

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE DESIGN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESIGN

Marcela Araújo de Freitas Brito

**A INSERÇÃO DO DESIGN THINKING ALIADO AO COACHING NOS
TRABALHOS DE CONCLUSÕES DE CURSO DO ENSINO SUPERIOR**

Recife
2017

MARCELA ARAÚJO DE FREITAS BRITO

**A INSERÇÃO DO DESIGN THINKING ALIADO AO COACHING NOS
TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO DO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós Graduação em Desing, da Universidade Federal de Pernambuco, para a obtenção do grau de Mestre em Desing, sob orientação do Prof. Dr. Ney Brito Dantas.

Recife

2017

Catálogo na fonte
Bibliotecário Jonas Lucas Vieira, CRB4-1204

- B862i Brito, Marcela Araújo de Freitas
A inserção do design thinking aliado ao coaching nos trabalhos de conclusão de curso do ensino superior / Marcela Araújo de Freitas Brito. – Recife, 2017.
94 f.: il., fig.
- Orientador: Ney Brito Dantas.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação. Design, 2017.
- Inclui referências e apêndice.
1. Coaching. 2. Design thinking. 3. Aprendizagem. I. Dantas, Ney Brito (Orientador). II. Título.

745.2 CDD (22. ed.)

UFPE (CAC 2017-130)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESIGN

PARECER DA COMISSÃO EXAMINADORA
DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE
MESTRADO ACADÊMICO DE

MARCELA ARAÚJO DE FREITAS BRITO

“A INSERÇÃO DO DESIGN THINKING ALIADO AO COACHING NOS
TRABALHOS DE CURSO DE ENSINO SUPERIOR.”

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: DESIGN E ERGONOMIA

A comissão examinadora, composta pelos professores abaixo, sob a presidência do primeiro, considera o(a) candidato(a) **Marcela Araújo de Freitas Brito**

APROVADA.

Recife, 14 de Fevereiro de 2017.

Prof. NEY BRITO DANTAS (UFPE)

Prof. LEONARDO AUGUSTO GOMEZ CASTILLO (UFPE)

Prof. BRUNO CAMPELLO DE SOUZA (UFPE)

Ao meu filho, Marido, Pais e Irmão.

AGRADECIMENTO

À DEUS pela graça alcançada de ter um filho. Ele veio com “área de festa” exigindo toda a minha atenção e dedicação, mas, me ensinando a importância do foco, da persistência, da evolução contínua para o crescimento e amadurecimento do ser humano.

Ao meu MARIDO pela parceria de todos os dias, em como ele me impulsiona a seguir em frente para conseguir os meus objetivos. Por tentar conciliar os horários para que eu pudesse cumprir toda a minha louca agenda de trabalho e estudo. Grata pela cumplicidade de nossas conquistas, pelas alegrias de compartilharmos a VIDA JUNTOS!!!

Aos meus PAIS primeiramente pelo ato de amor de serem os melhores que eu poderia pedir a Deus. Que nesta fase chamada maternidade têm sido fundamental para eu ter segurança em ser profissional, estudante, mãe sem a preocupação dos cuidados com HENRY, muito obrigada!

Ao meu IRMÃO - THIAGO e SILVANA pelo tempo dedicado a Henry para que eu pudesse ter mais tempo para os estudos, proporcionando a ele momentos de intensa alegria com JÚLIA e tornando ele um menino ainda mais esperto devido ao convívio com ela.

A minha SOGRA pela proteção e dedicação a nossa família sempre que possível, nos doando tempo e cuidados. Ao meu SOGRO (in memorian) pela proteção divina que papai do céu concede ao senhor em nos olhar sempre...

Um obrigada mais que especial a minha prima, amiga e comadre TARCIANA ANDRADE ou simplesmente TACI, por tudo, que significou nesta trajetória. Grata pelos dias e noites de ajuda emocional e de consultoria no conteúdo. Você é uma parte gigantesca desse mestrado.

Aos meus AMIGOS DO CONDOMÍNIO (Maria Augusta, Júlio, Janaina Aguiar, Rodrigo Felix, Janaina Aciole, Priscila, Daniel, Fred, Bia e Nane) por se fazerem presentes sempre em minha vida e estimulando a importância da atualização em educação.

As amigas RITA DE KÁSSIA, ALINE, MARCOS e KARINA TAVARES por compartilharem dos momentos de construção do texto, pelas leituras, questionamentos e observações pertinentes na dissertação. A FERNANDA UCHÔA pelas correções realizadas neste documento com um bom humor sempre contagiante.

A Braulio pela participação significativa durante esse estudo, na pesquisa de conteúdo e preocupação. E a minha amiga ANGELA pela ajuda com as tabelas da qualificação e o ombro amigo de sempre.

A todos PROFESSORES DO DEPARTAMENTO DE DESIGN que tiveram dúvidas sobre o meu tema e permitiram que eu explicasse minhas concepções e as reafirmasse como válidas, principalmente em momentos de muitas incertezas.

Aos professores LEONARDO CASTILLO E BRUNO CAMPELLO na participação da banca de qualificação, efetivamente na construção de conteúdo deste documento e, também, da banca final.

E de modo consistente e gigante ao meu ORIENTADOR NEY DANTAS que me deu tanta liberdade para ir atrás das respostas que eu buscava. Que se tornou uma entusiasta neste estudo com o intuito de instigar o meu lado pesquisadora, mas sabendo, do meu perfeccionismo e auto exigência soube respeitar o meu tempo e espaço nesse processo de aprendizado. Espero ao final desse caminho corresponder a essa confiança. Foi muito difícil, mas, muito libertador!

...Porque gado a gente marca Tange, ferra,
engorda e mata, mas com gente e diferente...

Geraldo Vandré

RESUMO

Atualmente ficaram mais intensas as mudanças no sistema educacional. Em consequência a aprendizagem contínua tornou-se um instrumento de transformação e aumento de competitividade. Trabalhar em equipe é se permitir aprender, adequar, expandir e ser capaz de resolver em lugar de criar problemas. O presente trabalho pretende trazer esta discussão sobre a influência simultânea *do design thinking* e do *coaching* na relação ensino – aprendizagem em turmas de concluintes de graduação. A utilização dessas práticas são capazes de colocar em harmonia a praticabilidade, viabilidade e desejabilidade em âmbito universitário, ajudando, a eficiência na produção do trabalho de conclusão de curso, criando ambientes de auto reflexão e facilitando o movimento de pessoas na mudança em sair do estado atual para o lugar desejado. Elas enfatizam a importância da valorização do conhecimento e do reconhecimento para necessidade da aprendizagem contínua. O profissional que traz essas características se diferencia na identificação, na comunicação e nas possibilidades geradas em seus conteúdos. Pensando nisso as instituições de ensino superior começam a investir em seu corpo docente que preocupam-se em entender as influências e consequências da relação ensino-aprendizagem. Os alunos devem ser capazes de integrar as funções de negócios com as comportamentais, essa realidade mostra, aos discentes a importância da aprendizagem continuada, o olhar sistêmico e interdisciplinaridade através de abordagem teórica mais atualizada para características da sociedade moderna.

Palavras-Chaves: Coaching. Design Thinking. Aprendizagem.

ABSTRACT

The changes in the educational system have become more intense. As a result, lifelong learning has become an instrument of transformation and increased competitiveness. Working in a team is allowing yourself to learn, adapt, expand and be able to solve rather than create problems. The present work intends to bring this discussion about the simultaneous influence of design thinking and coaching on the teaching - learning relationship in undergraduate classes. The use of these practices are able to bring into harmony the feasibility, feasibility and desirability in university scope, helping, the efficiency in the production of the work of conclusion of course, creating environments of self reflection and facilitating the movement of people in the change in leaving the state To the desired location. They emphasize the importance of valuing knowledge and recognizing the need for continuous learning. The professional that brings these characteristics differs in identification, communication and the possibilities generated in their contents. Thinking about this, higher education institutions are beginning to invest in their faculty who are concerned with understanding the influences and consequences of the teaching-learning relationship. Students should be able to integrate business functions with behavioral, this reality shows, to the students the importance of continued learning, systemic look and interdisciplinarity through more up-to-date theoretical approach to characteristics of modern society.

Keywords: Coaching. Design Thinking. Learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Enfoque teórico à aprendizagem e ao ensino	24
Figura 2 – Esquema de assimilação e acomodação segundo Piaget	28
Figura 3 – Ciclo de interação do discurso	41
Figura 4 – O que o <i>design thinking</i> oferece	52

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Compartilha com a turma os planos, planejamento do semestre e a missão.	71
Gráfico 2 – Confiança em seus alunos através dos compartilhamentos de ideias e liberdade na construção de conteúdo.	72
Gráfico 3 – Dá feedback constante aos alunos sempre com foco na melhoria do TCC.	73
Gráfico 4 – Cria condições que favorecem o sucesso dos alunos e promove a autonomia deles.	74
Gráfico 5 – Reconhece e comemora as conquistas dos alunos.	75
Gráfico 6 – Reconhece e valoriza as contribuições das pessoas e as elogia quando acertam.	76
Gráfico 7 – Estimula e inspira seus alunos.	77
Gráfico 8 – Lidera os alunos levando em conta seu perfil comportamental, habilidades e limitações.	78

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Período de desenvolvimento de Piaget.	26
Quadro 2 – Habilidades e conhecimentos de design.	42
Quadro 3 – Comparativo de disciplinas TCC I x TCC II.	55
Quadro 4 – Questionário para o TCC II.	57
Quadro 5 – Perfil dos docentes.	59
Quadro 6 – Médias de avaliação por turma segundo avaliações e desempenho médio das avaliações.	61
Quadro 7 – Resultados do teste de mann-whitney referente a todas as comparações 2 a 2 entre professores.	62
Quadro 8 – Resultados do teste de comparação de médias (teste de mann-whitney) das notas de cada item do questionário, atribuídas aos professores a e b.	66
Quadro 9 – Resultados do teste de comparação de médias (teste mann-whitney) das notas de cada item do questionário, atribuídas aos professores a e c.	67
Quadro 10 – Resultados do teste de comparação de médias (teste mann-whitney) das notas de cada item do questionário, atribuídas aos professores b e c.	69
Quadro 11 – Cronograma – turma publicidade noite.	89
Quadro 12 – Cronograma – turma publicidade manhã.	90

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	Justificativa e relevância	17
1.2	Objeto de estudo	20
1.2.1	Objetivo geral	20
1.2.2	Objetivos específicos	20
1.3	Método	20
2	ABORDAGENS TEÓRICAS NA RELAÇÃO ENSINO – APRENDIZAGEM ..	23
2.1	Contextualização do enfoque teórico	23
2.2	Abordagem no enfoque do cognitivismo	25
2.2.1	Concepções de Piaget	25
2.2.2	A abordagem de Bruner	29
2.2.3	A visão de Vigotsky	30
2.3	Didática no ensino superior	33
3	O DOCENTE NO PROCESSO DO ENSINO – APRENDIZAGEM	36
3.1	Visão geral na relação ensino – aprendizagem	36
3.2	A linguagem e sua natureza	38
3.3	O poder do discurso no processo de aprendizagem	39
4	FUNDAMENTOS DO <i>DESIGN THINKING</i> E <i>COACHING</i>	42
4.1	A abordagem do <i>design thinking</i>	42
4.2	A ferramenta do coaching	45
4.3	<i>Design thinking</i> e <i>coaching</i> no âmbito acadêmico	50
5	PESQUISA: IMPLANTAÇÃO DAS FERRAMENTAS <i>COACHING</i> E <i>DESIGN THINKING</i> NAS TURMAS	54
5.1	Perfil do discente	54
5.2	Implantação da pesquisa	56
5.3	Perfil do docente	58
5.3.1	Critérios para definição do docente	58
5.4	Coleta de dados	59
5.5	Análise dos dados	60
5.5.1	Análise das notas das avaliações bimestrais	60
5.5.2	Questionário 4 eixos:	64

6	PROPOSIÇÕES METODOLÓGICAS PARA DISCIPLINAS DE TCC	79
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
	REFERÊNCIAS	84
	APÊNDICE	89

1 INTRODUÇÃO

O aprofundamento do conhecimento tem como essência o ato de agregar valor à sociedade e, quando, aplicado de forma interdisciplinar é capaz de gerar soluções criativas em todas as áreas. Neste sentido se faz necessário o incentivo ao pensamento colaborativo na busca das soluções de problemas. Permitindo assim que abordagens e métodos inovadores sejam explorados com maior profundidade.

Entender sobre como o conhecimento tornou-se fundamental para o processo da aprendizagem e deve ser instituído em qualquer ambiente de desenvolvimento que possua relação de ensino – aprendizagem, inclusive, nas salas de aulas com futuros profissionais. Para que isto ocorra, deve ser criado um ambiente que favoreça a troca e o aprendizado, estimulando a mudança no direcionamento com os alunos. Como cita Probst et al (2002):

Conhecimento é o conjunto total incluindo cognição e habilidades que os indivíduos utilizam para resolver problemas. Ele inclui tanto a teoria quanto a prática, as regras do dia-a-dia e as instruções sobre como agir. O conhecimento baseia-se em dados e informações, mas, ao contrário deles, está sempre ligado a pessoas”. (PROBST et al, 2002, p. 29).

O repensar a prática docente é quase sempre refletir sobre o papel do professor em sala de aula, ou melhor, a intervenção acadêmica do docente no processo de aprendizagem. Porém, como toda a interação é intermediada pela linguagem, no ambiente acadêmico, em que professores e discentes se encontram para discutir temas diversos, isso não poderia ser diferente. Segundo Daniels:

Fatores sociais, culturais, históricos e institucionais podem influenciar processos de ensino e aprendizagem. Penso que o termo “Pedagogia” deve-se em referência as formas de prática social que moldam e formam o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos indivíduos. (DANIELS, 2003, p.09)

Para ser competitivo, é essencial saber pensar, utilizar o conhecimento com criatividade, inovar de modo contínuo e sistemático. Uma nova configuração do perfil se mostra sobre a prática docente.

Na tentativa de conseguir elementos para análise e melhor compreensão do processo educativo, a pesquisa volta atenção para o discurso do docente, bem como o poder exercido por ele, e como ele age diretamente no desenvolvimento do alunado, sendo esta interferência positiva ou negativa.

A pesquisa busca verificar: se os alunos possuem resultados melhores diante de uma prática pedagógica colaborativa em que o sociointeracionismo se faz presente nas aulas com a utilização do *design thinking* e do *coaching*.

O *Design Thinking* é uma abordagem que oferece possibilidades para gerar soluções para problemas independentes de área de atuação. Efetivamente a forma como for conduzida libertará processos, criará conexões de ideias trazendo mais confiança aos participantes, estimulando assim a criatividade e colaboração.

O objetivo maior de todo esse processo é o atendimento as necessidades seja ela em que esfera for: indivíduo, salas de aula, escola ou comunidade. No *Design Thinking* será considerado as óticas de Vianna (2012) e Brown (2010).

O termo *Design Thinking* foi concebido pela primeira vez por Tim Brown, CEO da IDEO. A partir de observações com David Kelly, Brown percebeu que ele sempre incluía a palavra “*thinking*”, quando era questionado sobre design. Então, Brown passou a utilizar como uma “forma de descrever um conjunto de princípios que podem ser aplicados por diversas pessoas a uma ampla variedade de problemas”. (BROWN, 2010, p.6).

Já a ferramenta do *coaching* é também conhecida como a arte de cocriar, onde o *coach* assume um papel de motivador, apoiador, compartilhador e até condutor. Elevando a segurança e autoestima do *coachee*, pois, dá suporte às suas necessidades, minimiza suas fragilidades para fazer uma alavancagem em suas conquistas. De acordo com Batista (2011):

O processo de coaching focado na aprendizagem possui um conjunto de ferramentas que foram criadas para aumentar o desempenho das pessoas, transformar limites em recursos, reformular e ampliar crenças limitantes, estabelecer ações estratégicas com passos práticos no presente. (BATISTA, 2011, p.333).

O processo de *coaching* é uma ferramenta que estará oportunizando os indivíduos a descobrirem quais os melhores meios para potencializar as competências necessárias para atingirem as metas desejadas. No que se refere aos

autores será tratado a ótica de alguns autores referência no assunto, tais como: Withmore (2006), Lyons (2003) e Clutterbuck (2008).

No que se refere à análise do poder discursivo, serão consideradas as reflexões de Michael Foucault (2006), que considera o poder uma ferramenta disciplinar. No ambiente acadêmico, há o poder disciplinar usado pelo professor para manter a ordem nesse ambiente; consideramos ainda as reflexões de Vygotsky (2003,2008), Piaget (2014), e Bruner acerca do sociointeracionismo; as Bakhtin (2004) e de Braitt (2005) acerca do dialogismo e a constituição social do sujeito.

Sendo assim aliar o *design thinking* e o coaching podem dar suporte ao desenvolvimento da aprendizagem na construção do conhecimento? O aprofundamento do conhecimento tem como essência o ato de agregar valor à sociedade, aplicando o conhecimento de diferentes disciplinas para gerar soluções criativas em todas as áreas. Neste sentido se faz necessário a resolução colaborativa de problemas permitindo abordagens e métodos que demandem que competências e habilidades sejam exploradas com maior profundidade.

Percebe-se a urgência de aprofundar a temática para que o professor possa ter ferramentas que lhe permitam perceber sua atuação em sala de aula e como o seu discurso está influenciando o desenvolvimento do discente no processo ensino-aprendizagem. Faz-se necessário a realização do presente estudo de modo a envolver docentes e discentes em prol de estudos didáticos e metodológicos que facilitem o ensino e aprendizagem de todos os envolvidos.

1.1 Justificativa e relevância

Atualmente, percebe-se, cada vez mais, o desenvolvimento dos indivíduos. A educação está se renovando para atender as necessidades da demanda desses alunos. E colocando nas salas de aulas práticas pedagógicas que permitem a maior interação e colaboração desse discente na relação ensino – aprendizagem.

Baseado em David Clutterbuck (2008) os americanos têm a visão de que se inicia nos técnicos a condução das suas equipes. É necessário observar o quanto estes enfatizam as forças e buscam minimizar as fraquezas dos seus liderados, em função dos resultados que pretendem alcançar. Daí o surgimento da prática do

coaching que vem se expandindo para todos os ambientes organizacionais e acadêmicos.

As instituições de ensino superior têm buscado cada vez mais o uso de métodos de ensino que exijam o envolvimento ativo, a responsabilidade e trabalhos cooperativos. Nesse contexto o *design thinking* e o *coaching* apoiam as pessoas a encontrarem em si mesmas e/ou em grupos, de forma colaborativa, as respostas requeridas pela nova realidade. Como reflete Lyons:

O *coach* se encaixa perfeitamente no novo modelo de aprendizado ao permitir que o executivo aprenda, modifique e aplique uma abordagem adequada a uma determinada situação de negócio. O *coaching* permite que os executivos aprendam enquanto estão trabalhando estão mantendo o ritmo. (LYONS, 2003,p. 52).

Portanto as faculdades investem em estruturas e práticas para dar a seus alunos, uma visão de mundo diferenciada, ampliando a criatividade e flexionando o raciocínio tanto em velocidade quanto em qualidade. A vivência do processo do *design thinking* e do *coaching* será uma oportunidade para os alunos de descobrir quais os melhores meios para potencializar as competências necessárias para atingirem as metas desejadas, e também, ajuda o professor na responsabilidade de estimular a autonomia dos estudantes. O presente trabalho surge da necessidade de explorar que dinâmicas estão envolvidas neste caminho.

Segundo Lyons (2003), A prática do *coach* busca apoiar o desenvolvimento na carreira do profissional, este profissional também vêm facilitando a transformação dos desejos em objetivos claramente estabelecidos e definidos. Esse processo é parte dos recursos existentes no momento, considerando o “gap” nas competências que precisam ser reforçados, hábitos e costumes improdutivos que precisam ser adequados para alcançar os objetivos traçados inicialmente. Neste processo os cursos de graduação trabalham a conscientização desse aluno e posteriormente profissional para o mercado de trabalho. Esses discentes estarão conhecendo as ferramentas com as quais eles podem trabalhar para alcançar sua meta individual e coletiva.

Para justificar todas as mudanças para melhorar e potencializar a ligação ensino-aprendizagem no ensino superior, constata-se as exigências do mercado de trabalho cada vez maior por profissionais que entendam a importância do autodesenvolvimento. E que estes inspirem o desenvolvimento humano no âmbito

organizacional, mas também, no meio social do indivíduo. O crescente processo de competição na organização, a retenção de talentos, o networking, o desenvolvimento pessoal e profissional também se tornam questões latentes na cabeça dos colaboradores. Naturalmente os alunos farão uma transferência da referência de aprendizado pelo professor para os seus superiores ou líderes.

Conforme o (SEBRAE 2010, p.6), a gestão do conhecimento “é um processo para criação, captura, armazenamento, disseminação, uso e proteção do conhecimento importante para a empresa”. O objetivo com essa prática é organizar de forma estratégica o conhecimento dos colaboradores e os conhecimentos externos, que são fundamentais para o sucesso do negócio. Grande parte do capital intelectual é tácito - e o conhecimento tácito não pode ser vendido, por maior que seja o valor que a pessoa esteja disposta a pagar. Porém, até isso precisa ser identificado e alavancado - passando pelo ciclo de conhecimento tácito para explícito e de explícito para tácito - se a organização que quiser usá-lo melhor, segundo Lyons Laurence (2003), para vencer e receber a recompensa, os executivos agora devem fazer a coisa certa, não apenas o que está escrito.

Baseado nesta realidade os alunos da instituição são percebidos e trabalhados com os olhos voltados para este mercado tão competitivo. Tanto o *design thinking* quanto o *coaching* irá ajudá-lo a clarear os seus objetivos e ao mesmo tempo irá oportunizar o professor a conhecer muito mais sobre seus alunos e gerir de forma mais eficiente o ativo conhecimento nela existente.

Partindo dessa necessidade sempre existente nas instituições, o presente estudo tem o foco voltado para esta relação de professor – aluno, fatores influenciadores e que nuances a tornam um diferencial para o discente em seu desenvolvimento dentro da instituição, estimulando-o a levar este aprendizado para todos os âmbitos da vida dele.

Esta abordagem veio no intuito de aprofundar e entender, o contexto em que se estabelece esta relação e de que forma tornamo-las mais consistentes e produtivas. Sendo realizado em turmas concluintes de Publicidade e Marketing um estudo comparativo em dois momentos: 1. Entre os seus orientadores através da análise de valores, tais como: credibilidade, estratégia, comprometimento e *coaching* pontuadas pelos respectivos orientados; 2. As notas bimestrais dos alunos das turmas para quantificar o rendimento desses orientados.

A partir do conhecimento sobre seus alunos, o professor percebe se consegue harmonizar os interesses individuais dos alunos com os interesses da disciplina e terá em mãos uma realidade mais consistente para trabalhar os indivíduos. O *design thinking* aliado ao *coaching* vai incentivar a busca do desenvolvimento necessário para o cumprimento da disciplina, como estas práticas estão preocupadas com perspectivas futuras e não erros do passado, os professores terão como realimentar sempre os ânimos desses alunos e ficar mais perto de transformá-la.

1.2 Objeto de estudo

A influência da abordagem do *design thinking* aliado ao *coaching* relação ensino – aprendizagem em turmas de concluintes de graduação.

1.2.1 Objetivo geral

Verificar até que ponto a relação ensino-aprendizagem influencia no desenvolvimento dos alunos nos trabalhos de conclusão de curso na graduação.

1.2.2 Objetivos específicos

- Analisar o processo de aprendizagem, o contexto e as práticas aplicadas em turmas de graduação;
- Comparar se a inserção do design thinking aliada ao *coaching*, geram melhores resultados para os trabalhos de conclusão de curso dos alunos;
- Propor diretrizes para acompanhamento de projetos conclusão de curso.

1.3 Método

Este estudo é uma **abordagem quantitativa**. Por considerar que essas abordagens pode influenciar diretamente no desenvolvimento de propostas no que diz respeito à relação ensino-aprendizagem. De acordo com Demo (2002, p.7), “a

ciência prefere o tratamento quantitativo porque ele é mais apto aos aperfeiçoamentos formais: a quantidade pode ser testada, verificada, experimentada, mensurada [...]”.

Pode-se dizer que a pesquisa quantitativa por lhe dar com números têm a oportunidade de chegar a conclusões matemáticas precisas, diferentemente de outros tipos de pesquisa que permitem a interpretação de cada pesquisador ou leitor a respeito dos dados. Nesta perspectiva, segundo Richardson (1999), a pesquisa quantitativa é caracterizada pelo emprego da quantificação, tanto nas modalidades de coleta de informações quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas.

A pesquisa caracteriza-se como **descritiva**. Para Gil (2008), tais pesquisas possuem o objetivo a descrição das características de uma população, fenômeno ou de uma experiência.

[...] a pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los. Procura descobrir, com a maior precisão possível, a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e suas características (CERVO; BERVIAN & SILVA, 2007, p. 61).

Na pesquisa descritiva realiza-se o estudo, a análise, o registro e a interpretação dos fatos do mundo físico sem a interferência do pesquisador.

Quanto à estratégia de pesquisa optou-se pelo Estudo de Caso, que consiste segundo Yin (2005) define a princípio como uma investigação empírica que: "investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos" (YIN, 2005, p.32).

Neste sentido, a presente estratégia mostra-se de modo apropriado para compreensão do fenômeno estudado: Turmas de conclusão da graduação, a fim de potencializar o desenvolvimento da relação ensino – aprendizagem do mesmo e para as produções dos que fazem uso das práticas pedagógicas em questão.

Contudo, apesar de um estudo de caso incidir sempre em um estudo profundo de um caso particular, não se exime a possibilidade de haver generalizações. Na opinião de Laville & Dionne (1999, p. 156) “com efeito, o

pesquisador seleciona um caso, na medida em que lhe pareça típico, representativo de outros casos análogos”, visando-se sobretudo à profundidade,

[...] a vantagem mais marcante dessa estratégia de pesquisa repousa, é claro, na possibilidade de aprofundamento que oferece, pois os recursos se vêem concentrados no caso visado, não estando o estudo submetido às restrições ligadas à comparação do caso com outros casos (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 156).

Desse modo, este documento pode agregar métodos diversos de procedimentos, entre os quais se destaca um método de caráter preponderantemente qualitativo onde os dados serão levantados através de pesquisa bibliográfica no qual os mesmos serão investigados e compilados considerando as diversas abordagens de autores renomados sobre o tema, e também, por meio de questionários estruturados aplicados nos alunos de graduação no intuito de acompanhar a evolução dos mesmos na execução dos Trabalhos de Conclusão de Curso.

Esse estudo possui a intenção de trazer uma visão o mais abrangente possível sobre o processo de *coaching* e *design thinking* alinhando sua aplicabilidade acadêmica através dos alunos das turmas concluintes do curso de publicidade da faculdade IBGM, levando assim, as organizações a refletirem sobre a importância de potencializarem o desempenho das suas equipes para viabilizar os resultados, através do uso dessas ferramentas e metodologias em formas de conseguir soluções criativas para problemas simples e complexos.

2 ABORDAGENS TEÓRICAS NA RELAÇÃO ENSINO – APRENDIZAGEM

2.1 Contextualização do enfoque teórico

Os fatores sociais, culturais, históricos e institucionais podem influenciar processos de ensino e aprendizagem. Na sociedade brasileira contemporânea tem se cobrado dos professores responsabilidades que ultrapassam suas atribuições no plano individual, mas, cabe-lhes sim apontar coletivamente caminhos institucionais para enfrentar novas demandas. Para enfrentar estes novos desafios das situações de ensino, o docente precisa da habilidade do conhecimento, de sensibilidade ética e de consciência política. A atividade pedagógica precisa estar alinhada com os objetivos educacionais, com os processos metodológicos e organizacionais da apropriação e da transmissão do saber e do agir. Existem muitos enfoques teóricos à aprendizagem e ao ensino, neste documento, vamos nos deter sobre o enfoque da cognição, mas, especificamente nos pontos de vista de Vygotsky, Piaget e Bruner. Segundo Mizukami:

O termo cognitivista se refere a psicólogos que investigam os denominados processos centrais do indivíduo, dificilmente observáveis, tais como: organização do conhecimento, processamento de informações, estilos de pensamento ou estilos cognitivos, comportamentos relativos à tomada de decisão etc. (MIZUKAMA, 2014, p.59)

Considerando-se o fato de que se trata de uma visão interacionista, o indivíduo e mundo serão analisados conjuntamente, já que o conhecimento é o produto da interação entre eles, entre o sujeito e o objeto.

Em Piaget e Bruner, encontra-se a noção do desenvolvimento do ser humano por fases, onde, os estágios da inteligência são caracterizados por maior mobilidade e estabilidade.

Como podemos visualizar na tabela abaixo as abordagens teóricas são divididas em três contextualizações: Comportamentalismo, cognitivismo e Humanismo. Dentre essas visões esse estudo será dedicado a enfatizar a abordagem do cognitivismo, que será explicitada posteriormente.

Figura 1 – Enfoque teórico à aprendizagem e ao ensino.

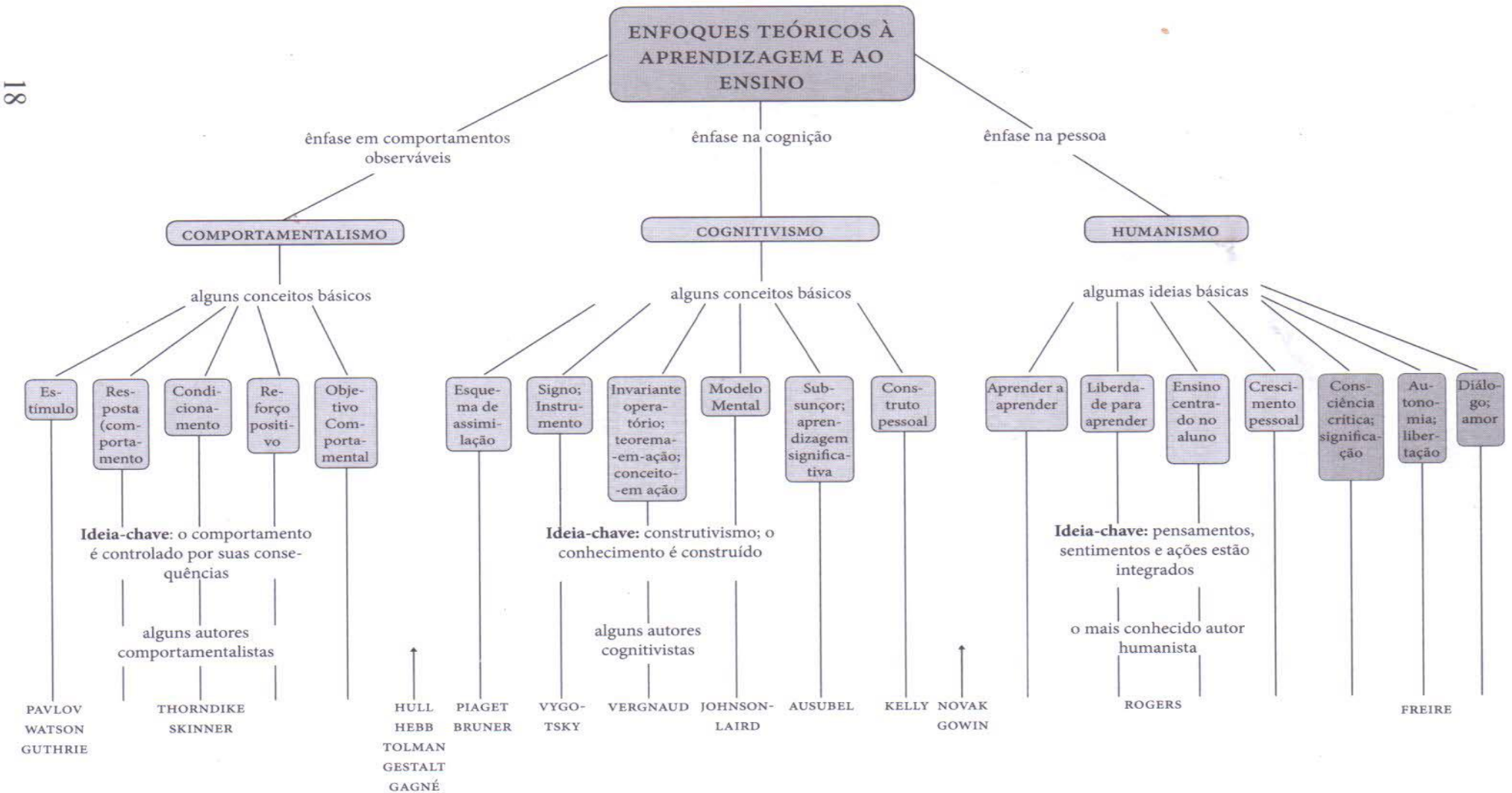


Figura 1. Um esquema tentativo para os principais enfoques teóricos à aprendizagem e ao ensino e alguns de seus mais conhecidos representantes (M. A. Moreira, 1997, revisado em 2009).

2.2 Abordagem no enfoque do cognitivismo

Para os cognitivistas, aprendizagem é mais que um produto do ambiente, das pessoas ou de fatores que são externos ao sujeito. Pode-se dizer que este tipo de abordagem é predominantemente interacionista, pois considera que o sujeito e o mundo são analisados conjuntamente.

Esta teoria trata de como o indivíduo conhece o mundo ou consegue se relacionar com ele, e como usa as informações para guiar decisões e tomar atitudes adequadas. Busca-se entender a mente com suas capacidades e realizações na aprendizagem; O cognitivismo está mais preocupado em explicar como os sujeitos processam os estímulos que encontram.

A abordagem cognitivista focaliza o desenvolvimento do sujeito, privilegiando os aspectos relacionados com a aprendizagem e os processos de cognição. Essa evolução, observada desde o nascimento do sujeito, vai sofrendo um processo de maturação e de desenvolvimento. Neste estudo será destacada as visões de Piaget, Bruner e Vygotsky através de suas semelhanças e diferenças. Sendo ressaltado que todos eles tiveram contribuições marcantes para o estabelecimento da teoria cognitiva para a educação, aprendizagem e desenvolvimento.

2.2.1 Concepções de Piaget

Jean Piaget nasceu em Neuchatel (Suíça) em 1896. Aos 16 anos empreendeu com sucesso numerosos estudos sobre a zoologia, mostrando assim precocidade científica. Aos 21 anos, obteve o título de licenciado em Ciências Naturais. Chegando a ser codiretor do Instituto das Ciências da Educação em Genebra, ao mesmo tempo em que exerceu a profissão de professor de Psicologia Experimental na Faculdade de Ciências.

Jean Piaget divide os períodos do desenvolvimento humano de acordo com o aparecimento de novas qualidades do pensamento, o que, por sua vez, interfere no desenvolvimento global. Baseado em PIAGET (2014): 1º período: Sensório-motor (0 a 2 anos); 2º período: Pré-operatório (2 a 7 anos); 3º período: Operações concretas (7 a 11 ou 12 anos); 4º período: Operações formais (11 ou 12 anos em diante). Conforme quadro abaixo:

Quadro 1 – Período de desenvolvimento de Piaget

Período	Faixa Etária	Características
Sensório - Motor	0 - 2 anos	Evolução da percepção e motricidade
Pré - operatório	2 - 7 anos	Interiorização dos esquemas de ação, surgimento da linguagem do simbolismo e da imitação deferida
Operatório Concreto	7 - 11 anos	Construção e descentração cognitiva; compreensão da reversibilidade sem coordenação da mesma; classificação, seriação e compensação simples.
Operatório Formal	acima de 11 anos	Desenvolvimento das operações, lógicas matemáticas e infralógicas, da compensação complexa (razão) e da probabilidade;

Fonte: Piaget 2014

No 4º período, ocorre a passagem do pensamento concreto para o pensamento formal, abstrato, isto é, ele é capaz de lidar com conceitos como liberdade, justiça e domina, progressivamente, a capacidade de abstrair e generalizar, criar teorias sobre o mundo, principalmente sobre aspectos que gostaria de reformular.

O livre exercício da reflexão permite ao indivíduo nessa faixa etária, “submeter” o mundo real aos sistemas e teorias que ele é capaz de criar. Através da conciliação do entendimento dele com a realidade, ele percebe que a função da reflexão não é contradizer, mas se adiantar e interpretar a experiência. Esses aspectos vão aparecer na construção de um projeto de vida, vai direcionar a adaptação ativa à realidade. Quando ocorre o equilíbrio passa de revolucionário no plano das ideias para transformador no plano da ação.

Na idade adulta não surge nenhuma nova estrutura mental, e o indivíduo caminha então para um aumento gradual do desenvolvimento cognitivo, em profundidade, e uma maior compreensão dos problemas e das realidades

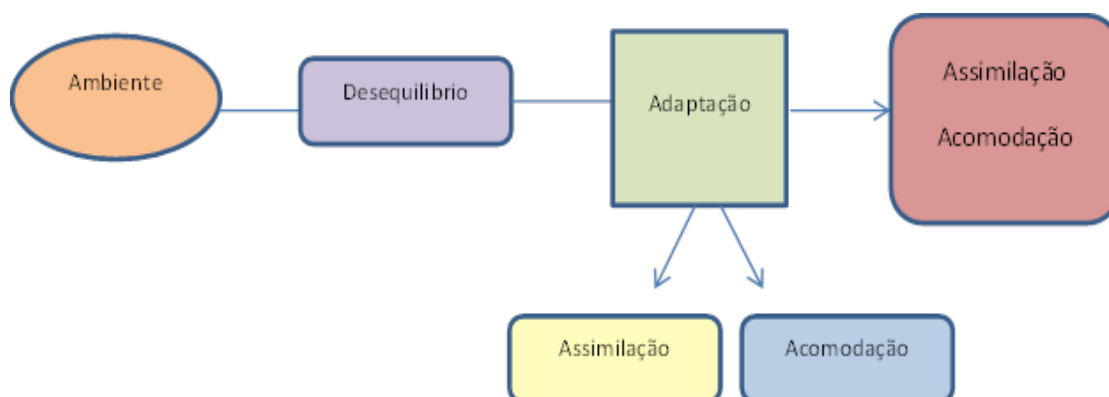
significativas que o atingem. Isto influencia os conteúdos afetivo-emocionais e sua forma de estar no mundo.

A teoria de Piaget explica como a inteligência se desenvolve nos indivíduos, tendo no cerne do seu trabalho e das suas considerações, o desenvolvimento do conhecimento, influenciado pelas Ciências Naturais. Ele buscou entender o conhecimento com base na biologia. Para ele, conhecer é organizar, estruturar e explicar a realidade a partir daquilo que se vivencia nas experiências com os objetos. A partir de observações experimentais percebe-se que o desenvolvimento é adaptação, a busca do equilíbrio entre organismo e os desafios que o ambiente propõe, como pessoas, situações, necessidades e objetos novos. Sendo assim, a partir do esquema de ação já sedimentada nas estruturas cognitivas da criança, ela poderá construir uma nova forma de ação. De acordo com Jean Piaget:

Deve-se observar, em primeiro lugar, que o equilíbrio não é característica extrínseca ou acrescentada, mas propriedade intrínseca e constitutiva da vida orgânica e mental. Uma pedra, em relação ao seu ambiente, pode ser achar em estados de equilíbrio estável, instável ou indiferente, nada disso alterando sua natureza. Um organismo em relação ao seu meio apresenta, ao contrário, múltiplas formas de equilíbrio, desde o das posturas até a homeostase, sendo estas formas necessárias à sua vida. Trata-se, então, de características intrínsecas; portanto, os desequilíbrios duradouros constituem estados patológicos, orgânicos ou mentais. (PIAGET, 2014, p.87-88).

Piaget ressalta que indivíduo percebe o mundo e atua sobre ele com a ajuda de esquemas de ação que já está consolidado na sua estrutura cognitiva. Daí o conhecimento é gradativamente construído.

Figura 2 – Esquema de assimilação e acomodação segundo Piaget



Fonte: Próprio Autor

Nesta perspectiva um organismo adaptado ao meio é aquele que mantém um equilíbrio em suas trocas, isto é, aquele que interage com o ambiente mantendo o equilíbrio entre as necessidades de sobrevivência e as dificuldades e restrições impostas pelo meio.

Essa adaptação torna-se possível graças aos processos de assimilação e de acomodação. Assim, ao agir sobre o meio, o sujeito incorpora em si elementos que pertencem ao meio. Através desse processo de incorporação, denominado por Piaget de “assimilação”, as coisas e o meio são inseridos em um sistema de relações e adquirem significado para o sujeito. Conforme PIAGET:

Levando – se em conta, então, esta interação fundamental entre fatores internos e externos, toda conduta é uma assimilação do dado a esquemas anteriores (assimilações a esquemas hereditárias em graus diversos de profundidade) e toda conduta é, ao mesmo tempo, acomodação destes esquemas à situação atual. Daí resulta a teoria do desenvolvimento apela, necessariamente, para a noção de equilíbrio, pois, toda conduta tende a assegurar equilíbrio entre os fatores internos e externos ou, mais em geral, entre assimilação e acomodação. (PIAGET, 2014, p. 89)

Os mecanismos de interação com o ambiente é construído através de um movimento crescente que se dá entre os dois polos: assimilação e acomodação. A assimilação é a incorporação dos dados da realidade exterior. A acomodação, por sua vez, é a mudança que se realiza nestes esquemas de ação.

Para educação esse esquema de assimilação e acomodação é uma constante na absorção de conhecimento do aluno em relação aos novos conteúdos e métodos de ensino.

2.2.2 A abordagem de Bruner

Bruner chama a sua teoria de instrumentalismo evolucionista, uma vez que, para o psicólogo e pedagogo norte-americano, o ser humano depende das técnicas para a realização da humanidade. Embora, à semelhança de Jean Piaget, coloque a maturação e a interação do sujeito com o ambiente no centro do processo de desenvolvimento e de formação da pessoa,

A teoria de Bruner acentua o carácter contextual dos fatos psicológicos, dando, abertura à influência do contexto e do social no processo de desenvolvimento. Ele possui a visão mais abrangente do que a teoria de Jean Piaget mostrando que o indivíduo consegue incorporar a transmissão social, o processo de identificação, a imitação no processo de desenvolvimento e formação. O carácter desenvolvimentista da teoria de Bruner mantém-se graças, pois, ele coloca no papel da equilibração, a capacidade que cada pessoa tem de se autorregular.

Um outro aspecto que diferencia a teoria de Bruner da teoria de Piaget é o papel que o primeiro concede à cultura, à linguagem e às técnicas como meios que possibilitam a emergência de modos de representação, levando-o a afirmar que o desenvolvimento cognitivo será tanto mais rápido quanto melhor for o acesso da pessoa a um meio cultural rico e estimulante (MARQUES, 1998, p.1)

O autor aborda de uma forma coerente as contribuições dos dois aspectos: do maturacionismo e do ambientalismo. Já que Bruner, à semelhança de Piaget, procurou tipificar o desenvolvimento cognitivo numa série de etapas: até aos 3 anos de idade, a criança passa pelo estágio das respostas motoras, dos 3 aos 9 anos, faz uso da representação icónica, e a partir dos 10 anos de idade, acede ao estágio da representação simbólica.

Ele defende que a linha cognitiva tem sido incapaz de revelar os mistérios da mente e tem oferecido propostas educacionais de alcance muito limitado, sendo necessário que a psicologia volte a acentuar o papel da cultura na formação da

linguagem e do pensamento. Bruner procura superar as limitações e a rigidez da teoria cognitivista, levando-a por caminhos de maior abrangência.

Um outro aspecto central na teoria da aprendizagem de Bruner é a importância concedida ao método da descoberta, com base na ideia de que o conhecimento da estrutura das disciplinas exige a utilização das metodologias das Ciências que suportam as várias disciplinas do currículo. Com esta ideia, Bruner faz a crítica das metodologias expositivas, considerando, ao invés, que a aprendizagem das Ciências se faz melhor através do envolvimento dos alunos no processo de descoberta e no uso das metodologias científicas próprias de cada ciência.(MARQUES, 1998,p. 3)

Bruner apresenta uma teoria da aprendizagem, fortemente influenciada pela teoria cognitiva, mas ligada intimamente aos contextos culturais onde a aprendizagem ocorre. O aspecto central desta teoria é a possibilidade de ensinar tudo aos alunos desde que se utilizem procedimentos adaptados ao perfil cognitivo e às necessidades dos alunos. Assim sendo, “os conceitos de estrutura, princípio fundamental e transferência são fundamentais e estão interligados na concepção teórica de Bruner” (Roldão, 1994, p.61).

2.2.3 A visão de Vigotsky

A Psicologia está em constante movimento, isto é, novas abordagens vão se formando, gerando transformações e reformulações teóricas. Uma vertente teórica que nasceu na ex-União Soviética, em plena Revolução de 1917 e pela teoria marxista foi a teoria Sócio-Histórica que ganharia importância nos anos 70, tornando-se referência para a Psicologia do Desenvolvimento, a Psicologia Social para a Educação. Nesta perspectiva formulada por Vygotsky, buscava-se construir uma Psicologia que estudasse o sujeito e seu mundo psíquico como uma construção histórica e social da humanidade.

Para Vygotsky, a “psique” que se fala atualmente não foi nem será sempre assim, pois, sua identificação está ligada ao mundo material e como os homens vão construindo ao longo da história as formas de vida da humanidade. O desenvolvimento e a aprendizagem são pontos básicos no pensamento de Vygotsky. Sua posição fundamentalmente genética visa entender a gênese, isto é, a

origem e o desenvolvimento dos processos psicológicos com fortes influências na biologia. Segundo Oliveira:

Sua abordagem genética desdobra-se nos níveis filogenético (desenvolvimento da espécie humana), sociogenético (história dos grupos sociais), ontogenético (desenvolvimento do indivíduo) e microgenético (desenvolvimento de aspectos específicos do repertório psicológicos dos sujeitos), os quais interagem na construção dos processos psicológicos. Sua preocupação com o desenvolvimento é, pois, uma constante em seu trabalho, marcando claramente sua abordagem sobre os fenômenos psicológicos. (OLIVEIRA, 2002, p.55)

Vygotsky aborda com mesma importância no ser humano o funcionamento psicológico e a interação social da construção do indivíduo. O ser humano é, em parte, definido pelo desenvolvimento maturacional de cada um, mas, é a aprendizagem que possibilita o despertar intrínseco deste desenvolvimento. Se não fosse o contato do indivíduo com um determinado ambiente não ocorreriam reflexões sobre as temáticas.

É necessário também citar que os processos psicológicos tratam sobre as relações interpessoais: a interação do sujeito com o mundo se dá pela mediação feita por outros sujeitos, segundo Vygotsky. De acordo com Oliveira:

Vygotsky utiliza na língua russa, para se referir a esse processo é obuchenie, que significa algo como “processo de ensino – aprendizagem” e inclui sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas. O conceito original de Vygotsky não se refere, pois, apenas à aprendizagem; Tampouco refere-se apenas a ensino. É um processo global de relação interpessoal que envolve, ao mesmo tempo, alguém que aprende, alguém que ensina e a própria relação ensino – aprendizagem. (OLIVEIRA, 2002, p. 57)

Esta concepção de relação inclui dois aspectos relevantes por um lado, a ideia de um processo que envolve, ao mesmo tempo, quem ensina e quem aprende, mas, não se refere necessariamente a situações em que haja um educador fisicamente presente. Mas “alguém que ensina” pode ser concretizada em objetos, eventos, situações, modos de organização do real e na própria linguagem, elemento fundamental nesse processo. Por outro lado, quando a aprendizagem é, sim, um resultado desejável de um processo deliberado, explícito, intencional, a intervenção pedagógica é um mecanismo privilegiado. A partir de suas concepções sobre o

desenvolvimento e aprendizagem, podemos citar algumas identificadas por BOCK (2001):

Vygotsky morreu muito cedo e não pôde completar sua obra, mas deixou alguns princípios aos seus seguidores: • A compreensão das funções superiores do homem não pode ser alcançada pela psicologia animal, pois os animais não têm vida social e cultural. • As funções superiores do homem não podem ser vistas apenas como resultado da maturação de um organismo que já possui, em potencial, tais capacidades. • A linguagem e o pensamento humano têm origem social. A cultura faz parte do desenvolvimento humano e deve ser integrada ao estudo e à explicação das funções superiores. • A consciência e o comportamento são aspectos integrados de uma unidade, não podendo ser isolados pela Psicologia. Vygotsky desenvolveu, também, uma estrutura teórica marxista para a Psicologia: • Todos os fenômenos devem ser estudados como processos em permanente movimento e transformação. • O homem constitui-se e se transforma ao atuar sobre a natureza com sua atividade e seus instrumentos. • Não se pode construir qualquer conhecimento a partir do aparente, pois não se captam as determinações que são constitutivas do objeto. Ao contrário, é preciso rastrear a evolução dos fenômenos, pois estão em sua gênese e em seu movimento as explicações para sua aparência atual. • A mudança individual tem sua raiz nas condições sociais de vida. Assim, não é a consciência do homem que determina as formas de vida, mas é a vida que se tem que determina a consciência. (BOCK, 2001, p.114 - 115)

A importância da atuação de outras pessoas no desenvolvimento individual é particularmente evidente em situações em que o aprendizado é um resultado claramente desejável das interações sociais. Segundo Oliveira:

O aprendizado é o próprio objetivo de um processo que pretende conduzir a um determinado tipo de desenvolvimento, a intervenção deliberada é um processo pedagógico privilegiado. Os procedimentos regulares que ocorrem na escola – demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instrumentos – são fundamentais para a promoção de um ensino capaz de promover o desenvolvimento. A intervenção do professor tem, pois, um papel central na trajetória dos indivíduos que passam pela escola. (OLIVEIRA, 2002, p. 62)

Conforme dito no início deste capítulo o estudo desses três teóricos seria explorados em suas semelhanças e diferenças, e ainda, seriam ressaltados que eles tiveram contribuições marcantes para o estabelecimento da Teoria Cognitiva para a Educação, aprendizagem e desenvolvimento.

Piaget diz que os indivíduos percebem o mundo e atuam sobre ele com a ajuda de esquemas de ação que já está consolidado na sua estrutura cognitiva, sendo a partir daí, o conhecimento gradativamente construído. Para a educação propriamente dita, a relevância, desta análise, é reconhecida através de um movimento recorrente entre os dois polos: assimilação e acomodação, onde se observa que esse movimento é constante na absorção de conhecimento do aluno em relação aos novos conteúdos e métodos de ensino.

Já Bruner defende que a linha cognitiva revela os mistérios da mente e tem oferecido propostas educacionais com o alcance limitado, sendo necessário que a psicologia volte a acentuar o papel da cultura na formação da linguagem e do pensamento. Ele mostra uma teoria da aprendizagem influenciada pela teoria cognitiva, mas intimamente interligada aos contextos culturais onde a aprendizagem ocorre, o aspecto central desta teoria é a possibilidade de ensinar tudo aos alunos desde que se utilizem procedimentos adaptado às necessidades dos alunos.

Ressaltando que Vygotsky trata tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento sob a perspectiva da genética. Ele busca compreender a gênese e vincular a influência desses elementos naturais aos processos psicológicos. Visto que esta realidade leva a desdobramentos no repertório do sujeito influenciando sua evolução enquanto espécie de maneira individual, mas, também que precisa de outro ser social para interagir e mediar essa relação com o meio, pois, Vygotsky coloca em mesmo patamar o funcionamento psicológico e a interação social da construção do indivíduo.

Portanto quando observamos esses teóricos com perspectivas complementares, entende-se um processo “holístico” na formação do aluno (influenciado pela interação com o ambiente, diferenciado pelo seu contexto cultural e também quanto a sua formação genética) enquanto indivíduo. E é baseado nessa totalidade que o docente precisa perceber as particularidades e atuar diante delas e com elas para o melhor desenvolvimento desses discentes.

2.3 Didática no ensino superior

As práticas pedagógicas que ocorrem nas aulas são complexas, a tentação de se estabelecer apenas uma, a partir das interpretações provenientes das teorias de aprendizagem seria natural, mas, devido a quantidade de variáveis que

influenciam no processo de ensino, não é ideal fixar uma como verdade absoluta, pois, tem que se entender indivíduos, ambientes e contextos para lançarmos um método pertinente a cada realidade específica. De acordo com Antoni Zabala (2006):

Em coerência com a complexidade das distintas e múltiplas variáveis que intervêm nos processos de ensino em uma escola, a concepção construtivista, não prescreve formas determinadas de ensino, mas provê elementos para análise e reflexão sobre a prática, de modo a nos possibilitar uma compreensão maior dos processos que nela intervêm e a consequente avaliação sobre sua pertinência educativa, (ZABALA, 2006, p.154).

A intenção educativa, aquilo que se pretende conseguir dos cidadãos mais jovens da sociedade, são o reflexo da concepção social do ensino e, portanto, consequência da posição ideológica que se toma parte. Esses propósitos determinam a relevância daquilo que o aluno têm que aprender. Conforme Zabala (2006):

Se aceitarmos que tudo aquilo que é suscetível de ser aprendido pode ser considerado conteúdo de aprendizagem, podemos concluir que as intenções ou propósitos educativos manifestam-se na importância atribuída a cada um dos possíveis conteúdos educativos. Uma concepção social do ensino como educador de futuros universitários priorizará os conteúdos que facilitem o êxito universitário; as concepções que situem o ensino como formador de profissionais centrarão o trabalho nos conteúdos de habilidades, técnicas e destrezas; aquelas que entendam o ensino como meio de socialização e o desenvolvimento de cidadãos comprometidos na participação e melhoria da sociedade potencializarão formas de atuação centradas em conteúdos referentes a atitudes. E assim sucessivamente. (ZABALA, 2006, p, 161)

As teorias de concepção cognitiva também chamada por alguns teóricos de construtivista sugere que o desenvolvimento cognitivo é um processo contínuo de interação entre os diferentes modos de cognição. Quando tratamos da aprendizagem de conceitos, devido à complexidade desses conteúdos, que exigem uma grande dose de entendimento para o aluno fazer associações entre novos conceitos e elementos, como no caso, específico desse estudo, a construção de um artigo científico. Faz-se necessário o uso de estratégias didáticas que promovam uma ampla atividade do aluno para colocá-lo diante de situações que o levem a reflexão até encontrarem o caminho adequado para atingir o objetivo. Estes alunos

para escrever os artigos respondem a perguntas (conforme QUADRO 03) abertas e voltadas para as problemáticas (cada tópico exigido no artigo), exigindo deles que discorram amplamente sobre o conteúdo dos tópicos. Segundo Zabala (2006):

Os conceitos e princípios dificilmente podem restringir-se a uma definição fechada; requerem cerca de estratégias didáticas que promovam uma ampla atividade cognoscitiva do aluno, o que implicará, em muitos casos, coloca-lo diante de experiências ou situações que induzam ou potencializem essa atividade. Ao mesmo tempo, é preciso constatar o caráter nunca acabado, ou melhor sempre melhorável, da aprendizagem de conceitos e princípios, algo que não podemos dizer dos conteúdos factuais; estes podem ser ampliados como novos fatos, mas o conhecimento de um fato pode ser considerado em um momento definitivamente aprendido. As aprendizagens sobre conteúdos de conceitos e princípios nunca podem ser consideradas definitivas, pois, novas experiências, novas situações permitirão novas elaborações e enriquecimentos do conceito ou princípio. (ZABALA, 2006, p. 168)

Como a aprendizagem desses conceitos e princípios exige didáticas mais complexas se relacionadas com as dos conteúdos factuais, o tempo necessário para o seu aprendizado também será substancialmente distinto e mais dilatado.

3 O DOCENTE NO PROCESSO DO ENSINO – APRENDIZAGEM

3.1 Visão geral na relação ensino – aprendizagem

O entendimento na perspectiva de Piaget está em considerar o indivíduo como um processo progressivo de adaptação (no sentido piagetiano o de assimilação versus acomodação; de superação constante em direção ao novo conhecimento) entre o humano e o meio, em processo inerente a totalidade de vida seja ele orgânico ou mental. Segundo Mizukama a teoria de Piaget se caracteriza da seguinte forma:

O ensino que seja compatível com a teoria Piagetiana tem de ser baseado no ensaio e no erro, na pesquisa, na investigação, na solução de problemas por parte do aluno e não em aprendizagem de fórmulas, nomenclaturas, definições, etc... (MIZUKAMA, 2014, p.76)

Os pré-requisitos para uma ação do professor e do aluno evidenciam que ambos os polos da relação devem ser compreendidos de forma diferente da convencional, no sentido de um emissor e um receptor da informação. Caberá ao professor criar situações, propiciando condições em que possam se estabelecer uma troca intelectual. As descobertas irão garantir ao sujeito uma compreensão de estrutura fundamental do conhecimento. Dessa forma o processo pelo quais a aprendizagem se realizou assumem um papel de destaque.

A aprendizagem se dá no exercício da inteligência. Só se realiza realmente quando o aluno elabora seu conhecimento. A inteligência é o instrumento de aprendizagem mais necessário. Sob tal perspectiva, o ensino consistiria em organização dos dados, pois, deve levar, progressivamente, ao desenvolvimento de operações, evitando a formação de hábitos que constituem a fixação.

O docente recebe o papel e a responsabilidade de evitar a rotina e fixação de respostas, ele deve propor problemas aos alunos, sem ensinar-lhes as soluções, também consiste em provocar os desequilíbrios, fazer desafios orientando o aluno e incentivando-o no autocontrole e autonomia. Também é essencial para o professor assumir o papel de entusiasta, pesquisador e orientador, levando o aluno a trabalhar de forma mais independente possível.

Ao dedicarmos atenção aos assuntos relacionados aos alunos, não se pode esquecer que é a partir do discurso do professor que se torna possível construir o conhecimento de forma coesa e coerente. Também é através do poder discursivo desse docente que efetivamente se desenvolve as competências necessárias para o alunado. Piaget é citado em Mizukami em relação ao papel do docente:

Ora, é obvio que o educador continua indispensável, a título de animador, para criar as situações e construir os dispositivos de partida suscetíveis de apresentar problemas úteis à criança e, em seguida, organizar contraexemplos que forçam à reflexão e obrigam ao controle de soluções mais precoces: o que se deseja é que o mestre deixe de ser apenas um conferencista e estimule a pesquisa e o esforço, em lugar de contentar-se em transmitir os problemas solucionados. (PIAGET APUD MIZUKAMI, 2014 p. 78).

O aluno deve ser tratado como indivíduo que é, de acordo com suas características particulares, e também, diante da velocidade de seu entendimento. Ao discente fica a responsabilidade de um papel proativo em suas atividades regulares: observar, testar o conhecimento, analisar, perguntar, argumentar. E ao professor cabe a orientação para que o objeto de estudo seja de todo dissecado no seu aprendizado, sendo este, ponto de exploração, motivação na busca de soluções.

Considera-se o poder discursivo docente como uma ferramenta fundamental no desenvolvimento, aprecia-se esse poder da discursividade como um instrumento de exclusão para o aprendiz, mas, sim, como uma ferramenta de construção do saber, mestre e aprendiz interagem efetivamente no ambiente de sala de aula. Acredita-se que através do poder do discurso é que se identifica a prática docente que integra o alunado ao aprendizado ou o distancia desse processo de aprendizagem. Entende-se que por meio do sociointeracionismo é que o aprendiz participa efetivamente do processo de aprendizagem, evidenciando um poder que gera uma interação colaborativa no ambiente da sala de aula.

Em ANEXO segue a pesquisa com questionamentos (QUESTIONÁRIO DOS 4 EIXOS) que auxiliam o docente na busca do autoconhecimento, já que a relação estudada aqui é ensino-aprendizagem. O indivíduo que se desenvolve nessa viagem de autodescoberta, reconhece seus valores, crenças limitantes e, também, se entusiasma ao desenvolvimento contínuo diante do objeto de estudo.

3.2 A linguagem e sua natureza

A linguagem é ferramenta básica no processo de interação e, também, é onde o sujeito deve se apropriar e conseguir transmitir o pensamento. A linguagem materializa e potencializa as qualidades humanas, inclusive, a capacidade de representar a realidade. O indivíduo desenvolve o pensamento e através da linguagem permite-se a comunicação das significações e do seu desenvolvimento, ou seja, a linguagem é instrumento essencial na construção da consciência, do mundo interno que permite a representação não só da realidade imediata, mas das mediações que ocorrem na relação do indivíduo com a realidade. Conforme BOCK (2001) cita:

A linguagem materializa e dá forma a uma das aptidões humanas: a capacidade de representar a realidade. Juntamente com a atividade, o homem desenvolve o pensamento. Através da linguagem, o pensamento objetiva-se, permitindo a comunicação das significações e o seu desenvolvimento. Mas o pensamento humano, historicamente transforma-se em algo mais complexo, justamente por representar, cada vez melhor, a complexidade da vida humana em sociedade. Transforma-se em consciência. A linguagem é instrumento essencial na construção da consciência, na construção de um mundo interno, psicológico. Permite a representação não só da realidade imediata, mas das mediações que ocorrem na relação do homem com essa realidade. Assim, a linguagem apreende e materializa o mundo de significações, que é construído no processo social e histórico. (BOCK, 2001, p.119)

Por isso, quando se torna indivíduo – o que só ocorre socialmente – o sujeito apropria-se de todos os significados sociais. Mas também atribuem significados, ou seja, apropria-se da história, apreende mundo, atribuindo-lhe um sentido pessoal construído a partir de sua atividade, de suas relações e dos significados aprendidos. Esse processo de apropriação do mundo social permite o desenvolvimento da consciência na pessoa.

A reflexão sobre a linguagem é de extrema importância para a pesquisa, porque é refletindo sobre a linguagem docente que se percebe a atuação pedagógica do professor. Se ela está levando o alunado à participação efetiva do processo de aprendizagem. No entanto, ao tratarmos da essência da linguagem, não poderíamos deixar de mencionar a teoria dialógica de Bakhtin (2004) que nos leva a perceber a relevância do outro em toda e qualquer interação.

A questão é que essa interação com o outro é constante. A participação efetiva no processo interacional como coautores na construção de um conhecimento também pode ser considerada dialogal porque se interage com o outro de forma imediata ou não. Observa-se o que expõe BRAITT acerca do pensamento dialógico de Mikhail Bakhtin:

[...] o dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. É nesse sentido que podemos interpretar o dialogismo como o elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem. [...] o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, se instauram e são instaurados por esses discursos. (BRAITT, 2005, p. 94-95)

Também se observa que a comunicação representa a condição de possibilidade da interação social. Os indivíduos não interagem como seres separados e isolados, a linguagem é uma criação coletiva em que se condensam simbolicamente as relações. Dessa forma, a teoria bakhtiniana fundamenta o conhecimento que se tenta aprofundar.

Também se acredita que não se constrói saberes sozinhos, e, embora os indivíduos sejam únicos, estão sempre fazendo referência ao outro para que se possa chegar a determinado tipo de saber, isto é, cada um é o que é, pois, várias vozes discursivas participaram do desenvolvimento cognitivo influenciando positiva e/ou negativamente;

3.3 O poder do discurso no processo de aprendizagem

Ao falarmos da importância da postura discursiva do docente diante do seu alunado, ressaltam-se as concepções de Bronckart (2006) acerca do professor. Acredita-se que todo o processo de aprendizagem, mediada pela linguagem, se realiza num ambiente sociointeracional em que a relação discursiva professor-aluno se concretiza no desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso.

Através da análise da postura nota-se como na prática o professor se distancia do alunado no processo ou aproxima-se, o tornando, participativo no processo de aprendizagem. Para Magalhães (2004):

A linguagem é como uma ferramenta para a formação de profissionais (formadores e professores) críticos e reflexivos sobre as ações da sala de aula e sobre os interesses voltados para a manutenção ou transformação de desigualdades, diferenças e preconceitos. (MAGALHÃES, 2004, p. 84)

Nota-se tanto no discurso do professor quanto no discurso do discente que ambos devem estar presentes no processo de aprendizagem. O discurso docente com suas convicções, suas crenças e seus questionamentos já o discurso discente carregado de curiosidade, ansiedades, especulações e conhecimento de mundo. É fundamental saber se as participações desses indivíduos, principalmente o discente, participam de forma efetiva do processo de aprendizagem.

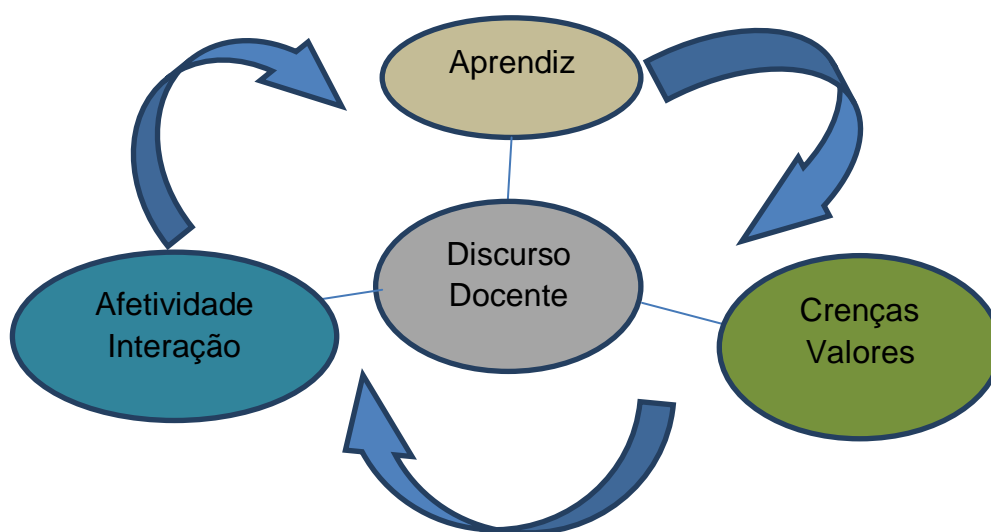
Magalhães (2004) acredita que, fazendo uma reflexão do seu discurso, o professor perceberá se sua prática discursiva se distancia das ações tradicionalistas rotineiras ou não. Nessa reflexão se busca possibilidades na reconstrução de práticas pedagógicas que auxiliem o aprendizado do alunado, na medida em que se considera, muitos são os estudiosos da linguagem que tratam ou já trataram do tema relações de poder nas suas diversas esferas interacionais.

Neste presente estudo será analisado a concepção de poder apresentada por Michel Foucault (2006) que acreditava na positividade do poder vendo-o como uma ferramenta Disciplinar:

É preciso parar de sempre descrever os efeitos do poder em termos negativos: ele 'exclui', ele 'reprime', ele 'recalca', ele 'censura', ele 'abstrai', ele 'mascara', ele 'esconde'. De fato, o poder produz; ele produz real, produz domínios de objetos e rituais de verdade. O poder possui uma eficácia produtiva, uma riqueza estratégica, uma positividade". (FOUCAULT, 2006, p.161)

Ao dedicar atenção aos alunos, esquecemos que é a partir da intervenção do professor que é possível construir o conhecimento de forma coesa e coerente, pois, é através deste que se pode efetivamente desenvolver as competências necessárias para o alunado.

Figura 3 – Ciclo de interação do discurso



Fonte: SILVA, Flávia Conceição Ferreira da, 2009.

Percebe-se o poder discursivo docente como uma parte essencial no desenvolvimento, pois, este poder não está sendo citado neste estudo como um instrumento de exclusão para o aprendiz, mas, sim, como uma ferramenta de construção do saber. Nesse contexto mais que as didáticas e teorias, a postura do docente na sala de aula é fundamental e influenciadora na relação ensino-aprendizagem. Tratando dessa realidade, componentes como: comunicação, valores, empatia são plano de fundo em qualquer nível de relacionamento, e, não seria diferente entre professor e aluno.

Nas orientações dos trabalhos de conclusão de curso essa experiência é ainda mais intensa, pois, é um momento de mistura de emoções para os alunos que estão vivenciando pela primeira vez a busca da conclusão de curso. Cabe ao professor além de passar o conhecimento da disciplina, tranquilizá-los emocionalmente, deixando-os seguros, para atingir o sucesso no final do semestre. Este envolvimento do discente pode ser decisivo no processo de estimulação, dedicação e construção do conteúdo do trabalho.

4 FUNDAMENTOS DO *DESIGN THINKING* E *COACHING*

4.1 A abordagem do *design thinking*

Cross (1990) assegura que as habilidades e conhecimentos de design também estão presentes em pessoas que não são designers mesmo que em baixos níveis. Ele chama atenção para o fato que a compreensão desses indivíduos vem da inserção do design como assunto nas escolas e dos trabalhos realizados pelos alunos de todas as faixas etárias permitindo concluir que a habilidade de design é inerente a todos.

Percebe-se que Cross (1982) utiliza as relações das três áreas do conhecimento humano propostas por Archer para traçar as seus pontos de vistas e definir argumentos que relacionam o design com a educação.

Quadro 2 – Habilidades e conhecimentos de *design*

TRÊS CULTURAS	CAMPO DE CONHECIMENTO	FAIXA DE VALORES	TIPOS DE HABILIDADES
ARTES	Experiência humana	Subjetividade, imaginação, compromisso, e uma preocupação com a justiça.	Crítica, analogia, avaliação.
CIÊNCIAS	Mundo Natural	Objetividade, racionalidade, neutralidade, e preocupação com a verdade.	Experimento, classificação, análise.
TECNOLOGIAS	O artificial, mundo criado pelo homem.	Praticidade, ingenuidade, empatia e uma preocupação com a adequação.	Modelagem, padrão de formação, síntese.

Fonte: Adaptado de Cross (1990)

A partir dessas reflexões Cross (1982) identifica três características do design que podem ser utilizadas na educação como tendo valor agregado internamente nas pessoas. *Design thinking*, não é um novo conceito, nem uma nova prática, tem estado entre nós desde que existe *design*, conscientemente ou inconscientemente. Em 1983, Donald Schön publica o livro traduzido como “O profissional reflexivo:

como os profissionais pensam em ação”. Nessa obra o autor mostra o valor na relação design-educação devido às práticas de reflexão na formação de profissionais que podem ser transpostas para a prática do *design thinking*. Com isso, novas possibilidades são abertas para um maior conhecimento teórico sobre as práticas dos *designers*.

Atualmente é percebido que as etapas da gestão são formadas por momentos de escolhas e tomadas de decisão. Esse gestor, portanto, deve utilizar, de maneira eficiente, abordagens e ferramentas de transformação no conhecimento. Para compor o estudo desta pesquisa deve-se adotar uma abordagem centrada no ser humano, muito utilizado por *designers*. Estes profissionais levam em conta o significado emocional das coisas, ao mesmo tempo em que o seu desempenho funcional. Portanto foi escolhido como possuidora dessas características o *design thinking*.

Percebe-se o caminho do *design thinking* que foi discutido até aqui como um estilo cognitivo, e com a preocupação de definir suas relações com uma teoria fundamentada para a educação geral. Atualmente há maior força atrelada ao modelo utilizado em processos de gestão e negócios na forma de uma “abordagem” especialmente por conta de David Kelley, professor da *Stanford* e fundador da IDEO, e Tim Brown, presidente da IDEO:

O *design thinking* começa com habilidades que os designers têm aprendido ao longo de várias décadas na busca por estabelecer a correspondência entre as necessidades humanas com os recursos técnicos disponíveis considerando as restrições práticas dos negócios. Ao integrar o desejável do ponto de vista humano ao tecnológico e economicamente viável, os designers tem conseguido criar produtos que usufruímos hoje. (BROWN, 2010, p. 3)

As estratégias do pensamento no *design* possuem um grande diferencial que ele consegue equilibrar o raciocínio analítico e o intuitivo, e isso faz dele um arcabouço de criatividade, um “funil” de ideias e conhecimento. Dessa forma, o *design thinking* consegue perpassar sem dificuldades do complexo ao simples. Abaixo baseado em Brown destaca-se o método tem três estágios que são abordados para que se possa ser aplicado:

Inspiração: Enxergando as necessidades e oportunidades das pessoas envolvidas no problema (consumidores, funcionários, etc...) entendendo do que precisam, do que gostam, o que querem; E a partir dessa pesquisa, delimitar qual é o problema, o que precisa ser resolvido e/ou criado; **Ideação:** Ocorre por meio de *Brainstorms*, momentos criados para que as ideias e sugestões fluam sem censura, críticas e sem medo de errar; **Implementação:** Escolher uma ou algumas ideias (aqui costumam entrar os post-its) que ajudam a destacar as possibilidades mais criativas e/ ou recorrentes. Logo após experimentar os protótipos e escolher o que faça mais sentido. (BROWN, 2010, p.100 - 101)

Essa abordagem, afirma Brown (2010), criada no contexto de gestão e negócios, sugere que seu próximo passo é colocar as ferramentas de *design* nas mãos de pessoas que talvez nunca tenham pensado em si mesmas como *designers* de modo que possam resolver uma variedade ampla de problemas. E é isso que se percebe que está acontecendo em diversas áreas, entre elas, na educação.

Em 2010 muitos educadores da escola Riverdale, localizada no Bronx em Nova Iorque – Estados Unidos, colaboraram com a IDEO para desenvolver o “kit de ferramentas” do *design thinking* para educadores (RIVERDALE, 2014). Em 2011 foi lançada a primeira versão do material “*Design Thinking* para Educadores”.

Contudo, antes de existir a abordagem oficializada por meio de um material desenvolvido pela IDEO, em 2009, um movimento que utiliza o *design thinking* na educação para torná-lo acessível para crianças aparece com o nome Design for Change (CENTER FOR EDUCATION INNOVATIONS, 2015). Para Brown (2010):

Um *design thinker* é capaz de colocar em harmonia a Praticabilidade (o que é funcionalmente possível num futuro próximo) Viabilidade (o que provavelmente se tornara parte de um modelo de negócio sustentável); e Desejabilidade (o que faz sentido as pessoas). (BROWN, 2010, p.18)

O *Design Thinking* vêm sendo propagado no meio acadêmico, pois, têm uma competência para trabalhar de forma interdisciplinar ajudando aos alunos a enxergarem na prática um método de soluções de problemas para suas futuras problemáticas profissionais. Também avaliando a abordagem do *Design Thinking* que traz sua concepção como uma maneira diferenciada de perceber a realidade. Trazendo a luz da discussão uma ótica sistemática, a abertura de possibilidades, a colaboração, e o “pensar fora da caixa”.

Desde Schön (1983) que se apresentam textos no modo reflexivo dos profissionais e o que fica evidente é o apontamento das relações com a educação pela dialogia dos processos comunicativos reflexivos do conhecer-na-ação e da reflexão-na-ação. Tais premissas são fundamentais para as manifestações atuais e reverberam no modo como o *design thinking* é estruturado na educação.

A presente abordagem também tem o papel de identificar e coordenar esses modelos de maneira que eles permaneçam alinhados a estratégia do grupo. O desenvolvimento da capacidade de trabalhar com modelos mentais envolve tanto a aprendizagem de novas habilidades quanto a implantação de inovações institucionais que ajudam a colocar essas habilidades em prática regular, pois, os modelos mentais mais cruciais em qualquer organização são os compartilhados pelos principais responsáveis pelo processo decisório. Esta aprendizagem resulta em mudanças de atitudes, e não simplesmente na assimilação de novas informações. De acordo com Brown, alguns pontos do perfil do *Design Thinker*:

- **Empatia:** podem imaginar o mundo a partir de perspectivas múltiplas dos colegas, dos clientes, usuários finais. **Pensamento Integrativo:** Eles não só contam com processos analíticos, mas também, apresentam capacidade de ver todos os salientes e às vezes contraditórios aspectos de um problema. **Experimentalismo:** Inovações significativas de ajustes incrementais. Pensadores de design colocam questões e exploram as restrições de maneiras criativas que procedem inteiramente em novas direções. **Colaboração:** A crescente complexidade de produtos, serviços e experiências substituiu o mito do gênio solitário criativo com a realidade da interdisciplinaridade do entusiástico colaborador. (BROWN, 2010, p.46 – 81)

Na atualidade, os designers possuem uma atenção para a gestão, eles estão abertos tanto para absorver como para propagar tais comportamentos exemplares.

4.2 A ferramenta do coaching

A origem do termo coach, é possível afirmar ser do período entre os séculos XV e XVI, na cidade húngara de *Kocs ou Kotze*, localidade onde surgiram os primeiros coches que viajavam entre Viena e Budapeste, conforme o IBC - Instituto Brasileiro de Coaching. O mesmo instituto complementa que os coches eram

carruagens usadas em certas solenidades especiais e a palavra surgiu na Europa, também em meados do século XV, para designar um novo tipo de tração animal destinado ao transporte de pessoas de um local A para o ponto B, no qual a caixa se encontrava suspensa sobre o rodado, através de fortes correias de couro fixas a uma estrutura de montantes, evitando, desta forma, o incômodo causado aos passageiros pela trepidação sentida nas viaturas com a caixa assentada diretamente nos eixos das rodas.

A partir dessa origem da palavra, é possível fazer uma analogia com o processo de *coaching*, ou seja, “transportar” as pessoas de um lugar para o outro, ou seja, do seu estado presente para um estado desejado, ou ainda, de um nível de consciência menos amplo para outro mais ampliado.

Nos Estados Unidos o *coach* começou a proliferar como profissão por volta dos anos 80. Timothy Gallwey trata, com profundidade, sobre o que é o *coaching* esportivo, no seu livro “*The inner game*. A primeira vez que se ouviu falar em *coach*, num sentido mais atual, ou seja, como treinador, foi nos esportes, onde os esportistas ou *coachees* e as equipes recebem orientações e diretrizes a fim de atingirem objetivos pré-determinados. Ressalta-se que o sentido original de um *coach* ou técnico ligado aos esportes é o de apoiar seus atletas ou sua equipe a encontrar os melhores caminhos, a eliminar obstáculos e a aproveitar o melhor de suas competências.

É o *coach* que dá suporte ao “cliente”, serve ao cliente e não o contrário. É uma atividade que busca criar ambiente e processos de auto-reflexão com ferramentas que ajudam e facilitam o desenvolvimento das pessoas.

Estabelecendo um movimento que constitui um fator de crescimento na área da vida que for aplicada, ou seja, um relacionamento no qual uma pessoa se compromete a apoiar outra para atingir um resultado, mas não significa um compromisso apenas com os resultados, mas sim com o indivíduo por completo, seu desenvolvimento e sua realização.

Quando visita-se a história o processo do *coaching* vai além de uma só disciplina ou teoria, visto que, muitos pensadores possuem perspectivas que visam o desenvolvimento do potencial das pessoas. Se voltarmos à antiga Grécia (470-399 AC), Sócrates afirmava que não se podia ensinar nada a ninguém visto que a pessoa já tem todo o conhecimento (potencial) dentro de si. Através da de

perguntas, fazia as pessoas refletirem e tirarem as suas próprias conclusões. Assim, ajudava as pessoas a extraírem o conhecimento do seu interior, chegando por elas próprias à sua verdade. O *coach* rigorosamente não ensina nada, só desperta, o potencial que existe dentro de um *coachee*.

Baseada na descrição de Marilena Chauí, foi traçado através da evolução do desenvolvimento humano através dos filósofos, como o coaching esteve sem presente, mesmo, sem receber este nome. Com Platão (428-347 AC), discípulo de Sócrates, também se percebe uma influência filosófica para o *coaching*, através de perguntas e da denominada escuta ativa, duas ferramentas importantes no *coaching*, para o *coach* e para o *coachee*.

Nesta concepção histórica também se faz referência a Aristóteles (384-322) que contribuiu para o *coaching* com a sua teoria da tábula rasa, em que afirma que as pessoas podem chegar a ser o que quiserem, sendo assim, permite estabelecer uma associação direta com o *coaching*, entre o estado presente e o estado desejado. A sistemática adotada nos processos de *coaching* de auxiliar os *coachees* a passarem de um estado menos aperfeiçoado para outro melhor é somente através da ação consciente e planejada.

Se Aristóteles contribui com a ação, como a principal via para sermos o que queremos ser, o estudo da filosofia existencialista contribui com a reflexão sobre como podemos e devemos fazer para sermos o que queremos ser. A Reflexão e a ação são duas faces de qualquer processo de *coaching*. Assim quando imersos no processo, elaboram-se planos de ação, que são ferramentas que visam orientar o *coachee* na busca e concretização de objetivos.

A Psicologia também influencia nos processos de *coaching*, pois, com o foco centrado no ser humano, aborda as seguintes questões: um processo no qual se aprende e não se ensina; as sessões são não-diretivas, pois, se centram na pessoa, deixando que esta, por si só, chegue à resposta e à tomada de decisão; utiliza *Rapport*, empatia e escuta ativa, que são ferramentas sempre presentes na relação com a pessoa. segundo informação do site do Instituto Brasileiro de Coaching:

Rapport é um conceito originário da psicologia que remete à técnica de criar uma ligação de empatia com outra pessoa. O termo vem do francês *rapporter*, cujo significado remete à sincronização que permite estabelecer uma relação harmônica. A técnica objetiva gerar confiança no processo de comunicação para que a pessoa fique

mais aberta e receptiva durante a terapia. Isso faz com que ela interaja, troque e receba informações com mais facilidade. (SITE: IBC – Instituto Brasileiro de Coaching)

Também se percebe como a aceitação incondicional, autenticidade e respeito são características essenciais do trabalho de um terapeuta que devem ser aplicadas à ação do *coach*. Nota-se que a motivação é um dos aspectos para que a pessoa alcance a auto realização. De acordo com Lyons (2003):

Quanto mais ativo e envolvido no processo estiver o indivíduo, mais ele aproveitará o *coaching*. O *coaching* é um processo altamente pessoal e personalizado; um tamanho não serve para todos. Na medida em que a pessoa que está sendo aconselhada puder ser o arquiteto do seu plano de *coaching*, ela será mais bem-sucedida. Um papel ativo por parte da pessoa que está sendo aconselhada é de grande ajuda durante todo o processo de *coaching*. (LYONS, 2003, p. 163).

As questões acima citadas tornam-se essenciais na condução de qualquer processo de *coaching*, norteando a atuação do *coach* em relação às metas educacionais e de vida dos alunos. É o que Clutterbuck (2008) denominam de “cultura de *coaching*”, ou seja, trabalhar em conjunto, propiciar a harmonia e a constante atualização das competências das pessoas.

O *coach* é o profissional que vai orientar o líder nessas mudanças constantes que exigem novos modelos de aprendizagem, o *coaching* fornece uma possibilidade para o indivíduo que está a frente de um contingente de pessoas e que deseja desenvolver técnicas tanto em benefícios próprios quanto que beneficiem também a equipe. Em contexto acadêmico, o professor assume o papel de *coach* e mediador no processo da mudança. Como por exemplo, potencializar as competências individuais dos membros para alcançar novas metas estabelecidas pela disciplina. De acordo com Clutterbuck (2008):

Coaching é um processo sistemático, colaborativo, focado em soluções e orientado a resultados, no qual o *coach* facilita a evolução do desempenho, do bem-estar, da aprendizagem dirigida à própria pessoa e do desenvolvimento particular de indivíduos, grupos e organizações que não apresentem problemas mentais clinicamente significativos ou níveis anormais de padecimento psicológico. (CLUTTERBUCK, 2008,p.15).

Coaching é um processo referência que segue justamente por valorizar o conhecimento e reconhecer a extrema necessidade de constante aperfeiçoamento. Ele procura facilitar o desenvolvimento das carreiras dos indivíduos envolvidos nesse processo, e também busca a transformação de desejos em objetivos bem definidos, ou seja, ele transforma a abstração das ideias e sonhos em resultados bem palpáveis.

Como deixa claro Laurence Lyons, Instalado em uma cultura de liderança moderna baseada na poderosa dinâmica da interação humana, o modelo simplesmente assegura que o *coaching* proporcione os melhores resultados quando localizado no cerne da estratégia. Muitos segmentos já reconhecem que precisam se tornar organizações de aprendizado se quiserem estimular e motivar suas equipes e se tiverem dispostos a competir com as mudanças quase constantes.

O desafio inicial dos docentes é procurar sempre a inovação e desenvolvimento dos alunos, para ele é fundamental formar outros indivíduos à sua volta, com capacidade de resolução e autonomia. Trazendo para a realidade acadêmica, é possível, transferir a visão empresarial de Withmore sobre a forma de relacionar-se com o outro, *coaching* é uma maneira gentil de fazer crescer a consciência dos desequilíbrios existentes e de ajudar quem está sendo orientado a encontrar um caminho que beneficie seu trabalho e sua liberdade de ação.

No tocante a evolução dos discentes, entende-se que uma mudança desse tipo não é apenas uma simples transação, mas uma jornada, pois envolve os modelos mentais das pessoas. Segundo Clutterbuck (2008), entre algumas atividades atribuídas ao professor estão também:

“Encorajar os membros da equipe a ensinar uns aos outros e ser seu próprio coach; Encorajar as pessoas a participar de outros tipos de equipe para poderem trazer novos conhecimentos; Compartilhar suas necessidades de aprendizagem com a equipe; Gerenciar ativamente o equilíbrio entre as atividades da tarefa e as atividades da aprendizagem.” (CLUTTERBUCK, 2008, p. 235)

O *coaching* como ferramenta eficaz para o desenvolvimento permite que na realidade atual seja valorizado o ativo humano, na qual o processo de *coaching* (o processo de aprendizagem) é a linguagem comum, tanto nas perdas quanto nas conquistas. Para isso faz-se necessário apoiar as pessoas na tarefa de encontrar, em si mesmas e em grupo, as respostas para as objeções, assim como o caminho

para alcançar o objetivo final. Aprender a refletir, a raciocinar a utilizar estratégias de resolução de problemas para que as novas gerações aprendam mais, melhor e de forma diferente e flexível, é uma necessidade fundamental da educação e, provavelmente, a tarefa mais relevante no processo da educação. Todo o estudante tem o direito de desenvolver todo o seu potencial cognitivo.

A experiência de aprendizagem mediatizada é uma interação na qual o mediador se situa entre o organismo do indivíduo mediado e os estímulos, de forma a selecioná-los mudá-los ou interpretá-los, utilizando estratégias interativas para produzir significação para além das necessidades imediatas da situação.

4.3 *Design thinking* e *coaching* no âmbito acadêmico

No âmbito acadêmico a teoria cognitiva também chamada por alguns teóricos de construtivista sugere que o desenvolvimento é um processo contínuo de interação entre os diferentes modelos mentais. O cognitivismo está preocupado em explicar como os sujeitos processam os estímulos que encontram, e também como os alunos fazem associações entre novos conceitos e elementos, como no caso, específico desse estudo. Essa concepção apoia o uso de estratégias didáticas que promovam a atividade do aluno em situações que o levem a reflexão do caminho adequado para atingir o objetivo traçado.

Trazendo a luz dessa discussão, a teoria piagetiana diz que na idade adulta não surge nenhuma nova estrutura no conhecido desenvolvimento maturacional onde diante disso o indivíduo caminha então para um aumento gradual do desenvolvimento cognitivo. Especificamente na educação o esquema de assimilação e acomodação de Piaget é uma constante na absorção de conhecimento do aluno em relação aos novos conteúdos e métodos de ensino.

Já Bruner defende a necessidade de acentuar o papel da cultura na formação da linguagem e do pensamento. O aspecto central desta teoria é a possibilidade de ensinar utilizando procedimentos adaptados ao perfil cognitivo dos alunos. Quando trata-se de Vygotsky coloca em mesmo patamar o funcionamento psicológico e a interação social através da mediação do conhecimento na construção do indivíduo.

Observando esses teóricos sob perspectivas complementares, entende-se um processo na formação do indivíduo influenciado pela interação com o ambiente, com

outros indivíduos e diferenciado pelo seu contexto cultural. E é baseado nessa totalidade que o docente precisa perceber que não se constrói saberes sozinhos, e que atualmente ferramentas colaborativas como *design thinking* e *coaching* podem ser ótimas alternativas para unir essas perspectivas

Entende-se que o *design thinking* são abordagens centradas no usuário que buscam envolver equipes multidisciplinares de profissionais, para procurar identificar soluções para problemas, para além de soluções óbvias. Este processo permite aflorar um autoconhecimento fundamental para aumentar de forma consistente a performance acadêmica do discente, que vai influenciar a forma de aprendizagem e o desenvolvimento deste futuro profissional.

O *Design Thinking* (DT) surgiu fazendo referências a educação a partir da publicação do *Design Thinking for Educators*. O documento é chamado de um Kit de ferramentas para equipar o educador com métodos e processos de design adaptados especificamente para sala de aula, currículo, ambientes de aprendizagem e experiências de interações com outros educadores. A segunda edição foi traduzida para o português pelo Instituto Educadigital sob a licença *Creative Commons* e ganhou o nome de “*Design Thinking* para Educadores”.

Tanto a ferramenta do coaching quanto a abordagem do Design Thinking gera inovação através da empatia, pensamento sistêmico, times multidisciplinares, colaborativos e experimentação. Este modelo utiliza alguns instrumentos diferentes (entre processos e metodologias) constituindo uma forma diferente de associar e potencializar a geração de ideias. E que eles aprendem a ter consciência que o conhecimento é construído a partir deles mesmo. Segundo Ari Paulo Jantsch:

Uma vez que o educando criou estruturas de ações propriamente lógicas do pensar, deverá ser impulsionado pelos educadores, mas, principalmente por si mesmo, a avançar diretamente neste nível. O educador não lhe apresenta muletas no momento, mas as “máquinas” mais ágeis e ligeiras ao próprio pensamento. (JANTSCH, 1995, p.88)

Design Thinking vem sendo disseminado e praticado no meio acadêmico, pois, precisa ajudar a todos a aprender de maneira “mais integral, humana, afetiva e ética, integrando o individual e o social, os diversos ritmos, métodos, tecnologias, para construir cidadãos plenos em todas as dimensões” (MORAN, 2007, p. 11).

Os *Designs Thinkers* aliados aos docentes trabalham para alcançar plenamente um objetivo onde nesta jornada aconteça troca de informações, pontos de vista diferentes para que se exista um equilíbrio entre o lado criativo e o lado analítico durante a avaliação das situações e a criação de novas soluções.

Figura 4 – O que o *design thinking* oferece



Fonte: Educadigital 2013

Esse contexto permite que o design se aproxime da educação com o intuito de trazer novos modos de pensar a educação. No entanto, se têm claro que o *design thinking* não vem para apresentar solução de todos os problemas da área, mas, eles podem representar potencialidades positivas quando compreendidos pelos sujeitos que estão envolvidos nas atividades pedagógicas não como um modismo, mas sim como uma práxis com a devida reflexão.

Detalhando o *design thinking* podemos aprender a raciocinar de forma mais estratégica, com mais liberdade, e, encontrando possibilidades ligadas a caminhos mais divertidos e criativos para as soluções procuradas. A aprendizagem mediatizada é uma interação na qual o mediador está entre o indivíduo e os estímulos, de forma a selecioná-los, mudá-los ou interpretá-los, utilizando estratégias interativas para produzir significação para além das necessidades imediatas da situação. A forma do aprendizado através das ferramentas vistas neste capítulo mostra o quanto é enriquecedor este processo de integração de aliar o

coaching (processo focado em alcançar resultados) com o *design thinking* (modelo que busca soluções para os problemas).

A escuta ativa é um dos principais recursos tanto do *design thinking* quanto do *coaching*, é uma forma de estimular as mudanças necessárias nas pessoas. Através da escuta as pessoas sentem-se valorizadas e tendem a ter suas atitudes mudadas em relação a si e aos outros indivíduos. Essa dinâmica já é utilizada no âmbito profissional e adaptada para os alunos na relação professor – aluno com o intuito de aumentar a performance.

Os objetivos devem ser estabelecidos a partir de um consenso, entre o coach (o profissional que aplica o *coaching*) e o *Coachee* (o indivíduo que participa do *coaching*). Nesta ação deve-se buscar o máximo de oportunidades para melhorar o desempenho do aluno. Durante o processo o aluno ou *coachee* recebe contínuo feedback de seu desempenho atual, bem como auxílio para transpor as dificuldades e/ou realinhar as direções no caminho a seguir.

O processo do *coaching* com a aplicação do *design thinking* acontece através de perguntas, respostas, *brainstorms*, reflexões... Para responder essas perguntas, de forma estruturada e efetiva, são utilizadas técnicas onde é necessário a interação com o *coach*. Este profissional através da realidade que se apresenta pode criar dinâmicas e/ou adequar as ferramentas, afim de que o *coachee* torne mais concreto as possibilidades em direção ao seu objetivo. Conforme Batista (2011):

O processo de coaching focado na aprendizagem possui um conjunto de ferramentas que foram criadas para aumentar o desempenho das pessoas, transformar limites em recursos, reformular e ampliar crenças limitantes, estabelecer ações estratégicas com passos práticos no presente. (BATISTA, 2011, p.333).

A aplicação das práticas possui abordagem interdisciplinar para tornar sua aplicabilidade mais eficaz. Ela faz uso desses conhecimentos adquiridos para auxiliar o seu *coachee* a pensar e buscar respostas dentro de si ampliando sua percepção de mundo, sua capacidade de abstração e de transformação do imaginário para o concreto. Cada aluno tem seu ritmo de aprendizado e um tempo próprio para executar as atividades, explora-se da melhor forma a adaptação de realidades entre o *coach* e o *coachee* para produzir o melhor resultado no menor período de tempo possível.

5 PESQUISA: IMPLANTAÇÃO DAS FERRAMENTAS *COACHING* E *DESIGN THINKING* NAS TURMAS

5.1 Perfil do discente

A democratização do ensino não pode ser discutida sem que se tenha presente o cenário que ela surge, ou seja, deve-se ter presente o tempo e o espaço em que ela está inserida. Ela traz a decisão de formar cidadãos empenhados com o compromisso social. O grande desafio consiste em oferecer aprendizagem de qualidade para todos esses estudantes ingressantes na graduação vindos de um ensino médio nem sempre tão favorável na relação ensino-aprendizagem.

A disciplina de TCCII possui como pré-requisito a disciplina de TCCI, e esta, tem o objetivo final de um pré-projeto onde eles definam o tema que será abordado no Trabalho de Conclusão de Curso, que será um artigo científico e podendo contar com no máximo 03 membros por equipe. Quando estes alunos chegam para cursar o último período chegam com muitas angústias e expectativas para esta disciplina.

A aula introdutória serve para nivelar a informação sobre qual será o procedimento adotado pelo professor, qual o objetivo da disciplina e como serão definidas as etapas para ter o objetivo alcançado com êxito. Nesta aula também é solicitado o pré-projeto da disciplina anterior para avaliação do conteúdo e tentar se adequar a nova estrutura que são bem diferentes em termos de organização textual. Veja a seguir as estruturas obrigatórias tanto do TCCI quanto do TCCII:

A presente pesquisa tem como objeto de estudo os 150 alunos matriculados na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso de publicidade da IBGM – Instituto Brasileiro de Gestão e Marketing de 2016.1 tanto manhã quanto noite nos cursos de produção publicitária e Marketing. Conforme segue no QUADRO 03, o trabalho tem alguns pré-requisitos e exigências, estes esclarecimentos se faz necessário para o completo entendimento da realidade em que as ferramentas do *Coaching* e do *Design Thinking* serão aplicadas. .

Quadro 3 – Comparativo de disciplinas TCC I X TCCII

Estrutura da Disciplina de TCCI	Estrutura da Disciplina de TCCII
Capa Folha de rosto Folha de Aprovação 1. Tema 1.1 Tema e objeto delimitado 2. Justificativa e Relevância 3. Problema 4. Objetivos 4.1 Objetivo Geral 4.2 Objetivos Específicos 5. Questões Norteadoras 6. Breve Marco Teórico 8. Delineamento Metodológico 9. Referências	Capa Folha de rosto Folha de Aprovação 1. Resumo 2. Introdução 3. Metodologia 3. Referencial Teórico 4. Considerações Finais 5. Referências

Fonte: Próprio autor

A partir dessa comparação das estruturas e de algumas constatações, tais como: o real interesse do aluno na continuidade do tema, continuidade de equipe, e adequação do conteúdo para a nova estrutura. Essa fase também pode ser chamada, a fase da inspiração pelo profissional de *Design Thinking*, onde serão identificadas todas as problemáticas conforme conceituado no referencial teórico deste trabalho.

Como visto no QUADRO 03 acima as necessidades da disciplina seguem o mesmo modelo para todos os graduandos, e, pelo perfil da instituição ser muito colaborativa, os professores orientadores também possuem perfis parecidos para auxiliarem os discentes de forma semelhantes com o mínimo de discrepâncias para evitar comparações entre turmas.

Esses alunos que chegaram ao 4º e último período dos citados cursos, acredita-se, que eles estejam prontos para transpor a teoria proposta durante o curso para a prática do Trabalho de Conclusão de Curso. Porém percebem-se as carências desses discentes que é constatada através da falta de preparo, do interesse e da ansiedade natural do momento que gera a necessidade de mudança nos mesmos. Segundo a IDEO:

As necessidades dos aprendizes de hoje evoluem tão rapidamente quanto as tecnologias que competem por sua atenção. Ao mesmo

tempo, nossas organizações e nossos sistemas de ensino estão chegando ao limite do que é possível para atender às demandas por mudanças dos tempos atuais (IDEO, 2016, p.7).

A palavra orientador no momento fomenta conceitos como mestre, referência, entusiasta e que todos esses estão intrinsecamente relacionados a abertura de possibilidades de trajetórias na vida desses graduandos e futuros profissionais.

Conforme a IDEO (2012), o fato dos professores utilizarem técnicas de design centrada nas pessoas, para entender melhor seus alunos tem engajado mais os estudantes nas mudanças que o ambiente de aprendizagem precisa. Partindo desta realidade entende-se a necessidade de redesenhar o processo de aprendizagem para redigir o Trabalho de Conclusão de Curso. Professores e orientadores possuem neste momento a chance de estimular esses indivíduos a perceberem a importância de tornarem-se seres pensantes no mercado de trabalho.

5.2 Implantação da pesquisa

Tendo sido realizado os devidos esclarecimentos, inicia-se aos atendimentos para a concepção dos conteúdos necessários para cada etapa do artigo. Nas turmas serão aplicadas a abordagem do *design thinking* e a ferramenta do *coaching*, individual ou em grupo, de acordo com a montagem das equipes de trabalho.

Nas turmas da manhã os encontros ocorriam no horário das 09h45 às 11h15 da segunda-feira e das 08h as 09h30 da sexta-feira. E na turma da noite era das 19h às 20h30 da quarta-feira e das 20h45 às 22h da sexta-feira. O passo a passo está detalhado no cronograma das atividades realizadas nas respectivas turmas (Ver no apêndice – Quadros 11 e 12).

O processo do *coach* será vivenciado através de perguntas, onde as respostas geradas terão palavras - chaves que servirão de possibilidades para a construção de todo o conteúdo dos tópicos criando um ambiente para a utilização das ferramentas de *Design Thinking* - fase da ideação -onde a busca é deixar fluir as ideias sem censuras. Abaixo segue o roteiro de pesquisa desenhado com as perguntas separadas por tópicos:

Quadro 4 – Questionário para o TCC II

RESUMO
<p>O que você diria sobre todo o seu trabalho se tivesse apenas 150 palavras para vender sua idéia?</p> <p>Primeiras Respostas: Palavras Chaves para construir um texto</p>
INTRODUÇÃO
<p>Qual contexto histórico? Quem foram os primeiros a tratar desse tema? Qual contexto social? Qual a relevância deste tema para sociedade atual? Quais as principais abordagens que você tratará dentro desta temática? Quem são os principais autores sobre este tema?</p> <p>Primeiras Respostas: Palavras Chaves para construir um texto</p>
METODOLOGIA
<p>Que método você vai utilizar em sua pesquisa? Como você utilizar esse método em sua pesquisa?</p> <p>Primeiras Respostas: Palavras Chaves para construir um texto</p>
REFERENCIAL TEÓRICO
<p>Quais as principais abordagens que você tratará dentro desta temática? Quais autores tratam com notoriedade e propriedade a respeito desse assunto? Você (S) sente(m) a necessidade de um exemplo para clarificar o conteúdo?</p> <p>Primeiras Respostas: Palavras Chaves para construir um texto</p>
CONSIDERAÇÕES FINAIS
<p>O que você (S) tem a falar sobre a pesquisa com suas palavras? O que vocês teriam a sugerir ou a acrescentar nesta temática?</p> <p>Primeiras Respostas: Palavras Chaves para construir um texto</p>

Fonte: Próprio Autor

Para seguir o roteiro foi realizado um planejamento do semestre para cada turma, onde a cada aula (sessão) tanto o *coach* quanto o *coachee* sabiam exatamente o que iria acontecer. Os encontros foram programados de acordo com o horário de aula das turmas já mencionado acima de acordo com a organização da instituição.

Essas perguntas foram realizadas por equipe de acordo com o andamento do processo de construção de conhecimento de cada um e, era transmitido a princípio de forma verbal. Nessa fase do questionário para TCCII inicia-se a fase de ideação no *design thinking* através dos encontros com *brainstorms* gerando, como, o próprio nome se refere uma tempestade de ideias. E, em seguida a fase da prototipação, com os post-its destacando e clarificando as possibilidades de argumentos dentro de cada tópico desenvolvido no Trabalho de Conclusão de Curso.

Deste modo, eles estarão colhendo informações na desconstrução de pensamentos, o processo de significação, identificando as crenças limitantes, modelo de mundo, do aluno e criando novas opções e escolhas. Assim, espera-se que a utilização concomitante do *design thinking* e do *coaching* estimule a empatia e a compreensão das necessidades definindo o que precisa ser resolvido e/ou criado. E que as ideias fluam sem a preocupação de criticidade, mas, também tenham o momento de escolher a ideia adequada ao problema e testá-la para ver o que realmente faz sentido.

Paralelamente o *design thinking* e o *coaching* auxiliam estes estudantes a maximizarem os resultados dos seus artigos diminuindo o prazo de entrega. E tornando o processo menos sofrido para eles, pois, entendendo o trabalho por parte, tornam-se etapas com metas possíveis e palpáveis. Com isso eles passam a ter propriedade do assunto e vão concluindo um passo a cada vez, sem a ansiedade de fazer o trabalho por inteiro. As angústias e ansiedades são minimizadas pela segurança que se adquire no decorrer do processo da construção do conhecimento.

5.3 Perfil do docente

5.3.1 Critérios para definição do docente

Definido os alunos de 4º período tanto do curso de produção publicitária quanto de marketing, pois, são eles que respectivamente fazem o Trabalho de Conclusão de Curso objeto de estudo desta pesquisa. Tendo esses três professores algumas características que os diferenciam e também estarão sendo avaliados por seus alunos, seguem abaixo um perfil dos mesmos:

- Docente A: Mulher, 35 anos, formada em Relações Públicas, certificada como *coach*, mestranda em design. Ela terá como metodologia de trabalho a aplicação do roteiro de pesquisa (citados no QUADRO 04) entre outras ferramentas do *design thinking*. Portanto, quando os alunos o avaliarem no questionário dos 4 eixos, estarão colocando sob avaliação o *coaching* e o *design thinking*.
- Docente B: Mulher, 28 anos, formada em Publicidade, aborda algumas técnicas do *coaching* e do *design thinking* empiricamente e as aplica de forma intuitivamente. E, quando seus alunos responderem ao questionário dos 4 eixos estarão envolvidos nesse contexto.
- Docente C: Homem, 26 anos, formado em publicidade, desconhece as técnicas do *design thinking* e do *coaching*. E segue orientando os trabalhos dentro dos modelos da instituição e segundo as normas da ABNT. Estabelecendo um comprometimento com o resultado sem uma maior interação com o aluno. Conforme segue em destaque na tabela abaixo:

Quadro 5 – Perfil dos docentes

INFORMAÇÕES DO PROFESSOR		INFORMAÇÕES DOS ALUNOS		
Docente	Perfil	Curso	Quantidade de alunos	Horário da disciplina
A	Certificação de coach e estudos sobre Design Thinking	Publicidade	50	Manhã / Noite
B	Conhecimentos empíricos das técnicas do coaching	Marketing	50	Noite
C	Não tem contato com essas técnicas	Publicidade	50	Noite

Fonte: Próprio Autor

5.4 Coleta de dados

Esses 150 discentes foram submetidos a uma aplicação de um questionário, chamado de 4 eixos, onde, este foi baseado num questionário de avaliação de 360º

do Instituto Brasileiro de Coach – IBC muito utilizado no âmbito de Recursos Humanos. Em seguida, veremos uma análise estatística a partir da escala de LIKERT avaliando as notas dadas pelos alunos aos orientadores nos questionários dos 4 eixos e, depois, as notas desses discentes no semestre, traçando assim, um paralelo com o a ferramenta pela qual foram orientados.

. No caso desta pesquisa colocamos os discentes para avaliar os professores dentro dos seguintes parâmetros: 32 perguntas divididas igualmente em 4 eixos (Credibilidade, Estratégia, Comprometimento e Coaching), onde, cada aluno avaliou o seu professor. A avaliação do professor pela ótica dos alunos e quais os resultados que esses alunos apresentam ao final do semestre são a principal intenção de interpretação dessa pesquisa. Porém para fins objetivos será comparado o eixo do *design thinking* e *coaching* propriamente dito dos três professores.

5.5 Análise dos dados

5.5.1 Análise das notas das avaliações bimestrais

1. Médias de nota das turmas por avaliações e médias gerais das turmas

Comentários:

O quadro 06 apresenta as estatísticas das turmas segundo médias de cada uma das avaliações e segundo médias do desempenho geral dos alunos, o qual é calculado como a média das três avaliações em cada turma. Os resultados mostram que em média, o desempenho dos alunos submetidos à intervenção do *design thinking* e do *coaching* apresentou evidência de ter sido melhor apenas na terceira avaliação, como mostram os valores de média do desempenho geral e seu respectivo intervalo de confiança para a média, que, quando comparado com o intervalo das turmas que não foram submetidas ao *design thinking* e ao *coaching*, fica evidente que, em média, as notas dos alunos tenderam a serem maiores na terceira avaliação. No que diz respeito ao desempenho geral dos alunos, os

resultados mostram valores próximos de média geral para ambos os grupos, o que sugere inicialmente evidência de que o desempenho é similar nas duas turmas.

Estas médias, de avaliações e desempenho geral, serão avaliadas por meio de um teste estatístico, de modo a se avaliar se estas são estatisticamente significantes quando um grupo for comparado em relação ao outro.

Quadro 6 – Médias de avaliação por turma segundo avaliações e desempenho médio das avaliações

Identificação do professor		Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	IC1**	IC2**
A	Notas - 1ª Avaliação	5,5	10	7,39	1,0476	7,11	7,67
	Notas - 2ª Avaliação	6	9,5	7,64	0,9896	7,38	7,91
	Notas - 3ª Avaliação	6,5	10	8,72	1,0042	8,45	8,99
	Desempenho geral	7	9,83	7,91	0,8028	7,7	8,13
B	Notas - 1ª Avaliação	7	10	8,18	0,8789	7,96	8,41
	Notas - 2ª Avaliação	7	10	8,03	0,7938	7,83	8,23
	Notas - 3ª Avaliação	7	10	7,91	0,8566	7,69	8,13
	Desempenho geral	7	9,67	8,04	0,7441	7,85	8,23
C	Notas - 1ª Avaliação	7	10	8,91	0,9871	8,59	9,24
	Notas - 2ª Avaliação	5	9	7,42	1,2669	7,01	7,84
	Notas - 3ª Avaliação	7	9,5	8,18	0,9708	7,86	8,51
	Desempenho geral	7	9,5	8,17	0,9638	7,86	8,49

*Limite inferior do Intervalo de confiança para a média, calculado ao nível de 5%

**Limite superior do Intervalo de confiança para a média, calculado ao nível de 95%

2. Resultados dos testes estatísticos de comparação das notas de turma

A seguir serão apresentados os resultados dos testes estatísticos de comparação das turmas. O teste escolhido foi o teste não paramétrico de Mann-Whitney, devido ao fato que as variáveis relacionadas às avaliações e ao desempenho geral não possuem distribuição normal, como mostram as evidências fornecidas (p-valores menores que 0,05 os que levam à conclusão da rejeição da hipótese de normalidade), ao nível de confiança de 95%, pelo teste de Kolmogorov-Smirnov. Quando se observa o resultado do teste segundo professor responsável, temos resultados equivalentes.

Uma vez que o teste de normalidade forneceu evidência de que as variáveis não possuem distribuição gaussiana (normal), o teste de Mann-Whitney foi então escolhido e aplicado às variáveis consideradas, considerando todas as possibilidades de comparação 2 a 2 entre professores: professor B versus professora A; professora B versus professor C; professora A versus professor C. Os resultados de todas as comparações entre professores considerando cada uma das avaliações são fornecidas pelo Quadro 06.

Quadro 7 – Resultados do teste de mann-whitney referente a todas as comparações 2 a 2 entre professores

Variável	p-valor do teste		
	B x A	B x C	A x C
Notas - 1ª Avaliação	< 0,01	< 0,01	< 0,01
Notas - 2ª Avaliação	0,04	0,04	0,68
Notas - 3ª Avaliação	< 0,01	0,21	0,01
Média geral das avaliações	0,33	0,53	0,25

Ao nível de 95% de confiança, os resultados fornecem evidência dos seguintes fatos (p-valores menores que 0,05 e destacados na cor vermelha):

- As turmas referentes à professoras B e A apresentam diferença estatística quando consideradas cada uma das variáveis relacionadas às três avaliações. Sendo as duas primeiras diferenças favoráveis ao grupo que não recebeu o *design thinking* e o *coaching* quando observadas as duas primeiras avaliações e a última diferença favorável ao grupo que recebeu as práticas. Ou seja, existe significância estatística entre as turmas em relação às notas das avaliações, e o desempenho dos alunos submetidos ao *design thinking* e *coaching* só apresenta diferenças em relação aos alunos não submetidos na terceira avaliação.

- As turmas referentes aos professores B e C, que são turmas que não receberam o *design thinking* e o *coaching*, estatisticamente apresentaram diferença quando consideradas apenas as avaliações N1AV e N2AV, sendo a diferença na média de N1AV favorável ao professor C e a diferença na média de N2AV favorável à Docente B. Em relação à variável N3AV não foi detectada diferença entre os professores.

- As turmas referentes aos professores A e C, sendo a turma 2 a que recebeu o *design thinking* e o *coaching*, estatisticamente apresentaram diferença quando consideradas apenas as avaliações N1AV e N3AV, sendo a diferença na média de N1AV favorável ao professor C e a diferença na média de N3AV favorável ao professor A. Em relação à variável N2AV não foi detectada diferença entre os professores A e C.

Por outro lado, quando as turmas são comparadas em relação à média de desempenho geral, os resultados do teste fornecem evidência de que estatisticamente nenhuma das três turmas consideradas apresentou diferença de desempenho (p-valor maior que 0,05). Os resultados fornecem evidência de que o *design thinking* e o *coaching* resulta em melhoria do desempenho dos alunos a longo prazo. Uma vez que o mesmo só apresentou desempenho médio de nota na terceira avaliação e foi o único que apresentou o crescimento contínuo nas medias das avaliações e no desempenho geral dos alunos.

5.5.2 Questionário 4 eixos:

Resultados dos testes estatísticos de comparação das notas de turma

Inicialmente, foi realizada a seguinte alteração no banco de dados: Valores registrados como “D.T” foram substituídos por 1 e valores registrados como “C.T” foram substituídos por 10. Isto foi necessário pela forma como a escala de cada item foi apresentada, pois uma vez que a mesma varia de 1 a 10, é importante observar que 1 indica discordância total do item e 10 indica total concordância com o item.

De modo a comparar as professoras em relação às notas fornecidas, foram realizados testes não paramétricos (teste de Mann-Whitney), uma vez que o teste de Kolmogorov Smirnov também não evidenciou que as variáveis correspondentes aos itens possuem distribuição gaussiana. Os resultados são apresentados a seguir nos quadros 8, 9 e 10, referentes às comparações entre médias considerando todos os pares de combinação possíveis, procedimento similar ao que foi considerado para a realização da comparação entre professores segundo avaliações. É possível notar que, ao verificar as notas atribuídas às professoras, verificou-se que, em média, as diferenças entre as mesmas foram consideradas significativas ao se avaliarem os seguintes itens (destacados em vermelho, pois ao nível de 95% apresentaram p-valor menor do que 0,05):

Comparação entre os professores (A) e (B):

- Em relação aos itens de credibilidade 2, 3, 4, 5, 6, 8, e média geral de credibilidade a diferença foi favorável à docente (B), que apresentou médias maiores de avaliação;
- Em relação aos itens de estratégia 2, 3, 4, 6 e média geral de estratégia, a diferença foi favorável à docente (A), que apresentou médias maiores de avaliação para esse domínio;
- Não foram detectadas diferenças entre as avaliações dos docentes referentes Tanto ao design thinking e *coaching* quanto ao comprometimento.

Comparação entre os professores (A) e (C):

- Em relação aos itens de credibilidade 1, 2, 3, 5, 7 e média geral de credibilidade, a diferença foi favorável à docente (A), que apresentou médias maiores de avaliação;
- Em relação aos itens de estratégia 1, 2, 3, 4, 8 e média geral do domínio estratégia, a diferença foi favorável à docente (A), que apresentou médias maiores de avaliação;
- Em relação aos itens de comprometimento 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8 e média geral do domínio estratégia, a diferença foi favorável à docente (A), que apresentou médias maiores de avaliação;
- Em relação ao item *design thinking* e *coaching* foram evidenciadas diferenças em média em todos os itens, sendo todas as diferenças de avaliação favoráveis à professora (A);

Comparação entre os professores (B) e (C):

- Em relação ao item *design thinking* e *coaching*, foram evidenciadas diferenças em média em todos os itens, sendo todas as diferenças de avaliação favoráveis à professora (B);
- Em relação aos itens de estratégia 1, 2, 3, 4, média geral do domínio estratégia, a diferença foi favorável à docente (B), que apresentou médias maiores de avaliação;
- Em relação aos itens de comprometimento 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8 e média geral do domínio estratégia, a diferença foi favorável à docente (B), que apresentou médias maiores de avaliação;
- Em relação ao item *design thinking* e *coaching*, foram evidenciados diferenças em média em todos os itens, sendo todas as diferenças de avaliação favoráveis à professora (B).

Quadro 8 – Resultados do teste de comparação de médias (teste de mann-whitney) das notas de cada item do questionário, atribuídas aos professores a e b.

<i>Variável</i>	<i>A</i>		<i>B</i>		<i>p-valor do teste</i>
	<i>Média</i>	<i>Desvio padrão</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio padrão</i>	
Credibilidade – Item 1	8,62	1,067	8,62	0,805	0,83
Credibilidade – Item 2	8,38	0,945	8,98	0,675	<0,01
Credibilidade – Item 3	8,28	1,341	9,10	0,580	<0,01
Credibilidade – Item 4	8,20	1,245	9,24	1,858	<0,01
Credibilidade – Item 5	8,26	1,139	8,90	0,707	<0,01
Credibilidade – Item 6	8,52	1,147	9,18	0,388	<0,01
Credibilidade – Item 7	8,50	1,182	8,76	1,422	0,13
Credibilidade – Item 8	8,10	1,359	8,62	1,713	<0,01
Credibilidade – Geral	8,35	0,404	8,92	0,535	<0,01
Estratégia – Item 1	8,62	0,805	8,60	1,050	0,73
Estratégia – Item 2	8,96	0,669	8,50	1,015	0,01
Estratégia – Item 3	9,12	0,594	8,46	1,092	<0,01
Estratégia – Item 4	8,80	1,714	8,20	1,245	<0,01
Estratégia – Item 5	8,92	0,634	8,48	1,129	0,06
Estratégia – Item 6	9,00	0,639	8,22	1,075	<0,01
Estratégia – Item 7	8,60	1,796	8,62	1,176	0,46
Estratégia – Item 8	8,62	1,713	8,68	1,203	0,69
Estratégia – Geral	8,83	0,484	8,47	0,553	<0,01
Comprometimento - Item 1	8,56	1,072	8,62	1,607	0,78
Comprometimento – Item 2	9,04	0,781	9,04	0,781	1,00
Comprometimento – Item 3	8,06	0,818	8,14	0,990	0,84
Comprometimento– Item 4	9,20	0,756	9,22	0,737	0,91
Comprometimento – Item 5	7,66	2,219	8,30	0,995	0,31
Comprometimento – Item 6	8,74	0,694	8,74	0,694	1,00
Comprometimento– Item 7	9,28	1,341	9,36	0,776	0,93
Comprometimento – Item 8	8,90	0,953	8,84	1,076	0,93
Comprometimento – Geral	8,68	0,385	8,78	0,439	0,58
Coaching – Item 1	8,72	1,107	8,62	1,067	0,64

Coaching – Item 2	8,92	0,752	8,84	1,076	0,94
Coaching – Item 3	9,22	0,764	9,00	0,808	0,17
Coaching – Item 4	8,62	0,967	8,32	1,058	0,12
Coaching – Item 5	8,80	1,069	8,72	0,858	0,51
Coaching – Item 6	8,76	1,135	8,64	1,025	0,52
Coaching – Item 7	8,90	0,909	8,52	1,015	0,07
Coaching – Item 8	8,42	1,180	8,46	0,994	0,80
Coaching – Geral	8,79	0,414	8,64	0,556	0,08
Média geral dos domínios	8,66	0,222	8,70	0,344	0,86

*Valor menor que 0,00001

Quadro 9 – Resultados do teste de comparação de médias (teste mann-whitney) das notas de cada item do questionário, atribuídas aos professores a e c.

Variável	A		C		p-valor do teste
	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão	
Credibilidade – Item 1	8,62	1,067	7,03	2,514	< 0,01
Credibilidade – Item 2	8,38	0,945	7,37	1,832	< 0,01
Credibilidade – Item 3	8,28	1,341	6,89	1,997	< 0,01
Credibilidade – Item 4	8,20	1,245	7,46	1,915	0,07
Credibilidade – Item 5	8,26	1,139	7,14	2,185	0,02
Credibilidade – Item 6	8,52	1,147	7,80	2,233	0,35
Credibilidade – Item 7	8,50	1,182	7,14	2,212	< 0,01
Credibilidade – Item 8	8,10	1,359	7,57	2,417	0,79
Credibilidade – Geral	8,35	0,404	7,30	1,838	0,01
Estratégia – Item 1	8,62	0,805	6,51	2,594	< 0,01
Estratégia – Item 2	8,96	0,669	7,14	2,212	< 0,01
Estratégia – Item 3	9,12	0,594	7,26	2,368	< 0,01
Estratégia – Item 4	8,80	1,714	7,26	2,063	< 0,01
Estratégia – Item 5	8,92	0,634	8,11	2,193	0,38
Estratégia – Item 6	9,00	0,639	8,09	2,133	0,09

Estratégia – Item 7	8,60	1,796	7,74	2,267	0,06
Estratégia – Item 8	8,62	1,713	7,89	1,922	0,04
Estratégia – Geral	8,83	0,484	7,50	1,775	< 0,01
Comprometimento – Item 1	8,56	1,072	6,77	2,211	< 0,01
Comprometimento – Item 2	9,04	0,781	7,57	2,004	< 0,01
Comprometimento – Item 3	8,06	0,818	7,11	2,423	0,14
Comprometimento – Item 4	9,20	0,756	7,49	2,344	< 0,01
Comprometimento – Item 5	7,66	2,219	7,26	2,119	0,20
Comprometimento – Item 6	8,74	0,694	7,49	2,077	< 0,01
Comprometimento – Item 7	9,28	1,341	7,40	2,103	< 0,01
Comprometimento – Item 8	8,90	0,953	7,86	2,060	0,04
Comprometimento – Geral	8,68	0,385	7,37	1,916	< 0,01
Coaching – Item 1	8,72	1,107	7,26	2,393	< 0,01
Coaching – Item 2	8,92	0,752	6,86	1,801	< 0,01
Coaching – Item 3	9,22	0,764	7,71	1,919	< 0,01
Coaching – Item 4	8,62	0,967	6,91	2,381	< 0,01
Coaching – Item 5	8,80	1,069	6,89	2,423	< 0,01
Coaching – Item 6	8,76	1,135	7,43	1,883	< 0,01
Coaching – Item 7	8,90	0,909	6,54	2,305	< 0,01
Coaching – Item 8	8,42	1,180	7,26	2,005	< 0,01
Coaching – Geral	8,79	0,414	7,1071	1,813	< 0,01
Média geral dos domínios	8,66	0,222	7,3188	1,731	< 0,01

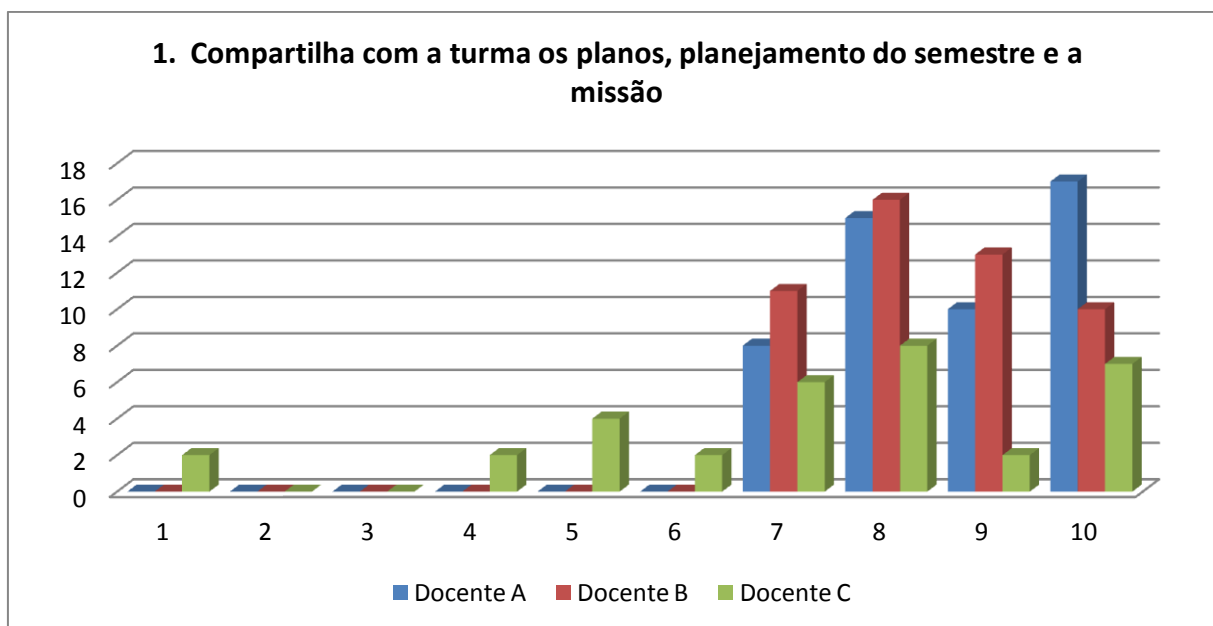
Quadro 10 – Resultados do teste de comparação de médias (teste mann-whitney)
das notas de cada item do questionário, atribuídas aos professores b e c.

Variável	B		C		p-valor do teste
	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão	
Credibilidade – Item 1	8,62	0,805	7,03	2,514	< 0,01
Credibilidade – Item 2	8,98	0,675	7,37	1,832	< 0,01
Credibilidade – Item 3	9,10	0,580	6,89	1,997	< 0,01
Credibilidade – Item 4	9,24	1,858	7,46	1,915	< 0,01
Credibilidade – Item 5	8,90	0,707	7,14	2,185	< 0,01
Credibilidade – Item 6	9,18	0,388	7,80	2,233	< 0,01
Credibilidade – Item 7	8,76	1,422	7,14	2,212	< 0,01
Credibilidade – Item 8	8,62	1,713	7,57	2,417	0,02
Credibilidade – Geral	8,92	0,535	7,30	1,838	< 0,01
Estratégia – Item 1	8,60	1,050	6,51	2,594	< 0,01
Estratégia – Item 2	8,50	1,015	7,14	2,212	< 0,01
Estratégia – Item 3	8,46	1,092	7,26	2,368	0,04
Estratégia – Item 4	8,20	1,245	7,26	2,063	0,03
Estratégia – Item 5	8,48	1,129	8,11	2,193	0,95
Estratégia – Item 6	8,22	1,075	8,09	2,133	0,37
Estratégia – Item 7	8,62	1,176	7,74	2,267	0,11
Estratégia – Item 8	8,68	1,203	7,89	1,922	0,09
Estratégia – Geral	8,47	0,553	7,50	1,775	0,01
Comprometimento – Item 1	8,62	1,607	6,77	2,211	< 0,01
Comprometimento – Item 2	9,04	0,781	7,57	2,004	< 0,01
Comprometimento – Item 3	8,14	0,990	7,11	2,423	0,09
Comprometimento – Item 4	9,22	0,737	7,49	2,344	< 0,01
Comprometimento – Item 5	8,30	0,995	7,26	2,119	0,02
Comprometimento – Item 6	8,74	0,694	7,49	2,077	< 0,01
Comprometimento – Item 7	9,36	0,776	7,40	2,103	< 0,01
Comprometimento – Item 8	8,84	1,076	7,86	2,060	0,05
Comprometimento – Geral	8,78	0,439	7,37	1,916	< 0,01
Coaching – Item 1	8,62	1,067	7,26	2,393	< 0,01

Coaching – Item 2	8,84	1,076	6,86	1,801	< 0,01
Coaching – Item 3	9,00	0,808	7,71	1,919	< 0,01
Coaching – Item 4	8,32	1,058	6,91	2,381	< 0,01
Coaching – Item 5	8,72	0,858	6,89	2,423	< 0,01
Coaching – Item 6	8,64	1,025	7,43	1,883	< 0,01
Coaching – Item 7	8,52	1,015	6,54	2,305	< 0,01
Coaching – Item 8	8,46	0,994	7,26	2,005	< 0,01
Coaching – Geral	8,64	0,556	7,1071	1,813	< 0,01
Média geral dos domínios	8,70	0,344	7,3188	1,731	< 0,01

Apesar das 4 temáticas deste questionário serem componentes de uma realidade proposta pelo *design thinking* e pelo *coaching*, foi visto a necessidade, de enfatizar visualmente a comparação entre os três professores citados acima. Todas as perguntas desse questionário serão respondidas com notas de 0 a 10 e relacionadas com os professores que o orientaram o TCC:

DESIGN THINKING E COACHING

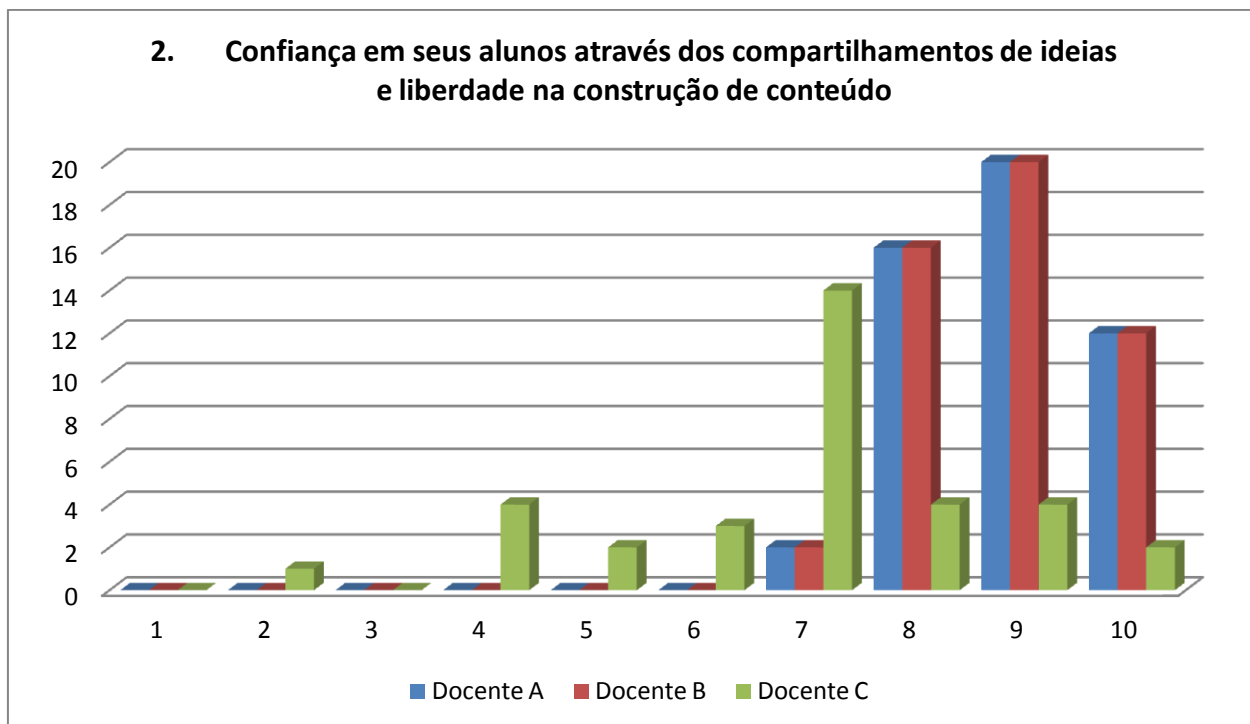


Comentários:

Este primeiro tópico tem a intenção de identificar o quanto alinhado seguem os objetivos estabelecidos no início da disciplina entre o corpo docente e o corpo discente. De forma que estes ajustes deixem as partes esclarecidas diante de seus objetivos individuais e também enquanto o todo de um processo.

Percebe-se que tanto o docente A quanto o docente B possuem características semelhantes em relação ao compartilhamento dos planos, planejamento do semestre e a missão deles enquanto professores com os devidos alunos, sendo destacada a totalidade das notas entre 7,0 a 10,0. Já com o docente C nota-se um comportamento diferente dos alunos que se dividem no entendimento desse compartilhamento de planos, planejamento e missão, pois, o mesmo possui 70% dos alunos atribuindo entre 7,0 e 10,0.

Observa-se a importância das citadas práticas para o fechamento de prazos e formas de trabalho. O calendário da disciplina é montado de acordo com o calendário do aluno para que se tenha uma adequação e coerência nas cobranças dos resultados desejados. Um equilíbrio desse aspecto dentro da relação ensino – aprendizagem pode significar a sensação de clareza, segurança, e, principalmente dar ao aluno as condições de planejamento para as atividades que precisam ser realizadas para o alcance do resultado final.



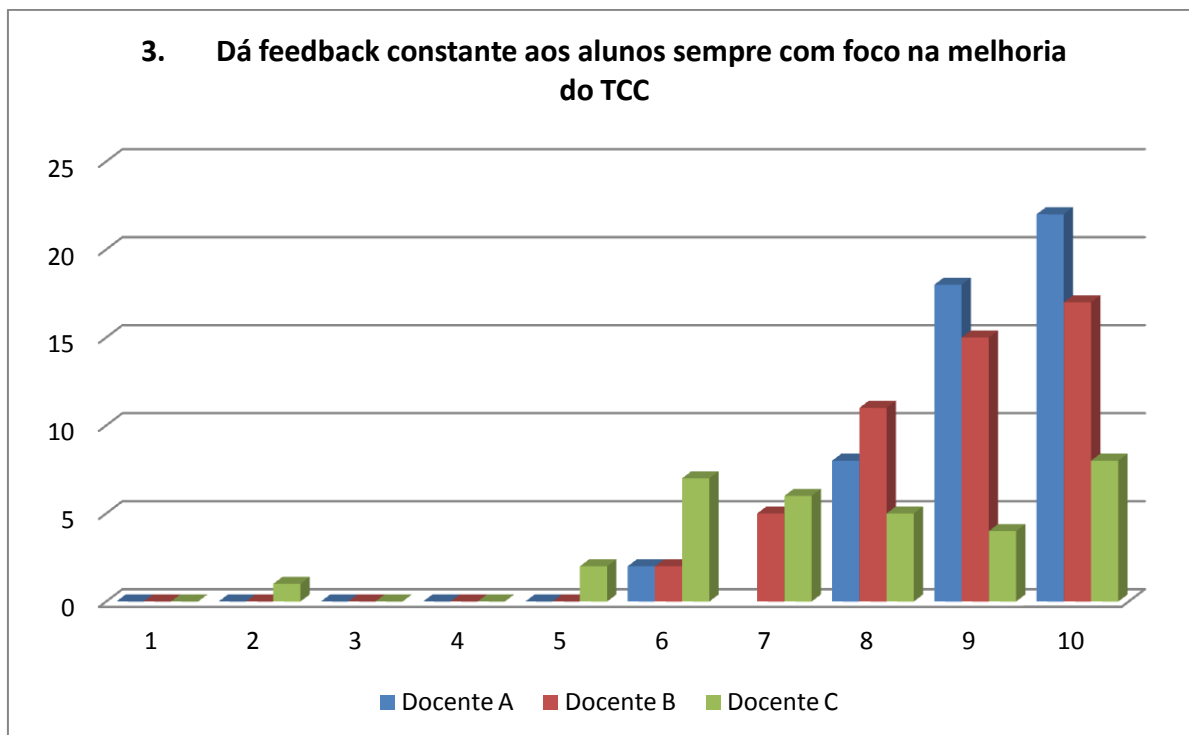
Comentários:

Neste quesito ressalta - se o valor da confiança que se constrói na relação professor – aluno e vice-versa. O trabalho de conclusão de curso dos alunos desta instituição obedece à construção de um artigo científico, partindo desse princípio, eles possuem um modelo padrão a ser seguido, principalmente, no tocante a formatação das normas da ABNT.

Promover a confiança no outro é um dos princípios que o profissional do *coach* e do *design thinking* desenvolve logo no início de sua jornada profissional. Esse princípio é vivenciado entre as partes através da técnica do *Rapport*.

A Confiança que se estabelece em seus alunos através dos compartilhamentos de ideias e liberdade na construção de conteúdo é o estímulo que permite cada aluno fazer o artigo com o assunto que mais se aproxima de sua realidade.

Os gráficos desse tópico demonstram que justamente os alunos distribuem notas mais altas para os professores A e B que trabalham com algum nível de conhecimento da área e alimentam os indivíduos a apostarem em suas ideias e alçarem seus voos nas construções dos seus conteúdos. E o professor C que não tem esta vivência recebe notas mais baixas na construção desses vínculos que através da confiança.



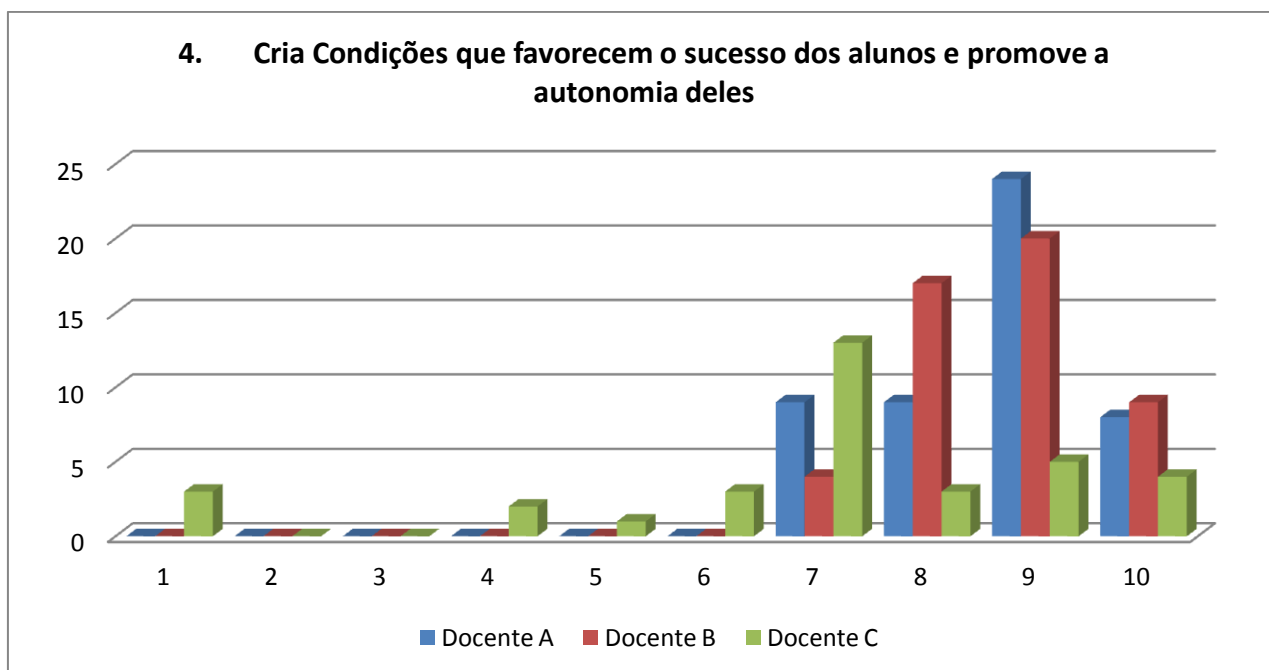
Comentários:

O *feedback* é fundamental no desenvolvimento do indivíduo, ou no caso específico, na construção de um artigo sob a orientação de um professor. Nas idas e vindas na construção do conteúdo, o feedback proporciona o direcionamento mais adequado que as bancas examinadoras esperam encontrar.

Naturalmente os professores orientadores de TCC são preparados para esse tipo de direcionamento. Porém os alunos nem sempre aceitam de forma positiva “idas e vindas”. O profissional quando está aplicando o *coaching* e o *design thinking* faz isso, esclarecendo e atenuando essas possíveis divergências. E percebem a diferença na distribuição de nota dos alunos no 3º tópico quando avaliam se o professor dá *feedback* constante aos alunos sempre com foco na melhoria do TCC

A professora A possui 80% do reconhecimento dos alunos com as notas entre 9,0 e 10,0. A professora B possui uma média aproximada de 64% entre 9,0 e 10,0. E com o professor B é percebido uma distribuição maior de 46% entre 9,0 e 10,0.

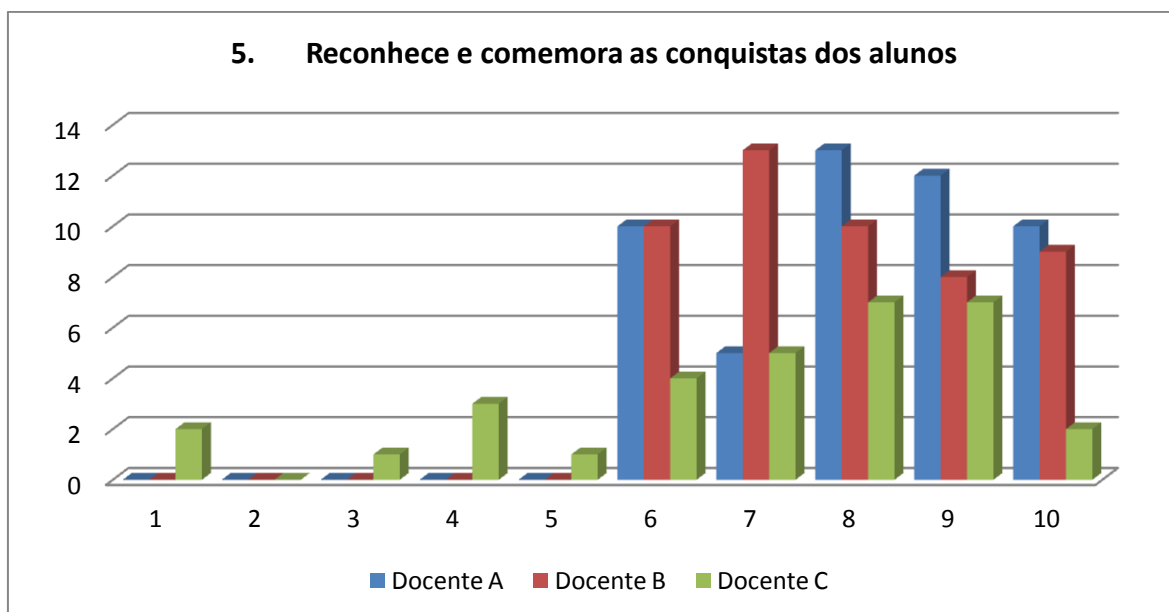
Ressalta-se a valorização na coerência de um *feedback* autêntico para o desenvolvimento desses discentes. E para os professores e observadores destas práticas centradas no ser humano é importante, testar as formas de comunicar as melhorias do conteúdo sem menosprezar o conhecimento do outro (aluno).



Comentários:

Neste 4º tópico observam-se como os alunos enxergam o processo da criação de condições que favorecem o sucesso, a autonomia orientado pelos professores. Esse processo é também aprendido nos ensinamentos dos *coaching* através de uma técnica (acompanhar, acompanhar e conduzir). O *coach* acompanha o *coachee* em suas dificuldades, porém em determinado momento é necessário que ele seja liberto e dê os próprios passos. E no que diz respeito ao *design thinking* o conhecimento também é absorvido através de formas de modelar, ou no caso específico, escrever e podendo utilizar técnicas: como criar esquemas do texto, através, de palavras – chaves, utilizando postits, desenhos.

Neste aspecto os três docentes (A, B e C) estão com o procedimento acima da média na maior parte dos indicadores colocados pelos alunos. Constatação muito enriquecedora e coerente na construção de conteúdos de escolha própria, pois, os alunos estariam com o interesse pessoal misturado a pesquisa científica o que torna o processo mais prazeroso para eles. Este questionamento coloca o *coach* no papel de orientador, coloca ele como fonte de segurança para o aluno, na questão de despertar o saber científico, mas, em seguida, também o responsabiliza pela libertação dos discentes e permitem que eles sigam sós na busca do sucesso no término da disciplina. Encontrando suas possibilidades de soluções para atingir seus resultados através do *design thinking*.

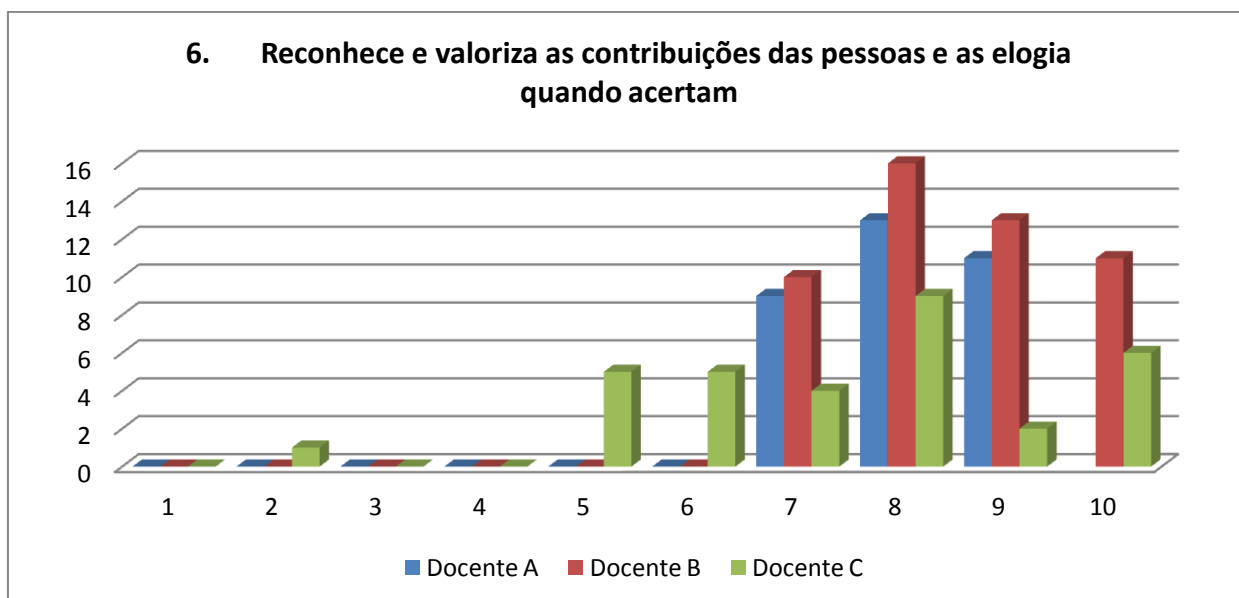


Comentários:

Neste 5º tópico será visto como anda o processo de reconhecimento dos discentes pelos professores. Essa atitude de comemorar a conquista do outro, pode mudar tudo na relação ensino–aprendizagem. Já é sabido através de teorias como construtivismo que o ser humano quando se sente parte de alguma coisa, o envolvimento é muito maior, no processo de elaboração e construção do conhecimento.

Os alunos avaliaram os discentes de uma forma equilibrada no que diz respeito ao reconhecimento e comemoração em suas conquistas, todos (A, B e C) ficaram com percentuais (> 50%) relevantes nas notas entre 8,0 e 10,0. O que demonstra o esforço de cada profissional em cumprir o seu papel de mestre desses discentes.

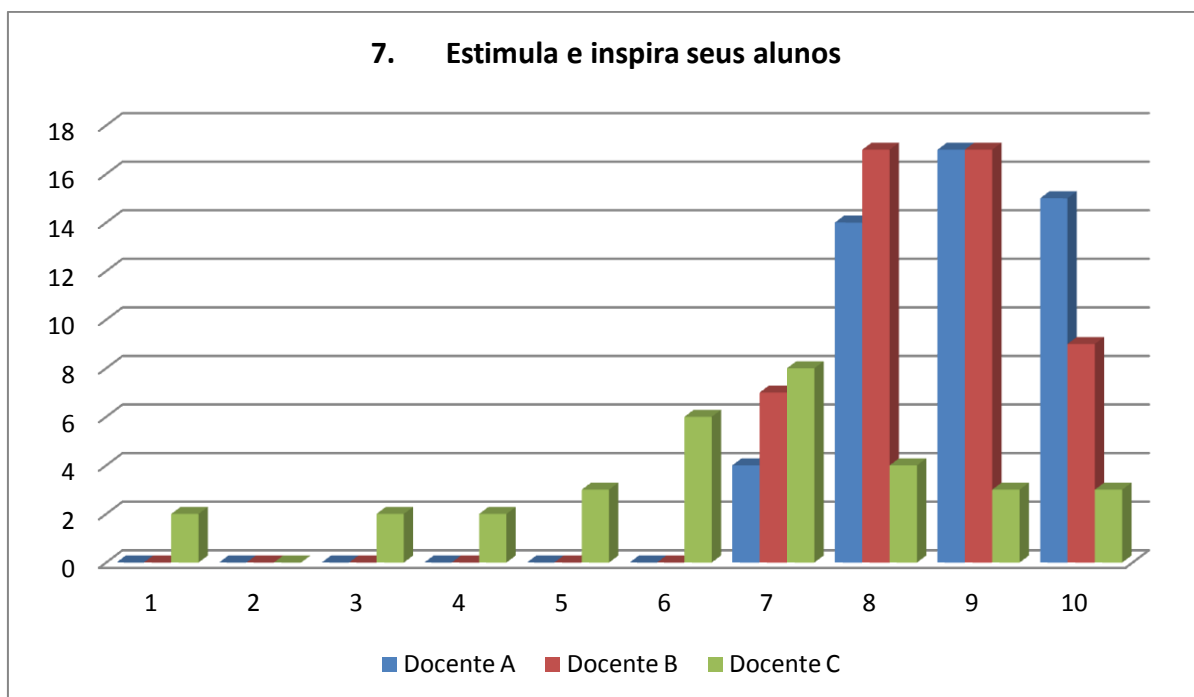
Quanto ao *coach* e ao *design thinking* as atitudes positivas criam um ciclo positivo de desenvolvimento do sujeito. Nessas práticas cada conquista é um ganho para o usuário, não importa se foi grande ou pequeno, pois, o que importa é colocar – se em direção ao seu objetivo. Por isso que no andamento do Trabalho de Conclusão de Curso as metas propostas são semanais, primeiramente, depois, metas alcançáveis e possíveis, para logo verem que estarão diante do que parecia impossível.



Comentários:

Quando se trata do reconhecimento e valorização as contribuições dos discentes e se os docentes os elogiam quando acertam, os alunos também avaliam os professores com percentuais relevantes (> 50%) entre 8,0 e 10,0. Porém com diferenças entre os professores A, B em relação ao C.

Da mesma forma que no quesito anterior criar um ambiente positivo em torno da relação aluno–professor gera confiança e segurança neste discente. Numa visão complementar, este 6º quesito reforça a mesma sensação e o aluno sente-se competente nas escolhas que faz durante a trajetória ao escrever o trabalho de conclusão de curso.

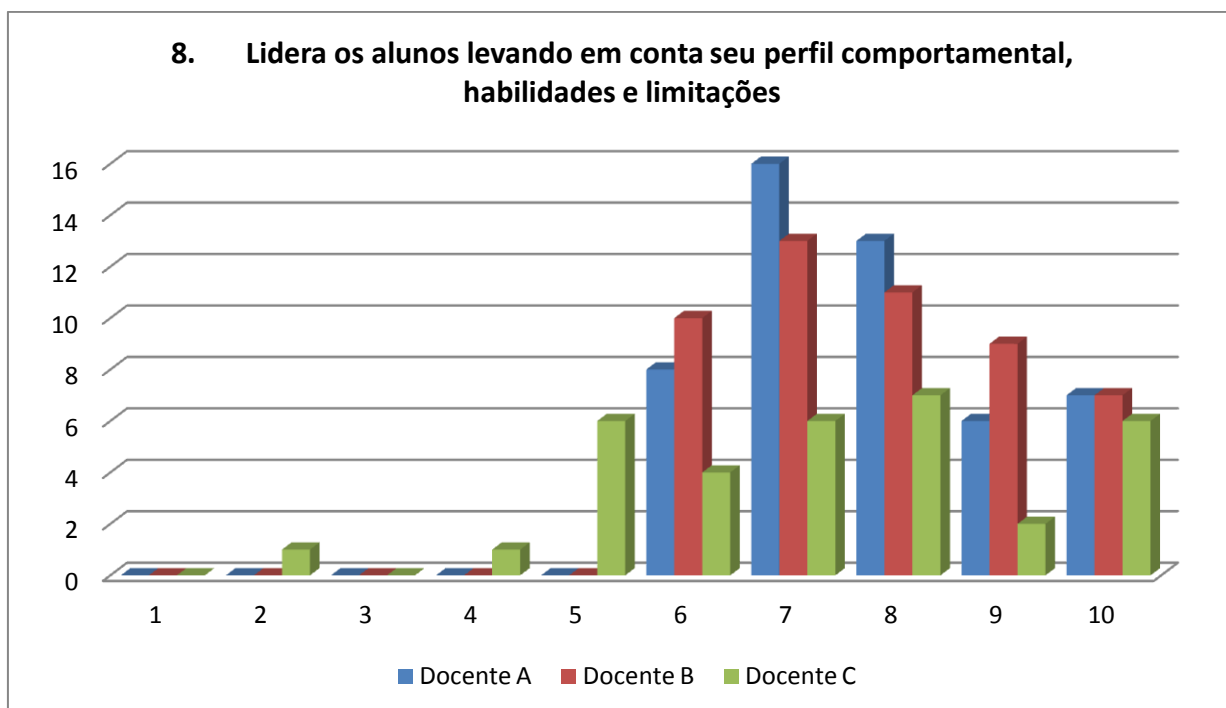


Comentários:

Um dos papéis de essência de um professor é inspirar os seus alunos a tornarem-se investigadores do tema pesquisado. Quando isso acontece estabelece-se uma sintonia na aprendizagem bastante produtiva, independente de qual seja a disciplina. E, quando essa relação é no trabalho final do curso, é visível a energia que os alunos dedicam.

Nesta fase encontrar um profissional que inspire os alunos a fazerem o melhor que podem, eles conseguem transpor a teoria à prática de uma forma reveladora e transformadora. Analisando no 7º quesito se percebe que os dois primeiros docentes possuem uma maior facilidade em estimular essa inspiração. Os dois (A e B) possuem mais de 60% entre as notas 8,0 e 9,0 e o docente C possui 55% entre 6,0 e 8,0.

O *coach (professor)* aplicando a abordagem do *design thinking* através da escuta ativa consegue perceber o perfil dos *coachees* a sua frente e o que realmente motiva aquela pessoa a seguir atrás dos sonhos. Nesta fase da vida, é necessário, além do trabalho acadêmico propriamente dito, é preciso fortalecer o lado emocional desses discentes para que o obstáculo torne-os fortes e não os impeça de alcançar o resultado desejado.



Comentários:

Quando se busca entender o 8º quesito que trata sobre como o docente lidera os alunos levando em conta seu perfil comportamental habilidades e limitações. Vemos que os discentes avaliam os docentes A e B de maneira mais equilibradas com percentis variando entre 60% e 70% entre as notas 7,0 e 8,0. Já o professor C teve esse percentual um pouco acima de 50% entre 7,0 e 8,0.

Ao se falar na liderança desses alunos é fundamental que eles tenham suas temáticas escolhidas logo no início da disciplina, e no que diz respeito as habilidades e limitações é importante que os liderados, tenham enfatizadas as qualidades e minimizadas suas fraquezas de forma a tornarem-se estratégicos para potencializar os resultados de seus artigos.

6 PROPOSIÇÕES METODOLÓGICAS PARA DISCIPLINAS DE TCC

Imagina-se que a forma de discurso do professor promove realmente interação entre os saberes docente e discente. Quando se fala em interação, tratamos de mundo, contextos e realidades tanto do professor quanto do aprendiz que por muitas vezes se apresentam diferentes. A partir da pesquisa de campo, do estudo bibliográfico e de observação das práticas foram elencadas algumas ações para melhor desenvolvimento e aproveitamento de próximos pesquisadores, sendo divididos em dois aspectos:

- **A ser desenvolvido** – Parametrização das notas da avaliação dos alunos;
- **Em andamento** – estudos de outros contextos que influenciam na relação da aprendizagem (docente – discente) que precisa ser continuado

Embora os resultados estatísticos mostrem que a turma dos alunos que foram submetidos ao *design thinking* e ao *coaching* tiveram um rendimento maior apenas na nota da terceira avaliação. Foi perceptível que dos três grupos, foi também o único que houve evolução crescente de desempenho em suas médias, ao contrário, dos resultados dos outros grupos. Por meio da análise dos dados da pesquisa percebe-se primeiramente uma demanda de parâmetros uniformes para o estabelecimento das notas das avaliações dos alunos como uma fonte de informação padrão para elucidar as reais comparações das técnicas aplicadas.

Dentro dessa perspectiva nota-se que uma forma de elucidar as questões abstratas que envolvem a colocação da nota seria propor a mesma banca avaliadora para todos os envolvidos numa comparação uniforme para maior assertividade da pesquisa. Baseado nessas perspectivas a avaliação torna-se mais próxima e estimula novas iniciativas de pesquisadores em situações igualitárias. Essas observações são de essencial relevância já que cada orientador tem as referências para colocar as notas nos trabalhos. Assim ficariam coerentes às teorias que servem de base para a aplicação dessas abordagem/ferramentas com as formas de avaliá-las concretamente.

Poderíamos registrar que o sociointeracionismo havendo equilíbrio no que diz respeito a fala dos aprendizes e dos professores, percebe-se no discurso dos professores A e B, elementos que caracterizam o poder disciplinar tratado por Michel Foucault, ou seja, aparecem elementos próprios da positividade do poder como foi abordado no capítulo 3 no tópico 3.3 no poder do discurso na aprendizagem. Apesar da instituição em questão ter uma abordagem colaborativa, prezando, pelo incentivo a construção do conhecimento do aluno, vive-se, uma era de transição na avaliação e condução desses alunos.

Também se observa que a comunicação representa a condição de possibilidade da interação social. Os indivíduos não interagem como seres separados e isolados, a teoria bakhtiniana fundamenta o conhecimento que se tenta aprofundar.

Desde Schön (1983) que se apresentam textos no modo reflexivo dos profissionais e o que fica evidente é o apontamento das relações com a educação pela dialogia dos processos comunicativos reflexivos do conhecer-na-ação e da reflexão-na-ação. Tais premissas são fundamentais para as manifestações atuais e reverberam no modo como tanto o *design thinking* quanto o *coaching* são estruturados na educação. Levando a aprendizagem através da reflexão, da utilização das estratégias de resolução de problemas para que as novas gerações aprendam melhor e de forma diferente e flexível, é uma necessidade fundamental da educação e, provavelmente, a tarefa mais relevante desse estudo.

Em segundo lugar estudar outros contextos e princípios que influenciam a relação de ensino, tais como: a confiança, a mentoria, as crenças limitantes, os valores e o poder do discurso em sala de aula. Estes possuem a pretensão de lançar iniciativas e desafios que se portem como mecanismos para aproximar os atores da instituição de ensino e do mercado, de maneira a gerar propostas sob uma nova perspectiva. Entende-se que os professores, em qualquer nível de ensino, dispõem desses referenciais explicativos, de teorias mais ou menos articuladas e coerentes que surgem como instrumentos úteis para desenvolver seu trabalho. Necessita-se dessas teorias que sirvam de referenciais para contextualizar e priorizar metas e finalidades, para planejar a atuação, analisar seu desenvolvimento e modificá-lo, em função daquilo que ocorre e para tomar decisões sobre a adequação de tudo isso.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Construtivismo não é uma teoria, mas um referencial explicativo, um conjunto articulado de princípios em que é possível diagnosticar, julgar e tomar decisões fundamentais sobre o ensino. Cabe ressaltar aqui que os professores, como qualquer profissional cujo desempenho deve contar com a reflexão sobre o que se faz e por que se faz, precisam recorrer a determinados referenciais que guiem, fundamentem e justifiquem sua atuação, sabendo qual a natureza e funcionalidade desses referenciais.

Caso o ensino fosse olhado como atividade exclusiva ou fundamentalmente uma atividade rotineira, estática e até estereotipada, não se precisaria de teorias sobre essas características; nesse caso, as receitas e instruções seriam o mais adequado. Mas ensinar é outra coisa... Assim parece que se precisa de teorias que forneçam instrumentos de análise e reflexão sobre a prática, sobre como se aprende e como se ensina; teorias que podem e devem enriquecer infinitamente com contribuições acerca de como influem, nessa aprendizagem e no ensino, as diferentes variáveis que interferem nos diferentes tipos de conteúdo, formas de agrupamento diversificado e características das disciplinas.

Faz-se necessário que as teorias não oponham aprendizagem, cultura, ensino e desenvolvimento e que não ignorem suas vinculações, mas que as integrem em uma explicação articulada. Enfim, precisa-se de teorias que permitam explicar tudo o que ocorre no ambiente acadêmico e que não ignorem seu caráter de instituição, de organização estruturada a serviço de determinados fins, dotada de uma estrutura e integrada por um conjunto de pessoas.

Com isso podemos afirmar que a atividade do professor não se reduz àquilo que envolve sua função formadora em relação ao aluno sob a responsabilidade, na medida em que é um elemento da organização, o professor costuma ter responsabilidades em tarefas relacionadas com a gestão que requerem habilidades específicas.

A concepção construtivista da aprendizagem e do ensino parte do fato de que o ambiente educacional torna acessível aos seus alunos aspectos da cultura que são fundamentais para o seu desenvolvimento pessoal e não só cognitivo. A

educação é o motor para este desenvolvimento, e nisso também é incluso o equilíbrio pessoal, de inserção social de relação interpessoal e motora.

A aprendizagem contribui para o desenvolvimento na medida em que aprender não é copiar ou reproduzir a realidade. Para a concepção construtivista se aprende quando se é capaz de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade. Essa elaboração implica em aproximar-se do objeto ou conteúdo com finalidade de aprendê-lo. Trata-se de um processo de significação a partir das experiências, interesses e conhecimentos prévios que, presumivelmente, possam dar conta da nova informação. Quando se ocorre esse processo se considera realmente um aprendizado significativo, pois, o indivíduo está construindo um significado próprio pessoal para um objeto.

Esta concepção é importante porque se explicita, contribuindo assim para o exercício de comparação, por que não é um referencial excludente, mas aberto, na medida em que ainda deve aprofundar e enriquecer-se, em geral e para cada situação educativa com contribuições de outras disciplinas. A essas características cabe acrescentar agora que os referenciais explicativos sobre a aprendizagem e o ensino deveriam integrar as contribuições da psicologia e da pedagogia. E dentro dessas integrações é percebido o enlace com o *design thinking* e *coaching*.

O objetivo deste trabalho foi verificar até que ponto a relação ensino – aprendizagem influencia no desenvolvimento dos alunos nos trabalhos de conclusão de curso na graduação. Tendo como o objeto de estudo a influência da abordagem do *design thinking* aliado ao *coaching* na relação ensino–aprendizagem em turmas de concluintes de graduação.

Para tanto, uma jornada metodológica foi traçada para se chegar nesse objetivo geral: revisão bibliográfica, implantação nas turmas das práticas de *design thinking* e do *coaching* com as informações sobre as atividades/projetos em turmas de graduação em publicidade. E finalmente, os referenciais teóricos de enfoques teóricos que respaldem a aprendizagem com ferramentas com óticas construtivistas e colaborativas.

O primeiro passo definido nesta pesquisa foi entender em que universo o *design thinking* e o *coaching* estava acontecendo. Para tanto, foi feita uma revisão bibliográfica que possibilitou identificar qual o enfoque teórico, essas ferramentas se encaixavam. Concomitantemente, foram realizadas sessões com os alunos que

tiveram caráter exploratório no intuito de entender como o as duas ferramentas funcionavam simultaneamente no meio acadêmico de ensino superior.

Com esses alunos que foram realizados as sessões também foram realizadas a aplicação de questionários e, tendo, como contraponto um grupo de controle em que não foram aplicados essas ferramentas para saber se existe melhoria no processo do TCC, de maneira efetiva, manifestando – se nas notas das avaliações realizadas nos dois grupos.

Observou-se que os docentes A e B como possuíam uma relação muito próxima e compartilhavam muitas práticas tanto do *design thinking* quanto do *coaching* tiveram tanto na avaliação dos 4 eixos quanto nas notas de avaliação do aluno, notas bastante semelhantes, levando a um equilíbrio constante . Já com o professor C que não tinha práticas pedagógicas relacionadas a essas ferramentas, foi demonstrado durante toda a pesquisa que houve um déficit em relação a avaliação dos 4 eixos quanto as notas de avaliação do aluno.

Sendo assim aliar o *design thinking* e o *coaching* respectivamente podem dar suporte ao desenvolvimento da aprendizagem na construção do conhecimento? Portanto, percebe-se uma resposta favorável a hipótese que norteou o presente estudo. Embora mais do que as notas analisadas friamente ou isoladamente, pois, a princípio os alunos tiveram rendimentos semelhantes. É fundamental levar em consideração o nível de integração que as técnicas proporcionam para a relação ensino–aprendizagem avaliada pelos questionários dos 4 eixos, é relevante o nível de assertividade que os professores A e B conseguem em relação ao professor C. Deixando a mensagem explícita da notória diferença na relação ensino-aprendizagem após a inserção da ferramenta no Trabalho de Conclusão de Curso.

Deste modo, acredita-se ser relevante o estímulo para adoção da abordagem do *design thinking* e a ferramenta *coaching* para o alcance nos resultados concretos desses alunos que tiveram resultados acima dos alunos que não tiveram as técnicas aplicadas, porém, para resultados mais significativos seria um diferencial para próximas iniciativas levar em consideração as perspectivas tratadas no capítulo anterior, onde foi ressaltada, a importância de se eleger uma mesma banca para as avaliações dos artigos dos alunos, tratando com uniformidade todos eles e gerando uma mesma coerência na colocação dessas notas.

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, Neto Rividávia. *Correa Drummond de Gestão do Conhecimento em organizações: proposta de mapeamento conceitual integrativo* – São Paulo: Saraiva.2008.
- ALVES, Laura Maria Silva Araújo: *Curso de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa modalidade a distancia – Disciplina: Psicologia da Aprendizagem*. Ed. Editaedi. Belém – PA. 2014
- ARANHA, Maria Lucia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. *Temas de Filosofia*, 2ed. São Paulo, 1998
- BAKHTIN, Mikhail. (2004). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11ª ed. São Paulo: Hucitec.
- BATISTA, L.: *Coaching e Aprendizagem*. IN: Percia, A; SITA, M. (ORG) *MANUAL COMPLETO DE COACHING*. São Paulo: Ser Mais, 2011.
- BIRCH, Paul. *Liderança: Alcance seu potencial absoluto já!* Tradução de Nilsa Freire – Rio de Janeiro: Qualitymark, 2002.
- BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEXEIRA, Maria de Lourdes Trassi: *Psicologias: Uma Introdução ao estudo de Psicologia*. 13ªed,Rev.e Ampl. 3ª Tiragem. Ed. Saraiva – São Paulo, 2001.
- BRAITT, Beth (org.) (2005). *Bakhtin – dialogismo e construção do sentido*. São Paulo: Unicamp.
- BROWN, Tim, 1954 – *Design Thinking: Uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas idéias*/Tim Brown com Barry Katz; Tradução Cristina Yamagami – Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.
- BROILO, Cecília Luiza, CUNHA, Maria Izabel. *Pedagogia Universitária e Produção de conhecimento* – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.
- BRONCKART, J-P. (2006). *Ação, discurso e racionalização: a hipótese de desenvolvimento de Vygotsky revisitada*. In. : MACHADO, Anna Rachel; MATENCIO, Maria de Lourdes (Orgs.). (2006). *Atividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano*. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras.
- _____. *Questões em jogo e problemas de nossa abordagem da análise do discurso*. In. : MACHADO, Anna Rachel; MATENCIO, Maria de Lourdes (Orgs.). (2006). *Atividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano*. 177 Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras.
- BÜRDEK, B. E. **Design**: História, teoria e prática do design de produtos. 2. ed. São Paulo: Blucher, 2010.

CERVO, A.L.; BERVIAN, P.A.; SILVA, R. da. Metodologia Científica. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHAUÍ, Marilena: Introdução à história da filosofia: dos pré – socráticos a Aristoteles. Volume 1/ Marilena Chauí – 2 ed., ver. E ampl. – São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CLUTTERBUCK, David. Coaching Eficaz: Como orientar sua equipe para potencializar resultados. Tradução Maria Silvia Mourão Netto. - São Paulo: Editora Gente, 2008.

C.Coll, E.Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, A. Zabala: O construtivismo em sala de aula. Tradução: Cláudia Schilling. 6ª edição. São Paulo. Ed.Ática. 2006.

CROSS, Nigel. *Designerly ways of knowing*. **Design Studies**, v. 3, n. 4, p. 221-227, out. 1982.

_____. *The nature and nurture of design ability*. **Design Studies**, v. 11, n.3, p. 127–140, jul. 1990.

DANIELS, Harry. Vygotsky e a Pedagogia – São Paulo. Ed: Edições Loyola. 2003

FLICK, U. Introdução a pesquisa qualitativa. 3.ed. Porto Alegre: Bookman/Artmed, 2009.

FONSECA, Vitor da. Cognição, neuropsicologia e aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica – 6ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FOUCAULT, Michael: A Arqueologia do saber. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. 8ª ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2015.

GIL, A.C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDSMITH Marshall, LYONS Laurence, FREAS Alyssa. Coaching: O Exercício da Liderança. Tradução Tradutec. – Rio de Janeiro: Elsevier: DBM, 2003 – 9ª impressão.

HAYDT, Regina Cazaux: Avaliação do processo ensino – Aprendizagem. Editora Ática. São Paulo. 1997.

IDEO: Design para educadores. TRADUÇÃO: Bianca Santana, Daniela Silva e Laura Folgueira. 1ª edição. Edição e adaptação: Priscila Gonsales. Realização: Instituto Educadigital. 2010.

.KRAUS, Rosa R. Coaching Executivo: A conquista da Liderança. São Paulo: Nobel, 2007.

JANSTCH. Ari Paulo, BIACHETTI. Lucídio: Interdisciplinaridade para além da filosofia do sujeito. 1995. Ed. Vozes

LAVILLE, C.; DIONNE, J. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MARTIN Coaching Integral: além do desenvolvimento pessoal. Tradução de Neuza Simões Capelo – Rio de Janeiro: Qualitymark, 2005

MARQUES, R.(1998). A Arte de Ensinar – Dos Clássicos aos Modelos Pedagógicos Contemporâneos. Lisboa: Plátano Editora

MAXWELL, John C. Líder 360º: Como desenvolver seu poder de influência a partir de qualquer ponto de estrutura corporativa. Tradução Valéria Lamim Delgado Fernandes. Rio de Janeiro. Thomas Nelson Brasil 2007.

.MIKUZAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino – As abordagens do processo – São Paulo. Ed: EPU

MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MOREIRA, Marco Antonio, 1942. Teorias de aprendizagem- 2ed. Ampl. [Reempr.] – São Paulo: E.P.U, 2015.

NAISBITT, John. O líder do futuro: 11 conceitos essenciais para ter clareza num mundo confuso e se antecipar às novas tendências. Tradução de Ivo Korytowski. – Rio de Janeiro: Sextante, 2007.

OLIVEIRA, Marta Kohl de, LERNER Delia, FERREIRO Emília, CASTORINA, José Antonio: Piaget e Vygotsky – Novas Contribuições para o Debate.Tradução: Cláudia Schilling. 6ªedição. São Paulo. Ed.Ática, 2002.

PIAGET, Jean: Seis estudos de psicologia / Jean Piaget: Tradução Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva – 25 ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

PIMENTA, Garrido Selma, ANASTASIOU, Léas das Graças Camargos Docência no ensino superior - São Paulo. 2008 – Ed. Cortez

PINTO, Rosalvo. (2008). O Interacionismo sociodiscursivo, a inserção social, a construção da cidadania e a formação de crenças e valores do agir individual. In.: COUTINHO, Antónia; GUIMARÃES, Ana Maria; MACHADO, Anna Rachel (Orgs.). 186 (2008). *O Interacionismo Sociodiscursivo – questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras.

PROBST, Gilbert; RAUB, Steffen; ROMHARDT, Kai. Gestão do conhecimento: os elementos construtivos do sucesso. Porto Alegre: Bookman, 2002.

RICHARDSON, R. J. Pesquisa social: métodos e técnicas. 3.ed. 9. reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

SENGE Peter. A Quinta Disciplina – Arte e Prática da Organização que aprende – Rio de Janeiro: Editora Best Seller – 24ª Edição SHERVINGTON

VIANNA, Mauricio. Design thinking: inovacao em negocios. - Rio de Janeiro 2012.

VYGOTSKY, L. S: Pensamento e palavra. In: Pensamento e linguagem. São Paulo, Martins Fontes, 1993.

_____. (2003). A Formação Social da Mente. Tradução José Cipolla Neto (et al). 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (2008). Pensamento e Linguagem. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

SENGE Peter. A Quinta Disciplina – Arte e Prática da Organização que aprende – Rio de Janeiro: Editora Best Seller – 24ª Edição SHERVINGTON,

SKROBOT, Luiz Cláudio: A gestão do Conhecimento na pequena empresa / Consultores conteudistas Luiz Claudio Skrobot, Marinês Danielsson – Brasília – SEBRAE 2010.

WITHMORE, John. Coaching para performance: aprimorando pessoas, desempenhos e resultados: competências pessoais para profissionais. Tradução de Tatiana de Sá – Rio de Janeiro: Qualitymark, 2006.

_____. Coaching for performance: GROWing human potential and purpose - The principles and practice of coaching and leadership. Nicholas Brealey Publishing, 2009.

YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998

ARTIGOS | DISSERTAÇÕES | TESES

ANDRADE, Tarciana Araújo Brito de: Estratégia de Significado para Economia Criativa: estudo de caso no Portomídia / Tarciana Araújo Brito de Andrade. – Recife: O Autor, 2014

Demarchi, Ana Paula Perfetto: Gestão estratégica de design com a abordagem de design thinking: proposta de um sistema de produção do conhecimento / Ana Paula Perfetto Demarchi. – Florianópolis, 2011. 601f. : il.; 30 cm

FERREIRA, Anabela Almeida: Coaching e Programação Neuro-Linguística na Educação - Planificação, implementação e avaliação de uma formação e-learning em ferramentas de motivação para docentes.

SILVA, Flávia Conceição Ferreira da: O poder do discurso docente nas aulas de línguas / Flávia Conceição Ferreira da Silva. – Recife: O Autor, 2009.

REGINALDO, Thiago: Referenciais teóricos e metodológicos para a prática do design thinking na educação básica / orientadora, Maria José Baldessar, coorientadora, Araci Hack Catapan – Florianópolis, SC, 2015

APÊNDICE

Quadro 11 - Cronograma – turma publicidade noite

PLANO DE AULA - COACHING 4º PERÍODO DE PUBLICIDADE - NOITE		
DATA	PLANEJADO	REALIZADO
17.02.2016	AULA INTRODUTÓRIA DE COMPROMETIMENTO ENTRE COACH E O COACHEES	ok
19.02.2016	SOLICITAR AS PALAVRAS CHAVES PARA O BRIEFING	ok
24.02.2016	CORRIGIR O RESUMO E SOLICITAR UMA NOVA ENTREGA COM AS CORREÇÕES REALIZADAS NESTE DIA	ok
26.02.2016	PALAVRAS CHAVES PARA MONTARMOS O ESQUEMA DA INTRODUÇÃO QUE DEVE SER ESCRITO	ok
02.03.2016	CORRIGI O MATERIAL ESCRITO DA INTRODUÇÃO E SOLICITA AS CORREÇÕES PARA A PRÓXIMA AULA	ok
04.03.2016	SOLICITA AS PALAVRAS CHAVES DA METODOLOGIA PARA DAR O INÍCIO AO CONTEÍDO	ok
09.03.2016	MATERIAL DE METODOLOGIA E DA-SE INICIO AS PERGUNTAS INTELIGENTES PARA O REFERENCIAL TEÓRICO	ok
11.03.2016	PALAVRAS CHAVES DO REFERENCIAL TEÓRICO PARA DISCUTIRMOS EM SALA DE AULA - BRAINSTORMS	ok
18.03. a 04.04.2016	SEMANA DA 1AVALIAÇÃO	ok
06.04.2016	CORREÇÃO DO REFERENCIAL TEÓRICO E ENTREGA DO RESUMO AO PROFESSOR	ok
08.04.2016	ENTREGA DO VERSÃO DIGITAL CORRIGIDA AOS ALUNOS	ok
13.04.2016	EXPLANAÇÃO DE ABNT, CORREÇÃO DOS TRABALHOS	ok
15.04.2016	AULA DE ORATORIA PARA APRESENTAÇÕES DE TRABALHO	ok
18 A 22.04.2016	APRESENTAÇÃO DO INTERDISCIPLINAR (PRÉ-BANCA)	ok
29.04.2016	CORREÇÕES DAS BANCAS - SOLICITAR QUE OS ALUNOS TRAGAM O ARTIGO DA PRÉ-BANCA	ok
04.05.2016	SOLICITAR AS CORREÇÕES REALIZADAS	ok
06, 11 e 13.05.2016	NADA PREVISTO ... TRATAR DOS IMPREVISTOS	ok
18.05.2016	ENTREGA DA VERSÃO FINAL PARA BANCA FINAL	ok
20 E 25.05.2016	NADA PREVISTO ... TRATAR DOS IMPREVISTOS	ok
28.05.2016	NADA PREVISTO ... TRATAR DOS IMPREVISTOS	ok
01.06.2016	APRESENTAÇÃO - BANCA FINAL	ok
08.06.2016	LIBERAÇÃO DOS ALUNOS PARA ENTREGA A INSTITUIÇÃO	ok

Quadro 12 - Cronograma – turma publicidade manhã

PLANO DE AULA – COACHING 4º PERÍODO DE PUBLICIDADE – MANHÃ		
DATA	PLANEJADO	REALIZADO
15.02.2016	AULA INTRODUTÓRIA DE COMPROMETIMENTO ENTRE COACH E O COACHEES	ok
19.02.2016	SOLICITAR AS PALAVRAS CHAVES PARA O BRIEFING	ok
22.02.2016	CORRIGIR O RESUMO E SOLICITAR UMA NOVA ENTREGA COM AS CORREÇÕES REALIZADAS NESTE DIA	ok
26.02.2016	TRAZEM AS PALAVRAS CHAVES PARA MONTARMOS O ESQUEMA DA INTRODUÇÃO QUE DEVE SER ESCRITO	ok
29.02.2016	CORRIGI O MATERIAL ESCRITO DA INTRODUÇÃO E SOLICITA AS CORREÇÕES PARA A PRÓXIMA AULA	ok
04.03.2016	SOLICITA AS PALAVRAS CHAVES DA METODOLOGIA PARA DAR O INÍCIO AO CONTEÍDO	ok
07.03.2016	RECOLHER A METODOLOGIA E DA-SE INICIO AS PERGUNTAS INTELIGENTES PARA O REFERENCIAL TEÓRICO	ok
11.03.2016	TRAZEM AS PALAVRAS CHAVES DO REFERENCIAL TEÓRICO PARA DISCUTIRMOS EM SALA DE AULA	ok
14.03.2016	RECOLHER O MATERIAL DO REFERENCIAL, CORRIGIR E SOLICITAR A ENTREGA PARA PROXIMA AULA.	ok
31.03.2016	SEMANA DA 1 AVA / ENTREGA: RESUMO, INTRODUÇÃO E METODOLOGIA	ok
08.04.2016	EXPLANAÇÃO DE ABNT, CORREÇÃO DOS TRABALHOS E COMBINAR A ENTREGA DOS TRABALHOS PARA O DIA 21	ok
11.04.2016	AULA DE ORATORIA PARA APRESENTAÇÕES DE TRABALHO	ok
15.04.2016	TRABALHAR AS PERGUNTAS INTELIGENTES PARA AS CONSIDERAÇÕES FINAIS.	ok
18 a 22.04.2016	SEMANA DO INTERDISCIPLINAR (A DEFINIR A DATA DA BANCA)	ok
25.04.2016	FEEDBACK DA BANCA PARA CADA EQUIPE E SOLICITAR QUE AS EQUIPES ENTREGUEM DIA 02.05.2016	ok
29.04.2016	AULA PARA TIRAREM DUVIDAS	ok
02.05.2016	ENTREGA DOS TRABALHOS PARA CORREÇÃO DA PROFESSORA	ok
06.05.2016	NADA PREVISTO TRATAR DOS IMPREVISTOS	ok
09.05.2016	ENTREGA DOS TRABALHOS AOS ALUNOS E PEDIR AS CORREÇÕES PARA 16.05.2016	ok
30.05.2016	BANCA FINAL	ok
06.06.2016	ENTREGA DAS CORREÇÕES PROPOSTAS PELA BANCA	ok
10.06.2016	LIBERAÇÃO PARA OS ALUNOS PROCURAREM A INSTITUIÇÃO	ok

COMPROMETIMENTO

1. Tem um alto nível de energia nas aulas

Discordo Totalmente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Concordo totalmente
---------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---------------------

2. Dá o máximo e o melhor de si em todas as situações

Discordo Totalmente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Concordo totalmente
---------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---------------------

3. É entusiasmado, mesmo diante dos obstáculos mais complexos

Discordo Totalmente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Concordo totalmente
---------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---------------------

4. É apaixonado (a) pelo que faz

Discordo Totalmente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Concordo totalmente
---------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---------------------

5. Coloca as prioridades da disciplina acima dos seus objetivos individuais

Discordo Totalmente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Concordo totalmente
---------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---------------------

6. Dedicar-se para alcançar resultados valiosos para todos os alunos

Discordo Totalmente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Concordo totalmente
---------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---------------------

7. Em momentos de adversidades consegue se adaptar ou evoluir positivamente

Discordo Totalmente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Concordo totalmente
---------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---------------------

8. Capacidade de adaptar-se a mudanças

Discordo Totalmente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Concordo totalmente
---------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---------------------

CREDIBILIDADE

1. Honra compromissos assumidos e cumpre o que promete, mesmo que implique num custo pra ele

Discordo Totalmente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Concordo totalmente
---------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---------------------

2. É uma pessoa em quem se pode confiar

Discordo Totalmente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Concordo totalmente
---------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---------------------

3. Procura ser imparcial e justo diante de situações adversas

Discordo Totalmente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Concordo totalmente
---------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---------------------

4. Negocia de forma a proporcionar resultados positivos para ambas as partes

Discordo Totalmente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Concordo totalmente
---------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---------------------

5. Cria excelentes relacionamentos com os outros âmbitos da faculdade

Discordo Totalmente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Concordo totalmente
---------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---------------------

6. Sempre se mantém educado diante das situações adversas

Discordo Totalmente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Concordo totalmente
---------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---------------------

7. Leva em consideração o impacto emocional das suas ações nos sentimentos de seus alunos e das outras pessoas

Discordo Totalmente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Concordo totalmente
---------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---------------------

8. É um líder justo e congruente liderando pelo exemplo

Discordo Totalmente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Concordo totalmente
---------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---------------------

DESIGN THINKING E COACHING

Compartilha com a turma os planos, planejamento do semestre e a missão

Discordo Totalmente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Concordo totalmente
---------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---------------------

1. Confiança em seus alunos através dos compartilhamentos de ideias e liberdade na construção de conteúdo

Discordo Totalmente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Concordo totalmente
---------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---------------------

2. Dá feedback constante aos alunos sempre com foco na melhoria do TCC

Discordo Totalmente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Concordo totalmente
---------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---------------------

3. Cria Condições que favorecem o sucesso dos alunos e promove a autonomia deles

Discordo Totalmente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Concordo totalmente
---------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---------------------

4. Reconhece e comemora as conquistas dos alunos

Discordo Totalmente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Concordo totalmente
---------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---------------------

5. Reconhece e valoriza as contribuições das pessoas e as elogia quando acertam

Discordo Totalmente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Concordo totalmente
---------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---------------------

6. Estimula e inspira seus alunos

Discordo Totalmente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Concordo totalmente
---------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---------------------

7. Lidera os alunos levando em conta seu perfil comportamental, habilidades e limitações

Discordo Totalmente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Concordo totalmente
---------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---------------------