



LEARNING COACH

Manual prático e teórico

Versão portuguesa desenvolvida em 2013 por:



Projecto financiado com o apoio pela Comissão Europeia. A informação contida nesta publicação (comunicação) vincula exclusivamente o autor, não sendo a Comissão responsável pela utilização que dela possa ser feita.



CONTEÚDOS

1. GUIA PRÁTICO	3
2. BASES TEÓRICAS	31

PARTE 1 – GUIA PRÁTICO

Este guia é constituído por um conjunto de actividades práticas que poderá utilizar na sua prática profissional.

Primeiramente são apresentados alguns exemplos de quebra-gelo. Estas actividades são muito importantes para envolver o outro e estabelecer uma boa relação entre o coach e os coachees.

Exemplos de actividades:

1. Elabore uma lista de pares que reflecta as semelhanças entre você e os seus coachees
2. Pense num momento inesquecível, alguma coisa que tenha acontecido a nível profissional que o tenha feito sentir orgulhoso

NOTA: Coach e coachee, ambos partilham as vivências e experiências!



APRESENTAÇÃO

Os participantes apresentam-se e explicam porque é que estão aqui. Os participantes explicam onde tiveram conhecimento desta acção, porque é que estão interessados no tópico, a sua actividade profissional, origem, programa televisivo favorito, estrutura familiar, livro favorito, destino de férias de sonho, etc. Os assuntos não são realmente importantes. Eles são apenas uma ferramenta que permite os participantes conhecerem-se melhor uns aos outros e começarem a estabelecer uma relação de confiança e partilha de conhecimento.

Projecto financiado com o apoio pela Comissão Europeia. A informação contida nesta publicação (comunicação) vincula exclusivamente o autor, não sendo a Comissão responsável pela utilização que dela possa ser feita.

COMO SE SENTE?

Os participantes escrevem palavras ou frases que descrevem os seus sentimentos sobre o primeiro dia da formação ou no início de uma sessão. Estes são comparados e discutidos com o colega do lado. Os participantes são posteriormente convidados a reflectir em conjunto com o coach quais as responsabilidades de cada um (coach e coachees) a fim de assegurar uma relação de coaching bem sucedida e eficaz.

POR EM COMUM

Os participantes têm um tempo específico (cerca de 5 minutos) para escrever uma lista de tudo o que eles têm em comum uns com os outros. Deverão evitar o óbvio (por exemplo, "todos nós estamos a fazer este curso"). No final, verificar o que tem em comum com o colega do lado. Este é um excelente ponto de partida para as discussões e para o desenvolvimento de uma relação de coaching positiva e bem sucedida.

Momento inexecuvel

Pense em algo que aconteceu
no trabalho e que o fez sentir-se
muito bem. Partilhe com o colega
do lado

Neste círculo,
refira uma
coisa que
toda a gente
sabe sobre si

Neste círculo,
refira uma
coisa que
poucas
pessoas
sabem sobre
si

Neste círculo, refira uma
coisa que só as pessoas
mais próximas sabem
sobre si

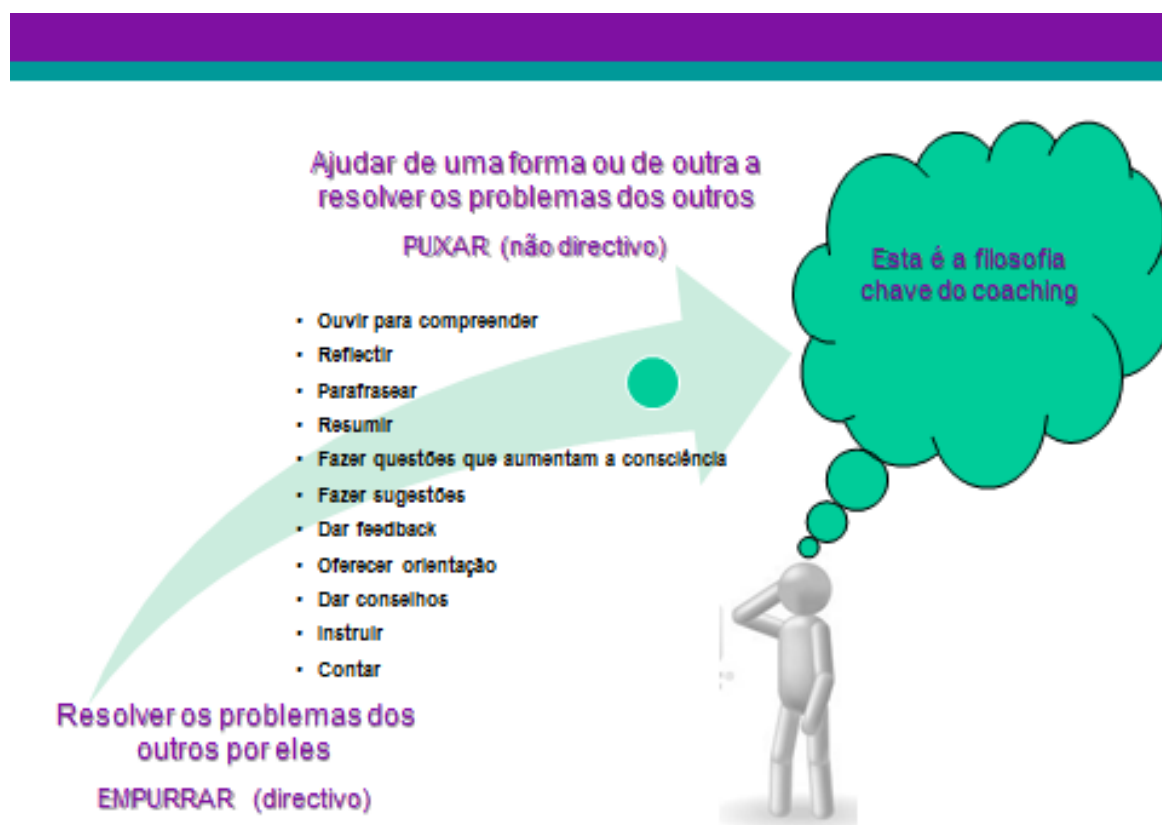
Projecto financiado com o apoio pela Comissão Europeia. A informação contida nesta publicação (comunicação) vincula exclusivamente o autor, não sendo a Comissão responsável pela utilização que dela possa ser feita.

Essa actividade incentiva os coaches a reconhecer a importância do coaching.

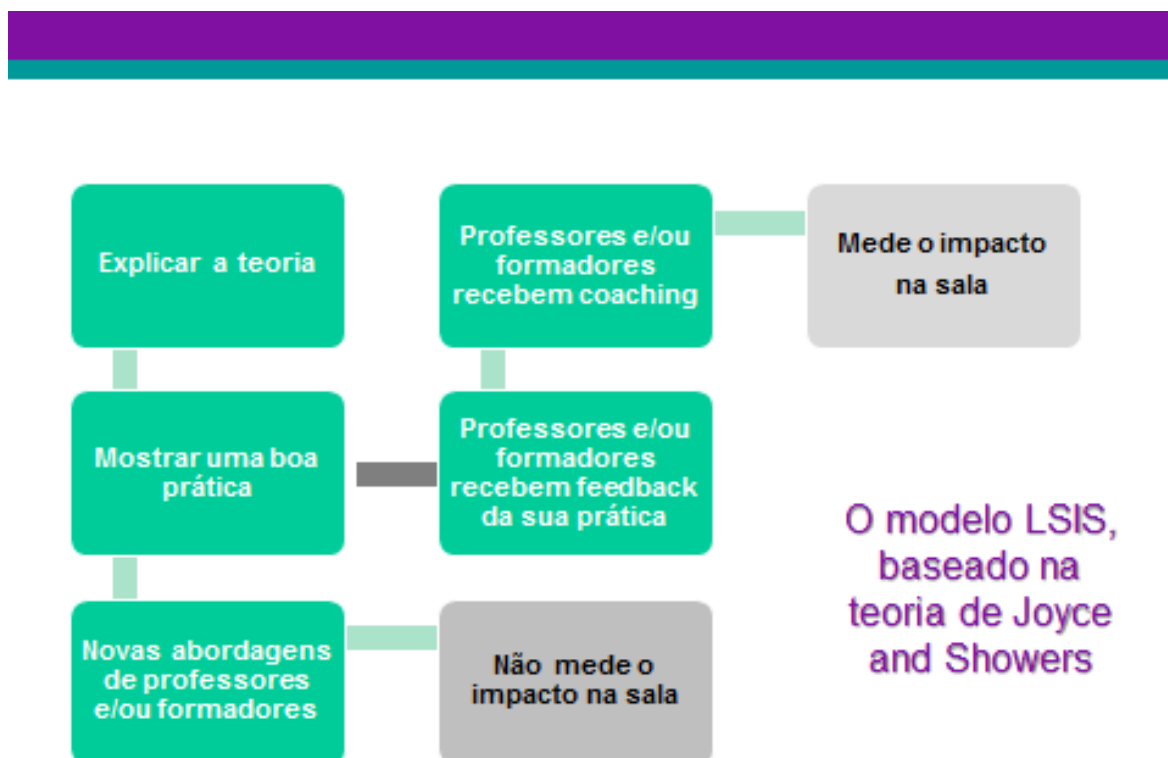
Actividade

Quais são as diferenças e semelhanças entre um coach e um mentor?

[10 minutos]



Projecto financiado com o apoio pela Comissão Europeia. A informação contida nesta publicação (comunicação) vincula exclusivamente o autor, não sendo a Comissão responsável pela utilização que dela possa ser feita.



Esta é a filosofia por trás do conceito de formação e coaching, mostrando a ligação entre o papel do TLA e o papel do LC.

Competências para ser um Learning Coach:

Você vai precisar de ser (ou tornar-se):

- Um profissional reflexivo
- Iniciativa
- Organização
- Persistência
- Gestão do tempo
- Solidariedade e tolerância
- Motivação
- Sentido de humor
- Não julgamento
- Excelentes competências de escuta

Projecto financiado com o apoio pela Comissão Europeia. A informação contida nesta publicação (comunicação) vincula exclusivamente o autor, não sendo a Comissão responsável pela utilização que dela possa ser feita.

COACHING DE PARES

O coaching de pares é um processo através do qual dois ou mais colegas trabalham juntos para reflectir sobre as práticas correntes, alargar, aperfeiçoar e desenvolver novas competências, partilhar ideias, numa lógica de pesquisa-acção; ensinar uns aos outros e resolver o problema no local de trabalho.

Robbins (1995)

MODELO DE COACHING DE PARES

- Não directivo
- O professor/formador é um perito
- O coach é o especialista em facilitar a reflexão e aprendizagem

Que competências e comportamentos precisa para ser um coach eficaz?

Princípios, competências e comportamentos associados ao coaching de pares:

Princípios fundamentais

- ✓ Consciencialização e responsabilidade

Competências

- ✓ Questionamento eficaz
- ✓ Escuta activa
- ✓ Auto-reflexão
- ✓ Empatia

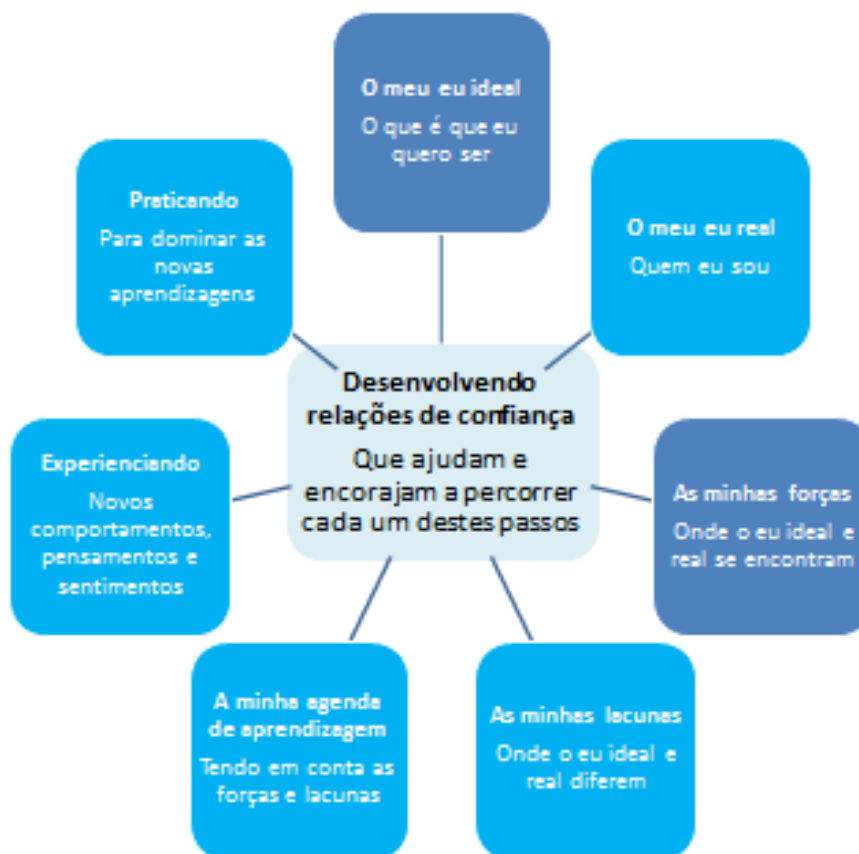
Projecto financiado com o apoio pela Comissão Europeia. A informação contida nesta publicação (comunicação) vincula exclusivamente o autor, não sendo a Comissão responsável pela utilização que dela possa ser feita.

Comportamentos

- ✓ Objectivos pessoais
- ✓ Motivação
- ✓ Crenças
- ✓ Sentimentos

Que tipo de coach quer ser?

MODELO DA MUDANÇA INTENCIONAL DE BOYATZIS



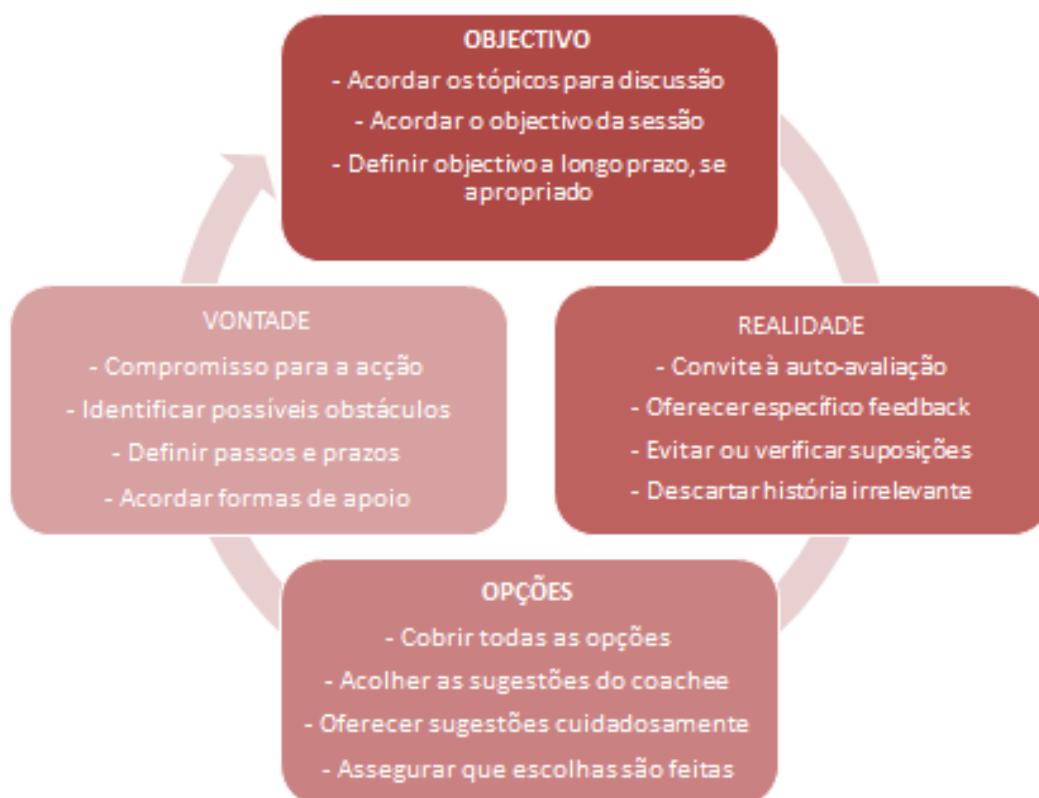
Projecto financiado com o apoio pela Comissão Europeia. A informação contida nesta publicação (comunicação) vincula exclusivamente o autor, não sendo a Comissão responsável pela utilização que dela possa ser feita.

Quaisquer preocupações: Discuta em pares

Algumas preocupações possíveis:

- Eu nunca tinha feito isso antes e que vai ser difícil
- Não adianta tentar ser o seu coach, ele não está interessado e nunca vai mudar
- Não quero fazer papel de incompetente em frente à minha equipa
- Não posso ser o seu coach, ele sabe muito mais do que eu
- Eu não tenho as competências necessárias para ser um coach eficaz

O MODELO GROW



Projecto financiado com o apoio pela Comissão Europeia. A informação contida nesta publicação (comunicação) vincula exclusivamente o autor, não sendo a Comissão responsável pela utilização que dela possa ser feita.

GROW

- Objectivo - O que você quer alcançar?
- Realidade - Qual é a situação actual?
- Opções - O que você poderia fazer?
- Vontade - Será que você vai fazer?

OBJECTIVO

- ✓ O que quer alcançar?
- ✓ O que é que isso vai permitir a longo prazo?
- ✓ Quando gostaria de alcançar isso?

REALIDADE

- ✓ Qual é a situação actual?
- ✓ O que fez até agora?
- ✓ O que impede de seguir em frente?

OPÇÕES

- ✓ O que poderia fazer?
- ✓ Que mais poderia fazer?
- ✓ E que mais?
- ✓ E que mais?

Projecto financiado com o apoio pela Comissão Europeia. A informação contida nesta publicação (comunicação) vincula exclusivamente o autor, não sendo a Comissão responsável pela utilização que dela possa ser feita.

VONTADE

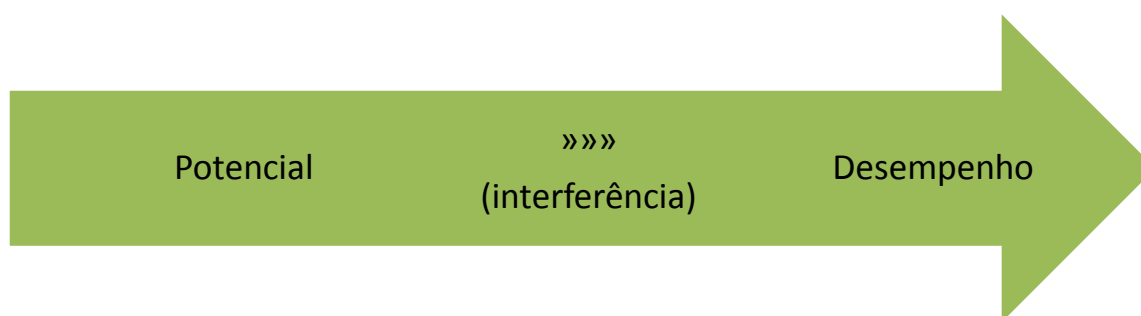
- ✓ O que vai fazer?
- ✓ Qual será o primeiro passo?
- ✓ Quando?

Factores críticos de sucesso

- ♣ Disponibilidade para a mudança
- ♣ Contexto
- ♣ Importância do resultado para o indivíduo
- ♣ Importância do resultado para a organização/departamento
- ♣ Existência de medidas tangíveis de sucesso

O JOGO INTERNO DE GALLWEY

O jogo interno ocorre na nossa mente e é jogado contra adversários esquivos tais como o nervosismo, a dúvida e lapsos de concentração. É um jogo jogado pela nossa mente contra os seus próprios maus hábitos. A substituição de um padrão de comportamento mental por um novo e mais positivo é a finalidade do jogo interno.



$$D = p - i$$

Desempenho = potencial - interferência

ESCUTA ACTIVA

Um coach tem uma certa maneira de ‘ouvindo’ em vez de ‘ouvir para’:

- ✓ Ouvindo os objectivos interiores das pessoas e aspirações
- ✓ Ouvindo a história real
- ✓ Ouvindo pressupostos não examinados
- ✓ Ouvindo os temas emocionais
- ✓ Ouvindo prontidão para agir

Inibidores de escuta

- ✓ Preparar o que quer dizer em seguida
- ✓ Pensar noutra coisa
- ✓ Adivinhar o que vai ouvir a seguir
- ✓ Saber que você está certo
- ✓ Alterar o assunto
- ✓ Acabar a frase da pessoa
- ✓ Julgar a pessoa ou o que está dizendo
- ✓ Interromper a pessoa
- ✓ Supor que deve ter uma resposta
- ✓ Monopolizar a conversa
- ✓ Escutar parcialmente, pensando sobre outras questões

TÉCNICA DAS QUESTÕES: FECHADAS VS ABERTAS

Fechadas	Abertas
Existem outros problemas?	Que outros problemas podem existir?
Convida a uma resposta 'não'	Convida a continuar

TÉCNICA DAS QUESTÕES: OBSERVAÇÃO VS ANÁLISE

Observação	Análise
Está a ver a bola?	Onde foi para a bola?

O PLANO DE JOGO DO COACH

Define o contexto

- Estabelece confiança e respeito mútuo
- Acorda regras básicas

Disponibiliza coaching continuado

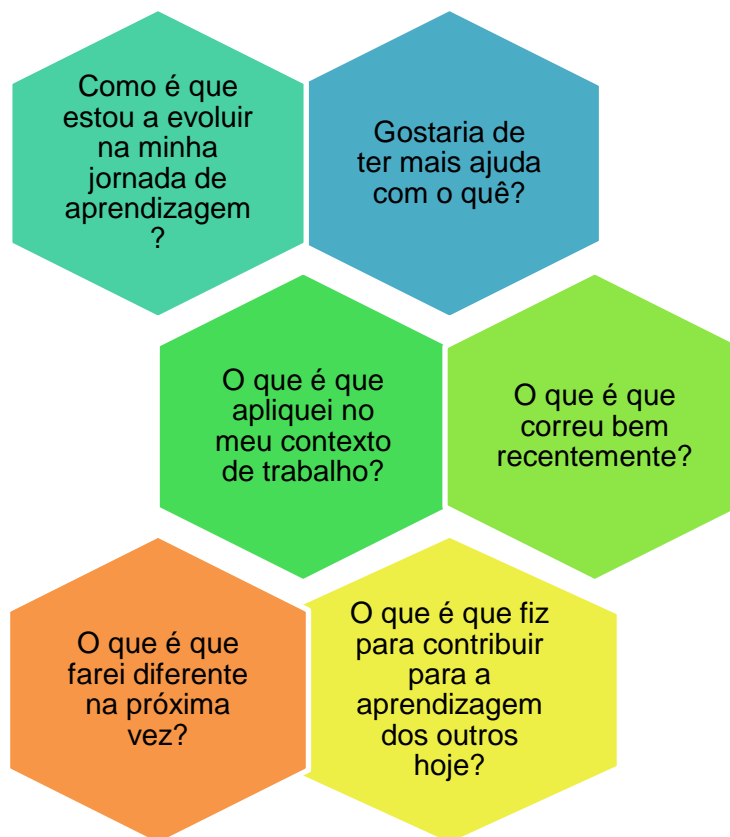
- Usa sessões GROW
- Dá feedback (focado nas acções, frequente)
- Dá informação positiva (sem elogiar)

Conclui efectivamente

- Encoraja o coachee a reflectir
- Extrai feedback para o coach
- Acorda os próximos passos

Projecto financiado com o apoio pela Comissão Europeia. A informação contida nesta publicação (comunicação) vincula exclusivamente o autor, não sendo a Comissão responsável pela utilização que dela possa ser feita.

QUESTÕES DE VERIFICAÇÃO



O QUÊ, ENTÃO O QUÊ, AGORA O QUÊ

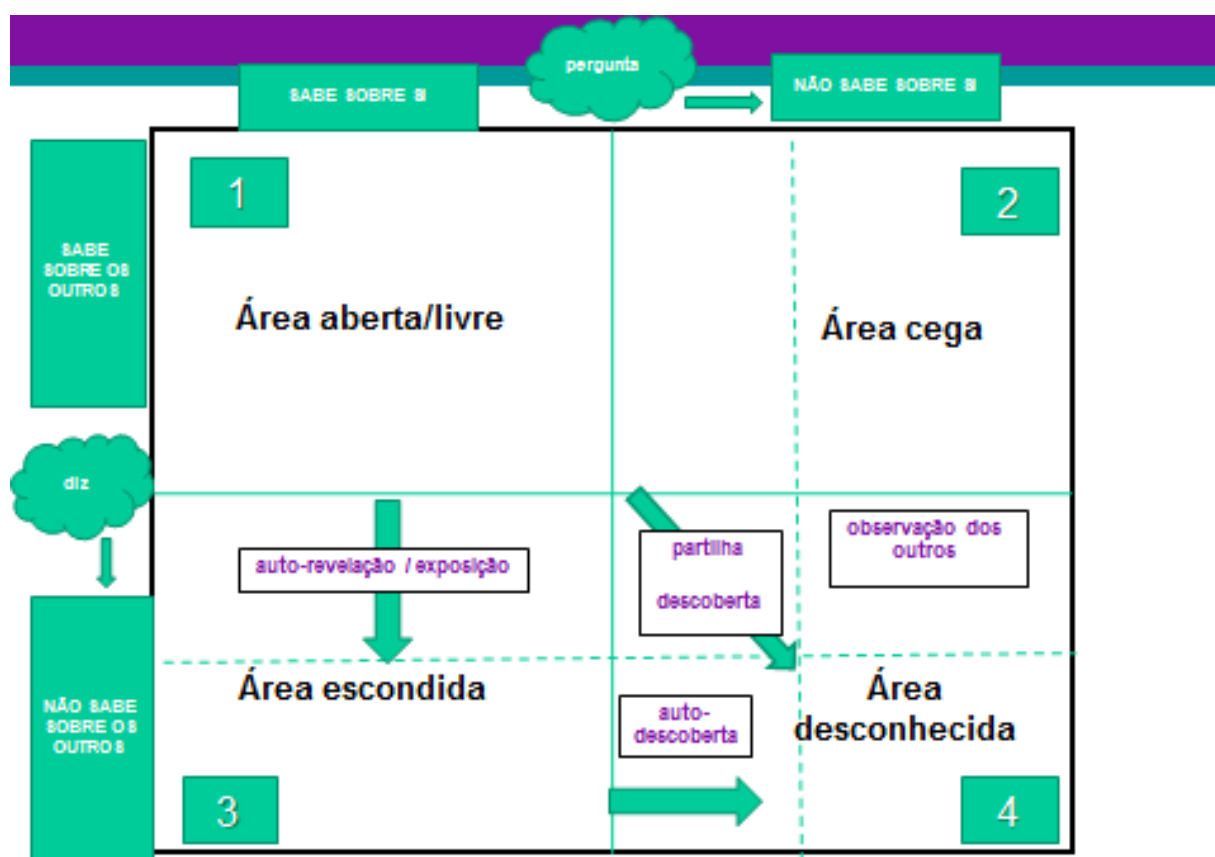
baseado em Rolfe et al. (2001)

O quê	<ul style="list-style-type: none"> • Qual é a situação? • O que é que estou a tentar alcançar? • Que acções implementei? • Qual foi a resposta dos outros? • Quais são as consequências?
Então o que...	<ul style="list-style-type: none"> • O que é que me ensinou? • O que é que pensei e senti? • Que outro conhecimento posso trazer à situação? • Qual é a minha visão da situação?
Agora o que...	<ul style="list-style-type: none"> • O que é que preciso de fazer para melhorar as coisas? • Que outras questões precisam de ser consideradas se esta acção é para ser bem sucedida? • O que é que posso fazer diferente no futuro? • Qual pode ser a consequência desta acção?

Projecto financiado com o apoio pela Comissão Europeia. A informação contida nesta publicação (comunicação) vincula exclusivamente o autor, não sendo a Comissão responsável pela utilização que dela possa ser feita.

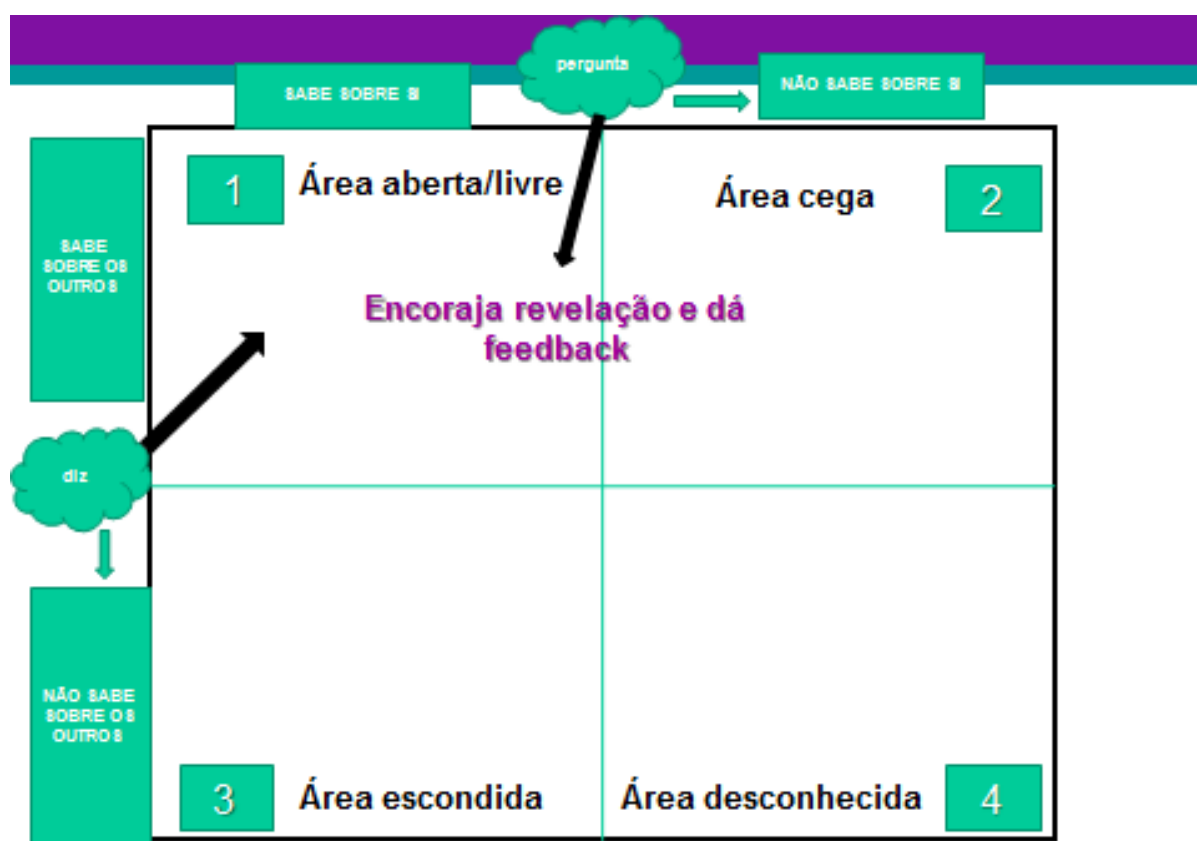
A JANELA DE JOHARI

O modelo Janela de Johari é uma ferramenta simples e útil para ilustrar e melhorar a auto-consciência e compreensão mútua entre os indivíduos dentro de um grupo. Pode ser usado para construir confiança entre as pessoas e ajudar o fluxo de comunicação útil. Na verdade, representa informações - sentimentos, experiências, opiniões, atitudes, competências, intenções, motivações, etc. - sobre uma pessoa, em relação ao seu grupo ou circunstância.



O objectivo de qualquer grupo deve ser sempre desenvolver o "espaço aberto" para cada um dos seus membros, porque quando trabalhamos nesta área estamos a ser mais eficazes e produtivos, e o grupo é mais produtivo também. A área aberta, livre, ou 'arena', pode ser vista como o espaço onde a boa comunicação e cooperação ocorrerem, livre de distrações, desconfiança, confusão, conflito e mal-entendidos.

Projecto financiado com o apoio pela Comissão Europeia. A informação contida nesta publicação (comunicação) vincula exclusivamente o autor, não sendo a Comissão responsável pela utilização que dela possa ser feita.



Área 1 - A área aberta

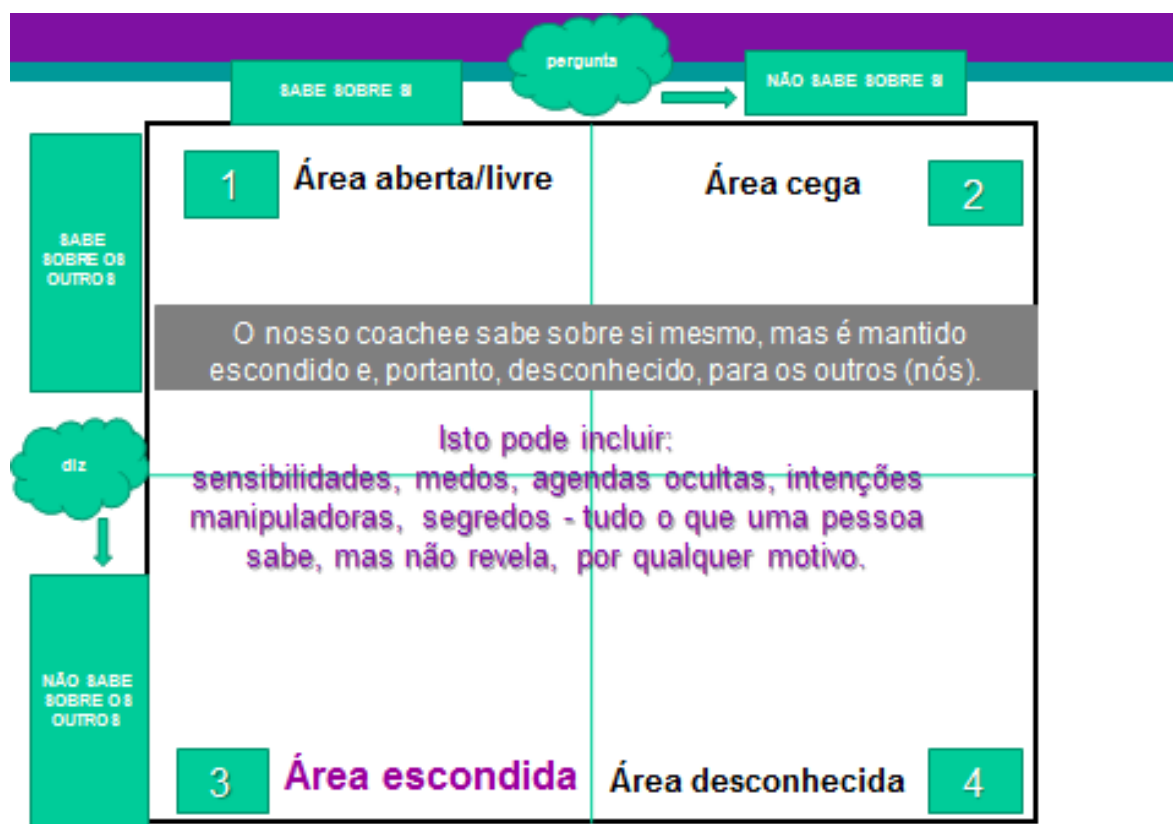
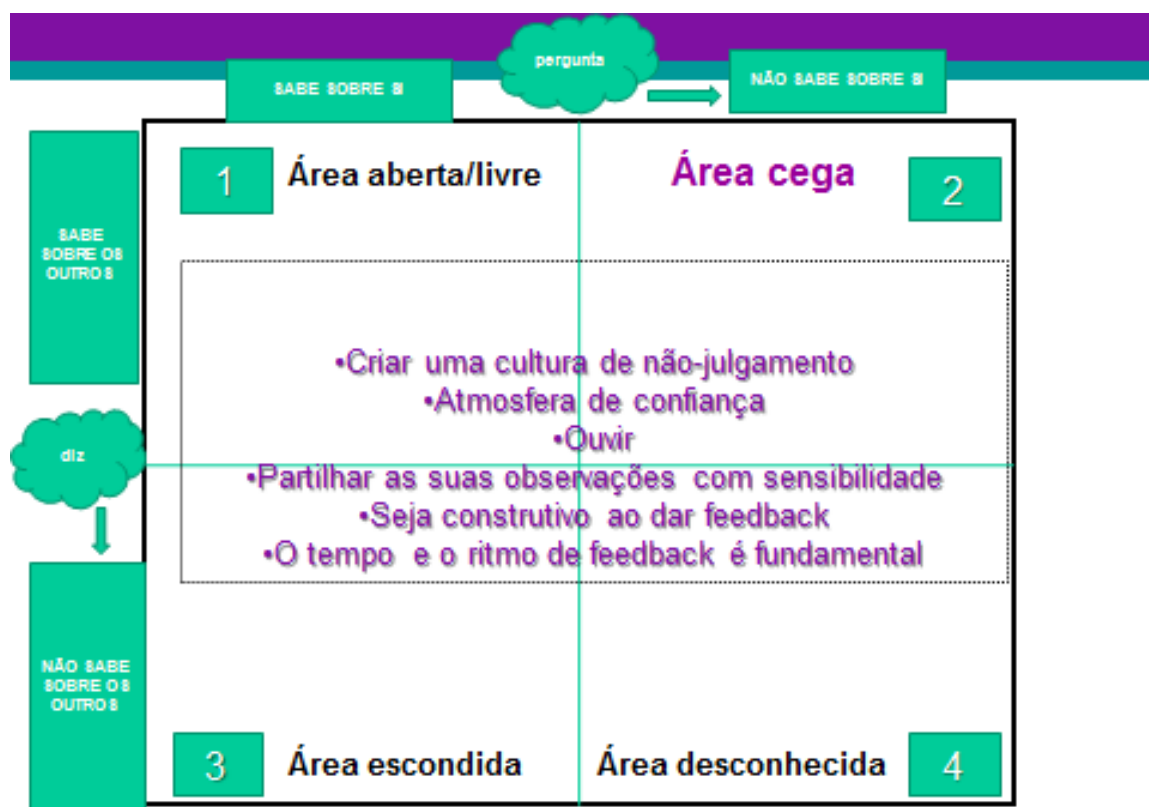
O tamanho da área aberta pode ser expandido horizontalmente para dentro do espaço cego, ao se procurar e activamente ouvir o feedback de outros membros do grupo. Este processo é conhecido como "solicitação de feedback". Além disso, outros membros do grupo podem ajudar um membro da equipa a expandir a sua área aberta, oferecendo feedback, com sensibilidade, é claro. O tamanho da área aberta também pode ser expandido verticalmente para baixo, para dentro do espaço oculto ou espaço evitado, através da divulgação de informação, sentimentos, etc., sobre o próprio aos restantes membros do grupo. Além disso, os membros do grupo podem ajudar uma pessoa a expandir a sua área aberta para a área escondida, perguntando à pessoa coisas sobre si. Os líderes de equipa podem desempenhar um papel importante na promoção e divulgação de feedback entre os membros do grupo, e em dar feedback directamente às pessoas sobre as suas próprias áreas cegas.

Projecto financiado com o apoio pela Comissão Europeia. A informação contida nesta publicação (comunicação) vincula exclusivamente o autor, não sendo a Comissão responsável pela utilização que dela possa ser feita.



Área 2 - A área cega

Esta região é o que se sabe sobre uma pessoa através de terceiros, mas é desconhecido pela própria. Ao procurar ou solicitar o feedback dos outros, o objectivo deve ser o de reduzir essa área e, assim, aumentar a área aberta (ver o diagrama da Janela de Johari abaixo), ou seja, para aumentar a auto-consciência. Esta área cega não é um espaço efectivo ou produtivo para indivíduos ou grupos. Esta área cega também pode ser referida como a ignorância sobre si mesmo, ou questões em que se está a iludir. A área cega poderia também incluir questões que os outros estão deliberadamente a esconder de uma pessoa. Nós todos sabemos como é difícil trabalhar bem quando mantidos à margem, escondido. Ninguém trabalha bem quando sujeitos à "gestão de cogumelo". As pessoas que são 'casca-grossa' tendem a ter uma "área cega" grande.



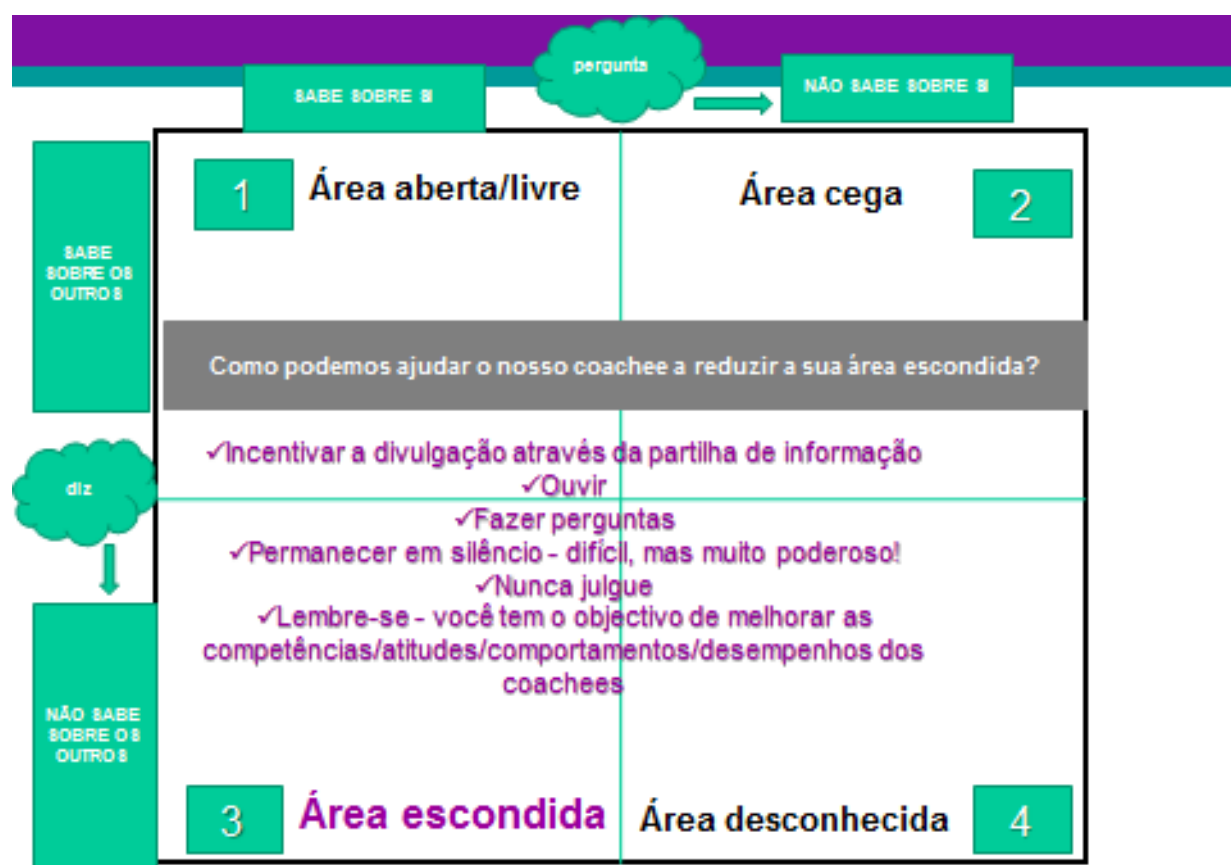
Área 3 - A área escondida

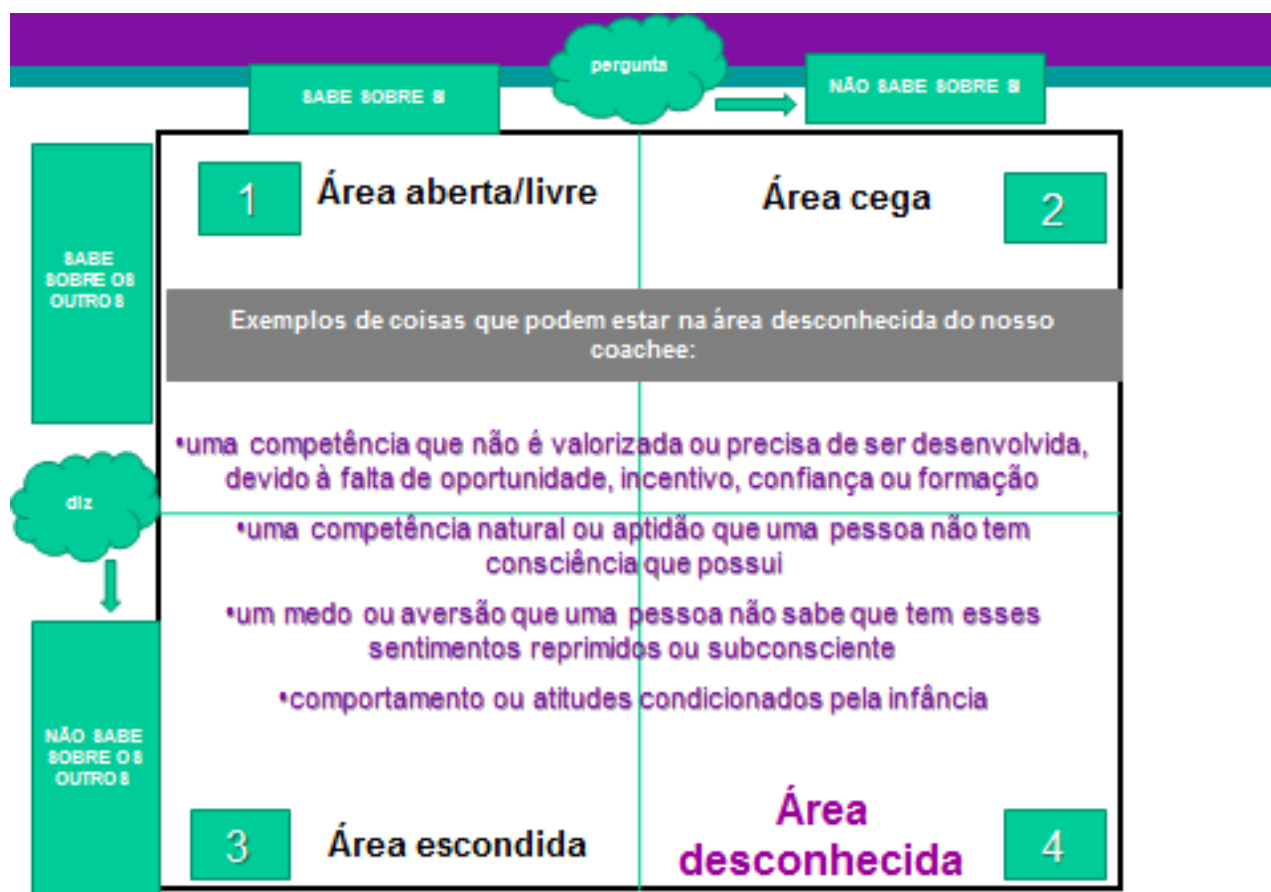
A região 3 é aquilo que é conhecido por nós mesmos, mas mantido escondido e, portanto, desconhecido, para os outros. Este auto-escondido ou evitamento representa informações, sentimentos, etc., tudo aquilo que uma pessoa sabe sobre si mas que não é revelado, ou é mantido escondido dos outros. A área oculta também poderia incluir sensibilidades, medos, agendas ocultas, intenções manipuladoras, segredos - qualquer coisa que uma pessoa sabe, mas não revela, por qualquer motivo. É natural que a informação muito pessoal e privada e que os sentimentos permaneçam ocultos. De facto, certas informações, sentimentos e experiências não têm qualquer influência sobre o trabalho, e por isso podem e devem permanecer ocultos. No entanto, normalmente, uma grande quantidade de informações ocultas não é pessoal mas relacionadas com o trabalho e desempenho, e assim é melhor posicionar na área aberta.

As informações ocultas relevantes, tais como sentimentos, devem ser movidas para a área aberta através do processo de «divulgação». O objectivo deve ser o de divulgar e expor informações relevantes e sentimentos - daí a terminologia "auto-revelação" e "processo de exposição" da Janela de Johari -, aumentando assim a área aberta. Ao contar aos outros o que sentimos e outras informações sobre nós mesmos, reduzimos a área escondida e aumentamos a área aberta, o que permite uma melhor compreensão, cooperação, confiança, trabalho de equipa, eficácia e produtividade. A redução de áreas escondidas também reduz o potencial de confusão, incompreensão, comunicação negativa, etc., que pode distrair e prejudicar a eficácia da equipa.

A cultura organizacional e o ambiente de trabalho têm uma grande influência sobre a preparação dos membros do grupo para divulgarem os seus eus escondidos. A maioria das pessoas teme o julgamento ou vulnerabilidade e, portanto, conter informações ocultas e sentimentos, etc., que se mudou para a área aberta e são agora conhecidos pelo grupo, irá melhorar a compreensão mútua, e assim melhorar a consciência de grupo, permitindo um melhor desempenho individual e eficácia do grupo.

Aquilo, a quem e quando, que o indivíduo revela deve ser sempre critério do próprio indivíduo. Algumas pessoas estão mais interessadas e capazes do que outras para divulgar. As pessoas devem divulgar a um ritmo e profundidade que seja pessoalmente confortável. Tal como acontece com o feedback, algumas pessoas são mais resistentes do que outras – deve-se ter cuidado para evitar causar distúrbios emocionais. Também como acontece com a solicitação de feedback, o processo de divulgação está relacionado com o processo de "auto-realização" descrito no modelo de desenvolvimento e motivação, representado pela Hierarquia das Necessidades de Maslow.





Área 4 - A área desconhecida

A região 4 contém informações, sentimentos, competências latentes, aptidões, experiências, que são desconhecidos para a própria pessoa e para os outros no grupo. Estas questões desconhecidas têm uma variedade de formas que podem estar bastante próximo da superfície, e que podem ser positivas e úteis, ou podem constituir aspectos mais profundos da personalidade de uma pessoa, influenciando o seu comportamento em vários graus. Grandes áreas desconhecidas seriam normalmente esperadas nas pessoas mais jovens, que não têm experiência ou auto-crença.

Alguns exemplos de factores desconhecidos são apresentados seguidamente. O primeiro exemplo é particularmente relevante e comum, especialmente em organizações e equipas:

Projecto financiado com o apoio pela Comissão Europeia. A informação contida nesta publicação (comunicação) vincula exclusivamente o autor, não sendo a Comissão responsável pela utilização que dela possa ser feita.

- ✓ Uma competência que não é valorizada ou precisa de ser desenvolvida, devido à falta de oportunidade, incentivo, confiança ou formação
- ✓ Uma competência natural ou aptidão que uma pessoa não tem consciência que possui
- ✓ Um medo ou aversão, que uma pessoa não sabe que tem esses sentimentos reprimidos ou subconsciente
- ✓ Um comportamento ou atitude condicionados pela infância

Os processos pelos quais esta informação e conhecimento podem ser descobertos são vários, e pode ser solicitado por meio de auto-descoberta ou observação dos outros, ou em determinadas situações através da descoberta colectiva ou mútua. O descoberto desconhecido é movido para a área escondida, cega ou aberta tendo em conta quem descobre e o que é feito com o conhecimento, nomeadamente se é dado como feedback ou divulgado.

A extensão e profundidade com que um indivíduo é capaz de procurar descobrir os seus sentimentos desconhecidos deve depender sempre do critério do próprio indivíduo. Descobrir talentos "escondidos", ou seja, aptidões e competências desconhecidas, não é tão sensível como descobrir sentimentos desconhecidos. Proporcionar às pessoas a oportunidade de experimentar coisas novas, sem grande pressão para ter sucesso, é muitas vezes uma forma útil para descobrir competências desconhecidas, e, assim, reduzir a área desconhecida.

O objectivo é ampliar a área aberta e diminuir as áreas cega, escondida e desconhecida dos nossos coachees:

- Procurando feedback sobre a área cega
- Divulgando informações sobre os seus sentimentos, experiências, pontos de vista, motivações. Isto irá reduzir o tamanho da área escondida
- Descoberta através de comunicações sensíveis, escuta activa e experiência, irá reduzir a área desconhecida, transferindo em parte, para as áreas cega e escondida, dependendo de quem sabe o quê, ou melhor ainda, se for conhecida pela pessoa e pelos outros, para a área aberta, livre.

ACTIVIDADE EM PARES

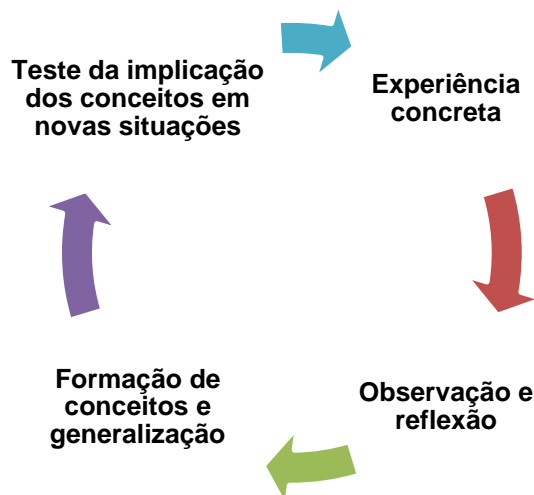
- Uma pessoa para ser o "foco"
- O foco lista informações sobre si mesmo que são desconhecidas para a outra pessoa – área escondida
- O parceiro lista informações sobre o “foco” que ele pode não saber sobre o seu próprio comportamento, ou seja, traços de personalidade, características, pontos fortes e fraquezas - área cega
- Discutir - o objectivo do exercício é aumentar a área aberta
- Troque de posições

Aprende alguma coisa sobre si mesmo? Sobre a outra pessoa?

O que pode ser escrito na sua área desconhecida? Nenhuma pista a partir deste exercício?

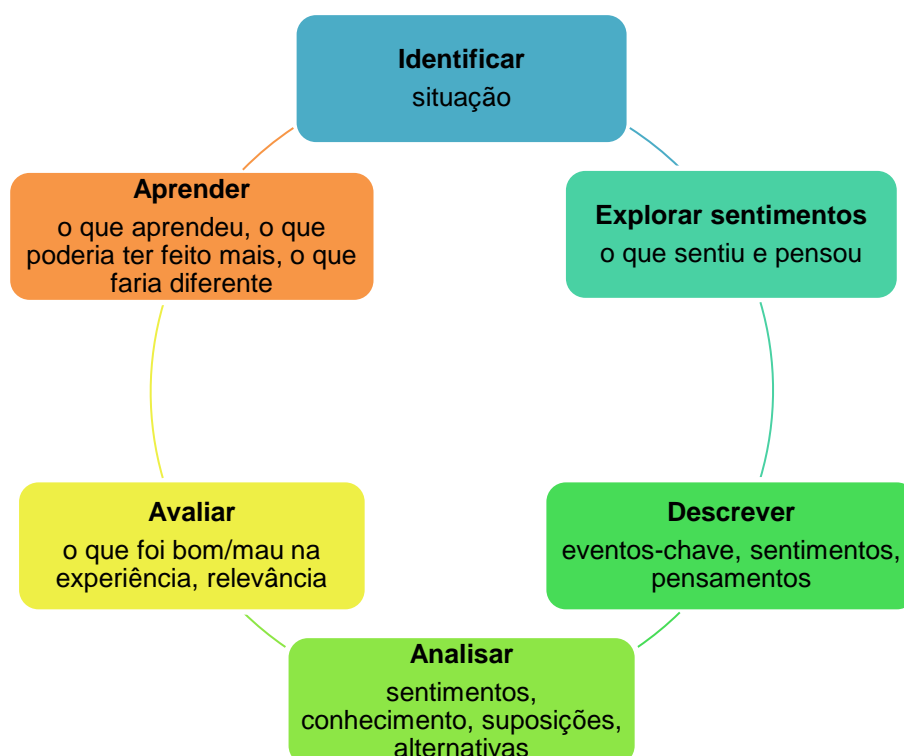
É essencial que como coach seja reflexivo. São apresentados seguidamente alguns ciclos reflexivos que pode usar como um exercício prático para discutir um incidente crítico.

CICLO DA APRENDIZAGEM DE KOLB (1991)



CICLO REFLEXIVO

adaptado de Gibbs (1988) e Atkins e Murphy (1994)



Projecto financiado com o apoio pela Comissão Europeia. A informação contida nesta publicação (comunicação) vincula exclusivamente o autor, não sendo a Comissão responsável pela utilização que dela possa ser feita.

AUMENTANDO O DESAFIO...

Pense numa situação que estava a trabalhar com os alunos/formandos, de preferência uma que gostaria de melhorar:

- *Que tipo de actividades ou perguntas usou no passado?*
- *Como pode desenvolvê-las para torná-las mais desafiantes?*

- **A aprendizagem deve começar com o aluno/formando** e promover relações sociais efectivas
- **A aprendizagem deve ser activa** e promover uma abordagem de questionamento e análise de problemas e desafios
- **A aprendizagem deve ser motivadora** e promover uma comunicação e compreensão rica
- **A aprendizagem deve procurar ser um desafio**, promovendo a continuidade, crescimento e desenvolvimento

FEEDBACK CRÍTICO E INCIDENTE

- Como coach da aprendizagem você irá utilizar técnicas de coaching como o veículo para trabalhar com os colegas para melhorar a formação, práticas de ensino e aprendizagem
- Antes de seguir em frente, tire alguns minutos para reflectir sobre a sua prática e competências de coaching e tente identificar um incidente que foi fundamental para o desenvolvimento da sua compreensão e desenvolvimento como um coach da aprendizagem
- Tire 5 minutos para registrar os seus pensamentos antes de partilhar com colegas

Projecto financiado com o apoio pela Comissão Europeia. A informação contida nesta publicação (comunicação) vincula exclusivamente o autor, não sendo a Comissão responsável pela utilização que dela possa ser feita.

TRABALHO EXTRA

- Realize sessões de coaching (pelo menos duas) e preencher um registro para cada sessão. Reflicta
- Revisite o seu manual de coach
- Complete uma reflexão sobre esta sessão

PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE A APRENDIZAGEM E PEDAGOGIA

- Reflicta sobre as definições de Rogers, Alexander, Leach e Moon
- Crie a sua própria teoria sobre a pedagogia e aprendizagem em pares
- Partilhe com o grupo

O que é a aprendizagem?

“Eu quero falar sobre a aprendizagem. Mas não aquela sem vida, estéril, fútil, rapidamente esquecida que está abarrotado na mente do pobre indivíduo indefeso amarrado no seu lugar por ligações rígidas de conformidade! Estou a falar de aprendizagem - a insaciável curiosidade que leva o adolescente a absorver tudo o que pode ver, ouvir ou ler sobre motores a gasolina, a fim para melhorar a eficiência e a velocidade do seu carro”

Carl Rogers (1983, páginas 18-19)

O que é a pedagogia?

“Pedagogia é mais do que a acumulação de técnicas e estratégias: arranjar uma sala, a formulação de perguntas, o desenvolvimento de explicações, a criação de um currículo. Ela é formada por uma visão de espírito, de aprendizagem e de alunos/formandos, do tipo de conhecimento que é valorizado e, acima de tudo, pelos resultados educacionais que são desejados”.

Leach e Moon (1999, página 268)

O que é a pedagogia?

“Ensinar é um acto, enquanto pedagogia é tanto o acto como o discurso. Pedagogia engloba o desempenho das práticas de ensino, juntamente com as teorias, crenças, políticas e controvérsias que a formam e moldam”

Alexander (2000, página 540)

MODOS DE APRENDIZAGEM

	Superficial O quê?	Intensa Como?	Profunda Porquê?
Meios	Memorização	Reflexão	Intuição
Resultados	Informação	Conhecimento	Sabedoria
Evidências	Replicação	Compreensão	Significado
Motivação	Extrínseca	Intrínseca	Moral
Atitudes	Complacência	Interpretação	Desafio
Relações	Dependência	Independência	Interdependência
	Circuito isolado	Circuito duplo	Circuito triplo

Projecto financiado com o apoio pela Comissão Europeia. A informação contida nesta publicação (comunicação) vincula exclusivamente o autor, não sendo a Comissão responsável pela utilização que dela possa ser feita.

TAXONOMIA DE BLOOM PARA O DOMÍNIO COGNITIVO (1956)



PARTE 2 – BASES TEÓRICAS

O PAPEL DO COACH DE APRENDIZAGEM - Principais responsabilidades

- ✓ Trabalhar com os TLA para elevar o padrão de práticas de ensino, formação e aprendizagem em toda a organização através de estratégias de coaching e partilha de boas práticas
- ✓ Garantir que a igualdade e diversidade são fundamentais para a formação de professores/formadores e que a aprendizagem é incorporada na concepção e implementação de currículos
- ✓ Garantir que a protecção da saúde e segurança são essenciais para as práticas de ensino e aprendizagem
- ✓ Apoiar os pares no acesso e utilização de uma série de recursos e materiais para preparar as suas aulas
- ✓ Desenvolver as competências dos pares
- ✓ Manter-se actualizado sobre os novos desenvolvimentos das práticas de ensino e aprendizagem, incluindo as relacionadas com o desenvolvimento de competências

O MODELO GROW DE COACHING

Um papel-chave de qualquer líder é treinar os membros da sua equipa para alcançarem o seu melhor. Como um "coach" ou mentor, você normalmente ajuda os membros da sua equipa a resolver problemas, tomar decisões melhores, aprender novas competências ou progredir na sua função ou carreira.

Enquanto alguns líderes têm a sorte de obter formação em competências de coaching, muitos não. Eles têm que desenvolver estas por si mesmos.

Ao início isso pode parecer assustador, mas se se munir com algumas técnicas comprovadas, encontrar oportunidades para praticar e aprender a confiar nos seus instintos, pode tornar-se um melhor coach, e assim melhorar o desempenho da sua equipa.

Uma abordagem comprovada é o modelo GROW apresentado anteriormente. O modelo é uma estrutura simples, mas poderosa para a estruturação de uma sessão de coaching ou mentoring.

Uma metáfora útil para o modelo GROW é a de um plano que pode fazer para uma viagem importante. Primeiro começa com um mapa para ajudar o membro da sua equipa a decidir para onde estão a ir (objectivo) e definir onde estão actualmente (realidade actual). Seguidamente vai explorar as várias formas (opções) de fazer a viagem. Na etapa final, que institui a vontade, você garante que o membro da sua equipa está empenhado em fazer a viagem e está preparado para as condições e obstáculos que possa encontrar no caminho.

Dica: Conheça o seu próprio papel

Na sua aplicação tradicional, o modelo GROW assume que o coach não é um especialista na situação do "cliente" e, portanto, deve actuar como um facilitador do

objectivo, ajudando o coachee a escolher as melhores opções e não oferecendo conselhos ou direcção.

No entanto, enquanto líder coach dos membros da sua equipa, precisa de agir como um mentor para eles, pois outras dinâmicas estão em jogo: como líder, geralmente você tem algum conhecimento especializado para oferecer. Além disso, faz parte do seu trabalho orientar a seleccionar opções que são melhores para a sua organização, e as opções de veto que são prejudiciais.

Utilize os seguintes passos para estruturar uma sessão de coaching:

1. Estabelecer a meta: com o membro da sua equipa, definir e acordar a meta ou resultado a ser alcançado. Deve ajudá-lo a definir um objectivo específico, mensurável e realista.
2. Ao fazer isso, é útil fazer perguntas como:
 - *Como vai saber que alcançou esse objectivo?*
 - *Como vai saber que o problema está resolvido?*
3. Examinar a realidade actual:
 - Em seguida, peça-lhe para descrever a sua realidade actual. Este é um passo muito importante: muitas vezes as pessoas tentam resolver um problema totalmente sem considerar o seu ponto de partida, e muitas vezes faltam algumas das informações que precisam para resolver o problema de forma eficaz.
4. Quando o membro da sua equipa fala sobre a sua realidade actual, a solução pode começar a surgir. Questões de coaching úteis incluem:
 - *O que está a acontecer agora?*
 - *O quê, quem, quando, com que frequência?*
 - *Qual o efeito ou resultado disso?*
5. Conheça as opções:
 - Uma vez que você e o membro da sua equipa exploraram a realidade actual, é altura de explorar o que é possível - ou seja, todas as opções que tem para resolver o problema. Ajude-o a pensar em tantas boas opções quantas as possíveis, e discuta-as.

- Ofereça as suas próprias sugestões, mas deixe-o apresentar as dele primeiro, e deixe que ele fale mais.
- Perguntas típicas utilizadas para definir as opções:
 - *O que mais poderia fazer?*
 - *E se esta restrição desaparecer?*
 - *Quais são as vantagens e desvantagens de cada opção?*
 - *Quais os factores que vai usar para pesar as opções?*

6. Estabeleça a vontade:

- Ao examinar a realidade actual e explorar as opções, o membro da sua equipa terá agora uma boa ideia de como pode conseguir alcançar o seu objectivo. Isso é óptimo, mas pode não ser suficiente! Portanto, o passo final é o compromisso do coachee. Ao fazer isso, você vai ajudá-lo a estabelecer a sua vontade e motivação.
- Perguntas úteis:
 - *Então, o que vai fazer agora, e quando?*
 - *O que poderia impedi-lo de avançar?*
 - *E como vai superá-lo?*
 - *Será que isto vai resolver o seu objectivo?*
 - *Qual a probabilidade dessa opção para ter sucesso?*
 - *O que mais você vai fazer?*

Dica 2: Práticas de coaching por si mesmo

Uma óptima maneira de praticar o uso do modelo é o de resolver os seus próprios desafios e problemas. Quando está "preso" a alguma coisa, pode usar a técnica para treinar sozinho. Ao praticar com os seus próprios desafios e problemas, vai aprender a fazer as perguntas mais úteis.

Dica 3: Faça boas perguntas e ouça bem

As duas competências mais importantes para um coach é a capacidade de fazer boas perguntas e ouvir eficazmente.

Não faça perguntas fechadas: "Será que isso causou um problema?". Faça as abertas: "Que efeito isso tem?". Esteja preparado com uma lista de perguntas para cada fase do processo GROW.

Escute bem e deixe o seu "cliente" fale mais do que você. Lembre-se de que o silêncio é um valioso tempo de reflexão: nem sempre tem que preencher o silêncio com a pergunta seguinte.

Adaptado de Whitmore (2002)

EXPLICAÇÃO DO MODELO DE BOYATZIS

Daniel Goleman lê o diagrama como cinco "descobertas":

A primeira descoberta

Descobrimos que há uma discrepância entre a pessoa que nós acreditamos que somos ("meu verdadeiro eu") e a pessoa que queremos ser ("o meu eu ideal"). Algo acontece que traz esta discrepância fortemente na nossa consciência e descobrimos uma necessidade sentida de mudar

A segunda descoberta

Se nos sentimos suficientemente motivados a mudar, "damos uma espreitadela no espelho" para ter uma ideia melhor de quem somos. Isso permite-nos descobrir os pontos fortes que podemos construir e as lacunas que existem entre o nosso eu real e o nosso eu ideal.

Projecto financiado com o apoio pela Comissão Europeia. A informação contida nesta publicação (comunicação) vincula exclusivamente o autor, não sendo a Comissão responsável pela utilização que dela possa ser feita.

A terceira descoberta

Descobrimos que se a nossa intenção de mudar se torna uma realidade e que precisamos de um plano. Precisamos aprender novos comportamentos e melhorar algumas das nossas capacidades existentes. Precisamos de uma agenda de aprendizagem pessoal.

A quarta descoberta

Descobrimos que podemos experimentar novos comportamentos e praticar novas competências. Conscientemente adoptamos novas formas de fazer as coisas e novas formas de pensar sobre o nosso mundo.

A quinta descoberta

Em algum ponto do processo, descobrimos que é muito mais fácil mudar com o apoio de pessoas em quem podemos confiar. Na verdade, pode não ser possível alcançar essa mudança sem o incentivo de outras pessoas que estão lá para nós. Para mudar é preciso correr riscos. Descobrimos que para se sentir capaz de experienciar e praticar, precisamos sentir uma medida de segurança psicológica. Podemos encontrar isso numa relação de apoio e confiança.

MODELO DA MUDANÇA DE BOYATZIS

adaptado de Boyatzis e Goleman



Entendendo a aprendizagem: John West-Burnham

Qualquer discussão sobre a natureza da aprendizagem no futuro pode conduzir a um falso optimismo. Este não é o propósito desta discussão, mas sim, o de tentar identificar o conhecimento actual e as tendências e extrapolar, a partir deles, o que o nosso entendimento emergente poderá conduzir. Nós criamos o futuro, as decisões que tomamos agora vão determinar a natureza das práticas de educação, formação e aprendizagem no futuro. Não pode haver dúvida de que a última década assistiu a uma explosão de interesse na noção de aprendizagem. O paradigma historicamente dominante de aprender como o produto das práticas de ensino está a ser substituído por um reconhecimento de que as práticas de ensino

Projecto financiado com o apoio pela Comissão Europeia. A informação contida nesta publicação (comunicação) vincula exclusivamente o autor, não sendo a Comissão responsável pela utilização que dela possa ser feita.

são uma condição necessária, mas não suficiente para a aprendizagem. Isso está a ser reflectido em muitos aspectos, na prática educativa, pelo menos no âmbito do trabalho de Ofsted, que já separou as práticas de ensino e aprendizagem como variáveis significativas na avaliação da eficácia das práticas de sala.

A presente discussão vai concentrar-se em quatro áreas onde a nossa compreensão sobre o processo de aprendizagem se está a desenvolver rapidamente:

- A aprendizagem como um processo
- A base científica da aprendizagem
- A aprendizagem como uma relação social
- A inteligência e aprendizagem

Cada uma delas será explorada e conclusões experimentais serão desenhadas sobre as suas implicações para a prática educacional. No entanto, no início, é necessário explorar exactamente o que se entende por aprendizagem. O termo é ambíguo e utilizado para descrever uma ampla gama de fenómenos cognitivos. Se quisermos entender a aprendizagem personalizada, então temos de ter um modelo intelectualmente coerente do que a aprendizagem pode ser.

As variáveis que influenciam a aprendizagem efectiva



Cada componente será tratada em detalhes posteriormente. O que se segue é um resumo das características essenciais de cada uma das componentes apresentadas no diagrama.

A aprendizagem eficaz é mais provável de ocorrer quando:

- ✓ Há alta qualidade nas relações sociais caracterizadas pela inteligência emocional, interdependência e alta confiança
- ✓ O aluno/formando vive no seio de uma família e comunidades eficazes em que há valores que são partilhados, aspirações elevadas e segurança económica
- ✓ O aluno/formando desfruta de bem-estar físico, psicológico e emocional, tem uma dieta adequada e quantidades adequadas de sono e exercício

Projecto financiado com o apoio pela Comissão Europeia. A informação contida nesta publicação (comunicação) vincula exclusivamente o autor, não sendo a Comissão responsável pela utilização que dela possa ser feita.

- ✓ O aluno/formando vê-se a si mesmo como um aprendiz, ou seja, tem consciência do seu perfil diferenciado como um aprendiz e é capaz de se envolver em actividades meta-cognitiva.
- ✓ Existe uma consciência da necessidade de maximizar a eficácia neurológica, em grande parte através da optimização da outra variável
- ✓ Foco da instituição de ensino, família e comunidade nos aspectos sociais da aprendizagem, como por exemplo garantir o acesso à orientação e trabalho em grupo eficazes
- ✓ Há uma estratégia para aumentar o potencial de cada pessoa em termos de um modelo de inteligência que reflecte uma abordagem científica e humanística, em vez do preconceito social

Todo o aprendiz requer a interacção positiva de uma série de variáveis complexas. As variáveis são apresentadas no diagrama, mas é essencial sublinhar que a importância relativa de cada uma pode variar de indivíduo para indivíduo e o diagrama pode criar um sentido artificial de equilíbrio e equidade.

O diagrama representa o caso mais forte para personalizar a aprendizagem. É somente através da compreensão da importância relativa de cada factor para cada indivíduo, que é possível este estar confiante sobre o seu potencial e capacidade de aprender.

Aprendizagem como um processo

Para muitos educadores o conceito de aprendizagem é implícita e assumida. Em alguns casos implica o que o aluno/formando faz em resposta ao ensino: "Se não prestar atenção, não vai aprender". Um uso comum equaliza a aprendizagem à memorização: "Eu quero que aprenda isto para um teste amanhã". A falta de compreensão sobre a aprendizagem muitas vezes reflecte-se na falta de qualquer acordo ou comum partilhada entre professores/formadores, deixando os

alunos/formandos sozinhos. Embora a situação esteja a mudar actualmente, muitas instituições de ensino não têm um vocabulário comum, como o que constitui a aprendizagem - é normalmente considerada como um produto ao invés de um processo - 'aprendi isso'. O que "aprender este" realmente envolve é indescritível e não codificado. Há pouca dúvida de que este é, em grande medida, o resultado de um currículo que está focado na transferência de informação e meios de avaliação que atribuem um valor à resposta "correcta". A maior parte dos sistemas de ensino nacionais estão focados neste ponto de vista instrumental e reducionista da aprendizagem, e isso é reforçado pelos modelos vigentes de prestação de contas, que valorizam os resultados que permitam a comparabilidade genérica em vez da capacidade individual.

Em muitos aspectos, a **aprendizagem superficial** é sinónimo dos padrões institucionais das práticas de ensino prevalecentes - baseia-se na replicação de memorização e de informação. A aprendizagem superficial tem sido adequada para um mundo, que operou em níveis elevados de conformidade e dependência no local de trabalho e na sociedade. Se é verdade que o mundo está tornando-se um lugar muito mais complexo, então pode ser que o modo dominante de aprendizagem tenha que mudar. A aprendizagem superficial pode ter sido um fundamento aceitável para a vida num mundo relativamente simples, com menos opções e maior hegemonia, mas é claramente insuficiente num mundo de escolhas complexas e consensos limitados. Um exemplo simples disso é o lugar actual no currículo da educação sexual. Ela é ensinada como uma disciplina, mas não parece ter impacto no comportamento dos adolescentes. Certamente, a base para educação sexual tem que ser a criação de compreensão e confiança que vem com a sabedoria pessoal.

A ênfase no 'direito de resposta' inevitavelmente produz um estado de conformidade e dependência. Se um aluno/formando quer ser bem-sucedido, então deve produzir a resposta certa, ou seja, cumprir com a opinião do professor/formador sobre o que é correcto - isto leva inevitavelmente à dependência do professor/formador, o que significa que o aluno/formando irá inevitavelmente ser motivado por factores externos. A motivação extrínseca é o

tipo mais fraco e mais frágil da motivação e, crucialmente nega a autonomia do indivíduo.

A aprendizagem superficial é a base das práticas de ensino e avaliação na maioria dos sistemas de ensino - mesmo quando não há evidência do entendimento pessoal, esta será muitas vezes a replicação do entendimento do professor/formador. Um currículo tradicional será uma receita de informação e de avaliação e será orientado para a quantidade de informação que pode ser replicada com precisão. Esta aprendizagem é essencialmente binária, certo ou errado, mas não há nenhuma garantia de que o fornecimento da resposta certa vai permitir o uso dessa informação.

As implicações da aprendizagem superficial no indivíduo vão além do indivíduo. No estudo sobre a aprendizagem organizacional, Argyris e Schön (1974) apontam para uma manifestação similar na forma como as organizações trabalham:

“Quando o erro é detectado e corrigido permite que a organização continue as suas políticas actuais ou atinja os seus presentes objectivos, e este processo de erros e correcção é o único ciclo de aprendizagem. A aprendizagem de circuito único é como um termostato que aprende quando está muito quente ou muito frio e transforma o calor, ligando ou desligando. O termostato pode executar esta tarefa, pois pode receber informações e desenvolver acções correctivas.” (p2)

A aprendizagem superficial é apropriada e válida em muitos contextos, mas se a experiência da instituição de ensino a apresenta como a experiência de aprendizagem primária e dominante, em seguida os alunos/formandos estarão sempre presos no palco "o quê" e nunca aprendem por si mesmos o "como" ou o "porquê". A personalização da aprendizagem superficial pode conduzir a uma melhoria no desempenho, e como tal é válida, mas ela também precisa de explorar outras dimensões da aprendizagem que nos permitem ser mais eficazes noutras dimensões das nossas vidas.

A **aprendizagem intensa** fornece os meios para passar da replicação de informações para a criação de conhecimento. Neste contexto, a informação é vista como pública, genérica e não mediada, e o conhecimento é pessoal. O critério essencial para a criação de conhecimento é o desenvolvimento da compreensão.

De acordo com Perkins (1992), a pessoa que entende é capaz de "ir além da informação dada", na frase eloquente Jerome Bruner. Quando compreendemos algo, não só possuímos algumas informações sobre isso, mas também estamos capacitados para fazer certas coisas com esse conhecimento.

Perkins passa a definir as "coisas certas", como a explicação, exemplificação, aplicação, justificação, comparação, contextualização, contraste e generalização. A capacidade de envolver-se em qualquer uma dessas "performances" demonstra a aprendizagem intensa. Por exemplo, a capacidade de se replicar uma lista das causas da Primeira Guerra Mundial é útil, mas de pouca profundidade. No entanto, mais importante é a capacidade de um indivíduo para explicar, priorizar, analisar, racionalizar e justificá-los - esta deve ser a base da aprendizagem personalizada. Esta abordagem promove o debate, a discussão, orientação e criação do relacionamento que Steiner descreve como:

“Um desejo de conhecimento, uma dor para a compreensão, uma incisão é feita no melhor dos homens e mulheres. Como é o chamado do professor/formador. Não há ofício mais privilegiado. Para despertar outros poderes do ser humano, além dos próprios sonhos, e, para induzir nos outros um amor por aquilo que se ama, com o fim construir o seu futuro; esta é uma aventura única como nenhuma outra.

Steiner (2003) pp 183/184

A aprendizagem intensa preocupa-se fundamentalmente com a criação do conhecimento que o aluno/formando é capaz de relacionar com a sua própria experiência e usar para entender novas experiências e contextos. O

aluno/formando intenso é, portanto, capaz de integrar teoria e prática, para criar modelos holísticos e distinguir entre prova e debate. Crucialmente, os alunos/formandos intensos sabem como criar conhecimento. Eles são reflexo do que aprendem e como aprendem. É a aprendizagem de circuito duplo que...

... ocorre quando o erro é detectado e corrigido de forma que envolve a modificação das normas, políticas e objectivos de uma organização (Argyris e Schön, ibid).

A aprendizagem intensa é o que nos torna pessoas; dá-nos uma sensação de exclusividade e determina a nossa capacidade de pensar e agir por nós mesmos. Permite-nos desenvolver a sabedoria pessoal e significado, ser criativo, fazer julgamentos morais, ser um ser humano autêntico e ser capaz de aceitar a responsabilidade pelo nosso próprio destino. Trata-se de passar da capacidade de recitar o catecismo a ter um sentido genuíno da própria espiritualidade - de conhecer as regras para ter a confiança de aplicá-las a situações novas e complexas.

A natureza da aprendizagem no futuro vai ser substancialmente determinada pelas percepções partilhadas sobre a finalidade da aprendizagem. Isto por sua vez pode ser melhor expresso em termos das necessidades do aluno/formando. Este foco deve produzir a seguinte definição do aluno/formando no futuro:

O aluno/formando autónomo

O aluno/formando autónomo sabe como aprender e tem uma disposição para fazê-lo. Pode identificar, sozinho ou com outros, um problema, analisar as suas componentes e, em seguida, reunir os recursos, humanos e não-humanos, para o resolver. Continuamente questiona-se e aos outros sobre o uso dos melhores métodos. Pode explicar os processos e resultados da sua aprendizagem e da dos seus pares.

Projecto financiado com o apoio pela Comissão Europeia. A informação contida nesta publicação (comunicação) vincula exclusivamente o autor, não sendo a Comissão responsável pela utilização que dela possa ser feita.

É capaz de organizar a informação, através da compreensão, e convertê-la em conhecimento. É sensível ao seu portfólio pessoal de inteligências. Sabe quando é melhor trabalhar sozinho, e quando é melhor em equipa, e sabe como contribuir e ganhar com o trabalho em equipa. Sustenta uma curiosidade acentuada e toma as dores infinitas de tudo o que faz. Acima de tudo, tem segurança em si, construída através de um conjunto amplo e profundo de relações e através dos seus próprios sentimentos, estando à vontade com a dúvida, e para questionar e sondar todos os aspectos do seu conhecimento (esta definição foi desenvolvido por Christopher Bowring-Carr).

A **aprendizagem intensa e profunda** ocorre em cada sala e instituição de ensino todos os dias, mas muitas vezes ocorre paralelamente ao currículo vigente, padrões de avaliação e modos de práticas de ensino. A questão é otimizar a probabilidade da aprendizagem intensa e profunda para que possa estar disponível para todos como um direito e como o objectivo principal da instituição de ensino. A aprendizagem profunda ocorre quando o entendimento é alcançado, e isso é fundamental para qualquer aspecto da vida. O resto desta discussão irá concentrar-se em como a pesquisa actual pode informar a prática nas instituições de ensino, a fim de maximizar a possibilidade da aprendizagem profunda.

A ciência da aprendizagem

Provavelmente não existe uma ciência da aprendizagem no presente. Não há nenhuma síntese disponível acerca da vasta gama de investigações científicas que possa colidir com a nossa compreensão do processo de aprendizagem. A pesquisa em genética, o funcionamento neurológico e a psicologia cognitiva parecem apontar para a possibilidade do aumento do conhecimento empírico sobre a forma como aprendemos. No entanto, seria prematuro afirmar que existe uma teoria holística da aprendizagem num futuro próximo. É igualmente importante analisar com cuidado as reivindicações feitas sobre a base da pesquisa, que nunca tiveram a intenção de contribuir para as práticas de ensino e aprendizagem nas instituições de ensino.

Projecto financiado com o apoio pela Comissão Europeia. A informação contida nesta publicação (comunicação) vincula exclusivamente o autor, não sendo a Comissão responsável pela utilização que dela possa ser feita.

Inevitavelmente a nossa capacidade de aprender é o resultado de uma complexa série de permutações e interacções no cérebro, que por sua vez são o resultado das nossas experiências aprendidas. Essa orquestração apertada do pensamento e sentimento é possível porque equivale a uma auto-estrada no cérebro, um feixe de neurónios que ligam os lobos pré-frontais, atrás da testa, - o centro do cérebro de tomada de decisão executiva - com uma área profunda do cérebro que abriga nossas emoções (Goleman1998, pág. 24).

Como a nossa compreensão sobre esta relação tem implicações para a gestão do processo de aprendizagem, Pinker (2002, pág. 40) argumenta que é possível identificar três componentes que interagem do cérebro:

- Em primeiro lugar, tem sistemas de processamento de interacção distintos para "aprender competências, controlar o corpo, recordar factos, manter informações temporariamente, além de armazenar e executar regras"
- Em segundo lugar, há faculdades mentais "dedicadas a diferentes tipos de conteúdo, como a linguagem, números, espaço, ferramentas e coisas vivas"
- Em terceiro lugar, há os sistemas de motivação e emoção, os "programas afectivos"

Pinker conclui:

"O comportamento não é apenas provocado ou emitido, nem sai directamente da cultura ou sociedade. Ele vem de uma luta interna entre os módulos mentais com diferentes agendas e objectivos." (ibid)

A partir desta perspectiva o funcionamento do cérebro e, por conseguinte, da aprendizagem, pode ser visto como uma interacção complexa entre o processamento da informação, as faculdades mentais e os programas afectivos. Esses factores, que Pinker chama de "software combinatório", são a essência da nossa capacidade para aprender e para usar essa aprendizagem. O nosso

conhecimento sobre esses três elementos é limitado, ainda mais incerto é a forma como eles interagem e como as permutações múltiplas que oferecem podem ser melhor compreendidas e geridas. O que está claro, e disponível, é o nosso potencial para desenvolver e aprimorar cada um desses elementos e assim enriquecer a sua capacidade "combinatória".

Os rígidos dados científicos sobre a aprendizagem são muito fugazes, mas há uma evolução significativa, o que pode levar a mudanças profundas na estrutura conceitual que forma o pensar sobre a natureza da aprendizagem. A conclusão do Projecto Genoma Humano tem conduzido a explosões iguais de optimismo e pessimismo sobre o futuro da raça humana. Para alguns, há esperança de que a engenharia genética irá remover a maioria dos males que afligem a humanidade e os atributos positivos serão melhorados e ampliados. Esta perspectiva levou a outra parte a reforçar a centralidade da experiência humana como o principal determinante das nossas vidas, ou seja, nós chegamos ao mundo como folhas em branco. A teoria e prática educacional foi amplamente dominado por uma visão do mundo que, de acordo com Pinker (2002), "divide matéria da mente, material do espiritual, físico do mental, biologia da cultura, natureza da sociedade e ciência das ciências sociais" (p31).

Não surpreendentemente, os educadores têm acreditado, e criaram um sistema de práticas de ensino em torno da crença de que as instituições de ensino são o meio pelo qual a tábua rasa, ou estado em branco, é preenchida. Pinker caricatura o seguinte "as crianças vêm para a instituição de práticas de ensino vazias e têm conhecimento depositado nelas " (2002, pág. 222). Para Pinker:

"Educação não é nem escrever numa loiça em branco, nem permitir que a nobreza da criança floresça. Em vez disso, educação é uma tecnologia que tenta compensar o que a mente humana tem naturalmente ruim." (ibid)

A nossa herança genética e evolutiva significa que temos uma predisposição para falar, mas que não temos como uma predisposição para escrever. A educação é

Projecto financiado com o apoio pela Comissão Europeia. A informação contida nesta publicação (comunicação) vincula exclusivamente o autor, não sendo a Comissão responsável pela utilização que dela possa ser feita.

um processo de compensar as lacunas da nossa herança biológica e a adaptação de predisposições naturais

"para dominar os problemas para os quais não fomos projectados. E isto oferece prioridades para a política educacional: para fornecer aos alunos/formandos as ferramentas cognitivas que são mais importantes para compreender o mundo moderno e que são o contrário da maioria das ferramentas cognitivas com que nascemos." (ibid, pág. 235)

Este é um argumento tanto para uma melhor compreensão do impacto da nossa herança genética, e reconhecimento de que a loiça em branco e argumentos do determinismo genético estão ambos errados.

A nossa capacidade de aprender é o resultado de interacções complexas no nível mais fundamental, o que nos torna humanos. A expressão mais forte dessa interacção é o nosso funcionamento neurológico. O cérebro é o exemplo mais poderoso da interacção entre a nossa constituição genética e o ambiente em que vivemos. O ponto de início para esta discussão tem que ser uma proposta muito simples, mas altamente controversa – a **aprendizagem é um processo físico**. Não há um "fantasma na máquina".

"Então, tudo o que pensamos e sentimos em última instância pode ser resumido a esta sequência alternada de eventos eléctricos e químicos. O sinal eléctrico chega ao longo do axónio e é convertido num sinal químico que o transporta através da barreira física, as sinapses entre os neurónios."
Greenfield (2000, pág. 39)

Apesar de que seria errado afirmar apenas a existência deste tipo de correlação directa entre a pesquisa neurológica e prática em sala, vale a pena observar a gama de funções neurológicas que têm um impacto visível em todos os processos de aprendizagem:

Projecto financiado com o apoio pela Comissão Europeia. A informação contida nesta publicação (comunicação) vincula exclusivamente o autor, não sendo a Comissão responsável pela utilização que dela possa ser feita.

- ✓ Atenção e concentração
- ✓ Ameaça e stress
- ✓ Motivação
- ✓ Emoções
- ✓ Memória
- ✓ Processamento neural

Jensen (1998) demonstra a complexidade e a dificuldade em relacionar as nossas intenções para apoiar a aprendizagem de outras com aquilo que sabemos sobre como o funcionamento do cérebro:

“Em resumo, sabemos que os ingredientes, mas não a receita. A capacidade de fazer padrões significativos e usar o contexto parece activar os lobos frontais. A capacidade de envolver relevância usa as nossas experiências passadas, e que é do domínio dos nossos lobos temporais. A construção de significado a partir da activação emocional está mais associada ao circuito do cérebro médio de recompensa. Tálamo, amígdala e áreas parietais, ainda que mais baixos, estão envolvidos. Fazer significado é complexo. Qualquer um dos três ingredientes podem desencadeá-lo, mas nenhum é garantido. Isso sugere que devemos evocar todos eles durante as nossas práticas.” (pág. 96)

Carter (1998) fornece uma ligação semelhante entre a nossa compreensão da aprendizagem e a actividade cerebral:

As porcas e os parafusos do pensamento: Manter as ideias na mente e manipulá-las - realiza-se numa região do córtex dorso lateral (lado superior) pré-frontal. Este é também o local da actividade intimamente relacionada com a chamada memória de trabalho. O planeamento ocorre nessa área, e

Projecto financiado com o apoio pela Comissão Europeia. A informação contida nesta publicação (comunicação) vincula exclusivamente o autor, não sendo a Comissão responsável pela utilização que dela possa ser feita.

é aqui que as escolhas são feitas entre várias acções possíveis. Alguns estudos sugerem que cada tipo de informação tem o seu nicho próprio de armazenamento especial temporário. Uma área no curso superior do lóbulo pré-frontal do hemisfério direito, por exemplo, foi encontrada para acender quando uma pessoa mantém informações sobre os objectos que estão temporariamente fora de vista. Outro ponto perto parece guardar a memória de quantas vezes fez uma coisa anteriormente. Isto pode ser parte de um tipo de meta memória - a capacidade de "saber o que sabe" e de reconhecer quando uma determinada actividade foi "feito para a morte" - ambas são capacidades que muitas vezes parecem estar faltando nas pessoas com danos no lobo frontal. (pág. 195)

A nossa capacidade de aprender é o resultado de uma equação incrivelmente complexa, da qual o processamento neural é apenas uma parte. Seria difícil produzir uma lista de todos os factores que influenciam a aprendizagem sem listar tudo o que nos identifica como um povo. No entanto, como o nosso conhecimento sobre o funcionamento neurológico está a melhorar, é cada vez mais possível ajudar os indivíduos a compreender as circunstâncias ideais que formam o seu potencial para aprender:

- Existe uma necessidade de uma maior compreensão do desenvolvimento do cérebro, e potencial de aprendizagem durante os primeiros anos
- A aprendizagem eficaz é um fenómeno individual - cada cérebro é único - e precisa ser muito mais reconhecida explicitamente a disposição individual para aprender
- As práticas de ensino devem prestar mais atenção às variáveis que influenciam o compromisso com a aprendizagem, como por exemplo, a escolha de actividades de aprendizagem, o tempo na tarefa, os níveis apropriados de desafio, o desenvolvimento de capacidades cognitivas e estratégias, especialmente a memória

- Os aspectos psicológicos da aprendizagem precisam de maior reconhecimento - mesmo que os efeitos possam ser a longo prazo. A saúde é uma componente vital do funcionamento do cérebro eficaz
- As relações humanas, especialmente na família, têm um impacto profundo sobre a capacidade de aprender. O funcionamento neurológico eficaz é significativamente determinada pelo estado emocional do aluno/formando

A aprendizagem é uma relação social

O crescente reconhecimento da importância da inteligência emocional em todos os aspectos da colaboração humana está firmemente enraizada na ciência neurológica. A proposta central é muito simples - as nossas respostas emocionais ao mundo são tão poderosas que podem sobrecarregar a maioria dos processos cognitivos. Para Greenfield (2000),

“A questão das emoções é uma das mais importantes que um cientista do cérebro, ou qualquer pessoa, pode explorar. Somos guiados e controlados pelas nossas emoções. Elas moldam as nossas vidas como tentativa de maximizar alguns aspectos, como a felicidade, e destruir outros, tais como o medo.” (pág. 107)

O pensamento simplista nesta área vê o cérebro como um campo de batalha entre as emoções e a razão, entre o QE e o QI.

Este pode ser o coração da aprendizagem no futuro e aprender para o futuro - o desenvolvimento de estratégias para melhorar o potencial e a capacidade de cada pessoa: a substituição de saber "o quê" para saber "o como". O trabalho de

Projecto financiado com o apoio pela Comissão Europeia. A informação contida nesta publicação (comunicação) vincula exclusivamente o autor, não sendo a Comissão responsável pela utilização que dela possa ser feita.

Gardner sobre as inteligências múltiplas e Goleman sobre a inteligência emocional demonstram o potencial para construir a capacidade de aprender com base em intervenções focadas.

Gardner (1999, pág. 81) identifica sete implicações para os educadores, que crescem fora da pesquisa do cérebro e da mente:

1. A grande importância da experiência precoce
2. O imperativo "use-o ou perca-o"
3. A flexibilidade do sistema nervoso precoce
4. A importância da acção e actividades
5. A especificidade das aptidões humanas e talentos
6. O possível papel estruturante da música na primeira infância
7. O papel crucial desempenhado pela codificação emocional

Talvez a mais importante componente da rede social é a família. Na lista acima de Gardner, a maioria dos factores pode estar directamente associada à qualidade da vida da família. Na sua longa revisão sobre o impacto da vida familiar na realização educacional da criança, Desforges (2003) conclui:

“A pesquisa também estabelece que o envolvimento dos pais tem um efeito significativo sobre o desempenho e ajustamento das crianças, mesmo depois de todos os outros factores (como classe social, escolaridade parental e pobreza) terem sido retirados da equação entre as aptidões das crianças e a sua realização. Diferenças no envolvimento dos pais têm um impacto muito maior no desempenho do que as diferenças associadas com os efeitos da instituição de ensino na faixa etária da escolaridade primária. O envolvimento dos pais continua a ter um efeito significativo através da faixa etária, embora o impacto para as crianças mais velhas torna mais evidente a permanência nas taxas e aspirações educacionais do que a realização média. (pág. 86)

e

“O que os pais fazem com seus filhos em casa é muito mais importante do que qualquer outro factor de influência educativa. (pág. 91)

As relações sociais de alta qualidade na família têm um impacto directo sobre o desenvolvimento de um indivíduo como um aprendiz. Assim, parece apropriado argumentar que a personalização deve começar com a criança na família, em vez de na sala.

A vida familiar eficaz é composta por uma rede complexa de relações que, dependendo do tamanho da família, irá geralmente envolver interações sofisticadas entre dois, três ou quatro pessoas. Há evidências poderosas de pesquisa que sugerem que esta fornece o modelo para a aprendizagem poderosa. Bloom (1984) demonstrou que a tutoria (práticas de ensino individual / mentoring / coaching) é a relação de aprendizagem mais poderosa. Examinando as diferenças entre uma classe de 30 alunos/formandos e o impacto da tutoria, descobriu que em termos de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, a tutoria permitiu melhor desempenho em dois desvios-padrão (2_), em relação ao nível de realização em salas convencionais.

Isso fornece uma confirmação empírica poderosa da noção de Vygotsky sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal e a teoria de Bruner sobre os andaimes, que, segundo a Mercer (2004),

“... representa tanto o professor/formador como o aluno/formando como participantes activos na construção do conhecimento.

A essência do conceito de andaime, usado por Bruner, é a intervenção sensível e de apoio de um professor/formador para o progresso de um aluno/formando que está activamente envolvido em alguma tarefa específica, mas que não é completamente capaz de gerir a tarefa sozinho.”
(pág. 74)

A maioria dos pais reconhece esta relação; praticamente todos nós teremos experimentado uma relação de aprendizagem com uma outra pessoa que nos moveu para além do que poderíamos ter alcançado por nossa própria conta - aprender a conduzir, nadar, contar o tempo, andar de bicicleta, tocar um instrumento musical, falar. A relação de aprendizagem mais poderosa nas nossas vidas é o um-para-um com uma pessoa em quem confiamos, que tem a habilidade para nos levar para a frente e com quem a relação emocional se desenvolve enquanto a relação de aprendizagem cresce e amadurece. Edgar (2001) fornece uma poderosa vindicação sobre o papel da família:

“A família, em qualquer forma, é a base para o capital humano de cada criança, é o cadinho da competência. Ela é também o ponto de partida para as redes de cada criança, as suas ligações com o resto do mundo, o seu senso de confiança e de obrigações recíprocas com os ‘estranhos’ na sociedade como um todo.”

Qualquer modelo de personalização tem que ter por base cada criança no seu ambiente familiar.

No entanto, é importante reconhecer que personalizar a aprendizagem não se trata de individualização. Grande parte da vida humana está enraizada na interacção social, principalmente em grupos de tamanhos variados. A capacidade de trabalhar e aprender em grupos e equipas é tanto uma parte de personalização, como a capacidade de trabalhar sozinho ou com um mentor. Hazel Pulley, responsável pela Escola Primária de Coldecote em Leicester, descreve a estratégia da sua instituição de ensino para construir relacionamentos eficazes para apoiar a aprendizagem. Identifica uma série de factores importantes na criação de um clima e cultura para a aprendizagem:

- ✓ O desenvolvimento de valores
- ✓ Trabalhar através de protocolos acordados
- ✓ Desenvolver a compreensão meta cognitiva através do uso de relações
- ✓ Fornecer suporte contínuo, desenvolvimento e formação

Inteligência e aprendizagem

O debate em torno da natureza da inteligência é fundamental para qualquer visão da aprendizagem no futuro. A maioria dos sistemas de educação ainda é dominada por quatro pressupostos fundamentais sobre a inteligência:

- Inteligência expressa-se através de capacidades lógicas e de raciocínio
- Essas capacidades podem ser medidas quantitativamente
- Tais medidas são preditivas
- A inteligência é fixa para a vida

Essas premissas conduziram a padrões de avaliação do ensino, natureza do currículo, modelos de prestação de contas e modos dominantes de práticas de ensino. Na Grã-Bretanha, a influência fundamental foi Cyril Burt, que argumentou que a inteligência era 80 por cento de origem genética - o que pode explicar a confiança na predestinação implícita para muitos sistemas de educação. No entanto, de acordo com Ridley (2003), sobre os estudos de gémeos:

“O QI é, aproximadamente, 50 por cento 'de forma aditiva genética', 25 por cento influenciado pelo ambiente partilhado e 25 por cento influenciado por factores únicos para o indivíduo.” (pág. 90)

Ridley aponta outras duas descobertas importantes: em primeiro lugar, viver na pobreza tem um profundo impacto sobre o QI – o ambiente supera genética. Em segundo lugar, o envelhecimento reduz o efeito do ambiente familiar sobre o QI e os factores genéticos tornam-se mais significativos. Se esses pontos são aceites, então muitos dos pressupostos fundamentais que sustentam a instituição de ensino são postas em causa. A instituição de ensino não reflecte estas questões ambientais e genéticas.

“Eu vejo a sobredotação como sendo de vários tipos, como seria o atraso. Pontos fortes e fracos componenciais, experimentais e contextuais podem levar a diferentes padrões de sobredotação ou atraso, e, portanto, para mim, a sobredotação e o atraso não são de forma fenómenos unitários.”
(Sternberg, 1990, pág. 299)

A visão de Sternberg tem, naturalmente, muito em comum com visão de Gardner das inteligências múltiplas; ambos oferecem uma resposta ao modelo de inibição potencial em torno de QI. Se a nossa compreensão da inteligência se mover de um modelo unitário para um modelo federal, então uma série de pressupostos sobre a natureza do currículo, papel do professor/formador, padrões de avaliação e acreditação são postos em causa. Gardner mostra o quão fundamental o desafio é:

“Para aqueles que acreditam que os seres humanos têm um desejo de explorar e compreender as questões mais fundamentais da existência, e que os currículos devem ser organizados em torno das práticas de ensino destas preocupações epistemológicas - familiaridade, a verdade, o belo e o bom (1999, pág. 226) - a resposta a este desafio está no que Gardner caracteriza como "competências de literacia, as competências disciplinares e a possibilidade de abordagens multidisciplinares ou interdisciplinares" (ibid). Um outro desafio para a história do modelo da inteligência é o reconhecimento de que a inteligência é, em parte, uma construção social baseada em interacções.

“Eu quero capturar o importante facto de que a inteligência, que ganha vida durante as actividades humanas, pode ser trabalhada. Existem duas dimensões, a social e a material, nesta distribuição.” (Pea, 1997, pág. 50)

A inteligência é construída socialmente através de relações e interacções; a dimensão material é a resposta ao ambiente e artefactos. A inteligência pode, assim, ser construída de facto; a inteligência pode ser aprendida e ensinada, se mudarmos a definição de inteligência. Nós mudámos as nossas definições de democracia, cultura, família; por isso, pode ser agora a altura de desenvolver uma nova compreensão e uso partilhado em torno do conceito de inteligência.

Csikszentmihalyi (1997) oferece um modelo poderoso para nos ajudar a debater sobre inteligência:

“Geralmente, quando uma questão do pensamento surge, a maioria das pessoas assume que deve estar relacionado com a inteligência. Estão interessados nas diferenças individuais de pensamento, tais como: “qual é o meu QI?” ou “Ele é um génio em matemática”. A inteligência refere-se a uma variedade de processos mentais; por exemplo, com que facilidade uma pessoa pode representar e manipular quantidades na mente, ou o quão sensível é alguém à informação indexada às palavras. Mas, como Howard Gardner mostrou, é possível estender o conceito de inteligência para incluir uma capacidade de diferenciar e de usar todos os tipos de informação, incluindo sensações musculares, sons, sentimentos e formas visuais.” (pág. 27)

Para Csikszentmihalyi a característica central da aprendizagem eficaz é o fluxo:

“Estes momentos excepcionais são o que tenho chamado de fluxo de experiências. A metáfora do ‘fluxo’ é aquela que muitas pessoas têm usado para descrever a sensação de acção sem esforço que sentem em momentos em que se destacam como os melhores nas suas vidas. Os

atletas referem-se a ele como 'estar na zona', os místicos religiosos como sendo em 'ecstasy', os artistas e músicos como êxtase estético. Os atletas, místicos e artistas fazem coisas muito diferentes quando alcançam o fluxo, mas as suas descrições da experiência são muito semelhantes.” (pág. 29).

Csikszentmihalyi passa a identificar os factores que têm maior probabilidade de levar ao fluxo:

- ✓ Um conjunto claro de resultados que exigem uma resposta pró-activa
- ✓ Um feedback imediato, que fornece uma indicação clara do progresso
- ✓ Um desafio que é viável, mas alongado
- ✓ As competências que são apropriadas para um determinado desafio

Quando todos esses elementos existem, então estamos mais propensos a ter sucesso significativo, o que reforça o nosso desejo de aprender.

Assim, a experiência de fluxo age como um ímã para a aprendizagem - isto é, para o desenvolvimento de novos níveis de desafios e competências. Numa situação ideal, uma pessoa estaria em constante crescimento, enquanto desfruta de tudo o que fez (pág. 33).

Aprendizagem para o futuro

Com base no que foi discutido anteriormente, é possível começar a tirar algumas conclusões preliminares sobre as acções que podem ser tomadas a fim de criar um modelo de aprendizagem no futuro e de aprendizagem para o futuro. A questão fundamental é criar um diálogo eficaz entre profissionais e investigadores em todos os ramos da neurociência e do desenvolvimento cognitivo. Actualmente, os educadores estão a trabalhar por inferência e insinuações, alimentando-se das 'migalhas', quando na verdade o que eles precisam é de estar sentados à mesa como participantes iguais. Há uma evidente necessidade de uma mudança radical na percepção sobre o que constitui o conhecimento profissional e a criação de novas comunidades de prática, centradas na aplicação da investigação científica na prática profissional em instituições de ensino. As implicações de tal parceria podem incluir:

- 1) Um foco sobre a necessidade de criar programas de aprendizagem em torno do indivíduo como um aprendiz único e não como um membro de uma classe. Isto implica muito mais do que o diagnóstico de estilos de aprendizagem, em vez de um perfil detalhado de todas as variáveis que são susceptíveis de ter um impacto sobre a capacidade do indivíduo para aprender. Em termos médicos, em vez de um raio-X é fazer o check-up
- 2) Um reconhecimento do impacto do ambiente social como determinante fundamental do sucesso educativo. As melhorias significativas na saúde colectiva no século XIX eram, em parte, resultado de melhorias na prática médica, mas eram substancialmente resultado de melhorias na infra-estrutura básica de saneamento. A melhoria real na aprendizagem de todos só virá quando as questões de equidade social forem abordadas

- 3) A introdução de programas para melhorar a capacidade cognitiva, o que poderia ser chamado de "currículo cognitivo", que podem assumir a forma de uma série de intervenções para melhorar as competências mencionadas por Gardner. Um currículo baseado em conteúdo tornar-se-ia o veículo para o currículo cognitivo em vez de, como no presente, um fim em si mesmo
- 4) Como parte do currículo cognitivo, uma ênfase muito maior precisa ser colocada sobre o cultivo de competências pessoais e sociais, o conceito de inteligência emocional. Isto tem implicações para uma aprendizagem eficaz, para o desenvolvimento de competências sociais, de empregabilidade e, fundamentalmente, para a expressão social de princípios morais
- 5) Uma revisão da nossa compreensão de avaliação, tanto sobre o que é avaliado e como é avaliado, passando de sumativa a formativa, da avaliação da aprendizagem para avaliação para a aprendizagem
- 6) Um radical repensar sobre o papel do professor/formador, movendo-se a partir do gestor de informações para o facilitador da aprendizagem do indivíduo. Central a esta mudança, é o desenvolvimento do papel do educador como coach, como sendo a relação fundamental na facilitação da aprendizagem
- 7) O foco no desenvolvimento das TIC para apoiar o processo de aprendizagem, especialmente o desenvolvimento de competências cognitivas, tais como a memorização, resolução de problemas, análise e gestão de informação.

Fundamental para todos estes pontos é uma ênfase sobre os primeiros anos de aprendizagem; neurologicamente, o investimento social e moral nos primeiros anos parece ser a única coisa que é mais susceptível de criar uma sociedade de aprendizagem através do desenvolvimento de abordagens personalizadas.

Equipas de coaching de pares

Actualmente, as equipas de coaching de pares intensificam os esforços de desenvolvimento pessoal e oferecem apoio aos professores/formadores na implementação de novas estratégias.

Passaram 15 anos desde que a primeira proposta de coaching de pares foi apresentada por Joyce e Showers (1989), como uma dimensão local do desenvolvimento pessoal. Na década de 1970, as avaliações de desenvolvimento pessoal que incidiam sobre as estratégias de práticas de ensino e currículo, revelaram que apenas 10 por cento dos participantes implementaram o que tinham aprendido. As taxas de transferência foram baixas, mesmo para aqueles que se ofereceram para o coaching. Currículos bem concebidos e modelos de práticas de ensino não encontraram o seu caminho na prática geral e, portanto, não poderiam influenciar os ambientes de aprendizagem dos alunos/formandos.

Numa série de estudos iniciados em 1980, foram testadas hipóteses relacionadas com a proposição de que seminários regulares (semanais) iriam permitir aos professores/formadores praticar e aplicar aquilo que estavam a aprender. Os seminários, ou sessões de coaching, tiveram como foco a implementação na sala e a análise de práticas de ensino, especialmente as respostas dos alunos/formandos.

Os resultados foram consistentes: a implementação aumentou drasticamente, sempre que um especialista ou participante conduzisse as sessões. Assim, recomendamos aos professores/formadores que formem pequenos grupos de coaching de pares durante o seu processo de aprendizagem. Desta forma, o seu desenvolvimento pessoal pode afectar directamente a aprendizagem do aluno/formando.

A nossa preocupação central foi a de ajudar os alunos/formandos também a beneficiar quando os seus professores/formadores aprendem, crescem e mudam.

Ao estudar a forma como os professores/formadores podem criar melhores ambientes de aprendizagem para si próprios, Joyce e Showers (1995), observaram com interesse um subproduto accidental dos estudos iniciais sobre o coaching de pares: equipas de sucesso de coaching de pares desenvolveram competências em colaboração e gostaram tanto da experiência que quiseram continuar as suas parcerias profissionais depois de terem alcançado os seus objectivos iniciais. Então, porque não criar estruturas permanentes, que permitam aos professores/formadores estudar as práticas de ensino numa base contínua?

Ao trabalhar com esta visão ampliada do coaching de pares, enquanto um mecanismo para aumentar a implementação da formação na sala, evoluímos a nossa prática actual de organizar as instituições de ensino em equipas de coaching de pares. Estamos todos convencidos que o coaching de pares não é nem um fim em si mesmo, nem por si só uma iniciativa de melhoria da instituição de ensino. Em vez disso, ele deve operar num contexto de implementação, formação e melhoria geral da instituição de ensino, apesar de não haver estudos e evidências de que promover coaching de pares ou organizar equipas de trabalho afecte os ambientes de aprendizagem dos alunos/formandos. O estudo das práticas de ensino e o currículo devem ser o foco.

Seguidamente vamos examinar a história do coaching, descrever as mudanças na sua aplicação e fazer recomendações para o seu futuro, incluindo o seu papel como um componente de desenvolvimento profissional que impulsiona a mudança organizacional.

A história do coaching de pares

➤ Pré-1980

Os processos de formação e implementação têm estado sob escrutínio somente nos últimos 25 anos. A partir de meados de 1950, surgiram movimentos para

Projecto financiado com o apoio pela Comissão Europeia. A informação contida nesta publicação (comunicação) vincula exclusivamente o autor, não sendo a Comissão responsável pela utilização que dela possa ser feita.

melhorar a educação focados na qualidade do ensino e igualdade social. No início dos anos 70 do século XX, os educadores reconheceram que muitos desses esforços, mesmo quando bem financiados e aprovados pelo público, raramente levaram à mudanças. A falta de pesquisa sobre como é que as pessoas aprendem estratégias de ensino e como é que as instituições de ensino conseguem disseminar as inovações contribuíram para esses fracassos. Os educadores assumiram que os professores/formadores podem aprender novas estratégias, voltar à instituição de ensino, e implementar a sua nova aprendizagem sem problemas e de forma adequada. A organização das instituições de ensino não apoia os esforços de formação que ocorreram. Os diagnósticos iniciais atribuíram o fracasso a 'falhas' na motivação, esforço e atitudes dos professores/formadores, em vez de o atribuírem à sua estrutura organizacional e modelos de formação.

➤ 1980-1987

Começámos a crer que a mudança na organização das instituições de ensino e no plano de formação poderia resolver ou facilitar os problemas de implementação, e que atribuir a culpa aos professores/formadores era errado. A nossa compreensão de como as pessoas aprendem novos comportamentos e os colocam em prática tem evoluído continuamente, como resultado do trabalho entre colegas nas instituições de ensino.

Em 1980, a "modelagem prática, sob condições simuladas e prática em sala, combinadas com o feedback" (Joyce e Showers, 1980, pág. 384) foi o projecto formativo mais produtivo. Nesta altura, os projectos formativos para o desenvolvimento de competências estavam muito mais avançados do que os projectos focados na transferência e implementação.

No início da década de 80 do século XX, foi formalmente investigada a hipótese de que o coaching, após a formação inicial, iria resultar numa transferência muito maior do que se implementasse sozinho (Chuva 1982; 1984). Esta hipótese foi confirmada. Partiu-se do pressuposto de que o coach precisava de ter mais

Projecto financiado com o apoio pela Comissão Europeia. A informação contida nesta publicação (comunicação) vincula exclusivamente o autor, não sendo a Comissão responsável pela utilização que dela possa ser feita.

experiência na área do conteúdo e, portanto, trabalharia com os professores/formadores com um consultor externo ou um especialista. A literatura sobre as práticas de supervisão e feedback influenciaram este pensamento, e foi feito um esforço para criar feedback estruturado, o que facilitou o desenvolvimento de competências.

Os resultados dos estudos iniciais mostraram que os professores/formadores que tiveram uma relação de coaching - isto é, que partilharam os aspectos das práticas de ensino, planearam em conjunto e reuniram as suas experiências -, praticaram as novas competências e estratégias mais frequentemente e aplicaram-nas de forma mais adequada do que os seus colegas que trabalharam sozinhos. Os membros dos grupos de coaching de pares apresentaram maior retenção a longo prazo das novas estratégias e do uso mais adequado dos novos modelos de práticas de ensino ao longo do tempo (Baker e Chuva, 1984).

Igualmente importante, foi o facto os professores/formadores que beneficiaram dos novos modelos poderem ser coaches uns dos outros, desde que os professores/formadores continuassem a receber acompanhamento e supervisão periodicamente. Assim, recomenda-se que as instituições de ensino organizem os professores/formadores em equipas de coaching de pares e disponibilizem ambientes que permitam os professores/formadores trabalharem juntos para desenvolverem competências suficientes para influenciar a aprendizagem do aluno/formando.

➤ Prática actual

Inúmeros estudos foram realizados envolvendo diferentes tipologias de instituições de ensino, como escolas e universidades. Cada vez mais foi-se descobrindo que os aspectos sociais são extremamente importantes.

Os princípios do coaching de pares

Muitas práticas de desenvolvimento de colaboradores são chamadas de "coaching". Estas podem incluir o "coaching técnico", "coaching organizacional", "coaching de desafio", "coaching de equipa," "coaching cognitivo", bem como o uso de "coaching de pares" (Garmston, 1987) para referir os modelos tradicionais de supervisão. Nenhum desses deve ser confundido ou usado na avaliação de professores/formadores.

Semelhante à nossa abordagem, o coaching técnico, o coaching de equipa e o coaching de pares (como a supervisão de pares na área clínica) foca a inovação curricular e instrução (Kent 1985; Neubert e Bratton 1987; Rogers 1987), enquanto o coaching organizacional e o coaching cognitivo visa a melhoria das práticas existentes (Garmston et al., 1993).

Seguidamente são apresentados os princípios do coaching de pares em contexto educativo/formativo:

- i. *Todos os professores/formadores devem acordar ser membros dos grupos de coaching de pares. As equipas devem acordar, colectivamente: a) a prática ou uso, independentemente da competência que foi decidida ser implementada; b) apoiarem-se mutuamente no processo de mudança, partilhando a definição de objectivos institucionais e o desenvolvimento de materiais de ensino*
- ii. *Omitir feedback verbal enquanto componente do coaching é necessário e importante. A actividade primária das equipas de coaching de pares é o planeamento e desenvolvimento curricular e instruções para alcançar os objectivos. Especialmente, quando estão a aprender estratégias de ensino, os professores/formadores precisam de pensar por si mesmos, tendo em mente os seus objectivos. Planeamento colaborativo é essencial. Quando os professores/formadores começam a dar feedback*

uns aos outros, a actividade colaborativa tende a desintegrar-se. Coaches de pares referem que muitas vezes se sentem a supervisionar, a fazer comentários avaliativos, apesar das suas intenções para os evitar. Os professores/formadores dizem que esperam primeiro a notícia boa, e depois a má, e admitem que muitas vezes pressionam os seus coaches para irem além do feedback técnico e darem-lhes a "a realidade". Se o feedback for avaliativo ou percebido como avaliativo, ele não está a cumprir a intenção original. Notavelmente, a omissão de feedback no processo de coaching não influenciou a implementação ou o desenvolvimento do coachee (Joyce e Showers, 1995), e simplificou bastante a organização das equipas de coaching de pares. Em retrospectiva, não é difícil de compreender este fenómeno. Aprender a dar feedback técnico requer formação específica e tempo e passa a ser desnecessário após os membros da equipa dominam os novos comportamentos

- iii. *É necessário redefinir o significado de "coach": "quando pares de professores/formadores se observam uns aos outros, aquele que ensina é o coach e aquele que está ser observado o coachee".* Neste processo, os professores/formadores que estão observando devem fazê-lo de forma a aprender com o seu colega. Não há discussão sobre a observação, no sentido do feedback técnico. Geralmente, essas observações são seguidas por breves conversas relacionadas com o agradecimento por o ter deixado ver a trabalhar e sobre novas ideias para trabalhar com os alunos/formandos.
- iv. *O trabalho colaborativo das equipas de coaching de pares é muito mais amplo do que a observação e supervisão.* Muitos acreditam que a essência do coaching é oferecer orientações para os professores/formadores, após observações. Não é assim. Em vez disso, os professores/formadores aprendem uns com os outros durante o processo de planeamento, instrução, desenvolvimento de materiais, assistindo mutuamente à forma como trabalham com seus aluno/formandos, e pensam em conjunto sobre o impacto do seu comportamento na aprendizagem dos seus alunos/formandos.

O coaching de pares e a melhoria da instituição de ensino

O planeamento colaborativo e a recolha de dados rentabilizam o tempo e, assim, o custo com o desenvolvimento de actividades. Na medida em que tais actividades resultam numa maior clareza sobre os meios e os fins, a implementação mais completa das mudanças planeadas e informação mais imediata tem efeitos nos alunos/formandos, e neste sentido, este esforço extra compensa o investimento.

Adicionar equipas de coaching de pares aos esforços de melhoria da instituição de ensino constitui um desvio substancial da forma como tradicionalmente as instituições de ensino impulsionam esforços de mudança. Na superfície, parece simples de implementar - o que poderia ser mais natural do que as equipas de professores/formadores a trabalharem em conteúdos e competências? Mas é vista como uma inovação complexa, só porque exige uma mudança radical nas relações entre professores/formadores e entre estes e a gestão.

Quando o desenvolvimento dos colaboradores torna-se o principal veículo para a melhoria da instituição de ensino, esta deve ter em consideração as estruturas e conteúdos da formação, bem como as mudanças necessárias no local de trabalho para tornar possível o planeamento colaborativo, tomada de decisão e recolha de dados essenciais para o a mudança organizacional. Uma vez assegurada a integração da formação/coaching na renovação da instituição de ensino, também será possível analisar como é que a cultura organizacional pode promover um ambiente cada vez mais favorável à actividade colectiva.

Uma cultura organizacional coesa torna possíveis as decisões colectivas que geram esforços de melhoria mais generalizados da instituição de ensino. A formação de equipas de coaching de pares produz uma maior coesão e foco e, por sua vez, facilita uma tomada de decisão mais competente e partilhada. O desenvolvimento de uma equipa mais competente resulta num processo de auto perpetuação da mudança, bem como novos conhecimentos e competências para professore/formadores e aumento da aprendizagem nos alunos/formandos.

Projecto financiado com o apoio pela Comissão Europeia. A informação contida nesta publicação (comunicação) vincula exclusivamente o autor, não sendo a Comissão responsável pela utilização que dela possa ser feita.

A taxonomia de Bloom

“Taxonomia” significa simplesmente “classificação”. Assim uma taxonomia bem conhecida dos objectivos da aprendizagem é uma tentativa (dentro do paradigma comportamental) para classificar as formas e os níveis de aprendizagem. É sugerido que cada nível tem como precedente os níveis anteriores.

➤ Domínio cognitivo

O mais usado dos domínios, refere-se às estruturas do conhecimento. Pode ser visto como uma sequência de contextualização progressiva (Bloom, 1956).



Este modelo foi incluído porque ainda é aplicado, mas Anderson e Krathwohl (2001) fizeram algumas modificações significativas:



Taxonomia do domínio cognitivo revista por Anderson e Krathwohl (2001)

Nota: A nova categoria superior, que está relacionada com o ser capaz de criar novos conhecimentos num determinado domínio, e a mudança de substantivos para verbos

“No ensino superior, ‘compreender’ é ainda - a nosso ver – problemático neste posicionamento. Há um nível superior contextualizado de ‘compreensão’ que só vem com a tentativa de avaliar ideias e experimentá-las de novas maneiras, ou ‘criar’ com elas.

A taxonomia é uma hierarquia epistemológica e não psicológica, mas também tem um elemento cronológico básico: certos níveis são atingidos antes de outros. Este nível superior de compreensão, Gestalt, vem por último. Na nossa experiência: a evidência principal está na utilização de métodos de pesquisa.

O ‘real’, intuitivo, contextualizado, crítico, estrategicamente compreendido, só acontece quando tenta ser criativo num determinado domínio...

Anderson e Krathwohl (2001)

➤ Domínio afectivo

Este domínio tem recebido menos atenção, e é menos intuitivo do que o cognitivo. Está preocupado com os valores, ou mais precisamente, talvez, com a percepção dos valores, e varia da sua mera consciência (recebendo) até ser capaz de distinguir valores implícitos através da análise (Kratwohl, Bloom e Masia, 1964).

Projecto financiado com o apoio pela Comissão Europeia. A informação contida nesta publicação (comunicação) vincula exclusivamente o autor, não sendo a Comissão responsável pela utilização que dela possa ser feita.



Nota: O Bloom nunca completou o seu trabalho neste domínio e, posteriormente foram feitas várias tentativas para o completar

Inteligência Emocional (IE)

A Teoria da Inteligência Emocional (QE - Quociente Emocional)

A Inteligência Emocional - EQ - é um modelo comportamental relativamente recente, tendo sido destacado com o livro de Daniel Goleman, em 1995, chamado "Inteligência Emocional". Contudo, a teoria da Inteligência Emocional foi originalmente desenvolvida durante os anos de 1970 e 1980, pelos psicólogos Howard Gardner, de Harvard, Peter Salovey, de Yale, e John 'Jack' Mayer, de New Hampshire.

A IE é cada vez mais relevante para o desenvolvimento organizacional e pessoal, pois os princípios da IE fornecem uma nova maneira de entender e avaliar o comportamento das pessoas, estilos de gestão, atitudes, competências interpessoais, e potencial. A IE é uma consideração importante no planeamento de recursos humanos, criação de perfis de trabalho, entrevistas de recrutamento e

Projecto financiado com o apoio pela Comissão Europeia. A informação contida nesta publicação (comunicação) vincula exclusivamente o autor, não sendo a Comissão responsável pela utilização que dela possa ser feita.

selecção, desenvolvimento, gestão de relações, atendimento ao cliente, e muito mais.

A IE está fortemente ligada aos conceitos de amor e espiritualidade: trazendo compaixão e humanidade para o trabalho, e também a teoria das Inteligências Múltiplas, que ilustra e mede as diferentes capacidades que as pessoas possuem, salientando o facto de que todos nós temos valor.

O conceito QE argumenta que o QI, ou inteligência convencional, é muito limitado; que existem áreas mais amplas da IE que ditam e permitem o nosso sucesso. O sucesso exige mais do que o QI, que tende a ser a medida tradicional de inteligência, ignorando elementos essenciais comportamentais e de carácter. Todos conhecemos pessoas que são academicamente brilhantes e ainda assim são socialmente inaptas. E sabemos que apesar de se possuir uma classificação de QI alta, o sucesso não se segue automaticamente.

Diferentes abordagens e modelos teóricos têm sido desenvolvidos para a IE. Seguidamente, irão ser referidos, principalmente, o trabalho de Goleman e o de Mayer, Salovey e Caruso.

A Inteligência Emocional - dois aspectos

Esta é a premissa essencial do QE: para ser bem-sucedido é requerido consciência efectiva, controlo e gestão das próprias emoções, e das emoções dos outros. O QE abraça dois aspectos da inteligência:

- ✓ Compreender-se a si mesmo, os seus objectivos, intenções, respostas, comportamento, etc.
- ✓ Compreender os outros, e os seus sentimentos

Inteligência Emocional - os cinco domínios

Goleman identificou os seguintes cinco "domínios" do QE:

1. Conhecer as suas emoções
2. Gerir as suas próprias emoções
3. Motivar-se
4. Reconhecer e compreender as emoções das outras pessoas
5. Gerir relações, i.e., a gestão das emoções dos outros

A IE abraça e incorpora inúmeros ramos das teorias comportamentais, emocionais e comunicacionais, tais como a PNL (Programação Neuro Linguística) ou a Análise Transaccional. Ao desenvolver os nossos conhecimentos nessas áreas e os cinco domínios do QE, podemos tornar mais produtivos e bem-sucedidos, e ajudar os outros a serem mais produtivos e bem-sucedidos também. O processo e os resultados do desenvolvimento de IE também contêm muitos elementos conhecidos por reduzir o stress nos indivíduos e organizações, através da diminuição de conflitos, melhoria das relações e da compreensão, e aumentando a continuidade, estabilidade e harmonia.

Goleman e Cherniss sugerem as seguintes directrizes para promover a IE no local de trabalho:

➤ **Abrindo o caminho**

1. Avaliar as necessidades da organização
2. Avaliar o indivíduo
3. Entregar as avaliações com cuidado
4. Maximizar as escolhas de aprendizagem
5. Incentivar a participação
6. Ligar os objectivos aos valores pessoais

Projecto financiado com o apoio pela Comissão Europeia. A informação contida nesta publicação (comunicação) vincula exclusivamente o autor, não sendo a Comissão responsável pela utilização que dela possa ser feita.

7. Ajustar expectativas individuais
8. Avaliar a prontidão e motivação para o desenvolvimento do QE

➤ **Fazendo o trabalho de mudança**

9. Promover as relações entre os formadores de IE e os formandos
10. Promover a mudança autodirigida e a aprendizagem
11. Estabelecer metas
12. Dividir as metas estabelecidas em fases realistas
13. Proporcionar oportunidades para a prática
14. Dar feedback
15. Utilizar métodos experimentais
16. Construir, apoiando
17. Usar modelos e exemplos
18. Encorajar a visão e o auto conhecimento

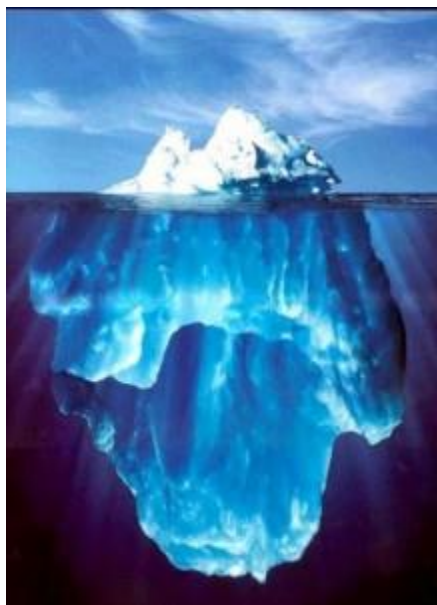
➤ **Incentivar a transferência e manutenção da mudança (mudança sustentável)**

19. Encorajar a aplicação da nova aprendizagem no local de trabalho
20. Desenvolver uma cultura organizacional que sustente a aprendizagem

➤ **Avaliar a mudança - funcionou?**

21. Avaliar o efeito individual e organizacional

O modelo de coaching iceberg



Apenas 10% do iceberg é visível - os 90% sob a água representam os processos subconscientes da psique do coachee.

Apenas 3% dos compromissos de coaching são feitos com a intenção de abordar questões pessoais, no entanto 76% dos coaches dizem que têm apoiado as preocupações pessoais dos seus coachees durante o coaching (Harvard Business Review, 2009).

No mesmo relatório, o professor Anthony Grant (Director da Unidade de Psicologia do Coaching da Universidade de Sydney) revelou que os estudos têm encontrado que entre 25-50% das pessoas que procuram coaching têm níveis clinicamente significativos de ansiedade, stress ou depressão - muitas vezes não diagnosticada, e não reconhecidos pelo coachee. Isso sugere que alguma base na psicologia seria benéfica para os coaches, mesmo que seja apenas para serem capazes de reconhecer os sintomas clinicamente significativos.

Projecto financiado com o apoio pela Comissão Europeia. A informação contida nesta publicação (comunicação) vincula exclusivamente o autor, não sendo a Comissão responsável pela utilização que dela possa ser feita.

Grant refere que os seus 15 anos como psicólogo formaram o seu estilo de coaching, especialmente o seu entendimento sobre o facto da capacidade da nossa consciência influenciar o nosso comportamento ser limitada e constantemente fustigada pelos nossos processos inconscientes (memórias, emoções, pensamentos, crenças, valores e identidade).

Se olharmos para o iceberg, notamos que apenas 10% está à superfície da água. Se o iceberg representa a psique ou a mente do coachee, estes 10% representam os processos conscientes, comportamento e resultados. Mentir directamente pode criar uma bolha, as emoções. Influenciar as emoções a um nível mais profundo constitui os pensamentos inconscientes. Estes pensamentos são influenciados por crenças, mais abaixo da superfície da água. As crenças são impactadas por valores, ainda a um nível mais profundo, e base do iceberg, encontramos a identidade do coachee, o mais profundo dos processos inconscientes.

O iceberg é uma metáfora para um estilo de coaching que permite alcançar mudanças ao nível 'mais profundo' e alcançar novos resultados. Usando abordagens psicológicas testadas, é possível abordar a identidade, valores e crenças que promovem ou evitam um determinado comportamento. Segundo os autores, esta abordagem permite atingir os resultados num espaço de tempo mais curto do que uma abordagem mais comportamental, ao mesmo tempo que exige menos esforço para os manter ao longo do tempo.

BIBLIOGRAFIA

Baker, R. G. & Showers, B. (1984). The effects of a coaching strategy on teachers' transfer of training to classroom practice: A six month follow-up study. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, LA.

Garmston, R. (1987). How administrators support peer coaching. *Educational Leadership*, 44 (5), 18-26.

Garmston, R., Linder, C. & Whitaker, J. (1993). Reflections on cognitive coaching. *Educational Leadership*, 51 (2), 57-61.

Joyce, B. & Showers, B. (1980). Improving inservice training: the messages of research. *Educational Leadership*, 37 (5), 379-385.

Joyce, B. & Showers, B. (1995). *Student achievement through staff development: fundamentals of school renewal*. 2nd Ed. White Plains. NY: Longman.

Joyce, B. et al (1996). The evolution of peer coaching. *Educational Leadership* 53 (6), 12-16.

Kent, K. M. (1985). A successful program of teachers assisting teachers. *Educational Leadership*, 43 (3), 30-33.

Neubert, G. A. & Bratton, E. C. (1987). Team coaching: staff development side by side. *Educational Leadership*, 44 (5), 29-33.

Raywid, M. A. (1993). Finding time for collaboration. *Educational Leadership*, 51.

Rogers, S. (1987). If I can see myself, I can change. *Educational Leadership*, 45 (2), 64-67.

Showers, B. (1982). *Transfer of training: the contribution of coaching*. Centre for Educational Policy and Management.

Showers, B. (1984). *Peer coaching: A strategy for facilitating transfer of training*. Centre for Educational Policy and Management.