III Congresso Internacional de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento

20 a 22 de outubro de 2014

CIÊNCIA E TECNOLOGIA PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL

MCH1082

COACHING E EDUCAÇÃO: AS COMPETENCIAS DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR

JULIANA ALBUQUERQUE FREIRE MELO
ELVIRA ARAÚJO
MARILSA DE SÁ RODRIGUES
coach.albuquerque@gmail.com
MESTRADO - GESTÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL
UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

ORIENTADOR(A)
ELVIRA APARECIDA SIMOES DE ARAUJO
UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

COACHING E EDUCAÇÃO: AS COMPETENCIAS DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR

Resumo

O presente estudo tem por objetivo tecer considerações acerca das competências do professor do ensino superior, apontando o processo de *coaching* como uma alternativa eficaz para tal. As pautas acadêmicas tem oferecido espaço cada vez maior para a formação do docente de ensino superior que atualmente encontra-se precária, já que a exigência para lecionar é a titulação acadêmica e domínio técnico em sua área de atuação, o que não garante as habilidades pedagógicas para ensinar. Procurou-se pontuar por meio da literatura encontrada que o *coaching* pode ser uma estratégia para a formação continuada dos professores, podendo sanar a demanda desta área. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica visando coletar os principais materiais sobre o assunto, apontando os autores de referencia das temáticas e trazer conceituações que pudessem fazer a articulação dos temas abordados. Com os resultados encontrados, há um caminho árduo para a melhoria do nível de qualidade dos professores universitários, mas não considera-se impossível. O processo de *coaching* aponta como uma estratégia inovadora para o aprimoramento das competências, assim, foi elaborada a Roda das Competências Docente, uma adaptação da ferramenta de *coaching* utilizada no ambiente corporativo, fundamentada nas competências para ensinar apresentadas por Perrenoud. A partir deste estudo perecebe-se que o processo de *coaching* pode contribuir de maneira significativa com o desenvolvimento de competências do docente e que a Roda de Competências Docente é uma ferramenta que contribuirá para este processo oferecendo um mapeamento das competências necessárias, ampliando a percepção do docente acerca de seu ofício.

Palavras-chave: Coaching. Professor. Competências.

COACHING AND EDUCATION: THE SKILLS OF HIGHER EDUCATION TEACHER

Abstract

This study aims to make considerations about the competence of the teacher in higher education, pointing the coaching process as an effective alternative. Academic agendas have increasingly offered training for teachers of higher education that currently is

precarious, since the requirement to teach is the academic qualifications and technical expertise in their area of expertise, which does not guarantee the pedagogical skills to teach. We tried to scoring through literature that coaching can be a strategy for continued training teachers, may remedy the demand in this area. A literature search was performed aiming to collect key materials on the subject, pointing the authors reference the themes and concepts that could bring to the articulation of the issues address. Based on the results, there is a hard way to improve the quality level of academics, but it is not impossible. The process of coaching points as an innovative strategy for the enhancement of skills, so prepared the Wheel of Teaching Skills, an adaptation of the coaching tool used in the corporate environment, based on the teaching skills presented by Perrenoud. From this study notice that the coaching process can significantly contribute to the development of skills of teachers and the Teacher Competency Wheel is a tool that will contribute to this process by providing a mapping of skills required, increasing the perception of teacher about their job.
Keywords: Coaching. Teacher. Competencies.

1. INTRODUÇÃO

A melhora da qualidade do ensino no Brasil está diretamente ligada à qualidade dos professores, o que justifica o aquecimento do debate contemporâneo acerca da formação docente. O assunto além de complexo e relevante é o ponto central para estabelecer estratégias para superar os baixos indicadores educacionais existentes. Caberá neste estudo tratar das competências necessárias para o professor universitário. É comum encontrar as universidades de todo Brasil, perfis docentes variados, que apresentam alto domínio técnico na sua área de atuação e pouca didática ou nenhuma.

> A discussão sobre a especificidade da formação docente está na base de grandes debates sobre as licenciaturas em geral, especialmente no tocante à forma fragmentada, dividida, com que ocorre: por um lado, a ampliação do conhecimento em um domínio específico e, por outro lado, o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades ou competências para ensinar. (BASTOS *et al*, 2011, p. 1153).

É comum encontrar professores universitários afirmando que a formação pedagógica não tem tanta importância e que os conhecimentos adquiridos por meio de sua prática profissional são suficientes para lecionar. Observa-se que uma ampliação da percepção acerca da missão do docente faz-se necessária para que o cenário passe a ter mudanças efetivas. A titulação de Mestre ou Doutor por si só não apresenta garantias de que este ou aquele professor esteja apto para o ofício do professor. Essa condição é exigida pelo órgão regulador do ensino Superior, mas não sinaliza sucesso no tocante à habilidade docente. A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, e o Decreto nº 2.207/97, regulamentadora do Sistema Federal de Ensino, determina que a

instituição de ensino deve contar com 15% dos docentes com titulação *Stricto sensu*, dos quais 15% devem ser doutores; no quinto ano, os valores se modificam para 25%, dos quais 10% seriam doutores; e, no oitavo ano, essa proporção passa para 1/3, dos quais 15% seriam doutores (VALENTE; VIANA, 2010, p. 212).

Em face ao cenário supracitado, o desenvolvimento de competências do professor universitário torna-se premente e além de ser responsabilidade da instituição é, principalmente, do próprio profissional - professor. E dentre as formas de educação continuada existentes, surge a metodologia do *coaching*, que vem ganhando espaço no ambiente corporativo como estratégia para o desenvolvimento das competências dentro de uma proposta com início, meio e fim, mas que mostra total convergência com âmbito acadêmico.

> É um relacionamento de ajuda formado entre um cliente que tem autoridade e responsabilidade de gestão em uma organização e um consultor que usa uma larga gama de técnicas comportamentais e métodos contribuindo para o cliente alcançar uma série de objetivos mutuamente identificados, para melhorar sua performance e satisfação pessoal e consequentemente para melhorar sua performance e satisfação pessoal e consequentemente para melhorar a efetividade da organização do cliente dentro de um contrato de *coaching* formalmente definido (KILBURG, 2000, p,65).

Dutra (2001) propõe que competência como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes já não é suficiente para sua conceituação, entendendo que mesmo que o indivíduo possua esse conjunto, não quer dizer que esteja apto a utilizá-las para alcançar os resultados desejados. O autor adiciona ao conjunto de conhecimentos a palavra ação - ‘competência em ação’ - para deixar sua definição mais ampla. Neste sentido, o processo de *coaching* vem perfeitamente ao encontro do desenvolvimento de competências, dado que sua palavra de ordem é AÇÃO. O *coach* provocará e desafiará seu *coachee* a dar seu potencial máximo e entrar em ação para aprimorar suas competências.

O presente estudo preocupou-se em trazer apontamentos acerca deste cenário relacionando o desenvolvimento das competências do professor universitário por meio do *coaching* e suas ferramentas, sendo apresentada aqui a Roda das Competências Docente, elaborada com base nas competências para ensinar apresentadas por Perrenoud.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 As competências do professor de Ensino Superior

Abordar-se-á nesta seção os conceitos de competência e a entrada desta temática no campo profissional e educacional, trazendo à luz reflexões acerca da competência docente no ensino superior. A pauta de discussões acadêmicas e empresarias tem oferecido um espaço significativo para o debate sobre o conceito de competência nos últimos anos, o que contribui para a reflexão objetivada nesse artigo: dicutir sobre as competências necessárias para o professor do ensino universitário. No senso comum a palavra competência é constantemente utilizada quando se quer afirmar que o indivíduo está apto ou qualificado para fazer certa atividade, seu antônimo possui um significado depreciativo. Dar-se-á seguimento a apresentação de conceitos encontrados no estudo realizado, apontando os principais teóricos acerca desta temática a fim de enriquecer o debate supracitado.

Os estudos sobre competência tiveram destaque nos Estados Unidos na década de 70 a partir de McClelland, que definiu competência como uma característica implícita ao individuo que pode ser atrelada ao desempenho elevado na execução de certa tarefa (FLEURY; FLEURY, 2001). Nos anos 80, estudos apontavam que existiam traços que definiam um desempenho superior ao comum, a partir disso a competência passou a ser pensada como:

> [...] conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (isto é, conjunto de capacidades humanas) que justificam um alto desempenho, acreditando-se que os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e personalidade das pessoas. Em outras palavras, a competência é percebida como estoque de recursos, que o indivíduo detém. Embora o foco de análise seja o indivíduo, a maioria dos autores americanos sinalizam a importância de se alinharem as competências às necessidades estabelecidas pelos cargos, ou posições existentes nas organizações (FLEURY; FLEURY, 2001, p.185).

Na Europa o tema passou a ser foco dos estudiosos em 1980 quando Zarifian (2001) postulou que ao utilizar seus conhecimentos e habilidades tanto profissionais quanto sociais o indivíduo promove o desenvolvimento de competências e que estas só podem ser compreendidas a partir de uma análise histórica verificando as mudanças ocorridas no âmbito do trabalho. Diante desta perspectiva, pode-se dizer que o trabalho deixa de possuir uma característica simplista de conjunto de tarefas agregadas a

determinado cargo e passa a se caracterizar pela competência que a pessoa dispõe para responder aos desafios profissionais e ao contexto cada vez mais mutável.

Para Le Boterf (2003, p.61), existem três dimensões da competência:

> [...] primeiro, a dimensão dos recursos disponíveis (conhecimentos, saber-fazer, capacidades cognitivas, competências comportamentais...) que ele pode mobilizar para agir; depois, surge a dimensão da ação e dos resultados que ela produz, isto é, a das práticas profissionais e do desempenho. Finalmente, há a dimensão da reflexividade, que é a do distanciamento em relação às duas dimensões anteriores.

O autor aponta a Figura 1 abaixo como um modelo ilustrativo da interação necessária destas dimensões para alcançar um desempenho elevado e alcançar os objetivos da organização, afirmando que "saber agir pressupõe ser capaz de combinar diferentes operações e não apenas ser capaz de as efetuar separadamente" (LE BOTERF, 2003, p.61) O sujeito mostra sua competência à medida que utiliza seus recursos pessoais e também os recursos disponíveis no meio em que está inserido. Quando alguém é reconhecido como competente, provavelmente mostrou sua capacidade de gerir práticas profissionais pertinentes e satisfatórias frente às exigências da missão à cumprir. Sua competência é expressa em ações e em resultados. Para tomar as melhores decisões, o profissional competente deve ser capaz de se distanciar da situação e buscar a reflexivdade.

Figura 1: Interação entre três dimensões, dos recursos disponíveis, da ação e dos resultados que esta produz e da reflexividade

Fonte: LE BOTERF, 2003.

A partir das definições até aqui apresentadas, partir-se-á para o âmbito educacional neste momento, buscando conectar os conceitos de competência com a realidade das universidades brasileiras acerca do professor.

Face ao crescente alargamento do ensino nos últimos anos, o debate referente à qualificação do professor tem se tornado cada vez mais frequente. Com a desenfreada abertura de cursos por todo país, houve também um aumento significativo do número de docentes. De acordo com os dados disponíveis na United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), de 1950 a 1992 o numero de professores partiu de 25 mil para um milhão.

Verifica-se que não há uma formação pedagógica específica que norteie o trabalho docente, em vez disso é possível verificar a precariedade ou ausência total da didática necessária. O perfil do professor de ensino superior está pautado na titulação de Mestre ou Doutor, no entanto tal título não garante ou habilita o profissional a desempenhar com eficiência a docência. Nota-se que as instituições educacionais buscam profissionais que tenha sucesso em sua atuação no mercado de trabalho, mas que nem sempre estão devidamente preparados para enfrentar os desafios da sala de aula. Como não há uma formação específica para professor universitário, observa-se que este é quem busca sua atualização por meio de cursos e congressos.

O sentido de competência docente revela um saber fazer bem, agregado aos conhecimentos teóricos, apresentando habilidades de construir tais conhecimentos e em atitudes ou ações que facilitem a condução do processo ensino-aprendizagem (NIMTZ; CIAMPONE, 2006). A competência pode ser entendida como o cerne da docência, ocupando a centralidade para o sucesso da atuação docente (KURCGANT; PINHEL, 2007).

No tocante aos conhecimentos necessários para a formação docente, Gil (2009) aponta que deve abarcar disciplinas como Psicologia da Educação, Didática e Práticas de Ensino, dentre outras, visando capacitar o professor na atividade docente que exercerá, tal ação colabora para a ampliação de consciência do professor que para exercer sua função, o aprendizado constante é uma condição *sine qua non.* “Para estar apto a ensinar, o professor deve dominar saberes, e tem-se discutido quanto à extensão dos saberes que devem ser dominados, a natureza do domínio, que tipos de saberes o professor dominar e ainda, os seus vínculos com a Didática (VALENTE; VIANA, 2010, p. 213).

De e acordo com Masetto (2003, p. 27) a docência em nível superior exige um professor com domínio na área pedagógica, no entanto esse é o principal problema encontrado. Em linhas gerais, os professores universitários possuem uma carência nesta área ou porque não tiveram oportunidades de entrar e contato com a área ou por acharem supérfluo para sua atividade de ensino. O mesmo autor ainda destaca que existem quatro grandes eixos que necessitam de domínio: a) Processo de ensino-aprendizagem: aprender a aprender constantemente; b) o professor como gestor de currículo: perceber a ligação de sua disciplina com as demais e fazer uma integração disso para o aluno; c) relação professor- aluno e aluno-aluno no processo de aprendizagem: praticar uma relação que colabore com a aprendizagem; d) teoria e prática básica da tecnologia educacional: trazer a teoria para a prática.

Os apontamentos de Perrenoud (2001) indicam que além da importância dos saberes, a aplicação se faz importante para definir competência. Sugere, ainda, "um inventário das competências que contribuem para redelinear a atividade docente" (PERRENOUD, 2000, 15). O autor propõe um referencial que busca aprender o movimento da profissão citado por Le Boterf, indicando 10 grandes famílias de competências. No entanto, para este estudo serão contempladas apenas as que se enquadram no perfil do professor universitário, sendo elas:

1) Organizar e dirigir situações de aprendizagem: o professor deve ser um especialista em aprendizagens, estar atento a como usa-las da melhor forma e de que maneira os alunos estão recebendo as informações. a) Selecionar com eficiência os conteúdos a ser ensinados; b) trabalhar com as representações dos alunos; c) considerar os erros e obstáculos da aprendizagem; d) construir e planejar dispositivos das sequencias didáticas; e) envolver os alunos em atividades de pesquisas, em projetos de conhecimento.
2) Administrar a progressão das aprendizagens de progressão: o professor deve estar atento às mudanças vividas pelos alunos. a) Conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos; b) Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos de ensino; c) Estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem; d) Observar e avaliar os alunos, tendo em mente sua formação; e) Fazer permanente balanço de competências e tomar decisões.
3) Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação: pensar em um espaço de aula que considere toda diversidade ali encontrada, criando novas formas de

avaliação e de aprendizagem. a) Ampliar a gestão da classe visando trabalhar a heterogeneidade; b) Fornecer apoio integrado; c) Desenvolver a cooperação entre os alunos.

4) Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho: consta aqui um dos maiores desafios do docente despertar nos alunos o gosto pela aprendizagem, pois muitos não gostam de estudar. a) Entusiasmar-se pelo que ensina, suscitar no aluno o desejo de aprender; b) Explicitar a relação entre a aprendizagem e o saber, organizar as etapas que se busca desenvolver, convidar o aluno ao desafiante jogo da transformação e antecipar a alegria em suas conquistas; c) Organizar um conselho de alunos, fazê-los sentirem-se agentes de um processo e não meros receptores de conteúdos e habilidades; d) Oferecer estratégias diferentes, atividades opcionais.
5) Trabalhar em equipe: propiciar ao aluno formas de trabalhar e aprender em equipe apontando os ganhos quando se executa trabalhos desta forma. a) Elaborar projetos pedagógicos verdadeiramente em equipes; b) Buscar referências para entender como funciona a "dinâmica dos grupos", como se aprende a conduzir reuniões, exercitar essas tarefas em encontros com a equipe docente e ensinar os alunos a empreendê-las; c) Analisar em conjunto situações complexas e confiar na equipe para administrar crises de relacionamentos interpessoais.
6) Utilizar novas tecnologias: é necessário que a escola e o professor acompanhem as correntes mudanças e no caso da tecnologia, a atenção tem que ser ainda maior, uma vez que neste campo as mudanças tem sido cada vez mais rápidas. Buscar atualização e domínio de novas tecnologias faz parte do ofício do professor. a) Usar e ensinar os alunos a usarem editores de texto; b) Explorar as potencialidades didáticas dos CD'ROMS e de outros artefatos tecnológicos.
7) Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão: o desafio do professor aqui é criar situações de aprendizagem onde o aluno amplie sua tomada de consciência, construa valores e sua identidade moral e cívica. a) Prevenir dentro da sala de aula qualquer tipo de violência; b) Lutar contra todas as formas de preconceito e discriminação; c) Participar da criação de regras de conduta quanto a disciplina e a comunicação em aula; d) Desenvolver a consciência de sua profissão e o sentimento de responsabilidade, solidariedade e justiça.

8) Administrar sua própria formação contínua: o investimento em educação deve ser contínuo por parte do docente. À medida que faz isso, o professor assume um compromisso com sua profissionalização e com o desenvolvimento de competências necessárias para seu ofício.

> O percurso para a aquisição de uma competência é compreendido por ensaios e erros, momentos de hesitação, decisões inconscientes, inferências e raciocínios explícitos. Torna-se difícil identificar, entre as competências de um professor, aquelas que são separáveis de sua pessoa, pois elas se limitam àquilo que se adquire na formação profissional, já que toda história social e psicológica do sujeito é formadora (VALENTE; VIANA, 2010, p. 219).

Perrenoud (2000, p 178-179) reforça que os professores podem corroborar para a evolução da profissionalização da seguinte forma:

> • centrar-se nas competências a serem desenvolvidas nos alunos e nas mais fecundas situações de aprendizagem;
> • diferenciar seu ensino, praticar uma avaliação formativa, para lutar ativamente contra a reprovação;
> • desenvolver uma pedagogia ativa e cooperativa fundamentada em projetos; entregar-se a uma ética explícita de relação pedagógica e ater-se a ela; continuar sua formação, a ler, a participar das manifestações e reflexões pedagógicas;
> • questionar-se refletindo sobre a sua prática, individualmente ou em grupo;
> • participar na formação inicial de futuros professores;
> • trabalhar em equipe, relatar o que faz, cooperar com os colegas;
> • inserir-se em um projeto de instituição e engajar-se nos procedimentos de inovação individuais ou coletivos.

Diante dos apontamentos feitos ate aqui, pode-se dizer que a função do docente de ensino superior é infinitamente mais ampla do que apenas ministrar aulas. A seguir será apresentada a ferramenta do Coaching como uma alternativa para o desenvolvimento de competências do professor universitário.

2.2 Desenvolvendo competências por meio do coaching

Como já foi mencionado é comum encontrar nas universidades professores que atuam como consultores, possuindo um vasto domínio técnico adquirido ao longo do exercício de sua profissão e, muitas vezes, não possuem a competência necessária para conduzir as aulas (BASTOS *et al*, 2011). O fato de terem outras atividades alem da docência prejudicam ainda mais sua formação contínua, pois o tempo fica restrito com tantas atividades. Com isso, o desenvolvimento das competências necessárias para o ofício de professor torna-se cada vez mais distante. É comum encontrar como prática no

desenvolvimento de professores a formação continuada, que acontece por meio de cursos e tem como cerne o desenvolvimento de aptidões pedagógicas e conceituais (MASETTO, 2003).

> Se nós queremos encorajar diferentes abordagens para a docência e ao aprendizado, assim como novas relações entre alunos e professores, nós precisamos entender os meios pelos quais professores aprendem, adaptar e criar novas abordagens adequadas à realidade (FISHER; HIGGINS; LOVELESS, 2006 p. 2).

Em face desta realidade, o *coaching* surge como uma alternativa rápida e eficaz para o desenvolvimento de competências do docente, uma vez que trata-se de um processo pautado em técnicas que leve o contratante a alcançar seus resultados em um período pré-determinado, tornando-se assim uma opção de investimento tanto para as universidades que querem investir em seu corpo docente quanto para o próprio professor que almeja se autodesenvolver.

De acordo com Lyons (2003, p 44) o *coaching* está no cerne da estratégia, partindo de questionamentos seguidos de uma análise inspirada, planejamento detalhado e acompanhamento de volta ao ambiente de trabalho. O profissional de *coaching* atua como um estimulador externo, despertando o potencial interno das outras pessoas, utilizando de maneira combinada e articulada a paciência, *insight* e interesse para ajudar os *coachees* (clientes) a acessar seus recursos internos e externos, melhorando, assim, seu desempenho (CLUTTERBUCK, 2008, p.11). Este apontamento lembra a definição de competência de Le Boterf e se assemelha a muitas ações citadas por Perrenoud quando aborda os desafios do ofício do professor.

Para Di Stéfano (2005) o *coaching* é um processo bem estruturado de desenvolvimento do capital humano, que tem por objetivo alcançar as metas estipuladas pelo cliente, pautado em uma relação de confiança, entusiasmo e dedicação entre *coach* e *coachee*. O método está fundamentado no auxilio ao *coachee*, promovendo uma interação dinâmica – o *coaching* não depende só de uma pessoa que diz o quê e como fazer, e que dá as instruções (LANDSBERG, 1996).

O processo de *coaching* é pautado em uma metodologia sistemática com início, meio e fim. É baseado em sessões semanais onde são tratados os objetivos do cliente por meio de ferramentas que o levem a ampliar sua percepção e aumentar os resultados positivos em sua vida. O *coach* almeja despertar a excelência nas pessoas, aumentando seu desempenho, transformação e aprendizado. Busca aquilatar no indivíduo a

capacidade de aprender, assim como o professor deveria buscar em seus alunos. Oferece feedback e aplica técnicas tais como motivação, questionamentos e adequação do seu perfil ao cargo. A relação do *coach* e *coachee* deve ser de comprometimento e respeito, fazendo valer a confiança. Andrade e Amboni (2010, p.40) fazem uma reflexão sobre o papel do professor que vem ao encontro da metodologia usada no *coaching:*

> Ensinar exige do professor, acima de tudo, bom senso e comprometimento. Bom senso é saber que o educador deve respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando, e ser coerente com esse saber na prática. Isso exige do professor uma reflexão crítica sobre a sua prática, a fim de avaliar o seu próprio *fazer* com os alunos. Além disso, a prática docente é profundamente formadora, logo, ética; portanto, espera-se de seus agentes seriedade e retidão.

Além da demanda de reflexão acerca do papel tradicional do professor de apenas passar informações e conhecimentos, faz-se necessário ao docente, discernir e exercer a humildade assim como a capacidade de intervir na própria realidade e pensar de forma reflexiva, buscando ter clareza a respeito do que vem a ser aprender e quais são os princípios básicos da educação adulta (MASETTO, 2003). A partir do processo de *coaching* é possível estabelecer metas a alcançar e direcionar os professores a buscar tais metas para obterem melhores resultados em sua atuação, sempre focado na sua verdadeira missão docente.

> [...] o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou [...] seguindo a rotina dos 'outros'. Isso se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professorado. Mas ela é insuficiente (BENEDITO, *et al*. 1995, p. 131).

Vale salientar que o profissional *coach* não precisa ser um especialista na área de atuação de seu cliente, mas deve dominar as ferramentas do *coaching* para usá-las da forma correta e no momento apropriado. Para Joyce e Showers (1982, p.2) o *coaching* para professores é similar ao treinador no esporte, "tal como atletas, professores irão colocar em prática suas habilidades recém adquiridas – se tiverem um *coach".*

Dentre as diversas ferramentas utilizadas no *coaching*, tratar-se á neste estudo de uma ferramenta nomeada Roda das Competências, que tem por objetivo apresentar um retrato das competências profissionais e do quanto estão desenvolvidas na visão do

cliente, provocando um autoconhecimento, uma vez que permite a pessoa ter uma visão ampla das competências necessárias para seu cargo, o quanto estão desenvolvidas e traçar um plano de melhorias visando aprimorar as competências que não tiveram um resultado significativo. A partir da leitura realizada apresentar-se-á a Roda das Competências Docente, baseada nas competências apresentadas por Perrenoud.

3. MÉTODO

O estudo em questão refere-se à uma pesquisa bibliográfica no tocante aos procedimentos, já que utiliza livros e revistas científicas para estruturar seu embasamento teórico. "A pesquisa bibliográfica procura explicar um problema a partir de referencias teóricas publicadas (em livros, revistas etc.). Pode ser realizada independentemente, ou como parte de outros tipos de pesquisa (RAMPAZZO, 2013, p 52).

Com relação aos objetivos considera-se uma pesquisa exploratória, pois procura trazer familiaridade com o problema. De acordo com Richardson (1999, p.66) utiliza-se a pesquisa exploratória "quando não se tem informação sobre determinado tema e se deseja conhecer o fenômeno". Corrobora com Richardson o autor Gil (1999, p.43) que afirma que "este tipo de pesquisa é realizada especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis", podendo ser considerado como o primeiro estágio de um projeto maior.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o estudo realizado foi possível constatar que a problemática do Ensino Superior no Brasil possui peculiaridades que reduzem o nível de qualidade dos docentes, a começar pela precariedade na formação dos mesmos já que não requer uma formação específica de magistério. Como bem salienta Pimenta e Anastasiou (2002) não há uma exigência na formação pedagógica para tornar-se professor, basta apresentar um domínio em seu campo de atuação ou pesquisas. A partir desse cenário, trazer à luz das discussões acadêmicas quais são as competências necessárias para o professor universitário e de que forma estão sendo desenvolvidas se faz importante.

Zarifian (2001) discorre sobre as mudanças ocorridas no contexto do trabalho indicando que a competência não pode ser mais vista de forma simplista, apenas reduzida à tarefa. O autor apota as três principais mudanças: a) A noção de evento: sendo a necessidade de mobilizar recursos internos e externos de forma que as novas situações de trabalho sejam resolvidas; b) Comunicação: seria a necessidade de comunicação e compreensão de si e do outro, fazendo constante alinhamento de objetivos; c) Noção de serviço: a necessidade da centralidade no cliente, sendo interno ou externo. O autor complementa que frente a tais mudanças, o conceito de competência toma nova proporção assumindo três dimensões: auto-responsabilização e tomada de iniciativa para resolver as situações que surgirem; inteligência voltada para resolver situações práticas que podem se tonar cada vez mais complexas e, capacidade de mobilização das redes de indivíduos ao redor do mesmo objeto, ou seja, das mesmas situações, compartilhando as suas ações e assumindo áreas de corresponsabilidade.

Tratando-se do contexto acadêmico não é diferente. Em face ao aprimorado conceito de competência, exige-se do professor universitário uma atuação que englobe as dimensões citadas por Zarifian, desenvolvendo as competências necessárias para seu ofício e para isso procure adotar métodos que facilitem este aprimoramento, sendo o *coaching* uma opção de sucesso. Para Masetto (2003, p.14) faz-se necessário "profissionais intercambiáveis que combinem imaginação e ação, com capacidade para buscar novas informações [...] com capacidade para produzir conhecimento e tecnologia próprios [...]". A UNESCO propõe que os professores de ensino superior são convidados a ver sua missão da seguinte forma:

> Docentes de Educação Superior atualmente devem estar ocupados sobretudo em ensinar seus estudantes a aprender e a tomar iniciativas, ao invés de serem unicamente fontes de conhecimento, devem ser tomadas providencias adequadas para pesquisar, atualizar e melhorar as habilidades pedagógicas, por meio de programas apropriados ao desenvolvimento de pessoal.

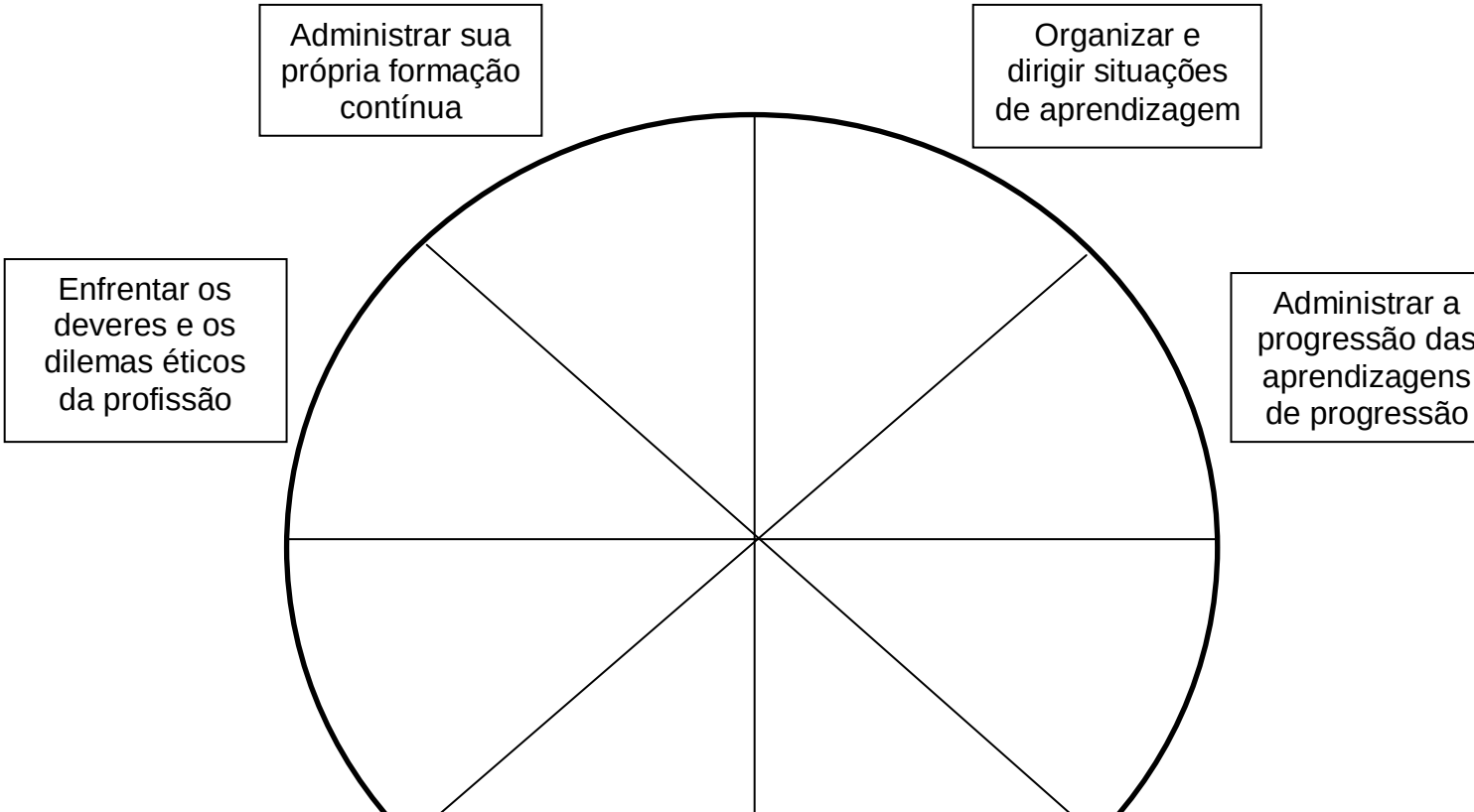
Frente ao exposto pelo ator supracitado, percebe-se a necessidade do professor encontrar alternativas para seu autodesenvolvimento, aprimorando suas habilidades pedagógicas, as quais, muitas vezes, não são supridas em cursos tradicionais. Desta forma, o *coaching* se sobressai, já que busca exatamente o desenvolvimento de competências e habilidades por meio de uma metodologia sistemática que auxilia o cliente a identificar suas demandas e traçar um plano para supri-las, alcançando seus objetivos pessoais e profissionais no tempo determinado. Isso torna-se possível por ser

um processo que visa a excelência na performance e para que seja possível chegar à essa excelência, o profissional *coach* resgata em seu cliente seu propósito de vida e faz uma avaliação junto à ele sobre o quão congruente estão suas ações atuais com seus objetivos futuros.

> O *coaching* facilita o sucesso e se coaduna com a maneira com que queremos trabalhar e com a maneira que temos que trabalhar. É relevante para o mundo moderno dos negócios porque é holístico e adaptativo. O *coaching* é também um método que respeita as pessoas como indivíduos, e não meramente como engrenagens da máquina dos negócios. Fundamentado na conversa, o *coaching* está evoluindo como uma forma natural de liderança (LYONS, 2003, p. 49).

No Brasil ainda não há muitos estudos sobre o processo de *coaching*, praticamente todas as referencias de literatura são internacionais e é muito comum encontrar o *coaching* relacionado ao mundo organizacional, sendo que para o âmbito educacional ainda é uma novidade.

Uma das ferramentas mais usadas no processo de *coaching* no ambiente organizacional é a Roda das Competências. Baseado nos estudos de Perrenoud, foi elaborada pelas autoras deste artigo, a Roda das Competências Docente, uma adaptação à Roda das Competências usadas no universo corporativo. Tal ferramenta poderá ser usada em um processo de *coaching* com professores universitários para auxiliá-los na busca por seu autodesenvolvimento. Foram utilizadas as oito competências citadas no referencial teórico deste artigo.



Pergunta para avaliar o NIVEL DE SATISFAÇÃO ATUAL com cada competência:
Qual o seu nível de satisfação atual com os resultados da sua atuação em cada uma dessas competências?

Perguntas para definição da AREA PRIORITÁRIA OU DE ALAVANCA:
Qual destas áreas que, ao colocar um pouco mais de foco, irá influenciar positivamente nos seus resultados?

Figura 2: Roda das Competências Docente

Fonte: Adaptada pelas autoras – Roda das Competências

Com esta ferramenta, o *coach* consegue ampliar a percepção do *coachee* acerca de si mesmo, pois apresenta um retrato de seus resultados e a partir disso poderá gerar um plano de ações para seu aprimoramento. Nesta ferramenta, o professor dará uma nota de 0 a 10 para sua satisfação com o uso de cada competência, sendo que 0 significa nada satisfeito e 10 sinaliza plena satisfação.

Fleury (2002) afirma que o professor competente tem consciência da relevância de sua atuação, formar novos profissionais, o que exige responsabilização sobre isso. Para tanto, faz-se necessário primeiro conhecer quais são as competências prementes para o ofício de professor, o que torna a Roda das Competências Docente atrativa e útil. É importante pensar tais competências dentro do universo de funções desempenhadas pelo professor universitário, vale destacar as seguintes:

> (a) o estudo e a pesquisa; (b) a docência, sua organização e o aperfeiçoamento de ambas; (c) a comunicação de suas investigações; (d) a inovação e a comunicação das inovações pedagógicas; (e) a orientação

> (tutoria) e a avaliação dos alunos; (f) a participação responsável na seleção de outros professores; (g) a avaliação da docência e da investigação; (h) a participação na gestão acadêmica; (i) o estabelecimento de relações com o mundo do trabalho, da cultura etc.; (j) a promoção de relações e intercâmbio departamental e interuniversitário, e (k) a contribuição para criar um clima de colaboração entre os professores (BENEDITO, *et all*. 1995, p. 119).

Em suma, verifica-se que existem caminhos para sanar as demandas de desenvolvimento de competências pedagógicas, sendo o processo de *coaching* uma alternativa e a Roda das Competências Docente um caminho para fazer um mapeamento do perfil do professor e elaborar um plano de ação de melhorias. Passando por um processo de *coaching*, além de ampliar as competências adquiridas, o professor poderá construir outras. Corroborando com esta ideia Valente e Viana (2010, p. 220) afirmam que "somente uma reflexão sistemática e continuada é capaz de promover a dimensão formadora da prática." E como foi apontado neste estudo, o *coaching* busca exatamente isso.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou apresentar o processo de *coaching* como uma alternativa para a formação continuada de professores do ensino superior. Buscou, ainda, apresentar uma ferramenta específica para avaliar as competências do docente, adaptada da Roda das Competências usada no meio corporativo utilizando as oito competências dos professores fundamentada por Perrenoud em seu livro *10 Novas Competências para Ensinar*, no entanto foram contempladas apenas as que se enquadram com o perfil do docente universitário.

A fundamentação teórica deste artigo procurou trazer à luz das discussões apresentadas os conceitos chave dos principais autores em competência, ensino superior e *coaching*. Foi possível constatar que o ensino superior no Brasil passa por alguns problemas tratando-se da formação pedagógica do docente, já que o critério para tornar-se professor está no domínio de conhecimentos específicos e técnicos na sua área de atuação, o que não garante as habilidades necessárias para lecionar. A função do docente não se reduz a ministrar aulas, mas mobilizar seus recursos internos e externos para colaborar com a formação integral do aluno. O ofício de professor possui características singulares que devem se adaptar ao atual contexto de mudanças, para considerar um professor apto à lecionar deve haver o domínio de saberes e muito tem se

discutido sobre quais saberes são esses, sem esquecer da didática (VALENTE; VIANA, 2010).

No tocante às competências, foi possível verificar que existe um vasto referencial teórico a respeito, apontando que a visão reducionista que existia, ou seja, a competência embutida na tarefa não existe mais. O tema competência tem sido amplamente discutido tanto na área acadêmica quanto organizacional e é considerado o componente essencial para a atuação profissional. Trata-se de "um saber agir responsável e reconhecido que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agregue valor econômico à organização e valor social ao indivíduo" (FLEURY, 2002, p. 55). Referente ao processo de *coaching*, verificou-se que é comum encontrar estudos do tema ligados ao âmbito organizacional e pouquíssimos na área da educação.

O processo de *coaching* com foco no desenvolvimento de professores universitários poderá trazer um ganho significativo para o aprimoramento de competências, pois apresenta um potencial para desafiar o docente a alcançar resultados mais positivos e gerenciar sua carreira de maneira satisfatória. A partir da Roda das Competências Docente elaborada nesse estudo a partir da fundamentação de Perrenoud, será possível ao *coach* aplicar uma ferramenta que represente o cenário do professor e reflita com ele se aquelas competências estão bem desenvolvidas ou não para aplicar suas funções com êxito. A discussão indica o *coaching* como uma alternativa preciosa para atender as demandas de desenvolvimento do professor.

Acerca da metodologia deste estudo, indica-se enquanto limitação a pesquisa unicamente bibliográfica, sugere-se que uma pesquisa de campo permitiria oferecer uma visão mais ampla do tema abordado, apontando resultados mais práticos nesse contexto. Sugere-se a aplicação da roda das competências para verificar os resultados.

Ademais, vale destacar a relevância desse estudo considerando a fecunda reflexão neste cenário, trazendo contribuições para o campo teórico, já que grandes teóricos foram apontados em suas respectivas temáticas. Foi possível relacionar temas importantes para a Educação do Brasil, sendo eles a formação do professor universitário, suas competências e o *coaching* como processo de desenvolvimento das mesmas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, R. O B.; AMBONI, N. **O professor e o ensino das teorias da administração**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt et al. Réplica 1 - Formar docentes: em Opaco Medida uma Pós-Graduação cumpre ESTA Missão **Rev. adm. contemp.** , Curitiba, v.15, n. 6, dezembro de 2011. Disponível a partir do <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552011000600011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 14 de janeiro de 2014. http://dx.doi.org/10.1590/S1415-65552011000600011.

BENEDITO, A. V., FERRER, V., FERRERES, V. **La formación universitaria a debate**. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1995.

CLUTTERBUCK, David. **Coaching eficaz – como orientar sua equipe de trabalho para potencializar resultados.** São Paulo: Editora Gente, 2008.

DI STÉFANO, Rhandy. **O Líder-*Coach*** – líderes criando líderes. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2005.

DUTRA, Joel Souza (Org.). **Gestão por competências**: Um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas. São Paulo: Gente, 2001.

FISHER, T., HIGGINS, C.; LOVELESS, A. **Teachers Learning with Digital Technologies**: A Review of Research and Projects. Futurelab, Bristol. 2006.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY Afonso. Desenvolver competências e gerir conhecimentos em diferentes arranjos empresariais. In: ___; OLIVEIRA JR, Moacir de Miranda. (Org). Gestão estratégica do conhecimento : integrando aprendizagem, conhecimento e competências. São Paulo: Atlas, 2001.

FLEURY, M. T. L. (Org.). **As pessoas na organização**. 2 ed. São Paulo: Gente, 2002.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. Didática do Ensino Superior. São Paulo: Atlas, 2009.

JOYCE, B.; SHOWERS, B. The coaching of teaching. Educational leadership. V 40 n 1, p 4- 10, 1982.

KILBURG, R. **Executive coaching:** developing managerial wisdom in a world of chaos. Washington: APA, 2000.

LANDSBERG, Max. **The Tao of *Coaching***. Londres: HarperCollins, 1996.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed. 2003.

LYONS, L.S. **O coaching no cerne da estratégia.** GOLDSMITH, Marshall.; LYONS, Laurence.; FREAS, Alissa. **Coaching:** o exercício da liderança. Rio de Janeiro: Elsevier: DBM, 2003.

MASETTO, Marcos Tarciso. Competência Pedagógica do Professor Universitário. 4ª. Reimpressão; Editora Sammus editorial; São Paulo, 2003.

NIMTZ, M.A.; CIAMPONE, M.H.T. O significado de competência para o docente de Administração em Enfermagem. Revista Escola Enfermagem USP. v. 40, n. 3, p. 336-342, 2006.

PERRENOUD, Ph. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PERRENOUD P. **Escola Reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. G. C. Docência no Ensino Superior. São Paulo: Cortez, 2002.

PINHEL, I.; KURCGANT, P. Reflexões sobre competência docente no ensino de Enfermagem. Rev. Esc. Enferm. USP. v. 41, n. 4, p. 711-6, 2007.

RAMPAZZO, L. **Metodologia científica**: para alunos de graduação e pós graduação. 7.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

RICHARDSON, Roberto. Pesquisa social: métodos e técnicas. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

VALENTE, G. S. C.; VIANA, L. O. O ensino de nível superior no Brasil e as competências docentes: um olhar reflexivo sobre esta prática. Práxis Educacional, v. 6, n. 9, p. 209-26, 2010.

ZARIFIAN, Philippe. O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas. São Paulo: SENAC/SP, 2003.

_____. Objetivo competência: por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.