

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ADRIANA PAULA NOGUEIRA DOS SANTOS

**SUPERVISÃO/COACHING ONLINE: uma ferramenta de educação
permanente nas organizações**

Maceió
2012

ADRIANA PAULA NOGUEIRA DOS SANTOS

SUPERVISÃO/COACHING ONLINE: uma ferramenta de educação permanente nas organizações

Texto de Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito para conclusão do Mestrado em Educação.

Orientador: Profª Dra. Deise Juliana Francisco

Maceió
2012

Catálogo na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária Responsável: Maria Auxiliadora G. da Cunha

S237s Santos, Adriana Paula Nogueira dos.
Supervisão/coaching online : uma ferramenta de educação permanente nas organizações / Adriana Paula Nogueira dos Santos. – 2012.
[130] f. : il.

Orientador: Deise Juliana Francisco.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2012.

Bibliografia: f. 108-113.

Apêndices: f. 114-130.

1. Supervisão/Coaching online. 2. EAD. 3. Educação permanente. 4. Desenvolvimento humano. I. Título.

CDU: 37.018.43:004.4

***Dedico esta dissertação aos meus pais, os
quais são meu grande exemplo de vida, e
sempre por meio de muito amor são meu
estímulo para o desenvolvimento pessoal e
profissional.***

***Ao meu irmão, eterno companheiro, o qual
sempre esteve ao meu lado apoiando e
encorajando em toda minha trajetória.***

***Ao meu marido, o meu grande parceiro em
todos os momentos, sempre compreensivo,
compartilhando as dificuldades, servindo
como apoio e fonte de carinho.***

AGRADECIMENTOS

À Professora Deise, orientadora deste trabalho, com contribuição imprescindível para o resultado atingido, por meio de sábias orientações e correções em todos os momentos de minha construção.

À D. Susana e Dr. Paulo por acreditarem no meu trabalho e na minha capacidade, estimulando e encorajando para seguir em frente.

Aos participantes desta pesquisa, os quais tornaram esta dissertação possível, acreditando em mim e no meu trabalho.

Aos meus familiares, os quais sempre me deram amor e força, fazendo com que sempre eu acreditasse que meu sonho seria possível.

A Deus, fonte de fé e proteção em todos os momentos de minha vida.

***“Trate as pessoas como se elas fossem o
que deveriam ser e você as ajudará a se
tornarem aquilo que são capazes de ser”.***
(Johann Wolfgang Von Goethe)

RESUMO

Este estudo investiga as contribuições do processo de Supervisão/Coaching Online, utilizado em uma atividade de educação permanente a distância no desenvolvimento humano dos colaboradores de uma organização de varejo do município de Maceió. Propõe-se uma forma de supervisão, que se utiliza dos pressupostos de coaching em ambiente online no processo de formação permanente dos colaboradores desta organização. Trata-se de um estudo misto, quase-experimental. O objetivo da pesquisa foi investigar as contribuições do processo de Supervisão/Coaching Online utilizado em uma atividade de educação permanente a distância na organização. Os objetivos específicos da pesquisa foram: identificar as competências individuais a serem desenvolvidas pelos colaboradores da organização, a partir da descrição de cargos da empresa; mensurar o nível de desenvolvimento das competências antes da execução do processo de Supervisão/Coaching Online; avaliar qualitativamente a aplicação do processo a partir da percepção dos colaboradores que envolvidos; determinar o nível de desenvolvimento dos colaboradores em relação às competências previstas inicialmente, verificando se houve incremento no desenvolvimento das mesmas após o término da aplicação do processo. Para tal, foram consideradas como variáveis: as competências dos colaboradores, objetivando avaliar o nível de desenvolvimento destes em relação a cada uma delas, e a outra variável foi o próprio processo de Supervisão/Coaching Online. A aplicação do estudo foi realizada com 9 sujeitos, todos eles ocupantes de cargos de liderança na empresa. Foi utilizada a plataforma Moodle, com as interfaces *chat*, fórum, mensagens e postagens de materiais, com interações assíncronas e síncronas. Os principais instrumentos de coleta de dados foram os testes psicológicos EFEx e IFP, com objetivo de mapeamento do perfil de competências dos colaboradores e entrevistas semi-estruturadas, para avaliar qualitativamente a execução do processo. Como resultado da pesquisa, é possível evidenciar que existem barreiras para um trabalho de educação permanente online no espaço corporativo, as quais precisam ser transpostas. Porém, a partir do momento que os colaboradores se apropriam do processo, responsabilizando-se por ele, o envolvimento passa a existir, bem como a aprendizagem e desenvolvimento passam a acontecer. Os indivíduos demonstram maior auto-conhecimento e maior motivação com o aprimoramento de competências. A interatividade, aliada a comunicação online por meio do moodle, evidencia-se como facilitadores do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos indivíduos na organização.

Palavras-chave: Supervisão/Coaching online. EAD. Educação permanente. Desenvolvimento humano.

ABSTRACT

This study investigates the contributions of the process of Supervision/Coaching Online, used in a continuing education activity of the gap in human development of employees in a retail organization in the city of Maceió. It proposes a form of supervision, which uses the assumptions of coaching in the online environment in the process of training of employees of this organization. This study is a mixed almost experimental. The objective of this research was to investigate the contributions of the process of Supervision/Coaching Online activity used in a continuing education organization in the distance. The specific objectives of the research were to identify individual skills to be developed by employees of the organization, from the job descriptions of the company; measure the level of skills development before the execution of the process of Supervision / Coaching Online; qualitatively evaluate the application process from the perception of employees that are involved, determine the level of development of the employees in relation to the powers set out initially by checking whether there was an increase in their development after the application process. To this end, variables were considered: the skills of employees, to evaluate the level of development in relation to each, and the other variable was the very process of Supervision / Coaching Online. The application of the study was conducted with nine subjects, all of them in positions of leadership in the company. We used the Moodle platform, interfaces with the chat, forum messages and postings of materials, with synchronous and asynchronous interactions. The main instruments for data collection were the psychological tests EEx and IFP, with the aim of mapping the skills profile of employees and semi-structured interviews to assess qualitatively the process execution. As a result of research, it is possible to show that there are barriers to a job online continuing education in the enterprise space, which must be passed. However, from the time that employees take ownership of the process, taking responsibility for it, the involvement comes into existence, as well as learning and development are happening. Individuals demonstrate greater self-awareness and greater motivation to improve skills. The interactivity, combined with online communication through moodle, it becomes clear as facilitators of the learning process and development of individuals in the organization.

Keywords: Supervision / Coaching online. Distance education; Continuing education. Human development.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Forma de aprendizado do uso de computador e internet	28
Tabela 2 - Interpretação do teste EEx.....	50
Tabela 3 - Etapas da realização da coleta de dados.....	51
Tabela 4 - Resumo dos resultados obtidos a partir do primeiro mapeamento	56
Tabela 6 – Significância estatística das competências avaliadas pelo teste EFEX...80	
Tabela 7 – Significância estatística das competências avaliadas pelo teste IFP	80
Tabela 8 – Média, desvio padrão e erro padrão EEx	81
Tabela 9 – Média, desvio padrão e erro padrão IFP	82
Tabela 10 – Nível de correlação estatística da competência intracepção	83
Tabela 11 – Nível de correlação estatística da competência altivez	84

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Brecha de aprendizagem	38
Figura 2 – Página inicial do moodle	58
Figura 3 – Agenda do curso	59
Figura 4 – Agenda das atividades semanais.....	60
Figura 5 – Chat individual.....	61
Figura 6 – Fórum “Os Cinco Desafios das Equipes”	63

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Competência comunicação: comparativo entre pré-teste e pós-teste	84
Gráfico 2 – Competência altivez: comparativo entre pré-teste e pós-teste	85
Gráfico 3 – Competência assertividade: comparativo entre pré-teste e pós-teste	85
Gráfico 4 – Competência interações sociais: comparativo entre pré-teste e pós-teste.....	86
Gráfico 5 – Competência assistência: comparativo entre pré-teste e pós-teste.....	87
Gráfico 6 – Competência intracepção: comparativo entre pré-teste e pós-teste	88
Gráfico 7 – Competência afago: comparativo entre pré-teste e pós-teste.....	88
Gráfico 8 – Competência afiliação: comparativo entre pré-teste e pós-teste	89
Gráfico 9 – Competência deferência: comparativo entre pré-teste e pós-teste.....	89
Gráfico 10 – Competência dominância: comparativo entre pré-teste e pós-teste	90
Gráfico 11 – Competência denegação: comparativo entre pré-teste e pós-teste.....	90
Gráfico 12 – Competência desempenho: comparativo entre pré-teste e pós-teste...	91
Gráfico 13 – Competência exibição: comparativo entre pré-teste e pós-teste	92
Gráfico 14 – Competência agressão: comparativo entre pré-teste e pós-teste.....	92
Gráfico 15 – Competência ordem: comparativo entre pré-teste e pós-teste	93
Gráfico 16 – Competência persistência: comparativo entre pré-teste e pós-teste	93
Gráfico 17 – Competência mudança: comparativo entre pré-teste e pós-teste.....	94
Gráfico 18 – Competência autonomia: comparativo entre pré-teste e pós-teste.....	95

LISTA DE SIGLAS

AED – Análise Exploratória de Gráficos

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

EAD – Educação a Distância

EFE_x – Escala Fatorial de Extroversão

IFP – Inventário Fatorial de Personalidade

MOODLE – *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*

SCO – Supervisão/Coaching Online

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO PERMANENTE NAS ORGANIZAÇÕES POR MEIO DA EAD	18
1.1 Educação permanente e EAD	18
1.2 O cenário da educação e das organizações na contemporaneidade	21
1.3 A EAD como ferramenta de desenvolvimento	28
1.4 A educação corporativa online	29
1.5 O moodle como facilitador do desenvolvimento humano	32
CAPÍTULO 2 – O PROCESSO DE SUPERVISÃO/COACHING	36
2.1 O processo de supervisionar	36
2.2 A metodologia de coaching	37
2.3 O processo de supervisão/coaching.....	40
CAPÍTULO 3 - SUPERVISÃO/COACHING ONLINE COMO PROPOSTA DE EDUCAÇÃO PERMANENTE	44
3.1. Metodologia.....	45
3.2 Coleta de dados	51
3.3 Análise dos dados	54
3.4 Mapeamento inicial das competências dos sujeitos	55
3.5 Moodle.....	57
3.5.1 Apresentação da plataforma	58
3.5.2 Uso das interfaces.....	60
3.6 Análise do processo de SCO	64
3.6.1 Ampliação do autoconhecimento.....	66
3.6.2 Motivação em relação ao desenvolvimento pessoal	69
3.6.3 Percepção de valor em relação ao AVA.....	70
3.6.4 O impasse: autonomia <i>versus</i> dependência.....	72
3.6.5 Desenvolvimento de equipe	74
3.7 Mapeamento de competências após a aplicação do processo de SCO.....	77
CAPÍTULO 4 - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	96
4.1 A EAD e o processo de desenvolvimento: onde está a resistência?.....	96
4.2 O encontro com a EAD.....	100
4.3Desenvolvimento pessoal e de equipe a partir do processo de SCO.....	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	108
APÊNDICES	113

INTRODUÇÃO

Este estudo avalia o processo de Supervisão/Coaching Online de uma organização. Esta proposta é utilizada como uma atividade de educação permanente a distância no desenvolvimento humano dos colaboradores desta organização, a partir de ferramentas que permitam que estes acessem informações de forma cada vez mais dinâmica, o que se reflete na necessidade das empresas em investir em cursos de educação permanente.

No acompanhamento deste processo, a Internet e a Educação a Distância (EAD) surgem como facilitadores das atividades de ensino-aprendizagem, como também auxiliam no desenvolvimento pessoal dos sujeitos, ou seja, no processo integral de desenvolvimento de pessoas, o qual implica o aprimoramento de competências técnicas e comportamentais.

A procura por novas possibilidades de aprendizagem é uma demanda por parte dos profissionais que atuam em diversas áreas do conhecimento. Este fato é decorrente das necessidades da sociedade atual, que se caracteriza pelo dinamismo do conhecimento, pelo avanço da tecnologia e pelo desenvolvimento humano na sua dimensão intelectual, afetiva e social, o que implica alterações nos processos de ensino e aprendizagem. Conforme Moraes (1997, p.27):

A era de relações requer, por sua vez, uma nova ecologia cognitiva, traduzida na criação de ambientes de aprendizagem que privilegiem a circulação de informações, a construção do conhecimento pelo aprendiz, o desenvolvimento da compreensão e, se possível, o alcance da sabedoria objetivada pela evolução da consciência individual e coletiva. Uma nova ecologia cognitiva significa uma nova relação com a cognição, com o conhecimento, com os outros, uma nova dinâmica nos processos de construção do saber, que esclareça a existência de relações, diálogos e interações entre diferentes organismos, que indique que tudo o que existe coexiste e que nada existe fora de suas conexões e relações.

Neste sentido, no contexto da educação continuada, a educação a distância (EAD) tem se tornado uma opção para o desenvolvimento e implantação das mais diversas propostas pedagógicas, desde o ensino tradicional, no qual é priorizada a instrução programada, até propostas educacionais em que são enfatizadas a interação entre os participantes e o desenvolvimento do trabalho colaborativo e com projetos (LITTO; FORMIGA, 2009). Este cenário traz condições para a apropriação do conhecimento cada vez mais acessível e construtivista, libertando-se das fontes

exclusivas e excludentes do saber, permitindo que os sujeitos possam reunir-se de acordo com os interesses em comum (OKADA, 2003). Neste contexto, o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) assume um papel de importância. Por meio dele tornam-se possíveis mediações no processo de ensino-aprendizagem, as quais, conforme já referido, rompem as barreiras de um formato educacional enrijecido.

Igualmente no contexto organizacional, no qual as tecnologias da informação passam a ser fundamentais. O avanço e a difusão do novo paradigma tecno-econômico vem exigindo o desenvolvimento de novos formatos e estratégias empresariais e de outras instituições, as quais também exigem cada vez mais um volume maior de informação e conhecimento para desempenharem suas funções (LASTRES; FERRAZ, 1999).

Com o advento da globalização, e mais ainda da forte concorrência e acirrada competição, as empresas, independentemente do seu porte, precisam desenvolver competências, habilidades e atitudes relacionadas às suas estratégias de negócios, ao tempo em que o conhecimento e o seu domínio por toda a organização passam a ser o fator fundamental ao negócio. É a revalorização do capital humano como fator de produção, tratado agora como um conceito mais abrangente de capital intelectual da empresa.

Estas novas estratégias e formatos de negócio crescem de maneira intensa e estão inteiramente dependentes de informação e conhecimento. Neste contexto, estes últimos passam a ocupar papel fundamental. Em relação a isso, Lastres e Ferraz (1999) afirmam que, devido a tais fatores que “se justifica o fato de diversos autores referirem-se à nova ordem mundial como Era, Sociedade ou Economia da Informação e do Conhecimento, resultante de uma ‘revolução informacional’”(p.33).

Peter Druker (1995) em seu livro “Administração em Tempos de Grandes Mudanças” foi a primeira pessoa a falar sobre o conceito “Era da Informação”. Nesta obra o autor aponta como o marco deste momento quando os soldados americanos ao retornarem da II Guerra Mundial passavam a buscar o ingresso em um curso superior, diferentemente da situação anterior da I Guerra, em que a prioridade conseguir um emprego que fornecesse condições de vida a eles. Neste sentido, o trabalho passa a assumir uma nova configuração, em que o conhecimento começa a ser valorizado. O contexto previsto por Druker há décadas atrás, no qual o crescimento produtivo estaria diretamente ligado à gestão do conhecimento, se torna cada vez mais presente na sociedade atual.

As empresas ingressam na “era do conhecimento”, por serem conscientes que para sobreviverem neste mundo, elas precisam investir tanto na captação de recursos tecnológicos como também na qualificação de pessoal e disseminação do conhecimento entre todos. Associado a isso, Lastres e Ferraz (1999) descrevem como uma necessidade das organizações em decorrência de tais mudanças:

(...) o aprofundamento do nível de conhecimentos tácitos (não codificáveis e específicos de cada unidade produtiva e seu ambiente), implicando a necessidade do investimento em treinamento e qualificação, organização e coordenação de processos, tomando-se a atividade inovativa ainda mais “localizada” e específica, nem sempre comercializável ou passível de transferência. (p. 35)

Sendo assim, isso é feito, em parte, fornecendo treinamento a seus funcionários. Porém, percebe-se que a metodologia já conhecida de treinamento não se faz suficiente. É necessário um trabalho de maior amplitude, que atinja o sujeito em sua globalidade técnica e comportamental e que considere o contexto atual de mercado caracterizado pela volatilidade constante e evolução tecnológica. Neste sentido, o trabalho de Supervisão/Coaching Online alinha-se a tal realidade.

Uma situação-problema enfrentada por um número grande de organizações é o pouco uso das tecnologias educacionais pelos profissionais da instituição. É frequente a manifestação de descontentamento dos gestores diante desse fato (ZENKER, 2010). O que pouco se questiona é o modo como os profissionais estão sendo orientados para fazer uso da tecnologia no contexto do ensino-aprendizagem para as situações presenciais, semipresenciais e a distância.

Em geral, o foco está no uso de recursos e procedimentos de um aplicativo. É menos comum o uso de estratégias, em geral, oficinas, em que os líderes multiplicadores descobrem formas individuais e grupais de uso dos aplicativos na criação de formas de incentivar o aprendizado de suas equipes. A informação apresentada em palestras e cursos não basta; uma orientação adequada, centrada na criatividade e nas competências dos envolvidos para uso inteligente do recurso tem maior probabilidade de funcionar (ZENKER, 2010).

No entanto, existem duas grandes barreiras que impedem a implementação da proposta acima referida: resistência e investimento de recursos financeiros. É evidente a dificuldade em aderir a novas tecnologias, principalmente no que se refere ao trabalho direcionado a pessoas. Da mesma forma, ainda é muito oneroso para as empresas promoverem cursos a distância, tendo em vista que elas devem

arcar com vários custos como: implantação e avaliação dos cursos, contratação de pessoal qualificado e elaboração de materiais pedagógicos. (ZENKER, 2010)

Neste sentido, uma alternativa viável seria capacitar a área de Recursos Humanos e as lideranças da empresa para atuarem como facilitadores no processo de EAD de seus colaboradores. Dentro de tal perspectiva, os colaboradores seriam instigados a buscar os recursos necessários a sua capacitação, responsabilizando-se pela construção de conhecimento, porém, com o acompanhamento, supervisão e desenvolvimento constante de seus líderes, de maneira presencial e online, fazendo, neste caso, com que os objetivos traçados sejam alcançados de maneira mais consistente, tanto para o colaborador, como para a organização.

Desta forma, o papel de um facilitador deste processo torna-se fundamental para que se atinja um resultado efetivo. Surge entre as pessoas a demanda por apoio, direcionamento e supervisão do seu processo de desenvolvimento, entretanto, de maneira interativa e aplicada.

Na emergência dos cenários descritos, percebe-se que o processo de Supervisão/Coaching Online (SCO) vem ao encontro dessa realidade em transição, estimulando a reciprocidade entre as pessoas, em situações presenciais, semipresenciais e a distância.

Busquei na definição de *Coaching* amparo para minha prática profissional e de pesquisa (SANTOS, 2008), a qual está descrita ao longo deste trabalho. Investigo as contribuições do processo de SCO na empresa, atuando como um processo de educação permanente de seus colaboradores. Neste sentido, problematizo como a área de Recursos Humanos e suas lideranças podem atuar como promotores de atividades de EAD na organização.

Desta forma, o Supervisor/Coach atua como um intermediador deste processo de aprendizagem e desenvolvimento, proporcionando um espaço de reflexão e de troca de experiências profissionais. Há a diminuição da distância entre supervisor/coach e supervisionado/coache, utilizando da internet como mediadora no processo ensino/aprendizagem.

O problema desta pesquisa está relacionado à identificação das possíveis contribuições da utilização dos recursos de EAD nas atividades de Supervisão/Coaching nas organizações, como um processo inovador de desenvolvimento de seus colaboradores, sendo redigida da seguinte forma:

Quais as contribuições do processo de SCO utilizado nas atividades de educação permanente a distância no trabalho de desenvolvimento humano de seus colaboradores?

Neste contexto surgiram algumas hipóteses em relação às possíveis contribuições deste processo por meio de EAD:

- Há um incremento positivo no desenvolvimento individual dos colaboradores quando utilizado o processo de SCO em organizações.
- A EAD serve como mecanismo que fomenta o desenvolvimento humano na organização.

Sendo assim, esta pesquisa teve como objetivo geral investigar as contribuições do processo de SCO utilizada em uma atividade de educação permanente a distância em uma organização de varejo do município de Maceió, no processo de desenvolvimento humano de seus colaboradores.

Portanto, para que o objetivo geral acima fosse alcançado, algumas etapas necessitaram ser cumpridas, as quais se ilustram através dos objetivos específicos descritos a seguir:

- Identificar as competências individuais a serem desenvolvidas pelos colaboradores da organização, a partir da descrição de cargos da empresa;
- Mensurar o nível de desenvolvimento das competências antes da aplicação do processo de SCO;
- Avaliar qualitativamente a aplicação do processo de SCO como forma de aprimorar as atividades desenvolvidas durante a pesquisa, a partir da apreensão da realidade em que os colaboradores estarão envolvidos;
- Determinar o nível de desenvolvimento dos colaboradores em relação às competências previstas inicialmente, verificando se houve incremento no desenvolvimento das mesmas após o término da aplicação do processo de SCO.

Este estudo caracterizou-se por uma pesquisa quanti-qualitativa, a qual pretendeu avaliar os efeitos da aplicação do processo de SCO como uma forma de educação permanente nas organizações. Para tal, este trabalho foi desenvolvido com nove sujeitos, os quais possuem cargos de gestão na empresa. Foi realizado, inicialmente, um mapeamento quantitativo do nível de desenvolvimento dos sujeitos em relação ao esperado pela empresa; após o processo de SCO passou a ser aplicado; e por fim foi realizada uma nova mensuração com o intuito de avaliar os efeitos desse processo no desenvolvimento dos sujeitos da pesquisa.

Para apresentação deste estudo, o mesmo foi organizado da seguinte forma: revisão da literatura, abordando os principais conceitos relativos ao tema de pesquisa; delineamento da metodologia utilizada para pesquisa; apresentação dos dados e discussão dos resultados.

No primeiro capítulo é realizada uma contextualização da EAD inserida no espaço organizacional e como o Moodle pode contribuir inserido neste contexto, funcionando como um facilitador no processo de desenvolvimento humano no ambiente corporativo. No segundo capítulo é apresentado o processo de SCO como uma possibilidade de intervenção e suas possíveis contribuições. Associado a isso, é abordado no terceiro capítulo como tal processo pode funcionar como uma ferramenta de educação permanente no meio corporativo, explicitando cada etapa que a constitui, bem como a apresentação dos dados coletados no decorrer do estudo. No quarto capítulo foi realizada a discussão dos resultados, seguido das considerações finais.

1 EDUCAÇÃO PERMANENTE NAS ORGANIZAÇÕES POR MEIO DA EAD

Para analisar o processo de SCO nas empresas serão trazidos os conceitos de supervisão e do processo de *coaching* e *coaching online*, a fim de que sejam analisados em conjunto. Com isso, será possível avaliar uma perspectiva que remeta para uma nova proposta de formação de colaboradores, revisitando alguns conceitos acerca de educação permanente nas organizações. Para isso, faz-se necessário contextualizarmos a educação e problematizarmos os principais desafios enfrentados por aprendizes e facilitadores através da modalidade de interação online.

1.1 Educação permanente e EAD

A educação, bem como o processo de aprendizagem de uma maneira geral, está em discussão constantemente. As diferentes possibilidades surgidas em relação ao processo de aprendizagem, dizem respeito a transformações sócio-técnicas, que sugerem transformações também nas relações pedagógicas, já que o processo de aprendizagem é modificada com as mudanças culturais (RICCIO; BURNHAM, 2010).

Neste sentido, há uma busca incessante por encontrar uma forma de educar que atenda as necessidades individuais e coletivas do aluno, da instituição a qual ele faz parte e, acima de tudo, acompanhe as exigências que a sociedade contemporânea impõe, como flexibilidade, autonomia, dinamismo e formação integral.

Sendo assim, a educação pode ser pensada como um processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano. A aprendizagem assume um significado além do que acúmulo de conhecimento, mas sim um processo de subjetivação e de transformação interna. “Prover educação a uma pessoa significa prepará-lo para o convívio com os seus semelhantes, tornando-a capaz de buscar o desenvolvimento para si e para a sociedade que ele faz parte.” (GIRAFFA; NUNES, 2003, p. 7).

Portanto, a educação acontece, inevitavelmente, por meio destas relações que se estabelecem, as quais, atualmente, estão modificadas devido à expansão do espaço virtual, o que ocasiona também uma mudança nos processos de formação dos sujeitos na sociedade. Associado a isso, Pardi e Pace (2007, p.3) afirmam que

“com a emergência da “sociedade em rede”, novos espaços virtuais de aprendizagem vêm se estabelecendo, a partir do acesso e do uso criativo das novas tecnologias da comunicação e da informação”.

Em relação a isto, Maçada et. al (2001) também salientam que não podemos conceber de maneira simplista essa inserção do espaço virtual, como uma mera inclusão de mais um fator no processo de aprendizagem, nos detendo a discutir seus benefícios e malefícios. Da mesma forma, afirmam o quanto é importante que possamos discutir a experiência a partir da EAD, sem pensar a tecnologia apenas como um instrumento, mas sim integrada à dinâmica de aprendizagem. É uma rede de efeitos contingentes, tais como os modos de interação, a relação com os domínios de conhecimento e o estabelecimento de outros modos de saber.

É possível que seja dado outro sentido ao processo de educar, deslocando do modelo tradicional, o qual tem como fundamento um conjunto de crenças e práticas que não se sustentam fora do universo presencial, ou nem mesmo fora da sala de aula. Entre as convenções estéticas e práticas mais presentes neste contexto ressalta-se “a forte distinção hierárquica entre educador e educando, e o canal predominantemente unidirecional de transmissão de informação”. (GIRAFFA; NUNES, 2003, p. 7).

É marcante o aspecto hierárquico presente neste paradigma pedagógico, o qual ainda se mostra dominante no contexto educacional. A metodologia utilizada mostra-se “centrada no ensino magistral e disciplinar, instituído numa cultura e numa educação de base elitista, expressa em diversas dualidades: o intelectual e o manual, o sábio e o ignorante, o mestre e o aprendiz, o professor e o aluno.” (SILVA; GOMES, 2003, p 2).

Este modelo tradicional não é capaz de vigorar, pois vai de encontro à realidade que estamos inseridos de um mundo digital e informacional, em que a inovação se mostra presente, bem como o dinamismo constante. Entretanto, Azevedo (2007) ressalta que somente as interfaces não são o suficiente para a realização de um bom trabalho. Kenski (2003) complementa tal concepção ao colocar que o diferencial do processo ensino-aprendizagem não está nas TIC, mas sim na interação dos indivíduos com a mesma e da produção de saber dela decorrente.

É necessário que sejam implementadas metodologias participativas, que envolvam os sujeitos em uma aprendizagem colaborativa, bem como instituindo modelos de gestão nos quais este sujeito desloque-se de uma posição passiva,

sendo objeto das ações, para uma atuação ativa, em que ele se responsabilize por seu processo de ensino e aprendizagem nas comunidades virtuais. Neste sentido, exige-se tanto de professor como aluno novas posturas, as quais se caracterizam por uma maior interatividade com essa realidade e uma iniciativa para construir o processo de formação a partir de suas experiências.

Inserido em uma perspectiva de ecologia digital, o aprendiz não está limitado a buscar informações de uma única fonte, tendo em vista que o ciberespaço é “espaço virtual de interação social que se configura ao mesmo tempo como resultado e agente potencializador da dinâmica de inovação-informação-inovação.” (VIGGIANO; LAUDARES, 2008, p.3)

Lévy (1999) complementa tal idéia ao afirmar que:

o ciberespaço pode ser considerado um grande depositário de informações e de produção de conhecimento e um local ilimitado, uma “terra do saber”, “uma nova fronteira” cuja exploração poderá ser, hoje, “a tarefa mais importante da humanidade (p.92).

O ciberespaço está além de um simples meio de comunicação ou mídia. Ele agrupa e articula uma pluralidade de interfaces, as quais podem permitir comunicações síncronas e assíncronas a exemplo dos *chats*, listas e fórum de discussão, blogs dentre outros (SANTOS; OKADA, 2003).

Concluindo, esta mudança de paradigma em relação ao emissor de informação no processo de aprendizagem não traz simplesmente um incremento quantitativo quanto às possibilidades de absorção de informação. Temos uma alteração qualitativa na forma como essa comunicação ocorre. Desta forma, as ecologias cognitivas são as coletividades que se auto-organizam, se mantêm e se transformam mediante o envolvimento permanente dos sujeitos que as compõem. Essas coletividades são compostas de seres humanos, coletividades cognitivas e técnicas. Na ecologia cognitiva, o enfoque não é o sujeito ou o objeto. As idéias não ocorrem apenas no mundo subjetivo ou então simplesmente a partir do mundo objetivo. O conhecimento é construído a partir das inter-relações entre os sujeitos e os objetos e os sujeitos entre si, em suas múltiplas interfaces (OKADA, 2003).

A origem da informação não é mais centralizada no professor e em suas crenças, mas sim nas inúmeras possibilidades que o espaço virtual pode propiciar. Assim, conduzindo um processo de aprendizagem utilizando as TIC, o professor estabelece um ambiente no qual o seu conjunto pessoal de crenças torna-se

passível de questionamentos fundamentados nas experiências adquiridas com o recurso digital e que fogem ao seu controle (GIRAFFA; NUNES, 2003).

Neste sentido, ao tratar de uma ecologia digital implica em uma concepção de construção de conhecimento de uma maneira integrada e colaborativa. A aprendizagem é relacional, gerada a partir das interações entre os participantes nela envolvidos. O objetivo não se torna a simples transmissão de informação, mas a troca estabelecida entre as pessoas e o conhecimento a partir desta gerado.

Giraffa e Nunes (2003) complementam a concepção citada ao afirmar que o atributo fundamental de um sistema é o conjunto de seus componentes e as relações entre eles que caracterizam a sua forma em um determinado instante. A este conjunto de componentes e relações compõem a organização de um sistema autopoietico.

A organização define um sistema como uma unidade e determina a dinâmica das interações e transformações que podem ocorrer com aquela unidade. Para Senge (1994) sistema é um conjunto de partes interrelacionadas e interdependentes, colocadas de modo a produzirem um todo unificado, num determinado meio envolvente. Nesta perspectiva, a organização é concebida como uma combinação de elementos, diferenciados, mas integrados.

Há uma relação interativa entre a organização e o ambiente, em que sua sobrevivência continuada depende de se conseguir uma relação apropriada entre esses meios. Este conceito de sistema não é algo novo, principalmente no contexto organizacional. Porém, o mesmo tem sido retomado na realidade acadêmica nos últimos tempos, em especial devido às discussões sobre aprendizagem organizacional, com o objetivo de entender como as informações se estruturam e se aplicam dentro das empresas (ANDRADE, 1997).

1.2 O cenário da educação e das organizações na contemporaneidade

Giraffa e Nunes (2003) colocam que estamos na passagem da sociedade da fase industrial para a fase do conhecimento, o que intensifica ainda mais o valor da aprendizagem e da qualidade do processo de educação como um todo. A educação, além de condicional e constitutiva da formação do sujeito, passa também a ser um atributo de competitividade cada vez maior.

Há uma modificação no comportamento dos indivíduos, priorizando relações mais colaborativas, cooperativas e autônomas. Tal fato reflete diretamente nos

espaços de aprendizagem, implicando em uma mudança de atitude. As mudanças constantes e, conseqüentemente, a necessidade de atualização, tornou a busca de informação e do aprendizado uma constante. (ROQUE et al, 2004). “Entretanto, o sistema educacional tem se mostrado incapaz de acompanhar estas mudanças e ainda insiste em formar cidadãos individualistas e trabalhadores voltados para as organizações mecanicistas.” (GIRAFFA; NUNES, 2003, p.17).

No mundo globalizado, há uma demanda do mercado de trabalho por profissionais com novas competências e habilidades. Dentre elas a flexibilidade, disposição para mudanças, tomada de decisão, ocupam local de destaque quanto ao exercício pleno da cidadania. Neste sentido, o fato das pessoas se manterem atualizadas reforça a importância da educação a distância (EAD), visto dar maior flexibilidade ao processo de formação, além de propiciar que esta aconteça de maneira continuada. (ROQUE et al, 2004)

Conforme Formiga (2003), a revolução técnico-científica fez com que o domínio de uma profissão fosse renovado em intervalos de tempo cada vez menores. Isso se deve ao fato dos avanços tecnológicos terem trazido mudanças diretas em todos os níveis da sociedade. Em comparação com as transformações ocorridas durante toda a história da humanidade, essas modificações só tendem a aumentar, visto que existe uma rede de informações e conhecimentos que gradativamente se multiplica e interfere diretamente na atual realidade (PARDI; PACE, 2007).

Para Castells (2007), cinco características globais atestam a mudança paradigmática, são elas: a centralidade da informação; a penetrabilidade das tecnologias, a qual atinge os mais diversos níveis de nossa sociedade; a criação de uma lógica de redes em nossas interações sociais, em que estamos conectados sem limite de tempo e espaço; e, por fim, a flexibilidade e a convergência, havendo uma renovação constante das informações.

Nesta sociedade em rede, a informação e o conhecimento passaram a ter papel principal. O elemento produtivo essencial é a informação, sendo a base da tecnologia, da energia e da produção. As empresas passam a depender desta informação para tornarem-se competitivas no mercado de trabalho. “Tudo nesta nova sociedade deve ser flexível para dar conta das rápidas transformações e adaptações necessárias a este ambiente de constante mudança e fluidez organizacional” (VIGGIANO; LAUDARES, 2008, p.2).

Robbins (2009) traz o conceito organização sem fronteiras, em que os limites entre tempo e espaço, bem como as subdivisões entre departamentos e equipes não é mais um impeditivo para que o trabalho aconteça. A evolução tecnológica possibilita que isso possa acontecer, a partir dos computadores ligados em redes. A comunicação passa a acontecer entre as fronteiras tanto intra como interorganizacionais.

Um dos exemplos desta comunicação trazida por Robbins (2009), o qual é extremamente simples, é a possibilidade de um operário de uma empresa compartilhar qualquer que seja a informação com os dirigentes desta de maneira simultânea. Da mesma forma, tal interação pode acontecer por meio de intranets ou utilizando a tecnologia da internet de uma maneira geral. O autor traz o exemplo que devido às redes interorganizacionais, fornecedores da rede varejista Wal-Mart, como a Procter & Gamble e a Levi Strauss, podem monitorar seus estoques de produtos por estarem conectados por rede ao sistema Wal-Mart. Da mesma maneira, tais conexões podem acontecer com o objetivo de aprendizagem, em que as TIC aliada à EAD servem como grande instrumento para o estabelecimento de uma educação corporativa mais desenvolvida.

São diversas as opções para que os gestores das organizações envolvidos em capacitação possam estabelecer essa conexão, seja por meio de ambientes ou sistemas para gerenciamentos de cursos EAD, “Embora essas opções possam ser diferenciadas por detalhes particulares, tais como interface do usuário e interatividade, essas soluções têm convergido para uma mesma tecnologia, a Internet.” (GHEDINE; TESTA; FREITAS, 2009, p. 4). Neste sentido, surge a aplicabilidade dos AVA, os quais por meio da internet possibilitam maior flexibilidade do processo de aprendizagem.

Os recursos utilizados pelas empresas podem ter múltiplas finalidades, podendo ser utilizados para uma simples troca de dados através de um e-mail, ou para um complexo sistema de aprendizagem online. As empresas têm utilizado a EAD para promover cursos de diversas naturezas, destinados não apenas às áreas operacionais, mas também a níveis estratégicos das organizações. (GHEDINE; TESTA; FREITAS, 2008).

O dinamismo da transmissão da informação, e a escassez de tempo e espaço fazem com que as interfaces do mundo virtual tornem-se facilitadoras das ações organizacionais. Porém, percebem-se diferenciações no estágio de maturidade das iniciativas. Em alguns casos, a Internet é vista mais como uma ferramenta para

reduzir custos com capacitação nas empresas do que como uma tecnologia que pode aprimorar e qualificar essas capacitações, abrindo portas para diversas inovações. (GHEDINE; TESTA; FREITAS, 2008).

A partir de pesquisa realizada pelos autores, com profissionais de Recursos Humanos de grandes empresas envolvidos em programas de EAD, observaram-se as seguintes evidências quanto às suas contribuições:

- rompe as barreiras de tempo e espaço;
- atende a um grupo maior de pessoas;
- reduz de custos com capacitação;
- traz flexibilidade quanto ao horário de aprendizado;
- apresenta conteúdo atualizado com facilidade;
- incremento na motivação dos colaboradores em relação à capacitação.

Este novo modelo apresenta-se como uma forma macro e integral de compreender o sujeito aprendiz, em que o compartilhamento de informações e a participação e colaboração no processo de aprender se torna característico. Há uma descentralização deste processo da figura da pessoa que ensina, para uma ampliação das possibilidades de aprendizagem, havendo liberdade de escolha, associada a opções múltiplas. Existem novas formas de mediação quando se trata de educação, com diversos recursos disponíveis ao educando.

Essas mudanças trazem demandas para os trabalhadores, exigindo que dominem papéis e qualificações totalmente novos. Isso está fazendo com que as organizações percebam a necessidade de rever o foco das capacitações atuais, quando o objetivo é desenvolver qualificações isoladas, para uma capacitação para a criação de uma cultura de aprendizagem contínua, em que os colaboradores aprendem uns com os outros e compartilham inovações e melhores práticas para solucionar problemas empresariais reais (GHEDINE et al, 2006). A troca e o compartilhamento de informações possibilitam que as pessoas acompanhem com maior facilidade o dinamismo exigido pelo mercado em que o conhecimento precisa sempre ser renovado.

Já não é possível formar um profissional para a vida inteira. Hoje, é comum, ao longo da vida útil profissional, mudar de emprego e de profissão em média a cada década. Os novos profissionais de todas as áreas de conhecimento têm consciência desta dinâmica profissional e da necessidade de permanecer em um sistema de aprendizagem continuada ao longo da vida (FORMIGA, 2003).

Há alguns anos tem emergido novos modelos de gestão nas empresas, onde estas têm estabelecido estruturas organizacionais mais horizontais e descentralizadas, com o objetivo de que evitar a cisão entre trabalho mental e manual, tornando as tarefas cada vez mais integrais e complexas (GHEDINE, 2004).

Para tal, torna-se preciso que o investimento em programas de capacitação seja cada vez mais intenso. Com isso, surge o subsistema de Treinamento e Desenvolvimento (T&D), com o objetivo principal de desenvolver habilidades específicas dos colaboradores das empresas, com ênfase nas necessidades individuais, bem como os gerais da organização. Porém, apesar do ato de treinar significar tornar o colaborador em condições de exercer determinada tarefa na empresa, a necessidade atual vai muito além desta idéia. Para Ghedine (2004, p.8):

As constantes transformações no ambiente estão gerando novas demandas para os colaboradores, exigindo que esses dominem papéis e qualificações totalmente novos onde o se tornar apto, destro, capaz, para determinada tarefa/atividade já não é o bastante. Isto está fazendo com que as organizações percebam a necessidade de mudar o foco dos treinamentos atuais, onde objetivo é desenvolver qualificações isoladas, para um treinamento que objetive a criação de uma cultura de aprendizagem contínua (...).

Esse foco de capacitação pode ser visto como um sistema de desenvolvimento de pessoas pautado pela gestão por competências. Neste sistema é necessário ter conhecimento das competências essenciais da empresa, ou seja, o que a distingue dos concorrentes e a faz ter sucesso para, somente assim, poder aprimorar as competências existentes e até desenvolver outras que sejam necessárias para seguir a estratégia de negócio da empresa (GHEDINE, 2004). Nesse enfoque, o resultado desejado da capacitação não é mais a conclusão de um curso formal, mas sim um processo de educação permanente e sujeito a transformações, que permite ao sujeito a oportunidade de aprender fazendo, estando inserido no seu cotidiano enquanto profissional.

A aprendizagem deve ser um processo significativo para o sujeito, possibilitando que ele se relacione com o conhecimento, permitindo que este formule problemas e questões a partir das informações que recebe. Deve permitir que o colaborador entre em confronto com problemas práticos de natureza social e viabilizar a aplicação daquilo que aprendeu para outras circunstâncias de vida: “Em síntese toda aprendizagem deve suscitar modificações.” (AZEVEDO, 2007, p. 5).

Nesse cenário dinâmico e de constantes transformações nas organizações, a internet apresenta-se como um padrão de comunicação e infra-estrutura de disponibilização de capacitação; por meio do qual os profissionais terão a oportunidade de enriquecer seus conhecimentos, bem como interagirem com a equipe de recursos humanos de forma que possam se desenvolver enquanto sujeitos e membros de uma rotina de trabalho em equipe.

O acesso à educação e à aprendizagem, de uma maneira geral, por meio das TIC torna-se mais constante e democrático. Viabiliza que um maior número de pessoas tenha acesso ao mundo do saber, mediante as novas metodologias que possibilitam o desenvolvimento de habilidades e competências, dotando o sujeito da capacidade de empreender, de se manter atualizado e se adaptar às necessidades do mundo moderno, competitivo em uma área de mudanças constantes (AZEVEDO, 2007; SOBOLL, 2010).

As propostas de EAD vêm ao encontro das necessidades de interação entre todos os membros de uma organização, nas quais o sujeito torna-se um construtor autônomo de seu processo de formação, instigado e supervisionado neste processo de forma online por profissionais da área de desenvolvimento humano. Existe uma fusão de saberes por meio da troca estabelecida, sendo possível atender o aprendiz, estar próximo dele, ainda que fisicamente em espaços diferentes (AZEVEDO, 2007).

Neste sentido, a qualidade das interações que acontecerão no contexto do ciberespaço, dependerá não exclusivamente da diversidade ou mesmo qualidade do recurso, mas de como o sujeito aprendiz significará tal ferramenta.

O ciberespaço possibilita não somente o estabelecimento de um ambiente virtual de aprendizagem universal, o qual tornará viável a conexão de redes sócio-técnicas de diversos locais, “permite que grupos/sujeitos possam formar comunidades virtuais fundadas para fins bem específicos, a exemplo das comunidades de *e-learning*.” (SANTOS; OKADA, 2003, p. 4). De uma maneira geral, todas as plataformas *e-learning* têm, intrínsecas a elas, a possibilidade de promover modelos construtivistas de aprendizagem e favoráveis a construção de conhecimento (VALENTE; MOREIRA; DIAS, 2009).

Todas estas interações podem ocorrer em AVA utilizado dentro das empresas, nos quais os sujeitos envolvidos, tanto colaboradores como a equipe de Recursos Humanos podem desenvolver essas ações através de fóruns, *chats* e análise de materiais disponibilizados nestes ambientes, dentre outros. Viggiano e Laudares (2008, p.3) apontam que esta é uma “tendência atual da ciência de

caminhar atrelada à tecnologia e de acoplar várias utilidades ao mesmo recurso seja ele tecnológico ou instrumento de gestão”.

O movimento das TIC possibilita, antes de tudo, aprender com a modalidade comunicacional interativa, ou seja, aprender que comunicar não é simplesmente transmitir, mas disponibilizar múltiplas interfaces à intervenção do interlocutor. A comunicação só se realiza mediante sua participação (SILVA; SILVA 2007). Para Martinez (2004, p.97):

O acesso a grandes quantidades de informação não assegura a possibilidade de transformá-la em conhecimento. O conhecimento não viaja pela internet. Construí-lo é uma tarefa complexa, para a qual não basta criar condições de acesso a informação (...) são necessárias estratégias e referenciais que permitam identificar quais fontes são confiáveis (...) para transformar informação em conhecimento, exige-se – mais do que qualquer outra coisa – pensamento lógico, raciocínio e juízo crítico.

Rosenberg (2002) acrescenta que a Internet é uma tecnologia unificadora que permite que o aprendizado ultrapasse as fronteiras geográficas e organizacionais, as culturas e fusos horários, as linhas de produtos e classificação de clientes, transformando o aprendizado nas organizações e levando todos os envolvidos a avaliar novamente a sua função e seu objetivo.

Uma nova organização está se estruturando, na qual o trabalho e a aprendizagem são essencialmente a mesma coisa, com ênfase no desenvolvimento da capacidade do sujeito de aprender. Neste ambiente a tecnologia será uma ferramenta do Supervisor/Coach para desenvolver, principalmente, a colaboração e os colaboradores estarão buscando na organização apoio para seu desenvolvimento pessoal e não somente segurança no emprego.

Portanto, novas instituições de formação precisam ser construídas, bem como novos espaços de aprendizagem, seja a escola ou organizações de trabalho. É preciso que as instituições responsáveis pela formação de pessoas se adequem a essa evolução, capacitando os estudantes para essa nova realidade que se deparam. “Para ter acesso às informações contidas na internet, além do aparato tecnológico, o usuário precisa ter seu próprio endereço. Este, por sua vez, se torna a regra ou condição essencial que todos exploram” (ANJOS; ANDRADE, 2008, p. 8).

É necessário que se tenha o dimensionamento da amplitude de significado da palavra “formação”. Ao compreender tal complexidade, assim como o sujeito inserido

neste contexto, tornar-se-á possível a implementação de estratégias de aprendizagem inovadoras e que acompanhem a realidade exposta.

Neste sentido, para agregar a esta realidade tem-se a possibilidade da EAD. Há a redução de fronteiras, maior flexibilidade na relação de aprendizagem e a ampliação do universo de formação. Com a abertura deste novo universo virtual, novas ferramentas de educação surgem, em que a máquina, em especial o computador, passa a ocupar um lugar de destaque. Todavia, não basta só o espaço e a ferramenta se não existir uma mediação eficaz entre o sujeito aprendiz e tais realidades. Desta forma, faz-se necessário problematizar que relação é esta que se estabelece e quais os passos e percalços que podem ocorrer neste caminho.

No subitem 1.5 apresento o Moodle como um facilitador deste processo, trazendo além das interfaces por ele disponibilizadas, as possibilidades de relacionamento e interação que são criadas a partir destas. Aliado a isso, demonstro como essas relações podem agregar valor à educação nas organizações.

1.3 A EAD como ferramenta de desenvolvimento

Assim, conforme coloca Romão (2009), a EAD cresce e, juntamente com ela, ampliam-se a complexidade e os desafios do processo de ensino-aprendizagem. Um destes desafios encontra-se na adaptação dos estudantes em relação à internet como uma possibilidade de EAD. É possível perceber a partir dos indicadores apresentados a seguir que a internet passou a fazer parte do cotidiano da sociedade. Contudo, o mesmo crescimento não acontece na mesma dimensão no que diz respeito ao uso da mesma com uma nova possibilidade de educação.

Tabela 1 – Forma de aprendizado do uso de computador e internet

Percentual (%)		Com outras pessoas (filhos, parentes, amigos, etc.)	Sozinho	Fez um curso específico	Com outro professor ou educador da escola	Com os alunos/ com um aluno
Total		43	40	26	11	3
SEXO	Feminino	44	38	26	11	3
	Masculino	41	43	27	10	3
REGIÃO	Norte / Centro Oeste	39	37	25	14	4
	Nordeste	39	36	22	11	2
	Sudeste	41	50	28	10	3
	Sul	55	30	31	11	4
DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	Municipal	46	37	19	15	3

Continua

Continuação

Percentual (%)		Com outras pessoas (filhos, parentes, amigos, etc.)	Sozinho	Fez um curso específico	Com outro professor ou educador da escola	Com os alunos/ com um aluno
	Estadual	39	44	34	7	3
	4ª série / 5º ano do Ensino Fundamental	59	32	10	17	2
SÉRIE	8ª série / 9º ano do Ensino Fundamental	35	45	30	9	3
	2º ano do Ensino Médio	31	45	44	5	4

Fonte: NIC.br - set/dez 2010

Nota: Proporção sobre o total de alunos que já utilizaram computador ou Internet alguma vez na vida. Base: 4.654 alunos que já utilizaram computador ou Internet alguma vez na vida. Respostas múltiplas e estimuladas.

Percebe-se nos dados explicitados acima que a internet passa a fazer parte do cotidiano das pessoas, porém, não inserida no contexto educacional. Dentre o grupo pesquisado, a maior parte aproximou-se dos recursos tecnológicos, por meio de amigos, parentes ou pessoas de seu relacionamento e não no espaço educacional. Conseqüentemente, o uso do computador ou da internet ainda está muito associado a finalidade de relacionamento e não integrado ao contexto de ensino-aprendizagem.

Desta forma, não basta a disponibilidade da tecnologia, mas sim que o seu uso possa assumir outro sentido. Conforme coloca Romão (2009), a EAD se vale dos mais diferentes meios e tecnologias para, mais do que transmitir mensagens e fazer contatos, constituir laços educativos. A autora ainda ressalta que mesmo com o grande avanço tecnológico o qual nos deparamos hoje, não é garantida a transformação da distância em proximidade, o que irá depender da qualidade da relação que será estabelecida, pois como apresentado na tabela acima, o uso da Internet como ferramenta de educação e desenvolvimento é limitada.

1.4 A educação corporativa online

Frente ao contexto atual da sociedade, onde a dinamicidade e a mudança mostram-se presentes, evidencia-se a necessidade de investir constantemente em inovação e desenvolvimento. Conseqüentemente, as organizações inseridas em tal realidade, deverão promover processos que estimulem o aprendizado, a capacitação e a acumulação contínua de conhecimentos. (LASTRES; FERRAZ, 1999)

De acordo com dados de pesquisa da Price Water House, a dificuldade em encontrar profissionais qualificados no mercado torna-se cada vez maior, fazendo com que as empresas tenham que investir fortemente em ações de retenção e capacitação de profissionais. De acordo com a pesquisa, a previsão de 63% das empresas é a manutenção de seu quadro funcional nos próximos 12 meses. No que diz respeito às funções de liderança a preocupação ainda é maior, sendo identificada como uma das principais ameaças às estratégias de recuperação e crescimento das organizações (PWC, 2011). Frente a isso, depara-se com uma necessidade de capacitação ainda maior nas organizações, devendo a área de Gestão de Pessoas implementar práticas alinhadas a esta realidade de mercado, traçando estratégias focadas em desenvolvimento humano.

Associado a este contexto de grande necessidade de conhecimento, tem havido uma forte ênfase no conceito de “organizações aprendizado” (*learning organizations*); e a idéia de que se os indivíduos são os atores deste processo, sendo as organizações apenas uma promotora do espaço onde esse aprendizado ocorre (LASTRES; FERRAZ, 1999, p.49). Com decorrência desta interação, há um maior compartilhamento de conhecimentos, bem como crenças e valores organizacionais.

Stacheski (2008) afirma que devido às alterações ocasionadas por esses novos paradigmas organizacionais, o nível de informação do cidadão médio transformou-se de maneira significativa. A linguagem comunicacional cada vez mais acontece por meio das mídias e são alocadas como estratégia de sobrevivência nas organizações.

A educação se torna cada vez mais complexa e exigente, a fim de acompanhar esse contexto acima referido, necessitando de aprendizagem contínua. De acordo com Conte (2003), as empresas perceberam que a formação universitária ou de pós-graduação de seus colaboradores tem um prazo de validade de no máximo 18 meses. Brauer e Albertin (2010) afirmam que o fato dessa velocidade da informação ser cada vez maior, torna imprescindível a formação continuada dos colaboradores da organização. Eles apontam essa prática como uma tendência em negócios do século atual, da mesma forma que a customização, aprender no trabalho, interatividade, mudanças, inovação e agilidade.

Neste sentido, caso a atualização não aconteça o seu conhecimento passa a não ser mais suficiente para atender a demanda organizacional. Com isso, a educação torna-se mais presente no cotidiano das pessoas, seja no espaço

profissional ou social. Como consequência desta mudança, a educação extrapola a realidade da sala de aula, para ocupar novos espaços e modalidades de ensino (MORAN, 2005).

O espaço profissional também passa a ser um ambiente de formação e produção de conhecimento, não se limitando a transmissão do saber na figura do professor. Da mesma forma, há um deslocamento do aluno individual, para uma aprendizagem colaborativa, em que há uma contribuição para uma inteligência cada vez mais coletiva. Moran (2005) cita que um dos espaços onde esta realidade mais cresce é no contexto empresarial, ou seja, a educação corporativa. Aliada a educação corporativa, a educação pela internet, ou e-learning é um mercado que também cresce em todo o mundo.

Moran (2005) afirma que estamos em uma fase de grande desenvolvimento da educação pela internet, tanto nas empresas, como em instituições de ensino superior. As universidades e as empresas estão começando a se aproximar mais, a atuar em sinergia, principalmente em áreas mais próximas como administração e gestão nos seus diferentes campos.

Como exemplo no mundo corporativo temos as empresas Cisco que 80% dos cursos são feitos a distância e que com isso cortou entre 40% a 60% dos custos com a educação corporativa. Outra empresa viciada em educação à distância no Brasil é a PETROBRÁS. A empresa começou com material impresso, em 1976. Depois passou por fitas cassete e videoconferências, até chegar à Internet, no fim de 1998. De lá para cá, apenas no curso de escolarização básica foram formados mais de 4500 empregados. (CONTE, 2003, p.6)

Atualmente, existem inúmeras possibilidades de combinar soluções pedagógicas adaptadas às necessidades de cada aluno, bem como da organização. Há possibilidades centradas nas tecnologias on-line no modo texto, no modo hipertextual ou multimídia. Sendo assim, tanto na EAD acadêmica como na corporativa é importante organizar processos de ensino-aprendizagem adaptados a cada tipo de curso, a cada tipo de aluno.

Além disso, é um sistema de aprendizagem que possibilita que o colaborador que não tem disponibilidade de tempo para afastar-se do trabalho e realizar um treinamento presencial, ou mesmo aquele colaborador que está afastado geograficamente da unidade onde ocorrerá a capacitação. Apesar desta realidade ser frequente nas organizações atualmente, a EAD ainda é um sistema de aplicação

recente nas empresas, havendo poucos estudos sobre seu resultado nas organizações. (PILLA et al 2007)

Também existem barreiras de resistências, as quais podem estar relacionadas com o desejo dos colaboradores em manter o *status quo*, ou seja, a condição do modelo de treinamento tradicionalmente utilizado. Para que o colaborador aprenda, é necessário que ele sinta-se motivado (BRAUER; ALBERTIN, 2010)

O foco dos cursos será cada vez mais na aprendizagem significativa, na aprendizagem conjunta, não tanto olhar um conteúdo predeterminado. Haverá cursos prontos, com autores consagrados, com apresentações multimídia, mas predominarão os cursos com interação, debate, desenvolvimento conjunto de experiências, projetos, solução de problemas, com uso intensivo de tecnologias interativas audiovisuais e apoio on-line.

A alternativa para o crescimento dos colaboradores de uma organização, seja pessoal ou profissional, está aliado ao estímulo por ela dado à educação continuada. Por meio desta a empresa poderá se estabelecer, ou se manter, como referência no seu determinado segmento. O ensino formal básico estabelece os alicerces da formação, porém, a capacitação prática é facilitada pelo ensino corporativo. (STACHESKI, 2008)

1.5 O moodle como facilitador do desenvolvimento humano

O Moodle (<http://moodle.org/>) é um pacote de software para a produção de sítios web e disciplinas na Internet, o qual foi desenvolvido pelo australiano Martin Dougiamas em 1999, sendo um ambiente de aprendizagem à distância baseado em software livre. É um projeto em desenvolvimento desenhado para dar suporte a uma abordagem social construcionista do ensino.

A palavra Moodle teve origem no acrônimo: *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*. Em inglês é também um verbo que descreve passar por algo, sem presa, e fazer coisas quando as resolver fazer; uma forma agradável de mexer nas coisas que, frequentemente, conduz a uma compreensão mais profunda e a criatividade. Assim, já no significado da palavra está incutida a ideia a qual a interface se propõe, ou seja, dar liberdade e autonomia ao usuário para realizar o seu processo de formação.

Os cursos desenvolvidos no *Moodle* podem ser configurados em três formatos, a depender da atividade educacional que será desenvolvida a saber: Formato Social – nesse formato o tema é articulado em torno de um fórum publicado na página principal; Formato Semanal – neste formato, o curso é organizado em semanas, com datas de início e fim; Formato em tópicos – no qual cada assunto que será discutido representa um tópico, o diferencial é que ele não apresenta limite de tempo pré-definido. (ALVES et. al., 2009)

A facilidade deste espaço também está na liberdade que o professor possui em escolher dentre o conjunto de ferramentas aquela que mais se adéqua aos seus objetivos pedagógicos. Dessa forma, podemos conceber cursos que utilizem fóruns, diários, *chats*, questionários, wiki, objetos de aprendizagem sob o padrão SCORM, publicar materiais de quaisquer tipos de arquivos, dentre outras funcionalidades (ALVES et. al., 2009). Contudo, seu diferencial é permitir que estes mecanismos sejam oferecidos aos usuários de forma flexibilizada, ou seja, o professor/responsável pelo curso poderá customizar seu curso.

A customização das ferramentas é um grande diferencial, pois a mesma interface pode ser utilizada de diferentes formas, de acordo com a necessidade do professor e interesse do aluno. Tais fatores contribuem para a caracterização da singularidade deste espaço online. Conforme afirma Alves et. al. (2009), um *chat* pode servir tanto como um espaço de discussão de diversos temas ou servir como um simples encontro dos participantes do curso.

Uma mesma interface pode ter seu uso ampliado, dependendo da necessidade dos envolvidos. Um *chat* pode ser utilizado com um espaço para discussão de um assunto em comum a um grupo de uma empresa, como uma reunião; ou também pode ser utilizado como um recurso a mais em um programa de capacitação, para debate de um tema proposto.

O fórum é um espaço para discussão de conceitos. Torna-se importante ressaltar que o uso de uma ferramenta não inviabiliza outras possibilidades, pois cada uma delas pode ser inserida no mesmo contexto, de acordo com a necessidade das pessoas que estão conduzindo o processo de formação. O AVA vai além de um espaço de publicação de materiais, sendo um local onde existe a possibilidade de interação e comunicação, em diferentes momentos e situações. (ALVES; BRITO, 2005).

Da mesma forma, as interações são enriquecidas pela possibilidade de postagem de tarefas de diversos cunhos aos alunos, desde reflexão ou cumprimento

de metas. As ferramentas wiki auxiliam na aprendizagem colaborativa, facilitando a edição e construção de textos por parte dos envolvidos.

Neste sentido, é possível perceber que o processo de aprendizagem online não está nas interfaces que este disponibiliza. A diferenciação encontra-se na qualidade das interações que se estabelecerão. Se as atividades forem mecânicas, estas ficarão completamente desconectadas da essência da aprendizagem, implicando em tempo perdido e não atingindo os principais objetivos do AVA (OKADA; SABURO, 2009).

Moodle tem direitos de autor, mas oferece algumas liberdades adicionais, ou seja, apesar de existirem interfaces padrões, há a possibilidade de serem customizadas outras. Ele pode ser instalado em qualquer computador, desde que tenha PHP¹ e suporte bases de dados SQL². Assim, devido ao fato de poder ser customizado de acordo o seu fim de uso e ser de fácil acesso aquisição, a interface tem multiplicado o seu número de usuários a cada ano (<http://moodle.org/>).

Este ambiente vem sendo utilizado por diversas instituições no mundo todo, possuindo uma grande comunidade cujos membros estão envolvidos em atividades que abrangem desde correções de erros e o desenvolvimento de novas ferramentas à discussão sobre estratégias pedagógicas de utilização do ambiente e suas interfaces (ALVES, 2005).

Neste sentido, o papel do moderador torna-se fundamental. A plataforma Moodle disponibiliza interfaces que promovem a aprendizagem colaborativa, mas possibilitam o deslocamento de um modelo centralizador, evoluindo para um processo partilhado. De acordo com Salmon (2000), o principal papel do moderador consiste em promover o envolvimento dos participantes de forma que o conhecimento por eles construído seja utilizável em novas e diferentes situações. Desse modo, as práticas de interação social e cognitiva na plataforma constituem meios de desenvolvimento das formas de participação e experiência colaborativa da aprendizagem. O moderador atua como mais um elemento na rede, deixando à comunidade a liderança das atividades de intervenção, acompanhamento e

¹ Segundo o site oficial da PHP (<http://www.php.net/>), PHP é uma linguagem de script amplamente utilizada especialmente para o desenvolvimento Web e pode ser incorporado em HTML.

² De acordo com o site da Prodel (<http://www.prodel.com.br/sql.htm>), durante a criação dos Bancos de Dados Relacionais, foram criadas linguagens destinadas à sua manipulação. O Departamento de Pesquisas da IBM, desenvolveu a SQL (Structured Query Language) como forma de interface para o sistema de BD relacional denominado SYSTEM R, início dos anos 70. Em 1986 o American National Standard Institute (ANSI), publicou um padrão SQL. A SQL estabeleceu-se como linguagem padrão de Banco de Dados Relacional.

construção do conhecimento (VALENTE; MOREIRA; DIAS, 2009). O seu desafio é romper as barreiras do ensino de disciplinas para uma formação ampliada.

A responsabilidade sobre o processo de aprendizagem é dividida entre todos. É uma metodologia que implica diversas outras e pode ser utilizada em qualquer situação de aprendizagem, seja ela EAD online ou não, com uso das TIC ou não: “O objetivo é o aprender ensinando e o ensinar aprendendo”. (OKADA; SABURO, 2009, p. 55).

Quando esta integração ocorre, percebe-se que os participantes intermedeiam as informações, os saberes e os conhecimentos, reciprocamente. As pessoas tornam-se capazes de aprender, construindo juntos novos conhecimentos. “Por esse motivo, são mediadores-aprendizes, alunos-mestres ou intermediadores pedagógicos múltiplos, autores e co-autores” (OKADA; SABURO, 2009, p. 57).

Partindo deste paradigma, concebemos todos os atores do processo de ensino-aprendizagem como mediadores uns dos outros e mediados pelo próprio mundo. “Todos são seres históricos que contribuem para o desenvolvimento de si e do outro. Todos são construtores do conhecimento individual e coletivo na sua inteireza, na dimensão biológica, física, psíquica, cultural, social e planetária.” (OKADA, 2003, p.4).

Da mesma forma, podemos compreender como se dá o processo de aprendizagem. “Não se trata mais de saber como ensinar, mas de focar no “como aprender”, de compreender como esse processo ocorre e propor estratégias para transpor as dificuldades que o obstaculizem.” (SANTOS; CAMARA, 2010, p. 3). É algo constante e vai além de métodos, tratando-se de relações e processos diferenciados.

2 O PROCESSO DE SUPERVISÃO/COACHING

O Processo de Supervisão/Coaching caracteriza-se por um processo de desenvolvimento pessoal, o qual objetiva o aprimoramento de competências técnicas e comportamentais. Sua aplicação é embasada em duas perspectivas teóricas: a supervisão e o *coaching*. Desta forma, a seguir serão conceituadas ca uma das perspectivas, a fim de obter uma maior compreensão quanto a proposta.

2.1 O processo de supervisionar

O processo de supervisionar caracteriza-se por dirigir ou orientar em plano superior. Ou seja, parte do pressuposto de uma relação hierarquizada, baseada nos pressupostos pedagógicos, assim como um trabalho diretivo por parte do supervisor.

Percebe-se que este conceito vigora, sendo possível observar que as conceituações teóricas até então existentes, são oriundas do contexto pedagógico e não de uma prática em diferentes contextos (ALCARÃO;TAVARES, 2007)

Supervisão como um corpo de conhecimentos e instrumentos que permite a análise, coordenação e orientação das atividades pedagógicas, ao mesmo tempo em que identifica, classifica e satisfaz necessidades de formação. O supervisor é aquele que observa a prática de um supervisionado e interfere criticamente na relação entre ambos, visando transformar o conhecimento empírico em conhecimento profissional. Alcarão e Tavares (1987, p.197) definem supervisão como:

(...) processo em que uma pessoa experiente e bem informada, orienta o aluno no desenvolvimento humano, educacional e profissional, numa atitude de monitorização sistemática de prática, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação.

Desta forma, a supervisão visa o desenvolvimento de competências no supervisionando e deve promover neste uma atitude de confiança e de responsabilidade pela qualidade do ensino. Contudo, transpondo estes conceitos para outras realidades distintas ao contexto escolar, como por exemplo o contexto empresarial, percebe-se que existem algumas diferenciações da prática pedagógica. A necessidade constante dos sujeitos de adaptação à realidade de mercado sempre mutante e, conseqüentemente, das organizações, gera a demanda

de instrumentalizar o ser humano para responsabilizar-se por seu processo de desenvolvimento.

A proposta deste estudo é discutir uma forma de desenvolvimento que vá além do conceito de ensinar. Conforme informações do Instituto Brasileiro de Coaching (<http://www.ibccoaching.com.br>), a concepção de ensino implica em uma transmissão de conhecimento do professor ao aluno. Neste caso, intui-se que existe um professor que sabe algo que o aluno não sabe. Entretanto, a seguir será esclarecida a metodologia de desenvolvimento de Coaching, em que se opõe a tal perspectiva. O *coachee*³ é o especialista e é ele quem tem as respostas, e não o *coach*⁴.

2.2 A metodologia de Coaching

Cada vez mais se torna uma meta tornar as pessoas mais competitivas, pela ampliação de suas capacidades, estimulando o crescimento destas. Ou seja, evidencia-se a importância do trabalho de desenvolvimento humano nas organizações. Neste sentido, a metodologia de *Coaching* mostra-se presente, como uma ferramenta eficaz para auxiliar neste processo. Apresenta-se como um trabalho focado, o qual atende às necessidades da organização e dos sujeitos os quais nela estão inseridos.

Benton (2000) afirma que em um trabalho de *Coaching*, o *coach* visa oferecer um direcionamento objetivo ao *coachee*, elevando seu desempenho, ajudando-lhe a melhorar o que tem e adquirir aquilo que necessita. Peterson e Hicks (2000) complementam que, a partir de tal prática, é possível aprimorar e sustentar a vantagem competitiva do capital humano em uma organização.

Na perspectiva de *Coaching* Integral, proposta por Shervington (2005), esta é uma prática que contribui para que a pessoa possa evoluir ou desenvolver-se por meio de um processo transformacional. Através da experiência o *coachee* pode modificar a sua maneira de se pensar, ocasionando uma mudança real em sua conduta. O *Coaching* Integral compreende uma intervenção mais profunda do

³ De acordo com Wolk (2008) o *coach* é um “soprador de brasas” (p.9). Ele afirma que este é um facilitador do processo de aprendizagem, o qual acompanha o indivíduo na busca de sua capacidade de aprender para gerar novas respostas.

⁴ Wolk (2008) afirma que o *coachee* é a pessoa que faz o processo de *coaching*.

sujeito, algo que é percebido até mesmo nos relatos dos *coaches*. É uma experiência que ocasiona mudanças muito marcantes na conduta destes.

É um trabalho que permite ao *coachee* um maior autoconhecimento, possibilitando que adquira um maior controle sobre suas emoções e pensamentos. Portanto, conforme Shervington (2005, p.14),

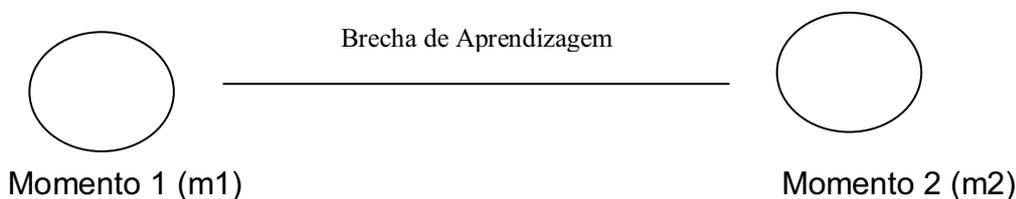
(...) o sujeito não mais assume diferentes papéis na vida, mas leva o 'tema de sua vida', sua essência, a diferentes contextos" (...) "um despertar do pensamento dialético (o pensamento 'mas e se?'), em que o sujeito encara as contradições e chega a soluções de alto nível.

Wolk (2008, p.10) complementa, afirmando que esse processo "produz uma alquimia da consciência do ser". Isso se deve ao fato de transformar a forma como o *coachee* estar no mundo, visto que "ao mudar a forma de observar o mundo, pode-se modificar também a maneira de atuar e de operar no mundo"(idem). Sendo assim, há a possibilidade de serem produzidos resultados diferentes.

O autor citado defende que a resistência das pessoas é quanto a serem mudadas e não necessariamente à mudança. Esse processo é um convite ao sujeito para se pensar de uma maneira diferente e todas as mudanças devem fazer sentido ao *coachee*, para que assim possa ser atingido um resultado satisfatório.

O *Coaching* é um processo de aprendizagem, idéia que Wolk (2008, p. 22) compactua: "É um processo através do qual o *coachee* transforma o tipo de observador que é abrindo-se a novas possibilidades de ação", que pode ser ilustrada da na Figura 1:

Figura 1: Brecha de Aprendizagem



Fonte: Wolk (2008, p.22)

O m1 diz respeito a o momento no qual o sujeito está e que possui consciência sobre o que sabe, pode e tem. Já o m2 refere-se a um estado de insatisfação, pois existe algo que o sujeito não sabe, não pode ou não tem a

resposta, mas existe o desejo de poder ou saber. A brecha de aprendizagem é construída a partir do desejo ou desta insatisfação, ou seja, é um espaço que se abre para que um novo aprendizado surja. O *Coaching* se faz presente como uma ferramenta de aprendizagem, através da qual se satisfaz essa brecha com novas respostas ou ações.

Entretanto, para que isso aconteça, torna-se necessário que o sujeito aceite sair do *status quo* para uma situação de questionamento. Para tal torna-se necessário mudar a sua forma de pensar, comunicar, observar e agir. Portanto, esse é um processo que acontece em parceria, depende tanto do *coach* como do *coachee*.

No sentido corrente, o *Coaching* deve ser um processo definido em comum acordo entre o *coach* (profissional) e o *coachee* (cliente). A partir dos objetivos definidos em conjunto, o *coach* apoia o cliente na busca de realizar objetivos de curto, médio e longo prazo, através da identificação e uso das próprias competências desenvolvidas, como também do reconhecimento e superação de suas fragilidades.

O papel do *coach*, segundo Hillesheim (2007), é procurar fazer com que o *coachee* visualize os caminhos alternativos para uma jornada de sucesso. Uma maneira diferencial desta metodologia, proposta pelo autor, é o *Coaching* individualizado. É uma atividade que tem se expandido rapidamente nos últimos anos, sobretudo nos Estados Unidos. O objetivo é ajudar as pessoas em seu desenvolvimento, agregando conhecimentos, habilidades e técnicas, melhorando o desempenho, readaptando comportamentos e até mudar a forma de pensar deste sujeito. Sendo assim, esse é um processo que não se faz sozinho. Depende de uma dupla (*coach-coachee*), que esteja alinhada e comprometida com o desenvolvimento.

Apesar de ainda não ser muito difundida, a aplicação do coaching de maneira coletiva também é possível, sendo uma prática adotada atualmente. Hackman e Wageman (2005, p. 269) conceituam o Coaching de Equipe como uma forma de “interação direta com uma equipe com a finalidade de colaborar para que os membros utilizem, de forma coordenada e adequada à tarefa, seus recursos coletivos na realização do seu trabalho.” Por meio desta prática propiciar um espaço de aprendizagem individual e grupal, o qual também contribuirá para o resultado da própria organização que os indivíduos estiverem inseridos.

2.3 O processo de Supervisão/Coaching

O trabalho Supervisão/Coaching a qual estabeleço, objetiva abarcar pressupostos do processo de supervisão e de *coaching*, na tentativa de encontrar uma maneira eficaz e congruente com o trabalho de supervisão nas organizações (SANTOS, 2008).

Frente ao cenário educacional referido anteriormente, bem como a discussão da relação do homem e a máquina apresentada dentro de uma perspectiva interativa, surge a possibilidade da SCO, como uma intervenção para o desenvolvimento de pessoas. Assim, será feita uma contextualização sobre o que consiste tal processo e como ele pode vir a agregar a aprendizagem dos sujeitos.

Desta forma, Supervisão/Coaching é amparada no princípio da orientação e exigência por resultados da supervisão. Entretanto, fundamenta-se nas principais características do *Coaching* no qual parte da visão integral do sujeito, compreendendo-lhe em suas questões pessoais e profissionais. Como essenciais características desse processo destacam-se o contrato de trabalho claro, a co-responsabilidade, objetividade, comprometimento e disponibilidade integral dos envolvidos e *feedback*.

Neste sentido, modifica-se o paradigma de aprendizagem. O sujeito aprendiz assume a gestão de sua formação, ao estabelecer os objetivos de desenvolvimento⁵ e aceitar que o atingimento destes está diretamente relacionado com a sua implicação no processo. O supervisor-coach é apenas um facilitador para que os objetivos determinados em conjunto sejam alcançados, acompanhando-os e dando feedback quanto ao seu processo de desenvolvimento. Faz parte deste trabalho de acompanhamento exercido pelo supervisor-coach, a cobrança quanto aos pontos acordados, reorientando o indivíduo, a fim de aproximá-lo dos objetivos estabelecidos. Contudo, a responsabilidade pelo processo é do supervisionado-coachee. Ele é ativo em todo o trabalho, responsabilizando-se pela sua

⁵ Estes objetivos de desenvolvimento estão relacionados com aspectos motivacionais, ou seja, uma necessidade presente no indivíduo, a qual ele busca satisfazer. De acordo com as abordagens sócio-cognitivistas da motivação esta pode ser intrínseca ou extrínseca. A motivação intrínseca é uma tendência natural para buscar novidades e desafios. O indivíduo realiza determinada atividade por um interesse próprio, por considerá-la interessante, atraente ou geradora de satisfação. É uma orientação motivacional que tem por característica a autonomia do indivíduo e a auto-regulação de sua aprendizagem. Já a motivação extrínseca esta relacionada a fatores externos que condicionam a motivação. É o interesse para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa, como a obtenção de recompensas externas, materiais ou sociais, em geral, com a finalidade de atender solicitações ou pressões de outras pessoas, ou de demonstrar competências e habilidades. (NEVES; BORUCHOVITCH, 2004)

aprendizagem. As orientações do supervisor-coach e os planos de ação estabelecidos não terão valor, caso o supervisionado-coachee não assuma o processo como seu, através do comprometimento com os objetivos estabelecidos e de um trabalho constante de auto-reflexão.

O supervisor-coach, ao desempenhar o seu papel de mediador, favorece a convivência, estimula o diálogo, incentiva a autonomia e a criação, possibilitando uma construção colaborativa e compartilhada. A partir desta atuação como mediador e orientador do colaborador, torna-se possível identificar suas representações de pensamento; fornecer informações relevantes, incentivar a busca de novas informações e a realização de experimentações; provocar a reflexão sobre processos e produtos; favorecer a formalização de conceitos; propiciando a aprendizagem e desenvolvimento ampliado do colaborador.

Este processo agregado à EAD pode fornecer subsídios para que haja um “melhor processo de construção do conhecimento, ao desenvolvimento da aprendizagem, ao conhecimento em rede, na dinâmica das comunidades virtuais de aprendizagem, nos processos de auto-organização, na autonomia e na criatividade.” (SOBOLL, 2010, p. 7). Torna-se possível disponibilizar possibilidades e caminhos abertos aos aprendizes, garantindo significações livres e plurais sem perder a coerência e visão crítica. Tal processo é caracterizado pela interatividade e pela autonomia, tão fundamental dentro dos processos de EAD (SILVA, 2002).

Neste sentido, percebe-se a interlocução entre o processo de EAD e Supervisão/Coaching, na qual ambos têm como premissa fundamental o aprendiz como responsável e autor de sua aprendizagem e desenvolvimento. A EAD traz à tona a idéia de independência do aluno, colocando a distância como uma força positiva para ajudar aprendizes adultos que terão a possibilidade de ter um maior controle e direcionamento de seu aprendizado (SOBOLL, 2010). Além disso, há a condicionalidade da interação constante ao longo de todo o trabalho desenvolvido para que se obtenha êxito nas ações realizadas.

Conforme Nobre (2005), na metodologia de Coaching, o desenvolvimento consiste em: motivar⁶ os alunos, analisar a sua atuação, promover *feedback* e dar

⁶Ao tratar motivação na Psicologia, abordamos um conceito sobre o qual ainda não existe uma compreensão completa, não existindo uma uniformidade teórica. Neste trabalho ao abordar o conceito de motivação será utilizada a perspectiva de Braghirolli et AL (2007), o qual afirma que a motivação não é algo que possamos observar diretamente, porém, por meio do comportamento dos indivíduos somos capazes de inferi-la. Entretanto, o autor ressalta que um *comportamento motivado* se caracteriza pela energia relativamente forte nele dependida e por estar dirigido para um *objetivo* ou *meta*” (p.90)

conselhos sobre suas atividades, e por fim provocar reflexão e articulação com os conhecimentos já adquiridos. Trata-se de mudança paradigmática na teoria e na lógica comunicacional. A mensagem só toma todo o seu significado sob a intervenção do receptor que se torna, de certa maneira, criador. Enfim, a mensagem pode ser recomposta, reorganizada e modificada, de acordo com o impacto e das intervenções do receptor. Assim, desloca-se do esquema clássico da informação, que se baseava numa ligação unilateral ou unidirecional, para uma situação de interatividade (SILVA, 2005). A proposta de AVA vem a agregar para o processo de SCO devido às possibilidades de interações que dele advém. Conforme propõe Giraffa e Nunes (2003, p.20):

O princípio de convivência com o ambiente virtual de aprendizagem trata das interações do usuário com o ambiente. São nestas interações – que representam o coletivo das ações dos participantes do ambiente – que o conhecimento é desenvolvido cooperativamente.

O supervisionado-coachee deve conseguir visualizar-se no mundo virtual, encontrando as possibilidades que este lhe oferece. O supervisor-coach irá disponibilizar os recursos que facilitarão o caminho ao encontro de seu desenvolvimento individual. Os passos serão dados pelo supervisionado-coachee e acompanhados atentamente pelo supervisor-coach.

Muitos críticos da evolução tecnológica apontam um aprisionamento dos sujeitos à técnica e uma anulação do aspecto humano. Entretanto, Lévy (2004) afirma que a ênfase deve ser deslocada do objeto para o projeto, ou seja, das relações e ambientes que são criados, tendo a técnica como intermédio e não como fim. Abre-se a possibilidade de diferentes formas de interação e relação.

Associando a premissa de Lévy (2004) a proposta de SCO, o computador de maneira alguma é um obstáculo ao estabelecimento de uma relação humana e integral. A máquina pode até mesmo intensificar a relação entre supervisor-coach e supervisionado-coachee, pois não se limita a encontros formais e presenciais, mas inúmeras outras possibilidades de comunicação, trocas de experiências e ambientes de aprendizado, os quais agregam ao projeto de desenvolvimento humano estabelecido.

Em relação a isso é possível trazer o conceito que o autor refere de Tecnologia Intelectual, em que propõe a existência de uma nova organização de trabalho e de relações. Nesta perspectiva, “a circulação de informações é, muitas vezes, apenas

um pretexto, para a confirmação recíproca do estado de uma relação.” (LÉVY, 2004, p.18). O foco está nos objetivos, percepção e emoções dos sujeitos, na valorização do humano.

3 SUPERVISÃO/COACHING ONLINE COMO PROPOSTA DE EDUCAÇÃO PERMANENTE: CAMINHOS METODOLÓGICOS

Conforme afirma Silva et al. (2007), as TIC, já incorporadas pela EAD em suas práticas, têm promovido significativas mudanças no panorama educacional, em função das possibilidades interativas das interfaces utilizadas, criando novos espaços de encontro para os envolvidos. Com o advento desta inovação das TIC, cabe aos educadores fazer um “verdadeiro ‘casamento’ entre tecnologia, andragogia e suas implicações indissociáveis como a interatividade, construtividade, complexidade e a transdisciplinaridade.”(SOBOLL, 2010, p. 8).

Neste sentido, aproximamo-nos dos conceitos tão exigidos e presentes nas organizações como flexibilidade e interatividade, os quais são próprios do computador conectado à Internet, e são fatores determinantes nessa tendência. Com esta abertura para o mundo virtual, a aprendizagem pode acontecer a qualquer momento, onde quer que o colaborador esteja. O conteúdo apresenta-se em diferentes formatos; o acesso a diferentes meios de informação imediata é estimulado; a interatividade, considerada por Silva e Silva (2007) uma relação recíproca entre dois ou mais agentes potencialmente capazes de produzir um determinado efeito, intensifica-se pelo uso das interfaces, quer na relação gestor-colaborador, que na relação equipe RH-gestores/colaboradores; além do atendimento personalizado *online*; são algumas das principais características apresentadas na EAD.

O Supervisor/Coach, ao desempenhar o seu papel de mediador, favorece a convivência, estimula o diálogo, incentiva a autonomia e a criação, possibilitando uma construção colaborativa e compartilha. A partir desta atuação como mediador e orientador do colaborador, torna-se possível identificar suas representações de pensamento; fornecer informações relevantes, incentivar a busca de novas informações e a realização de experimentações; provocar a reflexão sobre processos e produtos; favorecer a formalização de conceitos; propiciando a aprendizagem e desenvolvimento ampliado co-colaborador.

Neste sentido, percebe-se a interlocução entre o processo de EAD e Supervisão/Coaching, onde ambos têm como premissa fundamental o aprendiz como responsável e autor de sua aprendizagem e desenvolvimento. A EAD traz à tona a idéia de independência do aluno, colocando a distância como uma força positiva para ajudar aprendizes adultos que terão a possibilidade de ter um maior

controle e direcionamento de seu aprendizado (SOBOLL, 2010). Além disso, há a condicionalidade da interação constante ao longo de todo o trabalho desenvolvido para que se obtenha êxito nas ações realizadas.

Diante dessa mudança paradigmática, é preciso despertar o interesse das organizações para uma nova comunicação com seus colaboradores, especialmente, no que se refere ao processo de educação e desenvolvimento dos mesmos. É preciso enfrentar o fato de que, tanto na sala de aula, quanto nas empresas, se está diante do esgotamento do mesmo modelo comunicacional que separa emissão e recepção.

3.1 Metodologia

O estudo foi realizado através de pesquisa bibliográfica e webgráfica. A partir desta base teórica, realizou-se um estudo de campo, por meio de instrumentos de coleta de dados, incluindo testes psicológicos aplicados com sujeitos envolvidos no processo de SCO na organização, com o objetivo de mensuração do nível de desenvolvimento destes, no que se refere às suas competências comportamentais. Sendo assim, o processo de Supervisão/Coaching foi utilizado no contexto organizacional via AVA, como meio de promover o desenvolvimento humano, a partir do aprimoramento de competências individuais. Para que viabilizasse o início desta pesquisa, projeto passou pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFAL e foi aprovado sob número 23065.023243/2010-47.

A pesquisa utilizada foi explicativa, a qual é capaz de identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência de um determinado fenômeno. Com este estudo identifiquei quais as contribuições do processo de SCO no desenvolvimento dos sujeitos. Segundo Gil (2008), esta pesquisa que se caracteriza pelo aprofundamento em relação ao objeto estudado, pelo fato de ser capaz de explicar detalhadamente a causa e os motivos da ocorrência do fenômeno investigado.

O autor refere que na pesquisa explicativa nas Ciências Sociais surgem limitações, nem sempre sendo possível utilizar a pesquisa explicativa em sua totalidade, mas permanecendo o alto nível de controle que configura este tipo de estudo, pode-se utilizar um delineamento que muitas vezes é chamado de quase-experimental. Este delineamento envolve a investigação de grupos fechados e, desta forma, não utiliza a alocação aleatória dos participantes às condições da

pesquisa (DANCEY; REIDY, 2006). Assim, aproxima-se das pesquisas experimentais, embora não haja a descrição aleatória dos sujeitos nos grupos, conforme referido. Possui um rigor considerável, estabelecendo comparações entre grupos não equivalentes ou com os mesmos sujeitos antes do tratamento.

Este delineamento alinha-se a proposta deste estudo, pelo fato do mesmo propor-se a avaliar os efeitos ao processo de SCO, realizando um pré-tese e um pós-teste depois da aplicação do processo de SCO, estabelecendo as comparações quanto aos seus efeitos no desenvolvimento das competências dos sujeitos. Portanto, de acordo com Creswell (2007), o principal objetivo de um experimento é ser capaz de testar os efeitos de uma intervenção sobre um determinado resultado, controlando os fatores que poderiam influenciar neste.

No que se refere à abordagem metodológica, foi feito um estudo misto, no qual foi empregada a coleta de dados associada às formas quantitativa e qualitativa. Tal metodologia foi escolhida pelo fato de ampliar a discussão sobre o problema estudado, atendendo tanto a necessidade de explorar quanto a de explicar o fenômeno (CRESWELL, 2007). Desta forma, os diferentes métodos de análise podem ser úteis ao se dirigirem para diferentes tipos de questões ligadas às organizações (MORAIS; NEVES, 2007).

Pelo fato de existir o interesse de avaliar as contribuições do processo de SCO e os efeitos desta no campo de estudo, torna-se necessário ter identificados: o momento anterior a esta intervenção, a técnica utilizada e os resultados a partir dela obtidos. Sendo assim, é preciso a presença de uma abordagem quantitativa, que dê conta de tais questões, tendo como objetivo principal testar o impacto desta intervenção sobre um resultado, controlando todos os fatores que podem influenciar neste (CRESWELL, 2007). Além disso, este modelo possibilita a organização do processo de investigação, representando os aspectos que são considerados necessários de serem identificados ao longo de todas as fases da pesquisa. É possível ser estabelecido um paradigma de análise que reflete os questionamentos principais da investigação (CARRIL; SANMAMED, 2010).

Apesar desta pesquisa possui um delineamento quase-experimental, o qual se alinha a uma abordagem metodológica quantitativa, existiram dados de natureza qualitativa ao longo do processo de pesquisa, os quais foram de extrema importância para o complemento da compreensão do fenômeno e dos dados quantitativos obtidos. Desta forma, envolveu uma ação no contexto a ser estudado e, posteriormente, uma investigação em relação aos seus efeitos nesse campo.

Com a abordagem qualitativa, torna-se possível obter dados básicos para que se compreenda e se desenvolva a relação estabelecida entre os sujeitos sociais e a sua situação (BAUER; GASKELL, 2002). Possibilita um maior aprofundamento em relação às percepções dos sujeitos da pesquisa ao longo da aplicação do processo de SCO, as quais serão de grande contribuição dentro do processo de validação desta ferramenta. Conforme Bogdan e Biklen (1999), existe uma preocupação em compreender os fenômenos a partir da perspectiva dos próprios sujeitos, as questões externas possuem uma importância secundária.

A organização foco da pesquisa é do segmento de varejo, localizada em Maceió/AL, e se caracteriza por um momento de grande expansão, em que há a necessidade que seus colaboradores possam acompanhar esse processo acelerado de crescimento, mantendo a qualidade de seus produtos e serviços. Associado a este momento de expansão, tem-se a característica do próprio segmento da empresa, marcado pela rapidez e por mudanças constantes. Para tal, torna-se necessário que as lideranças da empresa, as quais têm um papel multiplicador, possam sentir-se fortalecidas e preparadas para dar conta desta ascensão, bem como atender a estratégia da empresa de propiciar aos seus colaboradores uma formação continuada e humanizada, sempre com foco em resultados.

A escolha dos sujeitos da pesquisa foi feita com base no critério do colaborador ser uma liderança na empresa e este ter um papel fundamental no processo de educação permanente e desenvolvimento dos integrantes da organização. Questões como idade, sexo e tempo de empresa não foram fatores relevantes para a pesquisa, mas sim, a função que a pessoa ocupa na organização.

Dentre a população de lideranças da empresa, a amostra escolhida foi um grupo de gerentes, o qual tem papel estratégico na empresa. Ou seja, são colaboradores que participam das principais decisões da organização e disseminam as idéias e ações para os demais colaboradores.

Outro critério considerado na escolha foi o fato destes gerentes serem líderes de outros líderes. Este papel favorece que o trabalho de desenvolvimento possa ser expandido, a partir da formação de multiplicadores na empresa.

A amostra inicialmente estabelecida totalizou 9 sujeitos, dentro de uma população de 30 lideranças na empresa e tal escolha obedeceu os critérios já referidos. Porém, um dos sujeitos da pesquisa foi desligado da empresa antes de iniciar a primeira etapa do processo, sendo dada a continuidade com 8 sujeitos.

As variáveis intervenientes nesse processo foram todo e qualquer tipo de processo que os sujeitos pudessem ter passado que de alguma maneira influenciassessem em seu nível de desenvolvimento quanto as competências avaliadas. Psicoterapia, Coaching, situações traumáticas, ou qualquer outra intervenção relacionada a questões psicológica poderiam ocasionar interferência na proposta de avaliação deste estudo, as quais não podem ser controladas pelo pesquisador.

A pesquisa possuía duas variáveis: as competências dos colaboradores, objetivando avaliar o nível de desenvolvimento destes em relação a cada uma delas, as quais serão mensuradas em dois momentos distintos, conforme já referido; e a outra variável foi o processo de SCO.

O estabelecimento das competências comportamentais serem avaliadas foi baseado na descrição de cargos da empresa, a qual determina quais são as características necessárias para um colaborador da empresa. As lideranças da empresa também são avaliadas de acordo com estes critérios sistematicamente e o seu crescimento na organização está diretamente ligado a evolução que o sujeito apresenta nestes critérios. Essa análise é feita a partir de uma observação empírica dos comportamentos dos indivíduos, bem como dos resultados por eles apresentados em sua função. No caso deste estudo, esta avaliação de evolução foi feita a partir de testes psicológicos, os quais permitem a quantificação de competências correlacionadas as previstas na descrição de cargos da empresa.

É um conjunto de 10 competências: visão sistêmica, planejamento com foco em resultado, atitude vendedora, comunicação, inovação, liderança, negociação, equilíbrio emocional, prazer em servir e foco em qualidade, as quais estão detalhadamente descritas no Apêndice H.

Visto que não seria possível em um único teste obter as mesmas competências presentes na descrição de cargos da empresa, foram escolhidos dois testes os quais se aproximavam das competências que seriam necessárias de serem avaliadas. Foram aplicados os testes psicológicos Inventário Fatorial de Personalidade (IFP) e Escala Fatorial de Extroversão (EFEx), os quais são instrumentos validados cientificamente (NUNES; HUTZ, 2007).

O IFP baseia-se no Edwards Personal Preference Schedule (EPPS), desenvolvido por Allen L. Edwards em 1953. É um teste de natureza verbal e baseado na teoria das necessidades básicas de Henry Murray (1938). São 15 fatores da personalidade: assistência, dominância, ordem, denegação, intracepção, desempenho, exibição, heterossexualidade, afago, mudança, persistência,

agressão, deferência, autonomia e afiliação, sendo que o fator heterossexualidade não foi considerado para os objetivos desta pesquisa. (PASQUALI et. al., 1997) O teste conta também com uma escala de mentira e outra de deseabilidade social, a qual permite identificar a fidedignidade das respostas dadas pelos sujeitos (SILVA, 2007).

Os 15 indicadores referidos são avaliados através de 155 itens, medidos numa escala tipo Likert, composta de 7 pontos. Os pontos da escala correspondem progressivamente de “1 = nada característico” até “7= totalmente característico”. “Essa alteração se justifica pela possibilidade de proporcionar uma descrição mais apurada dos níveis do sujeito e cada variável, por lhe permitir descrever de forma mais ampla, eliminando assim os vieses de escolha forçada” (PASQUALI et. al., 1997, p. 12). O sujeito recebe o questionário com as 155 afirmativas, as quais ele tem que dar a graduação dentro da escala de 1 a 7, de acordo com o quanto a afirmativa se relacionar com o seu modo de ser, pensar e/ou agir.

O teste pode ser aplicado tanto individual ou de maneira coletiva, pelo fato de ser um teste objetivo e auto-administrável. Porém, de uma forma geral o teste é aplicado em sujeitos entre 18 a 60 anos de idade. Ele pode ser utilizado para fins de pesquisa, ensino e aconselhamento, bem como para análise de questões de relacionamento interpessoal, planos vocacionais e educacionais (PASQUALI et. al., 1997).

A interpretação quanto ao perfil de personalidade do sujeito é realizada da seguinte maneira: percentil abaixo de 30 e acima de 70 são características marcantes nos sujeitos; os escores entre os percentis 30 e 40, assim como os entre 60e 70, também representam características marcantes no sujeito, porém, menos acentuadas; “os escores abaixo do percentil 40 representam necessidades fracas e acima do percentil 60 necessidades fortes” (PASQUALI et. al., 1997. P.38).

O IFP possui uma escala de validade, a qual tem o objetivo de avaliar se o sujeito respondeu o teste de maneira satisfatória, considerando a efetividade se o sujeito teve atenção e não mentiu ao responder. Neste sentido, todos os sujeitos que obtiverem neste item um resultado igual ou superior a 32 devem ter o seu teste desconsiderado. (PASQUALI et. al., 1997).

O EFEx é um instrumento utilizado para mensurar a dimensão da personalidade associada à quantidade das relações interpessoais típicas das pessoas, tais como: nível de comunicação, altivez, assertividade e interações sociais. A escala foi desenvolvida no Brasil, considerando os valores culturais,

diversidades regionais e especificidades dos quadros clínicos no país. A escala também possibilita avaliar quadros clínicos e pode fornecer informações significativas para psicólogos em variados contextos de avaliação, não servindo isoladamente para elaboração de diagnósticos (NUNES; HUTZ, 2007).

Assim como o IFP, trata-se de um teste objetivo e auto-administrável, podendo ser aplicado de forma individual ou coletiva. São afirmativas as quais descrevem crenças, atitudes e sentimentos, para as quais o sujeito deverá escolher, dentre a escala, qual que mais se adéqua ao seu modo de ser. (NUNES; HUTZ, 2007). As respostas são do tipo Likert de sete pontos, nas quais os sujeitos registram o quanto as sentenças os descrevem (RABELO et. al., 2009).

Os resultados do teste devem ser compreendidos como intensidade dos traços avaliados pelas subescalas (comunicação, altivez, assertividade e interações sociais). Quanto menor for o escore de uma pessoa em uma subescala, maior é a chance de ela apresentar os comportamentos, crenças e atitudes descritos para este resultado. A escala permite avaliar tendências de comportamentos e jamais afirmar que a pessoa “é” ou “tem” determinada característica, ou mesmo dizer que “certamente” a pessoa irá se comportar de determinada maneira (NUNES; HUTZ, 2007).

Para entendimento da interpretação do teste, seguem valores percentílicos de referência para interpretação da escala:

Tabela 2: Interpretação do teste EFEx

Pontos percentílicos	Faixa
Até 14	Muito baixo
15 – 29	Baixo
30 – 70	Médio
71 – 85	Alto
Maior que 85	Muito alto

Fonte: Nunes e Hutz, 2007, p.51.

A escolha destes testes ocorreu pelo fato dos mesmos permitirem um delineamento matemático da estrutura da personalidade que reflete uma síntese de características básicas do sujeito, considerando-se suas principais propriedades e as relações entre elas. As teorias fatoriais de personalidade propõem que a personalidade pode ser entendida como um conjunto de padrões estáveis das

dimensões afetivas, cognitivas e comportamentais dos seres humanos e, devido a isso, as características do sujeito podem ser mensuradas (PERVIN; JOHN, 2004).

Por meio dos estes psicológicos, foi realizada a mensuração das competências dos sujeitos, que são variáveis discretas, as quais são definidas como aquelas que assumem apenas certos valores especificados dentro de um determinado intervalo. Porém, após a mensuração dos dados, foi necessário que estas variáveis fossem convertidas em categóricas, ou seja, os valores assumidos são categorias, em vez de valores puramente numéricos (DANCEY; REIDY, 2006). Assim, após a identificação dos resultados percentílicos dos testes, estes foram agrupados em categorias referidas anteriormente, as quais permitem a identificação da intensidade do nível de desenvolvimento de cada sujeito em relação a cada competência.

O objetivo da aplicação dos testes foi de verificar as competências que deverão ser trabalhadas com cada sujeito. Após a mensuração das competências, foi aplicado o processo de SCO. O terceiro momento do estudo consistiu na aplicação novamente dos testes psicológicos referidos, com o objetivo de verificar se as variáveis foram alteradas.

3.2 Coleta de Dados

Na tabela abaixo é apresentado um quadro resumo das etapas realizadas para coleta de dados da pesquisa, bem como os objetivos de cada uma delas.

Tabela 3: Etapas da realização da coleta de dados

Etapas da coleta de dados			
Momento	Atividade	Objetivo	Previsão de realização
1	Contato com a Direção da empresa	Explicação da pesquisa, consentimento e assinatura do TCLE	SET/10
2	Contato com os sujeitos da pesquisa	Explicação da pesquisa, consentimento e assinatura do TCLE	ABR/11
3	Análise da descrição de cargos da empresa	Definição das competências a serem avaliadas	MAI/11
4	Mapeamento inicial das competências dos sujeitos (Pré-teste)	Identificação quantitativa do nível de desenvolvimento dos sujeitos em relação às competências exigidas pela empresa para função	MAI/11
5	Devolução do perfil profissional delineado a partir do mapeamento de competências	Transparência nas informações e envolvimento dos sujeitos de pesquisa em seus objetivos de desenvolvimento	MAI/11

Continua

Continuação

Momento	Atividade	Objetivo	Previsão de realização
6	Execução do processo de SCO por meio do moodle	Trabalhar os objetivos de desenvolvimento identificados na etapa anterior.	MAI/11
7	Entrevistas semi-estruturadas de acompanhamento	Identificação qualitativa como os sujeitos estão percebendo a aplicação do processo SCO	JUL/11
8	Mapeamento das competências dos sujeitos (Pós-teste)	Identificação quantitativa se houve aprimoramento das competências dos sujeitos, a partir da aplicação do processo de SCO	SET/11

Fonte: a autora.

A pesquisa iniciou a partir do contato com os Diretores da empresa, a fim de apresentar a proposta do estudo em setembro de 2010. Mediante consentimento escrito dos mesmos (Apêndice F), foi realizado o contato com os participantes da pesquisa, com o mesmo objetivo de explicação da proposta da pesquisa e obtenção de consentimento via assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (Apêndice F).

Em abril de 2011 foi realizado um encontro com todos os participantes da pesquisa, com a presença da Direção da empresa, com o objetivo de apresentar os objetivos da pesquisa, metodologia e cronograma. Neste momento, foi aberto espaço para esclarecimento de quaisquer dúvidas em relação à pesquisa. Na semana subsequente, foi realizada na empresa a assinatura do TCLE pelos participantes da pesquisa. Todos aceitaram participar do estudo.

A partir da realização dos procedimentos éticos envolvidos no estudo, foi realizado o levantamento junto à descrição de cargos da empresa, quanto às competências exigidas para a função exercida pelos sujeitos da pesquisa. No total são 10 competências, as quais serviram de balisador para todo processo de SCO.

Baseada nas descrições de competências individuais, em maio de 2011 foi realizada uma avaliação psicológica dos participantes, para identificar o nível de desenvolvimento de cada sujeito em relação a estas competências. A aplicação dos testes foi realizada coletivamente, e na semana seguinte foram realizadas as entrevistas individuais estruturadas, com foco em competências, com o objetivo de complementar os dados obtidos a partir dos testes psicológicos, concluir o mapeamento (Apêndice A) e verificar se houve alteração nas variáveis, ou seja, a mensuração se houve modificação quanto ao nível de desenvolvimento das competências em análise de cada uma das lideranças em questão.

Na semana posterior à conclusão do mapeamento, foi realizada devolução aos participantes em relação ao resultado obtido, com o objetivo de ser transparente quanto ao processo e envolvê-los neste trabalho de desenvolvimento. Esta etapa forneceu subsídios para o levantamento do perfil dos participantes da pesquisa. Neste momento foram estabelecidos em conjunto com os participantes os objetivos de desenvolvimento, ou seja, as competências a serem trabalhadas com o processo de SCO. Estes objetivos foram estabelecidos de acordo com o resultado do mapeamento e com as demandas de que cada participante. Esse processo é realizado em conjunto, para que fosse propiciado o comprometimento e confiança dos participantes com o trabalho.

Esta proposta exige um encontro semanal, o qual poderia ser presencial ou online. Porém, eles foram realizados eminentemente online, devido à aceitação dos envolvidos em relação ao processo. Os contatos presenciais foram realizados apenas informalmente no ambiente organizacional, onde os participantes comentavam o andamento daquilo que havia sido estabelecido nos encontros online.

O cunho dos encontros individuais foi o trabalho dos pontos de desenvolvimento de cada participante, através da discussão de exemplos do cotidiano de trabalho, estabelecendo planos de ação para melhoria dos pontos deficitários, bem como avaliação da efetividade do plano em relação ao objetivo proposto.

Durante esses contatos também realizava-se a avaliação acerca da percepção dos sujeitos quanto ao processo, com o objetivo de levantar dados qualitativos em relação à utilização da proposta. Esse levantamento foi feito por meio de entrevistas não-estruturadas (Apêndice B), pelo fato de permitir maior liberdade ao sujeito para expressar suas percepções, desenvolvendo as respostas na direção que considerar mais adequado (LAKATOS; MARCONI, 2005).

Após dois meses da aplicação do processo de SCO, depois dos participantes terem adquirido maior maturidade junto à interface, assim como enquanto equipe, começaram a ser realizados os encontros online em grupo. Nestes momentos eram discutidos os objetivos comuns de desenvolvimento de competências, através de troca de percepções e estabelecimento de planos de ação em conjunto.

O ambiente em que as interações ocorreram foi a plataforma Moodle, a partir da interação de recursos como o fórum, *chat*, postagem de materiais e email nas interações entre facilitadores e colaboradores em processo de educação continuada por meio da EAD. A proposta inicial era que as atividades realizadas por meio destes

instrumentos não se limitassem ao espaço da organização, permitindo que os sujeitos da pesquisa interagissem com colaboradores de diferentes organizações, para que as experiências de outros profissionais possam contribuir para o seu processo de desenvolvimento. Porém, isso não ocorreu, pelo fato do processo de desenvolvimento ter se caracterizado como algo muito particular do grupo de lideranças.

A partir da minha experiência profissional com a prática do processo de Supervisão/Coaching, foi possível identificar que o período mínimo para que esse trabalho obtivesse indicativos de resultado é de quatro meses. Após esse período foi realizada a segunda testagem psicológica com os participantes, em outubro de 2011, com o objetivo de identificar se existiram contribuições do processo de SCO desenvolvimento de competências dos participantes da pesquisa. Junto a isso, foram realizadas entrevistas, a fim de obter dados qualitativos acerca do processo em sua totalidade.

Foi realizada a análise dos dados da testagem de maneira quantitativa. Os testes IFP e EFEx fornecem percentuais referentes ao nível de desenvolvimento da pessoa avaliada em relação a cada uma das competências exigidas na descrição de cargos das lideranças operacionais pesquisadas. Os dados do pré-teste e do pós-teste realizados para mensuração das competências referidas serão comparados, com o objetivo de identificar possíveis modificações no nível de desenvolvimento dos sujeitos da pesquisa, a partir da aplicação do processo de SCO.

3.3 Análise dos dados

Foi feita a análise de conteúdo das informações obtidas por meio do mapeamento do perfil dos participantes, das entrevistas e observações das interações online na plataforma Moodle. Os dados qualitativos foram analisados segundo a técnica de análise de conteúdo de Bardin (1977), a qual se caracteriza por um conjunto de instrumentos metodológicos que se encontram em constante aperfeiçoamento e que são aplicados aos mais diversos discursos.

A escolha deste procedimento de análise se deu por possibilitar a análise daquilo que vai além do discurso manifesto pelo sujeito. Conforme Bardin (1977), atraindo o pesquisador aos aspectos que se encontram escondidos, subjacentes, não aparentes e que apresentam alto grau de potencialidade de ineditismo nas mensagens que serão estudadas.

Bardin (1977) afirma que a análise de conteúdo se organiza em três diferentes pólos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A primeira caracterizada pela pré-análise, sendo a fase de organização propriamente dita, em que objetiva tornar operacionais e sistematizar as idéias iniciais.

A exploração do material consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas. Por fim, o analista tendo a disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a partir dos objetivos previstos, ou acerca de outras descobertas inesperadas.

O instrumento de tabulação e análise dos dados quantitativos, coletados através dos testes psicológicos foi o software SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), o qual é indicado para a elaboração de análises estatísticas de matrizes de dados. “O seu uso permite gerar relatórios tabulados, gráficos e dispersões de distribuições utilizados na realização de análises descritivas e de correlação entre variáveis” (POCINHO; FIGUEIREDO, 2010, p.5). Foi realizada uma Análise Exploratória de Dados (AED), a qual consiste em explorar os dados através de técnicas gráficas (DANCEY; REIDY, 2006).

A partir das informações coletadas, foi possível ser feito o cruzamento dos dados quantitativos e qualitativos, com o objetivo de realizar uma análise ampla das contribuições do processo de SCO no desenvolvimento dos participantes da pesquisa.

3.4 Mapeamento inicial das competências dos sujeitos

O ponto de partida do processo foi a realização do mapeamento das competências de cada sujeito, a fim de verificar o nível de desenvolvimento dos mesmos em relação à expectativa da organização. O mapeamento foi feito a partir da aplicação dois testes psicológicos EEx e IPF, os quais propiciam a mensuração de competências que estão alinhadas às 10 competências da empresa. Após foi realizada uma entrevista por competências, propiciando um aprofundamento em relação às informações obtidas a partir dos testes psicológicos.

Baseado nos dados coletados com os testes e entrevistas, foi construída uma avaliação psicológica de cada sujeito e, posteriormente, realizada a entrevista de devolução a cada um deles. No momento da devolução foram estabelecidos em

conjunto os objetivos de desenvolvimento individuais, bem como o plano de ação para atingi-los. Neste momento, foi possível identificar que existiam similaridades em relação aos pontos de desenvolvimento individuais, o que serviu como direcionador para a supervisora-coach na construção das atividades em grupo. Este aspecto facilitou o aprofundamento em relação aos pontos de desenvolvimento.

Os resultados do mapeamento de competências dos sujeitos são apresentados por meio de um resumo, o qual elucida os principais aspectos a serem trabalhados ao longo da aplicação do processo de SCO. Os resultados obtidos por meio dos testes psicológicos aplicados, encontram-se na íntegra no Apêndice G.

Tabela 4: Resumo dos resultados obtidos a partir do primeiro mapeamento

Sujeito	Competências de destaque (acima do percentil 70)	Competências baixa intensidade (abaixo do percentil 30)	Objetivos de desenvolvimento
1	Deferência; Dominância; Desempenho; Persistência; Comunicação; Altivez.	Assistência; Afago; Afiliação; Denegação; Mudança; Autonomia.	- Flexibilidade - Relacionamento interpessoal - Trabalho em equipe
2	Assistência; Deferência; Afiliação; Dominância; Denegação; Desempenho; Exibição; Mudança.	Afago; Autonomia.	- Persistência - Ser exemplo de liderança, atuando no desenvolvimento dos demais
3	Deferência; Dominância; Denegação; Desempenho.	Assistência; Exibição; Agressão; Ordem; Persistência; Autonomia.	- Busca do apoio de equipe - Raciocínio Lógico - Planejamento com Foco em Resultados
4	Persistência; Desempenho; Dominância.	Deferência; Afiliação; Exibição; Comunicação; Interações Sociais; Assertividade.	- Relacionamento interpessoal - Trabalho em equipe
5	Afago; Deferência; Afiliação; Dominância; Denegação; Desempenho; Ordem; Persistência.	Intracção; Mudança; Assertividade.	- Trabalho em equipe - Assertividade - Flexibilidade
6	Intracção; Deferência; Dominância; Desempenho; Autonomia.	Mudança; Interações Sociais.	- Relacionamento interpessoal - Trabalho em equipe - Disciplina
7	Deferência; Dominância; Desempenho; Ordem; Persistência.	Afago; Exibição; Agressão; mudança; Autonomia; Interações Sociais; Comunicação.	- Interações Sociais - Posicionamento em grupo
8	Dominância; Desempenho; Persistência.	Assistência; Afago; Afiliação; Agressão; Mudança; Interações Sociais.	- Trabalho em equipe - Flexibilidade - Adaptação à mudança

Fonte: a autora

Nota: As informações da tabela tiveram como base os dados dos testes EEx e IFP

É possível perceber a partir dos resultados iniciais dispostos na tabela acima que os sujeitos apresentam menos desempenho nas competências relacionadas à interação com o outro (interações sociais; afiliação e afago). Aquelas competências que estão relacionadas a características mais particulares, os sujeitos demonstram melhores resultados. Tal fato pode ser exemplificado ao evidenciar que as competências desempenho e dominância apareceram como destaque na totalidade dos sujeitos. Frente a isso, um dos objetivos de desenvolvimento que foi comum entre todos os participantes do processo foi o trabalho e relacionamento em equipe, o qual não estava estabelecido de maneira consistente entre os integrantes do grupo.

3.5 Moodle

O Moodle foi a plataforma escolhida para aplicação do processo de SCO, devido a sua acessibilidade e diversidade de interfaces que disponibiliza, as quais podem ser customizadas de acordo com a necessidade do moderador. A proposta foi de apresentar todas as informações necessárias de maneira simplificada, facilitando o acesso de todos os envolvidos, de maneira que as resistências a utilização da plataforma fossem minimizadas.

A escolha do servidor para hospedar a plataforma foi realizada com o objetivo de dar segurança, eficiência e eficácia ao processo, de maneira que as informações pudessem estar asseguradas e que os problemas na utilização pudessem ser dirimidos.

O site foi denominado supervisaocoaching.com.br, sendo o curso Supervisão Coaching Online. Esta plataforma foi customizada de acordo com os princípios do processo de SCO. As interfaces programadas foram aquelas que melhor atendessem as necessidades de interação do processo como: *chat*, fórum, tarefas e envio de materiais.

O foco central do uso do Moodle é que ele possa servir como um facilitador do desenvolvimento das competências técnicas e comportamentais dos sujeitos envolvidos, de acordo com as expectativas individuais, da mesma forma que da organização.

O objetivo da utilização desta plataforma online foi propiciar concomitantemente flexibilidade nas interações, devido ao rompimento das barreiras

de tempo e espaço, bem como fazer com que os sujeitos se responsabilizassem por seu processo de desenvolvimento individual e de grupo.

3.5.1 Apresentação da plataforma

Na página inicial é feita uma apresentação da supervisora-coach, ou seja, da facilitadora do processo, bem como dos objetivos do trabalho. Esta apresentação se fez importante para que os participantes se sentissem acolhidos e compreendessem o que poderiam esperar do trabalho a ser desenvolvido. Também foi realizada a apresentação do processo de SCO.

As informações da plataforma foram objetivas, com o intuito de facilitar o entendimento dos supervisionados-coachees. Foram escolhidos poucos links para a página inicial, para tornar mais fácil o encontro das interfaces e informações que os supervisionados-coachees necessitassem. Foram inseridos os seguintes links: calendário e eventos a serem realizados, a fim de manter o usuário sempre atualizado do andamento das atividades; usuários online, para que todos pudessem rapidamente identificar se outros participantes estivessem presentes, caso desejassem manter algum contato; aviso de mensagens, com o objetivo da comunicação entre todos se realizar de maneira instantânea; o acesso às interfaces principais do processo de SCO (fórum e *chat*) e o acesso ao curso.



Figura 2: Página inicial do moodle

O formato do curso foi semanal, com o intuito de intensificar as interações entre os participantes, independente de qual seja a interface. As informações quanto

a estas atividades foram postadas na agenda, onde havia um breve resumo sobre o proposto para a semana e ao clicar era possível ter um detalhamento da atividade proposta, bem como os links para ingressas em sua execução. Ao ingressar na agenda, sempre ao lado direito da tela, também se encontram informações importantes como últimas notícias e eventos. Tais informações podem ser visualizadas das figuras 3 e 4 as quais seguem abaixo.



Figura 3: Agenda do curso

A escolha das atividades de cada semana também era influenciada pelas necessidades que se apresentavam por parte do grupo. Por vezes, poderiam existir algum conflito ou um problema a ser resolvido que necessitasse de um trabalho mais intenso relacionado a uma determinada temática. Na figura abaixo é possível identificar que na semana de 6 a 12 de junho a temática foi discutir a importância do enfrentamento das diferenças individuais para um melhor relacionamento de equipe, pois era uma demanda daquela semana.

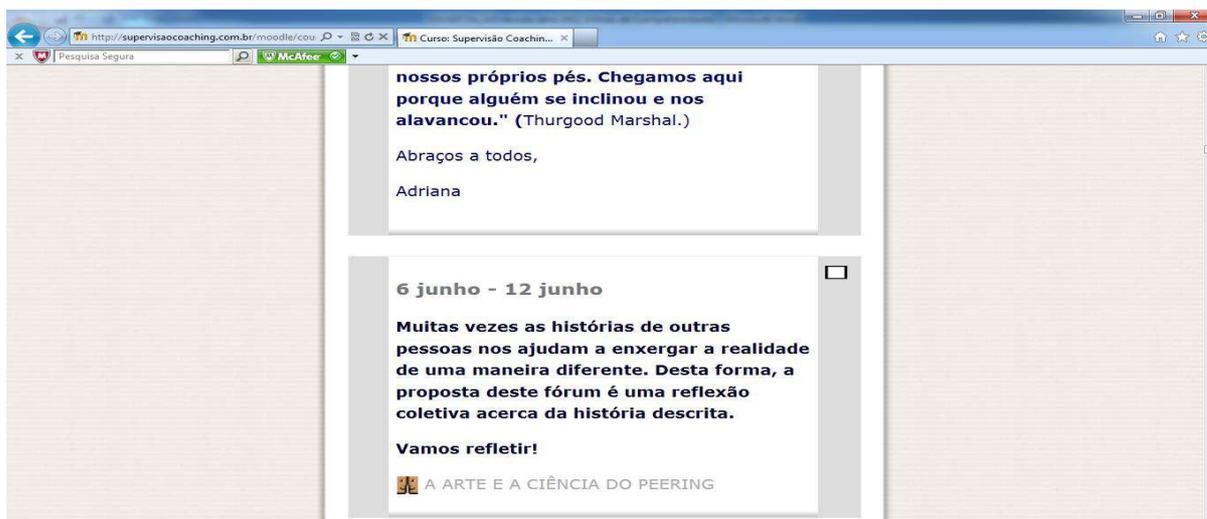


Figura 4: Agenda das atividades semanais

3.5.2 O uso das interfaces

As principais interfaces utilizadas foram fórum, *chat* e mensagens instantâneas. A escolha das mesmas ocorreu devido ao fato destas estarem mais alinhadas aos objetivos principais do processo de SCO, a qual se baseia em tarefas semanais de autodesenvolvimento e de reflexão individual e grupal (fórum), bem como encontros sistemáticos online, com o intuito de discutir o andamento dos trabalhos ao longo da semana. Sempre as tarefas eram concernentes aos objetivos estabelecidos, propiciando a troca de idéias e estabelecimento de plano de ação (*chat*).

O *chat* aconteceu tanto entre o facilitador e o sujeito, como entre o facilitador e todo o grupo participantes da pesquisa. Entretanto, as características dos encontros foram diferentes e os objetivos diferiam.

Os encontros individuais foram focados nos objetivos de desenvolvimento de competências individuais. Neste momento foram discutidos fatos ocorridos na semana, tanto positivos quanto negativos, sendo feita a análise da atuação do supervisionado-coachee, realizando feedback e construindo planos de ação de melhoria quando necessário. Os temas eram relacionados a questões mais particulares e profundas, tendo como objetivo fazer com que o supervisionado-coachee aumentasse o seu nível de autoconhecimento, assim como suas capacidades de lidar com as dificuldades.

Os encontros grupais objetivavam trabalhar as demandas comuns ao grupo. Normalmente, o próprio grupo sugeria o tema de discussão, a partir da vivência deles ao longo da semana e aspectos que eles julgavam necessários de aprimorar.

Quando isso não ocorria, a própria supervisora-coach fomentava a discussão, a partir das dificuldades observadas em relação aos supervisionados-coachees. Os encontros grupais sempre eram iniciados com o questionamento da supervisora-coach quanto a pauta do grupo, para que o momento não fosse direcionado pela facilitadora. As sugestões do grupo eram aproveitadas, sempre sendo feito um alinhamento por parte da supervisora-coach em relação a sugestão e os objetivos de desenvolvimento comuns. Sempre era reservado um espaço do encontro para retomar os assuntos discutidos no fórum, para que fosse realizado um fechamento das discussões postadas.

A duração prevista dos encontros online por meio do *chat*, tanto individuais quanto grupais, era de 30 minutos. Porém, devido à necessidade dos sujeitos e a intensidade das discussões estabelecidas, a média de duração alterou-se para aproximadamente 1 hora. O tempo de duração dos encontros também estava diretamente relacionado com o nível de envolvimento dos participantes com a proposta do processo de SCO. Existiram encontros individuais que chegaram a durar quase 2h, devido ao nível de aprofundamento da discussão. Aqueles sujeitos que não haviam se preparado para o encontro, ou mesmo que não estivessem fazendo um trabalho de reflexão ao longo da semana, não conseguiam evoluir com tanta consistência em seus encontros.

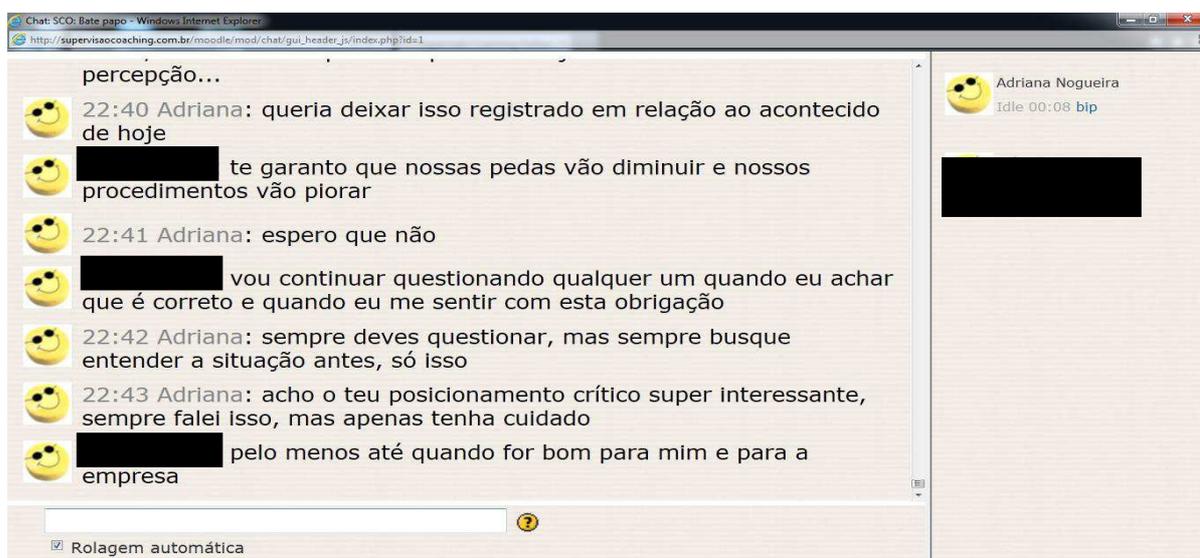


Figura 5: Chat individual

A atividade proposta no fórum, normalmente, tinha regularidade semanal. Porém, dependendo do andamento das interações realizadas, poderia ser postergada, pois mais uma semana, sendo concluída dentro de 15 dias. Através de

tal interface tornou-se possível o aprofundamento de discussões, troca coletiva de idéias, propiciando a aprendizagem colaborativa.

O fórum ocorreu como uma atividade de grupo, no qual eram propostos aspectos de discussão os quais fossem objetivos comuns de desenvolvimento do grupo ou mesmo dificuldades que o grupo estivesse passando. Esta se tornou uma maneira mais reflexiva de trabalho, em que as pessoas sentiam-se à vontade para colocar as suas opiniões, ou mesmo questionar um posicionamento do colega. O material do fórum também servia de subsídio para as discussões que aconteciam coletivamente no *chat*, fazendo com que o trabalho se tornasse mais integrado.

A partir dos contatos online com o grupo, era possível levantar algumas demandas do mesmo quanto a aspectos a serem discutidos. Por exemplo, em um dado momento foi apontado pelos participantes que o ritmo do grupo em relação ao processo que não estava linear, o que estaria dificultando o andamento das atividades, as interações de maneira geral e, conseqüentemente, o desenvolvimento do grupo. Assim, foi proposta uma discussão no fórum a partir de uma parábola chamada “Piquenique das Tartarugas (Apêndice H), a qual tem como pano de fundo a discussão de que pode se desperdiçar muito tempo esperando que as pessoas vivessem à altura de nossas expectativas, e ficando muito preocupados com o que os outros estariam fazendo, deixando de fazer a nossa parte; de fazer o que se espera de si mesmo. O objetivo era o grupo refletir sobre suas próprias ações, resultado este que foi muito positivo, sendo um dos fóruns de maior interatividade e reflexão.

Foi possível perceber uma boa receptividade do grupo em relação às parábolas, pois possibilitava a livre expressão da subjetividade de cada participante, em que as contribuições nos fóruns estavam diretamente ligadas a experiência de cada participante em relação ao processo. No caso de atividades mais objetivas, ou baseadas em textos técnicos, as respostas se mostravam mais concretas e racionais. Porém, em alguns momentos textos com esse cunho foram interessantes, a fim de trazer para discussão de maneira clara e direcionada algumas temáticas que estivessem latentes no grupo e merecedoras de maior aprofundamento.

Um exemplo disso foi outro fórum de grande repercussão, o qual teve como objetivo que o grupo se deparasse com as suas principais dificuldades, propondo ações de melhoria para estas. O fórum denominou-se “Os Cinco Desafios das Equipes” baseado no livro de Patrick Lencioni. O texto aponta quais são os fatores que normalmente obstaculizam as relações e processos em equipe.



Figura 6: Fórum “Os Cinco Desafios das Equipes”.

O fórum propunha que a partir da leitura as pessoas respondessem onde estariam as oportunidades de melhoria do grupo e o que poderia ser feito para que os desafios apresentados fossem vencidos. As discussões geradas no fórum permeavam as dificuldades ainda de aproximação e relacionamento e, conseqüentemente, o não estabelecimento de um vínculo de confiança entre os integrantes do grupo. O resultado foi considerado positivo, pois as pessoas foram capazes de explicitar suas percepções, sendo colocadas questões que já eram latentes há muito tempo, mas que não eram trazidas para o diálogo entre as pessoas.

Conforme pode ser visualizado na figura, foram feitas duas perguntas ao grupo. O primeiro questionamento foi onde estariam as oportunidades de melhoria do grupo e a segunda o que poderia ser feito para vencer as dificuldades que se apresentavam. Todas as pessoas abordaram a questão do diálogo, ou seja, uma melhoria no processo de comunicação do grupo, pois através disso seria possível ser construída uma relação de confiança, a qual ainda não se tinha. Esse sentimento é comum, porém, pouco se falava sobre ele de uma maneira aberta entre os integrantes. O grupo entende que a melhoria na qualidade da relação entre as pessoas, faria com que as dificuldades fossem enfrentadas de uma maneira mais tranquila e eficaz.

3.6 Análise do processo de SCO

Ao longo da aplicação do processo foi realizada uma análise qualitativa junto aos sujeitos, com o objetivo de avaliar como estes estavam percebendo o processo, salientando pontos fortes e resultados por eles percebidos. A coleta destas informações foi realizada por meio do *chat* e e-mail, tanto nos momentos individuais quanto grupais, de acordo com as perguntas descritas no Apêndice B.

A primeira avaliação foi realizada após ter transcorrido dois meses do início da aplicação do processo de SCO. A percepção dos participantes neste momento foi positiva, mas ainda existiam diferenças na forma como cada um percebia o processo de desenvolvimento individual, quanto de equipe. Tais diferenças estavam relacionadas ao fato de nem todos os participantes estarem no mesmo nível de adaptação e vinculação à ferramenta. As pessoas que estavam mantendo uma regularidade maior dos seus encontros online, tanto individual quanto grupal, assim como uma participação frequente nas atividades semanais, como os fóruns, conseguiam trazer mais informações e um entendimento mais coeso do processo. Também pelo fato de estarem mais entregues ao trabalho de SCO, relatavam o fato de ser um processo bastante intenso e por vezes não muito fácil, pelo fato de ter que se deparar com características muito particulares de sua personalidade, que talvez ainda não estivessem sendo pensadas ou discutidas. Essa auto-reflexão e autoconhecimento já estavam sendo vistas por estas pessoas como fatores geradores de mudança comportamental, mesmo que de maneira ainda muito insipiente.

As pessoas que ainda não estavam totalmente integradas à ferramenta, ou seja, que não utilizavam todos os recursos do moodle com regularidade, viam como positivo, mas ainda não conseguiam perceber resultados muito diretos. Relatavam como importantes as discussões propiciadas pelo processo de SCO, mas ainda não conseguiam perceber efetivas mudanças em seu comportamento. Tal fato poderia estar aliado a questão de não haver uma regularidade na presença das atividades por parte dessas pessoas, as quais não conseguiam ter um acompanhamento completo daquilo que se pretendia desenvolver.

Essa diferença no andamento do grupo foi percebida pelos participantes do processo, algo que foi motivo de alguns encontros online, individual e grupal, assim como fórum, na tentativa de haver uma mudança de comportamento por parte das pessoas que não estivessem alinhadas aos demais.

De uma maneira geral, nesta primeira avaliação, o processo de SCO foi percebido como benéfico, principalmente pelo fato de ter sido aberto um novo canal de comunicação entre as pessoas, bem como delas consigo próprias. A contribuição para questões de comunicação e relacionamento, assim como uma oportunidade diferenciada de desenvolvimento pessoal e profissional foram colocadas como diferenciais no trabalho.

Ainda neste momento inicial foi sugerido que houvesse mudança nos horários da realização dos encontros, visto que o grupo percebeu que não era possível realizar as atividades de SCO dentro da rotina normal de trabalho, devido a fato de exigir uma maior concentração e reflexão no momento de sua execução. Assim, a partir disso foram alterados alguns horários dos encontros, principalmente o encontro grupal, o qual acontecia no intervalo de almoço das pessoas, passando a acontecer nos sábados antes de todos iniciarem a sua jornada de trabalho, o que teve um resultado bastante positivo.

O segundo acompanhamento foi realizado após seis meses das atividades do processo de SCO terem transcorrido. Apesar da percepção ter continuado positiva, a propriedade com que as informações sobre o processo de SCO eram trazidas foi maior. O tempo de execução do trabalho possibilitou que os participantes conseguissem ter um entendimento mais efetivo da proposta e até mesmo passar a cobrar a ocorrência dos encontros, sentindo falta quando por algum motivo estes não aconteciam e também cobrar a participação dos demais. As pessoas conseguiram colocar as atividades em sua rotina de trabalho.

Entretanto, as pessoas que não conseguiram aderir ao trabalho de uma maneira mais substancial, neste segundo momento, questionaram o processo, especificamente a necessidade sentida de ter uma participação mais atuante e diretiva do supervisor-coach quando não estivesse acontecendo a participação de algum dos integrantes no processo por iniciativa própria. Esta demanda apenas foi relatada pelas pessoas que não aderiram ao processo de uma maneira mais efetiva, o que pode estar associado ao próprio perfil de personalidade, o qual necessite de um direcionamento maior, bem como cobrança para que as atividades sejam realizadas.

Os pontos positivos que foram destacados foram a possibilidade de aumentar o autoconhecimento, a partir da reflexão sobre as suas atitudes e comportamentos. Como consequência deste autoconhecimento as pessoas percebem melhoria em seus pontos de desenvolvimento, apesar de identificarem que ainda precisam

melhorar. Outro fator significativo identificado pelo grupo foi a mudança de comportamento das pessoas enquanto grupo, o qual estava bastante dificultado no início do processo.

Dentre as sugestões de melhoria trazidas pelos sujeitos, encontram-se o interesse de existir uma maior regularidade das atividades e dos encontros, a fim de intensificar o trabalho que vinha sendo desenvolvido. Fato este que demonstra a valorização do trabalho realizado. Outra questão também trazida por algumas pessoas foi o desejo de que ocorressem mais encontros presenciais, o que evidencia ainda uma resistência e relação a ferramenta. As pessoas que colocaram essa demanda, as quais foram trazidas por três sujeitos, duas delas não aderiram aos encontros online e a outra não conseguiu manter a regularidade das atividades. Tal fato pode ser visto como uma certa resistência a atividade online e, de certa maneira, uma dificuldade em entrar em contato com as suas próprias dificuldades, assim como priorizar o autodesenvolvimento dentro da acelerada rotina.

Com o objetivo de um maior aprofundamento da análise destes relatos dos sujeitos, foi realizada a exploração qualitativa do material coletado. Por meio da análise de conteúdo, foi possível observar os principais pontos de saturação evidenciados pelos sujeitos. Com isso, foram identificadas cinco categorias de análise que serão descritas a seguir, as quais demonstram a percepção dos sujeitos em relação ao processo de SCO: ampliação do autoconhecimento; motivação em relação ao desenvolvimento pessoal; percepção de valor em relação ao AVA; o impasse: autonomia *versus* dependência e desenvolvimento de equipe.

3.6.1 Ampliação do autoconhecimento

Os sujeitos, de uma maneira geral, perceberam valor no processo de SCO. Um dos pontos positivos relatados foi o fato desta permitir que eles possam ampliar o seu conhecimento em relação as suas habilidades, a partir de uma avaliação aprofundada de seu perfil. Tal fato fica representado na seguinte fala: “(...) vc me falou de alguns pontos que eu mesma sabia existir, mas achava que não deixava transparecer...”(Sujeito 7). O sujeito 4 complementa esta idéia afirmando: “(...) eu entendo que o processo é muito bom e pode trazer melhorias para as equipes (...) eu estou gostando muito.”

Todos os sujeitos, anteriormente ao processo, não tinham nenhuma atividade rotineira que propiciasse tal autoconhecimento e reflexão rotineira. “O supervisor-coach realmente atua como um treinador, levando o coachee para a auto-reflexão, estimulando-o para expressar seus sentimentos e motivando-o para superação de seus objetivos” (Sujeito 4). A partir do momento que eles conseguiram inserir isso em seu cotidiano, passaram a motivar-se com a possibilidade de investirem em seu desenvolvimento pessoal e profissional. “É um trabalho muito interessante, pois é uma forma de auxiliar o meu desenvolvimento pessoal e profissional mais rapidamente. Permite que busquemos o autoconhecimento” (Sujeito 7). O sujeito 3 afirma: “o apontamento de forma explícita feita e acompanhada pelo coaching nos auxilia na condução da auto-análise individual e de como interagir com as pessoas”. O sujeito 4 também reforça tal ideia afirmando:

O processo é adequado ao desenvolvimento pessoal e profissional, proporcionando o estabelecimento de metas e objetivos, através da identificação e uso das próprias competências desenvolvidas, bem como o reconhecimento das limitações (...).

Esse processo de autoconhecimento passou a ser facilitado a partir do momento que a relação entre supervisor-coach e supervisionado-coachee passa a se fortalecer. A relação de confiança entre ambos propicia que se sintam mais a vontade para expor todas as questões envolvidas no processo. O nível de conhecimento do supervisor-coach em relação ao supervisionado-coachee facilita para que ele consiga realizar intervenções mais assertivas, bem como sugerir planos de ação nos quais eles passam a perceber valor, devido ao fato de terem sido implementadas outras sugestões anteriormente e terem sido identificados resultados positivos.

Quando questionados se percebiam mudança em seu desenvolvimento os sujeitos em sua totalidade, mas em níveis diferentes, responderam que identificavam. Ao comentar sobre as mudanças em suas competências, o sujeito 4 afirma:

percebo sim (...) o processo faz o supervisionado-coachee refletir sobre suas ações e atitudes, além das mudanças que procura para atingir as metas e objetivos estabelecidos. Assim podem ser identificadas as limitações e ampliada a utilização das próprias competências desenvolvidas.

O processo de SCO possibilita não apenas o autoconhecimento e desenvolvimento de habilidades, como o aprimoramento de competências já existentes. “(...) hoje posso afirmar que este processo mudou algumas atitudes que por varias vezes seria tomadas de outra maneira” (Sujeito 3). “Sim, pois estou conseguindo controlar mais minhas emoções, e mais, tentar entender o ponto de vista do outro” (sujeito 7). A partir disso, foi possível que eles se responsabilizassem pelos aspectos a serem desenvolvidos, propiciando um engajamento maior em relação aos mesmos. É importante ressaltar que o nível de evolução de cada participante estava diretamente relacionado ao quanto eles foram capazes de dedicar-se ao processo de SCO.

Há um reconhecimento que este processo não é algo fácil, o qual demanda investimento e dedicação por parte do supervisionado-coachee, mas quando isso ocorre os resultados demonstram ser satisfatórios. Tal questão fica ilustrada na fala do sujeito 2, ao afirmar:

Confesso que a mudança de comportamento é muito complexa, pois nossas atitudes estão diretamente ligadas a nossa natureza, eu acredito que tenho me esforçado para melhorar meu comportamento a partir dos novos conhecimentos e dos feedbacks que tenho recebido.

Mesmo o processo de SCO sendo algo complexo, as pessoas sentem-se motivadas com o autoconhecimento decorrente do mesmo, a partir dos feedback recebidos por parte do supervisor-coach. Aliado a este autoconhecimento, as pessoas passam a ter um maior autocontrole em relação as suas atitudes, conseguindo administrar de maneira mais satisfatória os seus pontos fortes e fracos. Isso traz maior segurança para as pessoas, bem como um processo de amadurecimento comportamental. Associado a isso, o sujeito 5 ao relatar se identificava mudanças em seu comportamento afirmou: “Bastante. Tenho pensado muito antes de agir”.

De uma maneira geral, os sujeitos perceberam evidencias de melhoria em suas competências. Apesar dos sujeitos reconhecerem que ainda existe um longo caminho a ser percorrido no que se refere aos seus objetivos de desenvolvimento individual, eles perceberam como valorosa a evolução atingida até o momento com o trabalho realizado. O sujeito 7, quando questionado em relação a sua evolução quanto ao seu processo de autodesenvolvimento, resalta que identifica evolução: “(...) acho que venho evoluindo “(...) tenho me sentido muita mais preparada, e muito

mais observadora(...). “Identifico mudanças positivas, pois que consegui ultrapassar algumas barreiras de relacionamento interpessoal” (Sujeito 1)

Como pode ser percebido na fala anterior, tais mudanças individuais também refletiram no grupo, contribuindo para melhoria de pontos importantes, como aproximação entre os membros da equipe e, conseqüentemente, uma maior troca entre eles. Em relação a isso o Sujeito 2 afirma: “algumas respostas estão começando a ser dadas mais rapidamente.” O Sujeito 1 complementa: “(...) acho que todos nos estamos buscando muito (...)” O Sujeito 8 ainda ressalta como fator de contribuição nesse processo a interação: “(...) então através a interação passamos a crescer(...)” “por varias vezes seria tomadas de outra maneira egoista no qual seria pensado no "Eu" e não na equipe” (Sujeito 3) “Satisfatório, pois podemos medir através da atitude da equipe que teve uma mudança de comportamento positiva” (Sujeito 7)

3.6.2 Motivação em relação ao desenvolvimento pessoal

Outra questão apontada pelos sujeitos foi o fato de sentirem-se mais motivados em relação à aprendizagem e formação de uma maneira geral, a partir da conscientização e estabelecimento de momentos sistemáticos para se dedicarem a esse processo de desenvolvimento, conforme a fala do sujeito 2: “(...) eu tenho me sentido mais motivado para me auto desenvolver(...)” Em relação a isso, um dos participantes relata que a partir da participação, percebe que se envolve mais no processo, afirmando que: “(...) uma programação pessoal de entrar no moodle todas as semanas em dias programados (...)”(Sujeito 4) Pode-se afirmar que houve uma descoberta dos participantes em relação a possibilidade de autodesenvolvimento, diminuindo o receio de se voltarem para as suas dificuldades. O sujeito 6 reforça tais questões ao apontar que percebe as mudanças em seu comportamento, afirmando que “ vc consegue destruir os monstros que vc mesmo cria, basta que estejamos abertos para as mudanças.”

Entretanto, apesar desta motivação se mostrar presente nos participantes, em alguns casos era possível perceber que tal fator estava relacionado aos demais integrantes da equipe. Ou seja, caso não fosse percebido pelo sujeito uma participação íntegra dos demais membros nas atividades propostas no processo de SCO, era demonstrado um desinteresse na realização das tarefas. Frente a isso, a cobrança do grupo tornou-se bastante intensa em relação às pessoais, as quais

muitas vezes justificam a sua não participação pela ausência do outro. Nestes casos, percebe-se a não responsabilização do sujeito por seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, pois deposita na outra pessoa a responsabilidade quanto ao seu envolvimento no processo de SCO.

Quando essa desvinculação da atuação no processo de SCO em relação ao grupo acontecia, os resultados percebidos eram mais satisfatórios. As atividades não deixavam de ser cumpridas pelo fato do outro não ter realizado. Porém, a consequência disto foi o fato do processo ter se tornado mais efetivo no que diz respeito às atividades mais individuais e de autoconhecimento. Passou a ser atribuído um maior valor aos *chats* individuais online, tornando-se secundários em alguns momentos as atividades de grupo. Os sujeitos passaram a se dedicar de maneira mais intensa aos encontros individuais, fazendo um movimento de introspecção e auto-análise constantemente. Certamente, a evolução individual reflete no grupo, porém, as relações intergrupais não tiveram o aprimoramento no mesmo ritmo do que o desenvolvimento individual.

3.6.3 Percepção de valor em relação ao AVA

A diversidade de interfaces foi observada como um aspecto positivo, pelo fato de propiciar maior dinamicidade ao processo e por tornarem-se complementares. “As técnicas são praticáveis e dinâmicas no nosso dia dia, em alguns momentos difíceis de inserir no nosso comportamento, mas a todo momento vem a afirmativa do caminho certo pelas mudanças ocorridas e constatadas como pessoa, como profissional” (Sujeito 3). O sujeito 4 complementa afirmando:

Além da relação direta entre supervisor-coach e supervisionado-coachee, as tarefas na plataforma on-line, como também os encontros on-line com os demais supervisionados-coachees, sob a supervisão do coach, proporcionam maior interação entre os envolvidos, de forma a entender as limitações e objetivos a serem alcançados pelo grupo.

Portanto, há um alinhamento entre a dinâmica do cotidiano com a flexibilidade e dinamicidade propiciada pelo espaço online. Muitas vezes, não é possível reunir todas as pessoas presencialmente para uma troca de ideias sobre as relações grupais, o que de certa maneira distanciava as pessoas. Com isso, o AVA vem a contribuir para esta aproximação, especialmente, devido ao contexto da empresa.

Conforme afirma o sujeito 5 em relação ao AVA: “Muito pertinente para o momento que estamos vivendo.” Há o rompimento da barreira de tempo e espaço, o que em um contexto organizacional extremamente dinâmico, o relacionamento e interação entre as pessoas torna-se facilitado. “A utilização da plataforma on-line proporciona uma boa interação entre o supervisor-coach e supervisionado-coachee, reduzindo possíveis distâncias físicas e possibilitando o ajuste de horários entre as partes” (Sujeito 4).

Em alguns momentos, mesmo que o espaço de discussão fosse criado, não havia ambiência presencialmente para que a temática de relacionamento fosse discutida. Um dos fatores para que isso ocorresse era a absorção das pessoas quanto a rotina de trabalho, fazendo com que elas se preocupassem em logo direcionarem-se para suas atividades do dia-a-dia e não demandando tempo naquilo que talvez pudessem considerar como secundário, ou seja, as relações. Há uma maior priorização do relacionamento grupal, qualificando tal relação, conforme afirma o sujeito 6 ao referir sua percepção do AVA: “A melhor possível, pois se trata de um processo de desenvolvimento individual e equipe onde vários obstáculos podem ser vencidos.”

Outro fator interessante de ser analisado foi o fato das pessoas sentirem-se mais a vontade de conversarem sobre as relações com mais facilidade no espaço online do que presencialmente. As pessoas conseguiam expor as suas ideias de maneira mais tranquila, bem como ouvir as percepções dos demais. “É uma ferramenta que possibilita uma interação bastante interessante e sendo on line, acredito deixar os usuários mais livres para colocar suas opiniões” (Sujeito 5)

Um exemplo significativo do aspecto acima citado foi um dia de encontro online grupal em que os participantes tomaram atitude frente a um problema que vinha acompanhando o grupo há certo tempo, mas nenhuma atitude havia sido tomada. Até o momento deste encontro, havia passividade do grupo em relação a uma situação da empresa, a qual tinha uma expectativa muito grande de que o grupo assumisse a responsabilidade sobre esta. Sabedora de tal situação, a supervisora-coach provocou que o assunto passasse a ser discutido, mas sem nenhum direcionamento sobre o que deveria ser feito, apenas sugerindo que o grupo pensasse no fato, bem como nas possibilidades de solução.

O resultado foi extremamente positivo, pois todos os participantes concordaram que seria um assunto do qual as pessoas necessitariam se ocupar naquele momento e que a atitude assumida até o momento não seria a ideal. Frente

a aceitação do problema as pessoas passaram a dar sugestões de possíveis ações que viriam a contribuir para a solução do problema. A partir da troca de ideias surgiu um plano de ação, o qual foi implementado na semana subsequente ao encontro e as mudanças passaram a ser notáveis, trazendo um resultado satisfatório para a organização. Dentre as nove pessoas que estavam presentes neste dia no encontro, todas elas comungaram da opinião que este encontro online grupal teria sido o melhor já realizado até aquele momento. A percepção quanto às interfaces é de que elas vem a agregar ao processo de desenvolvimento das pessoas, conforme afirma o sujeito 2, salientando:

Para mim são muito positivas, pois estão direcionadas para trabalhar as fragilidades da equipe e construir um grupo que, a partir do momento que começar a trabalhar com foco na melhoria dos processos, poderá produzir com desempenho superior.

Da mesma forma acontece nos encontros individuais. O AVA permite essa interação e a expressão das percepções individuais de uma maneira mais transparente e aberta. Informações que por vezes não eram tratadas presencialmente, passaram a ser discutidas no espaço online. Sendo assim, identifica-se uma maior preferência para as atividades síncronas, devido ao fato dos supervisionados-coachees conseguirem expor as suas ideias e, imediatamente, obterem um feedback do supervisor-coach. Tal atividade fomentava a interatividade e a troca de percepções, algo que era um fator de motivação. Tal situação fica ilustrada na fala do Sujeito 4: “(...) com o bate papo a interação é fantástica.”

3.6.4 O impasse: autonomia *versus* dependência

A dificuldade inicial foi o uso da própria plataforma. Houve um período de adaptação ao Moodle, o que atrasou um pouco o início efetivo das atividades. Os sujeitos que já tinham algum tipo de experiência com cursos online, ou maior afinidade com as TIC, tiveram um processo de inserção mais acelerado.

Alguns ainda permaneceram em um ritmo mais lento, mas foi algo que não estava somente associado a não familiaridade com as TIC. Foram realizados treinamentos instrucionais com o objetivo de minimizar as dificuldades advindas do desconhecimento do AVA. Porém, mesmo após este esclarecimento, a não adesão ao processo de SCO permaneceu. Além disso, foram realizadas trocas de horários

dos encontros, na tentativa de não haver superposição de atividades, facilitando a participação do supervisionado-coachee. Porém, essa ação não foi suficiente para que a adesão ao processo acontecesse.

A partir dos relatos dos participantes que não se engajaram no trabalho, identifica-se a não priorização do processo de SCO e a dependência do supervisor-coach como as principais causas para que o envolvimento com o processo não acontecesse. Tal fato fica ilustrado a partir da fala do sujeito 8: “você não me lembrou que tinha encontro hoje (...).” Em um dia de encontro online o sujeito 1 enviou um e-mail ao grupo retratando-se por sua ausência, afirmando: “Não consegui participar no nosso encontro hoje. Os créditos do modem haviam expirado.” Porém, é interessante ressaltar que o sujeito 1 já havia realizado outros encontros de grupo utilizando o computador da própria empresa, podendo organizar-se desta maneira caso a prioridade fosse dada.

Apenas o sujeito 3 que além da não priorização do processo, afirmada por ele mesmo, houve um pouco de dificuldade quanto ao uso das interfaces. Esta pessoa não possuía muita familiaridade com as TIC, sendo um processo mais difícil de interagir com fluência. A preferência pelos encontros presenciais fica clara quando o sujeito 3 afirma: “Acredito que a frequência dos encontros frente a frente deverá ser mais repetida entre os participantes. por exemplo: frente a frente ser quinzenal do que o encontro online semanal.”

É possível evidenciar que os sujeitos com maior autonomia e mais comprometidos com seu processo de desenvolvimento, engajaram-se mais intensamente no processo. Tal fato era percebido no não cancelamento dos encontros, ou caso isso acontecesse havia sempre a tentativa de reposição do horário, para que os encontros acontecessem dentro da regularidade prevista.

Da mesma forma ocorria nas participações nos fóruns. Os sujeitos que estavam mais envolvidos adquiriram o hábito de semanalmente ingressarem na agenda e verificar as atividades postadas. Todavia, com o passar do tempo os sujeitos reduziram a participação nos fóruns, afirmando que seria decorrência da não interação do grupo como um todo nesta atividade.

Havia uma recorrência da reclamatória da não linearidade da participação das pessoas nas atividades de grupo, conforme ilustrado na fala do sujeito 7: “(...) algo que me incomoda é a questão da indisciplina do grupo (...).” Quando este sentimento era exposto a todas as pessoas, comumente, havia uma mudança de comportamento, mas que precisava ser reforçado para que perdurasse. Os sujeitos

1, 3 e 8 necessitavam de um maior direcionamento para que acompanhassem o andamento das atividades junto aos demais integrantes. O sujeito 1 ilustra tal fato afirmando:

(...) acredito que o volume de atividades profissionais e familiares afaste um pouco processo coaching online da lista de prioridades e talvez a intervenção do Profissional Coaching, vez ou outra, a fim de despertar ou renovar o interesse do grupo, seja essencial.

Nesta fala fica evidente a expectativa em relação a intervenção do supervisor-coach de maneira mais intensa. Porém, a efetividade do processo não se encontra em uma relação de dependência do supervisor-coach perante as atividades, mas sim na postura ativa do supervisionado-coachee em relação ao processo de SCO. O sujeito 6, o qual também não se engajou integralmente, evidenciando o interesse em uma atuação mais incisiva do supervisor-coach: “Talvez uma realização de questionários / entrevistas frequentes para obtenção de feed backs mais atuais.” É possível observar na fala do sujeito o desejo de existirem mais atividades que partissem do supervisor-coach.

Houve momentos em que esse direcionamento foi feito, na tentativa de verificar se produziria algum efeito sobre os participantes, mas o resultado não ocorria. Apenas foi possível identificar mudança na postura de dependência dos sujeitos quando estes enxergaram valor no processo, da mesma forma que compreenderam o seu papel neste contexto, posicionando-se de maneira mais autônoma e responsável.

3.6.5 Desenvolvimento de equipe

Quando o processo de SCO iniciou, havia instalada no grupo uma relação de distanciamento e, em algumas situações, certa agressividade em reuniões ou discussões de problemas do cotidiano. Uma das expectativas em relação ao trabalho de SCO era que tais dificuldades pudessem ser dirimidas, a partir da qualificação dos vínculos estabelecidos entre as pessoas. Conforme coloca o sujeito 2: “Na minha opinião, este é um momento em que nos damos a oportunidade de trabalhar as questões pessoais que interferem no nosso dia-a-dia dentro da organização, colabora para que alguns pontos sejam esclarecidos e obriga o grupo a debater pontos que precisam ser contratados para que as relações se fortaleçam”. Novamente nesta fala é possível identificar o quanto os sujeitos percebem valor no

processo de SCO pelo fato do mesmo possibilitar a abertura de um canal de comunicação entre o grupo inexistente em um estágio anterior, o qual facilitava que as dificuldades de seus integrantes pudessem ser trabalhadas de maneira compartilhada.

Com o desenvolvimento das atividades (fóruns, *chats*, etc) tornou-se possível que tais dificuldades passassem a ser trabalhadas. Foi disponibilizado o espaço para que as pessoas pudessem expressar as questões que estavam apenas latentes e não discutidas. Todos os integrantes do grupo tinham clareza que a dificuldade estava instalada, mas não estavam conseguindo colocar tal temática em discussão. O compartilhamento e a discussão das questões coletivas passam a gradativamente integrar o contexto de trabalho dos sujeitos, conforme afirma o sujeito 2:

(...) este é um momento em que nos damos a oportunidade de trabalhar as questões pessoais que interferem no nosso dia-a-dia dentro da organização, colabora para que alguns pontos sejam esclarecidos e obriga o grupo a debater pontos que precisam ser contratados para que as relações se fortaleçam.

Neste sentido, o trabalho é visto como benéfico, pelo fato de facilitar o trabalho das dificuldades presentes no grupo, conforme afirma o sujeito 6:

Acredito que o processo vem sendo conduzido com muito embasamento técnico, tendo em vista os resultados alcançados e a condução propriamente dita, em que se percebe que certos assuntos são levantados com o objetivos de dirimir alguns conflitos internos ou mesmo para enriquecer o debate.

O grupo sentiu maior abertura para falar sobre as insatisfações, ou mesmo cobrar dos demais alguma atitude que julgassem necessária para o bom andamento do trabalho. Em um dos encontros em grupo, tal fato fica evidente nas seguintes falas: Sujeito 1: “acho que estamos em momento muito diferente de algum tempo atrás (...);” Sujeito 2: “e a abertura para receber críticas também é outro ponto que melhorou (...).” “Como todos os grupos são heterogêneos, a disciplina na participação das atividades deve ser exigida, de forma que as regras de participação na plataforma sejam claras. Todos os supervisionados-coachees precisam entender, ao mesmo tempo, a importância de sua participação no processo de desenvolvimento do grupo” (Sujeito 4). Nesta última fala identifica-se uma maior preocupação com as questões coletivas e de que as pessoas participassem integralmente do processo, pelo fato de acreditar que isso faria a diferença.

As pessoas passaram a exigir mais uma das outras que as decisões fossem coletivas, baseadas em interesses comuns e não mais individualizadas. O sujeito 3 ao lembrar do estágio anterior do grupo afirma: “varias vezes seriam tomadas (decisões) de outra maneira egoísta no qual seria pensado no "Eu" e não na equipe”. Uma das dificuldades identificadas para que essa relação de transparência ocorresse era a relação de confiança ainda não estabelecida entre todos. As pessoas ainda não se sentiam a vontade para expor todas as suas percepções, o que impedia que as discussões fossem aprofundadas. Os sujeitos 4 e 5 chamaram esse contexto de “falsa harmonia”, pelo fato de acreditarem que as pessoas não expunham aquilo que efetivamente pensavam. Porém, os demais sujeitos já percebiam de maneira diferente, que talvez esta fosse uma maneira de preservação das relações, visto que anteriormente em momentos de debate a agressividade era mais constante.

Com a evolução das atividades e, especialmente, com a realização dos encontros online de grupo, tornou-se possível que estas relações fossem trabalhadas e a comunicação pudesse acontecer de uma maneira mais clara. Um dos principais resultados do processo neste sentido, pois a abertura de um canal de comunicação entre as pessoas. Mesmo que em discordância, as pessoas tornaram-se mais capazes de expressar aquilo que elas pensavam, porém, com um cuidado maior no que diz respeito as relações.

Conforme referido anteriormente, o processo de desenvolvimento grupal não obteve a mesma evolução do que o individual. Os resultados grupais foram insipientes, ainda dependendo bastante da intervenção da supervisora-coach para que as interações ocorressem. Porém, apesar do resultado do trabalho grupal não ter sido o esperado, as melhorias que foram obtidas em tais relações foram percebidas como positivas.

Em relação a este processo evolutivo o sujeito 2 faz uma análise sobre o desenvolvimento do grupo ao longo do trabalho de SCO, fazendo a seguinte observação:

Tem um autor da FDC⁷ que diz que TODA equipe passa por 5 fases, na primeira todos se respeitam e tudo é harmônico, mas as relações são superficiais e os resultados são medianos, na segunda fase começam a surgir os subgrupos, as relações começam a ser um pouco mais profundas, mas as pessoas se dividem em função das

⁷ A sigla FDC significa Fundação Dom Cabral (www.fdc.org.br), é um centro de desenvolvimento de executivos, empresários e gestores públicos. O seu foco é formar equipes de trabalho que sejam capazes de interagir crítica e estrategicamente dentro das empresas.

afinidades e não dos processos, neste momento os resultados ainda não são satisfatórios, a terceira é a fase mais difícil, é neste momento que surgem os conflitos e o foco passa a ser totalmente pessoal. A quarta fase inicia quando o líder consegue direcionar o foco das relações para os processos, os subgrupos ainda existem, mas como todos estão voltados para os processos as questões pessoais perdem força, vivenciar este momento, faz com que os subgrupos comecem a se dissolver e o foco passa a ser de fato nos processos, é aqui que a equipe se encontra na quinta e última fase e os resultados passam a ser realmente significativos.

A partir da fala do sujeito 2 é possível perceber todos os momentos pelos quais o grupo passou ao longo do processo de SCO. Há uma passagem de um momento de superficialidade das relações, para um aprofundamento maior estes vínculos. Porém, essa transição gerou alguns conflitos, pelo fato das pessoas terem que se deparar com as diferenças individuais no momento em que se intensifica a troca de ideias e percepções. Identifica-se que as pessoas ainda precisam evoluir enquanto equipe, mas que hoje estão mais fortalecidas para enfrentar as dificuldades diárias e os problemas decorrentes do trabalho, buscando soluções de maneira compartilhada.

Apesar de existirem entre o grupo algumas divergências em relação a percepção do processo de SCO, é possível afirmar que de uma maneira geral o resultado foi encarado como positivo. Os ritmos de desenvolvimento são diferentes, algo que foi percebido pelos participantes, mas mesmo que tenha sido lenta, a mudança no nível de desenvolvimento grupal aconteceu.

3.7 Mapeamento de competências após a aplicação do processo de SCO

O segundo mapeamento aconteceu após transcorridos seis meses do processo de SCO. Foram aplicados os mesmos testes iniciais, IFP e EEx, com o intuito de mensurar os efeitos do trabalho de SCO no nível de desenvolvimento de competências dos indivíduos.

Após realizada a análise de dados no software SPSS, tornou-se possível identificar informações quantitativas como: fidedignidade dos testes aplicados; significância estatística e variância dos resultados entre pré-teste e pós-teste, os quais serão descritos de maneira mais detalhada a seguir.

As informações serão apresentadas por meio de tabelas, a fim de tornar a visualização dos dados de maneira mais clara e objetiva. Serão apresentadas as

competências e suas variações entre pré-teste e pós-teste. Torna-se importante ressaltar que sempre na primeira coluna das tabelas serão apresentadas os nomes das competências seguidos do número 1 referindo-se ao pré-teste e número 2 referindo-se ao pós-teste.

No que se refere a fidedignidade da avaliação feita a partir dos testes IFP e EFEx identifica-se que tais instrumentos são altamente fidedignos, tornando válidos os dados coletados, conforme pode ser observado na tabela:

Tabela 5 – Fidedignidade das competências avaliadas

Competências	Validade		Valores omissos		Total	
	N	%	N	%	N	%
Altivez_1	8	100,0%	0	,0%	8	100,0%
Altivez_2	8	100,0%	0	,0%	8	100,0%
Comunicação_1	8	100,0%	0	,0%	8	100,0%
Comunicação_2	8	100,0%	0	,0%	8	100,0%
Assertividade_1	8	100,0%	0	,0%	8	100,0%
Assertividade_2	8	100,0%	0	,0%	8	100,0%
Interações_1	8	100,0%	0	,0%	8	100,0%
Interações_2	8	100,0%	0	,0%	8	100,0%
Assistência_1	8	100,0%	0	,0%	8	100,0%
Assistência_2	8	100,0%	0	,0%	8	100,0%
Intracepção_1	8	100,0%	0	,0%	8	100,0%
Intracepção_2	8	100,0%	0	,0%	8	100,0%
Afago_1	8	100,0%	0	,0%	8	100,0%
Afago_2	8	100,0%	0	,0%	8	100,0%
Deferência_1	8	100,0%	0	,0%	8	100,0%
Deferência_2	8	100,0%	0	,0%	8	100,0%
Afiliação_1	8	100,0%	0	,0%	8	100,0%
Afiliação_2	8	100,0%	0	,0%	8	100,0%
Dominância_1	8	100,0%	0	,0%	8	100,0%
Dominância_2	8	100,0%	0	,0%	8	100,0%
Denegação_1	8	100,0%	0	,0%	8	100,0%
Denegação_2	8	100,0%	0	,0%	8	100,0%
Desempenho_1	8	100,0%	0	,0%	8	100,0%
Desempenho_2	8	100,0%	0	,0%	8	100,0%
Exibição_1	8	100,0%	0	,0%	8	100,0%
Exibição_2	8	100,0%	0	,0%	8	100,0%
Agressão_1	8	100,0%	0	,0%	8	100,0%
Agressão_2	8	100,0%	0	,0%	8	100,0%

Continua

Continuação

Competências	Validade		Valores Omissos		Total	
	N	%	N	%	N	%
Ordem_1	8	100,0%	0	,0%	8	100,0%
Ordem_2	8	100,0%	0	,0%	8	100,0%
Persistência_1	8	100,0%	0	,0%	8	100,0%
Persistência_2	8	100,0%	0	,0%	8	100,0%
Mudança_1	8	100,0%	0	,0%	8	100,0%
Mudança_2	8	100,0%	0	,0%	8	100,0%
Autonomia_1	8	100,0%	0	,0%	8	100,0%
Autonomia_2	8	100,0%	0	,0%	8	100,0%

Fonte: a autora

Nota: informações obtidas a partir do software SPSS, oriundas dos testes EFEx e IFP.

O percentual elevado de fidedignidade descrito acima está reacionado ao fato dos testes aplicados já terem sido submetidos a pesquisa científica, tendo seus padrões de mensuração validados.

A partir da análise realizada, também foi possível identificar a significância estatística da avaliação, ou seja, a medida estimada do grau em que este resultado é "verdadeiro" no que se refere a representatividade da população. Este indicador é representado pelo nível-p. Quanto mais alto o nível-p, menos se pode acreditar que a relação observada entre as variáveis na amostra é um indicador confiável da relação entre as respectivas variáveis na população. Portanto, o resultado do nível-p é um direcionador para que o pesquisador avalie se é possível considerar o resultado obtido com a pesquisa ou não. O nível-p que é considerado como aceitável é de 0,05. (DANCEY; REIDY, 2006)

Porém, torna-se importante considerar que quando temos uma amostra muito pequena, provavelmente ocorrerá a alteração desde valor, o que não necessariamente significa que o resultado torna-se inválido. Também é possível que o nível-p encontrado não esteja dentro dos limites aceitáveis para confiabilidade do estudo, não possuindo relevância estatística, porém, é possível que exista relevância psicológica. Podemos considerar a presença de relevância psicológica quando temos indicativos qualitativos de significância entre as variáveis.

As situações acima foram observadas neste estudo, em que algumas competências não apresentaram significância estatística, mas foi possível identificar através da análise qualitativa realizada mudanças nas competências dos indivíduos.

No caso deste estudo esse fato ocorreu, conforme pode ser observado na tabela a seguir:

Tabela 6 – Significância estatística das competências avaliadas pelo teste EFEX

Variáveis	Desvio		Erro Padrão	Diferença do IC 95%		T	p
	Média	Padrão		Mínimo	Máximo		
Altivez_1	-10,37500	13,47948	4,76572	-21,64413	,89413	-2,177	,066
Altivez_2							
Comunicação_1	-1,37500	10,22514	3,61513	-9,92343	7,17343	-,380	,715
Comunicação_2							
Assertividade_1	-9,00000	17,93640	6,34147	-23,99520	5,99520	-1,419	,199
Assertividade_2							
Interações_1	-7,50000	10,75706	3,80319	-16,49313	1,49313	-1,972	,089
Interações_2							

Fonte: a autora.

Nota: informações obtidas a partir do software SPSS, oriundas do teste EFEx.

Conforme pode ser identificado na tabela acima, a competência altivez obteve $p = 0,066$, não se enquadrando no limite aceitável de 0,05. Porém, conforme referido anteriormente, devido a amostra da pesquisa ter sido pequena, o valor encontrado pode ser considerado significativo, o que associado a sua elevada fidedignidade torna-se um dado relevante.

No caso da tabela 7 referente aos resultados do teste IFP, identifica-se apenas a competência intracepção dentro dos limites aceitáveis para o indicador, obtendo $p = 0,041$. Esta competência mostrou-se bastante relevante a partir dos valores apresentados.

Tabela 7 – Significância estatística das competências avaliadas pelo teste IFP

Competências	Desvio		Erro Padrão	Diferença do IC 95%		T	p
	Média	Padrão		Mínimo	Máximo		
Assistência_1 -	,00000	23,31768	8,24405	-19,49407	19,49407	,000	1,000
Assistência_2							
Intracepção_1 -	-15,12500	17,16672	6,06935	-29,47674	-,77326	-2,492	,041
Intracepção_2							
Afago_1 -	-2,62500	16,03512	5,66927	-16,03069	10,78069	-,463	,657
Afago_2							
Deferência_1 -	-4,00000	11,80799	4,17475	-13,87172	5,87172	-,958	,370
Deferência_2							

Continua

Continuação

Competências	Diferença do IC 95%						
	Mínimo	Máximo	Erro Padrão	Mínimo	Máximo	T	p
Afiliação_1 - Afiliação_2	-5,00000	11,69860	4,13608	-14,78027	4,78027	-1,209	,266
Dominância_1 - Dominância_2	-,50000	5,15475	1,82248	-4,80948	3,80948	-,274	,792
Denegação_1 - Denegação_2	-1,87500	19,47480	6,88538	-18,15634	14,40634	-,272	,793
Desempenho_1 - Desempenho_2	1,62500	14,47103	5,11628	-10,47308	13,72308	,318	,760
Exibição_1 - Exibição_2	-8,37500	16,41374	5,80313	-22,09723	5,34723	-1,443	,192
Agressão_1 - Agressão_2	4,62500	22,50675	7,95734	-14,19111	23,44111	,581	,579
Ordem_1 - Ordem_2	8,62500	15,88294	5,61547	-4,65347	21,90347	1,536	,168
Persistência_1 - Persistência_2	-4,12500	17,12507	6,05462	-18,44191	10,19191	-,681	,518
Mudança_1 - Mudança_2	-6,87500	12,32231	4,35659	-17,17671	3,42671	-1,578	,159
Autonomia_1 - Autonomia_2	-10,87500	19,01456	6,72266	-26,77157	5,02157	-1,618	,150

Fonte: a autora.

Nota: informações obtidas a partir do software SPSS, oriundas do teste IFP.

Buscou-se também identificar as estatísticas descritivas (média, desvio padrão e erro padrão) das variáveis submetidas a testes de hipóteses neste estudo, ou seja, as competências comportamentais dos sujeitos em questão, as quais podem ser identificadas nas tabelas 8 e 9.

Tabela 8 – Média, desvio padrão e erro padrão EEx

Competências	Média	N	Desvio Padrão	Erro Padrão
Altivez_1	64,2500	8	19,71765	6,97124
Altivez_2	74,6250	8	16,05293	5,67557
Comunicação_1	51,3750	8	29,15935	10,30939
Comunicação_2	52,7500	8	31,24443	11,04657
Assertividade_1	44,7500	8	18,28934	6,46626
Assertividade_2	53,7500	8	14,16989	5,00981
Interações_1	31,0000	8	23,33605	8,25054
Interações_2	38,5000	8	27,34959	9,66954

Fonte: a autora.

Nota: informações obtidas a partir do software SPSS, oriundas do teste EEx.

A partir da análise da tabela 8, identifica-se que a altivez destaca-se pela variação entre pré-teste e pós-teste. Houve um aumento significativo no resultado médio do grupo em relação a esse indicador, competência que está relacionada a percepção das pessoas sobre sua capacidade e valor.

Tabela 9 – Média, desvio padrão e erro padrão IFP

Competências	Média	N	Desvio Padrão	Erro padrão
Assistência_1	43,2500	8	27,36395	9,67462
Assistência_2	43,2500	8	25,70019	9,08639
Intracepção_1	47,5000	8	17,72005	6,26498
Intracepção_2	62,6250	8	24,58767	8,69305
Afago_1	35,8750	8	22,59859	7,98981
Afago_2	38,5000	8	20,08553	7,10131
Deferência_1	70,8750	8	21,55682	7,62149
Deferência_2	74,8750	8	16,26949	5,75213
Afiliação_1	44,1250	8	26,57301	9,39498
Afiliação_2	49,1250	8	20,91778	7,39555
Dominância_1	85,7500	8	8,68085	3,06914
Dominância_2	86,2500	8	10,40261	3,67788
Denegação_1	62,1250	8	23,88327	8,44401
Denegação_2	64,0000	8	23,07132	8,15694
Desempenho_1	91,1250	8	8,39111	2,96671
Desempenho_2	89,5000	8	13,03840	4,60977
Exibição_1	40,3750	8	25,20169	8,91014
Exibição_2	48,7500	8	24,60401	8,69883
Agressão_1	37,5000	8	22,60215	7,99107
Agressão_2	32,8750	8	17,89204	6,32579
Ordem_1	50,0000	8	27,51104	9,72662
Ordem_2	41,3750	8	29,97112	10,59639
Persistência_1	63,6250	8	24,16572	8,54387
Persistência_2	67,7500	8	16,05126	5,67498
Mudança_1	33,2500	8	24,41750	8,63289
Mudança_2	40,1250	8	28,91089	10,22154
Autonomia_1	40,3750	8	22,72781	8,03550
Autonomia_2	51,2500	8	19,41097	6,86281

Fonte: a autora.

Nota: informações obtidas a partir do software SPSS, oriundas do teste IFP.

A intracepção destacou-se por sua significância e variação após o período de aplicação do processo de SCO. A competência intracepção diz respeito ao quanto o sujeito considera a sua própria subjetividade na tomada de decisão e em suas

avaliações do ambiente. Tal fato demonstra uma maior inclinação das pessoas em voltarem o olhar para si mesmas, fazendo um movimento de introspecção e auto-avaliação. Além da significância a intracepção apresentou um alto índice de correlação estatística.

Tabela 10 – Nível de correlação estatística da competência intracepção

Competência		Intracepção_1	Intracepção_2
Intracepção_1	Pearson Correlation	1	,716*
	Sig. (2-tailed)		,046
	N	8	8
Intracepção_2	Pearson Correlation	,716*	1
	Sig. (2-tailed)	,046	
	N	8	8

Fonte: a autora.

Nota: informações obtidas a partir do software SPSS, oriundas do teste IFP.

Da mesma maneira que a intracepção a altivez também se destaca na avaliação, visto seu nível de correlação estatística.

Tabela 11 – Nível de correlação estatística da competência altivez

Competência		Altivez_1	Altivez_2
Altivez_1	Pearson Correlation	1	,734*
	Sig. (2-tailed)		,038
	N	8	8
Altivez_2	Pearson Correlation	,734*	1
	Sig. (2-tailed)	,038	
	N	8	8

Fonte: a autora.

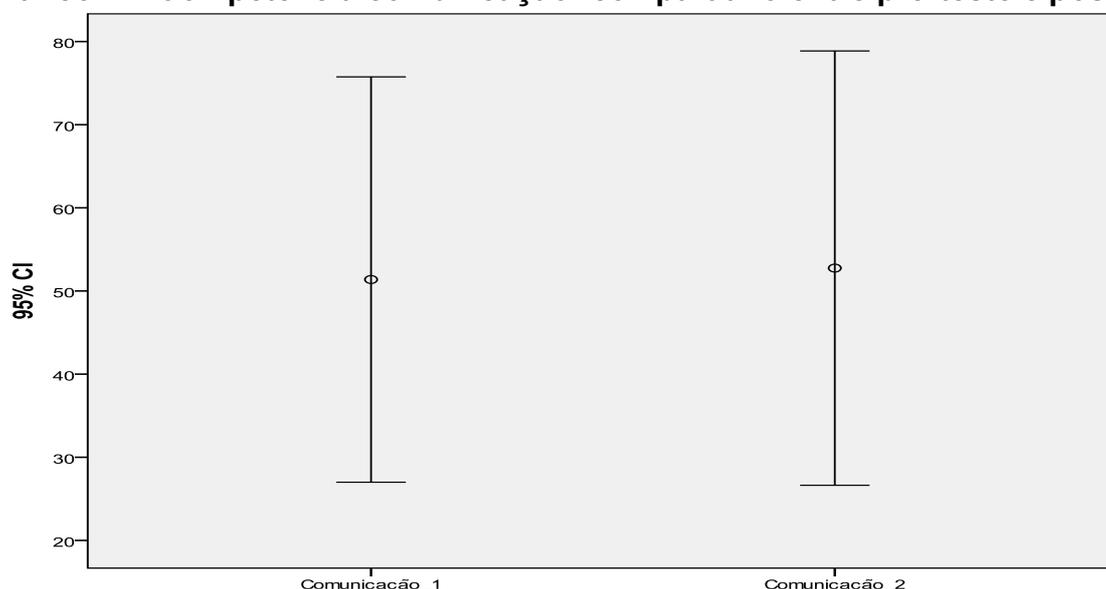
Nota: informações obtidas a partir do software SPSS, oriundas do teste EEx.

.Apesar das competências não terem apresentando relevância estatística em sua totalidade, é possível observar algumas variáveis que obtiveram modificação em seu resultado entre a primeira e a segunda avaliação. A agressividade reduziu, mas não de maneira expressiva, porém, mesmo que ainda com pouco impacto, pode estar relacionado com a mudança de posicionamento das pessoas umas com as outras, tornando o ambiente menos hostil a partir das interações e discussões propiciadas com o trabalho. A competência mudança, a qual significa a flexibilidade para adaptar-se a situações novas teve evolução e com um avanço mais significativo encontra-se a autonomia, a qual teve sua média aumenta de 40,37 para 51,25.

Todas estas competências referidas foram diretamente trabalhadas ao longo do processo de SCO, pois eram consideradas decisivas para a maioria dos participantes no que se refere ao desenvolvimento individual e de equipe. Destaca-se a autonomia, pelo fato de fundamentar o trabalho de SCO, visto que o mesmo estimula a responsabilização do indivíduo por ser processo de desenvolvimento.

Nos gráficos a seguir serão apresentados os resultados referentes ao pré-teste e pós-teste de cada um das competências avaliadas, com uma breve descrição da variável referida. Os gráficos demonstram a análise realizada correlacionando os índices com o intervalo de confiança (IC) de 95%.

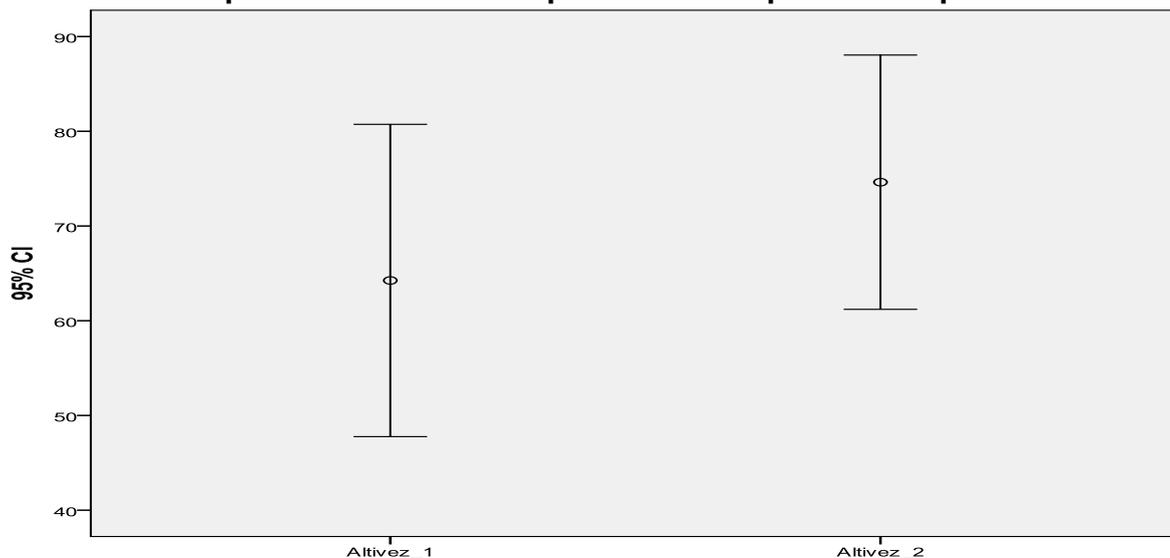
Gráfico 1 – Competência comunicação: comparativo entre pré-teste e pós-teste



Fonte: a autora.

Nota: informações obtidas a partir do software SPSS, oriundas do teste EEx.

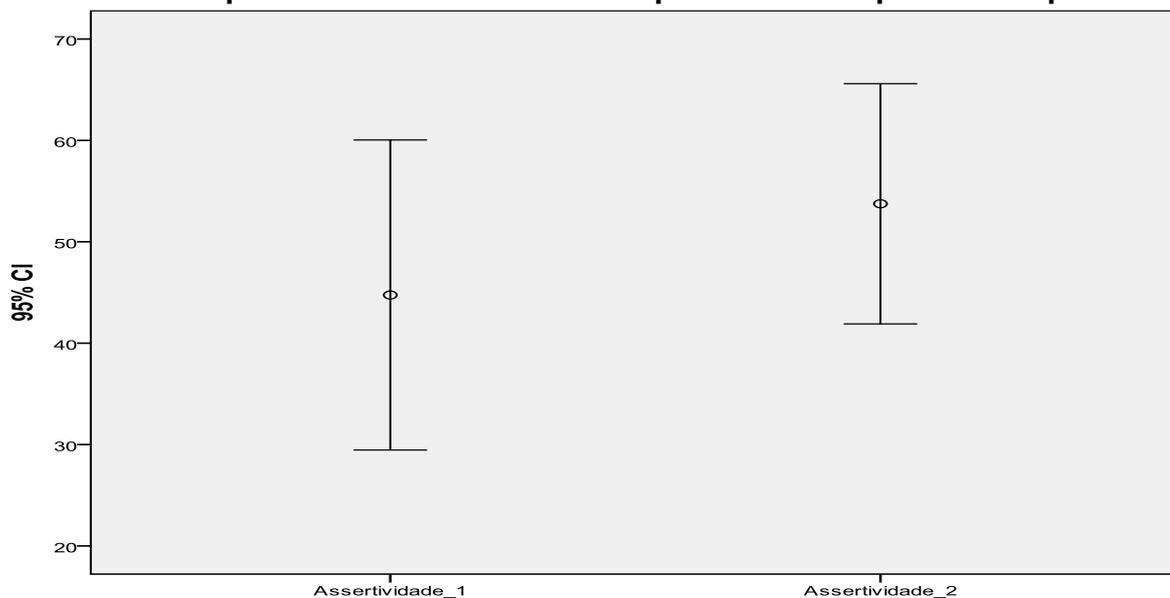
A comunicação apesar de ter sido trabalhada ao longo do processo de SCo, não houve mudança significativa em seu percentil. Ao observar o gráfico e possível observar que os intervalos da média representados pelas réguas praticamente encontram-se em uma linha paralela, o que demonstra a não variação quantitativa. Porém, no que diz respeito aos aspectos psicológicos, foi um ponto de mudança representativa em relação ao grupo.

Gráfico 2 – Competência altivez: comparativo entre pré-teste e pós-teste

Fonte: a autora.

Nota: informações obtidas a partir do software SPSS, oriundas do teste EEx.

Diferentemente da competência comunicação, os resultados quantitativos da altivez foram bastante relevantes. É perceptível a diferença entre o estágio inicial e final, o que associado as demais informações evidencia a significância tanto estatística, como também psicológica, representada pelo interesse despertado nos indivíduos pelo seu desenvolvimento pessoal e autoconhecimento.

Gráfico 3 – Competência assertividade: comparativo entre pré-teste e pós-teste

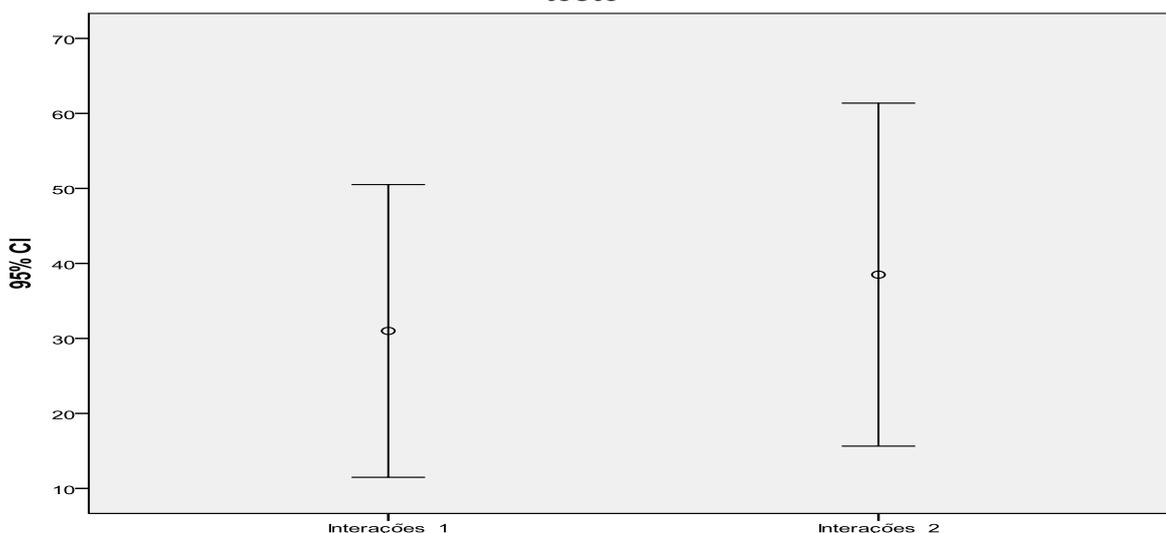
Fonte: a autora.

Nota: informações obtidas a partir do software SPSS, oriundas do teste EEx.

Em relação a assertividade observa-se mudança, mas não de maneira expressiva. Contudo, esta é uma competência que quando avaliada na população brasileira não obtém resultados muito satisfatórios, por ser uma característica da própria cultura do país. O brasileiro tende a ser menos objetivo e assertivo em sua tomada de decisão. De uma maneira geral, o padrão de comportamento do brasileiro tende a ser de espectador dos fatos, esperando por alguém que oriente e direcione suas ações. Galindo (2011) afirma que tal característica apresentada pelo povo brasileiro de demasiada flexibilidade “pode ter origem no pouco orgulho da raça do português, com forte atração pelo gosto da mistura racial, pelo exótico e pelo sensual, que permeia um forte traço autoritário e paternalista do colonizador” (p.5). O autor ainda ressalta que também é característico dos brasileiros ter objetivos difusos, metas demoradas e de difícil alcance, fatos que afetam o desempenho e a persistência.

No que se refere a dados qualitativos, também não é possível evidenciar modificações de comportamento neste sentido, mas os sujeitos demonstraram maior dedicação em relação a este aspecto, se auto-avaliando com maior frequência, bem como buscando feedbacks, a fim de dirimir as falhas ocasionadas pela ausência de assertividade.

Gráfico 4 – Competência interações sociais: comparativo entre pré-teste e pós-teste



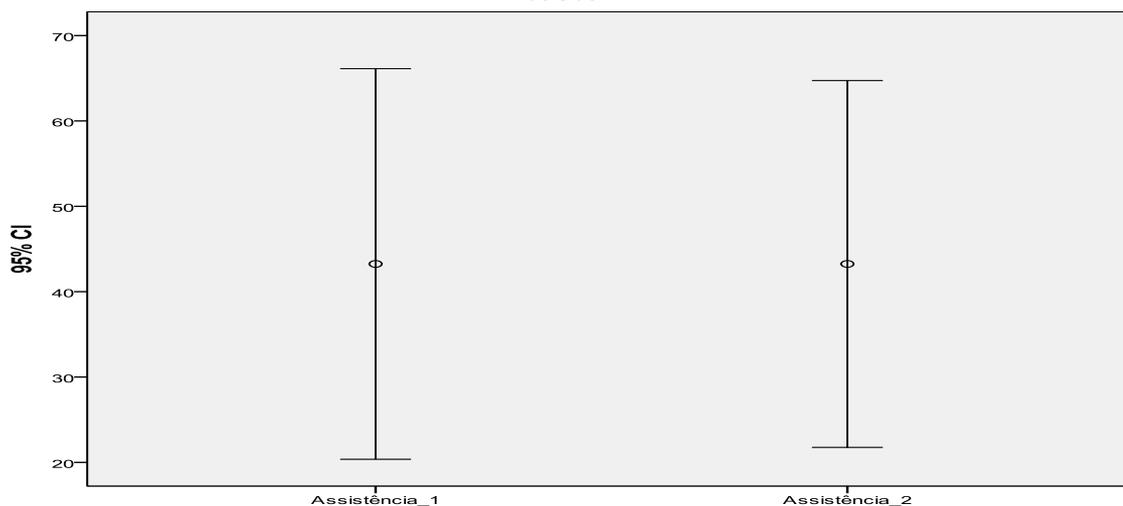
Fonte: a autora.

Nota: informações obtidas a partir do software SPSS, oriundas do teste EEx.

A competência interações sociais teve pouca representatividade em termos quantitativos, mas a partir da análise do processo de SCO percebe-se que a maior

modificação na relação entre as pessoas foi na qualidade dos vínculos estabelecidos. Apesar das pessoas trabalharem juntas diariamente, os contatos ainda eram superficiais. A partir dos canais de comunicação que foram gerados, as pessoas conseguiram qualificar os vínculos que já possuíam, estabelecendo relações mais próximas, mesmo que não totalmente maduras.

Gráfico 5 – Competência assistência: comparativo entre pré-teste e pós-teste

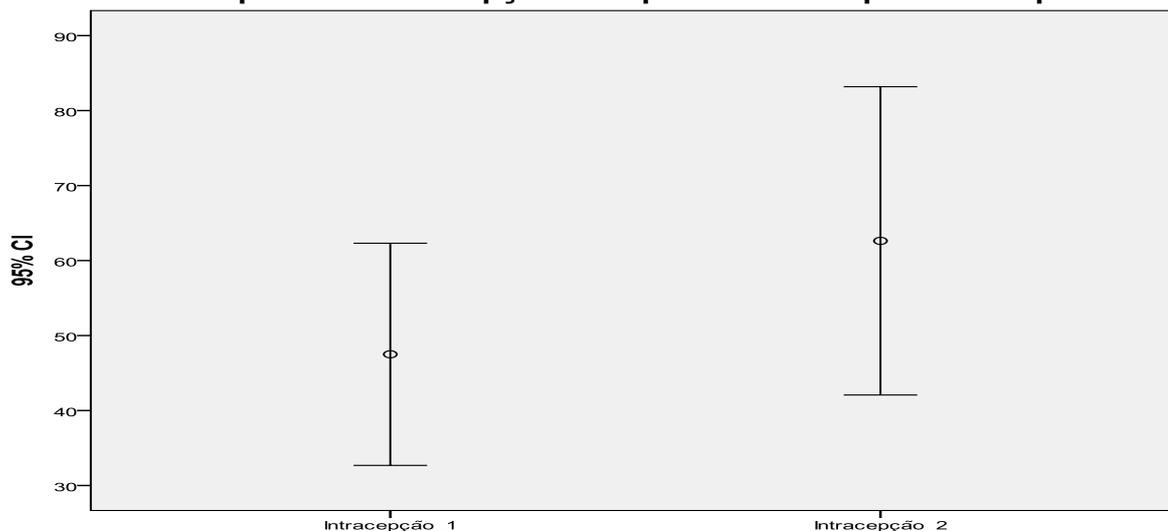


Fonte: a autora.

Nota: informações obtidas a partir do software SPSS, oriundas do teste IFP.

Em relação a competência assistência não foi possível identificar praticamente nenhuma alteração com o processo de SCO. Esta característica não foi diretamente trabalhada, porém, caso as relações interações sociais tivessem evoluído de maneira mais significativa, seria possível que contribuísse para o empenho das pessoas em ajudarem umas as outras. Entretanto, conforme apresentado nos indicadores anteriores, fica evidente que os sujeitos voltaram-se mais para o individual do que para o coletivo, algo que foi possível de verificar em outras competências também. Todas as competências avaliadas com os testes psicológicos que de alguma maneira dependiam da interferência do outro não evoluíram tão significativamente.

Gráfico 6 – Competência intracepção: comparativo entre pré-teste e pós-teste

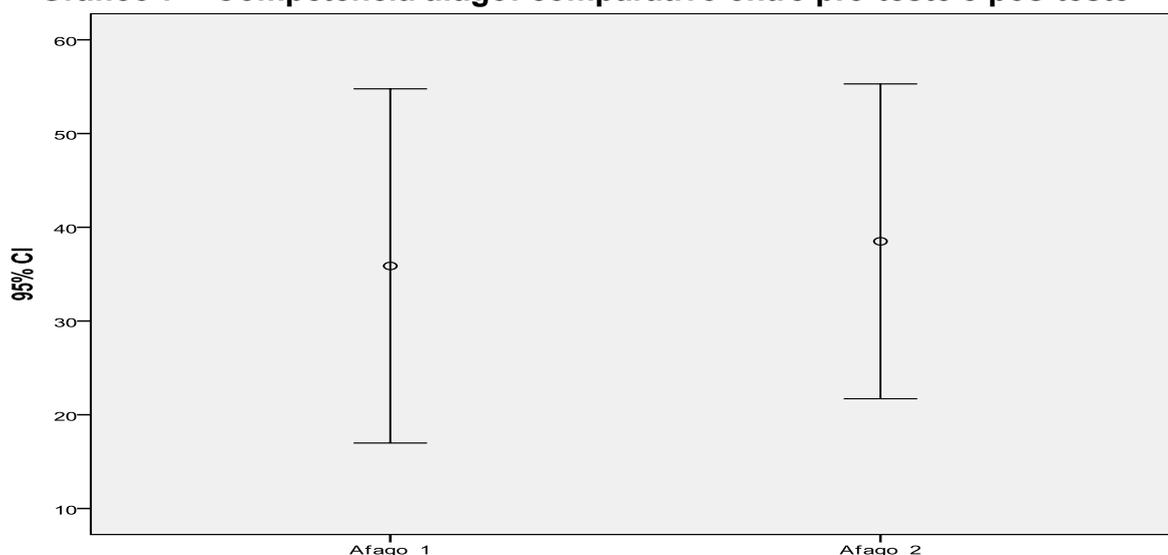


Fonte: a autora.

Nota: informações obtidas a partir do software SPSS, oriundas do teste IFP.

De acordo com o agrupamento de todos os dados coletados nesta pesquisa, destaca-se o desenvolvimento da competência intracepção. Tanto no que diz respeito aos aspectos quantitativos quanto qualitativos a mudança é percebida. As pessoas passaram a fazer mais auto-reflexões e, conseqüentemente, evoluir em relação ao seu autoconhecimento. Pode-se relacionar tal indicador com o maior resultado obtido com as atividades individuais propostas pelo AVA do que os momentos coletivos.

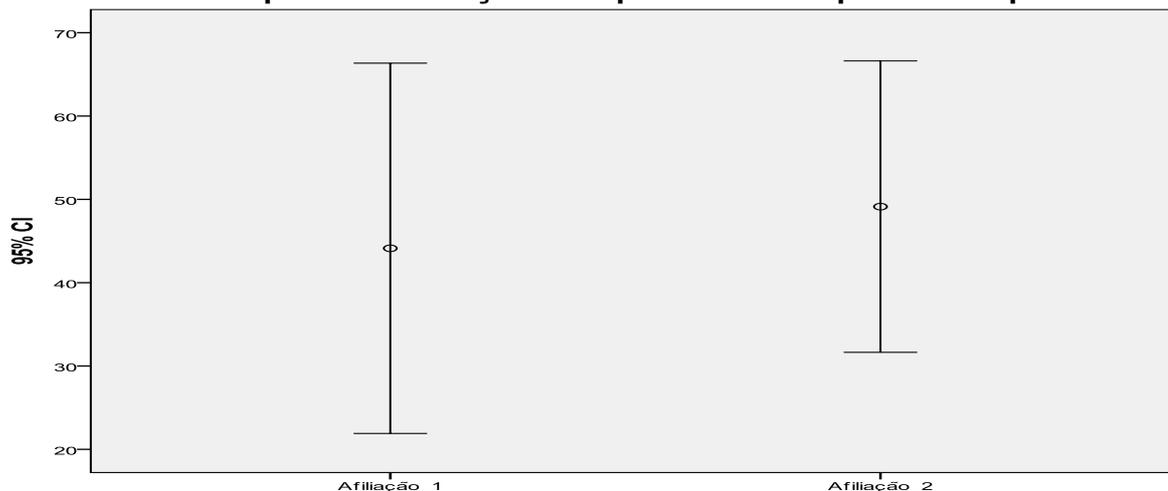
Gráfico 7 – Competência afago: comparativo entre pré-teste e pós-teste



Fonte: a autora.

Nota: informações obtidas a partir do software SPSS, oriundas do teste IFP.

Gráfico 8 – Competência afiliação: comparativo entre pré-teste e pós-teste

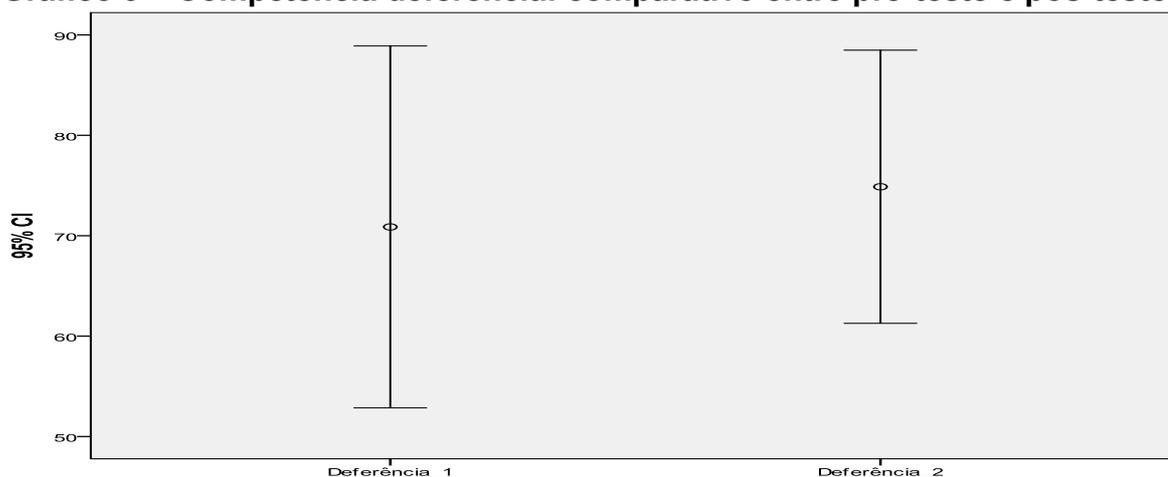


Fonte: a autora.

Nota: informações obtidas a partir do software SPSS, oriundas do teste IFP.

As competências referentes aos gráficos 7 e 8, afago e afiliação respectivamente, não foram diretamente o foco do trabalho desenvolvido. É possível que devido a esta questão não se evidenciam melhorias quanto as mesmas. Provavelmente, com decorrência do trabalho realizado seria uma consequência a qualificação das relações afetivas entre as pessoas. Porém, o ritmo deste desenvolvimento não se deu de forma mais acelerada devido aos aspectos referidos.

Gráfico 9 – Competência deferência: comparativo entre pré-teste e pós-teste



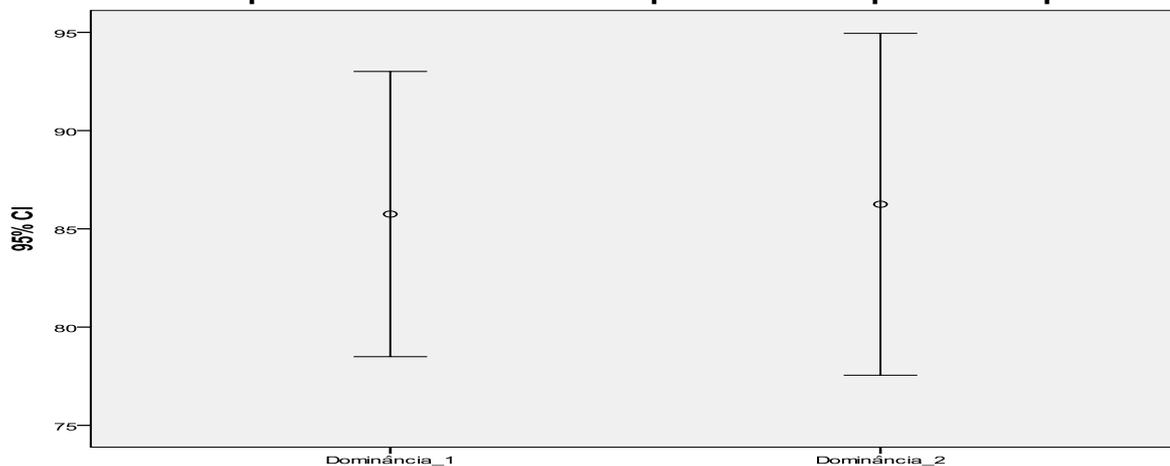
Fonte: a autora.

Nota: informações obtidas a partir do software SPSS, oriundas do teste IFP.

A deferência é uma competência que diz respeito a relação do indivíduo com a sua liderança. Especificamente, ela mede o quanto a pessoa se identifica e é

capaz de honrar seus superiores imediatos. Mesmo antes do início do processo de SCO, não se evidenciavam problemas em relação à figura de autoridade e, frente a isso, este ao foi um ponto de desenvolvimento que direcionasse o trabalho.

Gráfico 10 – Competência dominância: comparativo entre pré-teste e pós-teste

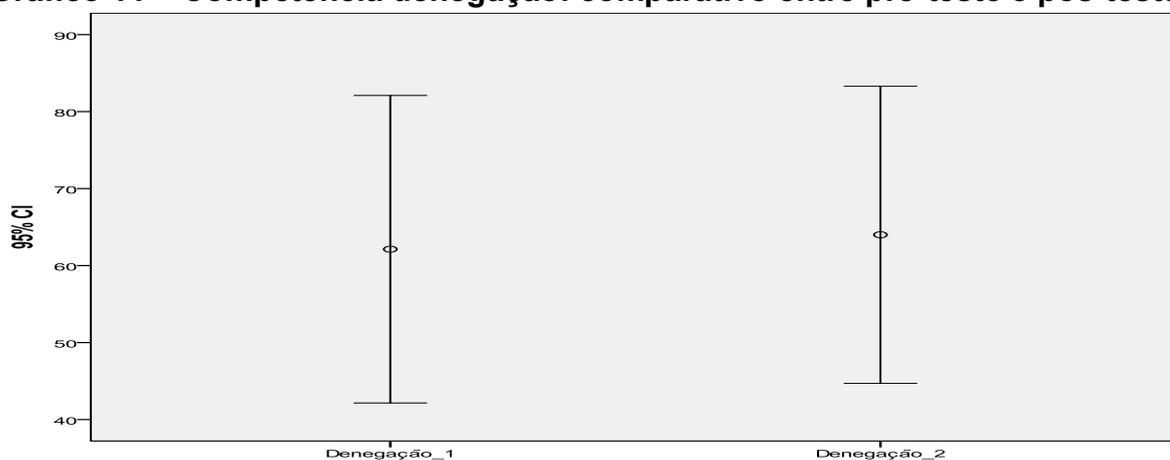


Fonte: a autora.

Nota: informações obtidas a partir do software SPSS, oriundas do teste IFP.

A dominância se manteve relativamente constante e já era uma característica marcantes nos sujeitos da pesquisa. Em praticamente todos os mapeamentos iniciais de competência tal característica se mostrou marcante nas pessoas. Algo que tem seu ponto positivo, pelo fato de todos os participantes exercerem funções de liderança. Porém, em alguns momento tal característica tornou-se negativa, visto a grande necessidade de controle das pessoas, mantendo o domínio sobre as situações e fatos.

Gráfico 11 – Competência denegação: comparativo entre pré-teste e pós-teste

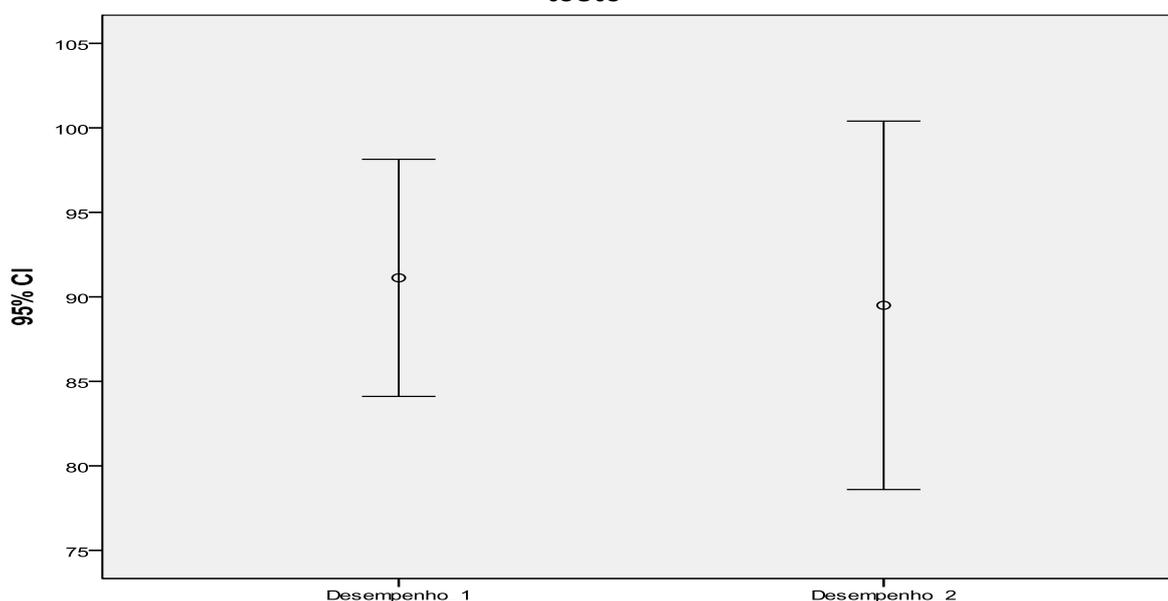


Fonte: a autora.

Nota: informações obtidas a partir do software SPSS, oriundas do teste IFP.

Da mesma maneira que a dominância, identifica-se uma linearidade em relação a competência denegação, a qual se refere a capacidade dos indivíduos em resignar-se a críticas ou situações desfavoráveis. Algumas pessoas do grupo tinham essa característica de uma maneira mais expressiva, enquanto outros demonstravam atitudes opostas a esta competência. Havia discrepâncias nos grupos em relação a isso e rotineiramente os pontos eram trabalhados, mas a evolução não foi rápida.

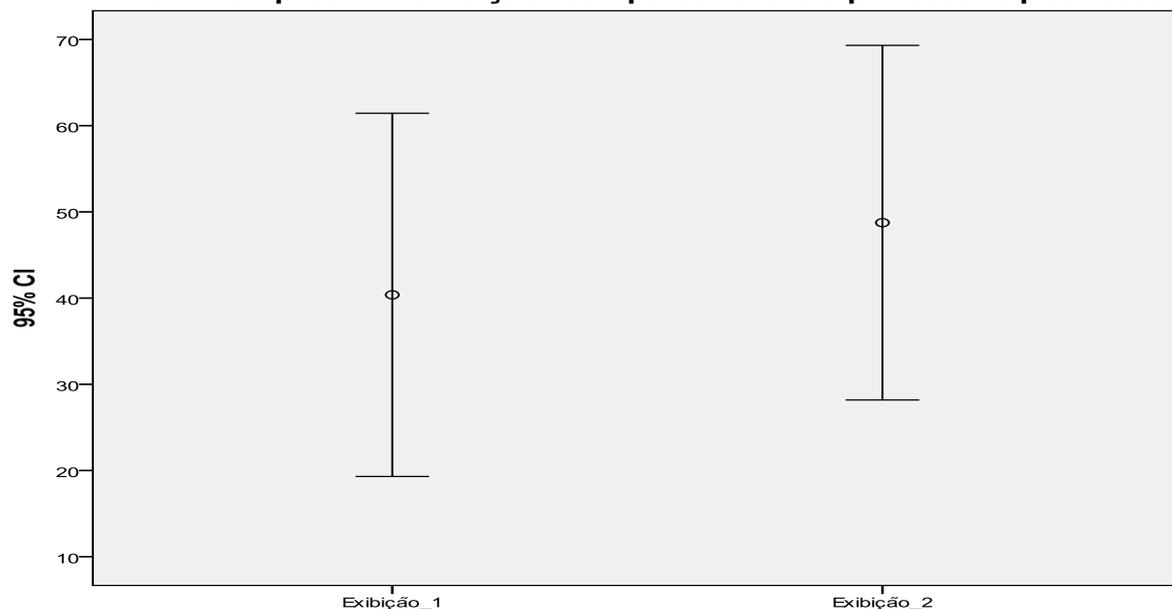
Gráfico 12 – Competência desempenho: comparativo entre pré-teste e pós-teste



Fonte: a autora.

Nota: informações obtidas a partir do software SPSS, oriundas do teste IFP.

O desempenho do grupo melhorou, não diretamente em relação aos resultados da empresa, mas no empenho do grupo em tentar fazer as atividades de maneira coletiva e expondo as dificuldades para as pessoas e buscando coletivamente as melhores soluções para os problemas. Os resultados ainda não são muito concretos, mas pequenas e importantes mudanças já foram realizadas.

Gráfico 13 – Competência exibição: comparativo entre pré-teste e pós-teste

Fonte: a autora.

Nota: informações obtidas a partir do software SPSS, oriundas do teste IFP.

Percebe-se um crescimento pequeno em relação a competência exibição, mas esta não foi o foco do trabalho. A pequena ascensão ocorrida por estar associada a própria característica do grupo de ser bastante vaidoso e preocupado com as suas atividades, de maneira que não receba nenhuma avaliação negativa.

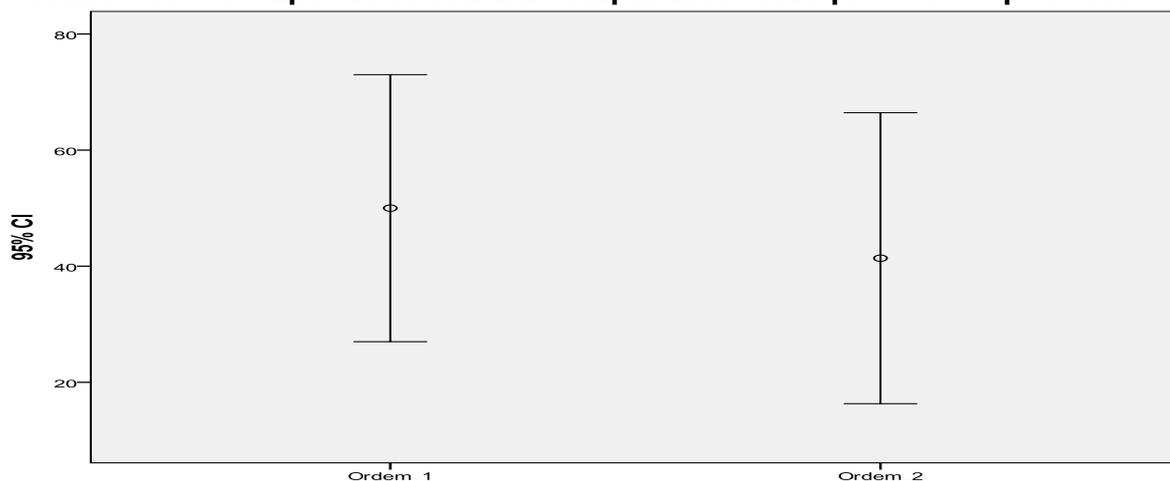
Gráfico 14 – Competência agressão: comparativo entre pré-teste e pós-teste

Fonte: a autora.

Nota: informações obtidas a partir do software SPSS, oriundas do teste IFP.

A agressividade foi um aspecto abordado ao longo do trabalho de SCO, pelo fato do grupo inicialmente ter se mostrado hostil nos contatos e pouco receptivo as opiniões dos demais. Porém, a partir da aproximação por meio dos canais de comunicação, os feedbacks em relação aos comportamentos e o autoconhecimento decorrente de todo esse processo fizeram com que o nível de agressividade diminuísse.

Gráfico 15 – Competência ordem: comparativo entre pré-teste e pós-teste

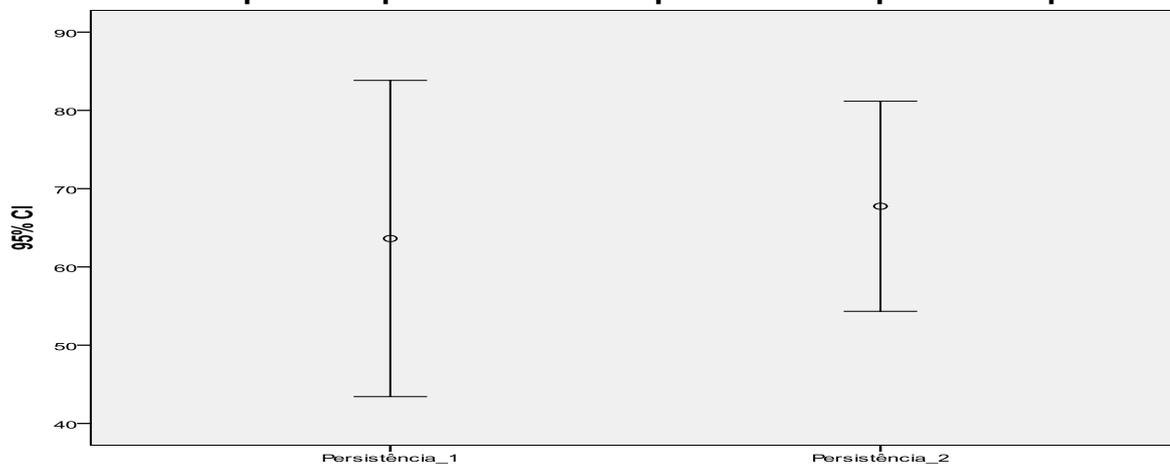


Fonte: a autora.

Nota: informações obtidas a partir do software SPSS, oriundas do teste IFP.

A ordem não foi um aspecto de desenvolvimento junto às pessoas. Houve uma regressão nesta competência, mas ao longo do processo de SCO não foi considerado um ponto de atenção. Apenas um dos sujeitos tinha tal competência como objetivo de desenvolvimento, mas sua evolução não seria algo que tivesse um impacto de imediato.

Gráfico 16 – Competência persistência: comparativo entre pré-teste e pós-teste

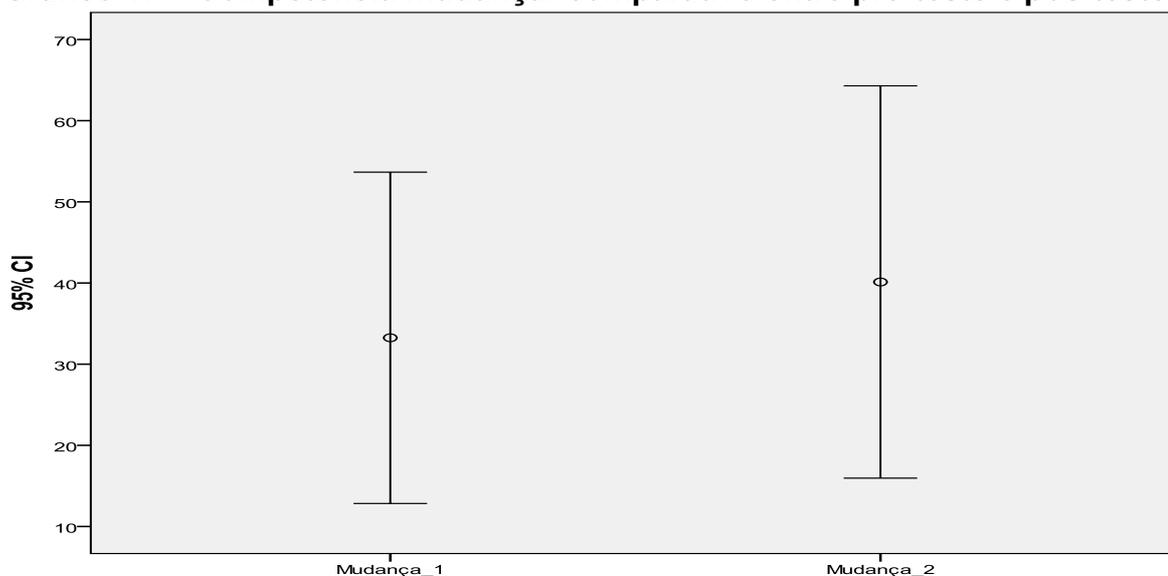


Fonte: a autora.

Nota: informações obtidas a partir do software SPSS, oriundas do teste IFP.

A persistência teve uma modesta evolução, sendo destacada de maneira mais expressiva a busca pelo próprio desenvolvimento. A partir do envolvimento nas interfaces as pessoas tornaram-se mais comprometidos com o seu processo de crescimento pessoal e profissional. Mesmo que fosse dificultoso enquadrar as atividades do AVA na rotina, houve o interesse em realizá-las.

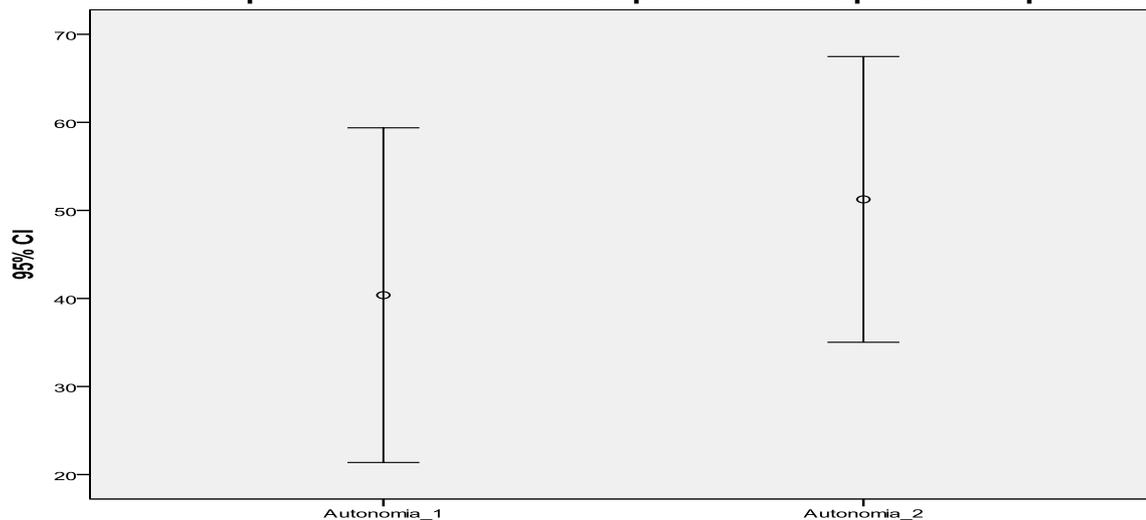
Gráfico 17 – Competência mudança: comparativo entre pré-teste e pós-teste



Fonte: a autora.

Nota: informações obtidas a partir do software SPSS, oriundas do teste IFP.

A adaptação à mudança ainda é um aspecto a ser desenvolvido pelo grupo de uma maneira geral. A evolução é pequena e ainda é necessário dedicação em relação a este aspecto. Porém, a adaptação e flexibilidade está mais diretamente relacionada com a capacidade de lidar com as atividades que exijam se deparar com a diversidade. O grupo, atualmente, mostra-se mais tolerante em relação aos colegas, mas tal postura está mais diretamente relacionada com auto-controle do que com amadurecimento propriamente dito. É um caminho ainda a ser percorrido, mas as pessoas estão cientes e dispostas a trilhá-lo.

Gráfico 18 – Competência autonomia: comparativo entre pré-teste e pós-teste

Fonte: a autora.

Nota: informações obtidas a partir do software SPSS, oriundas do teste IFP.

A autonomia foi um ponto de destaque a longo do processo de SCO. Tanto quantitativamente, quanto qualitativamente, é possível observar a melhoria. Esta competência é um princípio do processo de SCO, assim como fornece as bases para as atividades em EAD. Portanto, foi uma temática trabalhada, especialmente, mostrando aos sujeitos da pesquisa o quando eles poderiam evoluir se passassem a assumir verdadeiramente a responsabilidade por seu processo de crescimento.

4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir da análise dos dados coletados com esta pesquisa, evidenciaram-se três grandes eixos temáticos, os quais serviram de subsídio para a discussão dos resultados deste trabalho. O primeiro deles foi a relação da EAD com o processo de desenvolvimento individual, problematizando quais seriam as principais resistências das pessoas acarretadas por esse processo. O segundo aspecto discutido é a inserção na aprendizagem EAD, o contato com as interfaces e as descobertas advindas desta relação. Encerrando a discussão, no terceiro aspecto discutido foram os principais resultados decorrentes deste processo, tanto no que se refere ao desenvolvimento individual quanto em grupo.

4.1 A EAD e o processo de desenvolvimento: onde está a resistência?

Em um primeiro momento, como em todo processo novo, houve uma barreira por parte do grupo para iniciar os trabalhos. Houve até mesmo uma dificuldade de entendimento sobre como o processo funcionaria, da mesma forma que o seu benefício. Questionamentos sobre sua viabilidade ou mesmo eficácia foram realizados.

Tal fato fomentou que fossem retomados os objetivos do processo de SCO individualmente, e esclarecesse possíveis dúvidas que ainda estivessem presentes, o que foi feito no momento da entrevista de devolução do perfil de competências de cada sujeito. Neste momento, foi reforçado o contrato de trabalho e proposto que fosse agendado o momento de encontro online individual. Alguns sujeitos instituíram seu horário de maneira mais imediata, enquanto outros ficaram de verificar o melhor horário e informar. Uma premissa básica do processo de SCO é que o sujeito possa se responsabilizar pelo trabalho e que este não seja imposto sendo assim, todos ficaram livres para instituir os horários dos encontros online, quando eles achassem mais conveniente.

Parte do grupo iniciou as atividades sem nenhuma resistência, ou mesmo dificuldade com a plataforma. Porém, tiveram três pessoas, os sujeitos 1, 3 e 8, os quais não aderiram ao processo por completo, algo que se instalou desde o início. Eles apenas interagem em momentos esporádicos, principalmente nas atividades

coletivas, mas não conseguiram estabelecer a rotina dos encontros individuais, tendo maior dificuldade nas atividades síncronas.

Porém, a partir do andamento do processo e dos relatos das pessoas, foi possível perceber que a dificuldade não estava no uso das TIC, mas sim na responsabilização pelo processo de desenvolvimento. Este fato pode ser percebido através do próprio contato com os supervisionados-coachees. Com o objetivo de verificar se a resistência estaria na dificuldade de uso do moodle, foi gerado um segundo momento individual com os três participantes referidos, com o intuito de explicar o acesso as interfaces e eliminar qualquer tipo de dúvida em relação ao uso.

Diversas mudanças em relação ao horário das atividades síncronas (*chats*) foram realizadas, com o objetivo de propiciar o maior número possível de participantes nos encontros. Porém, foi percebido pelo próprio grupo que este não era o motivo, mas sim a falta de envolvimento na proposta.

O desafio é fazer com que as pessoas compreendam que a responsabilidade sobre o processo de aprendizagem deve ser dividida entre todos os envolvidos. Conforme propõe Okada e Saburo (2009), é uma metodologia que implica diversas outras e pode ser utilizada em qualquer situação de aprendizagem, seja ela EAD online ou não, com uso das TIC ou não. “O objetivo é o aprender ensinando e o ensinar aprendendo” (p.55). A partir do momento que as pessoas passaram a identificar essa relação de troca proposta pelo SCO e que a aprendizagem poderia acontecer, as resistências passaram a ser minimizadas.

A empresa não possuía nenhum trabalho de EAD instituído até o início da pesquisa, com o processo de SCO. Contudo, é uma instituição bastante focada em desenvolvimento de pessoas, mas dentro de um formato de treinamento. Ou seja, as lideranças, envolvem-se em diversos programas de treinamento, entretanto, com uma participação muito mais característica de passividade na recepção de informações, do que uma aprendizagem colaborativa. Porém, conforme coloca Zenker (2000), a informação apresentada em palestras e cursos não basta; uma orientação adequada, centrada na criatividade e nas competências dos envolvidos para uso inteligente do recurso tem maior probabilidade de funcionar. Ghedine (2004) complementa, salientando sobre a necessidade de uma formação integral e ampliada, onde o sujeito não seja apenas capacitado para uma tarefa, desenvolvendo qualificações isoladas, mas sim instituindo uma cultura de aprendizagem contínua.

Os sujeitos passaram a ser capacitados para que aprendessem a criar as suas próprias demandas de desenvolvimento, o que não ocorre em um processo de treinamento. A participação no AVA convida ao deslocamento da postura referida. Fomenta que o sujeito saia da passividade e desenvolva um trabalho mais participativo, deixando de ser objeto do processo de ensino-aprendizagem, para ser o grande gestor do mesmo (AZEVEDO, 2007).

Acredito que essa tenha sido uma transição de paradigma a ser feita inicialmente, ou seja, conseguir que os sujeitos percebessem o seu papel decisivo dentro do contexto da aprendizagem. Quando esta integração ocorreu, percebeu-se que os sujeitos foram capazes de intermediar as informações, os saberes e os conhecimentos, reciprocamente. Com isso, as pessoas tornam-se capazes de aprender, construindo juntos novos conhecimentos. “Por esse motivo, são mediadores-aprendizes, alunos-mestres ou intermediadores pedagógicos múltiplos, autores e co-autores.” (OKADA; SABURO, 2009, p. 57).

Associado a isso, identificou-se também uma certa barreira dos sujeitos em se deparar com as suas limitações e ocuparem-se ativamente de seu processo de desenvolvimento, sendo esta uma condicionalidade do mesmo. A aprendizagem necessitava assumir um novo sentido. O sujeito aprendiz assume a gestão de sua formação. Os objetivos de desenvolvimento são estabelecidos em conjunto. Da mesma forma, o supervisionado-coachee deve perceber que o atingimento destes está diretamente relacionado com a sua implicação no processo. O supervisor-coaching é apenas um facilitador para que os objetivos determinados em conjunto sejam alcançados. O supervisionado-coachee é ativo, responsabilizando-se pela sua aprendizagem. (SANTOS, 2008)

O processo é intenso, pois implica a aceitação dos aspectos a serem desenvolvidos e responsabilizar-se por eles, trabalhando-os a cada dia. A postura de alguns integrantes foi de superficialidade em relação ao trabalho, encarando-o como uma tarefa a ser cumprida. Tal fato pode ser percebido algumas vezes nos assuntos abordados no fórum, quando as pessoas apenas escreviam algum apontamento, mas desconectado da discussão central proposta, ou mesmo pouco integrado aos apontamentos do grupo. Da mesma forma nos encontros online por meio do *chat*, em que havia situações que o supervisionado-coachee não apresentava temáticas para discussão, nem mesmo atuação em relação ao plano de ação estabelecido. Ingressava no *chat* na expectativa de que o supervisor-coach assumisse a condução do processo, direcionando o encontro.

Entretanto, o processo de formação na contemporaneidade é muito mais complexo. Não é possível pensarmos a EAD e a sua complexidade, a partir de conceitos arcaicos e simplistas do processo de ensino-aprendizagem, baseados em relação rígidas e hierarquicamente formatadas. É preciso compreender a complexidade e construir um conhecimento que leve em consideração essa mesma amplitude (MORAES, 1997). Ou seja, de que o processo de ensino-aprendizagem vai além dos papéis de professor e aluno, ou supervisor-coach e supervisionado-coachee, depende da interação estabelecida entre estes e do grau de autonomia do sujeito aprendiz.

Como o processo de SCO implica em uma cobrança por objetivos e resultados, de acordo com as demandas individuais e organizacionais, esse posicionamento mais passivo e superficial foi relatado ao grupo. Esse retorno foi dado aos participantes, com o objetivo que esse processo ficasse claro para eles. Foi estruturado um encontro de grupo, o qual objetivou que fosse reforçado com todos os participantes que o processo de SCO apenas aconteceria se eles passassem a visualizar valor nesta nova proposta de aprendizagem e responsabilizando-se pela mesma. Os sujeitos a todo o momento ficavam livres para desistir caso assim o quisessem, mas optando por fazer parte do SCO, deveriam assumir o seu papel ativo no processo. O objetivo era não somente uma cobrança, mas fazer com que eles compreendessem a sua importância no trabalho a ser desenvolvidos e comprometem-se com atividades e prazos.

Após esta intervenção, os resultados começaram a aparecer. Mais sujeitos passaram a realizar os encontros online e a participação nas atividades semanais foram intensificadas. Este fato pode ser percebido na mudança da quantidade e qualidade das participações nos fóruns, passando a se iniciarem discussões mais interativas entre os membros e alinhadas às dificuldades enfrentadas pelo grupo. Da mesma forma em relação às participações nos *chats*, seja individual ou grupal. Um dos participantes que ainda não havia sistematizado os seus encontros individuais, passou a fazê-lo. Em relação ao grupo, houve um incremento na participação das pessoas, diminuindo o número de ausências.

Ao término dos seis meses de trabalho fica evidente a aceitação e valorização do processo de SCO no contexto de aprendizagem dos sujeitos. Os horários dos encontros, seja online ou individual, passaram a integrar a rotina de todos. A postura passiva de esperar que a decisão das atividades partisse do supervisor-coach foi expressivamente eliminada. O grupo passava a cobrar a realização das atividades e

ao término do processo referiram que a frequência ainda deveria ser maior, especialmente em relação aos encontros individuais. Tal questão está diretamente relacionada ao fato de eles terem começado a identificar mudanças em sua conduta, o que ocasionou satisfação dos envolvidos.

Contudo, mesmo ao final do processo de SCO as barreiras de resistência não foram dirimidas por completo. Os sujeitos 1, 3 e 8 não aderiram às atividades da mesma forma que os demais, mas fica claro que os motivos que ocasionaram esta resistência foram diferentes, não sendo possível generalizar tal causa, ou mesmo associar ao uso da plataforma online. O sujeito 1, apesar de afirmar que se identifica com o processo e ter desejo de participar, não conseguiu assumir a responsabilidade sobre o processo, inclusive afirmando em sua avaliação final que esperava do supervisor-coach uma postura mais ativa. O sujeito 3 permaneceu com dificuldade no uso da plataforma, o que associado a características de indisciplina e falta de organização de sua rotina contribuíram para que as interações não acontecessem. Já por parte do sujeito 8 não houve nenhum interesse pelo autodesenvolvimento, algo que estava muito mais relacionado a aspectos motivacionais. O interesse pelo aprendizado não era buscado, podendo ser percebido que quando as participações nas atividades grupais ocorriam era muito mais por uma necessidade de mostrar ao grupo que estava presente do que por um desejo de aprendizagem. Excepcionalmente este sujeito, ao longo dos seis meses, não realizou nenhum encontro online individual, nem a última avaliação do processo.

Com isso, reforça-se a idéia de que a maior resistência a EAD não está especificamente nas TIC, mas sim na mudança paradigmática em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Os sujeitos passaram a vislumbrar a possibilidade de aprender e ao mesmo tempo ensinar. Com isso, reinventa-se o processo, através de novas possibilidades de formação (OKADA; SABURO 2009).

4.2 O encontro com a EAD

O sucesso de um processo de ensino-aprendizagem se encontra no quanto o sujeito aprendiz torna-se capaz de apropriar-se do mesmo. Sendo assim, as intervenções propostas a partir do processo de SCO estavam pautadas na idéia de fazer com que o supervisionado-coachee compreendesse o objetivo do trabalho e que isso fizesse sentido para ele.

O processo de formação não acontece de “fora” para “dentro”, por meio da imposição. O sujeito aprendiz, no caso deste trabalho o supervisor-coachee, precisa acreditar que o processo pode vir a ser um facilitador de seu desenvolvimento pessoal. Apesar de inicialmente esta ter sido uma necessidade do grupo como um todo, que o supervisor-coach fosse o direcionador das atividades, com o passar dos meses começaram a ser percebidas mudanças quanto a postura dos supervisionados-coachees.

Foi possível perceber ao longo da aplicação do processo, uma evolução dos sujeitos em relação ao processo referido. A partir do momento que passaram a experimentar as interações e perceber as contribuições destas em seu cotidiano, o engajamento com a proposta cresceu gradativamente, o qual podia ser observado pela quantidade e profundidade das interações online. Conforme referido anteriormente, os encontros tinham um cunho muito superficial, em que a aprendizagem efetivamente não acontecia. Entretanto, ao identificarem que o espaço online também poderia ser uma forma de se auto-desenvolverem a entrega ao processo de maneira mais íntegra ocorreu.

Em alguns sujeitos foi possível perceber uma expectativa de que a iniciativa para o início do processo partisse do supervisor-coach. Havia uma expectativa maior em relação à figura da pessoa que ensina. Foi necessário demonstrar a importância do deslocamento de um modelo centralizado, para outro no qual as possibilidades de aprendizagem fossem ampliadas. O pressuposto central seria a liberdade de escolha, por meio de novas formas de mediação.

Aquelas pessoas que possuíam intrínsecas a si a característica de autonomia e independência, tiveram um processo de evolução mais intenso e acelerado. Da mesma forma, a barreira de resistência tornou-se menor, pois já existia uma predisposição ao uso das interfaces. As pessoas tornaram-se mais abertas e este modelo construtivista de aprendizagem, favorecendo a construção do conhecimento. (VALENTE; MOREIRA; DIAS, 2009). Porém, pessoas que não tinham esta característica desenvolvida, foram capazes de aprimorar com o andamento do trabalho, algo que pode ser identificado na análise dos dados coletados. A autonomia passou a integrar o grupo de competências dos indivíduos e ingressou em uma crescente nos últimos meses do desenvolvimento do trabalho.

As empresas na contemporaneidade têm cada vez mais se organizado em estruturas mais horizontais e amplamente descentralizadas. O cunho das tarefas realizadas torna-se mais integral e complexo, exigindo, conseqüentemente, um

envolvimento integral de seus colaboradores (GHEDINE, 2004). Contudo, o modelo centralizado já perdura há bastante tempo, não sendo um processo fácil esta mudança paradigmática. As pessoas acostumaram-se em ser executoras de ordens e não geradoras de ideias e resultados. É uma perspectiva que vem se modificando e ferramentas de aprendizagem que venham a contribuir para este contexto se fazem necessárias.

Inicialmente, tornava-se difícil para os sujeitos compreender como seria possível atingir o autodesenvolvimento sem o contrato “olho no olho”, inclusive sendo solicitado por dois deles no início do processo que tivéssemos encontros presenciais que seria mais interessante. Porém, quando eles passaram a perceber que a proximidade propiciada pela interface, poderia ser igual, ou ainda maior, do que a estabelecida por meio do contato presencial, os resultados passaram a ser evidenciados. A informação passa a ser modelada pelo usuário, a partir do momento em que permite ao mesmo decidir o momento mais adequado para estabelecer suas interações. (SILVA, 2006)

Devido ao fato de não ser fácil o confronto dos supervisionados-coachees com os pontos de desenvolvimento, por vezes tornava-se mais favorável discutir alguns aspectos mais complexos por meio do *chat* do que presencialmente. Isto pode ser identificado através da abordagem bastante profunda dos pontos de desenvolvimento por parte do supervisionado-coachee, trazendo questões que jamais tinham sido anteriormente citados em outros contatos presenciais na organização.

Tal fato pôde ser observado em diversos relatos e atitudes dos participantes. Houve uma surpresa por ambas as partes, tanto do supervisor-coach quanto do supervisionado-coachee, no que se refere aos conteúdos dos encontros, especialmente os individuais. As pessoas sentiam-se à vontade de tratar assuntos extremamente particulares, mas de suma importância para o desenvolvimento deles. É importante ressaltar que esta facilidade de exposição também foi facilitada pela relação de confiança que foi construída entre ambos. O supervisor-coach foi capaz de realizar as intervenções junto ao grupo de maneira neutra, o que era visto pelas pessoas como algo muito positivo, visto que uma das dificuldades da equipe era um contexto hostil e de julgamento que estava instalado entre as pessoas.

A um deslocamento da postura avaliativa, onde existe um detentor do saber e outro desprovido de conhecimento, o qual deva ser avaliado em sua competência. (SILVA;GOMES, 2003). O supervisor-coach não assume um papel de hierarquia

sobre os supervisionados-coachee, mas sim de apoio. O papel do supervisor-coach não é julgar ou avaliar, e sim funcionar como facilitador do desenvolvimento dos supervisionados-coachee, por meio do constante compartilhamento de informações e percepções,

Neste sentido, desloca-se da concepção de que as TIC limitam o aprofundamento das relações ou mesmo o processo de aprendizagem. Foi identificado ao longo do trabalho, que a partir das interações online, as pessoas passaram a se sentir mais a vontade em seus contatos presenciais, fortalecendo as relações entre os integrantes do grupo.

4.3 Desenvolvimento pessoal e de equipe a partir do processo de SCO

Foi possível identificar que a Supervisão/Coaching agregada à EAD fornece subsídios para que haja um “melhor processo de construção do conhecimento, ao desenvolvimento da aprendizagem, ao conhecimento em rede, na dinâmica das comunidades virtuais de aprendizagem, nos processos de auto-organização, na autonomia e na criatividade.” (SOBOLL, 2010, p. 7).

É notória a modificação no engajamento individual e grupal com o desenvolvimento pessoal. Os supervisionados-coachees passam a sistematizar o processo de formação, dando a devida importância e organizando o seu tempo para que ele possa acontecer. A aprendizagem e produção de conhecimento passam a acontecer em rede e não mais isoladamente, a partir da inserção no moodle.

Os limites de tempo e espaço são cindidos e o processo de formação ultrapassa os limites da organização, não fazendo parte apenas da esfera pessoal, mas sim profissional. Neste sentido, é atingido o objetivo de sair do foco das capacitações isoladas, para uma capacitação para a criação de uma cultura de aprendizagem contínua. Os colaboradores passam a aprender uns com os outros e compartilham inovações e melhores práticas para solucionar problemas. (GHEDINE et al, 2006).

Os supervisionados-coachees passam a confrontar-se com os problemas do cotidiano de maneira diferente, pelo fato de sentirem-se capazes de aplicar os aspectos trabalhados com o processo de SCO. Conforme afirma Azevedo (2007), é necessário permitir ao colaborador entre em contato com as situações do cotidiano e que seja viabilizada a aplicação daquilo que ele aprendeu em outros momentos de sua vida, na medida em que toda a aprendizagem deve suscitar modificações.

Há relatos de motivação e satisfação ao perceberem que eles conseguiram aplicar o plano de ação estabelecido, evidenciando resultados positivos das atitudes por ele tomadas, ocasionando mudanças. Ou seja, o resultado foi atingido por eles mesmos e o supervisor-coachee foi apenas um facilitador. Tal fato pode ser confirmado na análise quantitativa, onde se percebe um incremento na altivez dos sujeitos. Eles passam a valorizar mais as suas capacidades e seu valor.

Eles sentiam-se muito motivados com as respostas percebidas e procuravam a supervisora-coach para compartilhar cada conquista que obtinham em relação a algum plano de ação que havia sido traçado em conjunto e o resultado havia sido satisfatório. O mesmo acontecia em situações negativas ou difíceis de serem enfrentadas. O compartilhamento de ideias passou a ser visto como um aliado para o melhor desempenho e eficácia na tomada de decisão. O fato de trazer uma dúvida ou dificuldade deixou de ser visto como uma fragilidade, mas algo do cotidiano organizacional. Porém, este aspecto ainda precisa de aprimoramento, pois o grupo ainda não conseguiu instituir esta postura de maneira mais intensa. Eles passaram a identificar valor em tal postura, mas ainda precisam instituir como uma prática.

Mesmo que em um estágio inicial, foi possível perceber o deslocamento do modelo centralizador, evoluindo para um processo partilhado. De acordo com Salmon (2000), o principal papel do moderador consiste em promover o envolvimento dos participantes de forma que o conhecimento por eles construído seja utilizável em novas e diferentes situações. Desse modo, as práticas de interação social e cognitiva na plataforma constituem meios de desenvolvimento das formas de participação e experiência colaborativa da aprendizagem. O moderador atua como mais um elemento na rede, deixando à comunidade a liderança das atividades de intervenção, acompanhamento e construção do conhecimento (VALENTE; MOREIRA; DIAS, 2009).

Os supervisionados-coachees conseguem perceber a importância das questões acima citadas, mas nem todos foram capazes de trazer estas contribuições para a sua atuação. A mudança efetiva apenas é possível de acontecer na medida em que o sujeito é subjetivado pelo processo. Apenas uma compreensão intelectual não é o suficiente. O processo de SCO necessita passar a fazer parte de seu cotidiano de formação. A maioria dos participantes conseguiu atingir esse objetivo e estava em processo de evolução a cada dia.

Esta evolução se mostrou muito mais intensa no trabalho de desenvolvimento individual. As pessoas passaram a realizar mais autoreflexões e buscar o

autoconhecimento. Este fato pode ser evidenciado tanto na avaliação qualitativa quanto quantitativa da pesquisa, em que houve um incremento positivo na competência intracepção, na qual o sujeito volta-se para a sua subjetividade para avaliar a realidade que o cerca, como um movimento de introspecção.

No que diz respeito às relações grupais, é possível identificar que o AVA é um facilitador para que os contatos sejam estabelecidos. A diversidade de interfaces propicia que novos espaços de interação sejam gerados. Houve uma melhoria na qualidade das relações estabelecidas, as quais estavam bastante tímidas nos primeiros meses de realização do processo de SCO. O grupo passou a aproveitar mais os encontros online e expressarem as suas opiniões com menos receio.

Entretanto, ainda existem barreiras a serem transpostas. Algumas pessoas se sentem mais a vontade do que outras para expor aquilo que pensam e outras ainda temem a avaliação do grupo. Conforme referido por um dos sujeitos da pesquisa, o grupo passou por diversos estágios evolutivos. Um primeiro momento de afastamento, após uma aproximação, mas com um volume muito grande de conflitos, seguido de um novo afastamento pela fuga da hostilidade ocasionada pelo confronto de ideia. Porém, por meio do moodle, os sujeitos sentiram-se mais encorajados em abordar dificuldades de grupo que ainda não haviam sido verbalizadas presencialmente. Os *chats* em grupo, ou mesmo os fóruns a partir de textos e parábolas, fez com que assuntos difíceis passassem a ser discutidos.

Ao final, as pessoas já estavam conseguindo se colocar em grupo, tendo um maior controle de suas emoções e julgamentos, focando na melhoria dos processos da empresa e do desempenho de suas atividades. Contudo, ainda está distante do que as pessoas almejam em relação ao desenvolvimento do grupo. O fator positivo deste processo é que hoje as pessoas estão mais conscientes de suas dificuldades tanto individuais quanto coletivas, sendo assim capazes de atuar de maneira mais assertiva nas dificuldades de grupo. Porém, a homogeneidade de apropriação quanto ao processo de SCO jamais seria possível de acontecer, nem era o objetivo do trabalho. A proposta apenas era que as pessoas conseguissem encontrar novos canais de comunicação entre elas, objetivo este que foi atingido. A comunicação e aprendizagem através do espaço online passaram a ser percebidos como uma nova possibilidade de desenvolvimento pessoal e grupal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo era identificar se o processo de SCO poderia contribuir de maneira efetiva para o desenvolvimento pessoal e profissional de um grupo de lideranças da empresa, funcionando como uma ferramenta de educação permanente. É possível perceber que este objetivo foi atingido, pois todas as lideranças referiram serem positivos os resultados advindos do trabalho.

Um das principais contribuições deste processo foi permitir que as pessoas se deslocassem de um modelo de capacitação focado na transmissão da informação, para um paradigma de aprendizagem colaborativa. Na medida em que as pessoas passam a identificar valor na interatividade e livre expressão de ideias as relações interpessoais passam a ser facilitadas.

As pessoas passaram a se sentir mais motivadas com o seu desenvolvimento, algo que não acontecia de maneira expressiva por meio dos treinamentos formais. A aplicabilidade do conhecimento adquirido torna-se maior, devido ao fato de não ser algo imposto, mas uma opção do próprio supervisionado-coachee. Quando há uma participação e responsabilização pelo processo de aprendizagem os resultados demonstram ser mais satisfatórios.

Corroborando o aspecto acima citado, identificou-se com a pesquisa um aumento no nível de desenvolvimento da competência autonomia, demonstrando que as pessoas identificaram a importância de saírem da passividade e passaram a ser atores de seu processo de aprendizagem, gerando demandas de capacitação, assim como apresentando uma postura mais crítica em relação às informações recebidas, seja por parte de um colega de trabalho ou pela supervisora-coach.

Houve uma mudança significativa no nível de autoconhecimento dos participantes, os quais se tornaram mais auto-reflexivos e, conseqüentemente, auto-críticos com o seu desempenho. Associado a isso, identifica-se uma significância muito grande no aumento da competência altivez, a qual está relacionada à percepção das pessoas quanto à sua capacidade e valor. Elas passam a se sentir mais fortalecidas com o processo de SCO, pois por meio do conhecimento de suas habilidades e seus pontos fracos elas conseguem fazer a gestão de suas ações com mais segurança.

De uma maneira geral, todos os participantes perceberam algum tipo de mudança em relação ao seu nível de desenvolvimento após o processo de SCO. Apesar de existirem níveis diferentes de desenvolvimento, de acordo com a adesão

dos sujeitos ao processo e motivação para com a aprendizagem, os resultados demonstraram ser satisfatórios.

Apesar das barreiras iniciais em relação a interação online, o moodle foi identificado como uma ferramenta positiva para a aprendizagem. O interesse dos sujeitos tornou-se maior pelas atividades síncronas, especialmente pela possibilidade de troca instantânea entre os envolvidos e aprofundamento das questões discutidas. Tanto em relação às atividades de grupo quanto individuais o *chat* foi percebido como mais valoroso do que as demais interfaces.

A adesão ao foram mostrou-se mais limitada, ainda necessitando de um direcionamento maior do supervisor-coach para que as interações acontecessem. Portanto, acredita-se que com o maior amadurecimento do processo de aprendizagem do grupo e das relações entre eles estabelecidas, seja possível um maior uso das demais interfaces.

É possível perceber que a EAD pode servir como mecanismo que fomenta o desenvolvimento humano na organização. A partir de seu uso a formação dos sujeitos pode ocorrer de maneira mais integral e aplicada, fazendo com que os colaboradores passem e identificar sentido em seu aprendizado, na medida em que este se torna executável em seu cotidiano.

Contudo, este trabalho demanda tempo e investimento por parte dos envolvidos. O acompanhamento do processo torna-se fundamental, a fim de propor intervenções que estejam alinhadas às necessidades das pessoas. Devido ao fato das pessoas ainda estarem se acostumando e despertando interesse em relação a uma plataforma de interação online, tornava-se necessário que as atividades propostas fossem instigantes e aplicáveis a realidade que o grupo estivesse vivenciando.

As possibilidades deste estudo não se esgotaram, sendo interessante uma maior avaliação quanto as possíveis interfaces a serem utilizadas para o trabalho de desenvolvimento grupal. Os resultados obtidos com o moodle apesar de terem sido positivos, podem ser aprofundados em novos estudos nesse cunho.

Outro fato importante de ser considerado para novos estudos é a disseminação da aprendizagem online para outros contextos corporativos. Este estudo direcionou-se para um grupo específico de sujeitos, mas mereceria um maior estudo quanto a sua aplicabilidade para um maior número de pessoas, contribuindo para uma aprendizagem cada vez mais interativa, construtivista e colaborativa.

REFERÊNCIAS

ALCARÃO, Isabel; TAVARES, J. **A supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem.** Coimbra: Almedina, 1987.

ALVES, Lynn. **O ambiente moodle como apoio ao ensino presencial.** ABED 2005. Disponível em <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/085tcc3.pdf>> Acesso em 30 nov. 2010.

ALVES, Lynn; et. al. (org.). **MOODLE: estratégias pedagógicas e estudos de caso.** Salvador: Eduneb, 2009.

ALVES, Lynn; BRITO, Mário. O Ambiente Moodle como apoio ao ensino presencial. ABED, 2005. Disponível em <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/085tcc3.pdf>> Acesso em 2 set 2010.

ANDRADE, Aurélio. Pensamento sistêmico: um roteiro básico para perceber as estruturas da realidade organizacional. **Revista Eletrônica de Administração**, UFRGS. 6 ed. v. 3 n. 2, jul - ago de 1997.

ANJOS, Mateus; ANDRADE, Claudio. A relação entre educação e cibercultura na perspectiva de Pierre Lévy. **Revista Eletrônica Lato Sensu – UNICENTRO.** Ed. 5 Ano: 2008.

AZEVEDO, Adriana Barroso de. **A ead: teorias e práticas.** ABED 2007. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/413200725517PM.pdf>> Acesso em 2 set 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: uma manual prático.** Petrópolis: Vozes, 2002.

BRAUER, Marcus; ALBERTIN, Alberto. Educação corporativa a distância: por que tanta resistência?. **Redige** v.1, n 1, 2010.

BENTON, D. A. **Faça o que eles fazem: técnicas de Coaching para o desenvolvimento profissional.** São Paulo: Negócio, 2000.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sarin. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Porto Editora, 1999.

CARRIL, Pablo C.; SANMAMED, Mercedes G. Estudio cuantitativo sobre el uso docente de herramientas teleformativas em el âmbito de La programación y bases de datos. **EDUTEC – Revista Eletrônica de Tecnologia Educativa.** n. 32, maio 2010.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** 10 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

CONTE, A. C. P. “**Educação Corporativa – Empresa, lugar de trabalhar e crescer**”. Universidade Gama Filho, artigo de pós-graduação em Gestão Estratégica de Recursos, 2003.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DANCEY, Christine; REIDY, John. **Estatística sem matemática para psicologia: usando SPSS para windows**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DRUKER, Peter. **Administração em Tempos de Grandes Mudanças**. São Paulo: Pioneira, 1995.

FORMIGA, Marcos. **Educação a distância no Brasil: o que está acontecendo nas empresas e escolas**. ABED 2003. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2003_Educacao_Distancia_Brasil_Marcos_Formiga.pdf> Acesso em 07 out 2009.

GALINDO, Flávia et. al. **Características De Lideranças Dos Brasileiros Sob a Ótica Dos Franceses De Uma Multinacional Francesa No Brasil**. XIV SEMEAD, 2011. Disponível em <<http://www.ead.fea.usp.br/semead/11semead/resultado/trabalhosPDF/25.pdf>>. Acesso em 20 abr 2012.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIRAFFA, Lúcia M; NUNES, Marcelo. A Educação na Ecologia Digital. **Technical Reports Series** – PPGCC/FACIN, PUCRS, Porto Alegre, n. 32, 2003. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/inf/>> Acesso em 02 dez 2010.

GHEDINE, T.; TESTA, M. G.; FREITAS, H. Educação à distância via internet em grandes empresas brasileiras. **RAE**, v.48, n.4, Out-Dez, 2008.

GHEDINE, Tatiana et al. Compreendendo as iniciativas de educação a distância via internet: estudo de caso em duas grandes empresas no Brasil. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v.40, n.3, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rap/v40n3/31250.pdf>> Acesso em 06 out 2009.

_____. **Educação a distância via Internet/Intranet: estudo de múltiplos casos realizado em empresas privadas brasileiras**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

HACKMAN, J.Richard; WAGEMAN, Ruth. A Theory of Team Coaching. **Academy of Management Review**. v.30, n.2, 269-287. 2005.

HILLESHEIM, Sérgio W. **Por que não Coaching individualizado?** <http://www.institutomvc.com.br/costacurta/artSW_Coaching_Individualizado.htm> Acesso em 10 out. 2007.

KENSKI, Vani. Interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2003.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Mariana A. **Fundamentos de metodologia científica**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2005.

LASTRES, Helena; FERRAZ, João. Economia da Informação, do Conhecimento e do Aprendizado. In: LASTRES, Helena; ALBAGLI, Sarita. (org). **Informação e globalização na era do conhecimento**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da Inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. 13ª ed. São Paulo: Editora 34, 2004

_____. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos. **Educação a distância**: estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MAÇADA, Débora, et al. Educação sem distâncias: uma experiência de convivência em ambiente digital de aprendizagem. **Revista Informática & Educação**. Florianópolis – SBIE; UFSC-SC. 2001.

MARTINEZ, Jorge H.. Novas tecnologias e o desafio da educação. In: TEDESCO, Juan C. **Educação e tecnologias**: esperança ou incerteza?. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de La Educacion; Brasília: Unesco, 2004.

MORAIS, Ana M.; NEVES, Isabel P. Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. Portugal: Universidade do Minho **Revista Portuguesa de Educação**, 2007.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1997.

MORAN, José. Tendências da educação online no Brasil. In: RICARDO, Eleonora Jorge (org.). **Educação Corporativa e Educação a Distância**. Rio de Janeiro: Editora Qualitymark, 2005

NOBRE, Cláudia V. **Dialogando com os vários atores envolvidos no processo de transição de tutoria a distância em programas de educação a distância**. ABED 2005. Florianópolis. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/127tcf5.pdf> > Acesso em 05 out 2009.

NUNES, C.; HUTZ, C. S. **Escala Fatorial de Extroversão - EFEx**: manual de aplicação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

OKADA, Alexandra L. Pereira. A mediação pedagógica e a construção de ecologias cognitivas: um novo caminho para a educação a distancia. In: ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane (orgs). **Educação a distância**. São Paulo: Futura, 2003, p 63-75.

OKADA; SABURO. A intermediação pedagógica múltipla no universo das TIC e M0odle. In: ALVES, Lynn; et. al. (org.). **MOODLE**: estratégias pedagógicas e estudos de Caso. Salvador: EDUNEB, 2009.

PARDI, Vanessa; PACE, Eduardo. **Novos espaços para o ensino e a aprendizagem em EAD.** ABED 2007. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/5162007101900AM.pdf>> Acesso em 02 de set de 2010.

PASQUALI, L.; AZEVEDO, M.; GHESTI, I. **Inventário Fatorial de Personalidade:** manual técnico e de avaliação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

PERVIN, LA; JOHN, OP. **Personalidade:** teoria e pesquisa. 8ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PETERSON, David B.; HICKS, Mary D. **O líder coach:** estratégias de Coaching e desenvolvimento de pessoas. Minnesota: Personal Decisions Internacional, 2000.

PWC – Price Water House. **Tendências em Capital Humano – Retenção de talentos.** 2011

RABELO, Ivan S. et al. Aplicação das escalas de personalidade EFS e EEx no contexto organizacional. **Revista Avaliação Psicológica.** Vol.8, n.1, 2009.

RICCIO, Nícia; BURNHAM, Teresinha. **A autonomia na educação a distância:** uma concepção ampliada. ABED, maio, 2010.

ROBBINS, Stephen. **Fundamentos do Comportamento Organizacional.** 8 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

ROMÃO, Eliana. **O estudante da EAD em busca de laços:** “tem alguém aí?”. ABED 2009. Disponível em <www.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/2462009174542.pdf> Acesso em 16 set 2011.

ROQUE, Gianna et al. **Uma visão sistêmica do uso da noção de competências na avaliação de aprendizagem em cursos a distância.** ABED, 2004. Disponível em <www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/173-TC-D4.htm> Acesso em 10 abr 2012.

ROSENBERG, M. J. **E-learning** : estratégia para a transmissão do conhecimento na era digital. São Paulo: Makron Books, 2002.

PHP. **What's PHP?** Disponível em <<http://www.php.net/>>. Acesso em 10 fev 2012.

PILLA, Bianca; et. al. **Desenvolvimento de um sistema de avaliação e-learning corporativo.** 2007. Disponível em < <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/10673>>. Acesso em 20 abr 2012.

POCINHO, Margarida; FIGUEIREDO, João Paulo. **SPSS:** uma ferramenta para análise de dados. Instituto Superior Miguel Torga, 2010. Disponível em <http://docentes.ismt.pt/~m_pocinho/manual_SPSS.pdf>. Acesso em 10 abr 2012.

PRODEL. **SQL- Structured Query Language** Disponível em <<http://www.prodel.com.br/sql.htm>>. Acesso em 10 fev 2012.

SALMON, G.. *E-moderating: the key to teaching and learning online*. Kogan Page: London & Stylus Publishing, USA, 2000.

SANTOS, Adriana P. **Supervisão como um processo de coaching**. 2008. Monografia apresentada ao Instituto de Desenvolvimento Global de Porto Alegre para obtenção do grau de Especialista em Psicologia Organizacional.

SANTOS, Edeméa; OKADA, Alexandra. **A construção de ambientes virtuais de aprendizagem**: por autorias plurais e gratuitas no ciberespaço. ANPED 2008. Disponível em <http://www.projeto.org.br/alexandra/pdf/8_anped2003_okada&santos.pdf>. Acesso em 20 jul 2011.

SANTOS, Ronaldo; CAMARA, Mônica. **A autonomia na educação a distância**: reflexões sobre o papel do aluno. ABED, maio, 2010.

SENGE, Peter M. et al. **A quinta disciplina – caderno de campo**: estratégias para construir uma organização que aprende. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1994.

SHERVINGTON, Martin. **Coaching integral**: além do desenvolvimento pessoal. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2005.

SILVA, Claudia. **Tecnologias de informação e comunicação e suas implicações para o exercício da nova cidadania**. 2006. Monografia apresentada a UFSM para obtenção do título de Especialista em Pensamento Político Brasileiro.

SILVA, Lana; SILVA, Marco. A avaliação online num ambiente virtual de aprendizagem. **5º Encontro de educação e tecnologias de informação e comunicação**. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 2007. Disponível em: <<http://etic2008.files.wordpress.com/2008/11/unosalanasilva.pdf>> Acesso em 09 out 2009.

SILVA, Marcos. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

_____. Docência interativa presencial e online In: VALENTINI, Carla B.; SCHLEMMER, Eliane. (Org.). **Aprendizagem em ambientes virtuais**: compartilhando idéias e construindo cenários. Caxias do Sul: Educus, 2005, v.1, p.193-202

SILVA, Renata et al. Replicabilidade do Modelo dos Cinco Grandes Fatores em medidas da personalidade. **Revista Mosaico Estudos em Psicologia**. Vol. I, nº 1, 2007. Disponível em <www.fafich.ufmg.br/mosaico> Acesso em 28 nov, 2010.

SILVA, Lana; SILVA, Marco. A avaliação online num ambiente virtual de aprendizagem. **5º Encontro de educação e tecnologias de informação e comunicação**. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 2007. Disponível em: <<http://etic2008.files.wordpress.com/2008/11/unosalanasilva.pdf>> Acesso em 09 out 2009.

SILVA, Bento; GOMES, Maria. Contributos da Internet para a mudança do paradigma pedagógico: uma experiência de trabalho colaborativo. **ELO - Revista do**

Centro de Formação Francisco de Holanda, 2003. Disponível em <<http://hdl.handle.net/1822/8295>> Acesso em 05 jan 2011.

SOBOLL, Renate S. **Metodologia andagógica e docência transdisciplinar na educação a distância**. ABED, abril, 2010.

STACHESKI , Denise. **Educação corporativa, tecnologias e suas relações de poder**. In: Congresso Nacional de Educação, 8, 2008, Paraná. Anais Educere. Disponível em <www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/276_133.pdf> Acesso em 10 abr 2012.

VALENTE, Luís; MOREIRA, Paulo; DIAS, Paulo. **Modle: moda, mania ou inovação na formação?**. In: ALVES, Lynn; BARROS, Daniela; OKADA, Alexandra (org.). **MOODLE: estratégias pedagógicas e estudos de caso**. Salvador: Eduneb, 2009.

VIGGIANO, Adalci R.; LAUDARES, João B. **Ciberespaço: um novo ambiente para aquisição de competências?**. ABED 2008 Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/55200831014PM.pdf>>. Acesso em 2 set 2010.

WOLK, Leonardo. **Coaching: a arte de soprar brasas**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2008.

ZENKER, Márcio. **Melhores práticas de coaching em instituições educacionais: perspectiva da tecnologia educacional**. (2010) Disponível em <<http://www.metodista.br/atualiza/conteudo/material-de-apoio/artigos/coaching.pdf>>. Acesso em 15 jul 2010.

Apêndice A – ENTREVISTA POR COMPETÊNCIAS

NOME: _____ CARGO: _____ DATA: _____

COMPETÊNCIA	PERGUNTA	RESPOSTA
COMPROMETIMENTO	Descreva uma situação que você assumiu a responsabilidade sobre algo como se fosse dono do negócio.	
VISÃO SISTÊMICA	Descreva uma situação onde a sua visão de futuro e de mercado lhe ajudou a atingir uma meta. Conte sobre alguma vez que você percebeu que uma situação traria conseqüências negativas para um determinado projeto e como agiu.	
ESPÍRITO DE EQUIPE	Conte sobre uma vez que você recebeu agradecimentos da equipe por alguma colaboração extra.	
FOCO EM RESULTADOS	Conte sobre algum projeto que tenha sido muito difícil de chegar a um resultado satisfatório. Qual foi o projeto mais significativo que você coordenou ou participou? Como foi?	
FLEXIBILIDADE E INOVAÇÃO	Quais as mudanças mais significativas que você implementou na sua área de atuação? Conte sobre uma situação que você tenha discordado de alguma mudança no seu setor e ou empresa.	
PERSISTÊNCIA E DETERMINAÇÃO	Relata uma situação que você tenha persistido em uma idéia que ninguém acreditava e teve sucesso. Conte sobre uma meta importante que você planejou alcançar mas acabou desistindo e por quê?	
ATITUDE VENDEDORA	Relate uma situação que você fez alguma modificação na sua área para melhor atender o cliente interno ou externo.	
RELACIONAMENTO INTERPESSOAL	Qual a maior incompatibilidade que você já teve na sua vida profissional? Fale a respeito.	
COMUNICAÇÃO	Descreva como você passou para sua equipe a comunicação de um novo projeto, uma nova rotina ou metodologias.	
LIDERANÇA	Conte sobre situações que você tenha multiplicado algo para sua equipe e tenha recebido um retorno positivo sobre isso? Uma situação que tenha recebido feedback positivo da equipe.	
NEGOCIAÇÃO	Qual a negociação com resultado mais significativo que você já administrou? Conte uma situação que por maior desempenho que você tivesse não conseguiu atingir o objetivo.	
ORGANIZAÇÃO E PLANEJAMENTO	Descreva em detalhes um projeto que você tenha coordenado com equipe. Como você gerenciou metas com sua equipe de trabalho?	
EQUILÍBRIO EMOCIONAL	Descreva uma situação em que tenha perdido o controle e tido comportamentos inadequados no relacionamento profissional. Conte sobre uma situação difícil que você tenha administrado com muita cautela, sem perder o equilíbrio das emoções.	
PRAZER EM SERVIR	Descreva uma situação em que sua disponibilidade e iniciativa em servir ao outro foi reconhecida.	
FOCO EM QUALIDADE	Evidencie uma situação em que você buscou a superação das expectativas e necessidades dos clientes internos e externos, com o objetivo de propiciar o melhor a eles.	

Apêndice B – ENTREVISTA NÃO-ESTRUTURADA

Questão 1 – Questionado ao sujeito de pesquisa sobre a sua percepção acerca do processo de Supervisão/Coaching online.

Questão 2 – Avaliação junto ao participante do estudo se ele identifica mudanças em seu comportamento a partir do processo de Supervisão/Coaching online.

Questão 3 – Análise do sujeito de pesquisa quanto às técnicas utilizadas ao longo do processo de Supervisão/Coaching online e se o mesmo tem alguma sugestão para melhoria e/ou otimização do processo.

Apêndice C – FATORES DO INVENTARIO FATORIAL DE PERSONALIDADE

Assistência: expressa, em sujeitos fortes neste fator, os sentimentos de piedade, compaixão e ternura, pelos quais o sujeito busca dar simpatia e gratificar as necessidades de outro.
Intracção: tendência, em sujeitos fortes neste fator, de se deixarem conduzir por sentimentos e inclinações difusas e por julgamentos subjetivos. Busca da felicidade pela fantasia e imaginação.
Afago: busca de apoio, proteção, amor, orientação e consolo caracterizam sujeitos fortes neste fator. Expectativa de ter seus desejos satisfeitos por alguém querido.
Deferência: respeito, admiração e reverência às autoridades em sujeitos com altos escores neste fator.
Afiliação: em sujeitos com altos escores neste fator, desejo de dar e receber afeto de pessoas amigas. Caracterizados pela confiança, boa vontade, amor e lealdade.
Dominância: expressa sentimentos de autoconfiança e desejo de controlar os outros através da sugestão, sedução, persuasão e comando, em sujeitos fortes neste fator.
Denegação: em sujeitos fortes neste fator, desejo de se submeter passivamente à força externa, aceitar desaforo, castigo e culpa. Resignar-se ao destino e admitir inferioridade.
Desempenho: desejo de realizar algo difícil, como dominar, manipular e organizar objetos, pessoas e idéias.
Exibição: desejo de impressionar, ser ouvido e visto. Os sujeitos fortes neste fator gostam de exercer fascínio sobre os outros.
Agressão: desejo de superar com vigor e violência a oposição. A raiva, irritação e ódio caracterizam sujeitos fortes neste fator.
Ordem: tendência a pôr todas as coisas em ordem, manter limpeza, organização, equilíbrio e precisão caracterizam os sujeitos fortes neste fator.
Persistência: tendência de levar a cabo qualquer trabalho iniciado. Pode levar o sujeito com altos escores neste fator à obsessão pelo resultado final de um trabalho.
Mudança: desejo de desligar-se de tudo que é rotineiro e fixo é o desejo de uma pessoa com alto escore nesse fator. Gosto pela novidade e pela aventura.
Autonomia: sentir-se livre, sair do confinamento, resistir à coerção e oposição caracterizam sujeitos fortes nesse fator, que não gostam de se submeterem às imposições das autoridades.
Heterossexualidade: desejo de manter relações, desde românticas até sexuais com sujeitos do sexo oposto.

Apêndice D – Fatores da Escala Fatorial de Extroversão

Comunicação: descreve o quão comunicativas e expansivas as pessoas acreditam que são.
Altivez: descreve as pessoas com uma percepção grandiosa sobre sua capacidade e valor.
Assertividade: descreve características como assertividade, liderança, nível de atividade e motivação.
Interações Sociais: descreve pessoas que buscam situações que permitam interações sociais como festas, atividades em grupo entre outros.

Apêndice E –TERMO DE CIÊNCIA

Eu....., tendo como função na empresa declaro que conheço os termos da pesquisa “Supervisão/Coaching Online: uma ferramenta de educação permanente nas organizações”, que tem como responsáveis a mestrandia Adriana Paula Nogueira dos Santos e a professora Dra. Deise Juliana Francisco. Estou ciente que a mesma tem como objetivo investigar as contribuições da metodologia de Supervisão/Coaching Online utilizada como atividade de educação permanente a distância. Reitero que a participação na pesquisa não gerará nenhum efeito prejudicial para a vida funcional do participante.

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Nome e assinatura do participante

Local e data

Apêndice F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, sujeitos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.” (Resolução. nº 196/96-IV, do Conselho Nacional de Saúde)

Eu,

.....
., tendo sido convidad(o,a) a participar como voluntári(o,a) do estudo “Supervisão/Coaching Online: uma ferramenta de educação permanente nas organizações, recebi da Sra. Adriana Paula Nogueira dos Santos, responsável por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

Este estudo se destina a investigar a contribuição da metodologia de Supervisão/Coaching Online como uma atividade de educação permanente a distância nas organizações, assim como ferramenta no processo de desenvolvimento humano de seus colaboradores. Esta pesquisa justifica-se pela grande demanda das organizações contemporâneas de existirem estratégias de desenvolvimento de seus colaboradores que estejam alinhadas ao avanço tecnológico e a complexidade do processo formação atualmente. Neste sentido, os resultados obtidos a partir deste estudo, poderão contribuir para que possam ser pensadas em novas intervenções nas organizações, que atendam não somente às necessidades da empresa, mas também dos colaboradores que dela fazem parte. Este estudo começará em julho de 2010 e tem previsão de término para março de 2012.

A coleta de dados desta pesquisa acontecerá por meio dos seguintes instrumentos: aplicação de testes psicológicos, entrevistas, interação em ambiente virtual de aprendizagem (AVA), bem como observação das interações ocorridas neste espaço. Eu participarei de todos os procedimentos citados, tendo total liberdade de abdicar da utilização de quaisquer instrumentos, caso perceba possíveis riscos à minha saúde física e mental.

Estou ciente quanto ao possível risco à minha saúde física e mental em relação a minha participação no estudo, podendo ser o desconforto causado pela reflexão sobre minha prática e desenvolvimento profissional. Todavia, mediante qualquer dificuldade que eu possa apresentar advinda deste estudo, terei o acompanhamento da profissional/pesquisadora Adriana Paula Nogueira dos Santos, em qualquer momento que for solicitado. Da mesma forma, quando se fizer necessário, terei acesso às informações obtidas com a coleta de dados e também quanto a todas as etapas concernentes ao projeto de pesquisa.

O vínculo empregatício que possuo em relação à instituição que será realizada esta pesquisa em nada interferirá em minha participação. Assim, a função exercida na empresa em nada obriga a minha participação nesta pesquisa, nem mesmo os resultados desta interferirão ou servirão de subsídio para tomada de decisão de qualquer ordem por parte da empresa.

Os benefícios que deverei esperar com a minha participação nesta pesquisa poderão ser diretos, sendo sujeito ao processo de Supervisão/Coaching Online e

dos possíveis benefícios dele advindos, bem como indiretos ao contribuir para a criação de novas modalidades de intervenção nas organizações para o desenvolvimento de seus colaboradores e inserção de tecnologias de comunicação e informação nas empresas como uma facilitadora nas estratégias de educação permanente.

A qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo.

No que diz respeito ao sigilo, as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

Eu não deverei ser indenizado por qualquer despesa que venha a ter com a minha participação nesse estudo e, também, pelos danos que venha a sofrer pela mesma razão.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço d(o,a) participante-voluntári(o,a)

Domicílio: (rua, praça, conjunto):

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:

Ponto de referência:

Contato de urgência: Adriana Paula Nogueira dos Santos

Domicílio: Av. Dr. Mário Nunes Vieira, Mangabeiras – Maceió/AL

Nº: 760

Bairro: Mangabeiras/ CEP: 57037-170/ Maceió-AL/(82)93712455

Contatos de urgência: Deise Juliana Francisco

Domicílio: Rua Deputado José Lages, 78, ap. 404, Ponta Verde

Cidade/ CEP/ Telefone: Maceió – AL – 57035-330 – (82) 9619-2038

Endereço do responsável pela pesquisa: Adriana Paula Nogueira dos Santos

Instituição: Universidade Federal de Alagoas – Centro de Educação

Endereço: Av. Dr. Mário Nunes Vieira

Nº: 760

Bairro: /CEP/Cidade: Mangabeiras/ CEP: 57037-170/ Maceió – AL

Telefones p/contato: (82) 33170901/(82) 93712455

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas:

Prédio da Reitoria, sala do C.O.C. , Campus A. C. Simões, Cidade Universitária

Telefone: 3214-1041

Maceió, maio de 2011.

(Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal	Nome e Assinatura do responsável pelo estudo

Apêndice G – COMPETÊNCIAS ORGANIZACIONAIS

COMPETÊNCIA	DESCRIÇÃO
VISÃO SISTÊMICA	Capacidade para perceber a interdependência e promover a integração entre as áreas e setores da organização, visualizando tendências e possíveis ações capazes de influenciar os resultados.
PLANEJAMENTO COM FOCO EM RESULTADOS	Capacidade para planejar o trabalho atingindo resultados por meio do estabelecimento de prioridades, respeitando as metas e prazos estabelecidos de acordo com os critérios acordados pela organização.
INOVAÇÃO	Capacidade para criar soluções viáveis e adequadas aos objetivos da organização, identificando novas oportunidades de ação, propondo e implementando soluções aos desafios de forma criativa e corajosa.
ATITUDE VENDEDORA	Capacidade de gerar necessidades para os clientes demonstrando disponibilidade e bom-humor.
COMUNICAÇÃO	Capacidade de ouvir e compreender o contexto da mensagem, expressar-se de diversas formas argumentando com coerência, facilitando assim as relações interpessoais.
LIDERANÇA	Capacidade de estabelecer estratégias, metas e ações, motivando sua equipe de forma a superar os objetivos da empresa
NEGOCIAÇÃO	Capacidade de se expressar e ouvir o outro, buscando o equilíbrio de soluções satisfatórias, respeitando uma política de ganha-ganha.
EQUILÍBRIO EMOCIONAL	Capacidade de manter o equilíbrio emocional para selecionar alternativas de forma eficaz diante das dificuldades do dia a dia de trabalho, sem alterações no estado de humor e nas relações interpessoais que possam comprometer os resultados.
PRAZER EM SERVIR	Demonstrar paixão pelas atividades desenvolvidas , tomando iniciativas e mantendo atitudes de disponibilidade e bom-humor
FOCO EM QUALIDADE	Postura orientada para a busca contínua da satisfação das necessidades e superação das expectativas dos clientes internos e externos, com base no atendimento às normas e procedimentos estabelecidos.

Apêndice H – GRÁFICOS DOS RESULTADOS DO PRIMEIRO MAPEAMENTO DE COMPETÊNCIAS

Gráfico 1: dados referentes ao teste IFP.

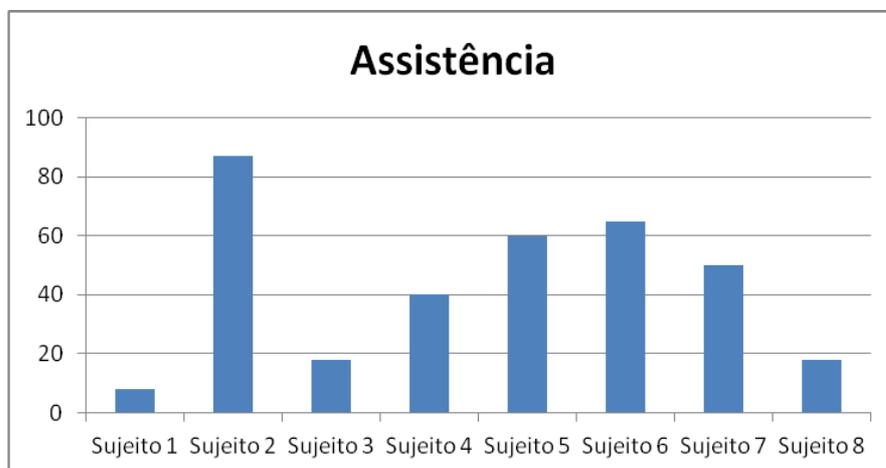


Gráfico 2: dados referentes ao teste IFP.

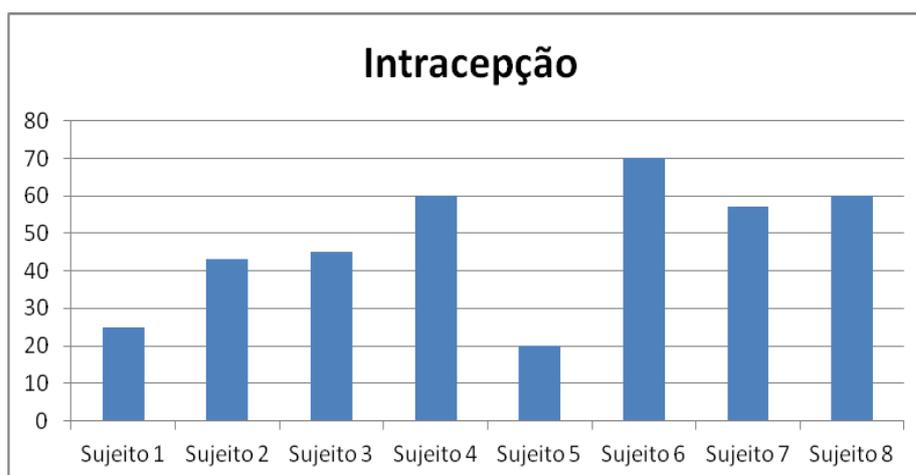


Gráfico 3: dados referentes ao teste IFP.

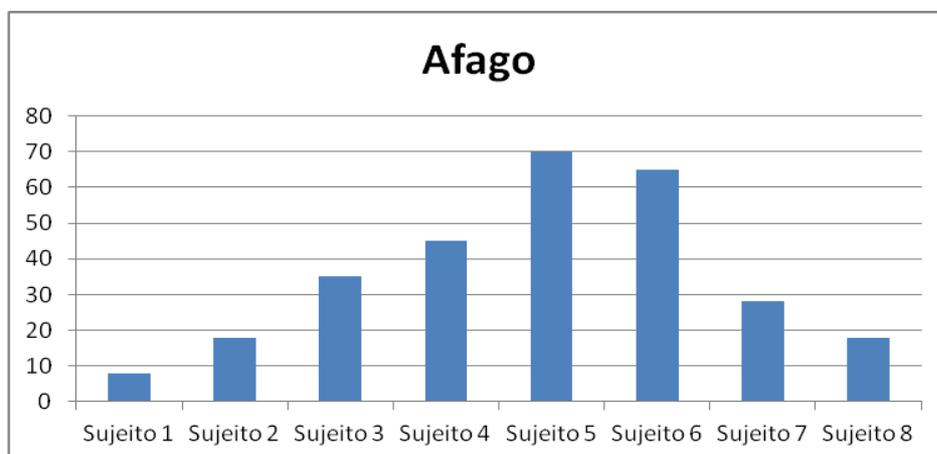


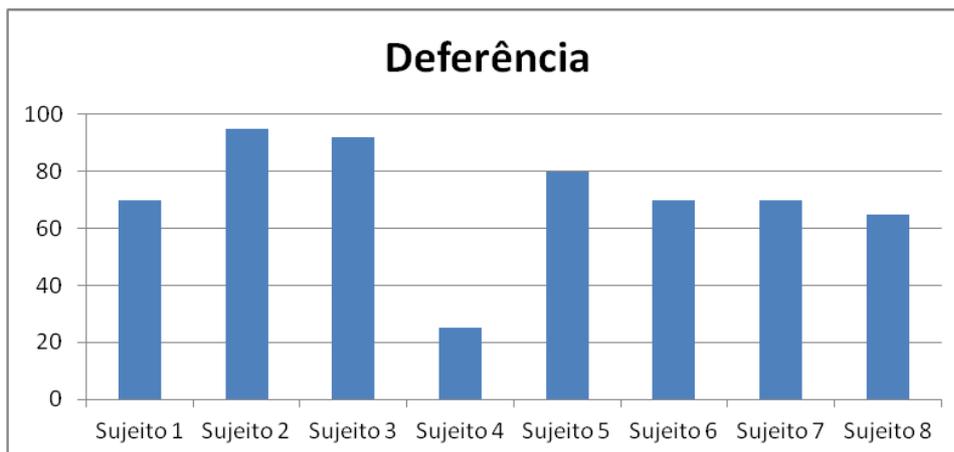
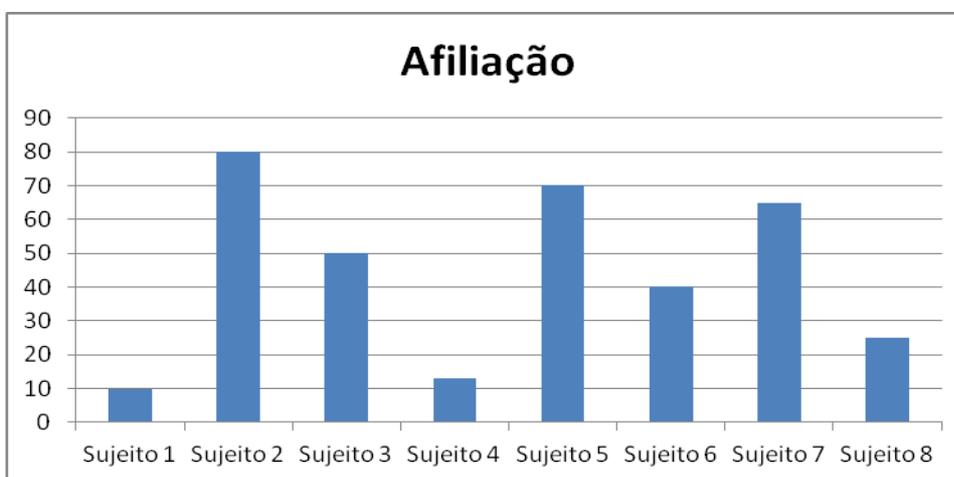
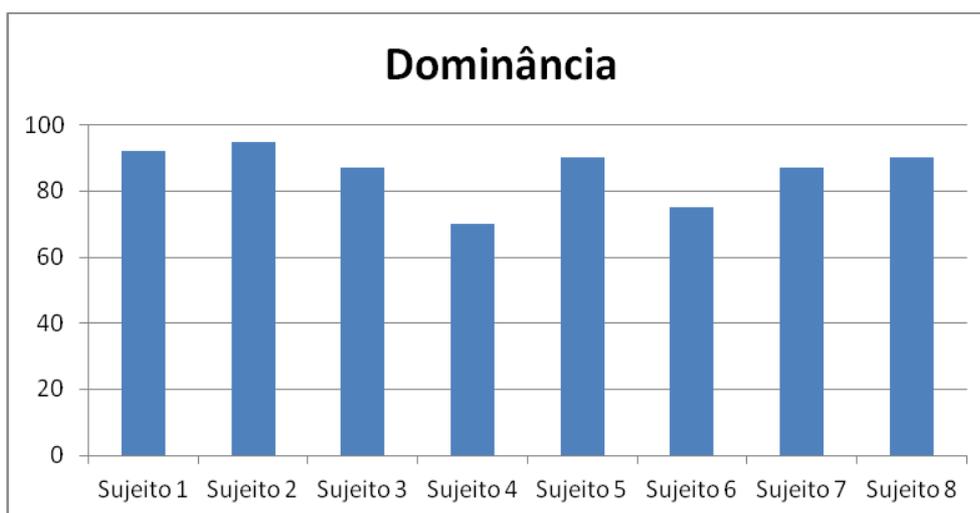
Gráfico 4: dados referentes ao teste IFP.**Gráfico 5:** dados referentes ao teste IFP.**Gráfico 6:** dados referentes ao teste IFP.

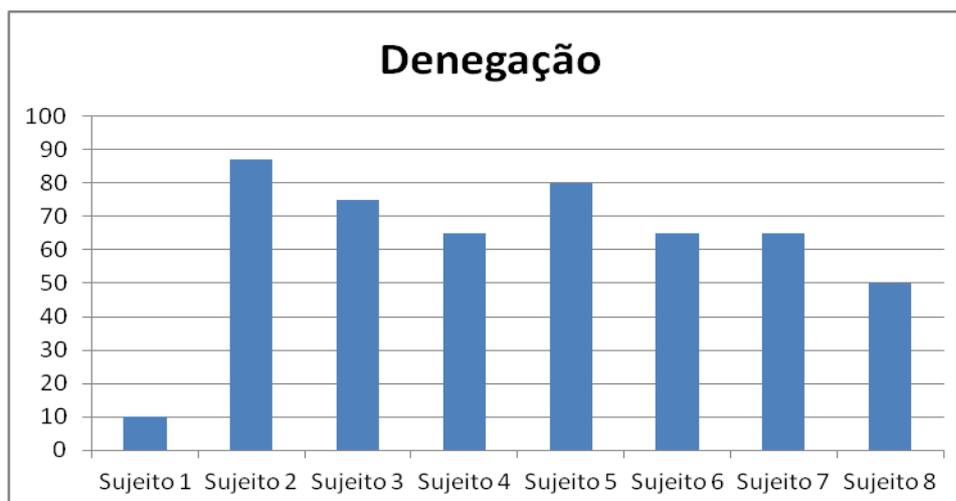
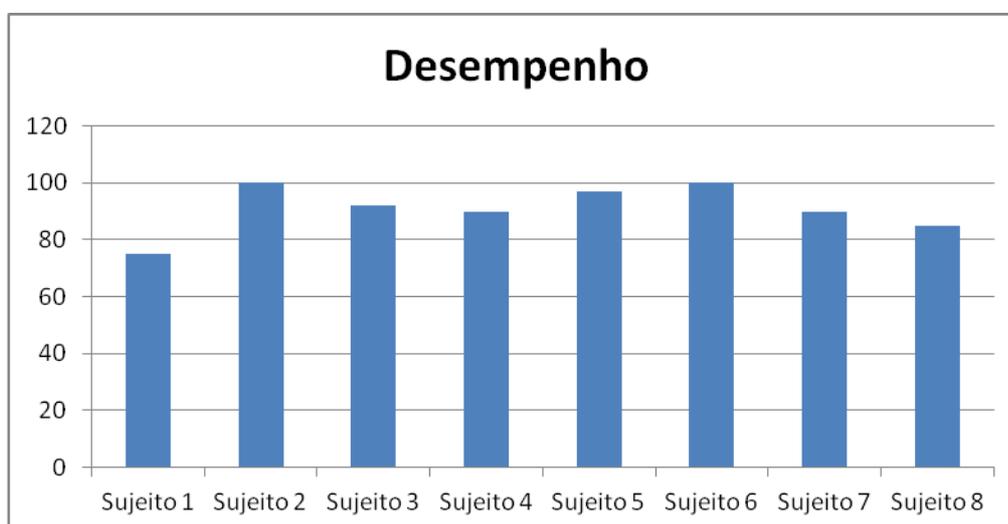
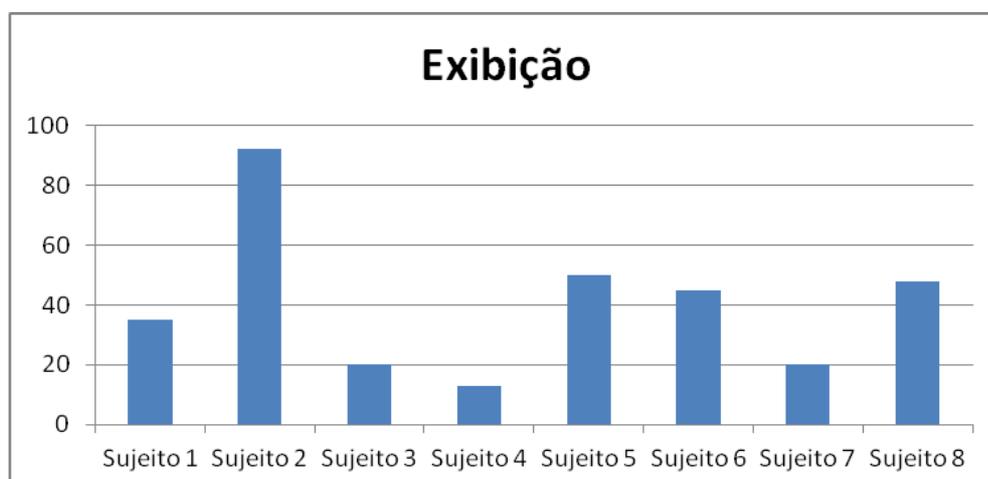
Gráfico 7: dados referentes ao teste IFP.**Gráfico 8:** dados referentes ao teste IFP.**Gráfico 9:** dados referentes ao teste IFP.

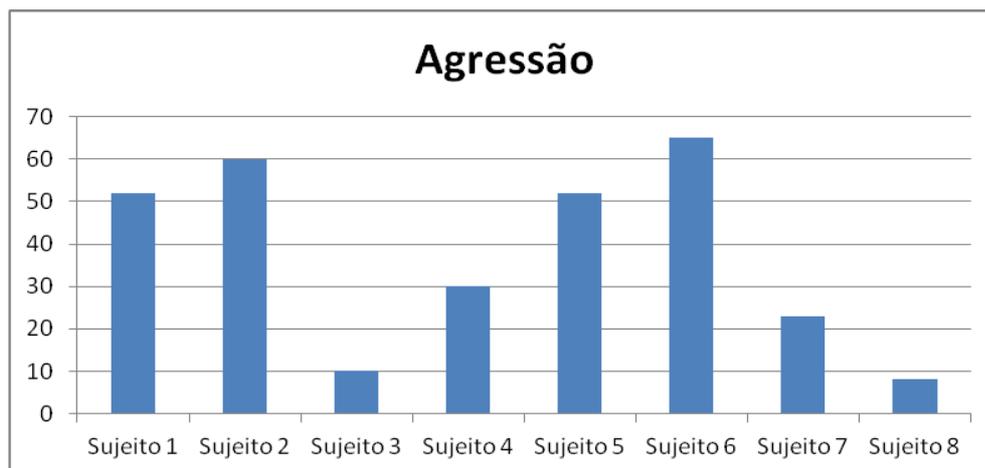
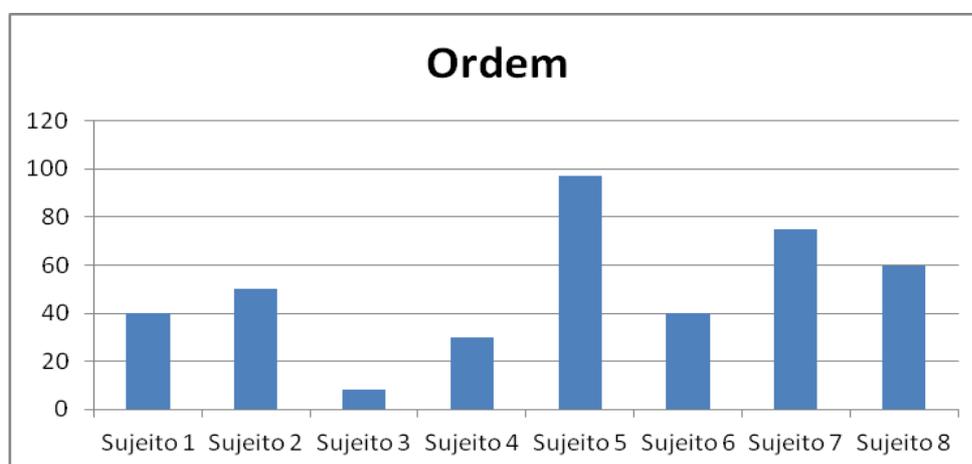
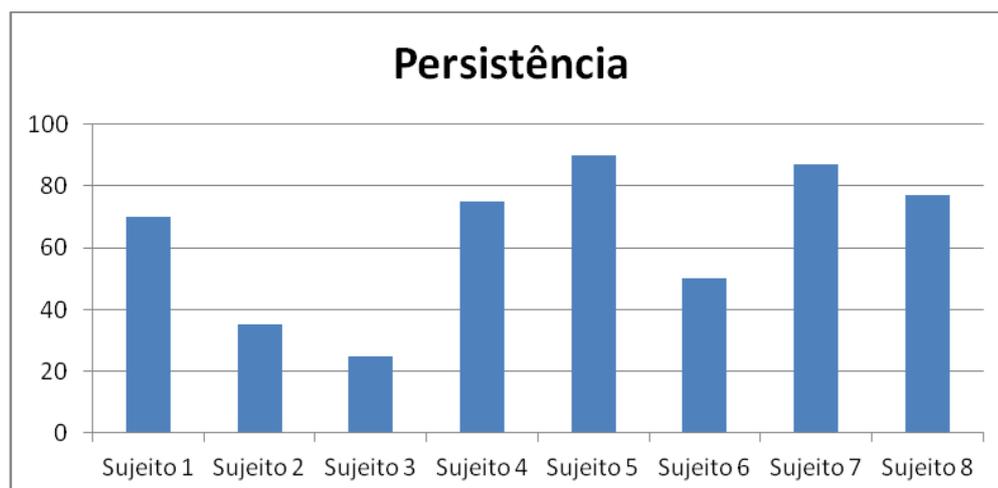
Gráfico 10: dados referentes ao teste IFP.**Gráfico 11:** dados referentes ao teste IFP.**Gráfico 12:** dados referentes ao teste IFP.

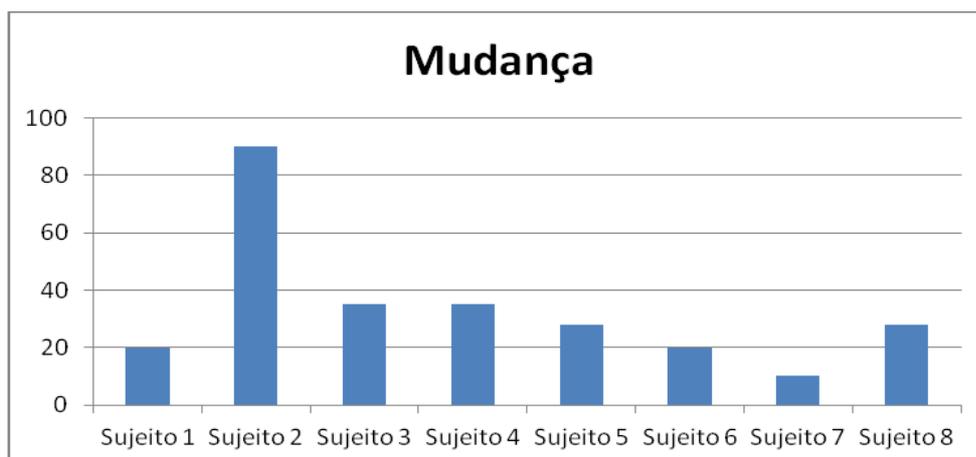
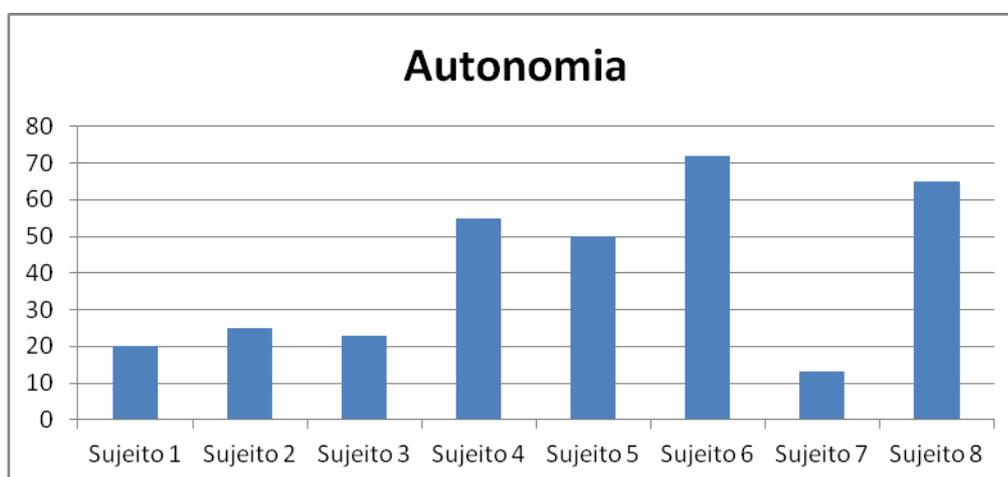
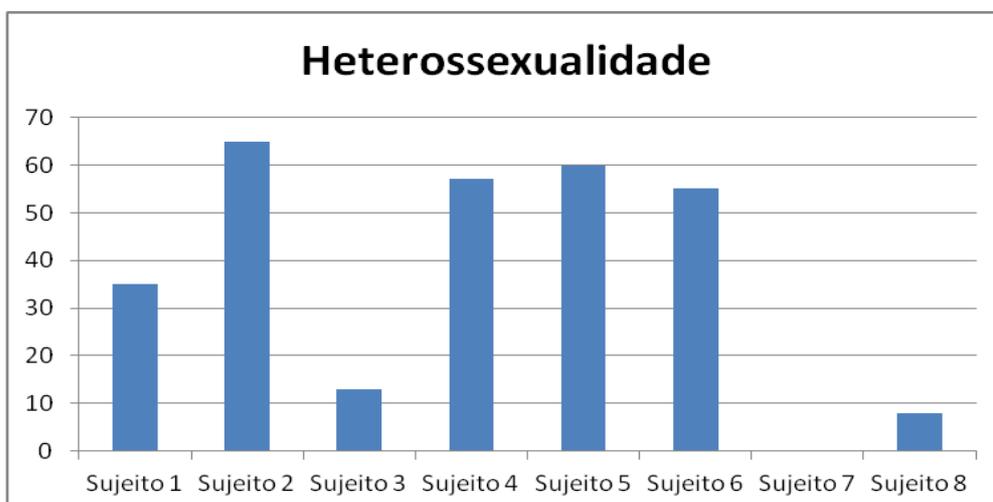
Gráfico 13: dados referentes ao teste IFP.**Gráfico 14:** dados referentes ao teste IFP.**Gráfico 15:** dados referentes ao teste IFP.

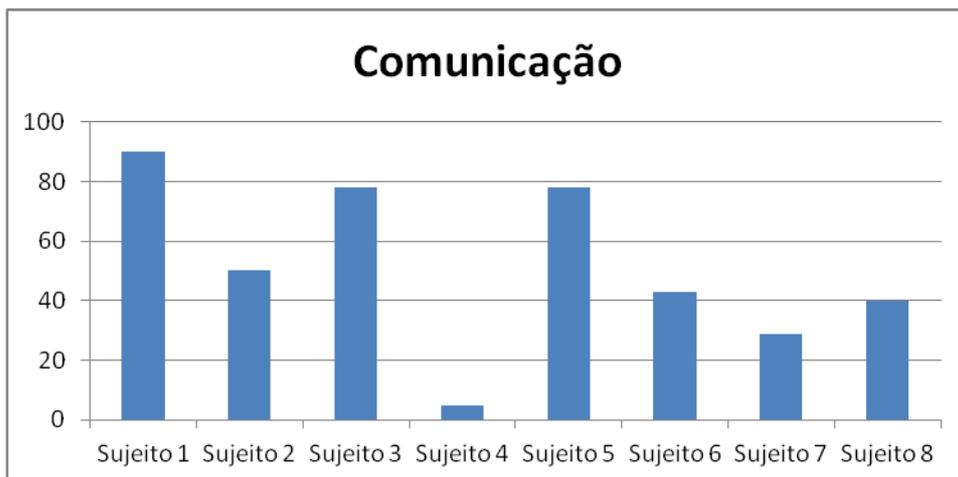
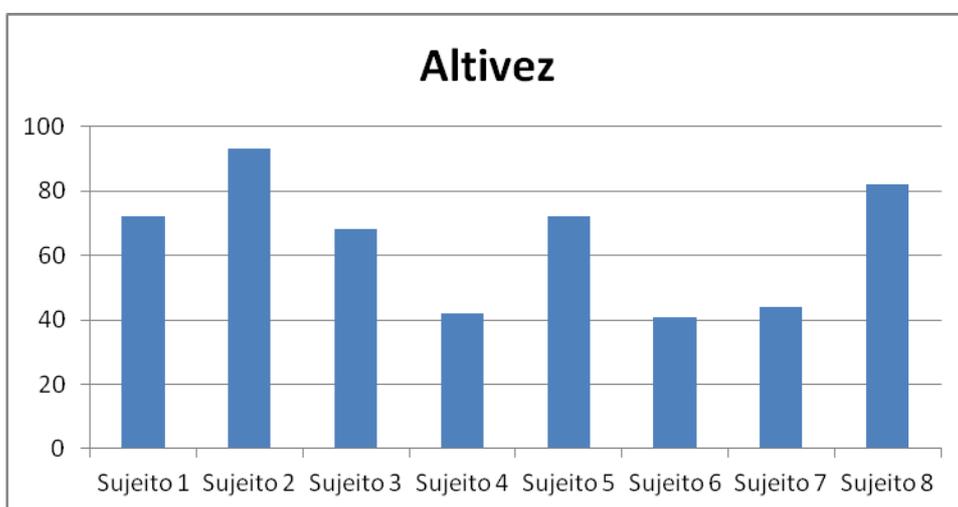
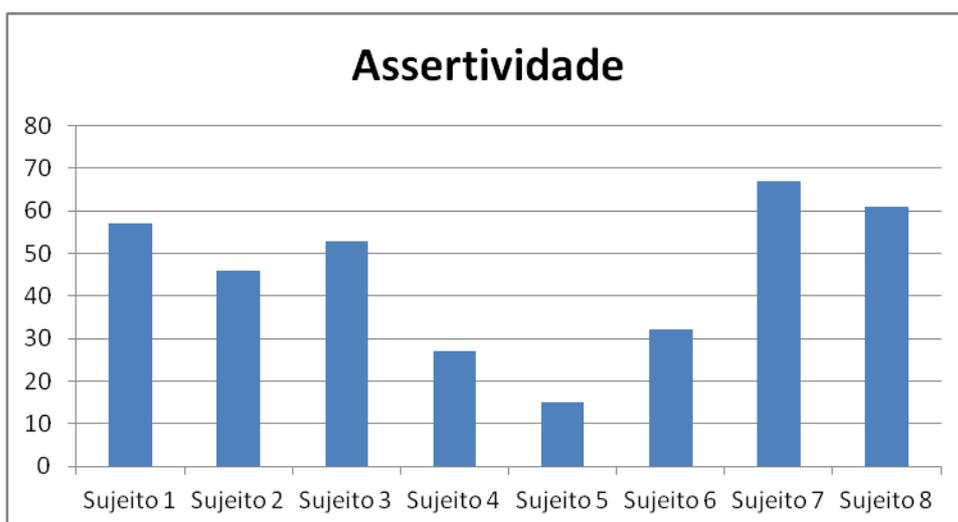
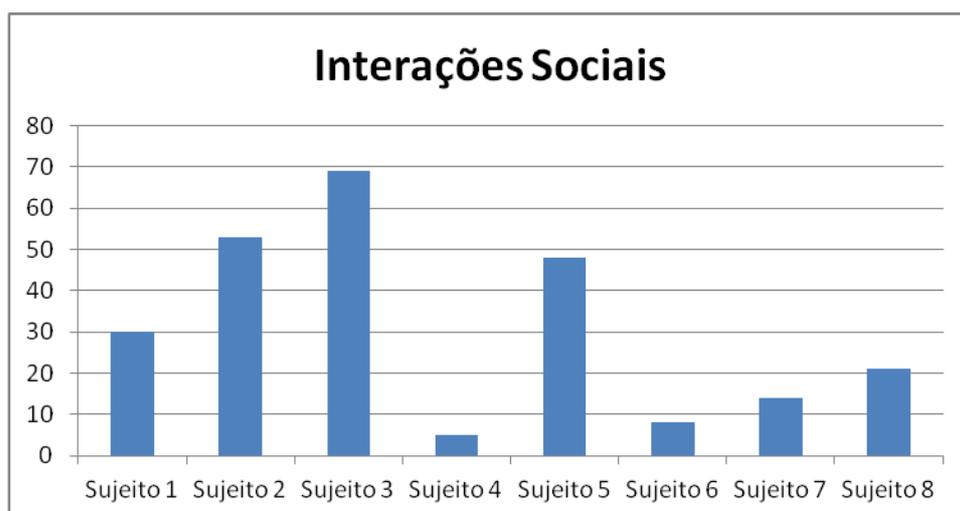
Gráfico 16: dados referentes ao teste EFEx.**Gráfico 17:** dados referentes ao teste EFEx.**Gráfico 18:** dados referentes ao teste EFEx.

Gráfico 19: dados referentes ao teste EEx.

Apêndice I – PARÁBOLA O PEQUENIQUE DAS TARTARUGAS

O Pequenique das Tartarugas

A família de tartarugas decidiu sair para um piquenique, e por serem naturalmente lentas, levaram alguns dias para prepararem-se para seu passeio. Finalmente a família de tartarugas saiu de casa para procurar um lugar apropriado, e durante o segundo dia da viagem encontraram o lugar ideal!

Elas levaram algumas horas para limpar a área, desembalaram a cesta de piquenique e terminaram os arranjos. Quando elas estavam prontas pra comer, descobriram que tinham esquecido o sal. Poxa, todas concordaram que um piquenique sem sal seria um desastre, e após uma longa discussão, a tartaruga mais nova foi escolhida para voltar em casa e pegar o sal, pois era a mais rápida das tartarugas.

A pequena tartaruga lamentou, chorou, e esperneou, mas concordou em ir com uma condição: que ninguém comeria até que ela retornasse. A família concordou e a pequena tartaruga então saiu para buscar o sal.

Três dias se passaram e a pequena tartaruga ainda não havia retornado. Cinco dias... Seis dias... Então, no sétimo dia, a tartaruga mais velha, que já não agüentava de tanta fome, anunciou que ia comer, e começou a desembalar um sanduíche.

Quando ela deu a primeira “dentada” no sanduíche, a pequena tartaruga saiu detrás de uma árvore e gritou:

- Ahhããããã! Eu tinha certeza que vocês não iam me esperar. Agora é que eu não vou mesmo buscar o sal!