produzido e arquivado, apesar de bastante significativo, demonstra o que aconteceu com riqueza de detalhes, porém não foi sistematizado.

A pesquisa também estabelece um distanciamento, em que pese, que eu como formadora tive que me fixar nos documentos produzidos e desenvolver o detalhamento por meio deles, tendo um olhar de fora para àquele contexto social.

O pesquisador ao estabelecer o que vai pesquisar, já inicia uma análise inconsciente das informações, isso pode ajudá-lo no desenvolvimento de sua pesquisa se, de forma consciente, compreender o seu papel como fundamental para a busca dos objetivos da pesquisa. Essa análise, muitas vezes, vai desconstruir algum paradigma já formulado em sua percepção. Esse processo é importante visto que a

desconstrução auxilia na análise tácita do pesquisador e, dessa forma, poderá ser formado um novo processo de construção que irá contribuir significativamente com os estudos. Segundo Lüdke e André (2018, p.53),

Analisar os dados qualitativos significa 'trabalhar' todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observações, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. A tarefa de análise implica, num primeiro momento a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e interferências num nível de abstração mais elevado.

A análise está presente em toda a pesquisa, visto que, as decisões são tomadas desde a fase inicial e, para que sejam coerentes, existe a necessidade de se fazer uma análise prévia dos contextos a serem incluídos e dos métodos a serem aplicados nas relações.

Como metodologia de análise de dados proponho, no Capítulo 8, apresentar a formação continuada implementada na escola por meio de análise documental construindo três grupos. Sendo o primeiro, os mapas conceituais, onde construí, observando as apresentações que foram feitas para os professores em PowerPoint. Transcrevi as temáticas trabalhadas e fiz os mapas conceituais de cada ano, provido de informações relevantes que contextualizam as vivências, por meio dos tópicos abordados.

Esses mapas demonstram aquilo que foi desenvolvido junto aos professores e também trazem relatos com analogia a condução do trabalho formativo. A segunda análise, contará com *questionários e os relatos* respondidos pelos professores, avaliando os dias de formação. Esses questionários serão apresentados em forma de gráficos, onde serão trazidas as análises.

E por fim, trago os *relatos e escritas* dos professores referentes ao processo formativo relacionado as suas aprendizagens, conquistas e mudanças a partir dessa formação desenvolvida na escola.

Os documentos traziam as palestras, os vídeos, as dinâmicas conduzidas, técnicas apresentadas e, a partir, desses documentos pude construir os mapas a fim de demonstrar o que foi feito durante esses três anos de processo formativo. Já os *questionários e relatos* que compõem as avaliações dos dias de formação, foram elaborados por meio da plataforma do google docs, trazendo avaliação de zero a cinco, sendo zero, para insatisfeito e cinco, para excelente.

Nesses mesmos questionários, foram realizadas perguntas subjetivas nas quais também trarei algumas dessas respostas, apresentadas por gráficos, analisando e contextualizando com o referencial teórico. Os *relatos sobre a formação* foram escritos pelos docentes e compõem na sua maioria, os sentimentos com relação ao processo formativo conduzido a cada ano.

A partir da coleta e análise dos dados, dos documentos serão considerados com base em Moraes (2003, p.191),

Pesquisas qualitativas tem cada vez mais se utilizado de análises textuais. Seja partindo de textos já existentes, seja produzindo o material de análise a partir de entrevistas e observações, a pesquisa qualitativa pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão.

Dessa maneira, a análise dos “*dados*”, em nosso texto de acordo com Moraes (2003), seguirá um referencial trazendo significados, sentidos e credibilidade por meio da proposta que irei delimitar com base nos achados da pesquisa realizada no campo empírico. Esses elementos serão demonstrados no texto por meio de categorizações emergentes que serão incluídas durante o processo da produção textual dessa análise e com base no meu conhecimento tácito.

A análise dos *dados* está presente durante toda a pesquisa, ao passo que vou apropriando-me das informações e levantando os *dados*. Consigo estabelecer uma análise inicial e anotações que, posteriormente, irão contribuir para o aprimoramento, classificação e organização para análise sistemática dos documentos.

A análise foi um trabalho interpretativo dos dados obtidos de forma empírica pelos quais entendo ter tido muitas informações a partir de algumas fases. A intenção foi utilizar técnicas que trouxeram um nível argumentativo para que eu pudesse explorar as informações obtidas em cada fase de forma eficiente e, desta forma, ter uma visão sistêmica do trabalho. Essa etapa foi muito relevante, pois também busquei a minha interpretação, diante de tudo o que foi explorado e desenvolvido pelo grupo, principalmente porque estive envolvida. Após a sistematização dos dados levantados, no campo empírico, realizei a análise, delineando os caminhos percorridos com base, principalmente, em Imbernón (2010), Siqueira (2017), Deci e Ryan (1985, 2000a, 2002) e Brock (2016), conduzindo com o referencial teórico estudado.

4.4 IDENTIFICAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO DAS UNIDADES

Identificar e classificar os dados foi imprescindível, sendo necessário utilizar as informações mais importantes e que tivessem aproximação com a pesquisa. No material, tinham muitas informações e encontrei dificuldade para selecioná-las. O desafio da pesquisa e da investigação foi demonstrar a contribuição dessa formação no desenvolvimento comportamental, socioemocional, motivacional e profissional dos professores. Para isso, organizei as fontes documentais, nas quais foram levantados os dados para a análise, onde identifiquei como *unidades de análise*.

Categorizei as unidades de análise, descrevendo o que foi levantado de dados contextualizando com o referencial teórico, ao passo que, o tratamento desses dados fora considerado e demonstrado na mesma categoria. Dessa maneira, dividi em três categorias para fazer a análise dos dados, numeradas no Capítulo 8, sendo 8.1 – *O autoconhecimento e a construção identitária a partir das premissas do Coaching*, onde a partir dos documentos da apresentação busquei a compreensão do que havia acontecido nas formações continuadas e sistematizei o que foi abordado em três mapas conceituais.

Esses tópicos dão conta de apresentar ao leitor os temas abordados nas formações e também demonstrar ao leitor, o sentido da formação e porque ela está relacionada aos temas socioemocionais, comportamentais e motivacionais dos docentes. Para responder as questões da pesquisa entendi que é necessário também identificar e demonstrar alguns questionários e relatos que refletem os aspectos comportamentais dos professores e nos quais demonstram por meio de suas opiniões seus comportamentos e motivações relacionados ao seu trabalho.

A segunda categoria 8.2 – *A contribuição do Coaching na Formação Continuada dos docentes*, teve como objetivo principal compreender a satisfação, anseios e dificuldades dos professores com relação ao processo de Coaching como metodologia de trabalho no desenvolvimento da formação continuada. Essa categoria apresenta gráficos, avaliações e informações colocadas pelos professores sobre a formação, por meio da plataforma de respostas enviadas do *google docs*.

Todos esses questionários foram separados, pois estavam constituídos como fonte documental dentro do ano de formação. No entanto, preferi trazer algumas avaliações aleatórias, em que desenvolvi as demonstrações por meio de gráficos.

Esses gráficos que serão trazidos no Capítulo 8 da análise, trarão contribuições para o alcance dos objetivos específicos da pesquisa.

E a última categoria, *8.3 – Potencialidades e limites no desenvolvimento dos docentes por meio desta formação implementada*, traz essas informações a partir de escritas dos professores sobre as formações conduzidas nestes três anos, avalia o modelo implementado na escola e traz o “*olhar e a voz*” dos professores referente ao trabalho desenvolvido e vivenciado por eles. Esses documentos refletem uma avaliação final do que eles pensavam sobre a formação continuada do ano.

Concluindo este capítulo, achei importante relacionar com a experiência enquanto pesquisadora. Segundo Larrosa (2014, p. 19),

A ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a construir-nos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. [...]. A primeira coisa que eu gostaria de dizer sobre experiência é que é necessário separá-la da informação.

Nesse contexto, julguei importante inserir Larrosa, visto que ao pensar na metodologia e nos documentos que seriam analisados, também foi necessário refletir sobre a experiência que eu teria e o quanto de sentido essas “informações” trariam para a pesquisa. O momento de definir aquilo que seria analisado é complexo, visto que, diante dos estudos não serão somente informações que devo incluir, mas a experiência e o sentido que aquelas informações trarão. Essa reflexão se torna muito relevante quando passo a ter esse olhar enquanto pesquisadora, oferecendo ao leitor também um sentido para essa leitura.

Nesse aspecto, ao categorizar e definir esses títulos, procurei dar sentido à análise das informações que estou colocando na pesquisa e, assim, contextualizar de tal forma que a traga a leveza e a beleza (admiração ou prazer por meio dos sentidos) de compreender a importância desse momento como pesquisadora.

5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Na análise dos documentos e dados, inicialmente, utilizei o material que foi produzido e apresentado aos professores nas formações. Desses documentos foram extraídos os tópicos abordados aos docentes referente aos anos de 2018, 2019 e 2020, sistematizados em mapas conceituais. Esses tópicos foram explorados por meio de conteúdos e informações repassadas aos professores via apresentação em *powerpoint*.

Os conteúdos dessas apresentações compunham além de textos informativos, vídeos e fotos trazendo exemplos dos conceitos. Também compunham as dinâmicas elaboradas e que foram realizadas junto aos professores, incluindo os materiais utilizados e a explicação da organização de cada dinâmica. Nos documentos também haviam questionários do *google docs*, onde os professores faziam avaliação diária das formações e que ainda traziam respostas subjetivas de perguntas feitas nesses questionários, o que também compunham um dado bem importante.

Nesse sentido, produzi gráficos para que eu pudesse analisar de forma mais sistemática as informações e assim ter uma compreensão dos resultados apresentados para relacionar com o referencial teórico e com os objetivos da pesquisa. Por fim, serão analisados ainda neste Capítulo os relatos dos docentes referentes a formação continuada do ano. Trouxe essas escritas de forma literal a fim de elucidar os sentimentos dos docentes com relação ao processo formativo.

A partir de alguns vídeos com relatos, de leituras sobre o que os professores escreveram, da análise de tantas informações pude perceber a importância para escola registrar esses momentos e organizar como um projeto para posteriormente, com o distanciamento do tempo, poder analisar e, dessa forma, sistematizar para que possa extrair as melhores experiências.

Ao analisar os mapas conceituais produzidos, os questionários apresentados em forma de gráfico e os relatos trazendo avaliação dos docentes sobre a formação continuada, minha finalidade é responder aos objetivos relacionados aos desenvolvimentos comportamental, socioemocional, motivacional e profissional dos docentes.

5.1 O AUTOCONHECIMENTO E A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA A PARTIR DAS PREMISSAS DO COACHING

Conforme já informado no Capítulo 7, o procedimento para demonstrar e apresentar a formação foram os mapas conceituais¹, a partir da análise e dos dados provenientes do que foi vivenciado com os docentes nos anos de 2018, 2019 e 2020. Cada mapa refere-se ao ano de implantação da formação. Segundo Tavares (2007, p.72),

O mapa conceitual é uma estrutura esquemática para representar um conjunto de conceitos imersos numa rede de proposições. Ele é considerado como um estruturador do conhecimento, na medida em que permite mostrar como o conhecimento sobre determinado assunto está organizado na estrutura cognitiva de seu autor, que assim pode visualizar e analisar a sua profundidade e a extensão. Ele pode ser entendido como uma representação visual utilizada para partilhar significados, pois explicita como o autor entende as relações entre os conceitos enunciados. O mapa conceitual se apoia fortemente na teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel, que menciona que o ser humano organiza o seu conhecimento através de uma hierarquização dos conceitos.

Os mapas foram utilizados para identificar, organizar e relacionar os tópicos estudados na formação continuada, objetivando que o leitor se aproprie das informações de forma resumida e clara.

Conforme observado nos mapas conceituais que elaborei, os tópicos abordados nas formações demonstram repetição dos conteúdos. Nesse sentido, de acordo com levantamento, observei que as informações se complementavam de um ano para outro, assim como também reforçavam algumas técnicas, conceitos e abordagens.

Entretanto, as dinâmicas, trechos de filmes, ferramentas de desenvolvimento não foram repetidas, sendo realizado propostas novas. O tópico “*Autoconhecimento*”, conforme os dados analisados, traziam aos professores muito apreço e vontade de compartilhar fatos e narrativas pessoais, pelas quais haviam grande identificação entre os mesmos. Um dos tópicos mais importantes na visão dos professores, foi este.

Nas apresentações os professores compartilham muitas informações, opiniões e experiências de vida. Alguns relataram sofrimentos existentes até o momento, e ao compartilhar essas questões com os demais professores alguns também se viam de

¹ Os mapas encontram-se no Apêndice A, conforme a necessidade do leitor.

forma parecida. A troca de experiências do grupo e a forma com que cada uma lida com as situações, determina muitas vezes o comportamento que tem com as pessoas e com seus alunos. A cada apresentação de página, os professores debatiam, manifestavam suas experiências e contribuições. De acordo com a experiência relatada por uma professora, essa apresentação trouxe uma noção do quanto foi importante o autoconhecimento na formação para os docentes.

“Nós aprendemos tantas coisas na vida, porém este olhar, esta forma consciente e inconsciente, o que é cada um, o que é nossa representação neste iceberg, faz eu entender muitas coisas sobre mim. Eu consegui entender claramente, quais são os gaps que preciso trabalhar para que eu consiga ter melhores comportamentos. Quando entendi como o nosso cérebro funciona, olhando para este desenho, criei o sentido que precisava para compreender porque eu tenho algumas atitudes diante de determinadas situações. Hoje tu me deste um presente. Este conhecimento que faz com que eu me entenda melhor.” (relato de uma professora sobre a figura demonstrada – apresentado em 2018).

Ao analisar os tópicos e a abordagem da formação, fica claro que o Coaching como método de trabalho está em vários documentos. Nas técnicas implementadas, nas dinâmicas, nos filmes entre outras questões que relacionam também com o desenvolvimento do grupo que se filiam diretamente aos temas emocionais. Dessa forma, trago Imbernón (2010, p. 110),

A formação dos professores junto ao desenvolvimento de atitudes será fundamental. A formação deve ajudá-los a estabelecer vínculos afetivos entre si, a coordenar suas emoções, a se motivar e a reconhecer as emoções de seus colegas de trabalho, já que isso os ajudará a reconhecer suas próprias emoções, permitindo que se situem na perspectiva do outro, sentindo o que o outro sente. Enfim ajudá-los a desenvolver uma escuta ativa mediante a empatia e o reconhecimento do outro. A formação dos professores deve favorecer, sobretudo, o desenvolvimento da autoestima docente, individual e coletiva.

Com base em Imbernón (2010), nos registros documentais foram identificadas questões relacionadas à importância do conhecimento subjetivo ao perceber nos registros dos professores a perspectiva de se reconhecer no outro. Os relatos trazidos demonstraram as dificuldades em lidar com determinadas situações, além de conduziram para a compreensão de que todos possuem limitações e precisam trabalhar de forma colaborativa para o desenvolvimento e melhoria do grupo. As experiências e trocas trazidas após as dinâmicas, assim como também experienciar trechos de filmes foram muito positivas, colaborando com o conhecimento subjetivo de cada um.

Identifiquei também, em uma das dinâmicas, que corrobora com a citação de Imbernón (2010) e contribui com o desenvolvimento proposto na formação de 2018. Desse modo, a descrição² da dinâmica pode trazer melhor compreensão, com o objetivo de demonstrar e dar sentido as escritas dos docentes sobre seu olhar crítico e empático da vivência.

A dinâmica tem como objetivo assentar os docentes em uma situação em que foram desafiados a se colocar no lugar do outro. Conforme Imbernón (2010, p. 110) “a formação deve ajudá-los a estabelecer vínculos afetivos entre si, a coordenar suas emoções, a se motivar e a reconhecer as emoções de seus colegas [...]”. A partir da citação, pode-se dizer que a fala dessa professora identifica suas próprias emoções ao dizer que ficou com “vergonha de pedir”.

“Esta dinâmica me fez repensar muitas coisas sobre a minha vida, tanto pessoal quanto profissional. Como eu fiquei com olhos vendados aguçou muito a minha audição. A sensação que eu tinha era que as pessoas falavam todas ao mesmo tempo, eu queria ouvir, mas era muito difícil. O mais incrível é que eu quase nem falei, parecia que era eu que não podia falar também, foi muito estranho, era uma necessidade de ouvir o que estava acontecendo, talvez um extinto de proteção. Ao mesmo tempo minha colega pergunta o que eu queria comer e me trouxe, colocou o copo em minha mão e um bolo. Eu queria muito comer mais, mas fiquei com vergonha de pedir e não queria incomodar. Agora ouvindo outros entendo que quando precisamos é necessário sim pedir ajuda.” (Relato de uma professora após a dinâmica em 2018).

Nessa narrativa, identifiquei questões relacionadas ao comportamento da professora diante de determinada situação vivenciada, os sentimentos e emoções, e a condução de um mecanismo de comunicação necessário quando a pessoa é colocada em outro contexto, que não é de costume. Pode-se perceber que a professora compreendeu a necessidade de pedir ajuda quando necessário. Percebi, portanto, que compreender que nesse aspecto poderá gerar uma mudança de comportamento a partir dessa vivência.

Houve relatos de professores, dizendo que ficaram com muito medo de cair e que seu colega dizia o tempo todo, o caminho que estava percorrendo e para confiar nele. Dessa forma, também compreendi nas palavras dos professores, as questões relacionadas à *comunicação positiva*, uma área muito trabalhada nas premissas do Coaching, assim como também a relação de confiança que deve ser exercida no grupo. Dessa forma, expresso o relato de um professor,

² Anexo A - descrição da dinâmica retirada dos documentos da formação de 2018.

“Eu gostei muito desta dinâmica, porque agora ouvindo alguns além de me identificar, também pude perceber o quanto podemos explorar de experiência e vivência em apenas uma dinâmica. Fico pensando que muitas vezes temos situações em sala de aula difíceis de lidar com os adolescentes e pensei que quando temos estes problemas de empatia, comunicação entre outros problemas, podemos trazer uma dinâmica destas para viver a experiência e trazer os relatos do que eles podem aprender com isso. A sala de aula não pode ser somente conteúdo, talvez um momento como este também pode ser muito mais produtivo e desafiá-los a pensar. É um aprendizado viver estas experiências, muito mais do que trazer textos e conteúdos prontos.” (Professor da escola, em 2018).

A experiência da dinâmica foi justamente se colocar no lugar de uma pessoa sem àquela habilidade. Muitos relatos foram trazidos e, os professores conseguiram perceber algumas fragilidades que desconheciam, ou que pelo menos não haviam refletido, a partir da visão, sem esta vivência. Essa narrativa, também foi relatada por uma professora que disse ter muita vergonha e, que não pediu nada para comer e tomou somente o suco. Disse que achou ruim ter que ser ajudada por outra pessoa. A professora entendeu que foi muito forte para ela, pois, se deu conta dessa dificuldade e, que na vida, prefere fazer tudo sozinha a ter que pedir ajuda.

“Eu achei esta dinâmica sensacional, porque tivemos que utilizar as habilidades que tínhamos, como eu estava com as mãos amarradas perguntava as coisas para colega que estava de olhos vendados o que ela queria, eu dizia o que tinha no coffee, assim a nossa colega que não podia falar, ajudou e nos serviu. Teve um momento que me dei conta que a colega estava só nos servindo e então eu disse para ela ir comer também. É muito difícil ter que ser servida, receber alimentação de outra pessoa. Mas foi muito bom que desta forma, levamos esta experiência para tudo. Se colocar no lugar de um aluno que não consegue fazer as coisas por limitação, pensar que todos somos vulneráveis e que podemos precisar um do outro e o principal é trabalho em equipe.” (Relato de uma professora sobre a dinâmica em 2018).

Nos questionários do google docs, da avaliação desse dia (15/02/2018), uma das perguntas foi a seguinte: “Comente sua percepção sobre a dinâmica da empatia”, sendo que a seguir obtive algumas das respostas que achei relevante para contextualizar.

“Interessante depender de outra pessoa. Você se sente impotente e vulnerável; Me senti realizada que com uma dinâmica obtemos tantas informações sobre nós mesmos e para o nosso autoconhecimento; Percebi o que preciso trabalhar em mim; Desafiador; Mais uma vez gostei muito; Fantástico ver o quanto precisamos uns dos outros; Me senti incomodada de pedir ajuda.” (Respostas do questionário google docs, avaliando o dia de formação em 15/02/2018).

As respostas evidenciam que o debate sobre a dinâmica foi produtivo, demonstrando aos professores que por experienciar esse momento, compreenderam um pouco mais sobre si e sobre seus colegas, sendo conduzidos em grupo para o desenvolvimento comportamental.

Nesse aspecto, os relatos dos professores transcritos, demonstraram algumas emoções, sentimentos e comportamentos trazidos por eles, assim como também identificaram o quanto uma dinâmica, com uma interpretação em grupo, onde trazem suas experiências e seu *mapa de vida*, pode ajudar no desenvolvimento individual e da equipe. As percepções levantadas, também são identificadas por outros colegas, compartilhando das mesmas emoções. Desse modo, segundo Josso (2007, p. 414),

É por isso que todo projeto de formação cruza, à sua maneira e nas palavras de seu autor, com a temática da existencialidade associada à questão subsequente da identidade (identidade para si, identidade para os outros). Um dispositivo de formação que, por pouco que seja, integre a reflexão sobre esse projeto, a partir, por exemplo, de uma análise de histórias de vida dos aprendentes, pode, desse modo, ver aflorar e penetrar nas preocupações existenciais dos aprendentes adultos. Assim, a questão do sentido da formação, vista através do projeto de formação, apresenta-se como uma voz de acesso às questões de sentido que hoje permeiam os atores sociais, seja no exercício de sua profissão – eles se assumem como porta-vozes dos problemas dos grupos sociais com os quais operam –, seja nas vivências questionadas e questionadoras de sua própria vida.

As competências coletivas do grupo aparecem a partir do momento que existe uma troca de experiências e relatos inclusive com relação as problemáticas apresentadas em sala de aula. A partir do momento em que os professores conseguem identificar questões pontuais de melhorias e desenvolvimento, a equipe também passa a se tornar responsável, coletivamente, pelo desenvolvimento do grupo. A construção identitária de grupo é remontada a partir dos momentos de interação divididos e vivenciados com o grupo. Muitas vezes, é necessário demonstrar fragilidades para evoluir como equipe.

As fragilidades durante o processo formativo foram colocadas de forma individual, mas também coletivas, trazendo aspectos importantes para a melhoria do trabalho institucional. Ao trabalhar o tema da “autorresponsabilização” fica evidente nos documentos pesquisados o desenvolvimento dos docentes enquanto grupo de cooperação. Portanto, levando em conta, que a partir do momento em que cada sujeito se vê como parte daquele grupo social, desenvolvendo a mesma função de professor, em que pese, que também entende sua contribuição no processo formativo que está em andamento, a reconstrução das identidades individuais e sociais dos participantes se convergem no momento da interação.

A partir dos mapas conceituais compreendemos vários tópicos que foram trabalhados e desenvolvidos com os professores. Um destaque importante que também buscamos o referencial que resume de forma muito hábil a relação do

Coaching no processo dialógico e identitário dos docentes, corrobora com o dialogismo de Bakhtin, que segundo Scorsolini-Comin e Santos (2010, p. 745),

O dialogismo é um conceito que permeiam toda a obra de Bakhtin. Tal conceito pode ser definido como o princípio constitutivo da linguagem, o que significa que toda linguagem, em qualquer campo, está impregnada por relações dialógicas. A concepção dialógica contém a ideia da relatividade da autoria individual e, por conseguinte, o destaque do caráter coletivo e social da produção de discursos. De acordo com as proposições bakhtinianas, a alteridade marcaria o ser humano. Nessa vertente, o dialogismo seria o confronto das entoações e dos sistemas de valores, que possibilitam as mais variadas visões de mundo acerca de um tópico específico. O ser humano seria considerado um intertexto, na medida que não existe isoladamente, já que a sua vida se tece, entrecruza-se e interpenetra-se com a experiência do outro. Os enunciados de um falante estão, sempre e inevitavelmente, atravessados pelas palavras do outro: o discurso elaborado pelo falante constitui e se constitui também do discurso do outro que o atravessa, condicionando o discurso do “eu”.

Esse processo dialógico foi implementado na cultura institucional, a partir da formação, em que os professores passaram a ser aqueles que questionavam tudo e passaram a construir ideias para um trabalho interdisciplinar. Ao entendermos “o conceito de dialogismo assume importância capital à medida que entende a palavra como portadora de um constante dinamismo e o ser humano como agente, isto é, ele não apenas é influenciado pelo meio, como também age ativamente sobre o mesmo, transformando-o.” (SCORSOLINI-COMIN; SANTOS, 2010, p. 748).

Destarte, nos documentos evidenciamos diferentes “escritas” dos docentes em que era mencionado o “aprendizado” dialógico, onde com a contribuições e vozes dos colegas aprenderam a se ver de forma diferente e que isso também ajudaria na mudança de comportamento diante dos diálogos conscientes do grupo. Conforme relatos de professores pode-se observar essas questões de forma viva, a partir dos tópicos dos mapas conceituais trago,

“Depois do ABC, passamos a ter mais debates e conversas sobre assuntos pertinentes para nossa realidade em sala de aula e também, para nós, como pessoas, nos desenvolvermos e autoconhecermos para sermos melhores indivíduos e profissionais.” (professora falando sobre o ABC, em 2020).

A formação no contexto dialógico implementado na Instituição, traz como referência as perguntas como uma das premissas mais importantes do Coaching, mas também as perguntas pedagógicas que buscam a compreensão para gerar aprendizado. Esse formato implementado e evidenciado nos documentos potencializam o docente, se tornando autorresponsáveis pelo seu processo de

construção de conhecimento e contribuição para o desenvolvimento do grupo. Sendo assim, trago Alarcão (2011, p. 62), que afirma,

Como atributo do ser humano, a capacidade de questionarmos e de nos questionarmos a nós próprios é um motor de desenvolvimento e de aprendizagem. Pela questionação tudo é susceptível de vir a ser mais bem compreendido, mais assumidamente aceite ou rejeitado. Porém, as perguntas, para merecerem a designação de pedagógicas, têm de ter uma intencionalidade formativa e isso, independentemente de quem as faz, quer o próprio professor quer seu colega ou supervisor. Esta atitude questionadora está na base de todas as outras estratégias que temos vindo a referir.

Essa narrativa reitera os aspectos trazidos pelos professores referente à formação de 2020, onde as experiências já vividas nos anos anteriores (2018 e 2019) reminiscente ao processo formativo pode gerar mudanças em seu comportamento e na construção do desenvolvimento coletivo dos docentes. Nesse sentido, trago na avaliação de uma professora o registro,

“Sobre hoje, o dia foi produtivo, reflexivo e muito emocionante! Acredito que as trocas de conhecimentos e experiências entre os professores são extremamente positivas, além de muita aprendizagem conseguimos conhecer o quanto temos colegas maravilhosos e que assim como eu amam o que fazem. Ouvi-los na essência, compreender a fala, as dificuldades e se ver nelas foi muito importante. Só tenho agradecer pela oportunidade de crescimento profissional e pessoal.” (professora sobre a formação, em 2020).

A professora, a partir da resposta de um questionário, em que foi perguntado sobre como foi o dia de formação. Dessa forma, pode-se entender por meio de Imbernón (2010) que diante do contexto dessa escola, a formação continuada por intermédio da análise dos mapas, demonstra o trabalho colaborativo entre os participantes, ao passo que também, a partir de 2018, conforme “falas” dos professores, institucionalizaram esta metodologia.

A autorresponsabilização, é um dos temas pelo qual se torna evidente quando o formato é colaborativo. Os participantes precisam responsabilizar-se pela sua parte, para a construção do todo. A compreensão desse formato de trabalho, estabelece novas regras construídas em grupo, para que dessa forma, a criatividade e inovação possam ser ampliadas entre os docentes.

Imbernón (2010), ressalta que “a formação assume, assim, um conhecimento que lhe permite criar processos próprios de intervenção, em vez de dar uma instrumentação já elaborada”. A partir do momento em que o professor se torna autorresponsável por suas atitudes, comportamentos, emoções e compreende

quando é necessário se autogerenciar, contribui para o desenvolvimento de toda uma equipe. Portanto, conforme Imbernón (2010, p. 65),

Desenvolvendo uma formação continuada em que a metodologia de trabalho e o clima afetivo sejam os pilares do trabalho colaborativo. Um clima e uma metodologia de formação que coloquem os professores em situações de identificação, de participação, de aceitação de críticas e de discrepância, suscitando a criatividade e a capacidade de regulação. Trata-se da capacidade de respeitar a diferença e de elaborar itinerários diferenciados, com distintas ferramentas e com um caráter aberto e gerador de dinamismo e de situações diversas.

Ao perceber nos documentos e construindo os mapas conceituais, identifiquei que os professores trouxeram escritas nos questionários avaliados que demonstravam essa narrativa, sendo uma delas mostrada a seguir,

“Quando foi falado em autorresponsabilização e compreendi o processo de como se consolida na mente das pessoas, percebi o quanto é importante no nosso crescimento, não colocar a culpa nos outros. O exemplo trazido com relação as nossas escolhas foram muito fortes e o que os colegas trouxeram de exemplos foi também muito interessante. Ser autorresponsável é sobretudo, compreender que somos responsáveis pelas nossas escolhas e pelo que vivemos.” (Professora trazendo a resposta sobre a pergunta do que mais achou interessante na semana de formação, em 2020).

A formação ABC, por meio dos tópicos trazidos nos mapas conceituais elaborados, demonstra aspectos ligados à individualidade e as questões identitárias dos docentes, possibilitando um processo reflexivo na busca trajetórias conscientes de sua atuação enquanto profissional da educação. Assim, diante das narrativas, percebo que conforme Caetano-Souza (2018, p. 8),

O que pouco se vê na maioria das investigações ligadas a 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.

A formação ABC, portanto, trabalhou os tópicos mencionados pela autora Caetano-Souza (2018), aprofundando outros elementos que estão relacionados ao Coaching, ao comportamento humano e também à motivação docente. Percebi que os professores quando discutem, verbalizam, e trabalham sua individualidade, sentem-se responsáveis pelo seu processo de desenvolvimento e sendo um agente de reflexão e crítica de sua prática pedagógica.

Um dos tópicos que assumiu importância nos três anos de formação foi a *comunicação assertiva, conversacional, positiva*. Várias dinâmicas foram realizadas

com esse objetivo, o de desenvolver a comunicação junto aos alunos e colegas, além de trabalhar a compreensão e interpretação dos fatos. A comunicação positiva chamou atenção dos professores para além dos fatos relacionados ao cotidiano de sala de aula, mas também a comunicação em casa, na vida pessoal e com seus próprios filhos. Nesse aspecto, é importante trazer o relato de um (a) professor (a) em uma das avaliações,

Quando percebi que a proposta do dia de hoje era, estarmos divididos em grupo e que faríamos atividades, fiquei com um pouco de medo, pois eu sou muito competitivo e não gosto de perder. Na dinâmica da torre em copos coloridos, onde um de cada grupo com olhos vendados tinha que formar a torre e, os demais serem os comunicadores fiquei muito impressionada, quando o grupo ganhador concluiu – eles comemoraram mudos pulando e se abraçando para que os demais colegas não percebessem que perderam e assim fizesse a tarefa até o final. Cada grupo que terminava tinha a mesma postura. Não foi combinado! Aquilo me emocionou. Ali eu me dei conta de que o mais importante não era ganhar e sim concluir a tarefa e respeitar os demais. (Relato de uma professora, em 2018).

Isso fica claro ainda nas avaliações trazidas pelos professores do dia em que esse conteúdo foi abordado, no ano de 2018.

As dinâmicas realizadas para refletirmos sobre a comunicação foi sensacional. Em uma dinâmica dessas podemos perceber e entender tantas coisas, que as vezes nem imaginamos. O processo de comunicação atualmente é uma das vertentes mais importantes nas pessoas, pois dependendo de como nos colocamos e a forma que falamos as pessoas interpretam tudo diferente. Esta dinâmica e a interpretação dela em grupo mostra como cada pessoa age de forma diferente diante da mesma situação. Alguns ficam ansiosos por não poder tocar na pessoa, outros falam muito e não deixam ninguém mais falar e isso demonstra muito do comportamento que temos e o que devemos mudar em nossas atitudes diante da comunicação com as pessoas. (Relato de um professor, em 2018)

Nas transcrições dos professores pode-se perceber a reflexão sobre o seu processo de construção de saberes coletivos. Muitas lembranças são apresentadas em exemplos colocados pelos professores e a partir desses temas abordados na formação, respondemos algumas questões do nosso problema, em que pese que, analisar os efeitos da formação continuada no desenvolvimento comportamental, socioemocional, motivacional e profissional dos professores são demonstrados em suas falas, exemplos trazidos, assim como também a avaliação dos dias de formação, dando sentido ao desenvolvimento individual e coletivo.

5.2 A CONTRIBUIÇÃO DO COACHING NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES

Ao analisar a formação continuada desenvolvida ao longo desses três anos na escola, a partir dos documentos narrados durante o processo, das apresentações, das dinâmicas e todo o contexto experienciado pelos docentes, cabe compreender quais as contribuições do Coaching para esta formação.

É importante trazer que essa formação foi entregue à diretora da escola como um projeto de construção de processo formativo para o grupo de professores daquela escola. Esse projeto tinha seus objetivos, metodologia, avaliação e resultados esperados. No entanto, também foi esclarecido que esse tipo de formação ainda não havia sido pesquisado e não haviam proeminências suficientes que resultassem em um trabalho assertivo.

Entretanto, a proposta era nova, mas ao mesmo tempo tinha referencial teórico e estudos do Coaching como formação de lideranças e minhas experiências diante dos anos de acompanhamento dos processos formativos da escola e além disso, os anseios dos professores pelo protagonismo e pelas discussões mais ligadas diretamente ao trabalho com o educando e a sala de aula do que às questões de organização e normativas a serem implementadas.

A formação foi toda baseada nas premissas e estudos de Coaching, já que eu havia estudado e relacionado essas premissas para o docente e sua profissionalidade. Fazia sentido para mim, a construção da formação e o desenvolvimento dos professores por meio do Coaching como metodologia de desenvolvimento de equipe, procurando tornar os professores autorresponsáveis por seu processo formativo.

A necessidade de desenvolver um trabalho colaborativo foi importante para o grupo de professores, dessa forma, trouxe os questionários onde coloquei as respostas que demonstram as opiniões sobre o Coaching como metodologia na formação continuada. Diante disso, de acordo com Thurler (2002, p. 104);

Como toda a cooperação profissional, a exploração colaborativa não pode contentar-se com uma interação linear e coordenada [...]. Ela apenas contribuirá para emergência de práticas inovadoras e eficazes se for combinada com uma análise e um confronto permanente de práticas e se incitar os outros a investir o essencial das forças da mudança [...]. Nessa perspectiva, a exploração colaborativa não considera os problemas apenas 'como amigos', mas também impedem os professores de assumir uma postura complacente, tanto em relação a si próprios, quanto em relação a

seus colegas e seus alunos. Ela permite desenvolver novas competências profissionais, estimula a apurar os meios de análise e ajuda a tomar decisões.

A partir do trabalho colaborativo, os professores também constroem novas competências, pois sentem-se à vontade para explorar e colocar suas vulnerabilidades ao grupo, uma vez que têm identificação uns com os outros. Pode-se perceber isso em relatos trazidos pelos docentes nos questionários avaliados.

“Trabalhar com o coaching fortalece muito o grupo de trabalho, não me sinto isolado com minha matéria, pois temos tanto a trabalharmos juntos e o próprio aluno sente que está diante de um grupo coeso, forte e com disposição para apoiar.” (Relato de professor, em 2019).

Por meio das escritas dos professores, relacionando com as técnicas, dinâmicas e ferramentas de Coaching, percebe-se uma motivação na avaliação do dia de formação. Da mesma forma, apresento a seguir a fala de uma professora que percebe a troca de afeto, interação e acolhimento junto ao grupo.

“Sou suspeita, pois sou professora de magistério, mas esses momentos enriquecem, demais. Temos amigos entre os colegas e está troca de afeto, respeito e inclusive as famosas “sacudidas” pra fora da zona de conforto, trazem um ambiente extremamente seguro e de acolhimento ao grupo.” (Relato de professora sobre fazer a formação em conjunto com os demais professores, em 2019).

Nos documentos foi possível compreender que a formação implementada na escola buscou na escuta dos professores, narrativas e vivências que foram compartilhadas entre todos e que resultaram na interação, onde uns conheceram melhor os outros. A formação conduzida com todos os profissionais de todas as áreas, fez com que as ideias fossem compartilhadas, mas que, sobretudo uns conseguissem compreender as dificuldades dos outros.

A autoestima do grupo e a autoimagem são favorecidas, ao passo que todos se reconhecem como pessoas com crenças e valores diferentes e ao mesmo tempo análogos. Nesse contexto formador, Imbernón (2010, p. 76), apresenta a narração como meio de formação colaborativa,

A experiência relatada pelas vozes que viveram as diversas situações narradas acaba impregnando as ideias e as condutas de outras pessoas que participam de uma mesma atividade ou profissão. A narração é uma técnica que pode permitir conhecer os segredos do que acontece por meio da interação com os símbolos compartilhados, com a experiência dos outros – e aqui a sociabilidade é demonstrada com a capacidade de escutar os outros. Neste sentido os relatos dos professores podem ajudar muito a sua própria formação. Significa dar voz própria às práticas dos professores, às suas narrações e histórias de vida profissionais, favorecendo a escuta e o

compartilhamento de vivências pessoais que ajudam um indivíduo a avançar e que podem ajudar os outros.

A partir das discussões e dos debates dos professores levantados nos procedimentos formativos, percebi que o Coaching como processo dialógico na implementação dessa formação, construiu experiências e momentos narrados que possibilitou o fortalecimento do grupo e dos professores na sua individualidade e subjetividade.

Nos questionários apresentados, foram trazidas perguntas nas quais os professores responderam na própria plataforma do *google docs*, sistematizando o modo apresentado que constavam nos documentos das formações.³

Figura 5 – Respostas aos questionários sobre Coaching - 2018

Quais suas expectativas para 2018 em relação ao estudo do Coaching ?
 As melhores (2)
 São muitas, principalmente o meu desenvolvimento (2)
 Vai ajudar muito em sala
 Acredito que será um ano muito bom
 Aplicar tudo o que aprendi tanto aqui quanto fora, na aula
 Conseguir colocar em prática
 Conhecimento
 Espero compreender melhor e ser hábil na sua aplicação
 Aprender para fazer a diferença em sala de aula
 Melhorar o interesse e desenvolvimento dos alunos.
 Me tornar uma pessoa melhor
 Usar em sala de forma correta.
 as melhores, estou muito feliz com as mudança.
 As melhores possíveis, inovações
 De auto conhecimento
 Realizar um trabalho cada vez melhor.
 Aplicar no dia a dia
 Aplicação com resultados satisfatórios em sala de aula

Fonte: retirado do resultado do questionário de 2018.

No ano de 2018, a formação continuada no modelo “ABC” estava iniciando, sendo assim, os professores responderam sobre suas expectativas. Observei que diante das respostas fornecidas a esta pergunta, os professores relacionaram o desenvolvimento do trabalho e de suas expectativas, voltadas mais para o trabalho com os alunos. O que percebi que ao longo dos demais documentos já apresentados neste Capítulo, corrobora com uma mudança de compreensão sobre o processo

³ Alguns dos documentos das formações, foram colocados na pesquisa de forma literal, recortados, dessa forma, poderão conter erros de digitação, concordância e outros. Entretanto, por ser literal não cabe a mim alterar e corrigir tais erros.

formativo instituído na escola. Os professores demonstram que querem melhorar o seu trabalho na Instituição e desenvolver novas competências.

Ao perguntar aos professores sobre a metodologia do Coaching como desenvolvimento do processo formativo que estávamos construindo, as respostas foram positivas e aparentemente motivadoras.

Figura 6 – Considerações sobre a nova metodologia

Quais suas considerações sobre a nova metodologia ?

Muito boa (2)
 Adorei achei ótima (2)
 Excelente
 Gostei muito!
 Já conheço o método e estou animada para usar em aula
 Estou amando. E percebo que muitas coisas já faço no meu dia a dia.
 Em processo de análise
 Inovadora e prática!
 Achei maravilhosa, com muita vontade para aprender mais
 Interessante.
 Interessantíssimo
 Vai ser diferente nosso trabalho mas estou disposta a mudar e a participar de outros cursos.
 Adorei
 Acredito que a nova metodologia esta vindo para agregar valores e saberes.
 Estou muito empolgada, quero aprender mais.
 Gostei

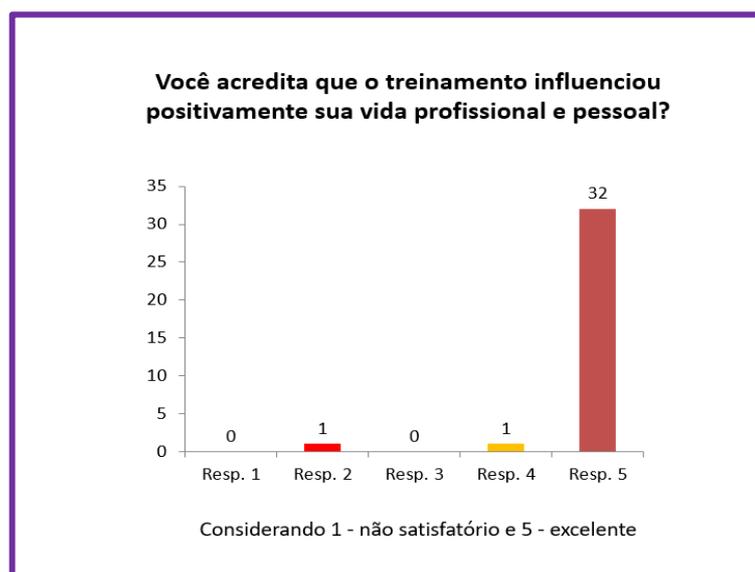
Funcional
 Divisor de Aguas para a educação
 Bem elaborado e clara
 Boa
 Será uma metodologia inovadora onde nos surpreenderemos diariamente.
 Focar no planejar .
 Boas, pois penso na inovação da educação e acho muito positivo as mudanças.
 Um desafio
 Creio que sem perceber, já uso um pouco essa técnica.
 Considero essa nova metodologia inovadora e desafiadora. Uma excelente oportunidade de aprender mais, evoluir, crescer.
 Proposta diferente, interessante que nos leva a pensar e fazer o melhor.
 Contribuir para o meu trabalho.
 Ansiosa
 Acredito ser muito importante para nosso crescimento e entendimento dos alunos
 Adorei os desafios.
 A metodologia é interessante e inovadora.
 Requer prática e treinamento para aplica-la

Fonte: retirado do resultado do questionário de 2018.

No momento que percebi na avaliação (questionário de respostas) em que os docentes colocam palavras positivas, compreendi também que estavam motivados para vivenciar essas experiências. Estavam reconhecendo na metodologia do Coaching um novo jeito de ensinar, assim como também uma nova forma de aprender. Conforme a continuação da mesma pergunta a seguir, percebo que todos os professores relataram e descreveram o trabalho apresentado nos primeiros dias de formação sob um olhar positivo e motivado.

O questionário a seguir, foi retirado da avaliação do ano de 2019, onde as perguntas foram consideradas, levando em conta as repostas de 1 a 5, onde 1 é não satisfatório e, 5 para excelente. Quando perguntado aos professores se eles acreditavam que o treinamento estava influenciando positivamente em sua vida profissional e pessoal, houve as seguintes respostas – 34 respostas no total, sendo que 32 foram respondidas como excelente, e as outras duas com respostas 4 e 2, sendo que 2 não era satisfatório, na visão dos docentes.

Figura 7 – Visão dos professores sobre a formação ABC



Fonte: Retirado questionário do ano de 2019.

Na visão da maioria dos docentes, a formação ABC influenciou positivamente a sua vida pessoal e profissional e nesses aspectos são considerados, a partir da metodologia do Coaching, o desenvolvimento comportamental, socioemocional, motivacional e profissional, em que pese que, para as pessoas que percebem essa influência, fazem a ligação direta com a melhoria de seu processo formativo.

Em um dos questionários aplicados no ano de 2019, após duas semanas de processo formativo em fevereiro, foi feita a seguinte pergunta – A partir da experiência dessa formação continuada, o que você poderia descrever? A seguir algumas respostas dos professores.

“Sinto uma equipe mais unida, confiante na aplicação do trabalho que vem sendo desenvolvido desde 2018.”

“O ABC é autoconhecimento e a partir dele, pude avaliar e refletir sobre meus nossos pontos fortes e fracos e melhorar como pessoa e profissional.”

“Acho fundamentais estas vivências, mesmo com tantos anos de experiência, pois renovei minha energia nas dinâmicas de sala de aula. E posso afirmar que até minha vida pessoal teve um ganho significativo pois uso o método em minha vida como um todo.”

“Que é sensacional essa experiência, pois é um misto de trocas de experiências, sentimentos, a equipe fica mais unida, nos conhecemos melhor como pessoas e colegas. Com certeza. Esta troca de conhecimento entre os colegas foi enriquecedora, pois conseguimos trocar ideias e dicas uns com os outros, deixando assim as nossas aulas muito mais prazerosas.”

“Depois do ABC, passamos a ter mais debates e conversas sobre assuntos pertinentes para nossa realidade em sala de aula e também, para nós, como pessoas, nos desenvolvermos e autoconhecermos para sermos melhores indivíduos e profissionais.”

“Nunca passou pela minha cabeça que através de perguntas certas podemos transformar um diálogo que poderia ser limitante em algo tão construtivo tanto para o educador quanto para o educando.”

Percebo nas respostas dos docentes, referentes às perguntas, que os professores trazem temas ligados tanto à sua profissionalidade quanto à personalidade, entretanto, percebem o desenvolvimento comportamental, também como grupo. A motivação com relação à formação continuada implementada está demonstrada em quase todas as frases dos docentes, sendo assim, para Deci e Ryan (2002, p. 128),

A motivação intrínseca reflete a tendência humana de engajar-se em atividades interessantes e desafiadoras em termos de aprendizado e desenvolvimento. Os indivíduos experimentam a motivação intrínseca quando suas necessidades inatas de autonomia (estar no controle de sua própria vida e agir em harmonia com seu interior), competência (capacidade de lidar de modo eficaz com o meio que o cerca) e relacionamento ou conexão (desejo de interagir, de conectar-se com as pessoas e de fazer algo em benefício dos outros) são satisfeitos.

A partir dessa citação, pode-se compreender que as necessidades do ser humano vão muito além das questões que partem de fora para dentro. Para termos um professor motivado no seu trabalho educativo é necessário desenvolver suas habilidades inconscientes positivas, para que a partir do autoconhecimento seja capaz de autorregular suas vontades, seus desejos, seus sentimentos com relação ao que lhe acontece. Assim, segundo Barros (2016, p. 37),

os processos motivacionais são compreendidos como um complexo composto por elementos extrínsecos e intrínsecos, emocionais, cognitivos, sociais e culturais, os quais, através das interações sociais, mobilizam nos indivíduos motivos para o desenvolvimento das ações comportamentais, ações essas que são singulares. Assim, entendemos que, em alguns momentos, são os fatores extrínsecos que irão conduzir as ações dos indivíduos. Em outros momentos, a motivação e os fatores intrínsecos irão regular as ações e os comportamentos do indivíduo.

A análise dos documentos, possibilitou a compreensão de que muitas perguntas que foram feitas aos professores, demonstrando que o protagonismo da formação, passou necessariamente por suas narrativas e exemplos trazidos, tanto nos aspectos profissionais quanto pessoais, visto que, os professores se sentiam à vontade para falar, opinar e fazer novas perguntas. O processo dialógico é uma das premissas mais importantes no Coaching – *processo de perguntar*. Consiste em fazer perguntas, levando a pessoa a refletir sobre àquela exterioridade.

O processo de perguntar se torna importante no desenvolvimento das pessoas, ao passo que, somente ela tem as respostas para a solução de problemas que estão diretamente envolvidas. Na maioria das vezes, com algumas perguntas a pessoa consegue compreender o que deverá fazer para chegar ao seu objetivo. Para melhor compreensão pode-se mencionar que, não adianta você dizer para uma pessoa que ela precisa fazer determinada atividade, é necessário que ela tenha essa compreensão, e para chegar a essa resposta, a condução de uma pessoa com as perguntas adequadas é fundamental.

Na educação, o professor está acostumado a dar respostas para os alunos, dar respostas não faz com que gere reflexão. No Coaching, o “líder” tem um papel fundamental e deu lugar a uma pessoa que motiva sua equipe, conduz a equipe na busca de objetivos comuns, gerencia sua equipe, promovendo a motivação em diversos aspectos, tanto pessoais como coletivos. Transpondo essa narrativa para educação, pode-se afirmar que o professor é aquele que motiva seus educandos no alcance de seus objetivos individuais e coletivos.

O conceito é demonstrar que todos os educandos naquela sala de aula têm os mesmos objetivos coletivos, o processo de aprendizagem. Desse modo, o professor passa a ser o condutor que deverá gerar reflexão em seus grupos e trabalhar também os aspectos socioemocionais, comportamentais e motivacionais de seus estudantes.

A partir do momento em que os docentes compreendem melhor o comportamento humano, por meio da metodologia do Coaching com experiências e vivências no processo formativo, passa a ter mais compreensão de seus estados inconscientes, os tornando conscientes para melhoria de seu desenvolvimento, compreendem melhor seus estudantes e aprendem a lidar com diferentes comportamentos.

5.3 RELATOS, PERCEPÇÕES E FEEDBACKS A PARTIR DOS REGISTROS DOS DOCENTES

Este item remete diretamente aos assuntos pertinentes ao desenvolvimento comportamental, socioemocional, motivacional e profissional dos professores, visto que, são nessas mensagens que os docentes produziram, escreveram e avaliaram questões individuais e coletivas, relacionadas aos saberes e compreensões do seu processo formativo no período dos três anos. Essas mensagens não continham nome dos professores. Eram digitadas em fonte *arial 12*, justamente para que não houvesse identificação. Esses registros não eram obrigatórios, sendo assim tivemos 21 relatos do ano de 2018, 24 relatos de 2019 e 25 relatos do ano de 2020. Os professores foram incentivados a escrever a sua avaliação e autoavaliação e suas percepções e sentimentos quanto à formação desenvolvida.

Esses relatos são fontes importantes para a pesquisa, pois atende aos objetivos pelos quais trazem transcrições que identificam pensamentos, comportamentos e questões relacionadas aos efeitos que a formação pode ter assegurado aos docentes, dessa maneira, transcrevo alguns desses relatos, contemplando minha análise.

“As primeiras pessoas a serem transformadas somos nós mesmas e com certeza de que hoje sou uma pessoa melhor do que fui ontem. Sempre te achei uma pessoa corajosa e, buscar uma nova forma de educar trazendo desafios que nos possibilitam sair transbordando de felicidade é algo que só alguém que acredita no potencial dos outros consegue. Tu conseguiste! Sou feliz não só por fazer parte desta equipe, mas também por saber que meus filhos são contemplados com todas estas transformações.” (Relato da Professora na formação em 2018).

“Você não imagina a sensação de felicidade que estou voltando para casa, muito obrigada por me permitir fazer parte desse projeto tão especial e de me receber tão bem. O ABC já é um sucesso e sem dúvidas logo mais estará encantando e impactando muito mais pessoas.” (Professora se referindo à formação em 2019).

As professoras demonstram seu entusiasmo ao passo que falam de felicidade. A intencionalidade das escritas mostra entusiasmos com a metodologia do processo formativo, ao passo que descreve encantamento e efeitos que essa formação poderá gerar tanto no grupo que está recebendo quanto nos alunos que poderão ser beneficiados com um professor mais preparado nas suas habilidades comportamentais, socioemocionais, motivacionais e profissionais. É importante ressaltar que praticamente todos os professores e professoras que possuem filhos

estudam e frequenta a escola, nesse sentido, a professora relata os benefícios que também estas crianças terão.

“Hoje foi incrível, simplesmente fez eu ter mais certeza do que eu quero fazer para o resto da minha vida! Além de contribuir para o meu crescimento profissional, dando um “gás” e mostrando diferentes maneiras de abordagem com os pequenos o curso tem dado uma nova maneira de olhar tudo, principalmente com minha família ♥. Estou tentando ser uma pessoa melhor!” (Professora, onde avalia a formação, em 2018).

Esse dia, em que ocorreu a formação, foi bem especial para os professores e demonstraram nos documentos que foi um dia inteiro de trabalho e que os professores, tiveram muitas vivências fora do local de trabalho. A professora traz uma escrita motivada e condicionada a ser uma pessoa melhor, tanto na vida pessoal quanto profissional.

“É uma oportunidade que temos de ouvir os demais colegas, suas vivências e práticas. As equipes juntas melhora cada vez mais este convívio que às vezes não é diário, pois estamos na escola em horários diferentes”.

“Depois do ABC, passamos a ter mais debates e conversas sobre assuntos pertinentes para nossa realidade em sala de aula e também, para nós, como pessoas, nos desenvolvermos e autoconhecermos para sermos melhores indivíduos e profissionais”.

“O dia foi produtivo, reflexivo e muito emocionante! Acredito que as trocas de conhecimentos e experiências entre os professores são extremamente positivas, além de muita aprendizagem conseguimos conhecer o quanto temos colegas maravilhosos e que assim como eu amam o que fazem. É uma oportunidade de crescimento profissional e pessoal.” (Professora trazendo relato de uma formação em 2019).

As escritas anteriores demonstram a satisfação dos docentes ao promover durante a formação a troca de experiências, informações e desenvolver atividades de cooperação, onde

“Creio que o ABC precisa definir linhas de atuação (curso para professores/metodologia de ensino; alunos e outro para famílias). Outro ponto que seria legal era criar um instrumento para auferir o trabalho dos(as) professores (as) em relação ao ABC, essa metodologia tem que funcionar, e se funcionar vai dar muito certo! Penso que tu acertaste muito ao propor um método mais prático do que teórico, agora temos que nos desafiar a fazer dar certo! Mas quero te dar os parabéns pela coragem de ousar fazer diferente e romper a lógica do tradicional. Estou muito mais animado! Se colocarmos em prática como equipe, será uma revolução na educação!” (Professor trazendo relato da formação de 2018).

“Nossos dias foram de muito aprendizado, conhecimento e encorajamento. Estou em um momento que já me perguntei várias vezes se estava na profissão errada ou apenas em ano difícil, confesso que está, ou melhor estava bem complicado, mas antes de qualquer coisa eu amo o que faço e o cansaço ou desmotivação aparecem em determinado momento para todos. Hoje após ouvir tantos relatos, pensamentos e observações compreendi que se eu não desistir e encarar tudo como desafios positivos, eu vencerei sempre. Espero que tenhamos mais momentos como este, onde todos dividem conhecimento.” (Professora trazendo relato da formação, em 2020).

A professora fala dos seus aprendizados, mas também das dificuldades, inclusive da dúvida, o cansaço e a desmotivação que vivenciava naquele momento. Isso demonstra também que, muitas vezes, a necessidade de trazer um processo motivacional em que os professores possam dividir com os demais os seus momentos em relação a sua profissão, suas angústias se tornam importantes, inclusive por um retorno ao que é mais importante. Ouvir os demais colegas, na opinião dessa professora, trouxe aspectos que mudaram sua visão, permitindo ser mais positiva.

“No início tinha muita dificuldade de entrosamento com o grupo, me sentia um pouco deslocada, pois como sou professora do infantil tinha um pensamento, que talvez fosse um pouco preconceituoso com relação aos professores das finais e médio. Mesmo com os grupos em níveis diferentes eu tinha muita dificuldade de falar sobre muitas coisas, embora eu tivesse vontade. Tinha medo de errar. Precisei passar por isso, sem gostar da formação em 2018, parecia que não fazia sentido para mim. Em 2019, em uma dinâmica em que fui obrigada a me expor e me saí muito bem, parece que saiu um peso. Parece que me libertei de toda aquela vergonha, medo. A partir desse dia, percebi que eu tinha algum trauma e que segurava e diante de adultos não conseguia ser como eu era. Fiquei feliz, mas confesso que passou pela minha cabeça sair da Instituição em 2019 para não fazer a formação novamente. Recebi o encorajamento de uma colega e tenho muita gratidão por isso.” (Relato de uma professora, em 2019).

Nessa narrativa, percebo que também quando tratamos das questões socioemocionais, para algumas pessoas não é tão fácil de lidar. Muitas vezes, foram evidenciadas e narradas situações emocionais onde professores deixavam seus sentimentos serem demonstrados com choro, emoção, lembranças e memórias afetivas. No entanto, algumas pessoas não conseguem lidar com sentimentos tão expostos, ou mesmo demonstrarem medos e vulnerabilidades. Isso se torna uma condição importante a ser debatida na intervenção.

6 O SENTIDO DESSA EXPERIÊNCIA

Ao chegar ao Mestrado Profissional, as nossas certezas começam a ser desconstruídas. A primeira coisa que eu imaginei ao ser aceita com meu trabalho inicial, era que eu tinha construído algo com sentido e precisava compreender melhor. Eu acreditava verdadeiramente que àquela formação era algo sensacional e que os autores que acessei, eram os que tinham identificação com meu estudo. Incluir na Formação Continuada que a equipe pedagógica desenvolve durante o ano letivo, momentos e reflexões sobre autoconhecimento, comportamento humano, motivação e a profissionalidade dos docentes foi realmente muito ousado, no entanto, a equipe pedagógica e os professores decidiram juntos por ter estes momentos inclusos no processo formativo, dessa forma me senti mais segura.

Quando comecei a compreender o sentido da experiência que eu e os professores havíamos tido e que tinham autores que falavam exatamente o que eu pensava, foi desconstruindo um pouco daquele pensar que era algo tão inovador que ninguém havia pensado. Essa desconstrução vai sendo validada a cada dia e confesso que muitas coisas mudaram.

Juntar o sentido da minha experiência dessa formação com os estudos do mestrado me levaram a uma clareza e entendimento que eu não imaginava que viveria. Tudo na minha vida passou a ser experiência. Os estudos que eu fazia passaram a ser experiência de leituras, essas experiências começaram a estabelecer uma relação tão próxima e dar um novo sentido para a minha vida. A experiência de pesquisar. Hoje, isso faz sentido. Estudar, ler, comprar livros passou a fazer sentido na minha vida e agora será difícil deixar de viver essa experiência.

Quando me propus a fazer o mestrado não imaginava como seria, aliás, nem tinha a compreensão do que eu seria capaz de fazer. Pensar nos diferentes momentos desse processo de dois anos de estudo está sendo fundamental nessa reta final. As dúvidas iniciais deram lugar para outras dúvidas com maior complexidade.

A partir do momento que os estudos, a parte teórica, as definições de objetivos geral e específicos foram acontecendo, a desordem foi se estabelecendo e a dificuldade com a metodologia foi apresentada após a qualificação. As mudanças, nesse processo de estudo, foram transformadoras e àquilo que eu entendo como compreensão de determinados estudos passou a ser uma experiência única, assim busco nas escritas de Larrosa (2011, p.7),

Se lhe chamo 'princípio de subjetividade' é porque o lugar da experiência é o sujeito ou, dito de outro modo, que a experiência é sempre subjetiva. Contudo, se trata de um sujeito que é capaz de deixar que algo lhe passe, quer dizer, que algo passe as suas palavras, as suas ideias, a seus sentimentos, as suas representações, etc. Trata-se, portanto, de um sujeito aberto, sensível, vulnerável ex/posto. Por outro lado, o 'princípio da subjetividade' supõe também que não há experiência em geral, que não há experiência de ninguém, que a experiência é, sempre experiência de alguém ou, dito de outro modo, que a experiência é, para cada um, a sua, que cada um faz ou padece sua própria experiência, e isso de um modo único, singular, particular, próprio.

Nesse sentido, a experiência na qual eu passei e passo, diante desses estudos, me transforma, assim como também a experiência da formação continuada pela qual os professores da Instituição estudada passaram, os transformou de alguma forma. Neste contexto, a experiência da formação tem lugar em mim, e no outro, mas cada um de nós vive essa experiência da sua forma, na sua individualidade, com seu mapa de vida. A experiência minha e dos "outros" dentro do mesmo lugar, ouvindo as mesmas coisas é diferente e ela passa em mim de uma forma diferente do que no "outro". (LARROSA, 2011).

A partir disso, as leituras realizadas durante todo esse processo formativo do mestrado, trouxe a experiência da leitura, dos estudos, da linguagem, das palavras e das escritas, mas sobretudo do pensamento, e da experiência emocional, pela qual me passa e literalmente, me transforma. Passar por isso, não é simples, dá sentido e significado ao que estou fazendo e realizando.

Dar sentido a isso é, pensar também que quero continuar vivendo esta experiência, querer passar mais por ela, talvez seja o sentido maior dessa dimensão experiencial vivida por mim. Ouvir as experiências de cada um e lembrá-las e rememorá-las por meio dos documentos analisados, passou a ter um significado muito maior para o sentido do momento que estou vivendo. O agora! O agora, faz com que eu perceba o sentido daquilo que eu experienciei nos momentos da formação, assim também como demonstra o significado dela para os docentes. Nas leituras que revivi, pude perceber que não foi um acontecimento que passou por algumas pessoas. Percebi que a formação foi uma experiência singular, única e que trouxe sentido significativo para os docentes.

Ao falar do sentido desse trabalho e do significado que trouxe para minha vida pessoal, para minha profissionalidade, para meu crescimento e sobretudo para minha experiência, minha tendência é um sentimento de gratidão, pois a minha entrega durante estes anos de formação, também me transformou. Sinto-me mais apropriada

de tudo que foi experienciado e vivido e que foi, certamente, também construída com cada docente que por ela passou.

Nessa experiência, tive muitas lembranças, mas sobretudo era necessário me debruçar naquilo que eram os meus objetivos, geral e específicos. Em que pese que, o trabalho foi desafiador e que por certo era necessário se distanciar enquanto formadora e, se aproximar como pesquisadora, pela qual eu estava vivendo a minha primeira experiência, foi instigante.

Começando pelas pesquisas iniciais do estado da arte e a verificação daquilo que fazia referência ao que interessava aos estudos. No início, tudo parecia necessário colocar na dissertação. Eram muitas leituras. Fui aprendendo a fazer a seleção do que era realmente necessário. Os artigos que eu lia, traziam muitas angústias, pois muitas vezes ao final, parecia que eu já não sabia o que tinha lido no início. Eu precisava ler várias vezes.

Depois, o referencial teórico que ampliou de uma forma inexplicável o meu repertório e o aprimoramento da formação realizada, facilitando a minha intervenção na qual trago uma proposta que acredito que faça sentido com o modelo implementado na escola.

A ligação dos pontos estruturantes e basilares do estudo, onde busquei analisar a implementação da formação continuada na escola pesquisada, por meio da metodologia do Coaching e demonstrar sua contribuição nos desenvolvimentos comportamental, socioemocional, motivacional e profissional dos professores, foram aperfeiçoados a seguir e construído uma figura pela qual define quase que um novo conceito (Figura 8).

Figura 8 – Proposta de melhoria para Formação Continuada.



Fonte: Construído pela autora.

Como intervenção, conforme a Figura 8, proponho uma melhoria na formação continuada, no que se refere a narrativa das questões comportamentais, socioemocionais, motivacionais e profissionais, sem a inclusão da *parte* que está relacionada as questões didático-pedagógicas. Relembrando que esta pesquisa se ateve apenas a *parte* da formação que ideei. Na minha visão, o *Diagrama de Venn*¹ apresentado, traz aspectos fundantes e necessários ao processo formativo que poderá ser implementado inclusive em outras instituições, possibilitando a aderência com as questões da área pedagógica. Ao apresentar esta intervenção, também farei analogia com àquilo que foi pesquisado e com os “*achados*” durante esse período de estudo. Portanto, construo a intervenção, ao passo que já vou remontando a trajetória da análise dos dados encontrados.

O objetivo de apresentar o modelo de formação continuada por meio dos mapas conceituais, trouxe uma análise muito importante, visto que era necessário sistematizar tudo o que tinha em cada formação. Essa sistematização demonstrada

¹ O diagrama de **Venn** é uma forma gráfica que representa os elementos de um conjunto. Para fazer essa representação utilizamos formas geométricas.

nos mapas conceituais apensados à dissertação, traz os tópicos abordados durante cada ano de formação, porém, mais do que isso, demonstra uma construção de uma trajetória de formas de trabalho, de metodologia e de conteúdos que foram abordados que é facilmente identificado pelo leitor dessa pesquisa. Fica muito claro o que foi importante e significativo no modelo apresentado.

A análise no Capítulo 8, objetivou acima de tudo trazer também a compreensão das técnicas, ferramentas e dinâmicas implementadas na formação. Essa construção e alinhamento do Coaching com o processo formativo dos professores trouxe aspectos relevantes para análise, visto que, as escritas dos professores, as avaliações realizadas, trouxe sentimentos diferentes.

Percebi a necessidade de aperfeiçoar o processo formativo com a área da psicologia. Ao compreender que as técnicas e dinâmicas implementadas, muitas vezes, mexeram com os aspectos emocionais dos professores, que por óbvio, a pesquisa visa analisar esses comportamentos, emoções e motivações, foi muito importante na minha visão. Essa é uma construção necessária para as formações. O autoconhecimento, autoestima, autorresponsabilização, comunicação conversacional entre outros tópicos, relacionam diretamente com o desenvolvimento e o comportamento humano.

A evidência de ter um profissional da psicologia, mas também formado em *Coach*, pode ser fundamental na melhoria deste processo formativo. O coaching enquanto metodologia, de fato, foi desafiador e inovador na formação continuada dos docentes. Os estudos demonstram uma satisfação muito grande por parte dos docentes ao interagir com esses conteúdos. As escritas positivas, o entusiasmo é evidente.

Entretanto, a ideia de trazer um profissional para apoiar nesse desenvolvimento, unindo a tríade do desenvolvimento humano para docentes na Figura 8 enriquecerá os momentos e as experiências dos docentes.

Olhando para a Figura 8, no centro, refere-se a – *Formação Continuada* por meio da *metodologia* do Coaching. Depois no primeiro círculo, trato do *desenvolvimento comportamental*, que se liga ao *desenvolvimento socioemocional* com as competências *conscientes* do comportamento humano e, com as competências *inconscientes*, relacionadas aos temas *socioemocionais*. Dessa forma, o *desenvolvimento socioemocional*, faz conexão com o *desenvolvimento*

motivacional, por meio das motivações *intrínsecas*, ou seja, das questões análogas as *socioemocionais* (sobre as emoções e sentimentos).

E por último, faço a relação do *desenvolvimento motivacional* com o *desenvolvimento comportamental*, por intermédio das motivações *extrínsecas*, onde a pessoa demonstra sua exterioridade, seus comportamentos e suas motivações. A figura que construí, traz todo o conceito e referências teóricas da formação continuada, colocado em prática como processo formativo dos docentes da Instituição.

A construção e a relação desses tópicos, remontam o sentido da experiência vivenciada e trabalhada com os docentes. Ao falar de comportamento humano, competências socioemocionais, motivações precisamos necessariamente falar sobre os aspectos que trazem os sentimentos, as emoções, as competências conscientes e inconscientes da pessoa e as motivações intrínsecas e extrínsecas.

Esse modelo dessa tríade construída sistematiza e fundamenta os estudos que realizei, essa construção da figura demonstra o sentido da minha experiência de pesquisadora e que transforma, enriquece e enaltece esse momento vivido de entrega, de escuta e de aprendizado.

Em diferentes momentos os professores trazem na formação escritas que demonstram desenvolvimentos de suas capacidades comportamentais, socioemocionais, motivacionais e profissionais, atingindo dessa forma o objetivo específico do contexto apresentado. A experiência vivida pelos docentes na formação é única e por se tratar de experiência, cada professor sente da sua forma, na sua individualidade e subjetividade.

Assim, quando falo de mudança de comportamento, motivação e desenvolvimento socioemocional, eu sabia dos desafios que teria. Entretanto, com as leituras de Larrosa (2011) fez mais sentido ainda, pois o fato é que além da subjetividade da pessoa, estamos falando da experiência dela. A experiência é singular, é somente daquela pessoa, é parte do estado emocional que ela sente e vive naquele momento de sua vida. A experiência que ela passa é somente dela, pois ela é quem vive àquilo, daquele jeito, daquela forma e mais ninguém.

Na formação, isso é muito evidente quando percebemos como alguns momentos afetam significativamente algumas pessoas e outras não, sendo assim, de acordo com Larrosa (2011), o acontecimento, ou seja, a formação ela “acontece” para todos, porém a experiência dessa formação é singular e única. Por esse motivo,

entendo que o desenvolvimento comportamental, socioemocional, motivacional e profissional foi diferente para cada docente. Alguns se sentiram expostos, vulneráveis, amedrontados diante de situações vivenciadas. Outros sentiram-se mais à vontade, com mais autoestima, mais receptivos, mais motivados, mais felizes.

Para finalizar meu texto, concluo dizendo que a formação continuada implementada na escola nestes três anos, demonstrou nos estudos, na pesquisa e nas análises o desenvolvimento nos três aspectos relacionados ao objetivo geral, sendo comportamental, socioemocional, motivacional e profissional dos professores e, cada um, com suas experiências e compreensões e desenvolvimentos diferentes. Isso se deu por meio das análises dos documentos da Instituição. Entretanto, compreendo que é necessário aprofundar o estudo no dia a dia da escola, ou seja, não somente no período da formação.

Outra questão, que penso, que é necessário, que minhas habilidades para essa formação foram e são relevantes, e se revelaram na leitura de muitos documentos essa aptidão. No entanto, se o processo formativo para a Instituição ocorrer por outro profissional, com as mesmas habilidades, porém sem vínculo emocional com professores, poderá ser mais eficiente.

Assim, concluo dizendo que meu desejo e vontade é ter essa experiência como formadora de um grupo de professores, no qual não tenho relação profissional, para dessa forma, perceber melhor, como essa construção se daria e, como seria a experiência com outro grupo, para que eu possa também transmitir novas experiências para outras pessoas, porque as dimensões da experiência, de acordo com Larrosa (2011), trazem o acontecimento (*isso*), o sujeito (*me – eu*) e o movimento (*passa*) – “*isso que me passa*”. Portanto, eu quero passar por mais isso! Por tantos aprendizados, por tantos momentos aprendidos e vivenciados.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No período de dois anos de estudo e de pesquisa, tive no primeiro ano professores e colegas onde eu jamais encontraria em outros contextos. Pessoas nas quais me ensinaram muito e ao mesmo tempo me desafiaram mais ainda. Eu adorava estar no ambiente acadêmico.

A universidade proporcionava uma estrutura maravilhosa de estudos. No segundo ano, quando realmente o trabalho e o projeto de pesquisa começou a ser delineado, aconteceu o que jamais qualquer ser humano imaginou – uma pandemia de um vírus, que nesse momento (início de maio/2021), somente no Brasil, levou mais de 400 mil vidas – um período muito difícil para a nação brasileira e para o mundo. Famílias arrasadas, profissionais da saúde cansados, pessoas e o mundo assustados, pessoas morrendo sem que tivéssemos qualquer controle.

O cenário político nacional e o governo foram negligentes com os efeitos advindos da pandemia e, dessa forma, tudo indicava que seria ainda mais avassalador diante do negacionismo de quem deveria ter concebido e colocado em prática ações sistêmicas para minimizar um problema que já estava acontecendo em outros países. O mundo parou, as pessoas ficaram em casa, escolas e várias empresas e negócios fechados. Cientistas do mundo inteiro começaram a estudar para ter vacina o quanto antes, sendo que as primeiras doses começaram a ser testadas e, só tivemos a etapa final dos estudos 10 meses depois.

As escolas e as universidades permaneceram fechadas, embora todo o esforço e as diferentes reinvenções para se adaptar ao atendimento 100% *on-line*. Foi tudo muito rápido, as informações chegavam de diferentes formas e tivemos pessoas no comando da saúde que não tinham conhecimento em saúde. Isso só fazia piorar a situação. Uma analogia interessante que destaco, *um barco à deriva com um capitão que não vê que ele vai afundar e, muitos irão morrer*. Assim, passamos de março de 2020, até final de abril 2021, com escolas e universidades sem atendimento presencial, portanto 13 meses difíceis para educação, em que pese que, o ministério da educação também negligenciou todo o cenário que enfrentávamos.

Por um lado, o processo formativo realizado em fevereiro de 2020, antes do início das aulas, como sempre acontece, foi maravilhoso, no entanto, não tínhamos nos preparados para um ano sem alunos presenciais, com aulas *on-line*. Achei necessário contextualizar esse momento, pois, de fato, quando comecei o mestrado

eu tinha muitos outros projetos profissionais, inclusive transformar a formação ABC, parte presencial e parte híbrida.

O momento inicial do “confinamento” em casa e ao mesmo tempo pensar como as aulas iriam acontecer e como seria a adaptação de todos, causava insegurança. Foi nesse momento de incerteza, e de desafios que os professores começaram a demonstrar o que haviam experienciado nas formações. Em uma reunião *on-line*, com mais de 40 dias em que estávamos sem nos enxergarmos, ocorreu por meio das telas dos computadores. Meu choro foi inevitável, o sofrimento da distância e da incerteza já era enorme para todos nós. Foi nesse momento que tudo começou a se encaixar. Foi quando eu ouvi, e a *resiliência* que aprendemos? E o *autoconhecimento* que já entendemos como lidar com as nossas fraquezas e nossas forças? E o *pensamento positivo e empatia*? E nossa capacidade de se *reinventar*? E a nossa equipe? Estamos todos *juntos, vamos passar por isso e vai dar tudo certo*. E tantas outras frases colocadas pelos professores. O momento foi único e épico. Apesar do momento difícil, estavam mais preparados para lidar com suas emoções, isso ficou muito claro ao trazerem motivação para o grupo. O pensamento era positivo.

O sentido da nossa experiência estava sendo colocado em prática de forma viva. Os professores eram os protagonistas naquele momento. Os docentes, claramente, estavam colocando em prática àquela experiência que construímos juntos. Posso então considerar, segundo Larrosa (2011, p. 10), “[...] que a experiência é uma relação em que algo passa de mim a outro e do outro a mim. E *nesse passa*, tanto eu como o outro, sofremos alguns efeitos, somos afetados”. Assim, muitos dos relatos trazidos nos documentos demonstram que o processo formativo na escola, envolveu uma significativa experiência para todos os docentes.

Diante da pergunta de pesquisa, quais os efeitos da formação continuada por meio da metodologia do Coaching, e sua contribuição nos desenvolvimentos comportamental, socioemocional, motivacional e profissional dos docentes? E, considerando o referencial teórico que transitou, tanto na formação quanto na pesquisa, relacionando os autores aprofundados, identifiquei que a pergunta foi suficientemente respondida. Fica evidente o modelo da metodologia do Coaching implementada e utilizada em todos os tópicos da formação, por meio das técnicas, das dinâmicas e das apresentações e muito mais nas escritas que os professores deixaram.

O primeiro objetivo foi apresentar a *parte* do modelo que desenvolvi junto aos professores da formação continuada, sem incluir as questões didático-pedagógicas. Dessa forma, os mapas conceituais construídos, traziam os tópicos trabalhados em cada ano de formação, assim não foi aprofundado exatamente cada um deles na pesquisa. No entanto, o objetivo era apresentar a formação e o que ocorreu, passando ao leitor a compreensão dos principais elementos, temas e conceitos abordados.

O segundo objetivo, foi compreender a relação entre as técnicas de Coaching e a formação. Por meio dos estudos, percebi que a pesquisa validou o desenvolvimento dos professores com relação aos aspectos comportamentais, socioemocionais, motivacionais e profissionais, em que pese que, na escrita e na fala foi demonstrado de várias formas. A mudança de comportamento pode ser percebida, quando falavam do trabalho em equipe, da questão identitária, da relação com as questões pessoais e profissionais.

No último objetivo, a compreensão relacionada com os aspectos socioemocionais, motivacionais e profissionais, são estabelecidas de várias maneiras, onde os docentes contam suas histórias de vida, dividem sentimentos e emoções, trabalham o autoconhecimento, autorresponsabilização e contribuem com o processo formativo dos demais. As questões subjetivas e as comparações entre eles, ficam evidentes. Ao trazer as escritas dos professores na análise eles demonstram suas motivações e comportamentos com relação ao seu desenvolvimento e trazem exemplos reais o que torna o processo dialógico da formação ainda intenso.

Por fim, o objetivo geral da pesquisa que visa analisar a implementação da formação continuada, por meio da metodologia do Coaching e demonstrar sua contribuição nos desenvolvimentos comportamental, socioemocional, motivacional e profissional dos docentes, posso admitir este desenvolvimento, no qual apresentamos consideráveis registros que demonstram e qualificam a análise. Havia muitos documentos, o que me trouxe dificuldade para seleção. A escolha, no entanto, é angustiante tendo em vista quantidade de documentos e a vontade de colocar questões experienciadas e lembradas. Participar ativamente do contexto da pesquisa como protagonista do campo empírico me trouxe reflexões na qual eu não imaginava que chegaria.

Os limites da pesquisa também ficaram evidentes para mim, quando tive que alterar a metodologia, sendo que a dificuldade de fazer a pesquisa-ação sem ter os professores presencialmente, não poderia ocorrer, posteriormente foi definido estudo

de caso e por último análise dos documentos. Um limite muito evidente está relacionado ao Mestrado Profissional, tendo em vista, de que realizar a pesquisa no campo onde trabalhamos e vivenciamos o dia a dia, dificulta a ação enquanto pesquisadora e o cuidado para que não seja exercido essa confusão, sendo necessário o distanciamento.

Essa questão para mim dificultou ainda mais, ao passo que, eu exercia outros papéis, sendo o de formadora também. No vai e vem da pesquisa e da análise eram trazidas muitas memórias e, sobre estas memórias, era necessário eu buscar documentos. Nesse sentido, percebi que muitos acontecimentos não foram colocados, pois não haviam documentos que trouxesse esse diálogo com a pesquisa e não poderia colocar o que era conflitado com minhas memórias afetivas, emocionais e intrínsecas. Isso me trouxe um desejo de busca de mais respostas para essa pesquisa, pois eu sabia que tinha muitas outras informações que eu não pude colocar.

Ficar restrito aos documentos foi difícil, pois eu precisei estar sempre atenta ao distanciamento da relação de formadora, para ser a pesquisadora com a devida ética que todo o trabalho acadêmico exige. Outro limite também identificado, foi o reduzido número de pesquisas que relacionam a questão da motivação do docente, mais ainda, um modelo de formação de cunho mais inovador construído empiricamente. Poucas pesquisas foram feitas de formação continuada com a metodologia do Coaching, por esse motivo ficou difícil de dialogar com outros contextos, sendo, um desejo a aplicação em outra escola, para ter a melhor compreensão e perceber o desenvolvimento com outro grupo social.

Percebo que a presente formação intitulada como “ABC”, que trabalha as questões comportamentais, socioemocionais, motivacionais e profissionais dos docentes, poderá ser acrescida à formação didático-pedagógica e, a partir de agora, pode ser cientificamente aplicada a outros contextos, sendo que há referências teóricas que concluem a possibilidade de uma formação a partir do Coaching, obviamente dentro da realidade de cada grupo social, distintamente organizado. Entretanto, o trabalho, ainda seria melhor adaptado com o apoio e assessoria de uma psicóloga que também tem formação em Coaching. Faria muito sentido essa união e a complementar, qualificando o trabalho.

As questões subjetivas das pessoas são de difícil análise. Ser a formadora e a proprietária da Instituição, também gerou dúvidas com relação ao que os professores

narravam, no entanto, no decorrer das formações, fui percebendo diante do contexto e da entrega nas avaliações, que era evidente e real, o que os professores produziram.

Um destaque importante que foi um limitador inicial, era que o Coaching, ainda está muito relacionado à área empresarial, onde a busca de resultado é o mais importante e, “ser” o melhor e, “ter” as competências para ser promovido a qualquer preço na busca de lucratividade das empresas, versando sobre o neoliberalismo. Assim, é compreensível que o meio acadêmico, principalmente a área da educação, seja mais classicista diante das mudanças e dos paradigmas enraizados. No entanto, meu trabalho e a pesquisa é totalmente identificada com as relações humanas e a experiência da interação e da reflexão como processo dialógico e de desenvolvimento.

Falar em Coaching no meio educacional, ainda é muito incipiente, entretanto, minha pesquisa procura demonstrar que a formação em questão implementada e, unida aos temas didático-pedagógicas na escola, evidencia a importância da interação social articulada de forma dialética e propositiva dos momentos experienciados pelos docentes. As relações humanas, no campo empírico, proporcionaram essa mudança de comportamento, ou talvez, sendo menos radical, uma melhoria no comportamento individual e coletivo.

Nos contextos analisados, uma pesquisa esteve relacionada diretamente com formação continuada por meio da metodologia do Coaching, que foi a de Caetano-Souza (2018). Trata-se de uma tese, na qual a pesquisadora era também a formadora. A mesma demonstrou e confirmou por intermédio dos seus objetivos o desenvolvimento dos professores. A principal ferramenta utilizada para confirmação desse processo formativo, foi o “assessment”, mesma ferramenta também utilizada com os professores na formação ABC. Entretanto, incluir mais essa análise significaria acolher muitos conteúdos e informações que de fato, seria para uma tese. Por esse motivo eu e minha orientadora definimos que não utilizaríamos esses documentos para serem analisados.

Vale ressaltar que a desvalorização da profissão de docente, tem sido, nos últimos anos aventada em diferentes instâncias políticas e sociais. Dessa forma, entendo que é importância para a nação, a construção de uma formação continuada que traga este olhar subjetivo e que crie experiências que os valorizem.

As formações continuadas, como praticamente unânimes, são pensadas e desenvolvidas para que os docentes desenvolvam habilidades e competências para melhoria do trabalho educativo com seus alunos. O professor é visto como a pessoa

que precisa estar em formação para saber e melhorar suas aulas para seus alunos e, dessa forma motivá-los, incentivá-los, adaptar e desenvolver melhor os conteúdos e assim por diante. As pesquisas que tratam de motivação, na maioria delas estão condicionadas ao educando. Nos últimos anos, percebi mais pesquisas que avaliam a motivação docente, mas dificilmente, um formato que pense no professor como a pessoa que, dentro de sua subjetividade está sempre relacionado com a coletividade, tanto com seus alunos, como com seus colegas de trabalho e, dessa forma, o professor é desafiado diariamente.

Concluo que a formação ABC necessita de adaptação para o contexto social, onde será inserida com a proposição inicial de um diagnóstico, que leve em conta o diálogo, a reflexão, a autoavaliação, assim como também, os aspectos socioemocionais, comportamentais, motivacionais e profissionais que serão desenvolvidos. Conhecer o grupo social para que a aplicabilidade da formação seja melhor adaptada e que contemple as expectativas dos docentes é fundamental para o sucesso e desenvolvimento de todos. O ABC, portanto, investe em um *slogan* que traz sentido para a formação continuada dos professores e também para os alunos, sendo, “Um *jeito novo de ensinar, uma forma mágica de aprender*”.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALFERES, Marcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson. A formação continuada de professores no Brasil. *In*: Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. **Anais...** Maringá: UEM, 2011.
- ANDALÓ, C. S. de A. **Fala, professora!** repensando o aperfeiçoamento docente: Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- ANTUNES, Denise Dalpiaz. **Oficinas pedagógicas de trabalho cooperativo: uma proposta de motivação docente**. 2012. 168 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2012.
- APPLE, Michael; JUNGCK, Susan. No hay que ser maestro para enseñar esta unidad: la enseñanza, la tecnología y el control en el aula. **Revista de Educación**, 291, p.149-172, 1990.
- ARAUJO, Clarissa Martins de; ARAUJO, Everson Melquíades; SILVA, Rejane Dias da. Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 57-73, abr. 2015. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622015000100057&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 abr. 2020.
- ARAÚJO, C. M.; SILVA, E. M. A. Formação Continuada de Professores: Tendências Emergentes na Década de 1990. **Educação**, v. 32, n. 3, p. 326-330, set. 2009.
- BALDAÇARA, L.; SILVA, A. F.; CASTRO, J. G. D.; SANTOS, G. C. A. Sintomas psiquiátricos comuns em professores das escolas públicas de Palmas, Tocantins, Brasil. Um estudo observacional transversal. **Jornal Médico de São Paulo**, v.133, n.5, p.435-438, 2015.
- BARATI, Guilherme Henrique Lima. **Impasses e perspectivas do coaching: a psicanálise e seu avesso na (de) formação do trabalhador**. 2015. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, SP, 2015.
- BARROS, Livia de Melo. **Qualidade motivacional para a profissionalidade docente na educação superior**. 2016. 133 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2016.
- BASTOS, Alice Beatriz Barreto Izique. **Wallon e Vygotsky: psicologia e educação**. 2014. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- BCG THE BOSTON CONSULTING GROUP; INSTITUTO AYRTON SENNA. **Formação continuada de professores no Brasil**. São Paulo: BCG; Instituto Ayrton Senna, 2014.

BERGAMINI, Cecília Whitaker. **Desenvolvimento de recursos humanos: uma estratégia de desenvolvimento organizacional**. São Paulo: Atlas, 1997.

BIRCK, Fernanda Kleber. **Gestão escolar e coaching: potencialidades e desafios no ensino privado**. 2016. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade La Salle, UNILASALLE, Canoas, RS, 2016.

BONGIOVANI, Anair. **Entre o Prazer e a Dor, o (Des)Encanto da Profissão Docente**. 153 f. Editora: Appris. Edição do Kindle. Curitiba/ PR, 2018.

BORGES, Nicodemos Batista. **Coaching analítico-comportamental: estudos sobre efetividade de coaching feito por um analista do comportamento**. 2015. 233 fl. Tese (doutorado em Psicologia Experimental) – PUC-SP, São Paulo, SP, 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas**. Brasília, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 16 maio 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 11 maio 2020.

BRASIL. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Regulamenta pesquisas na área de Ciências Humanas e Sociais. Conselho Nacional de Saúde. Brasília/DF, 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/reso510.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 12 mar. 2020.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Programa de desenvolvimento profissional continuado: alfabetização**. Brasília: Secretaria de Ensino Fundamental, 1999.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 mar. 2020.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p

BROCK, Vikki G. **Guia da história do coaching**. Goiânia: IBC, 2016.

CAETANO-SOUZA, Helen Danyane Soares. **Potencialidades e limites do coaching na formação continuada de professores**. 2018. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, UnB, Brasília, DF, 2018.

CAPES. **Teses**.2020. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 12 fev. 2020.

CARDOSO FILHO, J.C. **Identificação de competências individuais em atividade de fiscalização e controle externo na Câmara Legislativa do Distrito Federal**. 2004.169 f. Dissertação (Mestrado Ciência da Informação) – Universidade de Brasília, UnB, Brasília, DF, 2003.

CARDOSO, Shirley Sheila. **Subjetividade docente: identidade e trajetória do ser professor**. 2014. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2014.

COACH. *In*: DICIONÁRIO ON-LINE DE PORTUGUÊS.2018. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/coach/>. Acesso em: 10 fev. 2020.

COACHEE. *In*: DICIONÁRIO ON-LINE DE PORTUGUÊS.2018. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/coach/>. Acesso em: 10 fev. 2020.

COELHO, Maria Izolda Cela de Arruda. **Rede de cooperação entre escolas: uma ação no âmbito do Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC**. 2013. 162 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2013.

COLARES, A. C. V., CASTRO, M. C. C. S., BARBOSA NETO, J. E.; CUNHA, J. V. A. da. Motivação docente na pós-graduação stricto sensu: uma análise a partir da teoria da autodeterminação. **Revista Contabilidade & Finanças**, v.30, n.81,p. 381-395, 2019.doi <https://doi.org/10.1590/1808-057x201909090>.

CUNHA, Maria Isabel da. Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores? **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 789-802, nov. 2014.

CUNHA, Alex Garcia; CAIXETA, Luís Vicente. Coaching instrucional na formação continuada do professor de línguas: um estudo com foco em experiências terapêuticas. **DELTA**, São Paulo, v. 33, n. 4, p. 983-1012, dez. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502017000400983&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 jun. 2020.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum, 1985.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. The what and why of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. **Psychological Inquiry**, 11, p.227-268, 2000.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. (org.). **The handbook of self-determination research**. Rochester: University of Rochester Press, 2002.

EMANUEL, Adriana Vaz Efisio. **A educação infantil e seus professores: desvelando o fio de suas formações**. 2014. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, MG, 2014.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 3.ed. rev. e atual. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 2009.

FERREIRA, Degson. **A relação entre sistemas de compensação, mobilidade no trabalho e motivação**: proposição de um modelo de avaliação. 2016. 286 f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade do Grande Rio – Prof. José de Souza Herdy, Rio de Janeiro, RJ, 2016.

FERREIRA-COSTA, Rodney Querino; PEDRO-SILVA, Nelson. Níveis de ansiedade e depressão entre professores do Ensino Infantil e Fundamental. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, e20160143, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072019000100503&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 dez. 2020. Epub 18-abr-2019. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0143>.

FLORES, J. **Análisis de datos cualitativos**: Aplicaciones a la investigación educativa. Barcelona: PPU, 1994.

GATTI, Bernadete T. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GENTILE, Paola. **Entrevista com Antonio Nóvoa**. 2001. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>. Acesso em: 12 mar. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOLEMAN, Daniel. **O cérebro e a inteligência emocional**: novas perspectivas. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

GRANT, A. M. The Efficacy of Coaching. *In*: PASSMORE, J.; PETERSON, D. B.; FREIRE, T. (Eds.). **The Wiley-Blackwell Handbook of the Psychology of Coaching and Mentoring**. Chichester, UK: John Wiley, & Sons Ltd, 2013.p.15-39.

IBC. **Coaching**. Disponível em: <https://www.ibccoaching.com.br/porta/coaching/o-que-e-coaching-educacional/>. Acesso em: 10 fev. 2020.

IMBERNÓM, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓM, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v.14).

JESUS, Saul Neves de; SANTOS, Joana Conduto Vieira. Desenvolvimento profissional e motivação dos professores. **Educação**, Porto Alegre – RS, ano XXVII, v. 1, n.52, p.39-58, jan./abr. 2004.

JOSSO, M.-C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3, n. 63, p. 413-438, set./dez. 2007

KHAN, Salman. **Um mundo, uma escola**. Tradução George Schlesinger. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.

KRUGER, Cristiane. **Educação empreendedora: características e atitudes de discentes e docentes**. 2016. 198 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2016.

LAROCA, Priscila; GIRARDI, Paula Giulce. **Trabalho, satisfação e motivação docente: um estudo exploratório com professores da educação básica**. In: X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE. PUC Paraná, Curitiba, 7 a 10 de novembro de 2011.

LARROSA, Jorge. **Experiência e alteridade na educação**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n.2, p.04-27, jul./dez. 2011.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte. Editora Autêntica, 2014.

LEAL, Ranieri Rodrigues. **O desenvolvimento de gestores universitários líderes por meio da metodologia do coaching**: possibilidade para a implementar gestão por competências na UNEB, Campus, Salvador-BA. 2018. 164 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, BA, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. Cortez Editora. SP. 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623646132>.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. 2001. Disponível em: http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_17/libaneopdf. Acesso em: 12 mar. 2020.

LOURENÇO, Abílio Afonso; DE PAIVA, Maria Olímpia Almeida de. A motivação escolar e o processo de aprendizagem. **Ciências & Cognição**, v. 15, n. 2, p. 132-141, 2010. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org>. Acesso em: 12 ago. 2020.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2018.

LUIZ, Elaine Cristine de Sousa. **Educação profissional, empreendedorismo e inovação: o projeto inova na visão dos egressos**. 2017. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, UNICID, São Paulo, SP, 2017.

MACHADO, Amélia Carolina Terra Alves. **Como motivar estudantes: a eficácia de um programa autorreflexivo desenvolvido para a capacitação de professores em teorias sociocognitivas da motivação**. 2017. 140 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, SP, 2017.

MELGAREJO, Mariano Moura. **A agenda do banco interamericano de desenvolvimento para a educação: um estudo do acordo com a prefeitura municipal de Florianópolis**. 2017. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. DESLANDES, Suely Ferreira. GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ. Editora: Vozes, 2016.

MOHAMMADISADR, Mohammad; SIADAT, Seyed Ali; HOVEIDA, Reza. Identificação e validação dos componentes de habilidades de coaching entre professores universitários. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e185441, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022018000100491&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 ago. 2020.

MONTEIRO, Liamar Nunes Silveira. **Egressos do curso de pedagogia: sentidos, significados e dimensões de suas trajetórias formativas**. 2016. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, UFU, Uberlândia, MG, 2016.

MONTEIRO, Maria Iolanda. **Práticas de alfabetizadora e suas relações com o rendimento escolar dos alunos**. 2000. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, São Paulo, SP, 2000.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciênc. educ.**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132003000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 mar. 2020.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António (org.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Porto - Portugal: Porto Editora, LDA, 1999.

NÓVOA, António. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: **Formação Contínua de Professores - Realidades e Perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991, p. 15-38.

NUNES, Bruno Teles. **O mestrado profissional em ensino na formação continuada**: da motivação docente à escola. 2017. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2017.

O'DONOHUE, W.; FERGUSON, K. E. Evidence-based practice in Psychology and Behavior Analysis. **The Behavior Analyst Today**, v.7, n.3, p. 335-350, 2006.

OLIVEIRA, Denise de. **Gestores escolares e perfil**: um estudo de caso na região metropolitana VI do Estado do Rio de Janeiro. 2015. 101 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2015.

OLIVEIRA, Sergio Roberto de Lara. **Desenvolvimento humano/esportivo**: um diálogo educativo com professores/técnicos da modalidade luta olímpica. 2017. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2017.

OLIVEIRA-SILVA, Ligia Carolina *et al.* Desvendando o coaching: uma revisão sob a ótica da psicologia. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 38, n. 2, p. 363-377, abr/jun. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703000942017>.

OLIVEIRA, L. R.; LEITE, J. R. O perfil da saúde dos educadores: evidenciando o invisível. **Retratos da Escola**, v.6, n.11, p. 463-477, 2012.

PATTI, Ygor Alexander. **Percepção de professores do ensino médio em relação à motivação**. 2016. 95 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) – Centro Universitário FIEO, Osasco, SP, 2016.

PEDROSO, R. de J. **Perspectiva crítico-reflexiva na formação continuada de professores da Educação Básica**: trabalho de formação continuada realizado no município de Telêmaco-Borba-PR. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. SP. Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34).

POGLIA, Patricia Dalmaso. **A escola como espaço/tempo de auto(trans)formação permanente e mudança da prática docente**. 2016. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2016.

POSSEBON, Renato Ost. **O coaching como uma pedagogia que promete conduzir à felicidade**. 2016. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, RS, 2016.

- POZZA, Mariangela. **Motivação docente para educação inclusiva**. 2019. 180 f. Tese Doutorado em Educação – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2019.
- QUARANTA, Silvia Cinelli. **Professores de educação física na educação infantil: dificuldades, dilemas e possibilidades**. 2015. 282 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, SP, 2015.
- ROSSI, F.; HUNGER, D. A formação continuada de professores: entre o real e o “ideal”: **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n. 4, p. 821-1113, out./dez. 2012.
- SAMPAIO, Adelar Aparecido. **Vivências de docentes e de seus licenciandos no final de formação e passagem para o mundo do trabalho: mal/bem-estar docente/discente, autoimagem e autoestima**. 2014. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2014.
- SANTOS, B. S.; ANTUNES, D. D.; BERNARDI, J. O docente e sua subjetividade nos processos motivacionais. **Educação**, v. 31, n. 1, 14 mar. 2008.
- SCORSOLINI-COMIN, F.; SANTOS, M.A. Bakhtin e os processos de desenvolvimento humano: um diálogo de, no mínimo, duas vozes. **Rev. Bras. Cresc. e Desenv. Hum**, v,20, n.3, p. 745-756, 2010.
- SECCO, Karen Ciaccio. **Coaching e formação da consciência docente**. 2012. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2012.
- SHOWERS, B.; JOYCE, B. The Evolution of Peer Coaching. **Educational Leadership**, 53, p.12-16, 1996.
- SHOWERS, Beverly. **Peer Coaching: a strategy for facilitating transfer of training**. Oregon/Center for Educational Policy and Management, 1984.
- SHOWERS, Beverly; JOYCE, Bruce. Improving in-service training: messages of research. **Educational Leadership**, v,37, n.5, p. 379-385, 1980.
- SILVA, Lidiane. R. C. *et al.* Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, IX, ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, III, 2009, Curitiba.
- SILVA, Marciele Taschetto da. **Professores formadores de professores: a gestão pedagógica da aula**. 2015. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Santa Maria, RS, 2015.
- SILVA, C. S. R. da; FRADE, I. C. A. da. Formação de professores em serviço. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 3, n. 13, 1997.

SILVEIRA, Teresa Cristina Goncalves Pereira da. **A qualidade de vida e o desenvolvimento emocional do professor universitário**. 2013. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2013.

SIMOES, Estela Mari Santos. **A presença dos conhecimentos da neurociência cognitiva no capital de saberes de docentes que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2016. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, RS, 2016.

SIQUEIRA, Ivana Caldeira. **Influência dos fatores motivacionais no processo de aprendizagem**: a contribuição do *coaching* na educação. 2017. 141 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia) – Instituto Federal de Educ., Ciência e Tecn. Sul-rio-grandense, Pelotas, RS, 2017.

SPAGNOLO, Carla. **A formação continuada de professores**: o *design thinking* como perspectiva inovadora e colaborativa na educação básica. 2017. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2017.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Editora Vozes. RJ. 2014.

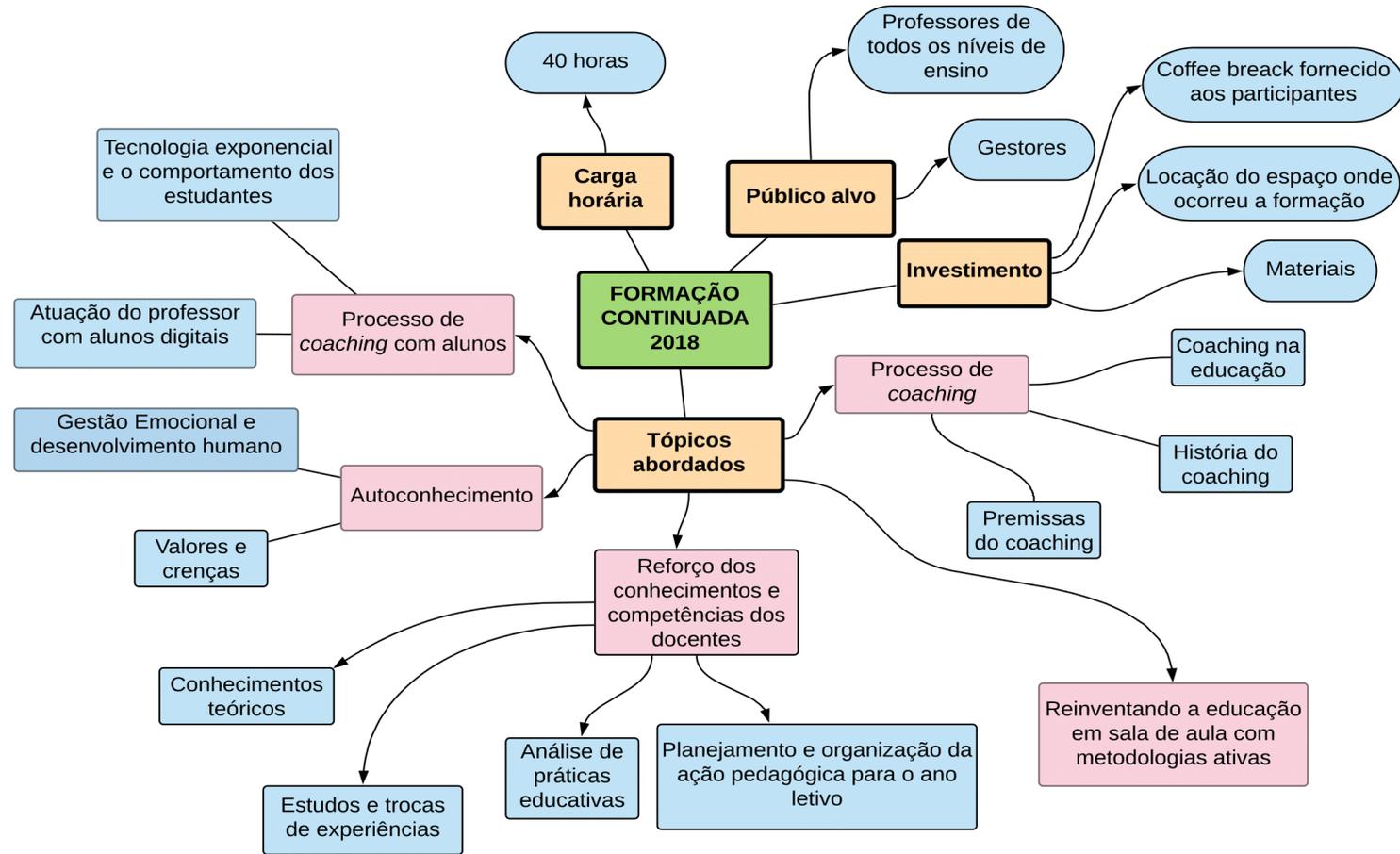
TAVARES, R. Construindo mapas conceituais. **Ciências & Cognição**, João Pessoa, v.12, p. 72-85, 2007.

THURLER, Monica. In: PERRENOUD, Philippe.G.; MACEDO, Lino.; MACHADO, N. J.; ALLESSANDRINI, C. D.; **As Competências para Ensinar no Século XXI**. A Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação. Porto Alegre. RS. ArtMed. 2002.

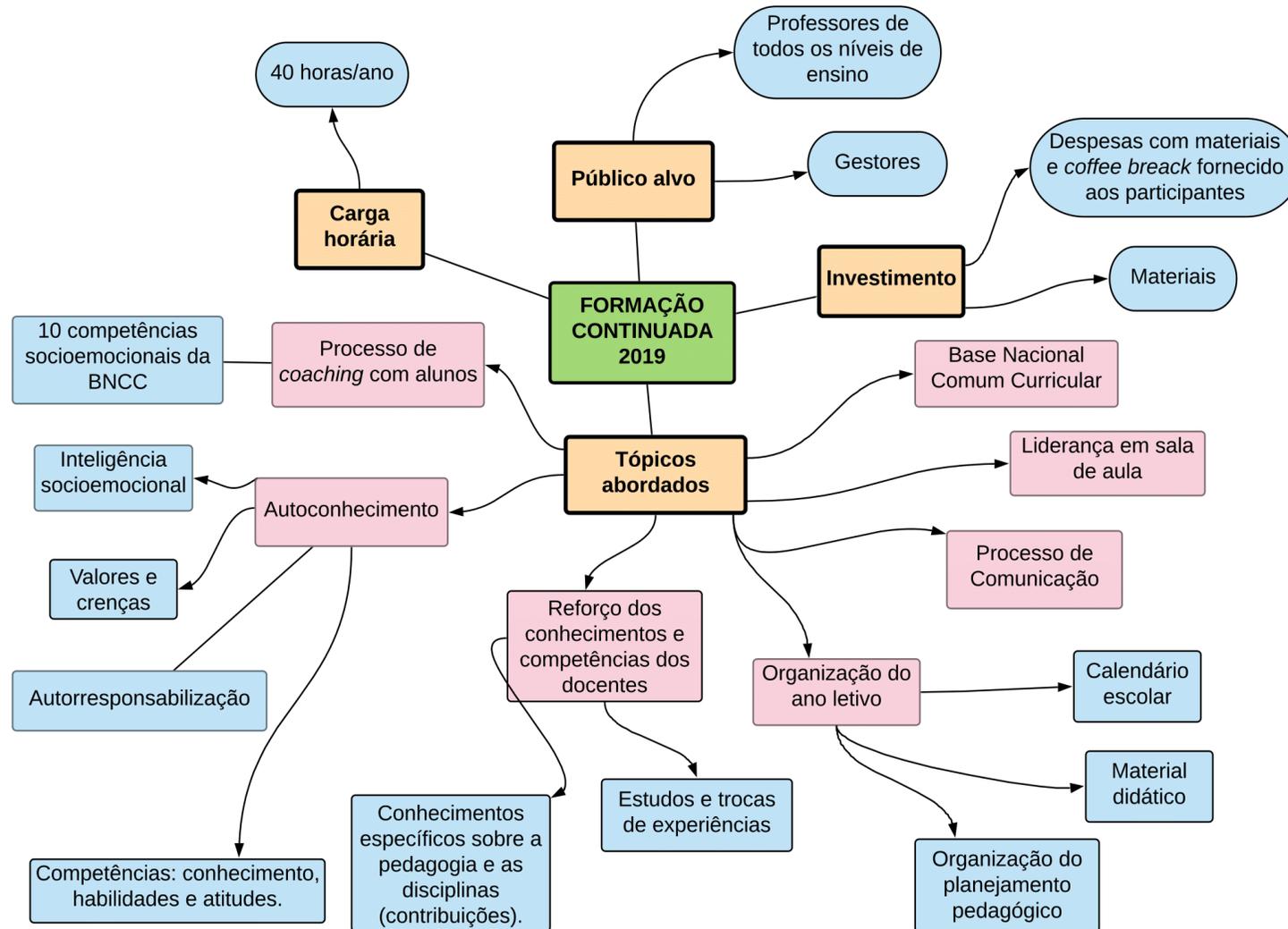
ZAIB, José; GRIBBELER, Jacob. **Manual de coaching educacional**. São Paulo: editora Leader, 2013.384p.

APÊNDICE A – MAPAS CONCEITUAIS DOS ANOS DE 2018, 2019 E 2020

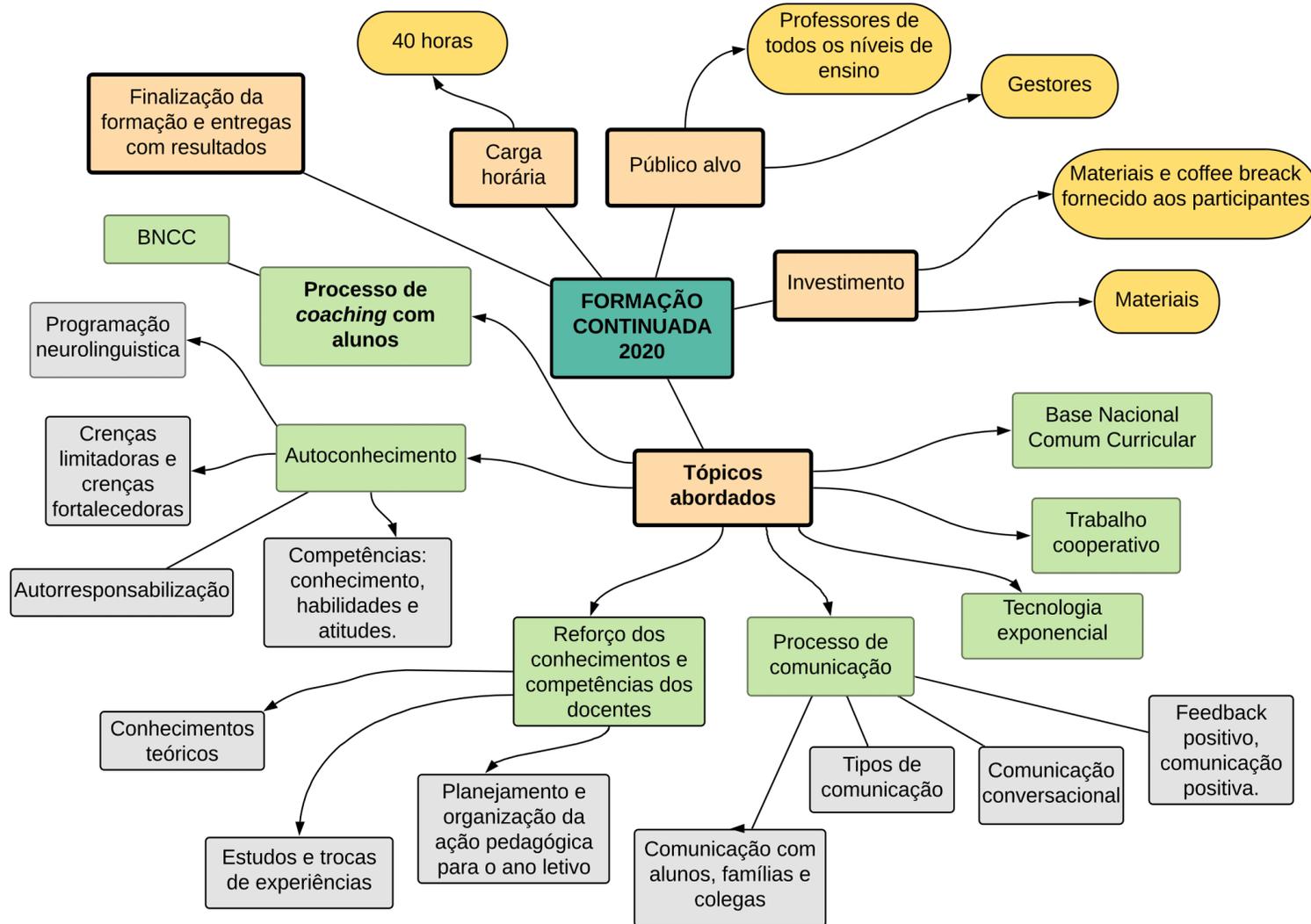
FORMAÇÃO CONTINUADA IMPLEMENTADA PARA PROFESSORES DA ESCOLA - 2018



FORMAÇÃO CONTINUADA IMPLEMENTADA PARA PROFESSORES DA ESCOLA - 2019



FORMAÇÃO CONTINUADA IMPLEMENTADA PARA PROFESSORES DA ESCOLA - 2020



ANEXO A – DESCRIÇÃO DA DINÂMICA DO CAFÉ

Descrição da Dinâmica do Café.

Participantes: Número suficientes para composição de trios.

Material: máscara para dormir (tapa olhos), fitas para amarrar as mãos, mesa de café para coffee breack.

Objetivo: Fazer os professores experienciar uma dinâmica para compreender quais os sentimentos, emoções lhe trazem e o quanto é importante ter empatia.

Desenvolvimento: Dividir o grupo de pessoas para formação de trios, não poderá sobrar nenhuma pessoa fora de um trio. Fazer três fileiras. a primeira fileira as pessoas não poderão se comunicar com a boca, ou seja, não podem falar em hipótese alguma. A segunda fileira, os professores ficam com os olhos vendados, sem poder ver nada. A terceira fileira, os docentes ficam com as mãos amarradas para trás, nas costas. Após a organização das fileiras os professores deverão ser convidados a fazer trios, ou seja, pegar as mãos de quem está ao seu lado. Os trios deverão ser convidados a se dirigir a outra sala para fazer o Coffee Break¹. Pedir que se sintam à vontade para tomar o café respeitando os limites de cada um. Ao final da dinâmica deverá ser feito perguntas aos professores sobre a experiência vivida e como se sentiram. E como analogia, perguntar como poderão levar estas questões para vida, para escola e para sala de aula. Deverá ocorrer um debate acerca desta vivência.

Conclusão: O debate deverá ocorrer, com a utilização do mapa de vida de cada professor e que cheguem as suas conclusões, usufruindo da experiência dialógica e levando para o contexto escolar.

¹ Termo americano: **coffee break** funciona como um intervalo em eventos empresariais, cursos, palestras, seminários e workshops, no qual os participantes podem parar para se alimentar.