



**Escola Superior  
de Educação**

Politécnico de Coimbra

# **EFICÁCIA DA METODOLOGIA COACHING NA GESTÃO DO COMPORTAMENTO DE UM ALUNO COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS.**

Departamento de Formação de Educadores e Professores

Mestrado em Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor

**2023, João Paulo Rodrigues de Lima**



**Escola Superior  
de Educação**

Politécnico de Coimbra

João Paulo Rodrigues de Lima

**EFICÁCIA DA METODOLOGIA COACHING NA GESTÃO DO COMPORTAMENTO DE  
UM ALUNO COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS.**

Dissertação de Mestrado em Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor,  
apresentada ao Departamento de Educação Especial da Escola Superior de  
Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre.

Trabalho realizado sob a orientação do(a) Professor(a) Doutora Maria Madalena  
Belo da Silveira Baptista.

Outubro de 2023

## AGRADECIMENTOS

Nem sempre é fácil iniciar os agradecimentos, principalmente quando tantas pessoas são responsáveis pela conclusão de uma fase importante de nossas vidas.

Sem dúvidas, começo agradecendo à minha família pelo apoio incondicional, meus pais que sempre me incentivaram a prosseguir mesmo estando em terras distantes, às minhas irmãs, cunhados, sobrinhos e amigos que, de uma forma ou de outra, influenciaram positivamente as minhas decisões e minha motivação para a conclusão deste mestrado.

Aos novos amigos que se formaram neste mestrado, que fizeram esta jornada mais divertida, leve e prazerosa. Pelas constantes palavras motivadoras, mesmo quando eles estavam desmotivados. Pelas boleias, pelas dormidas, pelos jantares, pelos almoços, pelas risadas, pelas piadas, que ficam gravados quase eternamente na memória e se transformam em recursos internos para enfrentar os dias menos bons.

Aos professores do mestrado que transmitiram os seus conhecimentos com amor e dedicação, ainda que tendo que enfrentar os alunos mais chatos.

Um especial agradecimento à minha orientadora, que confiou em minhas capacidades e me deu todo o apoio necessário para concluir este ciclo e por suas orientações cirúrgicas e imprescindíveis para este trabalho.

Um agradecimento especial à Maria Lima e sua família por tudo e por nada ou, simplesmente, pela sua existência em minha vida sem a qual tudo teria dado para o torto ou, ao menos, tudo seria extremamente mais difícil.

A todos, incluindo os não-citados porque tenho prazo de entrega a cumprir, o meu sincero: OBRIGADO!

## **DEDICATÓRIA**

Ao autor e consumidor da minha fé, dedico:  
Jesus!

## RESUMO

### **EFICÁCIA DA METODOLOGIA COACHING NA GESTÃO DO COMPORTAMENTO DE UM ALUNO COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS.**

O presente trabalho foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Especial, com especialização no domínio cognitivo e motor. Tem como finalidade abordar a promoção de comportamentos adaptativos em um aluno com baixa autoeficácia através da metodologia do coaching.

Sabemos que alunos com problemas de comportamento podem trazer prejuízos para o próprio desempenho acadêmico, assim como para o ambiente escolar, podendo evoluir para outras problemáticas como violência e bullying. Além disso, esses comportamentos se manifestam em outras circunstâncias, trazendo prejuízos, como desporto, atividades extracurriculares e socioafetivo. O coaching é reconhecido como uma ferramenta útil para aprimorar habilidades acadêmicas, profissionais e pessoais. Demonstrou-se que pode encorajar mudanças positivas, desde profissionais a alunos e professores.

O objetivo deste estudo é determinar se o coaching é eficaz na promoção de comportamentos mais adaptativos e na redução de comportamentos desadaptativos em um aluno do segundo ciclo da educação básica com problemas de baixa autoeficácia. Além disso, ele procura entender como o coaching pode influenciar a sua participação em sala de aula, relacionamentos e desempenho acadêmico, bem como seu contexto familiar.

O trabalho foi dividido em duas partes. Na primeira parte foi realizada uma revisão da literatura sobre coaching, comportamento e autoeficácia, enfatizando as conexões entre esses conceitos. Na segunda parte, detalham-se os objetivos, a metodologia e os resultados do projeto. De uma forma geral, os resultados obtidos apontam para a eficácia do uso da metodologia de coaching aplicado ao aluno, com uma notável redução nas queixas de comportamento desadaptativo em sala de aula, melhora no desempenho escolar e na relação familiar. O coaching se mostrou como uma ferramenta eficaz na promoção de comportamentos adaptativos.

Palavras-chaves: coaching, educação especial, comportamento, autoeficácia

## **ABSTRACT**

### **EFFECTIVENESS OF THE COACHING METHODOLOGY IN MANAGING THE BEHAVIOR OF A STUDENT WITH SPECIFIC EDUCATIONAL NEEDS.**

This study was carried out within the scope of a Master's degree in Special Education, specializing in the cognitive and motor domain. Its purpose is to address the promotion of adaptive behaviors in a student with low self-efficacy through the coaching methodology.

It is well-known that students with behavioral problems can have negative effects on their academic performance as well as the school environment, potentially leading to other issues such as violence and bullying. Furthermore, these behaviors manifest in other circumstances, causing disruptions in areas such as sports, extracurricular activities, and interactions with friends and family. Coaching is recognized as a useful tool for enhancing academic, professional, and personal skills. It has been shown to encourage positive changes, benefiting both professionals and students, as well as teachers.

The objective of this study is to determine if coaching is effective in promoting more adaptive behaviors and reducing maladaptive behaviors in a middle school student with low self-efficacy. Additionally, it seeks to understand how coaching can influence their classroom participation, relationships, academic performance, and family context.

The study was divided into two parts. The first part involved a literature review on coaching, behavior, and self-efficacy, emphasizing the connections between these concepts. In the second part, the project's objectives, methodology, and results are detailed. Overall, the results point to the effectiveness of using the coaching methodology with the student, resulting in a significant reduction in complaints of maladaptive behavior in the classroom, improved academic performance, and better family relationships. Coaching has proven to be an effective tool for promoting adaptive behaviors.

Keywords: coaching, special education, behavior, self-efficacy.

## SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS .....	vii
LISTA DE TABELAS .....	vii
LISTA DE ANEXOS .....	vii
INTRODUÇÃO .....	1
PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	3
CAPÍTULO I – A AUTOEFICÁCIA .....	3
1.  CONCEITO DA AUTOEFICÁCIA.....	4
1.1.  Os construtos da autoeficácia.....	5
CAPÍTULO II – PROBLEMAS COMPORTAMENTAIS .....	10
2.  Os problemas comportamentais em contexto escolar .....	11
2.1.  Conceituação de Comportamentos indesejados, indisciplinados, disruptivos e desadaptativos na escola.....	11
CAPÍTULO III – COACHING COMO ESTRATÉGIA DE MUDANÇA DE COMPORTAMENTO. .	15
3.  A metodologia de coaching.....	16
3.1.  As diferentes correntes e tipos de coaching .....	17
3.2.  O coaching no desenvolvimento pessoal.....	18
3.3.  A figura do Coach.....	19
3.4.  O coaching para o desenvolvimento de habilidades, competências e comportamentos. ....	19
3.5.  O coaching para o desenvolvimento de competência académicas.....	21
3.6.  O professor como coach .....	21
3.7.  O coaching na educação especial .....	23
PARTEII: PROJETO DE INTERVENÇÃO.....	24
CAPÍTULO III – ENQUADRAMENTO E INTERVENÇÃO.....	24
4.  Enquadramento.....	25
4.1.  Caracterização do Contexto.....	25
4.2.  Caracterização do Aluno (Coachee).....	25
4.3.  Objetivo Geral.....	27
4.4.  Os objetivos Específicos:.....	27

4.5.	Metodologia.....	27
4.6.	As sessões de coaching.....	28
5.	INTERVENÇÃO.....	29
5.1.	Descrição das sessões.....	29
a.	Sessão - 1.....	29
b.	Sessão - 2.....	30
c.	Sessão - 3.....	31
d.	Sessão - 4.....	32
e.	Sessão - 5.....	33
f.	Feedback com os Encarregados de Educação.....	34
g.	Sessão 6 e seguintes.....	34
h.	Sessão 10 ( última).....	35
i.	Sessão de feedback final com os Encarregados de Educação.....	35
6.	RESULTADOS OBTIDOS.....	35
7.	CONCLUSÕES.....	37
8.	BIBLIOGRAFIA.....	41
9.	ANEXOS.....	47

**LISTA DE FIGURAS**

FIGURA 1 – Quadro de Autoavaliação.....32  
FIGURA 2 - Quadro de organização de estudos .....33

**LISTA DE TABELAS**

TABELA 1 – Ferramenta de características do coachee .....31  
TABELA 2 – Comparação das avaliações intercalares.....36  
TABELA 3 – Comparação do rendimento escolar do 1º e 3º períodos.....36

**LISTA DE ANEXOS**

Anexo 1 – Ficha Praxeológica.....48



## INTRODUÇÃO

Alunos com comportamentos desadaptativos ou disruptivos são, por natureza, um desafio para a comunidade escolar. Os professores tendem a enfrentar esta situação todo o ano letivo tornando-se uma problemática constante do ambiente escolar e presente em todos os níveis de escolaridade, podendo evoluir para a violência e *bullying* (Francisco & Libório, 2009). Este tipo de problemática afeta não apenas o bem-estar e o processo da aprendizagem do próprio aluno como também interfere negativamente na dinâmica da aula e no processo de ensino dos demais alunos, assim como no bem-estar do próprio professor. O problema pode acentuar-se quando o aluno possui perturbações do desenvolvimento ou da aprendizagem. Este desafio não se restringe ao contexto escolar, mas inclui os contextos socioemocionais com os quais o aluno interage como: desportos, atividades extracurriculares, famílias e amigos, o que torna necessário uma intervenção mais ampla.

A metodologia de coaching tem-se destacado como uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento de competências e habilidades nos âmbitos pessoal, académico e profissional (Câmara et al., 2019, Melo et al., 2015). Sua aplicação em contexto educativo tem demonstrado eficácia na promoção de transformações significativas e sustentáveis no aluno (Mendes, 2022; Parra et al., 2022) e no professor (Azarte, 2013). Apesar da escassa informação na literatura científica sobre o uso da metodologia do Coaching na Educação Especial, encontramos alguns trabalhos que demonstram a eficácia no desenvolvimento de competências tanto dos novos docentes da Educação Especial (Kyena et al., 2020) como dos próprios alunos (Sawyer et al., 2015).

O presente trabalho pretende avaliar a eficácia do uso da metodologia de coaching para a redução de comportamentos desadaptativos e, conseqüentemente, a promoção de comportamentos, hábitos e atitudes mais adaptativos em um aluno do 2º ciclo da Educação Básica. Também se busca compreender como a intervenção do coaching pode influenciar na sua participação académica, suas relações interpessoais, desempenho académico e no contexto familiar.

Desta forma o trabalho foi estruturado em duas partes que formam ao todo 5 capítulos, bibliografia e anexos.

Na primeira parte, correspondente aos 3 primeiros capítulos, encontra-se a fundamentação teórica da intervenção, com uma revisão da literatura sobre 3 construtos que foram considerados nucleares para a caracterização do problema de investigação, importantes tanto para o desenvolvimento deste trabalho como para a compreensão total da intervenção executada, são eles: a autoeficácia, problemas comportamentais e o coaching. Ao apresentar as definições e ponto de vista de vários autores, bem como os resultados de algumas investigações realizadas, procurou-se compor uma linha que une estes construtos, não somente como demonstração de causa e efeito, mas sobretudo a relação intrínseca entre eles.

A segunda parte é compreendida pelos capítulos 4 e 5 referentes à componente empírica, com o enquadramento e o processo da intervenção. São descritos os objetivos gerais e específicos, bem como a metodologia utilizada e os resultados obtidos.

No último capítulo é realizada a conclusão com uma reflexão sobre os resultados obtidos com a intervenção. Assim, este trabalho insere-se na metodologia de investigação-ação, uma vez que estrutura-se em torno da descrição detalhada do caso e integra uma componente de intervenção, seguida de uma avaliação pós-intervenção.

**PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

**CAPÍTULO I – A AUTOEFICÁCIA**

## 1. CONCEITO DA AUTOEFICÁCIA

O sentido de eficácia é uma característica psicológica fundamental que desempenha um papel significativo em vários aspetos da vida humana. Define-se como a crença que uma pessoa tem acerca da sua própria capacidade para realizar com sucesso uma tarefa específica ou atingir um objetivo desejado. O sentido de eficácia tem forte influência sobre as emoções, os pensamentos, as motivações e os comportamentos (Bandura, 1997).

Nas últimas décadas, o termo "autoeficácia" tem-se difundido amplamente e tornou-se uma peça fundamental na compreensão do sucesso humano. Proposto por Albert Bandura desde 1977 e solidificado na sua Teoria Social Cognitiva (Bandura, 1986), revela a relação intrínseca e contínua entre um indivíduo e os elementos pessoais e ambientais ao seu redor, tendo como elementos essenciais os processos cognitivos e o desenvolvimento humano. Segundo Bandura (2008), as ações das pessoas são influenciadas por suas expectativas de eficácia e resultados antecipados, enquanto os efeitos ambientais resultantes dessas ações também influenciam essas expectativas, gerando um "determinismo recíproco" em uma interação bidirecional constante onde o sujeito molda o ambiente e é moldado por ele, influenciando as crenças, pensamentos, ideias, emoções e o próprio comportamento humano.

A teoria da autoeficácia sugere que a confiança que temos em nossas próprias habilidades é fundamental para o nosso sucesso. Quando acreditamos firmemente que somos capazes de superar obstáculos, atingir nossos objetivos ou simplesmente concluir uma tarefa iniciada, estamos mais propensos a enfrentar novos desafios e persistir mesmo que durante o processo não alcancemos o resultado esperado.

A autoeficácia é fundamental na vida cotidiana, pois ela influencia nas escolhas que fazemos, nas decisões que tomamos e nos riscos que enfrentamos. Se acreditarmos fortemente em nossa capacidade de superar desafios, é mais provável que assumamos mais riscos e trabalhemos com afinco para alcançar o sucesso. Por outro lado, com uma baixa autoeficácia, podemos hesitar, evitar riscos e, conseqüentemente, limitar as nossas oportunidades de crescimento e evolução.

Sobre este aspeto, Bandura (2008) traz também o conceito de "agência humana", a capacidade natural que as pessoas têm de exercer controle sobre suas próprias ações com o objetivo de alcançar resultados positivos e evitar consequências indesejáveis. É composta por quatro características fundamentais: a intencionalidade, a antecipação, a autorreatividade e a autorreflexão. Em outras palavras, representa nossa capacidade natural de sermos protagonistas de nossas próprias vidas, escolhendo nosso modo de agir, definindo objetivos, avaliando e agindo de acordo com esses objetivos, monitorizando e regulando o próprio comportamento em direção à autossatisfação e, por fim, refletindo sobre o seu próprio funcionamento.

O princípio fundamental da teoria da agência humana é a ideia de que os seres humanos são partes ativas da criação de suas experiências, em vez de simplesmente serem meros produtos passivos do seu ambiente. Isso significa que as pessoas têm a capacidade de mudar suas próprias percepções, atitudes e comportamentos, mesmo quando as circunstâncias são difíceis ou adversas.

A autoeficácia é uma característica que podemos desenvolver, melhorar e fortalecer com o tempo. Bandura (1999) argumenta que quatro fatores, ou construtos, principais de influência contribuem para a formação da autoeficácia: experiência de sucessos anteriores (experiência direta), a observação de outras pessoas (experiência vicária), persuasão verbal/social (feedback) e estados emocionais. Schunk e Zimmerman (2008) consideram, dentre estas, as experiências diretas como as mais eficazes na formação da autoeficácia.

### **1.1. Os construtos da autoeficácia**

A persuasão verbal, caracterizada pela utilização de feedback positivo por parte de uma figura de autoridade, constitui também um fenômeno poderoso na construção do sentimento de autoeficácia. Estas mensagens persuasivas visam aumentar a percepção do indivíduo de que ele é capaz de tomar decisões futuras, o que afeta significativamente de maneira positiva a sua motivação e o sentido de realização.

A capacidade da figura de autoridade em mostrar ao receptor que ele possui as habilidades e capacidades necessárias para alcançar seus objetivos é fundamental para uma persuasão social bem-sucedida (Pajares & Olaz, 2008). Quando o comunicador

demonstra confiança no potencial do indivíduo, é mais provável que ele se envolva e se comprometa mais. O reforço positivo de suas próprias habilidades motiva a pessoa a continuar perseguindo seus objetivos.

A persuasão social, por outro lado, também pode ser prejudicial quando utilizada de forma inadequada ou desencorajadora. Mensagens negativas podem enfraquecer a confiança do indivíduo em suas próprias habilidades resultando em falta de motivação e disposição para enfrentar desafios.

A influência da persuasão social na educação é evidente nas salas de aula. O feedback que o professor dá aos alunos sobre seu esforço e dedicação em uma atividade é uma forma de persuasão social verbal que pode afetar a motivação e a autoeficácia dos alunos. O feedback positivo pode aumentar a autoconfiança do aluno, inspirando-o a continuar a se esforçar e acreditar em suas capacidades tanto para estudar para uma prova como para concluir com êxito um exercício proposto (Pajares & Olaz, 2008).

A discussão sobre a persuasão social e como ela afeta o nível de autoeficácia traz à tona aspectos intrigantes sobre como a autopercepção e as interações sociais se relacionam. A persuasão social pode não ser suficiente para mudar drasticamente o sentido de autoeficácia de uma pessoa, mas ela é importante para motivar a tentar e perseverar em uma tarefa específica, como notado por Nogueira (2002). Essa influência externa pode incentivar as pessoas a se envolverem e acreditarem em sua capacidade de tomar determinadas ações.

Bandura (1997) também adverte que a persuasão social de uma única fonte pode não garantir uma mudança duradoura na compreensão de si mesmo. Em certos casos, pode até resultar em um falso senso de autoeficácia, em que a pessoa se sente confiante por um curto período de tempo, mas essa confiança não dura para sempre. Isso enfatiza a necessidade de várias fontes de influência e aprovação, enfatizando a complexidade da dinâmica entre persuasão social e autoeficácia.

É importante notar que a eficácia da persuasão social também depende da disposição do indivíduo para ser persuadido. Bandura (1997) afirma que se alguém acha que sabe mais sobre uma tarefa do que o persuasor, pode ser difícil persuadir. Isso

indica que a autoavaliação e o conhecimento pessoal são essenciais para a recepção e internalização de mensagens persuasivas.

A construção da autoeficácia e o sucesso pessoal dependem também da valorização da experiência direta através da verificação do próprio progresso, que, por sua vez, também afeta o processo de persuasão verbal. De acordo com Schunk e Zimmerman (2008), o reconhecimento e a celebração de sucessos anteriores são essenciais para a construção da confiança de uma pessoa em sua capacidade de superar desafios futuros.

A influência que o contexto social e cultural exerce na percepção do próprio progresso também é um aspecto que deve ser levado em consideração, uma vez que, a importância atribuída ao progresso anterior varia significativamente entre as culturas (Bandura, 1997; Markus & Kitayama, 1991). A escola é, por natureza, uma pluralidade cultural e, neste sentido, o aluno poderá encontrar um ambiente diversificado com diferentes percepções sobre o seu progresso, como também poderá encontrar contextos díspares que influenciarão no desenvolvimento do seu senso de eficácia (Sena & Murgio, 2021).

O aspecto motivacional, que também é importante na modificação e manutenção do comportamento adaptativo, pode ser fortemente influenciado pela percepção da experiência direta. Uma sensação de realização intrínseca ocorre com mais frequência quando as pessoas reconhecem o que já conseguiram, motivando-os a empenhar-se mais ao enfrentar novos obstáculos. Isso mostra quão importante é saber como o progresso anterior aumenta a motivação e a autoeficácia, mesmo que o objetivo final não tenha sido alcançado (Deci & Ryan, 1985).

Já os estados físicos e emocionais são outros fatores que estão fortemente ligados ao julgamento das suas próprias capacidades internas e desempenham um papel importante na construção de crenças de autoeficácia. Bandura (1997) afirma que as pessoas geralmente interpretam sintomas de ansiedade ou stress como sinais de vulnerabilidades potenciais. Essa interpretação pode sugerir que suas competências estão limitadas em uma situação específica, o que afeta a sua autoeficácia percebida.

A relação entre estados emocionais e autoeficácia é particularmente importante no contexto escolar, tanto para professores quanto para alunos. Os professores também enfrentam, frequentemente, dificuldades nas suas atividades de ensino, seja para lidar com alunos que apresentam comportamentos disruptivos ou desadaptativos, como também com alunos com dificuldades de aprendizagem. Esta dificuldade, sobretudo, pode estar relacionada à necessidade de efetuar adaptações e acomodações curriculares frente aos diferentes desafios. Essa percepção pode causar sentimentos negativos, como ansiedade, depressão, esgotamento e até desmotivação (Bandura, 1997). Esses sentimentos desagradáveis podem ser resultado de sentimentos de impotência e baixa autoeficácia no desempenho adequado das suas funções de educadores.

Em relação aos alunos, a própria complexidade na realização das atividades propostas, bem como a dificuldade na aprendizagem e percepção do conteúdo da disciplina, podem influenciar na motivação. Além disso, a maneira como o professor se comporta em sala de aula, a metodologia utilizada, a forma como expressam as suas expectativas e fornecem feedback são importantes para moldar as crenças dos alunos sobre a sua própria autoeficácia (Bzuneck, 2010), neste sentido, verificamos a importância das adaptações ou acomodações curriculares preconizadas no Decreto-Lei 54/2018, nomeadamente as acomodações motivacionais.

Bandura (1986) alerta também para a necessidade de desenvolver habilidades de gerenciamento emocional para lidar com a relação entre estados emocionais e autoeficácia. Certo grau de autoconsciência é necessário para aprender sobre as suas próprias limitações e desenvolver a capacidade de lidar construtivamente com os seus sentimentos.

Desta forma, concluímos que a autoeficácia desempenha um papel central na determinação do sucesso humano, influenciando o nosso comportamento e a nossa maneira de enfrentar desafios, de tomarmos decisões e moldarmos as nossas vidas. É uma característica que pode ser aprimorada e fortalecida, e a sua compreensão é valiosa para aqueles que buscam melhorar as suas vidas e alcançar os seus objetivos. E encontra na Educação Especial uma particular relevância, uma vez que o sentido da sua

existência se baseia na resposta ao desafio da eficácia do ensino regular na promoção das competências escolares básicas dos alunos.

## **CAPITULO II – PROBLEMAS COMPORTAMENTAIS**

## **2. OS PROBLEMAS COMPORTAMENTAIS EM CONTEXTO ESCOLAR**

Se o conceito de autoeficácia tem sido desenvolvido, defendido e pesquisado nas últimas décadas, os problemas comportamentais e de aprendizagem em contexto escolar constituem duas grandes áreas de estudos e intervenção dentro da psicologia (Brito, 2014). Esta problemática está relacionada com a própria existência da escola, tendo sido adotadas diversas técnicas e abordagens para vencer estes desafios.

O termo "problemas comportamentais" é muito amplo e causa certa confusão, tanto na definição e classificação, como na identificação de comportamentos problemáticos e no seu enquadramento como um transtorno emocional ou simplesmente como indisciplina, afetando, sobretudo, a eficácia da intervenção (Sobrinho, 2009).

Quando falamos de comportamentos indesejados, as indefinições e subjetividades aumentam e, para lidar com eles, teríamos que questionar por que são indesejados e se os comportamentos desejados estão alinhados com a idade, o contexto, o grupo, a cultura pessoal e da escola, ou simplesmente com a inflexibilidade dos anseios do professor.

Segundo Sobrinho (2009), constitui uma tarefa difícil para os professores o acesso a procedimentos de intervenção comportamental eficaz para diminuir a frequência de ocorrência dos comportamentos indesejados. Eles quase sempre recorrem à punição, que, de acordo com Silva (2013), tende a aumentar ainda mais a indisciplina, tanto em termos de ocorrência quanto de intensidade.

### **2.1. Conceituação de Comportamentos indesejados, indisciplinados, disruptivos e desadaptativos na escola.**

O próprio comportamento humano é um evento complexo e, em muitos casos, imprevisível. Múltiplos fatores influenciam o comportamento humano, daí a necessidade de uma visão mais holística, não apenas sobre os efeitos, mas

principalmente sobre as causas. Diferentes atores, espaços e contextos possuem diferentes normas de conduta e comportamentos (Alves, 2016). Em espaços e contextos dispares, a mudança na norma pode ser mais perceptível para a criança, como, por exemplo, em casa e na escola. Porém, muitas vezes, a norma muda, mas o espaço e o contexto geral permanecem os mesmos. A mudança de um professor pode alterar a norma de conduta dentro do mesmo espaço físico e "contexto escolar." Conduta que antes era desejada passa a não ser para este e aquele professor. Portanto, ao falar em comportamento indesejado, é importante saber para quem é ou para que contexto e se constitui ou não uma indisciplina. Além disso, também é importante saber se o comportamento indesejado é compreensível. Obviamente que a inquietação é um comportamento indesejado por todos os professores, mas após 30 minutos de aula de exposição contínua, é compreensível a ocorrência de comportamentos irrequietos, sobretudo dos alunos mais pequenos ou com algum tipo de perturbação.

A indisciplina ou disrupção escolar é outro termo que também requer atenção devido à ambiguidade e incertezas da terminologia. Veiga (1995), caracteriza-a como a "transgressão das normas escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino ou o relacionamento das pessoas na escola." (p.12) Paiva e Lourenço (2010) complementam que o problema da indisciplina "está estreitamente relacionado com tudo o que diz respeito ao ensino, às práticas, às finalidades e perspectivas que o norteiam, aos condicionalismos específicos da aula, da escola, da comunidade e do sistema" (p.19) e caracterizam o aluno disruptivo como "indivíduos indisciplinados que não acatam as regras escolares" (2004, p.18). Veiga (2008) acrescenta que isso pode não só prejudicar a aprendizagem, mas também os relacionamentos e o ambiente escolar.

A disrupção escolar pode vir acompanhada de violência ou não, e neste caso, Seixas (2006) caracteriza a violência a partir de três grandes grupos: ofensa ou ferimento físico, agressão verbal ou crueldade psicológica (insultos e humilhação) e o bullying.

Mecca et al. (2015) definem comportamento adaptativo como "*habilidades conceituais, sociais e práticas adquiridas pelas pessoas para atender às demandas da vida diária,*" (p.108). Desta forma, relaciona-o à funcionalidade englobando três constructos importantes: conceitual (académico), social e prático. Paiva e Lourenço

(2004) diferenciam a interrupção escolar do comportamento desadaptativo, sendo que este último está relacionado com alunos que têm dificuldades estruturais que dificultam sua adaptação à escola. Neste caso, reconhece-se as debilidades ao nível mental, físico, comportamental ou afetivo.

Por fim, entendemos que para uma intervenção eficaz nos problemas de comportamento escolar, é necessária uma abordagem integral, levando em consideração os vários fatores interconectados mencionados. A análise dos comportamentos indesejados, indisciplinados, disruptivos e desadaptativos na escola mostra uma rede complexa onde se faz necessário ter uma compreensão completa e contextualizada para lidar com esses problemas.

É evidente que, para garantir uma intervenção acessível e universal, definir de forma clara e com exemplos concretos de termos como "comportamentos indesejados" e "comportamentos desadaptativos" faz-se necessário, principalmente quando este último vem referenciado em laudo psicológico. A adaptação constante e a compreensão das normas de conduta são necessárias devido à dinâmica escolar, que envolve vários atores, espaços e contextos. A percepção desses comportamentos é diretamente impactada por essa adaptação.

Como já mencionados anteriormente os métodos punitivos são propensos a intensificar a indisciplina (Sobrinho, 2009; Silva, 2013); portanto, é essencial reconhecer essas limitações ao lidar com tais obstáculos e é aconselhável buscar métodos de intervenção mais eficazes, tendo em mente que cada caso é diferente e que existem diferenças conceituais entre comportamentos.

Neste contexto, é fundamental enfatizar a importância de identificar comportamentos problemáticos e descobrir o que os motiva. Isso mostra a necessidade de uma compreensão mais ampla dos efeitos e principalmente das causas do comportamento.

Finalmente, abordagens mais adaptáveis e contextualizadas são necessárias para lidar com problemas de comportamento em ambientes escolares. Para uma intervenção eficaz, é importante levar em consideração vários fatores, incluindo idade, grupo, cultura escolar e pessoal. Nesse sentido, entender as diferenças conceituais entre os comportamentos é um passo fundamental para identificar cada caso com precisão. Isso cria bases sólidas para intervenções eficazes que levam a resultados positivos. Por isso, o coaching pode ser uma ferramenta potencialmente útil nesse contexto, podendo ajudar a ampliar as abordagens disponíveis, uma vez que fornece apoio individualizado e incentiva o desenvolvimento de habilidades comportamentais positivas. Essa opção, se verificada, poderá ajudar a criar um ambiente escolar mais saudável que incentive o crescimento acadêmico e emocional dos alunos.

**CAPÍTULO III – COACHING COMO ESTRATÉGIA DE MUDANÇA DE  
COMPORTAMENTO.**

### 3. A METODOLOGIA DE COACHING

O termo coaching tem ganhado destaque recentemente nos meios de comunicação, com um número crescente de escolas e certificações, o que tem aumentado consideravelmente o número de coaches profissionais (Bueno & Andrade, 2021). Apesar da fama recente, com um aumento significativo nas duas últimas décadas, a prática do coaching remonta ao processo utilizado pelo filósofo grego Sócrates: a maiêutica, que consistia em "parir" a verdade que está dentro de cada um, através de perguntas simples, porém perspicazes, que permitem ao interlocutor aprender "a partir de dentro" ao invés de ser ensinado "a partir de fora" (Durozoi & Roussel, 1993).

O processo de coaching tem como sua definição principal a condução da pessoa de um **Ponto A para um Ponto B**, em outras palavras, da situação atual para a situação desejada. Baseado nesta definição, o processo de coaching diversifica-se tanto quanto sejam os objetivos a serem alcançados.

Whitmore (2006, p14) define o processo de coaching como "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." É um processo estruturado, baseado em conversação, que permite a transformação a partir da aquisição de consciência, competências e habilidades. Neste processo o cliente tem a liberdade de, à medida que ganha autoconsciência, indicar a sua própria direção, sugerindo as mudanças e desafios em busca do objetivo desejado, sendo, portanto coautor no processo.

O coaching diferencia-se da consultoria, do ensino, da mentoria e da terapia, principalmente porque o coach (nome dado ao profissional do coaching) é um agente passivo do processo. O seu papel é fazer com que o coachee (nome dado ao cliente do coaching) se perceba através de uma conversa semiestruturada, não diretiva, baseada em perguntas e/ou ferramentas que facilitam o autoconhecimento e a tomada de decisões, fazendo com que a pessoa identifique e rompa com seus hábitos, sua rotina,

aquilo que a impede de alcançar o objetivo ou o que está a impedir de chegar à consciência sobre determinado assunto (Twigg et al, 2013).

### **3.1. As diferentes correntes e tipos de coaching**

Existe certa dificuldade na classificação das diferentes metodologias do coaching, dada a diversidade de possibilidades de aplicação da metodologia. Entretanto, é possível fazer uma diferenciação clássica a partir das três grandes correntes do coaching: o coaching americano, desenvolvido nos Estados Unidos por Thomas Leonard; a corrente humanista, desenvolvida na Europa por Timothy Gallwey e John Whitmore, conhecida como coaching humanista ou europeu; e a corrente que se desenvolveu na América Latina, conhecida como coaching ontológico, tendo como principais fundadores Rafael Echevarría, Fernando Flores e Julio Olalla (Wolk, 2020; Pellegata, 2020, Ravier, 2005).

De acordo com as tipologias de uso, podemos encontrar 4 nichos diferentes: na vida pessoal, onde chama-se Life Coaching; no ramo dos negócios, com o coaching executivo; no desporto, para o coaching desportivo; e na gestão de equipas, com o coaching de Equipas e liderança. Todos os outros tipos existentes são subclasses dentro destas quatro grandes áreas.

Rodriguez (2022) sintetiza as características comuns entre os diversos tipos de coaching como um processo que se desenvolve em um tempo determinado, em torno de conversas planeadas e confidenciais, centrado no futuro, tendo como base a autonomia do indivíduo, com uma finalidade determinada. Portanto, pode-se definir o coaching como um método baseado em disciplinas complementares, utilizando as suas melhores ferramentas com o intuito de desenvolver todo o potencial humano. Por meio deste processo, novas competências e habilidades surgirão, bem como possibilidades de aprendizagem.

Um programa de coaching tem a duração média entre 8 a 10 sessões, sendo encontros semanais de uma hora. As sessões podem ser alteradas consoante a disposição do coachee e dos objetivos pretendidos. Rodriguez (2022) complementa que uma sessão de coaching se desenvolve ordenadamente em 5 etapas: estabelecimento

de metas, exploração da situação atual, análise das alternativas disponíveis, construção do plano de ação, avaliação e seguimento.

Podemos resumir um programa de coaching da seguinte forma:

- O cliente determina o objetivo (meta) a trabalhar, o seu estado desejado.
- Gera consciência sobre o estado atual e define os motivos que impedem de alcançar o estado desejado.
- Permite que o cliente escolha os primeiros procedimentos em direção e defina um plano de ação.
- Implementação: Agir efetivamente, recolher dados, obter feedback, analisar conquistas, refazer percurso se necessário, desenvolver competências. Sessões de manutenção e feedback.
- Avaliar a intervenção: verificar a meta inicial, o objetivo alcançado e concluir o programa.

O coach, até o presente momento, não é uma profissão regulamentada, no entanto, existem entidades internacionais que buscam fortalecer o coaching e promover uma autoregulação através de um código ético, deontológico e de atualização profissional. Além disso, executam uma supervisão das certificações e competências do profissional através de creditações. Entre elas, destacam-se a nível internacional a International Coaching Federation, International Coaching Association e Global Coaching Federation, todas com mais de 20 anos de existência.

### **3.2. O coaching no desenvolvimento pessoal**

O coaching, enquanto metodologia de desenvolvimento pessoal, surgiu efetivamente na década de 70, apesar de ter o seu termo registado desde 1850 para professores-tutores, ou na década de 60 para o desporto. No entanto, foi com Tim Gallwey que o coaching ganhou a forma atual. Gallwey percebeu que para vencer uma partida de Tênis, não bastava dominar as técnicas do jogo, mas outros fatores pessoais também tinham que ser trabalhados, como o controlo emocional, os pensamentos e os medos. Com isso, ele demonstrou um método abrangente de coaching que poderia ser

aplicado em diversas situações. Foi assim que nasceu o coaching atual, reunindo diversas ferramentas e técnicas de áreas como pedagogia, psicologia, filosofia, neurociência, gestão empresarial, gestão de pessoas, inteligência emocional, behaviorismo, programação neurolinguística, entre outros. John Whitmore, fascinado pelos ensinamentos de Gallwey, aplicou-os ao mundo empresarial, e Thomas Leonard foi o responsável pela aplicação no desenvolvimento pessoal, levando a mesma técnica para desenvolver o potencial das pessoas, trabalhando as habilidades pessoais, como a Inteligência Emocional, a autoestima, a automotivação, a orientação para os resultados, entre outras (Ravier,2005; Whitmore,2006; Wolk & Falicov,2020).

### **3.3. A figura do Coach**

No processo de coaching, o COACH é o facilitador da aprendizagem, não lhe cabendo fazer juízos, indicar metas ou objetivos, definir tarefas ou desafios. O coach tem a função de facilitar o processo de descoberta, acompanhando o coachee no seu processo de escolhas e tomadas de decisões, de avaliação de suas próprias conquistas, na identificação das possíveis causas de insucesso, na implementação de ações e, acima de tudo, na motivação para continuar engajado no processo (Aguilar, 2013; Rodriguez, 2022). A ênfase do coaching incide sobre a solução e não sobre o problema, vale ressaltar que o "como alcançar esse objetivo" é de total responsabilidade e autonomia do coachee. Este fator é imprescindível dentro do processo de coaching, inclusive para estabelecer uma relação positiva entre o coach e o coachee.

### **3.4. O coaching para o desenvolvimento de habilidades, competências e comportamentos.**

Qual o fator preditivo de uma pessoa de sucesso? Este tem sido objeto de extensa análise e discussão. A inquietação persistente que permeia o espectro da realização humana, delineando o contraste entre aqueles que alcançam suas aspirações mais audaciosas e aqueles que mal conseguem garantir o mínimo necessário para viver. A vasta gama de respostas a esse questionamento abrange desde o azar ou destino, o

pensamento positivo e as crenças, até a demonstração de habilidades e esforço próprio. A busca do complicado "fator preditivo para o sucesso" continua sendo o centro das preocupações dos teóricos e estudiosos do desenvolvimento pessoal.

As competências emocionais, brandas e técnicas são perspectivas comuns nas obras de autoajuda e, conseqüentemente, nas investigações científicas que envolvem o desenvolvimento pessoal e de equipas. O esforço do psicólogo e jornalista Daniel Goleman com a publicação do seu livro *"Emotional Intelligence"* em 1995, consolidou a crença na Inteligência Emocional como um indicador do sucesso pessoal. Essa mudança de paradigma foi uma resposta significativa ao problema teórico das Inteligências Múltiplas que Howard Gardner apresentou em sua obra "Frames of Mind", publicada em 1983.

É sobre este entendimento do desenvolvimento de competências que o coach desenvolverá o seu trabalho para promover o treino das competências necessárias para alcançar os objetivos. Dentro deste conceito entende-se que um processo de coaching apoia-se no "aprender a ser" ou "saber ser" e "saber fazer".

Neves et al. (2015) definem competência como um grupo variado de comportamentos específicos que são, por natureza, observáveis, verificáveis e classificáveis e estão relacionados com o sucesso no trabalho e exige uma intenção e uma ação.

Embora Gardner (1983) desconstrua o conceito de QI (Quociente de Inteligência) e não promova qualquer tipo de medição para as Múltiplas Inteligências, é possível levantar a hipótese da mensuração das competências, uma vez que estas têm uma intenção e uma ação como definiram Neves et al. (2015). De forma simplista, pode-se dizer que ao agir em direção a um objetivo, estará a adquirir competências para o alcançar. O processo de coaching é orientado para essa intenção e ação. Sem uma intenção bem definida, uma meta clara, objetiva e alcançável e um comprometimento com a ação, não teremos um processo de coaching. Com base nisto, trabalham-se as competências a partir dos objetivos e autoconceito do coachee, no que ele deseja alcançar e no que é necessário fazer, ter e ser para atingir esse objetivo.

A segunda fase do processo envolve o coachee definir claramente o caminho que deve percorrer para obter o resultado desejado. Cabe ao coach facilitar diversas ferramentas para que o coachee chegue a este entendimento, seja capaz de mensurar os seus resultados, refazer a rota se julgar necessário e avançar, sem medos, constrangimentos e julgamentos, à medida que desenvolve novas habilidades e competências.

Neste processo de “agir como se”, permite que o coachee experimente situações que desafiam suas crenças, seus preconceitos e seus limites, e permite provar novos modelos de comportamentos aumentando o sentimento de autoeficácia.

### **3.5. O coaching para o desenvolvimento de competência acadêmicas**

O coaching educacional tem sido utilizado em várias vertentes, desde atuar individualmente com a criança que participa de um programa de Coaching, até sessões de coaching grupal com toda a turma, e inclusive a própria atuação do professor como Professor-Coach no seu processo de ensino e aprendizagem (Loredo et al., 2019).

No âmbito do programa de coaching para a criança, os problemas de aprendizagem são tratados como desafios a serem alcançados, seja mudando comportamento, criando novos hábitos, ajudando o indivíduo na organização dos estudos, na forma de estudar, no autoconhecimento, na autorregulação, trabalhando ainda a autonomia nos estudos e proporcionando uma descoberta sobre a aprendizagem individual (Duda, 2011). Todo esse conjunto permite ao aluno alcançar resultados satisfatórios em termos de desempenho, que pode ser verificado não só no aumento considerável das notas, como também no comportamento em sala de aula (Loredo et al., 2019). Este tipo de abordagem em contexto de sala de aula não leva em consideração apenas o ensino, mas também a aprendizagem, com os alunos como agentes ativos do processo, que não dependem de um "mestre" para obter o conhecimento.

### **3.6. O professor como coach**

A atuação do professor como coach permite também um novo olhar sobre a educação, atualmente, inclinada (e talvez apenas inclinada) para o processo da aprendizagem em vez do produto da aprendizagem, como resposta à atualidade destas

gerações pós-millennials. O professor deixa de ser o agente ativo no processo e passa a ser o agente passivo e facilitador da aprendizagem. Hoje a informação e o conteúdo estão disponíveis em diversos meios, e é muito mais fácil para o aluno obter respostas mais atualizadas utilizando as tecnologias digitais disponíveis, incluindo a inteligência artificial, do que as informações apresentadas em aulas extensas pelos professores.

O professor-coach age a partir da perceção de que ele é apenas um facilitador da aprendizagem e criará meios que permitam ao aluno descobrir sua forma de aprender, celebrará cada pequena conquista autônoma dos alunos, proporcionará um ambiente desafiador, dinâmico e divertido na construção do conhecimento (Sanchez & Boronat, 2014). Neste sentido, o professor-coach já navega em direção ao que poderá ser o padrão de ensino num futuro não muito distante, quando a geração nativamente “conectada” assumir plenamente as posições de direção e desenvolvimento curricular.

O Professor-coach percebe o aluno holisticamente, e percebê-lo dessa forma significa levar em consideração o *modus operandi* do cérebro e o contexto de cada aluno. Uma vez que este “modus” e o contexto se diversificam tanto quantas cabeças pensantes existirem, torna-se quase impossível criar um modelo eficaz de ensino. Por isso, o coaching centra-se em permitir a autodescoberta do modelo de aprendizagem de cada indivíduo.

Neste contexto um professor-coach é aquele que desperta a curiosidade nos alunos, orienta à aprendizagem, produz um estado emocional adequado à aprendizagem, provoca estados mentais adequados, enfrenta as dificuldades e desenvolve estratégias de superação, promove a quebra de padrões limitantes e desenvolve a autoresponsabilidade, provocando no aluno uma aprendizagem que dura toda a vida (Hernandez et al, 2011).

Hernandez et al. (2011) lembra, ainda, que esta mudança não se faz por decreto ministerial, nem por melhoria na infraestrutura do centro educacional; a verdadeira transformação tem que ocorrer na relação direta e humana que se estabelece entre o professor e seus alunos na sala de aula.

### **3.7. O coaching na educação especial**

O coaching é uma metodologia que tem sido cada vez mais utilizada na educação para apoiar o desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos e ajudá-los a atingir seus objetivos acadêmicos, pessoais e profissionais.

Entretanto, os alunos com problemas de aprendizagem enfrentam muitos desafios ao longo de sua vida escolar e acadêmica, e o coaching tem-se mostrado eficaz em ajudá-los a superar esses desafios, nomeadamente os alunos com PHDA, com mais publicações científicas (Agulo Cuba, 2016; Duda, 2011; Carballo, 2010). No entanto, em um contexto mais amplo da Educação Especial, poucos estudos têm sido desenvolvidos.

Além disso, o coaching pode ajudar os pais e professores a entender melhor as necessidades dos alunos e a apoiá-los de forma mais eficaz (Salavert, 2015). O coaching na educação especial pode ser uma ferramenta poderosa para melhorar a inclusão e a equidade na educação, bem como na implementação das medidas universais ou de técnicas específicas, como verificou o estudo científico realizado por Wilson et al. (2012) na aplicação do coaching para apoiar equipas da educação infantil na implementação de intervenção para pré-escolares com autismo. Neste estudo o grupo de professores que recebeu formação em Coaching obteve melhores resultados na prática colaborativa, na adesão e nos elementos-chaves da intervenção do que o grupo controle que recebeu apenas a formação da intervenção.

Em resumo, o coaching na educação especial é uma prática que pode ajudar os alunos com necessidades educativas específicas a atingir seus objetivos escolares, desenvolver habilidades essenciais para a vida e adquirir as competências essenciais à saída da escolaridade obrigatória.

**PARTEII: PROJETO DE INTERVENÇÃO**  
**CAPÍTULO III – ENQUADRAMENTO E INTERVENÇÃO**

#### **4. Enquadramento**

O presente relatório de projeto tem como objetivo verificar a eficácia da implementação da metodologia de coaching para promover uma mudança de comportamento em um aluno do 6º ano de escolaridade abrangido pelo Decreto-Lei 54/2018, nomeadamente as medidas universais. A intervenção foi realizada semanalmente durante o segundo período letivo de 2022/23 (janeiro – março), nas dependências de um Centro de Explicação em Águeda, onde o aluno recebeu apoio escolar e o investigador exerce suas funções profissionais. O projeto de intervenção adotou como metodologia o Coaching Europeu.

##### **4.1. Caracterização do Contexto**

A necessidade de intervenção surgiu a partir da identificação de comportamentos desadaptativos do aluno em seu ambiente escolar. Tais comportamentos incluíam dificuldades em seguir regras, distração, baixo empenho na realização de atividades propostas, confronto direto com o professor, desorganização e esquecimento de material escolar. Problemas estes que vinham ocorrendo desde anos anteriores, estando agora mais intensificado, o que resultou em constantes avisos na caderneta escolar e na convocação dos pais para reunião com a diretora de turma.

Após uma advertência da escola sobre a necessidade de medidas mais severas em relação ao aluno, caso o problema continuasse, a Encarregada de Educação buscou ajuda no Centro de Explicação, sendo encaminhada para o Coaching.

##### **4.2. Caracterização do Aluno (Coachee)**

A criança deste estudo tem 12 anos de idade e encontra-se no 6º ano de escolaridade. De acordo com as Avaliações da Psicologia e Terapia da Fala realizadas 2 anos antes (2019), quando começou a apresentar comportamentos desadaptativos e dificuldades de aprendizagem, o aluno possuía um quociente de inteligência (QI) situado no nível médio inferior na escala completa WISC-III, com resultados semelhantes nas escalas verbal e de realização, havendo uma lentificação considerável nesta última. Apresentava resultados normativos para a sua idade nos testes da capacidade de atenção, fluência verbal e competências executivas de resolução de problemas, não apresentando dificuldades relevantes a nível da linguagem. A psicóloga concluiu

enquadrando o aluno com um *“desenvolvimento cognitivo ligeiramente abaixo da sua idade cronológica, com recursos para evoluir favoravelmente durante o seu percurso escolar”*. As dificuldades apresentadas foram relacionadas com *“questões ansiógenas e uma baixa-autoeficácia”* que interferem na realização de tarefas escolares, comprometendo a sua aprendizagem e prestação académica. Foi então sugerida a implementação de medidas previstas no Decreto-Lei nº 54 de 6 de julho de 2018, nomeadamente as medidas universais do artigo 8, alíneas a) e b), que incluem diferenciação pedagógica e acomodações curriculares. Em relação a estas últimas, foram sugeridas acomodações ambientais, organizacionais, motivacionais, bem como no nível da apresentação e avaliação.

Os comportamentos indesejados registados na caderneta escolar do aluno desde o início do ano letivo de 2022/23 até dezembro, quando fomos acionados, somam-se 8 apontamentos na caderneta, tendo como principais queixas as seguintes três:

- A) Esquecimento do material escolar.
- B) Perturbação do bom funcionamento da aula.
- C) Recusa na realização das tarefas.

Na ficha de avaliação individual, foi mencionado que o aluno beneficiaria das medidas universais (sem identificá-las), mas apresentava falta de interesse, comportamento desadaptativo no que diz respeito ao seu empenho na execução de tarefas e na participação das atividades em sala de aula. Além disso, demonstrava comportamentos indisciplinados que geravam perturbações no funcionamento normal da aula, ocorrendo com maior frequência na disciplina de Educação Visual e com maior intensidade na disciplina de HGP (História e Geografia de Portugal). Concomitantemente, os pais também receberam diversos correios eletrónicos expondo o comportamento do aluno e as possíveis consequências punitivas.

Também foi realizada uma conversa inicial não estruturada com o aluno para identificar suas motivações para participar de uma intervenção em coaching. Uma vez aceita a participação, o aluno passou a ser designado como coachee. O projeto foi iniciado efetivamente em janeiro de 2023.

### **4.3. Objetivo Geral**

O objetivo geral desta intervenção foi utilizar a metodologia do coaching para promover uma mudança significativa no comportamento do aluno, tanto em ambiente escolar como familiar, visando o seu desenvolvimento pessoal e acadêmico e verificar a manutenção das mudanças obtidas após a intervenção.

### **4.4. Os objetivos Específicos:**

Com esta intervenção pretendia-se levar o aluno a:

- Desenvolver estratégias de mudança de comportamento para diminuir os comportamentos conflituosos.
- Participar ativamente na construção de seu processo de aprendizagem.
- Melhorar a sua capacidade de organização, a sua motivação e a sua autoestima.
- Possuir ferramentas para o enfrentamento de situações de estresse.
- Comunicar de forma eficaz e a auto descobrir-se.

### **4.5. Metodologia**

Segundo Ravier (2005), o profissional coach deve ter uma visão integradora das três principais correntes de coaching, uma vez que a tendência é a mistura das riquezas de todas as correntes do coaching. Neste contexto, também seria difícil fazer uma separação, uma vez que o investigador é certificado nas três correntes, de forma que, na prática conversacional, essa separação torna-se inexistente. Entretanto, na prática metodológica, o Coaching Europeu se nota mais evidente, pois a sua essência envolve a relação entre autoconsciência e autocracia.

O modelo conversacional utilizado no presente trabalho, no qual a ficha praxeológica (Anexo 1) se baseia, segue um processo de 5 fases abordadas no capítulo 3, que são:

**EXPLORAR > FOCAR > ANALISAR > PLANEAR > ATUAR**

Essas fases são uma variante do modelo proposto por Whitmore (2006), conhecido como GROW. Ravier (2005) afirma que o modelo GROW, ou suas variantes, ajuda a

estruturar as sessões iniciais, mas o coach não necessita segui-lo ao longo de todo o processo, uma vez que alguns elementos poderão não estar presentes nas sessões de manutenção.

Relativamente à estrutura do programa de coaching, este foi composto por sessões semanais durante o período aproximado de 3 meses, que compreendeu de janeiro a março de 2023, que corresponde ao segundo período letivo. Ao todo, foram 10 sessões de 45 minutos de contato direto com o coachee, assim divididas:

- 1ª e 2ª Sessão : definição de metas e objetivos;
- 3ª a 9ª Sessões de manutenção, reestruturação e follow-up;
- 10ª sessão: Feedback geral e encerramento.

Também ocorreram 3 sessões presenciais com os Encarregados de Educação, realizadas após a 5ª e 10ª sessão e outra no final do ano letivo para verificar a manutenção dos objetivos alcançados.

#### **4.6. AS SESSÕES DE COACHING**

Embora os temas a serem trabalhados nas sessões de coaching sejam definidos pelo coachee, o coach conduziu uma conversação de 45 minutos em cinco fases:

- Exploração: Inicialmente, exploram-se os anseios do coachee em relação à sessão. Em caso de uma sessão posterior, são explorados os acontecimentos da semana anterior, identificando os eventos mais relevantes para o coachee.
- Enfoque: Em seguida, o foco é direcionado para um tema específico identificado na fase de exploração.
- Análise: O tema em foco é analisado a partir de várias perspetivas para entender a sua complexidade e possíveis soluções.
- Planeamento: Com base na análise, é elaborado um plano de ação, definindo um objetivo claro a ser implementado durante a semana, com um alto nível de especificidade.
- Ação: O coachee compromete-se a realizar ações concretas para atingir o objetivo definido.

Essa abordagem proporciona ao coachee uma estrutura clara para abordar os desafios e trabalhar em direção às metas estabelecidas. Cada sessão é registrada em uma ficha técnica, própria do Coach, também chamada de ficha praxeológica (Anexo 1).

## **5. INTERVENÇÃO**

### **5.1. Descrição das sessões**

#### **a. Sessão - 1**

Na primeira sessão, o coachee apresentou bastante abertura, e nela foi definido o que em coaching chama-se ponto B ou o estado desejado. Durante a sessão, foi facilitada a ferramenta conceitual Ponte para o Futuro, que consiste em levar o coachee mentalmente a um futuro próximo em uma situação desejada, ou seja, imaginar que alcançou o seu objetivo no final do projeto e visualizar as condições desejadas. Ao coachee foi solicitado a descrever como ele se via naquele momento desejado, e anotaram-se todas as características. De acordo com o coachee, o seu "eu do futuro" deve possuir as seguintes características:

- Boas notas
- Bom comportamento
- Menos conversador
- Mais participativo no contexto escolar
- Evitar a distração
- Fazer os TPCs
- Respeitar os professores
- Ter o caderno organizado

Após este processo, voltamos ao "EU do presente" no Ponto A e fizemos a comparação entre a situação do Ponto A (presente) e do Ponto B (futuro). Verificaram-se as possibilidades reais de alcançar o Ponto B e definiu-se o que era necessário mudar para alcançar esse objetivo.

Segundo o coachee, seria possível ser este aluno do Ponto B, porém reconheceu que necessitaria de grande esforço e mesmo assim poderia ainda não conseguir algumas metas, como, por exemplo, as boas notas, porque, segundo ele, os professores já não gostam dele e não lhe darão boas notas. Mas mesmo com este constrangimento, ele está disposto a avançar e empenha-se em cumprir.

Foi perguntado qual o primeiro passo que ele poderia dar rumo ao "Eu do Futuro". O coachee escolheu como meta não esquecer os materiais escolares até a próxima semana. Nesta sessão, também foi introduzida o desenvolvimento da Tabela de Acompanhamento em formato de Jogo, que seria personalizado aos gostos do coachee, que se mostrou atraído pelo jogo virtual denominado Manicrat.

#### **b. Sessão - 2**

Na segunda sessão, foi feito um feedback da sessão anterior para uma autoavaliação da consecução do objetivo da semana, o qual foi alcançado com êxito. Foi realizada uma pequena comemoração pelo feito e motivou-se o coachee a manter a disciplina.

No seguimento da sessão, o coachee realizou uma autoavaliação que envolveu a escolha de características negativas ou positivas que possuía numa escala de 0 a 100, sendo 0 "não me identifico" e 100 "me identifico totalmente". A escolha das características foi exclusiva do coachee, sem nenhum suporte, sendo que o coach ajudou apenas na nomenclatura das características que o coachee tinha dificuldade de nomear objetivamente. Essa matriz de autoavaliação (Tabela 1) foi utilizada como base nas sessões seguintes para ajudar o coachee a entender quais competências precisava ser desenvolvidas ou quais poderiam ser utilizadas para atingir seus objetivos da semana ou até mesmo para escolher seus objetivos semanais.

**Tabela 1***Ferramenta Características do coachee*

Características positivas	Avaliação	Características negativas	Avaliação
Sou útil	80	Sou covarde	51
Sou vencedor	60	Sou chato	60
Sou ajudador	75	Sou birrento	48
Sou fixe	89	Sou egoísta	65
Sou amigo	95	Sou nervoso	70
Sou forte	80	Sou preguiçoso	90
Sou competente	76	Sou cabeça-dura	87
Sou responsável	65		
Sou corajoso	86		
Sou educado	70		
Sou engraçado	100		
Sou inteligente	60		
Sou organizado	78		

Ao longo do processo, o coachee foi percebendo que algumas dessas autoavaliações não estavam tão corretas, como, por exemplo, o "SOU ORGANIZADO", que decidiu diminuir a avaliação (durante a sessão 4), e "SOU BIRRENTO", que decidiu aumentar.

No fim da sessão, com base na tabela e na autoavaliação, perguntou-se qual dessas características seria necessário melhorar a avaliação para alcançar o "EU FUTURO". O coachee escolheu trabalhar o "SOU PREGUIÇOSO" e definiu como meta levantar-se cedo e organizar-se para ir à escola, pois identificou que este é um grande problema em contexto familiar.

**c. Sessão - 3**

Na terceira sessão, foi introduzido o Quadro de Autoavaliação Semanal (Figura 1), que foi desenvolvido na primeira sessão de acordo com as preferências do coachee. Este quadro permitiu ao coachee acompanhar o próprio progresso e suas conquistas de forma mais tangível. Após a consecução do objetivo definido na sessão anterior, o coachee se autoavaliava e determinava se merecia ou não ganhar o autocolante como reconhecimento. Durante o processo, houve momentos em que o coachee optou por usar o adesivo mesmo que não tivesse alcançado o objetivo, tendo reconhecido o

esforço que fez para consegui-lo, como também avaliou sinceramente que não merecia ganhar.

Como desafio da semana, o coachee desejou trabalhar o autoestudo, tendo como meta da semana reservar duas horas para estudar em casa a disciplina que mais necessitava. Foram delimitados dois dias da semana, com uma hora cada, logo após a escola e antes da hora do jantar.

**Figura 1**

*Quadro de Autoavaliação*



**d. Sessão - 4**

Nesta sessão, o coachee chegou bastante entusiasmado para dizer que havia conseguido cumprir a meta da semana e pediu ajuda para elaborar um plano de estudo, pois percebeu seu grau de desorganização. De acordo com as suas necessidades, foi personalizado um quadro de estudos que deveria ser colado na parede ao pé da sua

secretária. Foi definido que o quadro deveria conter o estudo semanal, os materiais extras que deveria levar para a escola durante a semana, bem como um espaço para a marcação de provas e outros avisos e deveria seguir o tema do jogo Manicraft. Foi criado um quadro personalizado de acordo com as referências do mundo do coachee, com post-its para fazer as devidas marcações (Figura 2).

**Figura 2**

*Quadro de organização de estudos*



Como objetivo da semana, o coachee decidiu que gostaria de ser mais participativo na aula e colocou como meta mensurável ir ao quadro, caso um professor desse a oportunidade, ou responder a alguma pergunta. Também foram trabalhadas, como hipóteses, estratégias alternativas para caso sofresse algum tipo de constrangimento, quer por parte dos professores ou dos colegas, como o caso de errar ou ser impedido.

#### **e. Sessão - 5**

O coachee chegou motivado para receber o quadro que o ajudaria a organizar os estudos e também para contar seu sucesso em ser mais participativo nas aulas durante a semana.

Nesta sessão, por ser a metade do programa, foi feita uma autoavaliação de mais de um mês de programa. O coachee se mostrou animado com os seus resultados e motivado a fazer mais alterações no seu comportamento. Desta vez, decidiu que queria ser mais autónomo, embora encontrasse o empecilho de que sua autonomia esbarrava nos seus Encarregados de Educação, pois estes se antecipavam a dizer o que ele tinha que fazer sem lhe dar a oportunidade de decidir. A solução encontrada foi conversar com os pais para que dessem a oportunidade de ele fazer primeiro antes de mandá-lo.

Como possibilidades de ações para trabalhar a autonomia, nomeou: limitar o seu tempo de videogame sem que a mãe precisasse mandar desligar, adiantar-se para jantar, para dormir, acordar cedo e arrumar-se para a escola. Dentre todas as opções, decidiu-se focar no tempo de jogo e na preparação para o jantar durante esta semana.

#### **f. Feedback com os Encarregados de Educação**

Ao chegar na metade do processo, foi feita uma entrevista semi-estruturada com os Encarregados de Educação para perceber as mudanças ocorridas até o momento, obtendo o seguinte resultado:

- Diminuição das queixas no caderno escolar sobre o comportamento, resumindo-se apenas a uma queixa referente ao esquecimento do material.
- Diminuição das queixas da diretora de turma, mas mantinha-se a queixa, porém menos intensa, com uma professora considerada "problemática" pela família.
- Melhoria do comportamento em contexto familiar, nomeadamente diminuição das birras, melhora na autonomia e responsabilidade com os materiais escolares. Os encarregados expressaram que "parecia outra criança".

#### **g. Sessão 6 e seguintes.**

Nas sessões que se seguiram, foram trabalhadas outras competências e o aprofundamento e melhorias das já implementadas. O coachee reconheceu a dificuldade em manter alguns dos novos hábitos adquiridos, mas esforçava-se para voltar a eles após uma recaída. Entre os novos hábitos com dificuldades em manter,

estavam geralmente relacionados à influência de terceiros, como o caso de não participar de bagunças em sala de aula ou com a irmã em casa.

Durante estas sessões, foram ainda trabalhados outros comportamentos desadaptativos em sala de aula, como fazer birra com a professora, proatividade, empenho para fazer as tarefas e trabalhos em sala de aula. Também demonstrou certa preocupação com a atitude de alguns professores, nomeadamente a professora de Educação Visual que foi responsável pela maioria das queixas no primeiro período e considerada a professora mais difícil de lidar. Estava desmotivado a fazer qualquer esforço para mudança uma vez que a professora, a seu ver, procedia injustamente e o acusava mesmo quando não fazia nada. Neste momento, foi importante para a motivação a visualização do quadro com todas as conquistas alcançadas, situando seu empenho em uma perspectiva mais ampla.

#### **h. Sessão 10 ( última).**

Na última sessão, foi realizado um feedback geral da implementação das sessões e do segundo período escolar em sua generalidade. O coachee avaliou positivamente o processo, os avanços alcançados e demonstrou-se extremamente triste com o fim do projeto, afirmando que ele "deveria continuar durante o ano todo." Para finalizar, comprometeu-se ainda a manter todos os objetivos alcançados e as mudanças implementadas.

#### **i. Sessão de feedback final com os Encarregados de Educação**

Os encarregados de Educação avaliaram positivamente o processo, não apenas pelas mudanças significativas alcançadas em contexto escolar e pela diminuição das queixas escolares durante o período, mas também pelas mudanças evidenciadas em casa e no relacionamento com os pais e irmã.

### **6. RESULTADOS OBTIDOS.**

Ao relizar uma análise comparativa das avaliações intercalares do aluno no primeiro momento em janeiro (antes da intervenção) e no terceiro momento em abril (após intervenção), constata-se uma melhoria significativa do comportamento, conforme a Tabela 2.

**Tabela 2***Comparação das avaliações intercalares*

DISCIPLINAS	ATITUDE E COMPORTAMENTO		CONHECIMENTOS E CAPACIDADES	
	MOMENTO 1	MOMENTO 3	MOMENTO 1	MOMENTO 3
Português	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente
Inglês	Suficiente	<b>Bom</b>	Suficiente	Suficiente
HGP	<b>Insuficiente</b>	<b>Bom</b>	<b>Insuficiente</b>	Suficiente
Cidadania	<b>Insuficiente</b>	<b>Insuficiente</b>	<b>Insuficiente</b>	<b>Insuficiente</b>
Matemática	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente
C.N.	Suficiente	<b>Bom</b>	Suficiente	Suficiente
Ed. Visual	<b>Insuficiente</b>	Suficiente	Suficiente	Suficiente
Ed. Musical	Suficiente	<b>Bom</b>	<b>Bom</b>	Suficiente
TIC	Suficiente	Suficiente	<b>Bom</b>	<b>Bom</b>
Ed. Física	Suficiente	<b>Insuficiente</b>	Suficiente	Suficiente

Também se verificou uma pequena melhoria no desempenho escolar, nomeadamente nas disciplinas de HGP, Ed. Visual e TIC. Houve uma diminuição na disciplina de Matemática, como pode ser verificado no quadro comparativo dos resultados da Ficha de Avaliação Individual do primeiro e do terceiro momentos, conforme visualizamos na Tabela 3.

**Tabela 3 –***Comparação do rendimento escolar do 1º e 3º períodos*

DISCIPLINAS	AVALIAÇÃO	
	MOMENTO 1	MOMENTO 3
Português	3	3
Inglês	3	<b>3</b>
HGP	2	<b>3</b>
Cidadania	3	3
Matemática	3	2
C.N.	3	<b>3</b>
Ed. Visual	2	3
Ed. Musical	4	<b>4</b>
TIC	3	4
Ed. Física	3	3

Em relação às observações dos professores referentes ao comportamento do aluno, apontadas nos resultados intercalares do 1º momento, nomeadamente nas disciplinas de HGP, Cidadania e Educação Visual, elas não se repetiram nas avaliações referentes ao 3º período. Dentre elas, a observação feita no 1º momento pelo docente de HGP foi a mais extensa, com aviso de possível tomada de medidas disciplinares e originando esta intervenção. Vale salientar que, especificamente nesta disciplina, o aluno evoluiu positivamente seu comportamento de Insuficiente para Bom.

## 7. CONCLUSÕES

Como descrito na revisão da literatura na primeira parte do presente trabalho, a confiança nas nossas próprias habilidades é fundamental para o nosso sucesso, como se verificou nesta intervenção. O aluno, por si só, tinha medo de explorar as suas próprias potencialidades, de reconhecer os seus comportamentos problemáticos e as suas consequências, bem como de escolher novas alternativas e de refletir autonomamente sobre elas.

Muitas vezes, comportamentos desadaptativos ou disruptivos, frequentemente instintivos e não deliberados, frutos de problemas estruturais mais complexos, são tratados como *“preguiça”*, ou como a queixa registrada pela professora na caderneta do aluno, na qual este *“olhava para a professora de forma ativa”*, ou ainda *“que ele deveria estar mais concentrado na aula”*, como comportamentos inteiramente deliberados e propositados.

Através da metodologia aplicada, o aluno pôde aumentar a sua confiança para implementar as mudanças e experimentá-las de forma mais profundas, inclusive no contexto familiar. O coaching permitiu trabalhar os quatro fatores determinados por Bandura (2006) como essenciais para o autocontrole dentro do conceito de Agência Humana. Esses fatores são a intencionalidade, quando sabia o que estava buscando; a antecipação, quando previa possibilidades de insucessos; a autorreatividade, quando fazia escolhas mais assertivas diante das diversidades; e a autorreflexão, quando se permitia avaliar a sua própria conduta.

A base de confiança gerada pela metodologia do coaching também permitiu a criação de feedback positivo, sendo o coach a figura de autoridade que aumenta a

percepção do indivíduo sobre as suas conquistas, agindo positivamente na sua motivação, como visto ao longo dos encontros. Isso, de acordo com Pajarez e Olaz (2008), é fundamental para uma persuasão social bem-sucedida.

Portanto, os resultados obtidos neste projeto apontam para a eficácia da metodologia de coaching na mudança de comportamento, aplicada a um aluno com apoio das medidas universais do DL 54/2018, obtendo resultados positivos tanto em contexto escolar como familiar.

A diminuição das queixas foi evidenciada na caderneta do aluno, que passou de 8 queixas no primeiro período para 1 no segundo período e nenhuma no terceiro período. Essa melhoria também se refletiu na diminuição das queixas nos resultados intercalares e no final do período. Não foram apontadas quaisquer queixas de comportamento desadaptativo e/ou indisciplinar nas avaliações do segundo e do terceiro períodos, apesar de o professor de Educação Física ter considerado o comportamento do aluno como insuficiente na sua avaliação do segundo período.

É importante salientar que a professora da disciplina de HGP, que considerou o comportamento do aluno insuficiente nas avaliações intercalares do primeiro momento, e que considerou uma possível aplicação de "*medidas disciplinares*" caso não houvesse "*mudança na postura do aluno*", foi a disciplina em que houve a maior mudança na avaliação do comportamento, de "insuficiente" para "bom".

A professora de Educação Visual, responsável pela maior parte das reclamações na caderneta do aluno e considerada, pelo próprio aluno, a mais problemática de lidar, reduziu as suas queixas e avaliou o comportamento do aluno como "suficiente".

Também não se verificaram as queixas de esquecimento do material de estudo e falta de interesse ou empenho nos estudos, que eram queixas frequentes nas avaliações dos anos anteriores.

Também é importante notar que, durante o terceiro período, o aluno manteve as suas mudanças, mesmo sem a intervenção do coaching. Continuou a usar o quadro de organização dos estudos e aumentou a participação em sala de aula, não sendo necessário retornar às sessões de coaching.

No que diz respeito às limitações enfrentadas durante o processo, é importante mencionar que a intervenção ocorreu fora do contexto escolar e sem a participação dos intervenientes no processo educacional do aluno, o que poderia ter dificultado o processo em alguns aspetos, uma vez que as condições escolares permaneceram as mesmas, sem evidência de reforço positivo em relação às mudanças do aluno por parte dos professores. Entretanto, o coaching se mostrou eficaz, não sendo necessária qualquer outra intervenção para chegar aos resultados obtidos. Uma condição mais ideal de intervenção, talvez com resultados mais satisfatórios em algum aspecto seria a intervenção de coaching extensivo aos intervenientes do processo educativo, ficando aqui a sugestão para investigações futuras.

Relativamente à futura linha de investigações, recomenda-se a exploração mais ampla da metodologia de coaching na comunidade escolar. Isso pode incluir a sua aplicação na formação de professores regulares e de Educação Especial, bem como a aplicação do coaching aos alunos em contexto escolar, seja no nível grupal em sala de aula, seja em intervenções individuais. Essas pesquisas futuras têm o potencial de contribuir significativamente para o aprimoramento das práticas educacionais, na exploração de novas ferramentas, proporcionando apoio adicional aos alunos que enfrentam desafios na aprendizagem.

## BIBLIOGRAFIA

## 8. BIBLIOGRAFIA

Aguilar, E. (2013). *The art of coaching: Effective strategies for school transformation*. John Wiley & Sons.

Alves, M. G. (2016). *Viver na escola: Indisciplina, violência e bullying como desafio educacional*. *Cadernos De Pesquisa*, 46(161), 594–613. <https://doi.org/10.1590/198053143679>

American Psychiatric Association (2013). *DSM-5 TM Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*.

Arzate, O. (2013). Coaching educativo: una propuesta metodológica para innovar en el aula. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, 9(4), 177-185

Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>

Bandura, A., & National Inst of Mental Health. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.

Bandura, A. (1999). *Moral disengagement in the perpetration of inhumanities*. *Personality and social psychology review*, 3(3), 193-209.

Bandura, A. (2008). *The reconstrual of “free will” from the agentic perspective of social cognitive theory*. *Are we free*, 86-127.

Baptista, J., & Oliveira, M. (2012). *O comportamento disruptivo em contexto escolar: Da teoria à intervenção*. *Psicologia, Educação e Cultura*, 16(1), 95-107. [pec.ispgaya.pt/edicoes/2009/2009\\_vol\\_XIII\\_n2.pdf#page=97](http://pec.ispgaya.pt/edicoes/2009/2009_vol_XIII_n2.pdf#page=97)

Brito, C. D. M. D. (2014). *Estudo sobre a eficácia de um programa de educação emocional no comportamento agressivo de alunos do 2º ciclo do ensino básico*

(Tese de Mestrado, Universidade de Coimbra). Repositório Institucional da Universidade de Coimbra <https://hdl.handle.net/10316/28206>

Bueno, N., & Andrade, J. E. B. (2021). *Coaching en organizaciones: ¿Cuáles son las evidencias científicas sobre su efectividad?*. Praxis: revista de psicología, 22(35), 27-46. DOI: 10.32995/praxispsy.v22i35.157

Carballo, M. D. (2010). *Coaching para quienes viven con TDAH*. Alfaomega Grupo Editor.

Cia, F., Barham, E. J., & Fontaine, A. M. G. V.. (2010). *Impactos de uma intervenção com pais: o desempenho acadêmico e comportamento das crianças na escola*. *Psicologia: Reflexão E Crítica*, 23(3), 533–543. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722010000300014>

Angulo Cuba, J. I. (2016). *Coaching para o acompanhamento de alunos que apresentem TDAH baseado nos estudos de Beatriz Duda Macera* (TAD-SE 378 A61). Universidad Católica San Pablo. <https://repositorio.ucsp.edu.pe/handle/20.500.12590/17134>

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. (2018). Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, páginas 2918 - 2928. Ministério da Educação. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Deci, E.L., Ryan, R.M. (1985). *Conceptualizations of Intrinsic Motivation and Self-Determination*. In: *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Perspectives in Social Psychology. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7\\_2](https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7_2)

Duda, B. (2011). *El coaching para el TDAH: Aspectos teóricos y prácticos*. Lima: Asociación Peruana de Déficit de Atención.

Durozoi, G. & Roussel, A. (1993) *Dicionário de Filosofia*. Tradução de Marina Appenzeller. Papyrus.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books, Inc.

- Hernández, R. L., Delessert, É. G., & Norambuena, S. P. (2011). *Coaching para profesores - Un nuevo perfil para el profesional del siglo XXI*. Ediciones Jurídicas de Santiago.
- Kyena E. Cornelius, Michael S. Rosenberg & Karin N. Sandmel (2020). *Examining the Impact of Professional Development and Coaching on Mentoring of Novice Special Educators*. *Action in Teacher Education*, 42:3, 253-270, DOI: 10.1080/01626620.2019.1638847
- Loredo, E. R., Sierra-Arizmendiarieta, B., & Montero, C. R. (2019). *Ámbitos de aplicación del Coaching educativo: una revisión bibliográfica del periodo 2013-17*. *Educatio Siglo XXI*, 37(2 Jul-Oct), 223–244. <https://doi.org/10.6018/educatio.387091>
- Markus, H.R., Kitayama, S. (1991). Cultural Variation in the Self-Concept. In: Strauss, J., Goethals, G.R. (eds) *The Self: Interdisciplinary Approaches*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4684-8264-5\\_2](https://doi.org/10.1007/978-1-4684-8264-5_2)
- Melo, L. H., Matos, F. R. N., Machado, D. Q., & de Melo, L. H. (2015). *O coaching e o processo de desenvolvimento de competências e habilidades na aprendizagem gerencial*. *Caderno de Administração*, 9(1).
- Mendes, K. C. F. (2022). *Coaching no contexto acadêmico: um estudo de caso na Universidade do Estado de Santa Catarina*. [Master's thesis, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositorio Institucional UFSC <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/242635>
- Nelson, J. R., Benner, G. J., & Lane, K. L. (2004). *The social competence intervention for preschoolers: A social skills curriculum for teachers*. Sopris West.
- Neves, J. D., Garrido, M., & Simões, E. (2015). *Manual de competências pessoais, interpessoais e instrumentais: Teoria e prática*. Edições Sílabo.
- Nogueira, J. (2002). *Formar professores competentes e confiantes*. [Tese de doutoramento, Universidade Nova de Lisboa]

- Paiva, M., & Lourenço, A. (2010). *Comportamentos Disruptivos e Sucesso Académico: A Importância de Variáveis Psicológicas e de Ambiente*. Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento, 18-31.
- Paiva, M., & Lourenço, A. (2004). *Influência da Personalidade na Negociação de Conflitos em Contexto Escolar*. Psicologia, Educação e Cultura, 533-559.
- Pajares, F., & Olaz, F. (2008). *Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Artmed, 97, 114.
- Parra, R. R., Arenas, L. A. B., Sánchez, J. M. P., & Ángeles, C. H. R. (2022). *Coaching con programación neurolingüística para el logro de competencias académicas*. Revista Venezolana de Gerencia. 549-564.  
<https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.98.11>
- Pelegatta, F. (2020). *A arte e a ciência do coaching*. Editora Labrador.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). *Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance*. Journal of Educational Psychology. 115-135.
- Mecca, T. P., Dias, N. M., Reppold, C. T., Muniz, M., Gomes, C. M. A., Fioravanti-Bastos, A. C. M., Yates, D. B., Carreiro, L. R. R., & Macedo, E. C. (2015). *Funcionamento Adaptativo: Panorama Nacional e Avaliação com o Adaptive Behavior Assessment System*. Revista Psicologia: Teoria E Prática. 107–122.  
<https://doi.org/10.15348/1980-6906/psicologia.v17n2p107-122>
- Ravier, L. E. (2005). *Arte y ciencia del coaching: Su historia, filosofía y esencia*. Ed. Dunken.
- Ramos Loredó, E., Sierra-Arizmendiarieta, B., & Rocés Montero, C. (2019). *Ámbitos de aplicación del Coaching educativo: una revisión bibliográfica del periodo 2013-17*. Educatio Siglo XXI, 37(2 Jul-Oct), 223–244.  
<https://doi.org/10.6018/educatio.387091>

- Reid, R., Trout, A. L., & Epstein, M. H. (2005). *A social skills intervention for children with Asperger syndrome, high-functioning autism, and pervasive developmental disorder-not otherwise specified*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35(6), 795-811.
- Rimm-Kaufman, S. E., Fan, X., Chiu, Y. J., & You, W. (2007). *The contribution of the Responsive Classroom approach on children's academic achievement: Results from a three year longitudinal study*. *Journal of School Psychology*, 45(4), 401-421.
- Rodríguez, Á. (2022). *Coaching infantil y juvenil*. Ediciones de la U.
- Salavert, R. (2015). *Coaching: An apprenticeship approach for the 21st century*. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 4-24.
- Sánchez Mirón, B. & Boronat Mundina, J. (2014). *Coaching Educativo: Modelo para el desarrollo de competencias intra e interpersonales*. *Educación XX1*, 17 (1), 219-242. doi: 10.5944/educxx1.17.1.1072
- Sawyer, M., Crosland, K., Miltenberger, R., & Rone, A. (2015). *Using behavioral skills training to promote the generalization of parenting skills to problematic routines*. *Child and Family Behavior Therapy*, 37(4), 261–284.
- Seixas, S. (2006). *Comportamentos de bullying entre pares: Bem – estar e ajustamento escolar*. [Tese de Doutoramento da Faculdade de Psicologia e de Ciência da Educação de Coimbra].
- Sena, B. C. S., & Murgu, C. S. (2021). *Percepção de Autoeficácia Acadêmica e Contexto Escolar: O Que Dizem os Estudantes do Ensino Médio?*. *Psicologia: Ciência E Profissão*, 41, e224018. <https://doi.org/10.1590/1982-370300322401>
- Silva, A. R. L. da. (2018). *Coaching e suas aplicações (1a ed.)*. Paco Editorial.
- Silva, A. R. P. G. D. (2013). *Birras infantis, estilos educativos parentais e comportamento de punição* [Master's thesis, Universidade de Coimbra] Repositório Científico da Universidade de Coimbra. <https://hdl.handle.net/10316/23290> .

- Sobrinho, F. de P. N. (2009) *O ensino de procedimentos de autocontrole cognitivo-comportamental como estratégia para inclusão social/educacional de alunos envolvidos em atos de indiscipline*. Revista Educação em Questão, 34(20).  
<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/3947>
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (2008). *Motivation and self-regulated learning: theory, research, and applications*. Taylor & Francis.
- Twigg, D., Pendergast, D., Flückiger, B., Garvis, S., Johnson, G., & Robertson, J. (2013). *Coaching for Early Childhood Educators: An Insight into the Effectiveness of an Initiative*. International Research in Early Childhood Education, 4(1), 73-90.
- Veiga, F. (1995). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola*. Lisboa: Fim de Século
- Veiga, F. (2008). *Disruptive Behavior Scale Professed by Students (DBS-PS): Development and Validation*. International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 8(2), 203-216.
- Veiga, F. H. (2001). *Indisciplina e violência na escola: Práticas comunicacionais para professores e pais* (2ª ed.). Almedina
- Whitmore, J. (2006). *Coaching for performance: Aprimorando pessoas, desempenhos e resultados: competências pessoais para profissionais*. Qualitymark.
- Wilson, K.P., Dykstra, J.R., Watson, L.R. et al. (2012). *Coaching in Early Education Classrooms Serving Children with Autism: A Pilot Study*. Early Childhood Educ J 40, 97–105 <https://doi.org/10.1007/s10643-011-0493-6>
- Wolk, L., & Falicov, E. (2020). *Coaching para coaches*. Gran Aldea Editores

## **9. ANEXOS**

## Anexo 1

### Ficha praxeológica do Coach

		<b>DATOS</b>	
		Coachee: _____ DATA: _____ N. DA SESSÃO _____	
		<b>FEEDBACK</b>	
<b>ESTABLECER</b>		<b>ACORDO</b>	
<b>EXPLORAR</b>	<b>RESULTADOS ESPERADOS</b>	<b>FERRAMENTA DE EXPLORAÇÃO</b>	
	<b>FOCAR</b>	<b>META CLARA</b>	
	<b>ANALIZAR</b>	<b>RESPONSABILIDADE</b>	
<b>PLANEAR</b>	<b>COMPROMISO</b>	<b>FERRAMENTAS UTILIZADAS</b>	
	<b>DESAFIO SEMANAL</b>		
<b>AÇÃO</b>	DATA:                    HORA: MOMENTO IDEAL:		