

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE
CENTRO CIÊNCIAS SOCIAIS E APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

Márcia Feijó de Souza

**O COACHING EXECUTIVO SOB O OLHAR DA APRENDIZAGEM
TRANSFORMADORA**

São Paulo
2018

Márcia Feijó de Souza

**O COACHING EXECUTIVO SOB O OLHAR DA APRENDIZAGEM
TRANSFORMADORA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Administração de Empresas.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Diógenes de Souza Bido

São Paulo
2018

S729c Souza, Márcia Feijó de

O Coaching executivo sob o olhar da aprendizagem transformadora. /

Márcia Feijó de Souza.

107 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado Administração de Empresas) – Universidade
Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2018.

Orientador: Prof. Dr. Diógenes de Souza Bido

Bibliografia: f. 104-107.

1. Coaching. 2. Coaching executivo. 3. Aprendizagem de adultos.
4. Aprendizagem transformadora. I. Bido, Diógenes de Souza, *orientador*.
II. Título.

CDD 658.407124

MÁRCIA FEIJÓ DE SOUZA

**O COACHING EXECUTIVO SOB O OLHAR DA
APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA**

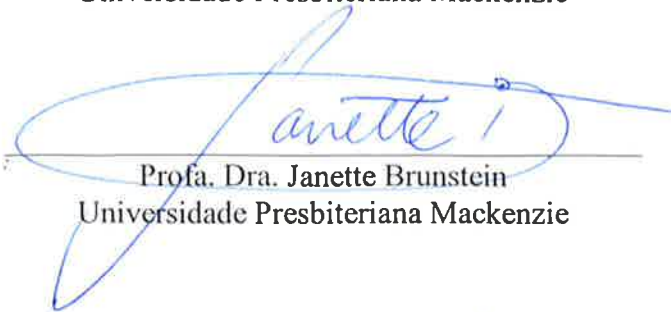
Dissertação, apresentada a Universidade
Presbiteriana Mackenzie, como parte das
exigências para a obtenção do título de
Mestre em Administração de Empresas.

Aprovada em 06 , 08 de _____ de 2018.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Diógenes de Souza Bido
Universidade Presbiteriana Mackenzie



Profa. Dra. Janette Brunstein
Universidade Presbiteriana Mackenzie



Profa. Dra. Liliana Vasconcellos Guedes
FEA - USP

DEDICATÓRIA

Dedico à minha filha, meu coração fora do corpo, ao meu marido, um apoiador incansável, ao meu sogro (in memoriam), meu exemplo de homem e de profissional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, fonte de luz e inspiração, pelo apoio e consolo nos momentos de cansaço e descrença.

Agradeço aos *coachs* e *coachees*, que participaram deste estudo, pela colaboração, pelo aprendizado e pela confiança em compartilhar, tão generosamente, suas experiências.

Agradeço ao Professor Dr. Diógenes Bido pela disponibilidade, por ter sido tão detalhista e exigente. Agora eu sei o que é um orientador de mestrado. O melhor de todos.

Agradeço à Professora Dra. Janette Brunsteiri pelas contribuições feitas à minha dissertação, e, em particular, por ter “apresentado” o “universo” da aprendizagem transformadora.

Agradeço ao Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior – PROSUC/CAPES pela bolsa de estudo no último ano do curso.

Agradeço a todos os colegas de mestrado, em particular, a Diogo Reatto, Daniele Piazzini e Vanessa Custodio. Cujo apoio afetivo e a troca de experiência foram fundamentais para este estudo.

Agradeço à Magna Castro Alves, por ter acreditado, possibilitado e sonhado comigo o sonho do *coaching*.

Agradeço, por fim, aos meus pais, cujo legado me transforma e é transformado na minha contínua jornada de aprendizagem.

EPÍGRAFE

A verdade dividida

A porta da verdade estava aberta
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez.

Assim não era possível atingir toda a verdade,
porque a meia pessoa que entrava
só conseguia o perfil de meia verdade.
E sua segunda metade
voltava igualmente com meio perfil.
E os meios perfis não coincidiam.

Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
Chegaram ao lugar luminoso
onde a verdade esplendia os seus fogos.
Era dividida em duas metades
diferentes uma da outra.

Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
Nenhuma das duas era perfeitamente bela.
E era preciso optar. Cada um optou
conforme seu capricho, sua ilusão, sua miopia.

(Carlos Drummond de Andrade)

RESUMO

A demanda por *coaching* executivo no Brasil e no mundo está em ascensão. A grande maioria dos profissionais de negócios vê o valor do *coaching* executivo como muito alto e esta credibilidade aumenta anualmente (SHERPA COACHING, 2016). Pesquisas em bases de dados, no período de 2013 a 2018, apontam poucos estudos sobre como o *coachee* aprende no processo de *coaching* executivo. Este estudo qualitativo, pautado no paradigma interpretativista, tem como objetivo, à luz dos pressupostos da aprendizagem transformadora, identificar e analisar como os *coachees* aprendem no processo de *coaching* executivo. Para alcançar este objetivo, pretende-se identificar se ocorre aprendizagem transformadora no *coaching* executivo e quais são os possíveis resultados alcançados através desse processo. Considerando tais objetivos, este estudo baseia-se na definição de *coaching* executivo como um processo focado na aprendizagem individual; como uma relação colaborativa e igualitária entre um profissional (*coach*) e um executivo (*coachee*); e como um processo cujo objetivo é identificar os desafios que o *coachee* enfrenta e transformá-los em oportunidades de crescimento pessoal e profissional (JONES et al., 2016; CAMERON; EBRAHIMI, 2014; PAGE; DEHAAN, 2014; DEHAAN et al., 2016; GROVER; FURNHAM, 2016; REIS, 2013). A construção dos dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com quinze participantes, dos quais dez eram *coachees* e cinco *coachs*. As informações coletadas foram analisadas à luz da Análise Temática, proposta por Braun e Clarke (2006). As análises evidenciaram que o modelo teórico da aprendizagem transformadora é uma lente útil para entender as experiências de aprendizagem dos *coachees*. Contribuindo, inclusive, para novas descobertas que possam melhorar o *design* e as diretrizes práticas do *coaching* executivo. Descobertas potencialmente capazes de trazer benefícios para a aprendizagem e os resultados dos *coachees*.

PALAVRAS CHAVE: Coaching. Coaching executivo. Aprendizagem de adultos. Aprendizagem transformadora.

ABSTRACT

The demand for executive coaching in Brazil and around the world is on the rise. The great majority of business professionals attribute high value to executive coaching – and this credibility increases annually (SHERPA COACHING, 2016). Database research, from 2013 to 2018, indicate there are only a few studies about how the coachee learns in the process of executive coaching. This qualitative study, based on the interpretative paradigm, aims, in light of the assumptions of transformative learning, to identify and analyze how coachees learn in the process of executive coaching. To achieve this goal, we intend to identify if transformative learning occurs in executive coaching and what are the possible results achieved through this process. Considering the proposed objectives, this study is based on the definition of executive coaching as a process focused on individual learning; as a collaborative, egalitarian relationship between a professional (coach) and an executive (coachee); and as a process whose objective is to identify the challenges faced by the coachee and transform them into opportunities for personal and professional growth (JONES et al., 2016; CAMERON; EBRAHIMI, 2014; PAGE; DEHAAN, 2014; DEHAAN et al., 2016; GROVER; FURNHAM, 2016; REIS, 2013). Data were constructed through semi-structured interviews with fifteen participants, of which ten were coachees and five coaches. The information collected was analyzed in light of the Thematic Analysis, proposed by Braun and Clarke, 2006. The analysis showed that the theoretical model of transformative learning is a useful lens to understand the coachees' learning experiences. It also contributes to new findings that can improve the design and practical guidelines of executive coaching. Discoveries potentially capable of bringing learning benefits and coachees results.

KEY WORDS: Coaching. Executive coaching. Adults learning. Transforming learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Raízes do Coaching	Erro! Indicador não definido.	1
Figura 2: Processo de aprendizagem no <i>coaching</i> executivo		63
Figura 3: Quatro estágios para aprender qualquer nova habilidade		64
Figura 4: Dilema desorientador		68
Figura 5: Autorreflexão crítica		77

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: O <i>coaching</i> executivo e outras abordagens de ajuda e desenvolvimento humano	Erro! Indicador não definido.2
Quadro 2: Algumas modalidades de <i>coaching</i>	Erro! Indicador não definido.3
Quadro 3: Características dos aprendizes adultos	Erro! Indicador não definido.7
Quadro 4: Resultados do estudo de Hoggan (2016)	Erro! Indicador não definido.6
Quadro 5: Perfil dos <i>coachees</i> que financiaram e buscaram os serviços de um <i>coach</i>	Erro! Indicador não definido.5
Quadro 6: Perfil dos <i>coachees</i> cujo processo de <i>coaching</i> foi sugerido e financiado pela organização	Erro! Indicador não definido.5
Quadro 7: Perfil dos <i>coachs</i> entrevistados	Erro! Indicador não definido.7
Quadro 8: Experiências que levaram ao <i>coaching</i> executivo – Grupo A	Erro! Indicador não definido.5
Quadro 9: Experiências que levaram ao <i>coaching</i> executivo – Grupo B	Erro! Indicador não definido.6
Quadro 10: <i>Assessments</i> utilizados no <i>coaching</i> executivo	Erro! Indicador não definido.4
Quadro 11: Recursos das teorias da administração de empresas adaptados ao <i>coaching</i>	Erro! Indicador não definido.2
Quadro 12: Resultados de cosmovisão – Grupo A	Erro! Indicador não definido.0
Quadro 13: Resultados de cosmovisão – Grupo B	90
Quadro 14: Resultados de <i>self</i> – Grupo A	Erro! Indicador não definido.1
Quadro 15: Resultados de <i>self</i> – Grupo B	Erro! Indicador não definido.1
Quadro 16: Resultados de epistemologia – Grupo A	Erro! Indicador não definido.2
Quadro 17: Resultados de epistemologia – Grupo B.....	Erro! Indicador não definido.2
Quadro 18: Resultados de ontologia – Grupo A.....	Erro! Indicador não definido.2
Quadro 19: Resultados de ontologia – Grupo B	94
Quadro 20: Resultados de comportamento – Grupo A.....	94
Quadro 21: Resultados de comportamento – Grupo B	95
Quadro 22: Resultados de capacidade – Grupo A	96
Quadro 23: Resultados de capacidade – Grupo A	96
Quadro 1: Legado do <i>coaching</i> executivo - Grupo A	97
Quadro 25: Legado do <i>coaching</i> executivo - Grupo B	99

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
	OBJETIVO E PROBLEMA DE PESQUISA.....	18
	CONTRIBUIÇÕES DO ESTUDO.....	19
	ESTRUTURA DO TRABALHO.....	19
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	21
	COACHING EXECUTIVO.....	21
	2.1.1 O coach, o coachee e a organização.....	27
	2.1.1.....	30
	2.1.2 O relacionamento coach/coachee.....	30
	2.1.3 O diálogo no coaching executivo.....	31
	2.1.4 Coaching executivo, experiência e ação.....	31
	2.1.5 As diferentes aplicações do coaching executivo.....	33
	O COACHING EXECUTIVO E APRENDIZAGEM DE ADULTOS.....	36
	2.1.6 A andragogia e o coaching.....	36
	2.1.7 A aprendizagem experiencial e o coaching executivo.....	38
	Coaching executivo e a aprendizagem transformadora.....	41
	2.1.8 Os resultados da aprendizagem transformadora.....	44
	2.1.9 O ambiente como possibilitador do diálogo e da aprendizagem.....	47
	2.1.10 O dilema desorientador como ponto de partida da aprendizagem transformadora.....	48
	2.1.11 A autorreflexão em busca de significado.....	50
	2.1.12 O diálogo racional.....	51
	2.1.13 A ação e experiência.....	52
3	METODOLOGIA.....	54
	A ESTRATÉGIA METODOLÓGICA.....	54
	PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	54
	3.1.1 Coachees.....	55
	3.1.2 Coachs.....	56
	INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS.....	57
	A ANÁLISE DOS DADOS.....	58
4	APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	62
	4.1 TEMA 1 : APRENDIZAGEM NO COACHING EXECUTIVO.....	62

4.1.1	Subtema : dilema desorientador.....	65
4.1.2	Subtema : dialogo no processo de aprendizagem	69
4.1.3	Subtema : a autorreflexão	72
4.1.4	Subtema : das sessões de coaching para a ação no ambiente de trabalho	78
4.1.5	Subtema : relacionamento coach/coachee	84
4.2	TEMA 2 : RESULTADOS DA APRENDIZAGEM	87
4.2.1	Cosmovisão.....	88
4.2.2	Self.....	90
4.2.3	Epsitemológico	91
4.2.4	Ontologia	92
4.2.5	Comportamento	93
4.2.6	Capacidade.....	94
4.2.7	Profundidade, amplitude e estabilidade relativa	95
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
5.1	Limitações e sugestões para estudos futuros	100
	REFERÊNCIAS	102

1 INTRODUÇÃO

Mudanças contínuas sejam sociais, políticas e/ou econômicas têm resultado em grandes desafios para os executivos e as organizações. Dentre esses desafios, por exemplo, estão: a excelência operacional, o capital humano, o relacionamento com clientes, a regulamentação do governo e a inovação.

Diante deste cenário, manter programas de desenvolvimento e de aprendizagem pode ser um diferencial, especialmente em corporações que buscam inovação e soluções para explorar novas oportunidades.

Pesquisas apontam que as empresas precisam de uma combinação de práticas capazes de afetar, simultaneamente, os conhecimentos e as capacidades comportamentais de seus profissionais (REKALDE et al., 2015) e que há um aumento nas evidências de que *coaching* contribui positivamente não só para o desempenho individual, mas também para os bons resultados da organização (BOZER; SARROS, 2012; BOZER et al, 2013; PAGE; DE HAAN, 2014; THEEBOOM et al., 2014).

O *coaching* é um processo de aprendizagem facilitado, dialógico e reflexivo, capaz de auxiliar o *coachee* a obter resultados em suas vidas, carreiras, negócios ou organizações (COX, 2013; ICF, 2016).

O mercado de *coaching* executivo conta com 53 mil profissionais no mundo e movimenta US\$ 2,3 bilhões, sendo que um em cada quatro *coachs*, 23% desses profissionais, tem executivos em sua carteira de *coachees* (ICF, 2016).

A demanda por *coaching* executivo no Brasil e no mundo está em ascensão. A grande maioria dos profissionais de negócios vê o valor do *coaching* executivo como muito alto e esta credibilidade aumenta anualmente (SHERPA COACHING, 2016).

Segundo a Sociedade Brasileira de Coaching - SBC (2015) existe uma crescente demanda por *coachs*. A procura por certificação de *coaching*, segundo a SBC, aumenta anualmente de 80% a 90%, com previsão de expansão até 2020 para 30.000 membros.

Segundo a International Coach Federation – ICF (2016) existem várias especialidades de *coaching*.

Porém, optou-se pelo *coaching* executivo como contexto de análise, considerando, além dos números do mercado de *coaching*, o crescente investimento em *coaching*, por parte das organizações, como estratégia de desenvolvimento dos executivos (BOZER et al., 2015; JOO et al., 2012); a carência, na literatura de *coaching* executivo, de evidência empírica sobre como as pessoas aprendem e quais devem ser os componentes essenciais do *coaching*, ou seja, como ocorre a aprendizagem no *coaching* executivo; e quais são os preditores, os “ingredientes ativos”, para que *coaching* executivo contribua para a aprendizagem individual (GRANT et al., 2010; BOZER; SARROS, 2012; JONES et al., 2016; VIDAL-SALAZAR et al., 2012).

Vincular a prática de *coaching* executivo com evidências científicas é um passo essencial para aumentar a credibilidade e sustentabilidade desta abordagem. Tal crença também faz parte da relação de motivos que impulsionaram este trabalho.

O *coaching* tem raízes intelectuais em uma variedade de disciplinas: psicologia social; teorias da aprendizagem; teorias de desenvolvimento humano e organizacional; e filosofia existencial e fenomenológica, dentre outras (MCLAUGHLIN; COX, 2015).

Essa múltipla influência pode ser percebida, como um dos fatores responsáveis pela ausência de consenso quanto à definição de *coaching*. Dito isso, sua definição ainda é objeto de debate e estudo entre profissionais, pesquisadores e clientes.

Este estudo baseia-se na definição de *coaching* executivo como um processo focado na aprendizagem individual; uma relação, colaborativa e igualitária entre um profissional (*coach*) e um executivo (*coachee*); cujo objetivo é identificar os desafios que o *coachee* enfrenta e transformá-los em oportunidades de crescimento pessoal e profissional (JONES et al., 2016; CAMERON; EBRAHIMI, 2014; PAGE; DEHAAN, 2014; DEHAAN et al., 2016; GROVER; FURNHAM, 2016; REIS, 2013). Tal abordagem envolve o uso de estratégias, ferramentas e técnicas adequadas à promoção de mudanças, desejáveis e sustentáveis (COX et al., 2010) e a busca de equilíbrio entre as necessidades individuais e organizacionais (ENNIS et al., 2012).

De acordo com Ennis et., al (2012) o *coaching* executivo pode envolver três níveis de aprendizagem: solução de problemas táticos, desenvolvimento de capacidades de liderança e de novas formas de pensar e agir (que generalizam para outras situações e papéis) e

desenvolvimento de habilidades e hábitos de autorreflexão (que garantem que a aprendizagem continue após o término do processo de coaching).

Semelhante ao que ocorre nos níveis de aprendizagem do *coaching* executivo, a aprendizagem transformadora também envolve a solução de problemas e também diz respeito à aprendizagem envolvida na melhoria do desempenho. Segundo Mezirow (1994), o aprendiz, dentro do contexto de resolução de problemas, reflete criticamente sobre o conteúdo do problema, sobre o processo de resolução desse problema ou sobre a premissa subjacente do referido problema.

Tal reflexão, leva o aprendiz ao reconhecimento de que outro modo de compreensão pode fornecer novos insights diante de um problema; a uma consciência mais profunda das crenças estabelecidas (suas origens, natureza e consequência); ao exame crítico a respeito das suposições que apoiam essas crenças; a tornar válida, através do teste empírico ou de uma avaliação discursiva ampla, uma nova crença; a lidar com a ansiedade, associada às consequências de pôr em teste essa nova crença, e ao agir, de forma reflexiva, sobre a crença validada (DIRKX et al., 2006).

A aprendizagem transformadora postula que, a aprendizagem serve para melhorar a capacidade do aprendiz no que se refere a lidar eficazmente com os desafios diários da vida (HOGGAN, 2016). No presente estudo nossa atenção estará voltada para as contribuições da aprendizagem transformadora no que se refere aos desafios diários, a solução de problemas e melhora do desempenho.

Considerando os pontos de convergência, entre os referidos níveis de aprendizagem no *coaching* executivo e o que envolve a aprendizagem transformadora, o interesse deste estudo está direcionado para aprendizagem aqui entendida como um processo racional e metacognitivo que, a partir de quadros de referência mais inclusivos, discriminatórios, abertos e reflexivos (MEZIROW, 1978), “resulta em significantes e irreversíveis mudanças na forma como uma pessoa experimenta, conceitua e interage com o mundo” (HOGGAN, p. 15, 2016).

Pesquisando nas bases de dados, Proquest, EBSCO, Portal CAPES, Scielo e Google Scholar, no período de 2015 a 2018, pode-se constatar que existem poucos estudos sobre como o *coachee* aprende e quais são os elementos críticos que podem facilitar esse aprendizado. Além disso, mesmo sendo um método destinado, prioritariamente, a aprendizagem de adultos; grande parte do que existe na literatura acadêmica sobre o *coaching*

executivo, consiste em artigos baseados em práticas de psicologia ou negócios. Poucos são os estudos que relacionam o *coaching* executivo à aprendizagem de adultos (GRANT et al., 2010; BOZER; SARROS, 2012; JONES et al., 2016; VIDAL-SALAZAR et al., 2012).

Dentre os estudos empíricos identificados a partir da pesquisa, a meta-análise de Theeboom, Beersma e Van Vianen (2014) aponta que a robustez dos efeitos do *coaching* parecem ser maiores quando existe oportunidade suficiente para reflexão e experimentação ativa, inclusive sugerindo que níveis mais profundos de aprendizagem, tal como é proposto pela aprendizagem transformadora (MEZIROU, 1991), só pode acontecer nestas condições.

Para estes autores, assim como para Jones, Woods e Guillaume (2016), cujo estudo buscou integrar o *coaching* com literatura mais ampla sobre aprendizado, treinamento e desenvolvimento de funcionários no trabalho, as teorias da aprendizagem de adultos podem fornecer informações relevantes para elevar a eficácia de intervenções de *coaching* executivo em um longo prazo.

Além das referidas meta-análises, Mclaughlin e Cox (2015) e Ciporen (2015) também realizaram estudos articulando aprendizagem de adultos, aprendizagem transformadora e *coaching*.

Mclaughlin e Cox (2015), por exemplo, ao definir o *coaching*, postula que tal processo pode se referir a algo mais do que aprender, podendo incluir uma experiência transformadora de vida. Onde o papel do *coach* é desafiar os pressupostos existentes para garantir que os *coachees* estejam abertos à nova aprendizagem.

Segundo esses autores, o *coachee* geralmente procura o *coaching* executivo quando a vida ou as situações no trabalho sugerem a necessidade de entender algo novo ou quando uma mudança promove incerteza (MCLAUGHLIN; COX, 2015).

1.1 OBJETIVO E PROBLEMA DE PESQUISA

Baseando-se em estudos que articulam *coaching* executivo/aprendizagem de adultos e tendo em vista as lacunas anteriormente citadas, o objetivo do presente estudo, à luz dos pressupostos da aprendizagem de adultos, em particular os pressupostos da aprendizagem transformadora, é identificar e analisar o processo de aprendizagem no *coaching* executivo.

Para alcançar este objetivo, a partir do relato das experiências dos entrevistados, pretende-se identificar como ocorre aprendizagem no *coaching* executivo e quais são os possíveis resultados alcançados.

1.2 CONTRIBUIÇÕES DO ESTUDO

O presente estudo oferece a teoria da aprendizagem transformadora, como um possível modelo teórico alternativo, ou paralelo, capaz de fundamentar os processos de *coaching* executivo e contribui:

1. Com a pesquisa sobre *coaching* executivo e aprendizagem transformadora;
2. Com desenvolvimento de novos quadros de referência sobre como a prática do *coaching* executivo pode ser melhorada pela aplicação da teoria da aprendizagem transformadora;
3. Com a literatura de aprendizagem individual, fornecendo evidências empíricas de como o indivíduo aprende no processo de *coaching* executivo;
4. Para a vinculação da prática de *coaching* executivo, com a existente evidência científica, e desta forma aumentar a credibilidade do *coaching* executivo.

1.3 ESTRUTURA DO TRABALHO

O presente estudo foi organizado para apresentar, preliminarmente, os propósitos e os motivadores para sua realização. Definiu-se a questão de pesquisa e justificou-se a relevância deste para a pesquisa e a prática da aprendizagem individual e do *coaching* executivo.

Após a introdução, o capítulo seguinte, foi estruturado para apresentar a fundamentação teórica utilizada para analisar o fenômeno em questão.

Inicialmente a fundamentação teórica concentra-se na apresentação de bases conceituais sobre o *coaching* e o *coaching* executivo, com destaque para um breve histórico sobre o *coaching*, suas principais influências, o conceito de *coaching* executivo adotado no

estudo e algumas características que diferenciam o coaching executivo de outras abordagens. Em seguida apresenta-se uma sessão articulando o *coaching* executivo e as principais teorias sobre a aprendizagem de adultos, e finalmente uma sessão destinada à aprendizagem transformadora e seus principais pressupostos.

Na sequência apresenta-se o capítulo três, destinado à descrição dos aspectos metodológicos adotados no presente estudo, incluindo estratégia da pesquisa, a natureza do estudo, a caracterização dos participantes da pesquisa, procedimentos de coleta e análise de dados. Os capítulos cinco e seis, respectivamente incluem a discussão sobre os resultados e as conclusões sugeridas para este estudo, incluindo limitações da pesquisa e indicações para pesquisas futuras sobre o processo de *coaching* executivo e aprendizagem transformadora.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta sessão concentrou-se na revisão de pressupostos e conceitos presentes na literatura sobre *coaching* executivo, aprendizagem de adultos e aprendizagem transformadora.

Inicialmente apresenta-se um breve descritivo das origens do coaching até sua inserção nas organizações, inclusive apontando alguns conceitos chaves, por exemplo, *coach*, *coaching*, *coachee* e *coaching* executivo; para singularidades do coaching em relação a outras abordagens de ajuda e desenvolvimento humano; para algumas modalidades de *coaching* e *coaching* executivo.

Na sequência destaque para alguns dos principais teóricos da aprendizagem de adultos e finalmente para aprendizagem transformadora, cujo modelo conceitual foi utilizado como lente útil para entender as experiências de aprendizagem dos *coachees* no *coaching* executivo.

2.1 COACHING EXECUTIVO

Coach é uma palavra inglesa, mas que tem sua origem em uma cidade chamada 'Kocs' no norte da Hungria. Nesta cidade foram feitas carruagens, os Kocsiszeke, que transportavam as pessoas para onde elas queriam (MCLAUGHLIN; COX 2015). Os nativos dessa cidade também são chamados de kocsi. E é esse vocábulo que os ingleses entendiam como "coach". Portanto, o primeiro significado da palavra coach é "carruagem".

O uso da palavra coach, como um instrutor ou treinador, é supostamente de cerca de 1830, quando na Universidade de Oxford o termo era utilizado para designar o tutor que "carregava" um aluno por meio de um exame. Em 1800, o termo foi associado ao esporte, onde o coach era o treinador responsável por melhorar o desempenho dos atletas. Só no século XX, o coaching chegou ao local de trabalho, onde foi associado com um processo específico de educação para jovens recrutas (GRAY, 2006; MCLAUGHLIN; COX, 2015).

Segundo Timothy Gallwey (1996), reconhecido como o fundador do conceito de *coaching*, o indivíduo é uma fonte de respostas para suas próprias perguntas e o *coaching* está

focado em três pontos principais: ajudar pessoas a aprenderem a aprender e pensarem por si próprias; ajudar gestores e executivos a desenvolverem colaboradores e equipes; ajudar as lideranças a aprenderem a criarem organizações voltadas à gestão de conhecimento e aprendizagem.

De seus primórdios até os dias atuais, o *coaching* tem raízes intelectuais em uma variedade de disciplinas: psicologia social; teorias da aprendizagem; teorias de desenvolvimento humano e organizacional; e filosofia existencial e fenomenológica, dentre outras (MCLAUGHLIN; COX, 2015). A figura 1 ilustra algumas dessas múltiplas influências.

Figura 1: Raízes do Coaching



Fonte: Adaptado da figura As raízes do coaching - metáfora da árvore (MALTBIA et al., 2014).

Essa múltipla influência pode ser percebida, como um dos fatores responsáveis pela ausência de consenso quanto à definição de *coaching*. Dito isso, sua definição ainda é objeto de debate e estudo entre profissionais, pesquisadores e clientes.

Autores como Passmore e Fillery-Travis (2011) propõem que o *coaching* é um diálogo ao estilo socrático, no qual perguntas abertas, escuta ativa, sínteses e reflexão são as principais ferramentas utilizadas, para o autoconhecimento e aprendizado do *coachee*/cliente (REIS, 2013; DIPPENAAR; SCHAAP, 2017).

Segundo a Federação Internacional de Coaching (ICF, 2016) o *coaching* pode auxiliar o *coachee* a obter resultados em suas vidas, carreiras, negócios e/ou organizações. Por

meio deste processo, o *coachee* pode aprofundar sua aprendizagem, melhorar seu desempenho e sua qualidade de vida.

Outras definições de *coaching* podem se referir a algo mais do que aprender. Elas podem incluir uma experiência transformadora da vida (MCLAUGHLIN; COX, 2015).

O *coaching*, o aconselhamento, particularmente no contexto da terapia, e a orientação são termos que frequentemente são usados de forma intercambiável, e os estudiosos reconhecem que a diferenciação entre eles pode ser desafiadora (BACHKIROVA et al., 2010). No quadro 1, foco e a natureza do relacionamento, compara-se o *coaching* executivo a outras cinco abordagens de ajuda e desenvolvimento humano frequentemente referenciados na literatura de *coaching*.

Quadro 2: O *coaching* executivo e outras abordagens de ajuda e desenvolvimento humano

Abordagens	Foco	Natureza da Relação
<i>Coaching</i> Executivo	Diretamente relacionado à ação, ao alcance de metas, para a obtenção de resultados que tragam benefícios para o <i>coachee</i> e a organização. Feito sob medida (DE HAAN et al., 2013).	Normalmente envolve o <i>coach</i> , o <i>coachee</i> e a organização e o desenvolvimento através de um diálogo reflexivo dentro de um relacionamento exclusivo, confiável, seguro e de suporte (DE HAAN et al., 2013).
Psicoterapia	O foco são as questões existenciais e busca por aprofundar o diagnóstico e a compreensão de problemas. (BLOCH et al., 2012).	Trabalha clinicamente com indivíduos que sofrem de problemas psicopatológicos, como, por exemplo, depressão e ansiedade (DE HAAN et al., 2013).
Mentoring	O foco do mentor é transmitir conhecimentos e experiências em qualquer dimensão da vida ao mentorado, alguém menos experiente. (BLOCH et al., 2012).	O mentor alguém especialista em uma determinada área de atuação e o mentorado, busca repassar seus conhecimentos e experiência ao menos experiente. O mentor precisa ter experiência na área do mentorado (BLOCH et al., 2012).
Aconselhamento	Apoiar a busca do bem-estar do indivíduo em qualquer dimensão de sua vida.	O propósito do trabalho é definido unicamente pelo indivíduo e, potencialmente, não há limitações quanto aos aspectos que possam ser trabalhados no processo.
Treinamento	Processo fechado, tendo a delimitação de tempo e conteúdo.	Caracterizada pela transmissão de informações e instrução (DE HAAN et al., 2013).
Consultoria	Diagnóstico e processos com a finalidade de suprir necessidades específicas, por meio de recomendações de ações e apontamento de soluções. (BLOCH et al., 2012).	Direcionada ao aconselhamento, a partir da análise quantitativa de problemas, de líderes, individualmente, em assuntos de negócios. A natureza do relacionamento é baseada na ética organizacional (BLOCH et al., 2012).

Fonte: Elaborado pela autora a partir de BLOCH et al., 2012 e DE HAAN et al., 2013

Porém, apesar das várias definições de *coaching* e da sobreposição com outras abordagens, alguns elementos são apontados como recorrentes e fundamentais nos processos de *coaching*: (1) relação de ajuda entre o *coach* e o *coachee*; (2) contrato, estabelecendo

objetivos de desenvolvimento pessoal; (3) a realização dos objetivos por meio de um processo centrado em questões interpessoais e intrapessoais; (4) crescimento do *coachee*, fornecendo ferramentas, habilidades e oportunidades para que este possa se desenvolver e tornar-se mais eficaz (BONO, et al., 2009; KILBURG, 1996; MCCAULEY; HEZLETT, 2002; PETERSON; HICKS, 1996; SMITHER, 2011; WITHERSPOON; WHITE, 1996).

Existem várias modalidades de *coaching*. Por exemplo, *coaching* de carreira, de vida, de time, de vendas e executivo. No quadro 2 apresentam-se exemplos de algumas dessas modalidades.

Quadro 3: Algumas modalidades de *coaching*

Modalidade	Definição
<i>Coaching</i> de Carreira	O <i>coach</i> de carreira, como o próprio nome sugere, auxilia o <i>coachee</i> no processo de definição dos seus objetivos de carreira e na identificação dos recursos necessários para alcançar tais objetivos. Além disso, <i>coach</i> e <i>coachee</i> trabalham no sentido de definir ações e estratégias necessárias para atingir esses objetivos. Buscando sempre em equilíbrio entre os objetivos de carreira e as outras áreas da vida do <i>coachee</i> (ENNIS et al., 2012).
<i>Coaching</i> de Time	O <i>coaching</i> de time trabalha com indivíduos em grupos. O foco pode variar, por exemplo, de desenvolvimento de liderança para desenvolvimento de carreira e gerenciamento de estresse. O <i>coaching</i> de time combina os benefícios do <i>coaching</i> individual com os recursos dos grupos. Os indivíduos aprendem uns com os outros, a partir das interações que ocorrem dentro grupo (ENNIS et al., 2012).
<i>Peer Coaching</i> ou <i>coaching</i> entre pares	O <i>coaching</i> entre pares é um processo confidencial através do qual dois ou mais colegas profissionais trabalham juntos para refletir sobre as práticas atuais; expandir, refinar e construir novas habilidades; compartilhar ideias; ensinar uns aos outros; realizar pesquisas em sala de aula; ou resolver problemas no local de trabalho (ENNIS et al., 2012).
<i>Life coaching</i> ou <i>coaching</i> de Vida	Nesta modalidade de <i>coaching</i> , diversas áreas da vida do <i>coachee</i> podem ser trabalhadas, como por exemplo: relacionamentos, saúde, família, finanças, etc. O objetivo do <i>coaching</i> de vida é ampliar a consciência do <i>coachee</i> quanto às suas metas e prioridades pessoais, possibilitando uma melhor compreensão dos seus pensamentos, sentimentos e escolhas (ENNIS et al., 2012).
<i>Executive coaching</i> ou <i>coaching</i> Executivo	<i>Coaching</i> executivo é um processo focado na aprendizagem; uma relação, colaborativa e igualitária entre um profissional (coach) e um executivo (coachee); cujo objetivo é identificar os desafios que o coachee/executivo enfrenta e transforma-los em oportunidades de crescimento pessoal e profissional (JONES et al., 2016; CAMERON; EBRAHIMI, 2014; PAGE e DEHAAN, 2014; DEHAAN et al., 2016; GROVER; FURNHAM, 2016; REIS, 2013). Tal abordagem envolve o uso de estratégias, ferramentas e técnicas adequadas à promoção de mudanças, desejáveis e sustentáveis (COX et al., 2010) e a busca de equilíbrio entre as necessidades individuais e organizacionais (ENNIS et al., 2012).

Fonte: Elaborado pela autora

O *coaching* foi adaptado pela arena organizacional em um esforço para desenvolver competências dos funcionários, bem como promover o treinamento de gerentes (VIDAL-SALAZAR et al., 2012).

As décadas de 1980 e 1990, caracterizadas por mudanças organizacionais, rápido avanço na tecnologia da informação, globalização do mercado de produtos e serviços, aumento do *downsizing* corporativo e da mobilidade geográfica, assistiram à publicação de vários trabalhos importantes sobre *coaching* executivo e o aparecimento de programas para *coaches* nos Estados Unidos e na Inglaterra (KRAUSZ, 2007; FORBES JR, 2014). Em uma tentativa de auxiliar os executivos a lidarem com os efeitos colaterais dos processos de mudanças, grandes empresas de consultoria criaram seus próprios grupos de *coaching* (FORBES JR., 2014).

Nos últimos anos, a popularidade e despesas com *coaching* executivo como ferramenta de aprendizado e desenvolvimento em corporações aumentou (ARNAUD, 2003; FELDMAN; LANKAU, 2005; VIDAL-SALAZAR et al., 2012; THEEBOOM et al., 2014; JONES et al., 2016).

Segundo estudo encomendado pela *International Coach Federation*, realizado pela *PricewaterhouseCoopers* em 2015 e publicado em 2016, na América Latina, existem quatro mil *coachs*. Desses, três em cada quatro profissionais com clientes ativos (75%), disse esperar que o seu número de clientes aumentasse nos próximos doze meses. Uma proporção semelhante (75%) afirmou prever um aumento da receita anual de *coaching* (ICF, 2016).

Para se adaptar e alcançar vantagens competitivas no atual contexto de negócios, as empresas buscam implementar processos de melhoria da eficiência. Neste contexto, o *coaching* executivo constitui uma prática de gestão com potencial para encorajar o desenvolvimento pessoal, podendo, indiretamente, promover o desenvolvimento econômico e crescimento sustentável das empresas (VIDAL-SALAZAR et al., 2012; GRANT, 2014).

Apesar da popularidade do *coaching* executivo, existe pouca semelhança entre as várias práticas de coaching (ferramentas de avaliação, abordagens científicas ou filosóficas, atividades, metas e métodos de avaliação de resultados). Há uma carência de trabalhos empíricos a respeito dos “ingredientes ativos” do *coaching* executivo, seu processo e sua prática. Também existe necessidade de mais trabalhos empíricos, de evidências científicas, que possam examinar como as teorias da aprendizagem de adultos podem contribuir para os resultados do *coaching* executivo (GRANT et al., 2010; BOZER; SARROS, 2012; JONES et al., 2016; VIDAL-SALAZAR et al., 2012).

Percebido como um processo de aprendizagem, o *coaching* sugere uma relação, uma parceria, um-a-um, entre um profissional (*coach* externo) ou um *coach* interno (por exemplo, um gerente) e um cliente (*coachee*). No *coaching* executivo, que se dá no contexto organizacional, a relação é triangular, normalmente envolvendo um terceiro, um patrocinador, um cliente, a organização, representada, por exemplo, pelo Departamento de Recursos Humanos (GRANT, 2014; JOO, 2005; BOZER; SARROS, 2012; KRAUSZ, 2007; MCCAULEY; HEZLETT, 2002; WITHERSPOON; WHITE, 1996).

Nesta modalidade de *coaching*, o papel da organização pode não se limitar ao patrocínio. A organização pode ser um parceiro na definição de metas e na avaliação dos progressos (COX et al., 2014).

Sendo assim, nestes casos, a relação triangular, a parceria entre o executivo (*coachee*), o *coach* e organização, expressa através do alinhamento entre os objetivos individuais do *coachee* e os principais objetivos organizacionais, é um dos fatores que distinguem o *coaching* executivo de outras abordagens de aprendizagem.

O processo de *coaching* executivo é projetado para produzir mudanças de comportamento com o objetivo de maximizar o desempenho profissional e a eficácia organizacional (BARTLETT et al., 2014; GRANT, 2014; BLOCH et al., 2012; SHERPA COACHING, 2016).

Para isso, o *coaching* executivo se dá num ambiente propício à reflexão, ao desafio e ao desenvolvimento do pensamento crítico. Tal processo é estabelecido por meio do diálogo entre o *coach* (executivo) e o *coachee* (cliente), de orientação prática, voltado para a promoção e o estímulo da aprendizagem, a partir de metas relacionadas ao desenvolvimento pessoal e profissional. (BLANCO, 2006; MAYNARD, 2006).

De acordo com Bartlett, Boylan e Hale (2014), a essência do *coaching* executivo pode ser resumida por quatro palavras-chave, usadas nas definições de *coaching* executivo de 533 publicações, são elas: relacionamento, metas, aprendizado e desempenho.

Neste estudo, o *coaching* executivo é definido como um processo focado na aprendizagem; uma relação, colaborativa e igualitária entre um profissional (*coach*) e um executivo (*coachee*); cujo objetivo é identificar os desafios que o *coachee* enfrenta e transformá-los em oportunidades de crescimento pessoal e profissional (JONES et al., 2016;

CAMERON; EBRAHIMI, 2014; PAGE e DEHAAN, 2014; DEHAAN et al., 2016; GROVER; FURNHAM, 2016; REIS, 2013). Tal abordagem envolve o uso de estratégias, ferramentas e técnicas adequadas à promoção de mudanças, desejáveis e sustentáveis (COX et al., 2010) e a busca de equilíbrio entre as necessidades individuais e organizacionais (ENNIS et al., 2012).

2.1.1 O coach, o coachee e a organização

O *coaching* executivo, enquanto processo dialético integra experiências, conceitos e observações para facilitar a compreensão, fornecer orientação, apoiar a ação e a integração. Neste sentido, o papel do *coach* pode ser desafiar os pressupostos existentes para garantir que os *coachees* estejam abertos à nova aprendizagem (MCLAUGHLIN; COX, 2015).

Embora, há quem defenda este papel, não há consenso na literatura acadêmica, sobre os papéis, atributos e qualificações, indispensáveis a esses profissionais. (MALTBIA et al., 2014).

Para serem eficazes, os *coaches* devem envolver os *coachees* em discussões e ações sobre os próximos passos; além disso, eles devem ter um sistema de monitoramento de implementação dos próximos passos, bem como medir a eficácia. Inteligência emocional, maturidade, experiência, habilidades de comunicação, espontaneidade, honestidade, capacidade de fazer as perguntas certas e sabedoria, figuram entre as possíveis qualificações do *coach* (DOBOSZ; TEE, 2016).

Outro debate ainda sobre as características do *coach* faz referência ao uso de *coach* interno, funcionário da organização e/ou *coach* externo, profissional contratado pela organização como prestador de serviço (VIDAL-SALAZAR et al., 2012).

Strumpf (2002 apud JONES et al., 2016, p. 21) sugere que a escolha de usar um *coach* interno ou externo depende de uma série de fatores. Esses fatores incluem um viés cultural e prontidão, já que algumas organizações preferem usar soluções "caseiras" versus as geradas por consultores externos.

O *coaching* executivo envolve um executivo, seu *coach* e seu contexto de atuação. Os *coachs* internos, funcionários da organização, são treinados e desempenham as mesmas

atribuições de um *coach* externo. Seus defensores postulam que uma das principais vantagens do *coach* interno é a maior e melhor compreensão da cultura e do clima da organização. O que pode ser bastante útil no momento de definir os objetivos do *coachee* (JONES et al., 2016).

Porém, estudos que defendem o engajar de *coachs* externos acreditam que as organizações podem assegurar que seja realizado um processo de familiarização completo do contexto organizacional. Tal processo de familiarização pode permitir que, assim como os *coachs* internos, os *coachs* externos tenham a mesma ampla compreensão do contexto organizacional (JONES et al., 2016).

Além disso, os *coachs* externos, como postulam seus defensores, possuem uma experiência mais ampla e diversificada em *coaching* executivo, já que atendem diversos tipos de organizações e possuem mais horas de prática, pois esta é sua atividade principal.

O *coaching* executivo geralmente é pago pela organização que emprega o executivo. Nestes casos, como o *coach* externo não é subordinado de alguém e não possui *coachees* subordinados a ele, pode existir uma maior independência ou imparcialidade. Tal independência, pode possibilitar ao *coach* externo, às vezes, oferecer *feedbacks* à alta liderança da organização, algo que um *coach* interno nem sempre pode fazer.

Outro ponto a favor do *coach* externo, nos casos onde o serviço de *coaching* executivo é pago pela organização, diz respeito à garantia da confidencialidade. Como o *coach* externo não está envolvido no dia a dia da empresa, ele é considerado imparcial. Sendo inclusive capaz de apoiar o *coachee* a dar um passo para trás e observar a situação com novos olhos, sem julgamentos.

Ao iniciar o *coaching* executivo, o *coachee* pode se colocar em uma condição de vulnerabilidade. Alguns *coachees* temem inclusive sofrer consequências negativas, como perda de reputação, renda ou relacionamentos. Diante disso, para que aprendizagem ocorra, o *coach* e a organização, precisam estabelecer e manter um ambiente psicologicamente seguro e respeitoso. Um ambiente no qual o *coachee* pode se sentir confortável, capaz de assumir os riscos necessários para aprender e se desenvolver.

O *coachee* é o cliente no processo de *coaching*, é alguém que quer alcançar um nível mais alto de desempenho, satisfação pessoal ou aprendizagem, é ele que detém a responsabilidade final e a propriedade dos resultados desejados/obtidos (GRAY, 2006).

Eles geralmente procuram o *coaching* executivo quando a vida ou as situações no trabalho sugerem a necessidade de entender algo novo ou quando uma mudança promove incerteza (MCLAUGHLIN; COX, 2015).

Os adultos aprendem quando estão prontos e quando precisam aprender. Sendo assim, a orientação para objetivos de aprendizagem, motivação pré-treinamento e receptividade a *feedback* são características do *coachee* reconhecidas como importantes preditores de eficácia do *coaching* executivo (BOZER et al., 2013).

A motivação para o processo de *coaching* executivo é diretamente proporcional ao nível de orientação para objetivos de aprendizagem, ou seja, um *coachee* com elevado nível de orientação para objetivos de aprendizagem é mais propenso a exibir uma maior motivação pré-treinamento. Assim, *coachees* motivados e orientados para objetivos obtêm maiores e melhores resultados nas intervenções de *coaching* executivo (BOZER et al., 2013).

(...) Wood e Bandura (1989, p. 364) definiram autoeficácia como "auto crença nas capacidades de alguém para exercer controle sobre eventos, para atingir os objetivos desejados". (...) Poppere Lipshitz (1992) sugeriram que a autoeficácia do *coachee* é uma variável psicológica chave no *coaching* executivo (BOZER, et al., 2013, p.280-281).

Conforme dados apurados pelo *Global Coaching Study*, realizado em 2016 pela *International Coach Federation* (ICF), "o *coachee* apresenta o seguinte perfil: 60% têm menos de 45 anos, 54% são mulheres, 53% tem o processo de *coaching* patrocinado pela empresa onde trabalha e quase um em cada quatro (23%) são executivos" (ICF, 2016).

O *coaching* executivo geralmente é percebido como uma atividade de desenvolvimento de "executivos", mas não necessariamente deve ser limitado a gerentes e executivos em organizações (JONES et al., 2016). A literatura indica que entre os destinatários dos serviços de *coaching* executivo, estão: a) gerentes com um alto nível de autoridade e responsabilidade em uma organização; b) profissionais liberais, por exemplo, advogados, médicos, arquitetos e c) empresários de empresas em crescimento.

Porém, enquanto o *coaching* executivo ganha espaço e se desenvolve, se faz necessário refletir seriamente sobre questões éticas complexas que surgem para o *coach*, o *coachee* e as organizações.

Questões de confidencialidade, conflitos de interesses, questões sobre padrões profissionais, questões de medição de sucesso e questões financeiras surgem frequentemente (HANNAFEY; VITULANO, 2013).

Os serviços de *coaching* executivo, na maioria dos casos, são formalizados através de contratos escritos. Nesses contratos são descritos e especificados, por exemplo, tempo de duração, quantidade de sessões, responsabilidades e o caráter de confidencialidade do processo; inclusive, deixando claro no referido contrato, quais as informações de *coaching* serão trocadas entre *coach*, *coachee* e organização (ICF, 2017).

O rigor quanto ao caráter confidencial do processo é percebido como um diferencial do *coaching* e de grande relevância os resultados deste processo. Confiar plenamente é uma condição, muitas vezes, potencialmente transformadora para executivos (HANNAFEY; VITULANO, 2013).

Dito isso, o pensamento ético e a tomada de decisão sobre a prática deve refletir a singularidade desse relacionamento de confidencialidade. Existe atualmente pouca padronização ou monitoramento de atividades de *coaching*, inclusive de *coaching* executivo.

2.1.2 O relacionamento coach/coachee

No relacionamento *coach/coachee* ocorre um processo de aprendizagem colaborativo, onde não existe hierarquia, onde existe uma igualdade de poder, onde a comunicação e uso de várias ferramentas e técnicas ajudam no desenvolvimento. No caso do *coaching* executivo, para que a aprendizagem colaborativa aconteça e para que exista confiança, é necessário convergência entre a agenda do *coachee* e da organização. Ambos, executivo e empresa, precisam ser beneficiados com os resultados do processo de *coaching* (COX et al., 2014).

O *coaching* acontece em um ambiente seguro, caracterizado por privacidade, não julgamento e confidencialidade. Tal contexto permite que o *coach* ofereça ao *coachee* um

feedback, franco e honesto, a respeito do seu desempenho e comportamento. O que também permite, considerando que um dos propósitos do *coaching* é facilitar a auto-visão, ao *coachee* refletir sobre tais *feedbacks*. Os *coachs*, geralmente, evitam fornecer soluções instrucionais ou prescritivas para *coachees* (JONES et al., 2016).

O contratante do serviço de *coaching* executivo, por exemplo, o Departamento de Recursos Humanos, pode contribuir para a qualidade potencial do relacionamento *coach/coachee* quando proporciona ao executivo/*coachee* a oportunidade de escolher seu *coach* entre dois ou três com quem eles poderiam primeiro ter uma sessão teste (WYCHERLEY; COX, 2008).

2.1.3 O diálogo no coaching executivo

Coaching executivo envolve uma série de práticas que, geralmente, associam o aprendizado com boa comunicação. Ouvir, esclarecer, encorajar a reflexão e a criticidade, e o questionamento, são instrumentos facilitadores da aprendizagem no processo de *coaching* (COX et al., 2014).

Autores como Stober e Grant (2006), e Grzegorzcyk (2015) destacaram a importância das perguntas no processo de *coaching*. Tais autores enfatizam que perguntas poderosas é um dispositivo chave, utilizado pelo *coach*, para provocar mudanças em *coachees*. A ênfase está em fazer as perguntas certas do que dizer às pessoas o que fazer, ou seja, o *coaching* é quase inteiramente sobre questionamento e não é sobre dirigir.

2.1.4 Coaching executivo, experiência e ação

O *coaching* executivo ocorre dentro de um contexto específico, a atuação profissional. Dito isso, o *coaching* executivo é um processo influenciado por um momento, um lugar e às circunstâncias em que ocorre. Tal característica aponta para um dos diferenciais do processo de *coaching* executivo: sua adaptabilidade e flexibilidade para as circunstâncias e necessidades do negócio, e assim, das pessoas a serem treinadas (VIDAL-SALAZAR et al., 2012).

O método se afasta dos sistemas clássicos de treinamento com base em técnicas homogêneas e predeterminadas de duas maneiras principais: primeiro, é vinculado às características e situações do negócio; e em segundo lugar, está adaptado ao potencial e aos déficits dos indivíduos que estão sendo treinados. Essa adaptação alcança um maior nível de resultados alcançando um nível de participação decididamente mais ativo e uma aprendizagem mais dinâmica (VIDAL-SALAZAR et al., 2012, p.426).

Para facilitar o processo de aprendizagem, seja em outra abordagem e prática de treinamento ou em uma sessão de *coaching* executivo é fundamental saber quem é o aprendiz, como o contexto social interfere no aprendizado, por que escolheu participar dessas atividades de aprendizado, como aprende e como envelhecer afeta sua capacidade para aprender (MERRIAM et al., 2007 apud SAMMUT, 2014).

Entre os fatores para o sucesso do *coaching* executivo, pode-se encontrar o compromisso do *coach* com o *coachee* e a organização; a capacidade do *coach* de realizar uma análise apurada de todos os fatos que ocorrem no ambiente organizacional no qual esteja inserido; um contexto organizacional onde exista uma cultura organizacional favorável, o apoio e empenho da alta administração e do superior imediato durante e após o processo de *coaching* (BLOCH, 2012). No caso, entende-se cultura organizacional favorável, como aquela orientada para as pessoas, que possui as condições necessárias para preservar a confidencialidade no processo de *coaching*, onde os executivos são capazes de expandir sua base de conhecimento e responder de forma eficaz às muitas mudanças que estão ocorrendo à sua volta (REKALDE et al., 2015).

Além das características do contexto, de um modelo específico de relacionamento e diálogo, as sessões de *coaching* são frequentemente caracterizadas direta ou indiretamente por definição de objetivos. Tais objetivos geralmente apresentam atividades realizadas no trabalho, promovendo formas experienciais de prática e aprendizagem (JONES et al., 2016).

Como no *coaching*, o aprendizado experiencial pode ser visto como preocupado com técnica e processo, e não com conteúdo. Na teoria da aprendizagem experiencial, uma experiência concreta imediata é a base para a observação e reflexão. De acordo com Kolb (1984), a aprendizagem experiencial é vista como um processo e não deve ser vista em termos de resultados. É uma teoria construtivista que sugere que "as ideias não são elementos de pensamento fixos e imutáveis, mas são formadas e reformadas através da experiência" (Kolb,

p. 26, 1984). A aprendizagem é vista como um processo dialético que integra experiência, conceitos e observações, a fim de dar direção ao impulso. Isto está em sintonia com o *coaching* como um processo (COX et al., 2014).

2.1.5 As diferentes aplicações do coaching executivo

Embora a mudança de comportamento esteja no centro da maioria dos processos de *coaching* executivo, seu propósito pode variar conforme o *coach*, as organizações clientes, o *coachee* e o tempo (BONO, 2009).

Equipar o *coachee* com as ferramentas, o conhecimento e as oportunidades necessárias para o seu desenvolvimento e melhoria de sua eficácia; mudança de comportamento sustentável; melhoria dos resultados relacionados ao negócio e o crescimento pessoal são alguns dos inúmeros resultados esperados após o processo de *coaching* executivo (PETERSON, 1996; BROTMAN, et al.; 1998; BONO, 2009).

Cada situação de *coaching* executivo é diferente. As quatro principais situações de *coaching* executivo são: *coaching* para habilidades (focado em uma tarefa específica), *coaching* para o desempenho (focado no trabalho atual), *coaching* para o desenvolvimento (focado em trabalho futuro) e *coaching* para agenda do executivo.

2.1.5.1 Coaching executivo para habilidades

O *coaching* executivo para habilidades, como o próprio nome sugere, tem por objetivo o desenvolvimento de “habilidades”, a aquisição de conceitos básicos, estratégias, métodos, comportamentos, atitudes e perspectivas, para o sucesso do negócio, com foco em uma tarefa ou projeto específico (WITHERSPOON; WHITE, 1996). Nesses casos, o processo de *coaching* executivo tem curta duração, algumas sessões, podendo durar dias ou semanas. No *coaching* executivo para habilidade, as metas do *coachee* tendem a ser claras e específicas.

Existe um consenso quanto à necessidade do *coaching* executivo, o que acarreta um maior comprometimento por parte do *coachee*. O *coaching* executivo para habilidades ajuda o

coachee a aprender habilidades específicas, comportamentos e atitudes que podem apoiar a aprendizagem no trabalho (por exemplo, uma primeira reunião do conselho); em sala de aula (reforçando a aprendizagem) ou diante de novos desafios na carreira (SEGERS et al., 2011; WITHERSPOON; WHITE, 1996).

Judge e Cowell (1997) observaram que no *coaching* executivo para habilidades, a maioria dos *coachees* tinha como objetivo modificar seus estilos de interação e criar confiança em suas relações de trabalho (JUDGE; COWELL, 1997 apud GRAY, 2006, p.478).

2.1.5.2 Coaching executivo para desempenho

Coaching executivo para desempenho concentra-se no trabalho atual do *coachee* (WITHERSPOON; WHITE, 1996). Nesta situação de *coaching* executivo, o objetivo é uma maior eficácia mediante a melhoria do desempenho do indivíduo. O *coachee* sente a necessidade de “corrigir” comportamentos capazes de comprometerem a sua produtividade. O prazo para este processo de *coaching* executivo pode ser de meses. É o “processo pelo qual o *coachee* pode estabelecer metas, superar obstáculos e avaliar/monitorar seu desempenho” (FILLERY-TRAVIS; LANE, 2006).

Nesta situação de *coaching* executivo é necessário dedicar algum tempo à obtenção de um consenso e/ou maior clareza quanto aos objetivos e as estratégias que precisam ser trabalhadas. O *coaching* para o desempenho pode ajudar o *coachee* a praticar e a aplicar novas habilidades; esclarecer metas de desempenho; mudar comportamentos individuais e a corrigir problemas decorrentes de atitudes ineficazes (WITHERSPOON; WHITE, 1996).

2.1.5.3 Coaching executivo para desenvolvimento

O *coaching* executivo para desenvolvimento também conhecido como *coaching* de carreira ou *coaching* de vida, revela uma visão mais ampla e holística do *coachee*. Seu foco principal é o aprendizado incluindo objetivos pessoais, pensamento, sentimento, ações e como o indivíduo pode mudar sua vida para uma maior eficácia e satisfação pessoal (STERN, 2004; COX, 2006).

Nesta situação de *coaching* executivo, o foco são necessidades de desenvolvimento de longo prazo. Por exemplo, preparar o *coachee* para um trabalho futuro, para ASCENÇÃO na carreira e/ou facilitar a aprendizagem em experiências desafiadoras na carreira (COX, 2006; IVES, 2008).

O *coaching* executivo para desenvolvimento é predominante em organizações com produtos bem refinados, planos de sucessão e perfil de sucesso. Este processo de *coaching* executivo pode ser difícil, variar consideravelmente, intenso, analítico, podendo até ser ameaçador para alguns *coachees* (COX, 2006; IVES, 2008).

2.1.5.4 Coaching executivo para a agenda do executivo

Considerando que a agenda de um executivo pode ser ampla e em constante evolução, esse tipo de *coaching* executivo tende a envolver uma aprendizagem abrangente e incluir uma ampla gama de questões (COX, 2006; IVES, 2008).

Nesta situação de *coaching* executivo, não há um prazo pré-estabelecido para o término do processo. As sessões evoluem em resposta à agenda do executivo. O tempo, assim como o papel do *coach*, pode ser altamente variável. Podendo ser de um contrato de curto ou um relacionamento de longo prazo. As sessões de *coaching* executivo podem ocorrer regularmente ou em uma base *on-call* (WITHERSPOON; WHITE, 1996; IVES, 2008).

O *coaching* executivo para a agenda do executivo geralmente incluem melhoria da produtividade e da qualidade; fusões e aquisições; lidar com o crescimento e a mudança na gestão, e o bem-estar do executivo/*coachee* (COX, 2006).

A liderança pode ser uma atividade solitária, por isso muitas vezes o *coachee* precisa de um confidente. Alguém de fora da organização, capaz de ser útil no sentido de oferecer uma visão, uma perspectiva, um suporte e um *feedback* construtivo sobre ideias (GRAY, 2006). Sendo assim, neste tipo de *coaching* executivo, o papel do *coach* pode envolver uma infinidade de atividades, desde ajudar o executivo a obter dados válidos para abordar questões ou preocupações específicas; apoiar as melhores decisões, inclusive expandindo opções por meio de sugestões criativas capazes de melhorar as chances de sucesso dessas decisões, e/ou guiando o executivo por meio de áreas inexploradas quando ele ou ela se sente sobrecarregado (WITHERSPOON; WHITE, 1996).

2.2 O COACHING EXECUTIVO E APRENDIZAGEM DE ADULTOS

O *coaching* executivo é um processo de aprendizagem. Dito isto, as teorias da aprendizagem de adultos podem fornecer diretrizes relevantes para o *coaching* (JONES et al., 2016).

Cox (2006; 2013) sugeriu a integração do *coaching* executivo com as teorias da aprendizagem de adulto. A referida pesquisadora destacou dentre as várias teorias da aprendizagem de adultos, a aprendizagem experiencial (KOLB, 1984), a andragogia (KNOWLES, 1984) e a aprendizagem transformadora de Mezirow (1991).

Nesta sessão se aborda os princípios básicos de três teorias da aprendizagem de adultos com relevância particular para o *coaching* executivo. O objetivo é reforçar como esses princípios sustentam a própria natureza do *coaching*. As três teorias identificadas são: andragogia, introduzida por Malcolm Knowles na década de 1970; aprendizagem experiencial Dewey (1959), Schön (2009) e Kolb (1984) e a teoria da aprendizagem transformadora de Jack Mezirow (1991).

2.2.1 A andragogia e o coaching

A aprendizagem individual é apoiada por uma variedade de teorias e modelos de aprendizagem de adultos, dentre eles a andragogia (KNOWLES, 1984), que está bem conectada com o alicerce do *coaching*.

Nesta perspectiva, podemos dizer que todos os tipos de *coaching*, em princípio, combinam com este paradigma (COX et al., 2014). Knowles (1984, p. 43) define a andragogia como a "arte e ciência de ajudar os adultos a aprender".

Na teoria andragógica a experiência é utilizada como ponto de partida para aprendizagem.

Knowles argumenta que a prontidão para aprender está ligada à relevância da aprendizagem para a vida dos adultos e que eles trazem um conjunto crescente de experiências que podem ser usadas como um recurso para essa aprendizagem. (MCLAUGHLIN; COX, 2015, p. 29).

As primeiras características remetem à necessidade de aprender, à importância do que se aprende, e do quanto isso é consciente. Os adultos precisam reconhecer a necessidade da aprendizagem.

Para isso, antes de começar a aprender, relacionam o conteúdo de sua aprendizagem com problemas reais. Tal postura se mostra convergente o que ocorre no *coaching* executivo, onde quem determina o objetivo da aprendizagem, aliado com os objetivos organizacionais, é o *coachee*.

Knowles (1984) discutiu seis características de alunos adultos que influenciam a forma como abordam o aprendizado e que revelam afinidade com o processo de *coaching* tal como ilustrado no quadro 3.

Quadro 4: Características dos aprendizes adultos

"Andragogy" (Knowles, 1984)	Coaching
Os adultos precisam saber o que estarão aprendendo	Agenda do <i>coaching</i> sempre pertence aos coachees, ou é cuidadosamente negociada para que a propriedade seja deles e eles conheçam o curso da aprendizagem (COX et al., 2014).
Os adultos são autodirigidos e autônomos	No <i>coaching</i> não existe uma relação hierarquizada. Os feedbacks são oferecidos ao <i>coachee</i> de forma específica livre de julgamento (COX, 2012; COX et al., 2014).
Os adultos têm uma riqueza de experiências anteriores.	O reservatório de experiência do <i>coachee</i> é um catalisador vital para aprendizagem. No processo de <i>coaching</i> os pressupostos do <i>coachee</i> são desafiados em relação às novas aprendizagens ou novas experiências (Cox, 2012; COX et al., 2014).
Os adultos aprendem quando precisam aprender	“Eles procuram treinamento geralmente quando a sua vida ou situação de trabalho cria a necessidade de conhecer ou compreender ou quando uma mudança é necessária (COX et al., 2014)”.
Adultos são orientados para a relevância	No <i>coaching</i> , o <i>coachee</i> pode querer trabalhar, pelo menos inicialmente, em problemas imediatos (COX et al., 2014).
Os adultos são motivados internamente.	No <i>coaching</i> , a ênfase é promover uma sensação de conexão entre as necessidades e os valores do cliente, e o resultado do <i>coaching</i> (COX et al., 2014).

FONTE: Adaptado de COX, E; BACHKIROVA, T; CLUTTERBUCK, D. Theoretical traditions and coaching genres: Mapping the territory. **Advances in Developing Human Resources**, v. 16, n. 2, p. 139-160, 2014.

O caráter autodirigido e autônomo dos adultos é outra característica enfatizada por Knowles (1984).

Sendo o termo autodirigido diretamente proporcional a autorresponsabilidade. “Knowles (1984) confirma que a capacidade de autodireção a um alcance objetivo, que tem

um começo cronológico em algum lugar na idade adulta” (MCLAUGHLIN; COX, 2015, p. 29).

O contrato de aprendizagem ilustra bem a necessidade de aprender associada à relevância do que será aprendido, autodireção e o conhecimento sobre o que se aprende:

No contexto de aprendizagem de adultos (...) o contrato de aprendizagem é visto como um meio de dar aos alunos o controle dos eventos da aprendizagem, ajudando-os a planejar atividades subsequentes (Hiemstra; Sisco, 1990; Knowles, 1978). No *coaching*, o plano de ação indica o que os clientes farão para alcançar seu objetivo. Apresentando escrito, objetivos gerenciáveis é uma forma de reforçar a confiança dos clientes na gestão de seu próprio progresso e realizações. (COX, 2006, p.195).

Outra característica aponta para o papel da experiência no processo de aprendizagem. A andragogia sustenta que a aprendizagem é um processo de construção de significados a partir das experiências.

Na teoria da aprendizagem experiencial, as experiências são a base para a observação e reflexão. Dewey (1959) e Kolb (1984) argumentaram que a aprendizagem experiencial deveria ser vista como um processo holístico envolvendo quatro modos de aprendizagem, que formam um ciclo de aprendizagem: (1) experiência concreta que suscita sentimento, (2) observação reflexiva que envolve refletir e descrever a experiência e os sentimentos, (3) conceituação abstrata que pode ser alinhada com o pensamento crítico, novas orientações para adultos e educação contínua e (4) experimentação ativa onde os resultados do pensamento são colocados em ação. (MCLAUGHLIN; COX, 2015).

E por último a motivação. Os adultos são, particularmente, motivados a aprender por seus valores ou necessidades internas. No processo de *coaching*, assim como na andragogia, o engajamento deve ser obtido através da conexão com os valores do *coachee*, ou seja, para que o processo de *coaching* seja bem-sucedido e obtenha os resultados esperados, deve haver motivação voluntária e intrínseca, o *coachee* não deve ser coagido.

2.2.2 A aprendizagem experiencial e o coaching executivo

Segundo John Dewey (1959), não há experiência sem reflexão. Refletir é olhar para o que foi feito e retirar desta experiência significados positivos, capazes de constituir o capital para se lidar com as experiências posteriores.

Segundo Antonello (2006), a teoria de Dewey “pode ser descrita como no fluxo: situação-problema-indagação-reflexão-nova situação (ANTONELLO, p. 201, 2006)”, onde o

aprendizado é compreendido como algo processual, social e ininterrupto. “(...) o próprio processo de vida coletiva, em essência, consiste em ensinar e aprender (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010)”.

Um dos precursores da prática reflexiva e cuja obra foi influenciada por Dewey (1959), Schön (2009) introduziu a noção de aprendizado reflexivo no contexto organizacional. Partindo da premissa de que o dia a dia dos profissionais pode ser marcado por situações únicas, incertas e conflituosas, Schön (2009) propõe que a reflexão pode ser bastante útil na busca de soluções para os problemas decorrentes deste dia a dia.

Ainda influenciado pelo pensamento de Dewey (1959), Schön (2009) defende a ideia de que ao estudante, aprendiz profissional, não se pode ensinar o que ele precisa saber, mas se pode instruir. “Ele tem que enxergar por si próprio e à sua maneira, as relações entre meios e métodos empregados e resultados atingidos. Ninguém mais pode ver por ele, e ele não poderá ver apenas ‘falando-se’ a ele, mesmo que o falar correto possa guiar seu olhar e ajudá-lo a ver o que ele precisa ver” (DEWEY, 1974, p. 151 apud SCHÖN, 2009, p. 25). O que converge para o pressuposto de que no *coaching*, assim como no diálogo socrático, as respostas estão no coachee e o coach é um facilitador da autodescoberta (PASSMORE; FILLERY-TRAVIS, 2011).

Kolb (1984) postula uma abordagem sobre o desenvolvimento do adulto, em especial, do profissional (PIMENTEL, 2007). Segundo o referido autor, a origem do desenvolvimento profissional encontra-se no processo de aprendizagem.

A perspectiva holística e integrativa da aprendizagem experiencial, postulada por Kolb, se aproxima das tendências contemporâneas que destacam o papel do pensamento reflexivo para melhoria da qualificação profissional (PIMENTEL, 2007).

Conforme proposto pela aprendizagem experiencial, aprender é permanente, ocorre mediante a interação entre indivíduo e o ambiente, envolve experiências concretas, ação e reflexão. Sem a reflexão consciente sobre a experiência, não há aprendizado. É a reflexão que possibilita a revisão constante dos conceitos aprendidos. O conhecimento se dá por meio da transformação da experiência.

Na visão de Kolb (1984), a experiência é central para o desenvolvimento. Porém, há algumas condições básicas para que a experiência de aprendizagem leve ao desenvolvimento, são elas: existência de meta, um propósito e reflexão consciente sobre a experiência.

Sendo assim, uma pessoa aprende motivada por seus próprios propósitos, isto é, empenha-se deliberadamente na obtenção de aprendizado que lhe faça sentido (PIMENTEL, 2007). Porém, não basta ter propósito é preciso refletir na ação. O conceito de reflexão, que significa tornar consciente e produtiva uma experiência, dotando-a de sentido, é central para a teoria da aprendizagem experiencial (CLOSS, 2009).

Com intuito de explicar como as pessoas aprendem, Kolb (1984) formulou o modelo de aprendizagem experiencial. Nesse modelo, a vivência ou a experiência é tida como fundamental no processo de aprendizagem, com base da observação e da reflexão.

Modelo de aprendizagem vivencial de Kolb (1984) apresenta quatro fases: primeira fase – A Experiência Concreta (EC) que se traduz no fazer, na ação, base do processo de aprendizagem; a segunda fase – A Observação Reflexiva (OE), fase de reflexão sobre a ação; a terceira fase – A Conceituação Abstrata (CA) é a fase onde a partir da formação de conceitos abstratos e generalizáveis sobre a experiência, novos conceitos são criados, e a quarta fase – A Experimentação Ativa (EA), resulta das reorientações da ação, onde aprender é examinar hipóteses, de tal forma que tais hipóteses possam ser experimentadas, incorporadas ou modificadas em função de novas experiências.

Na proposição de Kolb (1984), experiência concreta, observação e reflexão, formação de conceitos abstratos e, finalmente, teste de hipóteses e conceitos em situações novas constituem os pilares do vínculo cíclico e dialético entre experiência vivida, construção de conhecimento e projeção de aprendizagem em experiências futuras.

2.3 COACHING EXECUTIVO E A APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA

Muitas disciplinas e áreas de conhecimento contribuem para o *coaching*. Em cada uma dessas áreas de conhecimento, existem diferentes escolas, tradições e abordagens. Cada uma com suas próprias suposições sobre como os indivíduos aprendem e como esse processo pode ser facilitado (COX, 2006; COX et al., 2014).

Dentre as muitas abordagens que vêm influenciando o *coaching*, como visto nas sessões anteriores, destaca-se a aprendizagem transformadora.

A escolha pela aprendizagem transformadora, como lente teórica para o nosso estudo sobre o processo de aprendizagem que ocorre no *coaching* executivo, deu-se influenciada por uma série convergências entre a abordagem do *coaching* executivo e os pressupostos da aprendizagem transformadora.

Semelhante ao que ocorre nos níveis de aprendizagem do *coaching* executivo, a aprendizagem transformadora, influenciada pela aprendizagem instrumental, também envolve a solução de problemas e também diz respeito à aprendizagem envolvida na melhoria do desempenho. Segundo Mezirow (1994), o aprendiz, dentro do contexto de resolução de problemas, reflete criticamente sobre o conteúdo do problema, sobre o processo de resolução desse problema ou sobre a premissa subjacente do referido problema.

A maior parte da literatura que envolve a aprendizagem transformadora postula que, a aprendizagem serve para melhorar a capacidade do aprendiz no que se refere a lidar eficazmente com os desafios diários da vida e trabalhar para justiça social (HOGGAN, 2016). No presente estudo nossa atenção estará voltada para as contribuições da aprendizagem transformadora no que se refere aos desafios diários.

Segundo Mezirow (1997), aprender é um processo racional que se dá através da autorreflexão crítica. Através da aprendizagem é possível reconhecer e reavaliar a estrutura de significados e expectativas que enquadram os pensamentos, os sentimentos e as ações. Essas estruturas de significado constituem uma "perspectiva de significado" ou um quadro de referência.

“Uma perspectiva de significado é um paradigma pessoal que envolve dimensões cognitivas, conativas e afetivas.” (MEZIROU, 1985, p. 22) Durante o processo de

aprendizagem as perspectivas de significado funcionam como filtros que organizam e dão significado às experiências.

Diante de uma nova experiência, as perspectivas de significado atuam como uma lente através da qual cada nova experiência é interpretada e adquire sentido. É o que Mezirow (1997) descreve como interpretar uma interpretação nova, ou revisada, do significado da experiência.

Dito isto, o resultado do processo de aprendizagem transformadora são quadros de referência mais inclusivos, discriminatórios, abertos, reflexivos e capazes de gerar crenças e opiniões que se mostrarão mais verdadeiras para orientar a ação (DIRKX, et al., 2006).

Os quadros de referência são um corpo coerente de experiências – associações, conceitos, valores, sentimentos, respostas condicionadas - estruturas de pressupostos que definem e delimitam seletivamente expectativas, percepções, conhecimentos e sentimentos. Através desses quadros de referências, constituídos pelas estruturas de significado, que se é capaz de entender as experiências (MEZIROW, 1997). Dito de outra forma, um quadro de referência é uma maneira de saber (MEZIROW; TAYLOR, 2009).

Os quadros de referência podem estar dentro ou fora de nossa consciência. A maioria das crenças que o sujeito tem a seu respeito ou a respeito do seu mundo, por exemplo, se é inteligente ou idiota, bom ou mau, vencedor ou perdedor, são inferidas a partir da experiência afetiva repetitiva fora da consciência (MEZIROW, 1991).

Segundo Mezirow (1997), um quadro de referência é composto de duas dimensões: hábitos mentais e ponto de vista.

Os hábitos mentais são um conjunto de suposições que caracterizam as formas usuais de pensar, sentir e agir (MEZIROW, 2000). Hábitos mentais tornam-se articulados em pontos de vista. Os pontos de vista, por sua vez, são caracterizados por crenças, memória, juízo de valor, atitude e sentimento que moldam uma interpretação particular. Pontos de vista são mais acessíveis à consciência, ao feedback dos outros.

As perspectivas de significado formam um quadro geral de referência, uma visão de mundo ou paradigma pessoal que envolve um conjunto de estruturas de significados constituídos por esquemas de ordem superior, teorias, proposições, crenças, protótipos, orientações e avaliações de objetivos (MEZIROW, 1990).

Influenciado pela distinção que Habermas (1981) faz entre a aprendizagem instrumental e aprendizagem comunicativa, Mezirow (1997) postula que o sujeito reflete criticamente sobre os próprios pressupostos, ou sobre os pressupostos dos outros, quando aprende a resolver problemas de forma instrumental ou quando está envolvido na aprendizagem comunicativa, ou seja, a aprendizagem transformadora envolve a aprendizagem instrumental e a comunicativa.

Ler um livro, ouvir um ponto de vista, participar da resolução de problemas orientados a tarefas (reestruturação objetiva) e avaliar as próprias ideias e crenças (reestruturação subjetiva) são formas de refletir criticamente sobre os pressupostos. A reflexão pode levar para transformações pessoais significativas (MEZIROW, 1997).

Pode-se fazer referência à aprendizagem instrumental, quando o foco é a resolução de problemas orientados a tarefas. Por exemplo, aprender a projetar aviões, construir prédios, diagnosticar doenças e prever o clima. A lógica de desenvolvimento do aprendizado instrumental é hipotético-dedutiva - teste uma hipótese, análise suas consequências (MEZIROW; TAYLOR, 2009).

A lógica hipotético-dedutiva busca a verdade eliminando tudo o que é falso. O processo de aprender envolve controlar e manipular o meio ambiente ou outras pessoas. Os resultados podem ser demonstrados empiricamente, ou seja, o sujeito é capaz de medir as mudanças resultantes de sua aprendizagem em termos de produtividade, desempenho ou comportamento. Neste modelo de aprendizagem a reflexão é “significativamente envolvida quando se considera o conteúdo ou os pressupostos processuais que orientam o processo de resolução de problemas para reavaliar a eficácia das estratégias e táticas utilizadas” (MEZIROW, 1990, p.3). A avaliação crítica dos pressupostos, a partir de uma lógica hipotética dedutiva, busca perceber que algo não é consistente com o que se considera verdade no mundo.

Na aprendizagem comunicativa, a reflexão crítica envolve a compreensão de propósitos, valores, crenças e sentimentos. Refere-se a entender o que alguém tenta dizer. A lógica de desenvolvimento da aprendizagem comunicativa é analógica-abdutiva ou metafórica-abdutiva - faça uma analogia; deixe cada passo no entendimento ditar o passo seguinte (MEZIROW, 2000).

Diferente da lógica da aprendizagem instrumental, o foco aqui, mais do que avaliar a verdade, é chegar, quando possível, ao melhor julgamento, ao consenso. Para isso, é preciso acessar e compreender, intelectualmente e com empatia, o quadro de referência do outro e buscar um terreno comum a uma grande variedade de experiências relevantes e pontos de vista possíveis. Quando isso não é possível, busca-se, pelo menos, entender claramente o contexto dos pressupostos daqueles discordantes (MEZIROW; TAYLOR, 2009).

Em sua teoria da aprendizagem transformadora Mezirow (1991) postula que sistemas de crenças existentes e quadros de referência precisam ser desafiados antes que mudanças de nível profundo ocorram (THEEBOOM et al., 2014). Cabe ao facilitador do processo de aprendizagem, incentivar à reflexão crítica e ajudar a identificar os quadros de referência e estruturas de pressupostos que sustentam e influenciam percepção, pensamento, decisões, sentimentos e ações. Dito isto, o desafio torna-se importante para provocar o desequilíbrio que cria aprendizagem e desenvolvimento.

Segundo Mezirow (1998) a reflexão, pode ser implícita, quando se escolhe sem pensar, o bem e o mal, em função dos valores, ou explícita, quando se traz o processo de escolha para consciência, com o intuito de examinar e avaliar as razões dessa escolha.

Além da referida distinção, Mezirow (2000) sugere outros três tipos de reflexão, são eles: reflexão do conteúdo, reflexão do processo e reflexão da premissa. Apenas o terceiro destes, onde a reflexão envolve investigar a relevância do problema em si, pode levar à transformação da perspectiva. Através da reflexão acerca das premissas e dos pressupostos, as crenças e os valores são questionados e esse processo de questionamento leva à aprendizagem transformadora.

2.3.1 Os resultados da aprendizagem transformadora

Uma condição definidora de ser humano, é que temos que entender o significado da nossa experiência. “Um conjunto de pressupostos gerais, generalizados e orientadores atuam como um filtro para interpretar o significado da experiência” (MEZIROW, 2000, p. 17).

Nas sociedades contemporâneas, o indivíduo deve aprender a partir de suas próprias interpretações, sendo capaz de pensar como um agente autônomo em um contexto colaborativo em vez de agir de forma acrítica. Um dos resultados da aprendizagem

transformadora é desenvolver este pensamento autônomo a partir de quadros de referência mais inclusivos, discriminatórios, abertos, reflexivos e capazes de gerar crenças e opiniões que se mostrarão mais verdadeiras para orientar a ação.

Para isso, se faz necessário envolver o indivíduo em um processo de aprendizado deliberado, onde o uso de interpretações prévias possibilita a interpretação de uma experiência nova ou revisada como um guia para ações futuras (MEZIRROW, 2003).

Os objetivos do aprendiz podem ser pessoais, ocupacionais e/ou envolver uma ação social coletiva. Muitas vezes, são objetivos práticos e de curto prazo e/ou metas de longo prazo. Os objetivos imediatos do aprendiz podem ser descritos em termos de domínio da matéria, realização de competências ou outros objetivos relacionados ao trabalho (MEZIRROW, 1997, 2003).

Porém, não existem verdades absolutas, assim como as circunstâncias, os objetivos e as verdades podem mudar. Sendo assim, as transformações podem ser incrementais, podem envolver retoques objetivos (orientados às tarefas) ou subjetivos (autorreflexivos), (MEZIRROW, 2003).

As palavras de Mezirow (2003) de certa forma remetem e convergem para o que postula Hoggan (2016). Os resultados de aprendizagem transformadora podem provavelmente ser melhor representados como um conjunto de resultados.

De fato, esse é o ponto principal da tipologia proposta por Hoggan (2016). A ideia deste pesquisador é promover uma maior clareza e explicitação na descrição dos resultados de aprendizagem que se afirma ser transformadores.

A partir de uma revisão da literatura sobre os resultados da aprendizagem transformadora, Hoggan (2016) aponta que há uma grande variedade de resultados, atribuídos à aprendizagem transformadora, presentes na literatura. A aprendizagem transformadora envolve muitos tipos de mudança.

O referido pesquisador e seus colaboradores examinaram 206 artigos. Em cada artigo, pesquisadores buscavam formas implícitas e explícitas de resultados percebidos como transformadores. Resultados mais específicos, além do conceito mais amplo de mudança no quadro de referência. O quadro 4 ilustra e resume os resultados do estudo de Hoggan (2016).

Quadro 5: Resultados do estudo de Hoggan (2016)

COSMOVISÃO	Refere-se a mudanças nas suposições ou conceituações subjacentes da visão de mundo. Refere-se, por exemplo, a: Crenças; atitudes, expectativas; a forma de interpretar as experiências; a uma visão de mundo mais abrangente e complexa.
SELF	Referem-se a mudanças em um sentido de identidade, relacionamento com os outros, autoeficácia, empoderamento. Podendo ter relação com o autoconhecimento, significados e propósitos; mudanças na personalidade.
EPISTEMOLOGIA	Referem-se a mudanças nos hábitos epistêmicos, incluindo formas autênticas ou incorporadas de conhecer.
ONTOLOGIA	Referem-se a mudanças nas disposições e tendências profundamente estabelecidas que afetam o modo como uma pessoa vivencia a vida e como afetivamente reage fisicamente e emocionalmente às experiências
COMPORTAMENTO	Referem-se a mudanças no comportamento observável. Relacionado, por exemplo, a práticas profissionais e habilidades.
CAPACIDADE	Refere-se a resultados de desenvolvimento em que os indivíduos experimentam mudanças qualitativas em suas habilidades que permitem maior complexidade na forma como ver, interpretar e funcionar no mundo. Tem relação com o desenvolvimento cognitivo, a consciência e espiritualidade.

FONTES: HOGGAN, Chad D.. Transformative learning as a metatheory. **Adult Education Quarterly**, [s.l.], v. 66, n. 1, p.57-75, nov. 2016.

Além dos possíveis resultados da aprendizagem transformadora, o estudo de Hoggan (2016), propõe que três aspectos devem ser considerados para delinear quais fenômenos ou resultados podem ser entendidos como transformadores: profundidade, amplitude e estabilidade relativa.

Profundidade refere-se ao impacto de uma mudança. Amplitude refere-se ao contexto em que uma mudança se manifesta. Quando os resultados da aprendizagem são restritos a um contexto da vida de uma pessoa, independentemente de quão impactante é para aquele contexto, ele não deve ser qualificado como transformador. E por último, a estabilidade relativa. Transformação implica em uma mudança permanente. Lógico que existem as exceções, por exemplo, “velhos hábitos permanecem em nosso repertório de processos de construção de significado e podem ressurgir de tempos em tempos, especialmente quando são solicitados por contexto ou estresse” (HOGGAN, 2016, p. 71).

Segundo Hoggan (2016), ao justificar uso de critérios capazes de ilustrar a natureza transformadora de uma experiência de aprendizagem:

Não há linhas de demarcação claras na vida e certamente não em fenômenos de tal complexidade como aprendizagem transformadora. Seria simplista conceber aprendendo de forma binária como transformadora ou não transformadora. No entanto, os estudiosos devem ter o cuidado de justificar por que e até que ponto a aprendizagem é transformadora. (HOGGAN, 2016, p. 16).

Embora Hoggan (2016) proponha, a partir de um paradigma metateórico, uma nova definição de aprendizagem transformadora, não perde de vista os pressupostos de Mezirow (1978) e sua “valiosa contribuição para o campo e para a compreensão do potencial transformador da aprendizagem” (p. 16).

2.3.2 O ambiente como possibilitador do diálogo e da aprendizagem

Segundo Mezirow (1997), algumas condições podem contribuir para a aprendizagem transformadora. Essas condições estão relacionadas ao ambiente onde aprendizagem ocorre e ao que envolve a aprendizagem transformadora.

O processo de aprendizagem transformadora envolve o reconhecimento de que outro modo de compreensão pode fornecer novos insights diante de um problema; uma consciência mais profunda das crenças estabelecidas (suas origens, natureza e consequência); o exame crítico a respeito das suposições que apoiam essas crenças; tornar válida, através do teste empírico ou de uma avaliação discursiva ampla, uma nova crença; lidar com a ansiedade associada às consequências do pôr em teste essa nova crença e agir, de forma reflexiva, sobre a crença validada (DIRKX et al., 2006).

Considerando o que foi dito, para Mezirow (1997) há uma maior probabilidade de que tudo isso ocorra em um ambiente que possibilite o acesso a informações precisas e completas; onde não exista coerção, distorção pelo o autoengano ou ansiedade imobilizadora; onde existam oportunidades iguais para assumir vários papéis no discurso (avançar, crer, desafiar, defender, explicar, avaliar provas e julgar argumentos).

Neste ambiente, aumentam as possibilidades do aprendiz tornar-se: a) criticamente reflexivo sobre os pressupostos; b) empático e aberto a outras perspectivas, cuidando de como os outros pensam, sentem e retém o julgamento c) disposto a ouvir e a procurar um terreno comum ou uma síntese de diferentes pontos de vista; d) capaz de pesar, evidenciar e avaliar os argumentos de forma o mais objetivamente possível, e) capaz de fazer um julgamento tentativo para guiar sua ação.

2.3.3 O dilema desorientador como ponto de partida da aprendizagem transformadora

A experiência do aprendiz, vista por Mezirow (1997) como socialmente construída, é o ponto de partida para as transformações, podendo ser desconstruída durante este processo.

As transformações podem acontecer em momentos específicos da vida, por exemplo, um momento de crise, onde há uma reorientação repentina no hábito da mente, ou ao longo da vida, de forma cumulativa, caracterizada por uma sequência progressiva de insights que resultam em mudanças no ponto de vista e levam a uma transformação no hábito da mente (MEZIROW; TAYLOR, 2009).

Desde a infância, por exemplo, no decorrer de experiências com professores, pais e mentores, há uma inter-relação entre experiências e perspectivas de significado. Se por um lado, as perspectivas de significado funcionam como filtros que organizam, interpretam e fornecem sentido a uma nova experiência. Por outro lado, com o passar dos anos, as novas experiências congruentes, reforçam tais perspectivas de significado. O que as torna mais enraizadas e difíceis de mudar (MEZIROW, 2000).

Experiências radicalmente diferentes e incongruentes, que não podem ser assimiladas pelas perspectivas de significado, quando não rejeitadas, são transformadas. Tal transformação resulta no desenvolvimento de uma nova estrutura de significado.

Como dito anteriormente, as expectativas afetam a forma como se interpreta a experiência; elas tendem a se tornar profetas autorrealizáveis. A imaginação de como as coisas poderiam acontecer, diferente do que acontece no presente, é fundamental para dar início a um processo transformador. Sendo assim, a teoria da aprendizagem transformadora tenta explicar como as expectativas influenciam, diretamente, o significado dessas experiências (MEZIROW, 2000).

É preciso aprender como navegar em períodos, inerentes a novas situações de vida, caracterizados por transições difíceis, ou seja, é preciso aprender novas habilidades capazes de responder a novas demandas (HOGGAN, 2016).

Mezirow (2003) postula que o processo de aprendizagem transformadora ocorre em resposta à necessidade de uma reorientação súbita e importante na perspectiva de significado, muitas vezes associada a crises de vida significativas, pontuais ou cumulativas, fruto de uma progressiva sequência de percepções que resultam em mudanças de ponto de vista e

transformação no hábito da mente. Esta crise da vida a qual o teórico se refere, são denominados de dilema desorientador.

O dilema desorientador, para o qual padrões estabelecidos de pensamento e ação se tornaram disfuncionais, precipita a autorreflexão crítica e as transformações, podendo ser determinado por uma discussão, um divórcio, morte de um ente querido, mudança no status do trabalho, aposentadoria ou outro. Muitas vezes, essas experiências são estressantes e dolorosas, podendo ameaçar o núcleo da própria existência (MEZIROW, 1997).

Quando ocorre um evento que contradiz as suas expectativas, frustra as intenções ou desafia seus valores e crenças, um dilema desorientador, o aprendiz começa a questionar a sua própria eficácia, se torna "treinável". São essas inconsistências e conflitos que criam aberturas para aprender, que tornam aparente o potencial para transformação. Segundo Mezirow (1981) quanto maior a gravidade traumática do dilema desorientador maior é a probabilidade de uma transformação.

Essas inconsistências e conflitos são geralmente o resultado da natureza do uso do conhecimento (epistemológica); do autoconhecimento (psicológica), e dos mecanismos pelos quais a sociedade e a linguagem limitam nossa percepção (sociolinguística) (MEZIROW, 2000).

O dilema desorientador pode estar associado a sentimentos de medo, raiva, culpa, vergonha ou desamparo. O autoexame possibilita revelar a profundidade desses sentimentos em relação ao dilema e fornecer informações em relação ao que motiva o aprendiz (COX; BACHKIROVA, 2007).

Nossos valores estão ancorados em nossos quadros de referência. Eles nos fornecem uma sensação de estabilidade, coerência, comunidade e identidade. Por consequência, muitas vezes são fortemente defendidos e nesta defesa, carregada de emoção, tudo aquilo que difere dos nossos quadros de referência pode ser rejeitado como distorcido, enganador, mal-intencionado ou louco. Os valores do outro podem, inclusive, ser percebidos como ataque (MEZIROW, 2000).

Tal afirmação nos remete ao fato de que, reconhecendo que é justificada a crítica feita a sua teoria no que se refere à necessidade de mais clareza e destaque quanto ao papel das emoções, intuição e imaginação no processo de transformação, Mezirow (1997) admite que o

processo de transformação em muitos momentos pode ser difícil, altamente emotivo, inclusive salientando a necessidade de diferenciar o trabalho com aprendizes, que estão tentando lidar com as transformações, e o do psicoterapeuta, ou seja, a diferença entre aprendizagem e psicoterapia vai depender do grau de ansiedade gerado pela experiência transformadora.

Esta fase remete ao que Mezirow (1997) denomina de autorreflexão crítica de pressupostos (CSRA), reestruturação subjetiva, que se concentra no psicológico e limitações culturais da visão de mundo. É através de CSRA que estamos livres de distorções e restrições culturais, permitindo o discurso aberto. Portanto, é uma autorreflexão crítica de pressupostos (CSRA) que são essenciais para a transformação de nossas estruturas de significado - uma transformação em perspectiva.

2.3.4 A autorreflexão em busca de significado

Influenciado pelo conceito de conscientização (FREIRE, 1991), Mezirow (2000) postula que refletir criticamente é um processo onde, a partir de um exame crítico das crenças e suposições (suas origens, natureza e consequências), as perspectivas de um significado e os quadros de referência podem ser reexaminados e potencialmente transformados. É através desse processo que o aprendiz, torna-se capaz de avaliar se suas crenças e suposições permanecem funcionais.

Aprender implica, segundo o conceito de conscientização, em ultrapassar a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegar a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível (que pode ser conhecido) e na qual o aprendiz assume uma posição epistemológica, ou seja, busca identificar a natureza, a origem e validade do conhecimento (FREIRE, 1991).

O processo de autorreflexão crítica envolve uma busca por significado que é moldado e delimitado por nossos quadros de referência. Esses quadros compreendem perspectivas de significado e essas perspectivas de significado códigos sociolinguísticos (normas sociais, ideologias, jogos de linguagem, teorias, etc.), códigos psicológicos (traços de personalidade, proibições parentais reprimidas que bloqueiam nossos modos de sentir e atuação) e códigos epistêmicos (estilos de aprendizagem, preferências de aprendizagem sensorial, etc.).

Sendo assim, algumas dessas perspectivas são adquiridas por meio da assimilação cultural, algumas são estereótipos aprendidos intencionalmente como, por exemplo, o que significa ser um "gestor" ou "executivo" e outros podem ser intencionalmente aprendidos, por exemplo, através do *coaching* executivo.

A autorreflexão crítica dos pressupostos, nos quais nossas interpretações, crenças e hábitos ou os pontos de vista são baseados, transforma os quadros de referência.

A reflexão crítica, a consciência dos quadros de referência e a participação no discurso são elementos importantes na definição de necessidades ou objetivos de aprendizagem, dos materiais e métodos, e na avaliação do crescimento do aprendiz. Refletir criticamente refere-se ao processo de questionar a integridade dos pressupostos e crenças construídas a partir de experiências anteriores. Tal processo ocorre, na maioria dos casos, quando se percebe que algo não condiz com aquilo que se considera verdade, ou seja, a reflexão crítica é uma resposta a algo que não é consistente com nossos pensamentos, sentimentos e ações (MEZIROW, 1997).

A aprendizagem de adultos não é limitada à reflexão crítica sobre normas ou práticas sociais opressivas (sociolinguísticasuposições), por mais importantes que sejam (MEZIROW; TAYLOR, 2009).

2.3.5 O diálogo racional

Segundo Mezirow (2003), o discurso é um tipo de diálogo no qual participam pessoas informadas, racionais, objetivas e capazes de avaliar as razões que justificam as crenças problemáticas. Através do discurso o julgamento está sempre sujeito a novos insights, perspectivas, evidências ou argumentos. Isso se dá mediante a reflexão crítica sobre premissas, “quando existem razões para questionar a compreensibilidade, a verdade, a adequação, (em relação a normas), ou autenticidade (em relação aos sentimentos) do que está sendo dito ou questiona a credibilidade da pessoa que faz a declaração" (MEZIROW, 1991, página 77).

O referido modelo sustenta que a aprendizagem humana baseia-se no diálogo envolvendo exame de pressupostos ou perspectivas de significado, julgamentos de valor enraizados. Porém, o discurso é transformador quando apresenta as seguintes características:

quando cumpre as condições necessárias para criar entendimento com outro; é conduzido pela objetividade; quando todas as declarações estão abertas a perguntas e discussões; quando o entendimento é alcançado através da avaliação e ponderação a respeito das evidências, da visão e dos argumentos; e quando o seu objetivo é promover a compreensão mútua entre as partes.

O diálogo é imprescindível para que se possa validar o que e como se entende, ou para chegar a um melhor julgamento em relação a uma crença. Neste sentido, o aprendizado é um processo social, e o discurso torna-se central para fazer sentido (MEZIROW, 1997).

Convergente com o que é proposto por Mezirow (1991, 1997, 2003), as sessões de *coaching* executivo devem ocorrer em um ambiente propício à reflexão, ao desafio e ao desenvolvimento do pensamento crítico. Tal processo deve ser estabelecido por meio do diálogo entre o *coach* (executivo) e o *coachee* (cliente), de orientação prática, voltado para a promoção e o estímulo da aprendizagem, a partir de metas relacionadas ao desenvolvimento pessoal e profissional (BLANCO, 2006; MAYNARD, 2006).

Durante as sessões, perguntas abertas, escuta ativa, sínteses e reflexão apresentam-se com algumas das principais ferramentas utilizadas, para o autoconhecimento e aprendizado do *coachee* (REIS, 2013; DIPPENAAR; SCHAAP, 2017).

2.3.6 **Aprendizagem transformadora, ação e experiência**

Aprender implica na incorporação de novas informações em um já bem desenvolvido quadro de referência simbólico, um processo ativo envolvendo pensamentos, sentimentos e disposição. Tal processo está associado à reflexão e ao poder automodificador do pensamento, ou seja, ao processo pelo qual avaliamos ou reavaliamos as razões que sustentam os pensamentos, sentimentos e ações (MEZIROW, 2003).

A ação é um elemento-chave do processo de aprendizagem transformadora. Planejar um curso de ação capaz de acomodar novas perspectivas de significados envolve a aquisição de conhecimento e habilidades. Experimentando novos papéis o indivíduo pode desenvolver competências e autoconfiança (MCLAUGHLIN; COX, 2015).

No *coaching* executivo, a partir do diálogo e da relação de parceria entre *coach* e *coachee*, buscam-se criar soluções e experimentar, na prática profissional do *coachee*, essas novas soluções. É no agir que o *coachee* pode validar a nova solução ou modificá-la, criando assim outra solução mais adequada às suas necessidades.

Segundo Hoggan (2016) para que o aprendizado seja considerado transformador não pode ser apenas teórico. O aprendizado precisa afetar a forma como indivíduo vive.

Resultados transformadores podem envolver a promulgação, a partir da reflexão crítica, de novas práticas profissionais, inclusive aumento na capacidade criativa, melhoria no que se refere ao comportamento de grupo ou habilidades de liderança (HOGGAN, 2016).

3 METODOLOGIA

Este capítulo concentra-se na descrição dos aspectos metodológicos adotados no presente estudo, incluindo estratégia da pesquisa, caracterização dos participantes da pesquisa, procedimentos de coleta e análise de dados.

3.1 A ESTRATÉGIA METODOLÓGICA

Para orientar a pesquisa, optou-se pela estratégia do estudo qualitativo básico (MERRIAM, 1998). Nesta modalidade de estudo, interpretativa e descritiva, o pesquisador, percebido como principal instrumento de coleta e análise de dados, objetiva compreender o significado que os entrevistados atribuem ao fenômeno estudado, ou seja, como os entrevistados interpretam suas experiências, constroem seus mundos, e o significado que atribuem a essas experiências.

No estudo qualitativo básico, pautado no paradigma interpretativista, os dados são coletados através de entrevistas, observações ou análise de documentos. Esses dados são analisados indutivamente para identificar padrões recorrentes que podem ser tematizados ou categorizados (MERRIAM, 1998), é um esforço para entender as situações em sua singularidade, como parte de um contexto particular.

Adotou-se esta abordagem de pesquisa, considerando que a pesquisa qualitativa trata-se de um método relevante e mais adequado para apreender a dinâmica de fenômenos revestidos por aspectos culturais e simbólicos, de natureza mais subjetiva. A ênfase da pesquisa qualitativa está nos processos e significados (GODOI; BALSINI, 2006 apud LEMOS JÚNIOR et al., p. 76, 2015).

3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Com intuito de obter, através dos olhos dos participantes, uma apreciação mais rica das experiências de aprendizagem no *coaching* executivo, optou-se por incluir duas perspectivas, ou seja, entrevistar *coachees* e *coachs*.

Ao todo foram quinze participantes, dos quais dez eram *coachees* e cinco *coachs*. A participação foi voluntária e o anonimato e a confidencialidade foram assegurados.

3.2.1 Coachees

A escolha dos *coachees*, participantes da pesquisa, ocorreu por indicação dos *coachs*, também participantes da pesquisa, considerando dois critérios: 1) a percepção, por parte do *coach*, de que o processo de aprendizagem deste *coachee* foi transformador, e 2) a definição de executivo, adotada neste estudo, onde o *coachee* é entendido como: a) gerente com um alto nível de autoridade e responsabilidade em uma organização; b) profissional liberal, por exemplo, advogados, médicos, arquitetos e c) empresário de empresas em crescimento.

Participaram da pesquisa dez *coachees*, subdivididos em dois grupos. Conforme ilustrado nos quadros 5 e 6, respectivamente, seis *coachees* financiaram e buscaram os serviços de um *coach* e quatro *coachees* cujo processo de *coaching* foi sugerido e financiado pela organização.

Quadro 6: Perfil dos *coachees* que financiaram e buscaram os serviços de um *coach*

Entrevistados	Formação Acadêmica	Cargo Atual	Tempo de Experiência
COACHEE L	Administração	Gerente de agência bancária	5 anos
COACHEE NI	Psicologia	Psicólogo (a) clínico/professor (a)	6 anos
COACHEE J	Administração	Empreendedor (a)	5 anos
COACHEE V	Medicina	Médico (a)	15 anos
COACHEE A	Contabilidade	Empreendedor (a)	20 anos
COACHEE E	Engenharia	Coordenador (a) em empresa pública	3 anos

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 7: Perfil dos *coachees* cujo processo de *coaching* foi sugerido e financiado pela organização

Entrevistados	Formação Acadêmica	Cargo Atual	Tempo de experiência
COACHEE P	Odontologia	Presidente de cooperativa odontológica	20 anos
COACHEE C	Economia	Gerente comercial	1 ano
COACHEE W	Contabilidade	Diretor (a) financeiro	10 anos
COACHEE NE	Engenharia	Diretor (a) de marketing	4 anos

Fonte: Elaborado pela autora

O acesso aos *coachees* foi difícil, considerando uma relativa resistência em participar da pesquisa. Tal resistência se deu em virtude da pouca disponibilidade de tempo e, principalmente, em revelar questões consideradas íntimas, inclusive, dentre essas questões, o fato de usar os serviços de um *coach*.

Dito isto, com intuito de contornar a dificuldade de acesso, os *coachees* participantes foram contactados a partir do uso da técnica denominada bola de neve. A amostragem de bola de neve (também chamada amostragem de referência) envolveu perguntar aos *coachs* se entre os seus *coachees* existiam aqueles que percebiam a experiência de aprendizagem, no *coaching* executivo, como um processo de aprendizagem transformadora. Na técnica de *snowball* (“Bola de Neve”) utilizam-se cadeias de referência, uma espécie de rede. No presente estudo, o pesquisador acessou os *coachees* através dos *coachs* e os *coachs* através de outros *coachs*.

Amostragem de bola de neve pode ser definida como qualquer tipo de estratégia de recrutamento de participantes, pelo qual todos ou uma parte dos participantes que são solicitados a fornecer dados não são diretamente recrutados pelo pesquisador, mas por outras pessoas que os conectam a outras pessoas como participantes (MARCUS et al., 2017).

A referida técnica é geralmente considerada eficaz em estudos onde os sujeitos de pesquisas são difíceis de alcançar ou quando foco do estudo envolve assuntos sensíveis ou privados (BIERNACKI; WALDORF, 1981; GRIFFITHS et al., 1993).

Como sugerem Biernacki e Waldorf (1981, p. 156), uma corrente pode ser continuada até chegar a um fim natural ou atingir o ponto de saturação.

3.2.2 Coachs

Já a escolha dos *coachs*, participantes da pesquisa, ocorreu de acordo com experiência como *coach* e como executivo. Dito isto, conforme ilustrado no quadro, optou-se por *coachs* externos à organização, profissionais contratados pelo o *coachee* ou pela organização, com no mínimo três anos de experiência como *coach* executivo e com experiência como executivo.

Coachs externos possuem uma experiência mais ampla e diversificada em *coaching* executivo, já que atendem diversos tipos de organizações e possuem mais horas de prática, pois esta é sua atividade principal.

Quadro 7 apresenta um breve currículo dos *coachs*, formação acadêmica e área de atuação como executivo; a entidade formadora, onde os entrevistados obtiveram sua certificação em *coaching* executivo e o tempo de experiência como *coach*.

Quadro 8: Perfil dos *coachs* entrevistados

Entrevistados	Formação acadêmica e experiências profissionais anteriores	Entidade Formadora	Tempo de Experiência
COACH T	Psicologia, 22 anos de experiência como executiva nas áreas administrativa, estratégica e de recursos humanos.	SBC	10 anos
COACH RE	Psicologia, mais de 12 anos de experiência como executivo na área de recursos humanos.	SBC	5 anos
COACH RO	Contabilidade, mais de 12 anos de experiência como executivo na área comercial.	FEBRACIS	11 anos
COACH M	Pedagogia, mais de 10 anos de experiência como consultor empresarial.	SBC	15 anos

Fonte: Elaborado pela autora

3.3 INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS

No presente estudo optou-se pela entrevista individual semiestruturada em profundidade como principal estratégia de coleta de dados. A técnica de entrevista semiestruturada permite ao entrevistado contribuir no processo de investigação com liberdade e espontaneidade, sem perder a objetividade (MARCONI; LAKATOS, 2010).

O roteiro de entrevista, que consistiu em dez questões abertas, foi elaborado com base no referencial teórico e na experiência como *coach* da autora. Resumidamente, os temas abordados nas entrevistas, trataram: como *coachee* aprende no processo de *coaching* executivo, que fatores levaram o *coachee* ou a organização a procurar este tipo de serviço e quais são os possíveis resultados alcançados.

A entrevista tem sido provavelmente, a técnica de pesquisa qualitativa mais mobilizada nos trabalhos de campo de estudantes e pesquisadores em ciências sociais (GODOY, 1995).

A relação de entrevista não se trata de uma conversa despreziosa e neutra. (MINAYO, 2001; PATTON, 1987). Através da entrevista, em seu desenrolar, acontece a partilha de vivências e experiências pessoais, muitas vezes íntimas, partilha essa sujeita a regras de confidencialidade e anonimato.

O roteiro utilizado neste estudo permitiu que os entrevistados se expressassem a partir do que foi vivenciado no processo, sem que houvesse uma obrigação de seguir, rigorosamente, a sequência de perguntas. Tendo inclusive proporcionado ao pesquisador acesso a informações não previstas no roteiro.

O conteúdo das entrevistas foi analisado por meio da análise temática. Na análise temática, a fase de coleta de dados permite o conhecimento prévio dos dados e a descoberta de alguns interesses ou pensamentos analíticos iniciais. Tal descoberta e aquisição de conhecimento possibilitam posteriormente, o uso de técnicas de redução de dados e identificação de temas e a codificação dos dados (BRAUN; CLARKE, 2006).

O processo inicia-se na entrevista e na transcrição dos áudios, em uma busca prévia, por padrões de significado e questões de interesse. A análise temática envolve um constante movimento de idas e vindas pelo conjunto de dados, pelos extratos codificados que o pesquisador analisa.

As entrevistas foram gravadas, levando em consideração a autorização do entrevistado e seu anonimato. As entrevistas totalizaram 554 minutos de gravação.

3.4 A ANÁLISE DOS DADOS

Nesta investigação, a estratégia geral utilizada para a análise dos dados será pautada na análise temática, um método de análise qualitativo, cujo propósito é identificar, analisar e relatar padrões dentro dos dados em que os temas emergem reunindo esses temas em categorias. A proposta deste método é organizar minimamente e descrever o conjunto de dados, detalhadamente, possibilitando a interpretação de vários aspectos do tópico da pesquisa (BOYATZIS, 1998 apud BRAUN; CLARKE, 2006, p.79).

Considerando que o conceito de reflexão crítica, proposto por Mezirow (1997), refere-se ao questionamento da integridade dos pressupostos e crenças baseadas na experiência anterior e que a análise temática pode ser usada tanto para refletir, desfazer ou desvendar a superfície de uma realidade, considerou-se o referido método bastante apropriado para o estudo.

Outro ponto favorável à escolha da análise temática foi sua flexibilidade, ou seja, a possibilidade de uma mudança de direção e avanço no processo de análise dos dados. O que novamente nos remete a uma maior autonomia na análise dos dados e aos pressupostos da aprendizagem transformadora quando postula que não existem verdades absolutas, assim como as circunstâncias, os objetivos e as verdades podem mudar. Sendo assim, as transformações podem ser incrementais (MEZIROW, 2003).

Neste método um tema capta algo importante sobre os dados em relação à pergunta de pesquisa, e representa algum nível de resposta ou significado padronizado dentro do conjunto de dados. Cabe ao pesquisador, determinar o que é um tema (BRAUN; CLARKE, 2006).

A análise temática fornece flexibilidade ao pesquisador, permitindo que este determine os temas e prevalência de várias maneiras. O importante é que o pesquisador esteja consistente a respeito da forma como isso deve ser feito dentro de qualquer análise particular (BRAUN; CLARKE, 2006).

A análise não é um processo linear. Em vez disso, é um processo onde o pesquisador move-se para frente e para trás, conforme necessário, ao longo das fases (BRAUN; CLARKE, 2006).

Embora, não seja uma prerrogativa única da análise temática, tal processo de análise é dividido em seis fases de análise:

FASE 1: FAMILIARIZANDO-SE COM SEUS DADOS

A primeira fase da análise temática é a fase que possibilita ao pesquisador um primeiro olhar sobre os dados. Tal fase tem como propósito, a partir de uma leitura ativa, analítica e crítica, realizar uma primeira triagem de dados potencialmente relevantes para o estudo.

Dito isso, o primeiro movimento nesse sentido é ouvir gravações de áudio, ler e reler as transcrições das entrevistas (BRAUN; CLARKE, 2006).

FASE 2: GERANDO CÓDIGOS INICIAIS

Esta fase tem início com análise, sistemática, dos dados através da codificação. São os códigos que possibilitam um resumo claro de uma parte dos dados e a descrição do conteúdo desses dados.

Além disso, os códigos identificam e fornecem uma legendada aos dados potencialmente relevantes para os problemas de pesquisa (BRAUN; CLARKE, 2006).

Segundo Braun, Clarke e Terry (2012), a codificação pode ser feita no nível semântico ou latente de significado. Podendo permanecer próxima ao conteúdo dos dados e aos significados dos participantes ou ir além, fornecendo, além da superfície semântica dos dados, uma interpretação sobre o conteúdo dos dados.

FASE 3: PESQUISANDO TEMA

O início da terceira fase só é possível quando todos os dados forem, inicialmente, codificados e agrupados. Nesta fase, códigos mudam para temas. Um tema, a partir da questão de pesquisa, captura algo importante sobre os dados e representa uma resposta ou significado dentro do conjunto de dados (BRAUN; CLARKE, 2006).

Outro elemento importante dessa etapa é começar a explorar a relação entre os temas e considerar como temas vão trabalhar juntos. Juntos eles fornecem uma imagem significativa e lúcida dos seus dados. Códigos iniciais podem formar temas principais, enquanto outros podem formar subtemas, e outros ainda podem ser descartados (BRAUN; CLARKE, 2006).

FASE 4: REVISANDO TEMAS

Na quarta fase os temas potenciais são submetidos a dois níveis de revisão e refinamento. Aqui também acontece o segundo passo de codificação. Nesta fase é codificado qualquer dado adicional que, eventualmente, forem perdidos em estágios de codificação anteriores.

Esta fase envolve dois níveis. O primeiro nível consiste na revisão dos extratos codificados de dados. Nesse nível os candidatos a temas precisam parecer satisfatórios na perspectiva do pesquisador, ou seja, parecem formar um padrão coerente. Caso contrário, o pesquisador deverá refazer a análise, criando um novo tema (BRAUN; CLARKE, 2006).

Com um mapa temático satisfatório, em potencial, inicia-se o segundo nível desta fase. Esse nível envolve um processo de validação de temas individuais em relação ao conjunto de dados como um todo. Em outras palavras uma repescagem, codificação, de dados adicionais dentro dos temas que tenham sido perdidos em estágios anteriores de codificação.

FASE 5: DEFININDO E NOMEANDO TEMAS

A quinta fase começa quando você tem um mapa temático, satisfatório, de seus dados. Neste ponto, você define e aprimora os temas e analisa os dados dentro deles. O objetivo aqui é identificar a "essência" de cada tema e determinar o aspecto dos dados que cada tema captura. Ao final desta fase, o pesquisador deve ser capaz de definir com clareza o que são ou não são seus temas (BRAUN; CLARKE, 2006).

FASE 6: PRODUZINDO O RELATÓRIO

A sexta e última fase começa quando há um conjunto de temas elaborados, implica na produção de um relatório e na última oportunidade para análise. (BRAUN; CLARKE, 2006).

4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.

Com intuito de possibilitar melhor análise dos dados, os participantes da pesquisa foram divididos em três grupos. Um grupo com quatro *coachs* e dois grupos de *coachees*.

O grupo A composto por quatro *coachees*, cujo serviço de *coaching* foi patrocinado pela organização e o grupo B formado por quatro profissionais liberais ou empreendedores, uma gerente de banco e uma funcionária da prefeitura, no total de seis *coachees*, que pagaram pelo referido serviço. Esta subdivisão teve como propósito destacar como a busca pelo serviço de *coaching* executivo, quando de forma espontânea ou por sugestão da organização, teve impacto sobre as sessões.

Pode-se identificar que *coachees*, cuja busca pelos serviços de *coaching* foi espontânea, apresentaram menor resistência à figura do *coach* e às atividades propostas nas sessões. Por outro lado, *coachees* cujo encaminhamento, ao serviço de *coaching*, ocorreu, exclusivamente, por iniciativa da organização, apresentaram maior resistência durante as sessões, inclusive exigindo do *coach* maior habilidade para estabelecer uma relação de confiança, de parceria.

A partir da análise e codificação, as informações obtidas no estudo foram concentradas em dois temas: Tema 1: aprendizagem no *coaching* executivo e Tema 2: resultados da aprendizagem.

4.1 TEMA 1 : APRENDIZAGEM NO COACHING EXECUTIVO

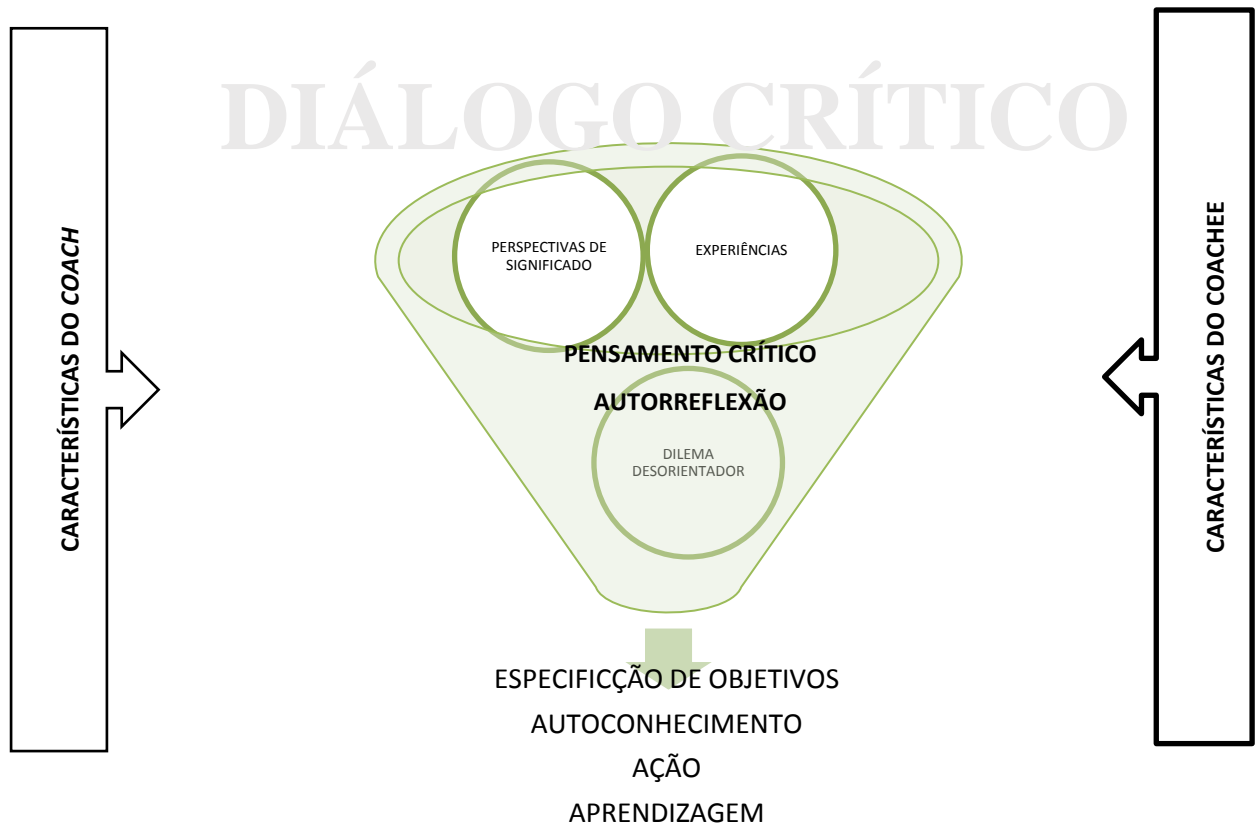
O tema 1 aborda como a experiência de aprendizagem, no *coaching* executivo, é descrita. Incluindo fases do processo, recursos utilizados e características dos participantes. Este tema abrange os subtemas: dilema desorientador, autorreflexão, relação *coach/coachee*, diálogo, experiência e ação.

Apresenta-se os subtemas do tema 1 inspirado no processo de aprendizagem proposto por Mezirow (1978). Inicialmente descrevendo os motivadores e os afetos associados a esses motivadores. Em seguida, abordando a autorreflexão, o diálogo e a relação *coach/coachee* como fenômenos que permeiam todo o processo aprendizagem. Inclusive apontando os recursos utilizados, pelos *coachs*, para suscitar a autorreflexão, possibilitar o diálogo e o

consolidar da relação de parceria. Finalmente, em um terceiro momento, a experiência e ação como recurso de aprendizagem e consolidação do aprendido.

A figura 2 sinaliza a influência das características do *coach* e do *coachee* sobre o processo de aprendizagem no *coaching* executivo, inclusive apontando para o papel do diálogo enquanto veículo facilitador da autorreflexão e do pensamento crítico que atuam, durante as sessões, como filtros e proporcionam um novo olhar sobre o dilema inicial, as perspectivas de significado e as experiências do *coachee*, possibilitando a especificação dos objetivos, o autoconhecimento, a ação e o aprendizado.

Figura 2: Processo de aprendizagem no *coaching* executivo



Fonte: Elaborado pela autora a partir da revisão da literatura e dos resultados do estudo

A experiência de aprendizagem no processo de coaching executivo é nomeada pelos coaches, como um processo de expansão daquilo que se sabe sobre algo e sobre si mesmo. Articulando teoria e prática, em outras palavras, pode-se dizer que o processo de aprendizagem no coaching executivo é uma forma de aprendizagem sobre si mesmo ou sobre o mundo (DIRKX et al., p. 132, 2006) que traz impactos na forma como o coachee vê o mundo, na auto percepção, nos relacionamentos, nos comportamentos e no desempenho.

É a partir do processo de autoconhecimento que o *coachee* traz à consciência o não saber (incompetência inconsciente); o que lhe incomoda, o que lhe causa “dor”; o que ele realmente quer com o processo de *coaching* executivo, “o objetivo associado a valores, sentido e significado” (*Coach T*).

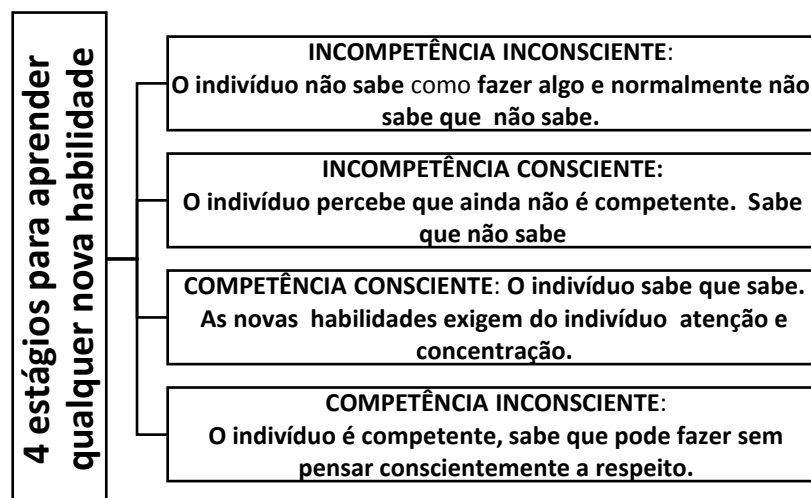
“É autoconhecimento que gera uma reflexão de onde o *coachee* se encontra e sobre aquilo que precisa melhorar. É autorreflexão de mudança. Do estado atual para o estado desejado. É daí que vem o *start* da ação” (*Coach RO*).

Dito isto, as primeiras etapas do processo de *coaching* executivo envolvem “fazer o *coachee* enxergar como ele está hoje. Sendo o papel do *coach*, em cada sessão, expandir a consciência do *coachee* sobre o que verdadeiramente ele quer. Sobre o que está acontecendo no momento.” (*Coach RE*). A “expansão da consciência” ocorre a partir do diálogo, do relato dos *coachees* a respeito dos motivos que o fizeram procurarem o serviço de *coaching*.

Tal prática, novamente, confirma a teoria e indica que o *coaching* executivo envolve uma série de práticas que, geralmente, associam o aprendizado com boa comunicação. Ouvir, esclarecer, encorajar a reflexão e a criticidade, e o questionamento, são instrumentos facilitadores da aprendizagem no processo de *coaching* (COX et al. 2014).

Os *coachs*, entrevistados, trabalham com os conceitos de competência e incompetência a partir dos "quatro estágios para aprender qualquer nova habilidade" (BURCH, 1970). Na figura 3 descrevem-se esses quatro estágios.

Figura 3: Quatro estágios para aprender qualquer nova habilidade



4.1.1 Subtema : dilema desorientador

O subtema Dilema Desorientador aparece na fala dos *coachs*, dos *coachees* e das organizações (via fala dos *coachs*), associado à *gaps* no campo da *performance* e da competência. O *coachee* ou a organização procura um *coach* executivo, quando começa a questionar a própria eficácia (MEZIROW, 1997). Como, por exemplo, relata *coach* T.

30% dos *coachees* estão sentindo uma dor, por não estar atingindo algo que ele gostaria. Por ter programado certo crescimento, indicador de *performance*, que não está conseguindo. Ou aquele *coachee* que quer o algo mais. Tem uma empresa, e, agora, quer expandir! Eles não conseguem enxergar que, ainda, não sabem atingir um determinado objetivo. Por exemplo, não sabe que não sabe ser diretor. (Coach T).

Os quadros 8 e 9 apresentam as experiências que levaram a contratação do *coaching* executivo e remetem ao que Mezirow (2009) denominou de momentos específicos da vida, para os quais padrões estabelecidos de pensamento e ação se tornaram disfuncionais.

Tais quadros, também indicam que os *coachees* procuraram o *coaching* executivo com intuito de obter melhor desempenho na atividade profissional ou nos negócios. Nos relatos dos *coachees* foram identificados objetivos relacionados ao estabelecimento de metas, superação de obstáculos e avaliação de desempenho.

Quadro 9: Experiências que levaram ao *coaching* executivo – Grupo A

<i>Coachees</i>	O que estava acontecendo na sua vida e que levou a procurar os serviços de um coach?
L	“Quando iniciei o <i>coaching</i> eu não conseguia conversar com a minha equipe de uma forma tranquila e eu estava meio perdida. Quis fazer o processo de <i>coaching</i> para tentar ter menos taquicardia, diminuir a ansiedade. No trabalho sou demandada por diversas áreas. As áreas não se comunicam muito bem, são várias vice-presidências, e eu fico meio perdida. Porque eu tenho uma equipe de 50 pessoas e tenho essa dificuldade de ter início, meio e final. De ver o resultado do que eu começo”.
NI	“Eu disse assim: Meu Deus do Céu! E agora o que é que eu faço? O que é que eu vou fazer? Estou formada. Mas, não sei o que vou fazer. Sei que eu quero clínica. Mas, não eu não tenho ideia de como eu vou começar isso aqui. Eu me formei e eu comecei o processo de <i>coaching</i> . Eu peguei meu CRP em Janeiro e em Fevereiro eu estava fazendo <i>coaching</i> ”.
A	“A crise estava começando e eu estava com dificuldade na academia por conta da concorrência que estava praticando um preço muito baixo. A minha academia é uma academia de grande porte, eu não conseguia ter um preço muito baixo. Estou viva, até hoje, na academia, graças ao <i>coaching</i> ”.
V	“Meu consultório deu uma estagnada na questão de volume de paciente. Na verdade médico não tem esse conhecimento de gerir a sua carreira como fosse uma empresa. A gente vai meio que tocando o consultório. Foi nessa fase que eu vi que eu precisava dá uma alavancada e aí foi que eu procurei o <i>coaching</i> ”.
J	“Eu estava em um momento que queria deixar de ser executivo para ser empreendedor. Iria mudar de identidade profissional. Aprender a viver sem as “certezas” que a CLT me dava, ou seja, sem um salário no final do mês, férias remuneradas, décimo terceiro, etc.”.
E	“Necessidade de organizar a vida, de tomar decisões, de responder à pergunta: É isso que eu quero fazer para minha vida?”.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do relato dos entrevistados

Uma síntese do quadro 8 indica que os *coachees*, no grupo A, procuraram o *coaching* em virtude de, por exemplo, problemas relacionados a planejamento; gestão da carreira ou do negócio; dificuldades associadas à tomada de decisão. Em um dos casos, o problema estava associado ao sentimento de estar perdida e sintomas físicos, tais como: taquicardia, ansiedade.

Diante de tais necessidades, considerando a complexidade da demanda e o número máximo de sessões por processo, doze ao todo, pôde-se observar a necessidade, por parte de *coachs* e *coachees*, em dedicar algumas sessões à obtenção de um consenso e/ou maior clareza quanto aos objetivos e as estratégias que precisavam ser trabalhadas.

No grupo B, os *coachees* P e W, relataram uma resistência inicial em relação ao processo. Isso ocorreu porque os *coachees* não sabiam nada sobre o *coaching* executivo, não tinham interesse e/ou não haviam percebido a necessidade deste serviço. No caso desses dois *coachees* a decisão de participar do *coaching* executivo foi exclusivamente da organização. Tal resistência, mesmo superada, comprometeu este primeiro momento de especificação de objetivos, exigindo do *coach* maior habilidade na condução do processo a fim de mitigar possíveis prejuízos aos *coachees* e as organizações. Na perspectiva da aprendizagem transformadora, a mudança de crença quanto ao processo de *coaching* só foi possível de forma cumulativa, ao longo das sessões, caracterizada por uma sequência progressiva de insights que resultaram em mudanças no ponto de vista dos *coachees*.

Experiências dessa natureza nos remetem a como o Departamento de Recursos Humanos ou o contratante podem contribuir para a qualidade potencial do relacionamento *coach/coachee*, proporcionando ao executivo a oportunidade de escolher seu *coach* e saber mais sobre o processo de *coaching*. Os outros dois *coachees*, deste grupo, relataram o interesse em contratar os serviços de um *coach*. Inclusive, no relato do *coachee* C, o *coaching* foi descrito como um presente.

Uma característica comum às organizações dos *coachees* do grupo B: Todos os diretores dessas organizações participaram ou estavam participando do processo de *coaching*. O que remete a uma cultura de coaching. Como definido a seguir:

Clutterbuck e Megginson, (...) propõem que uma cultura de coaching é aquela em que “*coaching* é o estilo predominante” de gerenciar e trabalhar em conjunto (...) onde um compromisso de crescimento da organização está embutido em um compromisso paralelo para fazer crescer as pessoas na organização (2005 apud GORMLEY; VAN NIEUWERBURGH, p. 228, 2014).

O quadro 9 apresenta as experiências que levaram à participação em um processo de *coaching* executivo dos *coachees* do grupo B e confirma que há por parte do *coachee*, entre aqueles que conhecem o processo, uma expectativa de que o *coaching* possa ajudar o *coachee* a praticar e a aplicar novas habilidades; mudar comportamentos e a corrigir problemas decorrentes de atitudes ineficazes.

Quadro 10: Experiências que levaram ao *coaching* executivo – Grupo B

<i>Coachees</i>	O que estava acontecendo na sua vida e que levou a procurar os serviços de um coach?
<i>Coachee P</i>	“Na realidade, eu não procurei o <i>coaching</i> . O <i>coaching</i> caiu por acaso. Foi oferecido para que a diretoria e os gerentes fizessem o <i>coaching</i> . Eu tive certa resistência no início. Porém, comecei a me interessar pelo assunto. Principalmente pelos desafios que ele (<i>coach</i>) colocava. Na época eu estava passando pelo momento mais difícil da minha vida. Eu perdi a minha mãe. E no processo de <i>coaching</i> eu comecei a misturar. Isso aí a culpa foi minha, não foi do <i>coach</i> . Até um dia que o <i>coach</i> disse: - Enterre a sua mãe! Aquilo foi um tratamento de choque. Ele deu aquele “enterre a sua mãe”. E eu comecei a trabalhar na minha cabeça e comecei a participar mais”.
<i>Coachee C</i>	“Eu tinha uma necessidade de buscar um desenvolvimento mais acelerado. E o <i>coaching</i> acabou chegando exatamente nesse momento. Para mim, foi legal porque foi exatamente no momento que eu saio de coordenação para virar um gerente. Na minha promoção. Então, o <i>coaching</i> veio para mim no momento incrível, no momento certo dá minha carreira profissional”.
<i>Coachee W</i>	“Teve uma reestruturação tanto societária, como organizacional, e me passaram algumas áreas que eu não tinha domínio. E isso me deixou bem tenso, bem preocupado com essas novas responsabilidades. Não foi necessidade minha. Mas, eu creio que se eu fizesse uma análise eu precisaria.”
<i>Coachee NE</i>	“Eu cheguei a um ponto da minha carreira que eu não sabia o que viria depois. Hoje eu sou diretor de marketing e aí? O que eu preciso para ir além? E o que tem além?”

Fonte: Elaborado pela autora a partir do relato dos entrevistados

Como demonstrados nos quadros 8 e 9 são diversos os motivos, situações e contextos individuais que levaram os *coachees* a ingressar em um processo de *coaching* executivo. O que remete a Mezirow (1981) que descreve a aprendizagem transformadora, transformação de perspectiva, como uma resposta a três tipos de dilema desorientador: épico, incremental e diante de uma situação anômala.

A influência do dilema desorientador é épica quando ocorre de forma súbita. O indivíduo se encontra, inesperadamente, frente a algo que não se encaixa com a sua forma de ver mundo e o seu funcionamento. O relato do *coachee* NE exemplifica isso:

A busca pelo *coaching*, na verdade, foi uma iniciativa da empresa. Mas, que casou com a minha vontade e com a minha necessidade. Eu cheguei num ponto da minha carreira, que eu não sei o que virá depois! Por exemplo, hoje eu sou diretor de marketing e aí? O que eu preciso para ir além? E o que tem além? Então, eu pensei que precisava de um direcionamento, um caminho. E o *coaching* foi a alternativa que eu achei diante desse problema. E aí casou com a iniciativa da empresa de desenvolver os seus diretores. Ai, como se fala no popular: juntou a fome, com a vontade de comer. (Coachee NE).

De forma incremental, o dilema desorientador é resultante de uma série de transações que permitem revisar pressupostos específicos, sobre si mesmo e sobre os outros, até que a própria estrutura das suposições se transforme. Um exemplo disso é o relato de *coachee E*:

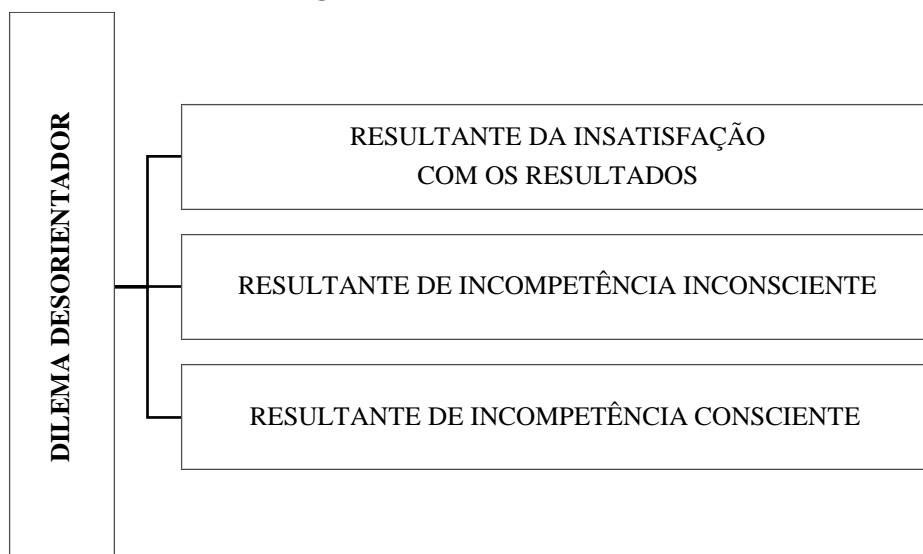
No processo de *coaching*, ela (coach) conseguiu me mostrar que o meu problema não era porque eu não conseguia fazer a minha dieta. Mostrou-me que eu não conseguia fazer a minha dieta, porque eu tinha outras prioridades. A dieta, para mim, nunca foi uma nota! Foi assim que eu cheguei nela (coach)... Achando que eu tinha um objetivo. Durante o processo, eu acabei tendo outros objetivos. O meu objetivo, no final, foi organizar minha vida. No final, eu enxerguei que eu estava empurrando muita coisa com a barriga... Eu comecei a enxergar as minhas decisões. Eu era uma pessoa muito estressada. Porque eu me cobrava muito. Foram dez sessões, onde ela (coach) fazia atividades, que me faziam pensar assim: Acorda! Depende de você! Porque eu chegava lá e dizia assim: Eu não fiz isso, porque fulano fez isso ou aconteceu isso. (Coachee E).

Já o dilema que é ocorre em virtude de uma situação anômala, como resultante de uma história pessoal mais evolucionária, pode ser exemplificado no relato da *coachee L*.

Eu estava tão perdida, nas minhas demandas, que não conseguia nem dizer o que eu esperava, o que a gente iria buscar. Aí fomos construindo... Foi muito bom o processo de coaching. Você começa a abrir a mente para uma outra percepção, para que as coisas começassem a se encaixar. (Coachee L).

Considerando os postulados de Mezirow (1981), acerca dos dilemas desorientadores, a figura 4 agrupa os relatos dos *coachees*, na perspectiva dos *coachs*, em três tipos de dilema desorientador. Todos os dilemas, considerando que se trata de processos de *coaching* executivo, estão relacionados à atividade profissional e à carreira.

Figura 4: Dilema desorientador



Embora o dilema desorientador seja o primeiro passo no processo de aprendizagem, Mezirow (1997) postula que a aquisição de resultados na aprendizagem transformadora também deve envolver uma aprendizagem que acontece fora da consciência.

Citando Weiss (1987), Mezirow (1997) sugere que as crenças, por exemplo, sobre a realidade e a moralidade, são em sua maioria adquiridas fora da consciência. São essas crenças que guiam o indivíduo nas tarefas de adaptação e autopreservação. É em conformidade com suas crenças que o indivíduo organiza suas percepções sobre si, sobre os outros e moldam seus comportamentos, afetos e humores.

Porém, a aprendizagem que acontece fora da consciência precisa se tornar consciente. Pois, segundo Mezirow (1997), o processo de aprendizagem transformador inclui tanto este modo de aprendizagem, fora da consciência, quanto à ação transformadora, entendida como um processo racional envolvendo reflexão crítica de pressupostos epistêmicos como base para transformar um quadro de referência.

No relato dos *coachees* pode-se perceber a participação dos cuidadores e da cultura na formação das crenças. Inclusive que algumas delas, tornam-se conscientes, são acessadas e compreendidas, durante a experiência de aprendizagem no processo de *coaching* executivo.

A autorreflexão, entendida por Mezirow (1997) como o “agente” capaz de contribuir para transformar as crenças e suposições que constituem as estruturas de significado ou quadros de referência, no relato dos participantes da pesquisa, aparece associada às experiências de autoexame, aumento da consciência, autoconhecimento e foco. Algo que perpassa todo o processo de aprendizagem.

4.1.2 Subtema : dialogo no processo de aprendizagem

Diante dos acontecimentos, experiências e expectativas que motivaram a procura do serviço de *coaching*, o primeiro movimento dos *coachs* entrevistados é buscar uma melhor compreensão do que está nas entrelinhas desse relato inicial. Compreender, através do processo, intitulado pelos *coachs*, de “expansão da consciência”, possibilita encontrar nessas

entrelinhas, também nas palavras dos *coachs* entrevistados, “objetivos específicos, “incompetência e/ou competências (conscientes e/ou inconscientes)”.

A partir do momento que o *coachee* conhece a si mesmo, ele começa a definir novas estratégias para sua vida. Sejam metas pessoais e/ou profissionais. Ele começa a ter novas diretrizes. (...) Pensar, sentir e agir. (*Coach RO*).

São vários os recursos e técnicas utilizados pelos *coachs* para possibilitar o que eles denominam de “expansão da consciência” e que neste estudo chama-se de autoconhecimento. Apesar dessa diversidade, o diálogo é um ponto de consenso entre os entrevistados. Os *coachs* e *coachees*, participantes de pesquisa, relatam o uso das perguntas e da autorreflexão, dentro do diálogo, como meio para o autoconhecimento e a aprendizagem.

No diálogo, vou fazendo perguntas, me colocando no lugar dele (*coachee*), para que ele (*coachee*) chegue a um processo de expansão de consciência. Eu planejo as perguntas. Às vezes eu uso o parafrasear. Eu uso tudo que for preciso para expandir a consciência do meu cliente. (*Coach T*).

O parafraseamento envolve ouvir com atenção e descobrir os sentimentos que geralmente estão por trás da história que é contada. Consiste na confirmação da informação recebida. Na tentativa de capturar o que é dito e o que não é dito, para depois devolvê-lo reformulado. Indica que o ouvinte está prestando atenção de forma empática (BOU, 2013).

No *coaching* executivo, o *coach* repete, com suas próprias palavras, o que o *coachee* disse. O intuito do *coach* com a paráfrase extrapola a busca pelo entendimento correto daquilo que foi dito. Busca explorar sentimentos, significados, crenças e valores. A paráfrase permite ao *coach* reafirmar o que foi dito, demonstrando entendimento e interesse pelo modo de ser do *coachee* e sua maneira de ver o mundo. É nessa busca de autoconhecimento que o parafrasear é utilizado (BOU, 2013).

Segundo o relato dos *coach*, parece comum o *coachee* esclarecer seus pensamentos pouco a pouco. Sendo assim, esse processo de esclarecimento pode levar algumas sessões, chegando até, em alguns casos a metade do ciclo, entre a décima quinta ou décima sexta sessão.

Às vezes que eu trazia as minhas falas, ela sempre devolvia. Então, você quer me dizer que isso, isso, isso. Repetia para que eu validasse aquilo ali. Eu nunca me senti numa condição inferior ou superior. Ela (*coach*) me colocava em uma condição de igual, com saberes diferentes. (*Coachee NI*).

A prática do parafrasear, técnica utilizada no *coaching* executivo, remete ao papel do diálogo crítico no processo de aprendizagem transformadora.

Segundo Mezirow (1997) o diálogo é imprescindível para que se possa validar o que e como se entende. Sendo o diálogo central para fazer sentido. A partir dos relatos dos entrevistados, *coachs* e *coachees*, pode-se concluir que convergente com o que é proposto por Mezirow (1997), o diálogo nas sessões de *coaching* tem papel central.

Através de técnicas, por exemplo, o parafrasear, os *coachs* possibilitam o diálogo *entre coach*

Na teoria de Mezirow (1997) o diálogo envolvendo exame de pressupostos ou perspectivas de significado, julgamentos de valor enraizados, também contribui para o processo de aprendizagem transformadora.

Porém, o diálogo é transformador quando apresenta as seguintes características: quando cumpre as condições necessárias para criar entendimento com outro; é conduzido pela objetividade; quando todas as declarações estão abertas à perguntas e discussões; quando o entendimento é alcançado através da avaliação e ponderação a respeito das evidências, da visão e dos argumentos, e quando o seu objetivo é promover a compreensão mútua entre as partes. Nesse sentido, acredita-se que técnicas como, por exemplo, o parafrasear parece cumprir esse papel.

No *coaching*, as perguntas abertas, escuta ativa, sínteses e reflexão são algumas das principais ferramentas utilizadas, para o autoconhecimento e aprendizado do *coachee* (REIS, 2013; DIPPENAAR; SCHAAP, 2017).

O relato do *coach M* evidencia, reafirmando, o papel das perguntas, do diálogo, no *coaching*.

O *coaching* atua no nível da consciência. Ele desperta a consciência no indivíduo. E na hora que o *coachee* é instigado, “direcionado”, para essa consciência o aprendizado começa surgir. Na hora que você fomenta aquelas perguntas, que nós *coachs* chamamos de perguntas direcionadas, perguntas assertivas, as pessoas começam a perceber o que elas aprendem. Que elas têm o poder de aprender. (Coach M).

Na opinião de *coachs* e *coachees*, além do diálogo, outro ingrediente importante para que aprendizagem ocorra, é o querer. Os relatos dos da coach T e dos *coachees* W e V apontam para essa direção.

O que é impossível no *coaching*?! O impossível é o *coach* querer fazer pelo o outro, o que ele não quer. Isso é impossível. É totalmente impossível. (Coach T).

Eu nunca tinha feito nenhum trabalho de *coaching*. Mas, é impactante! Agora o *coachee* tem que querer ser ajudado. É como quando você vai num curso e não presta muita atenção. Então, você tem que aplicar e realmente transformar aquelas ideias. Fazer a transformação dentro do seu trabalho, da sua vida, dos seus comportamentos, das suas habilidades. Tem que aproveitar. (Coachee W)

Acho que no *coaching*, primeiro você precisa querer mudar. A pessoa que tá querendo melhorar, ela desperta para alguma coisa, vê que alguma coisa não tá indo bem, e aí ela vai procurar uma solução. E aí sim o *coaching* encaixa bem. Então assim, pra mim funcionou porque eu estava querendo. Estava buscando. Só não sabia ainda qual era o melhor jeito. (Coachee V).

4.1.3 Subtema : a autorreflexão

Os adultos aprendem quando estão prontos e quando precisam aprender. Um *coachee* com elevado nível de orientação para objetivos de aprendizagem é mais propenso a exibir uma maior motivação pré-*coaching*. Assim, acredita-se que *coachees* motivados e orientados para objetivos podem obter maiores e melhores resultados nas intervenções de *coaching* executivo (BOZER et al., 2013).

Neste estudo a prática confirma a teoria. O querer é um ingrediente ativo na experiência de aprendizagem no processo de *coaching* executivo e isso pode ser constatado a partir do relato do *coachee* V.

Muita gente coloca em questionamento a eficácia do *coaching*. Mas, eu acho que resultados dependem muito mais da pessoa que procura o *coaching* do que, propriamente, do *coach*. Se você não quer mudar, você pode procurar o melhor *coach* do mundo e não vai funcionar. Se o *coachee* estiver realmente disposto, vai dá certo. Se ele não tiver, não vai dá certo. De jeito nenhum. Mas, no começo do processo, como eu não tinha muita experiência e o *coaching* é uma coisa que vem crescendo nos últimos anos, foi um pouco difícil. Foi difícil sair daquela condição de “descrença” no *coaching*, que eu não sabia realmente o resultado, para a prática. (Coachee V).

Na opinião dos entrevistados, a aprendizagem ocorre quando o *coachee* tem clareza daquilo que ele quer e quando ele chega ao nível de “incompetência consciente”, ele sabe que não sabe. E neste momento, na prática dos entrevistados, o diálogo se associa a autorreflexão e ao dilema desorientador.

O depoimento da *coach* RE exemplifica tal fenômeno.

É no nível de incompetência inconsciente que o *coachee* chega aqui. E o *coach* vai expandindo os pensamentos do *coachee*. Em minha opinião, este é o início. Porque se o *coach* fechar naquilo que o *coachee* diz, sem expandir as possibilidades, sem ele (*coachee*) enxergar. Sem expandir seus pensamentos sobre ele (*coachee*) mesmo, sobre a situação, sobre o momento, a importância daquilo, você não faz *coaching*. (*Coach* RE).

Segundo a *coach* T, a clareza daquilo que se quer, também aparece no relato dos entrevistados como especificação do objetivo.

Dos 19 *coachees* que eu atendo hoje, posso dizer que quatro estão no nível de incompetência inconsciente. O *coachee* não sabe que ele não sabe ainda. Ele acha que tá dando o melhor dele. E a organização quer mais. Já chegou um executivo para dizer: eu não sei por quais motivos estou aqui. (*Coach* T).

O *coach* M reforça a relevância da especificação de objetivo. Porém alerta para importância de não perder o foco.

Vai muito da *expertise* do *coach* ampliar sem se perder. Porque se eu ampliar demais, eu perco o foco. O *coaching* não é um trabalho de longo prazo, ele é um trabalho de médio e curto prazo. Tem resultados que precisam ser auferidos em três meses. Tem que ter resultados que precisam ser auferidos em, por exemplo, três meses. Se eu ampliar demais, pode botar um ano. O fator temporal é muito importante. (*Coach* M).

O trabalho de autoconhecimento, de clareza sobre o foco, aponta como cada subtema encontra-se intercalado no processo de aprendizagem.

Os relatos dos *coachees* NI e C exemplificam como no autoconhecimento, rumo ao foco, pode-se observar a mudança de perspectivas de significado.

Sou uma pessoa muito de ideias. Achava que poderia pegar várias tarefas e executar com excelência. Percebi, no processo de *coaching*, que quando você tem uma clareza de objetivos, não precisa pegar tudo. Inclusive é saudável não pegar tudo. Às vezes é importante perder para ganhar. Abrir mão, no sentido de que aquilo ali não tem conexão com o propósito que você escolheu para tua vida. Ainda que pontualmente, inicialmente, lhe seja tentador ou te traga algum rendimento pontual aí. Para o que você quer como um todo, não vai fazer sentido. Não tem conexão com o propósito que você escolheu profissionalmente e para vida. (*Coachee* NI).

O início do *coaching*, por si só, já foi muito impactante. Percebi que, muitas vezes, você tá ali levando as atividades, vai tomando as suas decisões. Mas, muitas vezes, você vai despreocupado do que quer para sua carreira profissional. Na verdade, eu nunca havia pensado sobre isso. E aí veio uma série de outras perguntas: qual a minha missão? Qual a minha visão? Qual o meu propósito? Qual o propósito do meu time? A partir de um grande inventário, começamos a trabalhar sobre isso. E aí, foi que eu fui, realmente, refletir sobre o que eu queria trazer com maior foco. Então, o grande foco do nosso trabalho, do nosso coaching, foi à tomada de decisão. E atrelado a ele, a gente estabeleceu alguns indicadores pessoais. Isso é outro ponto importante. Eu sempre estabelecia indicadores do time. Da área. E não indicadores meus. Então, foi legal porque a gente começou avaliar como estava a minha capacidade de decisão. (*Coachee C*).

Os *coachs* diferem quanto às ferramentas que possibilitam o autoconhecimento e a especificação do objetivo. Entre os recursos utilizados estão vários tipos de *assessment*.

Os *assessments* são instrumentos de avaliação que podem fazer parte do *powerscript*, roteiro, da sessão. Entre os entrevistados os *assessments* mais utilizados são: alfa; DISC; inventário pré coaching, mini *feedback* 360 graus ou *feedback* de múltiplas fontes; roda da vida e via character. A *coach T* é quem mais usa *assessments*. O quadro 10 descreve os *assessments* mais utilizados pelos entrevistados.

Quadro 11: Assessments utilizados no coaching executivo

ASSESSMENTS	DESCRIÇÃO
ALFA	Desenvolvido por Ludeman, K. e Erlandson, E. (2004) com o objetivo de alavancar os pontos fortes e minimizar os riscos. Os alphas são descritos pela Sociedade Brasileira de Coaching – SBC como grandes visionários, estrategistas, comandantes e executores. Sua autoconfiança, porém, os tornam pessoas difíceis de lidar.
DISC	Desenvolvido a partir dos estudos de Marston, W. M. (2013). Objetiva identificar quais são os perfis e padrões comportamentais dominantes de uma pessoa em tipos específicos de ambientes, buscando compreender como o indivíduo lida com o ambiente em que está inserido, bem como os motivos para que ele apresente determinadas ações e reações. De acordo com o DISC, existem quatro matrizes influenciadoras dos nossos comportamentos: Dominância, Influência, Estabilidade, Conformidade. Conhecer qual é o perfil predominante ajuda a entender como somos, agimos e pensamentos em várias situações.
INVENTÁRIO PRÉ COACHING	Preenchido pelo <i>coachee</i> antes das sessões de <i>coaching</i> e posteriormente <i>coach</i> e <i>coachee</i> podem conversar sobre as respostas na sessão de <i>coaching</i> . No inventário pré <i>coaching</i> encontra-se questões sobre os valores que motivam o <i>coachee</i> ; autodescrição; maiores forças e desafios; e metas do <i>coachee</i> .
MINIFEEDBACK 360 GRAUS	O objetivo da minifeedback 360 graus ou feedback de múltiplas fontes é promover a melhoria contínua dos indivíduos através de feedbacks pontuais feitos por superiores, pares e subordinados. Permite que o indivíduo se avalie e confronte a sua avaliação com a dos colegas. É usado no <i>coaching</i> para identificar necessidades de desenvolvimento e para implementação de programas adequados para este fim.
VIA CHARACTER	Criado sob a direção do Dr. Martin Seligman, "pai da Psicologia Positiva" e do Dr. Christopher Peterson, validado por Robert McGrath, considerado uma ferramenta central da psicologia positiva que fornece um ranqueamento das forças pessoais. Por exemplo: Pensamento crítico

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir da revisão da literatura.

Alfa e inventário pré-*coaching* são recursos utilizados pela Sociedade Brasileira de Coaching – SBC. Talvez por isso, sejam mais citados entre os entrevistados.

Dos quatro *coachs* entrevistados, apenas um tem formação por outra entidade formadora. O *coach* RO é formado pela FEBRACIS.

Os depoimentos das *coachs* T e RE podem exemplificar o uso dos *assessments* na prática:

Meu processo é o seguinte: inicialmente, faço um inventário pré *coaching*. Se os objetivos ainda não estiverem alinhados, faço uma sessão de alinhamento. E aí eu escolho um *assessments*. Se o *coachee* for alfa, eu aplico um *assessment* específico para alfas. Em outros casos posso aplicar, por exemplo, um DISC. A minha interpretação dos resultados é totalmente sem julgamento. Eu digo para o meu *coachee* que ele está apresentando isso. Porém, pode existir uma tendência. Pergunto se ele se enxerga daquela forma. É a partir do inventário pré *coaching*, a partir do momento que eu consigo enxergar em qual nível de desenvolvimento o *coachee* se encontra. Se em um nível de incompetência inconsciente ou de incompetência consciente. Sempre deixo claro que este é o nível que ele está apresentando agora. Eu nunca tive um *coachee*, nenhum *coachee*, que não dissesse: isso aqui é quase 100%, 98%. Sempre, sempre, sempre. Uso todos os *assessments* disponíveis. Dependendo do quanto ele não sabe que não sabe, eu aplico o inventário pré *coaching*, eu aplico 360 graus, eu aplico alfa, eu junto tudo. Às vezes eu vou até a quinta sessão. (*Coach* T).

No processo de *coaching*, primeiramente eu tenho que promover a expansão, a ampliação, da consciência. Depois, na segunda parte, faço um “diagnóstico” sobre o *coachee*, o seu ambiente de trabalho ou a organização onde trabalha. Aí tem o *coaching* propriamente dito, sessões de desenvolvimento, e a finalização. Onde já começo a preparar o *coachee* para o término do processo. Então, por exemplo, eu começo a dizer que essa é a sétima sessão, já o deixo com mais autonomia. Ele (*coachee*) já define as tarefas dele. A etapa de finalização termina com a entrega do relatório. Dependendo do objetivo do *coachee*, eu vou adequando as ferramentas. Sempre faço uma avaliação de perfil profissional. Sempre trabalho com âncoras de carreira do Schein¹ e alguns *assessment*, por exemplo: DISC e Via Character. (*Coach* RE).

Porém, segundo Mezirow (2003), não existem verdades absolutas, assim como as circunstâncias, os objetivos e as verdades podem mudar. Sendo assim, as transformações

¹ Todos nós somos seres únicos, com modelos próprios de concepção de mundo, crenças e valores. Esse conjunto de fatores direciona nossas ações e desejos não apenas em nossa vida pessoal, como também profissional. Neste sentido, as Âncoras de Carreira são o reflexo desta personalidade formada pelas experiências acumuladas desde a infância até a idade adulta. Segundo Schein (2013), as âncoras de carreira representam o “Eu Verdadeiro” do profissional, uma vez que são elas que realmente evidenciam seus objetivos reais em relação ao trabalho. Isso explicaria por que as motivações de cada pessoa seguem suas próprias características, e são construídas com base em seus preceitos e ideais.

podem ser incrementais, podem envolver retoques objetivos (orientados a tarefas) ou subjetivos (autorreflexivos).

Dito isto, dentro da reestruturação dos objetivos, os pontos de vista são transformados quando nos tornamos criticamente reflexivos sobre o conteúdo de um problema ou sobre o processo de resolução desses problemas (MEZIROW, 2003). Nas palavras da *coach* RE a verdade do *coachee* precisa ser confrontada.

Eu respeito muito a verdade do *coachee*, dentro daquilo que ele acredita. Porém, em alguns momentos a verdade precisa ser confrontada. Aquilo que é uma verdade para ele, se não for confrontada, vai ser levada como verdade até o fim. Estou passando por isso agora. Para o *coachee* família não é valor. Para ele valor é status e poder. Então, o trago a uma reflexão. Indagando os impactos de suas escolhas ou comportamentos para sua família. Fazendo perguntas do tipo: como está isso para sua família? Como anda a convivência com a sua família? A quantidade de horas que você trabalha é sustentável ou saudável? Então, eu trago essa expansão. Mas, se ele diz que com a família não tem problema, porque a esposa está lá cuidando. E que a preocupação dele é a sua saúde. Eu tenho que respeitar. (Coach RE).

Mas, as evidências da autorreflexão crítica, no processo de *coaching* executivo, também podem ser observadas a partir do relato dos *coachees*. Tais relatos, podem evidenciar mudanças dos pontos de vista, inclusive no que se refere, por exemplo, à autopercepção e ao contexto profissional onde o *coachee* encontra-se inserido.

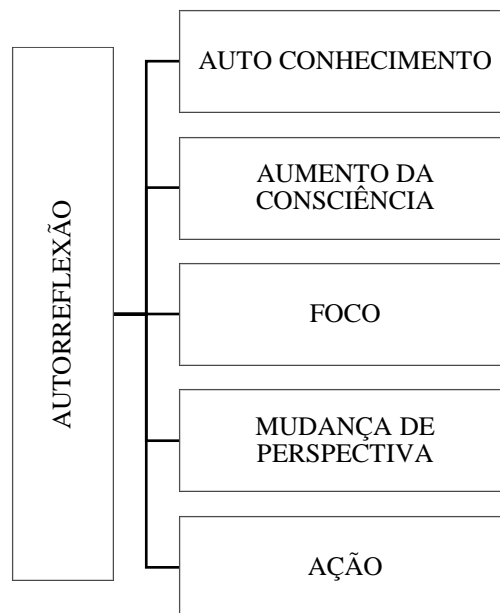
Os relatos dos *coachees* NI e L, respectivamente, fazem referência ao fato de que os pontos de vista são mais acessíveis à consciência e ao *feedback* dos outros (MEZIROW, 1991). Inclusive descrevendo como na prática os impactos dessas mudanças. Acredita-se que tais mudanças estão associadas à sensação de empoderamento e autoconhecimento.

Eu sou muito abstrata, sou muito de sonhar, de deixar a coisa no mundo das ideias e de pouco colocar no papel e/ou executar. Me formei em Psicologia. Porém, antes disso, eu já tinha passado por cinco faculdades. Para você ver como eu era tão do mundo do eu acho que vou fazer, eu acho que é isso, não, não é isso, eu acho que é isso... E aí, incrivelmente, no processo de *coaching*, eu comecei a perceber que o que eu achava que era tão sem pé e sem cabeça, que era viagem, que eu tinha ideia demais, começou a tomar forma de papel, de nome de meta de curto, médio e longo prazo. Foi aí que eu percebi o quanto era possível de executar. Desde que houvesse uma clareza, na minha cabeça, do que eu queria e do que eu estava disposta a fazer para aquilo que eu realmente queria. E nesse processo, o *coaching* executivo me ajudou muito! No *coaching*, eu pude descobrir em mim, algo que eu não sabia. Para resumir, o *coaching* me ajudou a ter clareza, ele me auxiliou a ter clareza dos meus objetivos. Algo que eu pensava que era tão solto, que não tinha foco, que era impossível de acontecer. No processo de *coaching* eu vi que era totalmente factível, possível de acontecer! (*Coachee* NI).

A primeira coisa que ela fez, foi fazer com que eu me percebesse. Eu sempre tive complexo de inferioridade. E eu nem percebia. Nem sei se o nome é inferioridade. Mas, eu li um livro de uma executiva do *facebook*. E ela fala muito nisso. Que as mulheres sempre acham que não estão fazendo o melhor. Se você perguntar para um homem: Como é que você vê o seu trabalho? Ele diz: eu sou muito bom! Aí você me pergunta como eu vejo o meu trabalho. Eu sempre acho que estou atrás da média. Aí a coach disse: vamos ver aqui a sua trajetória. Aí ela começou a desenhar a minha trajetória. E eu fui falando. Meus pais vieram do interior para cá, sem muitas condições, eu estudei e tal. E ela foi falando: E como foi? E eu disse, passei na faculdade pública. Estudei... Ela foi me mostrando a quantidade de conquistas que eu tinha. “olha o que aconteceu. Você trabalhava o dia todo, estudava à noite, passou no concurso”. E foi... “Entrou no banco, com menos de cinco anos, você já era gerente geral”. Então, ela foi me mostrando o que eu era. Eu ainda tenho esses complexos. Eu venho para uma reunião e às vezes eu penso que talvez o outro tenha uma ideia melhor que a minha. Mas, eu paro... E como eu posso dizer... Eu tenho as mesmas dificuldades. Mas, agora, eu tenho uma “voz” que fala ao meu ouvido e diz: Olhe! Cuidado! Não é bem assim. Então, ela me mostrou realmente como eu era. Foi fazendo perguntas. Que eu acho isso fantástico no coaching! É você trazer a reflexão ao outro. Porque nós temos muita riqueza aqui dentro. Mas, falta uma conexão com alguma coisa dentro de mim, para essa conexão fechar e aquilo fluir. Então, foi isso. Ela foi me mostrando e a gente evoluindo. E eu fui me... Como é que eu posso dizer... Me conectando comigo. (Coachee L).

A figura 5 resume os achados relacionados ao subtema autorreflexão e aponta uma ligação com o próximo subtema, a ação.

Figura 5: Autorreflexão como ponto de partida para o autoconhecimento, autoconsciência, foco, mudança de perspectiva e ação



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos resultados da pesquisa

Na figura 5, busca-se ilustrar, considerando o relato dos entrevistados, que a autorreflexão encontra-se na gênese do autoconhecimento, da mudança de perspectiva e da ação.

Em outras palavras, o *coaching* executivo relaciona-se diretamente com à ação, com o alcance de metas, com a obtenção de resultados que tragam benefícios para o *coachee* e a organização (DE HAAN et al, 2013). Porém, tudo isso se dá a partir da autorreflexão e do pensamento crítico possibilitados pelo diálogo e pela relação coach/coachee.

4.1.4 Subtema : das sessões de coaching para a ação no ambiente de trabalho

Acredita-se que os relatos dos entrevistados, até agora, convergem para os postulados de Mezirow (1978) e para literatura sobre o *coaching* executivo. Inclusive para o fato de que a autorreflexão e a participação no discurso são elementos importantes na definição de necessidades ou objetivos de aprendizagem (MEZIROW, 1985). Vale ressaltar que, o diálogo e a autorreflexão são possíveis a partir do estabelecimento de uma relação de confiança e parceria entre *coach* e *coachee*.

Dito isto, nas sessões de *coaching* executivo, a autorreflexão, a ação e o dilema desorientador, podem se alternar, ou seja, o processo de aprendizagem no *coaching* executivo pode começar com um dilema desorientador que levará a autorreflexão que, por sua vez, pode levar a novas formas olhar o mundo e as novas práticas. O dilema desorientador, a autorreflexão e a experimentação, contribuem, inclusive, para que o *coachee* tenha claro aquilo que realmente quer alcançar com o processo de *coaching* executivo.

A ação é um elemento-chave do processo de aprendizagem transformadora. Planejar um curso de ação capaz de acomodar novas perspectivas de significados envolve a aquisição de conhecimento e habilidades. Experimentando novos papéis o indivíduo pode desenvolver competências e autoconfiança (MCLAUGHLIN; COX, 2015).

A exploração de opções, relacionamentos e ações; tentativa provisória de novos papéis e planejamento de um curso de ação, semelhante ao que acontece na aprendizagem transformadora, são estratégias utilizadas no *coaching* executivo para potencializar a aprendizagem.

Eu trazia para sessões tudo que eu tentava fazer e a *coach* vinha me ajudando a fechar essas ferramentas. A questão do início, meio e fim. Então, eu trazia as ferramentas que eu pensava desenvolver e não conseguia. E a *coach* fechando isso comigo. Me ajudando a montar essas ferramentas. A gente simulava. Eu tenho um gerente, com quem eu tenho muita dificuldade. No passado eu tive um problema com ele. Só que assim, na época ele era meio que o meu gestor e hoje eu sou a gerente dele. Então, eu tenho aquelas questões. E ela simulou comigo, por exemplo, como ter uma conversa difícil. Foi lá e a gente rabiscou o que eu deveria falar. E aquilo foi me apoiando. Mas, claro, as dificuldades continuam. Eu ainda tenho muita dificuldade de ter conversas difíceis. Porque uma coisa que eu já sabia que tinha, e que foi muito evidenciado nesse processo, é que eu gosto muito que as pessoas gostem de mim. E não é uma coisa só minha. Eu percebo hoje em dia lá no meu trabalho que muitos têm essa necessidade e isso dificulta. Aí eu fico dizendo sim para os outros e não para mim. E é algo que eu estou trabalhando. Então, essa demanda que eu cheguei de dizer não para os outros, foi muito evidenciada durante o processo. (*Coachee L*).

Segundo Mezirow (1997) a aprendizagem transformadora envolve 10 fases: Fase 1 dilema desorientador; Fase 2 auto-exame dos sentimentos de culpa ou vergonha; Fase 3 apreciação crítica de pressupostos epistêmicos, socioculturais ou psicológicos; Fase 4 reconhecendo que o descontentamento e o processo de transformação são compartilhados; Fase 5 explorando opções para novos papéis, relacionamentos e ações; Fase 6 planejando um curso de ação; Fase 7 adquirindo conhecimento e habilidades para implementar os planos de alguém; Fase 8 tentativa provisória de novos papéis; Fase 9 construindo competências e auto-estima nos novos papéis e relacionamentos e Fase 10 reintegração na vida, baseada nas condições ditadas pelas novas perspectivas.

O relato da *coachee L* remete a algumas das dez fases de aprendizagem transformadora. Apontando que as fases estão muito interligadas e confirmando o que defende Mezirow (1978) que nem sempre acontecem em uma sequência linear. Para exemplificar isto, recortou-se frases do relato da *coachee L* ilustram as fases 4, 5, 6 e 7.

Fase 4: Reconhecendo que o descontentamento e o processo de transformação são compartilhados: “eu gosto muito que as pessoas gostem de mim. E não é uma coisa só minha. Eu percebo hoje em dia lá no meu trabalho que muitos têm essa necessidade e isso dificulta”. Fase 5: Explorando opções para novos papéis, relacionamentos e ações: “eu trazia para sessões tudo que eu tentava fazer e a *coach* vinha me ajudando a fechar essas ferramentas. A questão do início, meio e fim. Então, eu trazia as ferramentas que eu pensava desenvolver e não conseguia”. Fase 6: Planejando um curso de ação: “e a *coach* fechando isso comigo. Me ajudando a montar essas ferramentas”. E Fase 7: adquirindo conhecimento e habilidades para

implementar os planos de alguém: “Ela (coach) simulou comigo, por exemplo, como ter uma conversa difícil. Foi lá e a gente rabiscou o que eu deveria falar. E aquilo foi me apoiando”.

A ação é inclusive apontada, pelos entrevistados, como um dos diferenciais do *coaching* executivo quando comparado a outros métodos de aprendizagem e desenvolvimento.

O agir é com o *coachee*. A cada sessão trabalho o pensar e o sentir dentro desse caminhar, para chegar ao nível de incompetência consciente. E quando o *coachee* consegue despertar para essa incompetência. Quando ele se torna consciente, define um novo caminhar, um novo olhar. Na verdade, muitas vezes, não é necessariamente uma nova tarefa. Mas, uma nova forma de fazer a tarefa. Ou um novo caminho para fazer a mesma tarefa. (Coach T).

Segundo a experiência de *coach* RE, o intervalo entre as sessões de *coaching* potencializa o papel da ação enquanto “ingrediente” ativo da aprendizagem.

Este tempo entre as sessões permite ao *coachee* digerir, deglutir e processar tudo aquilo que ele refletiu na sessão. É em seu ambiente de trabalho que ele consegue confrontar e aplicar aquilo que aprendeu. À medida que isso acontece ele (*coachee*) vai, a partir do aumento da consciência, aumentando o seu aprendizado, evoluindo, incorporando o aprendido. (Coach RE).

Para Hoggan (2016) o aprendizado é considerado transformador quando extrapola os limites da teoria. Dito isto, nas palavras do *coach* RO, é “a partir do processo de autoconhecimento gera uma reflexão de onde eu estou, do que eu preciso melhorar... E aí é que vem o start da ação. Se não gerar ação, não é *coaching*”.

O aprendizado precisa afetar a forma como o indivíduo vive. Resultados transformadores podem envolver a promulgação, a partir da reflexão crítica, de novas práticas profissionais, inclusive aumento na capacidade criativa, melhoria no que se refere ao comportamento de grupo ou habilidades de liderança (HOGGAN, 2016).

O que eu acho *punk* no *coaching* é a questão de ter que montar a estratégia e ter que cumprir. Porque, na outra sessão, você vai ter que prestar conta e porque, pelo menos eu entendo assim, meu dinheiro não é pra jogar fora. Se estou investindo R\$ 12.000,00 em um processo de *coaching* eu tenho que ter resultado. Então, assim, o que eu acho mais bacana no *coaching* é a interação de meta e tarefa. Se eu não fizer a tarefa é porque eu não estou comprometido e/ou não é congruente com os meus valores. Porque às vezes a gente quer um objetivo, a gente tem um sonho, mas aquilo não tá congruente com os nossos valores e aí atrapalha. (*Coachee J*).

Os relatos dos entrevistados remetem ao caráter prático da aprendizagem, a importância do autoconhecimento e ao fato de que na opinião dos entrevistados o plano de ação é quase como um resultado deste “processo de aprendizagem de si mesmo” (*coach T*).

Nas palavras da *coach RE* e dos *coachees NI* e *C*, mais uma vez, encontram-se evidências de como os pressupostos da aprendizagem transformadora convergem para a prática do coaching executivo e vice-versa.

Se não há consciência da necessidade, da importância do agir, não há o desejo de ir para ação. Quando o *coachee* tem aquele objetivo maior, ele tem também objetivos menores e são esses objetivos menores que geram a ação. Eu gosto muito de pedir para o *coachee* sugerir a ação. Mas, eu também sugiro. Naqueles casos onde, por exemplo, um gestor tem que fazer uma reunião de acompanhamento com a equipe. Algo que é muito importante, no cargo que ele ocupa. Mas, que ele não consegue enxergar que é importante. Eu sugiro que ele faça a reunião. Se eu ficar só nas ações que ele sugeriu, não vai funcionar. Então, às vezes, eu também coloco, coloco para reflexão, e o *coachee*, entendendo a importância, ele faz. Eu gosto muito de levantar os ganhos da ação que ele fez. Quando eu digo: vamos experimentar fazer isso. E ele faz! Quando ele vê os ganhos; quando se sente bem de ter dado aquele *feedback*, de ter conversado com aquela pessoa, que não fazia há muito tempo ou não fazia, porque tinha medo; por ter enfrentado o que para ele era um bicho. Aquela experiência reforça uma nova ativação comportamental, vai gerando um círculo virtuoso. (*Coach RE*).

A performance da contadora da companhia estava muito ruim. E eu estava convivendo com isso há mais de três anos. Porque eu estava indo em uma estratégia errada. Eu estava indo na estratégia convencional. Que é assim: Olha se ela tem uma posição de liderança, eu vou cobrar dela como liderança. Mas, ela não tinha o tato da liderança. Ela era uma excelente, excelente, especialista. E eu estava sempre cobrando a liderança dela. Então, a decisão durante esse processo de coaching, uma delas, que era sair do convencional, foi: Olha vamos fazer o seguinte. Vou mudar a estratégia, eu não vou cobrar ela como liderança e aí eu perguntei: E se eu estiver errado. Porque ela é líder. Eu não deveria cobrar isso dela? E a gente saiu do convencional. Não, vamos fazer o seguinte: Vou trazer essa liderança para mim e vou cobrar ela como especialista. E aí os resultados foram extraordinários! O simples fato de tirar essa carga dela, que era um fardo, o simples fato de tirar esse peso das costas dela, fez com que o resultado dela, do dia a dia, fosse extraordinário! Então, talvez um tempo atrás eu não fizesse isso. Porque iria no convencional. Eu tenho que cobrar uma posição dela como líder, ela tem que me dá um resultado como líder. Posso fazer esse papel de liderança que é o dela? Posso acumular? Sem problema. Faço isso. Com isso, ganhei muito mais a equipe. E ela teve um desenvolvimento, uma evolução, muito grande. (*Coachee C*).

O processo de coaching, realmente, me ajudou a entender que em vez de caçar as borboletas, arruma o teu jardim. Porque, ele vai ficar tão atrativo o teu jardim que você não vai precisar caçar borboletas. As borboletas vão vir porque o teu jardim tá tão maravilhoso. É nessa mentalidade que o processo realmente me auxiliou. A planejar e a executar. (*Coachee NI*).

Além dos *assessment*, outros recursos fazem parte do *powerscript* utilizado para possibilitar a autorreflexão, o diálogo crítico e ação.

Powerscripts revelam o que o *coach* planejou para trabalhar em uma sessão. É um roteiro, desenhado a partir do *framework* FARM – foco, ação, resultado e melhoria.

Dentro da minha formação técnica, eu me formei na SBC, eu utilizo muito o método FARM - foco, ação, resultado e melhoria contínuam. Porém, as dificuldades do dia a dia, as inquietações do dia a dia, os questionamentos, a demanda, a empresa... Isso tudo faz com que *coachee* perca o foco. Então, quando a gente trabalha o foco, a ação, o resultado e a melhoria contínuam, a gente trabalha no princípio lá do PDCA. Planejamento, desenvolvimento, checagem e agir corretamente. Quanto melhor o planejamento, melhor o desenvolvimento, checo onde preciso checar e corrijo, consequentemente planejando bem, corrijo menos. Em linhas gerais é isso aí. (...) O FARM ele foi útil para que eu entendesse a metodologia e aplicasse dentro do processo. Mas, eu dentro das minhas atividades de coaching, eu aplico o *Desing Thing*, que é o modelo mental de tomada de decisão, BSC pessoal que eu faço um link BSC, aquela ferramenta do Kaplan e Norton, de tradução da estratégia, com o *Canvas* dentro de um modelo de inovação. Enfim, pego as ferramentas de gestão e coloco dentro do processo para que ele (*coachee*) perceba que tudo tem um link (*coach M*).

É perceptível no relato dos *coachees* a importância do *powerscript* como algo que dá credibilidade ao processo e ao profissional. “A *coach* sempre tinha na palminha da mão como é que ela iria trabalhar naquela sessão. Eu sempre percebia que ela estava bem certinha do que iria fazer. Porque em nenhum momento senti que estava perdida, improvisando” (*coachee L*).

Observa-se que o uso de recursos e técnicas também tem relação com a entidade formadora, com as experiências profissionais e a formação acadêmica do *coach*.

As *coachs* T e RE, psicólogas e com experiência na área de RH, enfatizam o uso dos *assessments*, já o *coachs* M e RO, pedagogo e contador, respectivamente, ambos com experiência profissional na área de administração e comercial, enfatizam os recursos de suas próprias áreas, com uma tendência maior para os recursos relacionados a gestão de pessoas.

Sendo assim, o relato do *coach M* também aponta a influência das teorias da administração de empresas e de gestão de pessoas no uso dos recursos e técnicas que compõem o *powerscript*. SWOT, BSC, GANHOS E PERDAS e *DESING THING*, são exemplos dessa influência.

Quadro 11 descreve, suscintamente, cada um dos recursos das teorias da administração de empresas, gestão de pessoas, adaptado ao coaching e utilizados pelos participantes da pesquisa.

Quadro 12: Recursos das teorias da administração de empresas adaptados ao *coaching*

RECURSOS	DESCRIÇÃO
BSC	O BSC - <i>Balanced Scorecard</i> é uma ferramenta de gestão, desenvolvida por Kaplan e Norton (1997) que mede o desempenho das organizações. Para que o BSC alcance o resultado esperado, é necessário definir quais são os indicadores de controle e metas. A função do BSC está em encontrar o ponto de equilíbrio entre os objetivos de curto e longo prazo, internos e externos que foram traçados no planejamento estratégico. Ele é utilizado no <i>coaching</i> em processos de tomada de decisão, no mapeamento estratégico pessoal e na definição das ações necessárias para que se atinja o objetivo principal. É comumente utilizado em conjunto com elementos do <i>Business Model Canvas</i> ² .
SWOT	É uma ferramenta capaz de te auxiliar no autoconhecimento, enquanto também ajuda a preparar estratégias de ação. Também é utilizada para auxiliar na análise de pontos fortes e fracos de um indivíduo. A swot possibilita um panorama sobre sua situação atual, possibilitando que você tome decisões mais informadas sobre como alcançar suas metas. O termo SWOT é composto pelas iniciais das palavras strengths (forças), weaknesses (fraquezas), oportunities (oportunidades) e threats (ameaças). Sua criação é normalmente atribuída ao consultor de gestão de negócios norte-americano Humphrey (2005).
DESING THING	Baseia-se em nossa capacidade de ser intuitivo, reconhecer padrões, desenvolver ideias que tenham um significado emocional além do funcional, nos expressar em mídias além de palavras ou símbolos. É uma forma de mapear e gerir uma determinada situação equilibrando sentimentos, intuição, inspiração, racional e analítico. No <i>coaching</i> executivo, é utilizado com o objetivo de permitir que o <i>coachee</i> organize suas ideias e informações para conseguir tomar decisões mais acertadas e obter mais conhecimentos (BROWN, 2017).
GANHOS E PERDAS	Ferramenta orientada para tomada de decisão. o <i>coachee</i> deverá estar pronto e ter evoluído no seu autoconhecimento antes de decidir sobre algo que poderá mudar totalmente o curso da sua vida. É baseada no preenchimento de 4 quadrantes: o primeiro quadrante refere-se aos ganhos com a decisão; o segundo quadrante as perdas com a decisão, o terceiro quadrante diz respeito a deixar de ter algo se optar por não seguir em frente e o último quadro representa o que o <i>coachee</i> vai passar a ter se não tiver mais a condição em questão (SBC, 2018).

Fonte: Diversas conforme referencial teórico

Observa-se que o uso de recursos e técnicas também tem relação com a entidade formadora, com as experiências profissionais e a formação acadêmica do *coach*.

As *coachs* T e RE, psicólogas e com experiência na área de RH, enfatizam o uso dos *assessments*, já o *coachs* M e RO, pedagogo e contador, respectivamente, ambos com experiência profissional na área de administração e comercial, enfatizam os recursos de suas próprias áreas, com uma tendência maior para os recursos relacionados a gestão de pessoas.

É perceptível no relato dos *coachees* a importância do *powerscript* como algo que dá credibilidade ao processo e ao profissional. “A *coach* sempre tinha na palminha da mão como

² Criado por Osterwalder (2010), a partir da sua tese de doutorado, permite que todo o negócio seja visualizado em uma única página (ou slide) e que novos negócios sejam analisados mais rapidamente e em várias versões diferentes.

é que ela iria trabalhar naquela sessão. Eu sempre percebia que ela estava bem certinha do que iria fazer. Porque em nenhum momento senti que estava perdida, improvisando” (*Coachee L*).

4.1.5 Subtema : relacionamento coach/coachee

Ao iniciar o *coaching* executivo, o *coachee* pode se colocar em uma condição de vulnerabilidade. Alguns *coachees* temem inclusive sofrer consequências negativas, como perda de reputação, renda ou relacionamentos.

Pode-se observar que tal quadro é agravado naquelas situações onde a participação em um processo de *coaching* executivo foi uma decisão, unilateral, da empresa.

Os relatos dos *coachees*, do grupo B, indicam dificuldade de engajamento ao processo, a resistência ao coach, desconfiança e incredibilidade. Exemplos disto são descritos a seguir nos relatos dos *coachees* W e NI:

No começo foi tenso. Pelo menos até eu entender a metodologia do processo. É um pouco tenso, você não sabe. Pensa que a pessoa (*coach*) vai massacrar você e coisa tal. Mas, quando eu vi que ela queria me ajudar, mudou totalmente. As coisas eram realmente focadas e direcionadas no que eu estava fazendo, não era coisa fora da minha realidade. Então, mudou completamente. Da terceira sessão em diante, eu acho ficou bem leve. Até ela (*coach*) sentiu. (*Coachee W*).

Falar sobre dificuldades eu acho que ninguém fica confortável de falar sobre dificuldades. Porque você se coloca em uma condição de exposição. Às vezes você falar sobre uma dificuldade remete a um fato difícil que você vivenciou. Aí vem à tona lembranças, vem à tona fatos. (*Coachee N*).

Os relatos dos *coachees* e dos *coachs* revelam, por parte dos *coachs*, o cuidado de estabelecer e manter um ambiente psicologicamente seguro e respeitoso. Um ambiente no qual o *coachee* pode se sentir confortável, capaz de assumir os riscos necessários para aprender e se desenvolver. O relato da *coachee* NI exemplifica isto.

Quem tá na tua frente, tem que deixar o ambiente, o setting, realmente muito confortável para que essas informações venham. Tem que ter muito respeito, tem que ter muita sensibilidade para saber o que fazer com as informações. (...) Foi respeitado a minha perspectiva de mundo, a minha visão do foi validada. Não foi assim: - Tá tudo errado que você tá... – Ok é válido o que você pensa. Mas, existem essas possibilidades. Que tal você pensar isso aqui? Eu me senti muito respeitada. Acho que isso foi determinante para que o processo fluísse. Eu considero que o meu processo de *coaching* foi um sucesso. (*Coachee NI*).

Pode-se identificar que o ambiente, onde as sessões aconteciam, também era caracterizado pela tranquilidade, o isolamento e a não interferência de terceiros. Além disso, os entrevistados também destacaram o uso de um local onde coach e coachee pudessem escrever e desenhar. Para a partir dessas imagens, refletir, construir, trocar ideias e tomar decisões. Os coaches entrevistados relataram como preparam o ambiente das sessões.

Eu gosto de mudar um pouco o ambiente dependendo da sessão. Se eu for fazer uma visualização guiada, a gente fica nesse ambiente, à meia-luz. Mas, se não. Se a sessão é de ação. Onde o *coachee* tem que agir, tem que dar ideias de trabalho, o ambiente é de luz, com uma música mais alta, uso um tom de voz mais acelerado, mais voltado para questão da ação. Eu gosto de espaço amplo, porque às vezes coloco folhas no chão, afasto as mobílias. Por exemplo, nessa sala, eu sinto falta de uma parede bem grande. Para escrever. aqui não tem. Mas, quando tem, eu uso. E peço para ele escrever também. Eu gosto muito que o cliente escreva. Quando eu vejo que ele tá na passividade, aí eu coloco para ele escrever. (*Coachee RE*).

Você prepara a sessão também considerando a leitura que você faz do seu *coachee*. Se ele é mais formal, se gosta de mais leveza. Mas, o *coach* precisa estar preparado tecnicamente para toda sessão, precisa entender perfeitamente a necessidade do *coachee* e aplicar em si mesmo todas as ferramentas necessárias para o processo. Por exemplo, acabei de saber que a minha secretária, que eu trabalhei durante um ano, vai embora. Soube disso faltando meia hora para atender um alto executivo. Você faz o que? Pula daqui de cima? Não! Você vai usar ancoragem, você vai usar ensaio mental, você vai fazer tudo que você tem ao seu dispor para ficar bem. Ideal é quando o *coach* usa a máscara do processo! Quando o *coach* internaliza totalmente a habilidade do *coach* nele. E aí você vive o processo intensamente. Porque é a coisa que eu mais amo fazer. Então, eu pedi 15 minutos ao *coachee*, pra que eu pudesse me organizar. Afinal eu sou humana. Você prepara a sessão também considerando a leitura que você faz do seu *coachee*. Se ele é mais formal, se gosta de mais leveza. (*Coach T*).

As características do *coach*, além dos recursos, também foram mencionadas pelos entrevistados como um facilitador para construção desse ambiente de aprendizagem. As divergências entre os participantes da pesquisa existiram no que se refere ao tipo de característica mencionada, o que remete a estudos anteriores que apontam para falta de consenso quanto às características necessárias ao *coach*.

Dentre as características citadas, estão: capacidade de estabelecer rapport, domínio da metodologia, flexibilidade, capacidade de se adaptar ao perfil, esculta ativa e as necessidades do coachee. Os relatos dos *coachees* C e NE descrevem como na prática as características do *coach* impactam no processo.

Hoje, o que eu percebo é que todo mundo é *coach*. Todo mundo é *coach*. É *coaching* integral sistêmico, é *coaching* alimentar... Todo mundo é *coaching*. Eu tinha um pé atrás. Eu fui analisando a minha *coach*. Eu fui perguntando: fulana eu queria entender mais, como é o trabalho do *coach*? Ela me explicou. E aí eu topei. Foi mais uma questão de análise. E a minha *coach* encaixou de uma forma, que ela realmente contribuiu. (*Coachee L*).

Eu e a *coach* nos entendemos bem. Até quando falávamos palavrão e tal. Então, essa conexão facilitou também. A metodologia que eu achei interessante de se adequar e a figura dela (*coach*), a pessoa dela, que bateu com a minha personalidade. (*Coachee NE*).

No relacionamento *coach/coachee* ocorre um processo de aprendizagem colaborativo, onde não existe hierarquia, onde existe uma igualdade de poder, onde a comunicação e uso de várias ferramentas e técnicas ajudam no desenvolvimento (COX et al., 2014). No presente estudo a relação entre *coach/coachee* é descrita como uma relação de parceria, de confidencialidade.

Eu sempre senti muita parceria. Eu nunca me senti numa condição inferior ou superior. Ela me colocava em uma condição de igual, com saberes diferentes. Alguém que, naquele momento, tinha um saber diferente do meu e que esse saber iria me auxiliar. Isso me deixava muito a vontade de trazer a minhas frustrações, os meus medos. Porque eu sabia que quem estava a minha frente iria ter muito zelo e cuidado sobre cada dado que eu estava trazendo ali. (*Coachee NI*).

A primeira sessão foi a mais difícil. Foi quando eu fiz o DISC e fomos falar sobre. Foi difícil, e marcante, porque estava falando de mim. Eu sou uma pessoa muito reservada. Então, eu estava me expondo. Falando das minhas fraquezas, dos meus pontos fortes. Quando você fala de si, às vezes, é um pouco dolorido. Porque tem coisas que você sabe. Mas, você não quer ouvir. Esta sessão definiu a relação de confiança com a *coach*. Porque ela conduziu de uma maneira tão fácil, confortável. (*Coachee NE*)

Percebe-se a partir dos relatos do *coachee NE*, que o processo de autoconhecimento vai permeando a relação *coach/coachee* por momentos de maior ou menor dificuldade, de menor ou maior conflito. Mostra inclusive como o *coach* vai gerenciando, lidando com esses momentos.

A *coach* criou um ambiente onde eu consegui me autoconhecer e fazer uma autorreflexão e entender quais são as minhas fortalezas, o que é que me define enquanto profissional. E aí, a partir dessa definição, enquanto profissional, ela (*coach*) foi conduzindo a minha chegada naqueles objetivos. Graficamente ela até desenha muito você chegando de um ponto para o outro. Então, ela usa muito desenho e ela mostra muito como é, quais são as etapas desse processo. Tanto é que a gente começou o processo fazendo um DISC. Porque aí eu passo a me entender e a partir disso, eu consigo ver quais são as minhas fortalezas. Outra vantagem, é que ela (*coach*) conhece, muito bem, a empresa que eu trabalho, porque ela já presta consultoria pra gente há

muito tempo. Então, facilita dentro da minha empresa, de onde não quero sair, onde quero me desenvolver. Então, a gente alinhou as expectativas da organização com as minhas expectativas enquanto profissional. E a partir dos meus indicadores, a gente encontrou maneiras de usar toda a minha expertise para maximizar e potencializar os resultados. (*Coachee* NE).

4.2 TEMA 2 : RESULTADOS DA APRENDIZAGEM

O tema 2 aborda os resultados obtidos pelos *coachees* a partir da experiência de aprendizagem no processo de *coaching* executivo. Na busca por parâmetros para delimitar o que deve e não deve ser considerada uma mudança, a partir da aprendizagem transformadora, utilizou-se as categorias de resultados de aprendizagem transformadora propostas por Hoggan (2016).

A partir de uma revisão da literatura, sobre os resultados da aprendizagem transformadora, Hoggan (2016) aponta que há uma grande variedade de resultados atribuídos à aprendizagem transformadora, ou seja, a aprendizagem transformadora envolve muitos tipos de mudança.

Este pesquisador e seus colaboradores examinaram 206 artigos. Em cada artigo buscavam formas, implícitas e explícitas, de resultados percebidos como transformadores. Resultados mais específicos, além do conceito mais amplo de mudança no quadro de referência.

Acredita-se que a proposta de Hoggan (2016) possibilita uma maior clareza sobre os resultados da aprendizagem, sem perder de vista os pressupostos de Mezirow (1978) e sua “valiosa contribuição para o campo e para a compreensão do potencial transformador da aprendizagem” (p. 16).

Dito isto, nessa sessão, apresentam-se os resultados obtidos pelos *coachees* mediante a aprendizagem transformadora no processo de *coaching* executivo.

Porém antes de apresentar os resultados obtidos pelos *coachees* acredita-se ser de relevância destacar que, enquanto *coachees*, os *coachs* também passaram por uma experiência de aprendizagem transformadora no processo de *coaching*.

Um exemplo disso é o relato da *coach* T.

Eu cresci com algumas crenças. A primeira, que sou um ser abençoado! Segunda, não posso depender de homem nenhum e que meu resultado seria proporcional ao meu esforço. Então nasci passando por cima de pau e pedra, trabalhando feito a “bexiga taboca”³! E aí o que acontece?! Esforço físico, esforço físico, trabalhava 16 horas, 18 horas! Então, o *coaching* foi transformador porque me mostrou que eu consigo explorar tudo que eu tenho de melhor, na potencialidade máxima e viver com mais plenitude a minha missão. Que eu posso trabalhar menos no corpo e mais na mente. (*Coach T*).

Ainda no que se refere aos resultados, vale pontuar que para toda regra tem uma exceção. Os *coachees* NE, A e J não relataram mudanças, decorrentes da experiência de aprendizagem no processo de *coaching*, fora do contexto profissional.

O relato do *coachee* NE, em particular, também merece destaque no que se refere a autorreflexão. Este *coachee*, semelhante ao que acontece com as *coachees* NI e L, há muitos anos faz psicoterapia.

Diferente do que aconteceu com as outras *coachees*, quando indagado sobre possíveis crenças que tenham sido confrontadas ou mudadas como resultado do processo de *coaching* executivo, ele disse:

A coach fala que eu tenho uma qualidade muito boa que é uma autorreflexão constante. Eu sempre tento me ver como um interlocutor externo. Como fosse uma pessoa me olhando. Eu sempre questiono, tento ver várias perspectivas das minhas crenças, das minhas reações e ações. É algo que eu tenho de muitos anos. Não teve nada, no processo de *coaching*, que mexesse com o coração das minhas crenças que tenha sido dolorido. (*Coachee NE*).

Após essa ressalva, segue uma breve descrição de cada uma das categorias de resultados de aprendizagem transformadora propostas por Hoggan (2016).

4.2.1 Cosmovisão

Refere-se a mudanças na visão de mundo. É um modelo mental semelhante a conceitos como esquema e paradigma. Mudanças na visão de mundo abrangem como uma pessoa pensa que o mundo funciona, e como deve funcionar. Podem ser descritas como expectativas e valores. Mudanças na visão de mundo também foram descritas como a capacidade de interpretar experiências passadas de maneira diferente (HOGGAN, 2016).

³ Bexiga taboca: Expressão tipicamente nordestina que indica fúria, ira, muita raiva

Nem todos os *coachees* tanto do grupo A como do grupo B obtiveram resultados deste tipo. Porém, dois pontos merecem destaque. No relato da *coachee* L percebe-se um problema decorrente da falta de alinhamento entre objetivos pessoais e organizacionais. Embora, neste caso tenha sido um processo financiado pela *coachee* e desta forma não implique em descumprimento de contrato por parte do *coach*. O outro ponto refere-se ao relato do *coachee* V que indica uma possibilidade de contribuição “social” do *coaching*, “uma corrente do bem”.

Os quadros 12 e 13 apresentam os relatos dos entrevistados que exemplificam resultados que indicam cosmovisão.

Quadro 13: Resultados de cosmovisão – Grupo A

O <i>coaching</i> , além dos resultados, me trouxe um problema. Algo preocupante pra mim. Porque eu acho que não estou no lugar certo. Eu sempre fui muito crítica. Com o <i>coaching</i> fiquei mais ainda! Eu estou em uma empresa e eu penso: Meu Deus, como é que ela sobrevive com esses processos arcaicos? Olho para os colegas que trabalham comigo e penso: Meu Deus, como é que eles não estão percebendo isso? E estou com uma dificuldade grande. Eu percebi que as minhas crenças e valores são diferentes do local onde eu estou. Me trouxe um problema. Mas, o problema é bom. Porque também me mostrou que a minha vida não é isso aqui que eu estou hoje. Não é o trabalho e tal. Que a minha vida pode ser uma contribuição muito maior em outra coisa, fazendo algo diferente (Coachee L).
Eu sempre acreditei que algumas coisas, algumas habilidades, a gente pode treinar. Mas, a essência é muito difícil mudar. Porque o que somos, tem uma história, tem uma raiz, tem experiências, tem contatos, tem figuras. E eu via, às vezes, por exemplo, as minhas limitações com relação às habilidades sociais muito limitadas a aquilo que eu era. Síndrome de Gabriela. Isso aqui não é uma habilidade, isso aqui é o que eu sou. Isso aqui não é passível de treino. É da minha personalidade. E aí, hoje eu vejo como estou diferente. Isso se dá ao que? A possibilidade de ressignificação, a possibilidade do aprendizado, a possibilidade do treino. E o <i>coaching</i> me trouxe isso (Coachee NI).

FONTE: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados em entrevista

O quadro 12, no relato da *coachee* L, indica o que poderia ser um problema ético importante: a incompatibilidade entre os interesses do *coachee* e a organização. Isso poderia ocorrer, considerando-se que no relato da *coachee* L pôde-se identificar uma mudança na forma como a *coachee* via o seu trabalho, seu mundo profissional, o que a fez questionar se deveria ou não continuar na organização onde atua. Em processos financiados pela organização, o que não é o caso da *coachee* L, por questões éticas e contratuais, em casos semelhantes ao da *coachee* L, onde o *coachee* revela o interesse ou possibilidade de se desligar da organização onde atua, o *coach* deve interromper o processo.

Mudanças nesta categoria são mais difíceis. Dos 6 *coachees* do Grupo A apenas 2 *coachees* relataram mudanças que a pesquisadora identificou como da categoria cosmovisão.

O quadro seguinte, quadro 13, indica um maior número de relatos relativos à mudança na categoria cosmovisão. Dos quatro *coachees* do grupo B, três relataram mudanças na forma de vê o mundo. Inclusive os relatos indicam que tais mudanças trazem impactos positivos para outras pessoas.

Pode-se identificar que, diferente do que ocorreu com a *coachee* L, no caso *coachee* C, os questionamentos sobre o modelo da companhia trouxeram melhorias para organização e em nenhum momento o *coachee* C, influenciado por mudanças na cosmovisão, questionou sua permanência na empresa.

Quadro 14: Resultados de cosmovisão – Grupo B

Eu sempre fui um cara muito otimista. Pra mim, tudo vai dá certo. E a gente vai tendo uma visão mais otimista do que todas as pessoas que estão ali, naquele momento. Envolvidos com o problema. Então, eu acho que isso é fruto do coaching. Acho não, tenho certeza. O coaching me tornou mais otimista (<i>Coachee</i> P).
Você fica mais crítico e você acaba ajudando os outros porque tenta fazer isso com o outro. O coach fala da corrente do bem. Que você vai perpetuando ali com o outro, com o colega que está do lado. E a gente acaba sendo um mini coach dos seus conhecidos (<i>Coachee</i> V).
Outra coisinha legal dentro da governança, que implementamos, dentro do processo de coaching, foi trazer uma série de questionamentos do modelo da companhia. A gente foi trazendo várias reflexões do modelo. Várias reflexões interessantes, como: Sabia que se você vender com uma margem mínima de X, tudo que você vender abaixo disso, você está destruindo o valor da companhia? (<i>Coachee</i> C).

FONTE: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados em entrevista

4.2.2 Self

Esta categoria refere-se a mudanças nos relacionamentos; aumento da sensação de empoderamento ou responsabilidade; ao autoconhecimento (pontos fortes, limitações, motivações); encontrar um novo propósito ou paixão fora de si, e mudança na personalidade (HOGGAN, 2016).

A maioria dos resultados faz referência a mudanças relacionadas ao autoconhecimento e ao empoderamento. Novamente nem todos os *coachees* tiveram mudanças desse tipo. Os quadros 14 e 15 apresentam os relatos dos entrevistados que exemplificam resultados que indicam mudança na categoria *self*.

Quadro 15: Resultados de self – Grupo A

Eu olho para o outro achando todo mundo igual. Tanto faz a copeira ou superintendente chegar aqui, pra mim são pessoas iguais. Mas, a crença que mudou, é que eu percebi que eu também sou igual. Essa foi a maior crença que caiu. Hoje eu percebo que eu sou igual aos outros e que em alguns momentos eu sou superior. Outra crença que eu tinha muito forte. Que nunca estou fazendo o melhor. Embora, sempre vem algo dizendo que eu posso fazer melhor, melhor, melhor. Mas, eu vejo que eu sempre faço o melhor. Outra crença que caiu foi que para eu ser uma boa gestora não precisa que as pessoas gostem de mim. Eu tenho que exercer meu papel de gestora, de líder ali, como queira dar o nome. E nem sempre eu vou ser bem aceita. Como várias pessoas que foram excelentes gestores para mim e nem sempre eu concordei com os posicionamentos dela (<i>Coachee</i> L).
Para resumir, o <i>coaching</i> me ajudou a ter clareza, ele não me deu objetivos, ele me auxiliou a ter clareza dos meus objetivos e algo que eu pensava que era tão solto, que não tinha foco, que era tanta ideia e pouca execução, que era impossível de acontecer. No processo de <i>coaching</i> eu vi que não, isso é possível de acontecer sim (<i>Coachee</i> NI).
Antigamente eu não tinha coragem para conversar. Hoje eu acredito mais em mim. Que antes eu ficava. Será que eu sou essa pessoa mesmo? Não é da minha personalidade. Mas, assim, eu chegar e falar assim: eu posso conversar, porque eu tenho capacidade. Entendeu?! Então isso para mim foi muito bom para o meu crescimento (<i>Coachee</i> E).

FONTE: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados em entrevista

Se observou a partir do relato dos membros do Grupo A, que associado ao processo de empoderamento ocorre uma mudança na forma como esses coachees percebem o papel de gestor, inclusive crenças relacionadas ao que é ser um bom gestor.

Quadro 16: Resultados de *self* – Grupo B

O *coaching* é interessante, porque me fez perceber que eu estava demorando muito no meu processo de tomada de decisão, até pelo meu próprio perfil. Eu sou extremamente estático, tenho certo receio do risco, fujo do risco, quero tomar decisões com base em todos os dados. Porém, nem sempre tenho todos os dados. Então, isso, mais ou menos que era o grande erro do meu time. Então, eu estava correndo muito pouco risco. E correr muito pouco risco às vezes é só uma ligação. Tipo: Meu chefe falava que precisava do negócio tal. E eu respondia, tá bom, beleza. Assim, que eu terminar eu te envio. E aí ele perguntava: você precisa de quanto tempo? E eu respondia: vou avaliar e depois eu te falo. Mas, na verdade o estava errando, até em uma simples ligação? Eu estava errando, porque o que ele queria escutar era: eu faço isso em duas horas. Era só isso que ele queria saber. Esse era o risco que muitas vezes eu deixava de correr (*Coachee C*).

O *coaching* me deixou mais crítico. Mas, me deixou menos autocrítico. Às vezes, a gente se condena muito. A gente é muito autocrítico com que a gente poderia ter feito. Com as coisas que a gente acha que não fez correto. O *coaching* me mostrou que eu tenho que ser crítico comigo mesmo, eu tenho que ser reflexivo. Mas, ao mesmo tempo, tenho que saber lidar com as situações que eu acho que não foram legais, que eu não me desempenhei bem e usar isso ao meu favor. O *coaching* me fez continuar sendo autocrítico, mais sem me autflagelar, sem culpas. Mas, sempre em um processo de construção (*Coachee NE*).

FONTE: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados em entrevista

Os relatos do grupo B, ilustrados no quadro 15, apontam para a autorreflexão crítica como um fenômeno que perpassa todo o processo de aprendizagem. Inclusive, indicando novamente, uma mudança de crença quanto as características desses *coachees*.

4.2.3 Epistemológico

“Refere-se às crenças de uma pessoa sobre a definição de conhecimento, como o conhecimento é construído, como o conhecimento é avaliado, onde reside o conhecimento, como ocorre o conhecimento e à forma como o aprendiz avalia criticamente o conhecimento” (HOFER, p. 4, 2002 apud HOGGAN, p. 11, 2016).

Nesta sessão, nos quadros 16 e 17, relatos dos entrevistados além de exemplificar os resultados associados as mudanças na categoria epistemológico, indicam que há uma preocupação por parte dos *coachs* em fornecer aos coachees ferramentas para que o aprendizado continue a gerar resultados mesmo após o fim do processo de *coaching*.

Tal observação aponta que o empoderamento, o autoconhecimento, a mudança de perspectiva de significado, por exemplo, perpassam todas as categorias propostas por Hoggan (2016).

Quadro 17: Resultados de epistemologia – Grupo A

De uma forma pragmática, que eu até tinha receio de ir, porque eu achava muito diretivo né. Juntei a diretividade com o meu mundo hahaha, mundo fantástico, mundo de bob! E eu pensei: - Cara isso é possível sim! E as pessoas às vezes tem receio do processo te domar. Eu acho que não é isso que acontece. A proposta do *coaching* é fornecer ferramentas para você treinar questões suas. É o fornecimento de ferramentas. E aí nesse contato, com a profissional, com as ferramentas, eu percebi que coisas que eu achava... Eu nasci assim, eu cresci assim, você sempre assim, vou morrer assim, não é passível de treinar, sim! Sim, na verdade, sem impactar na minha essência. Eu continuo sendo quem eu sou, eu continuo tendo os meus princípios. Mas, uma série de coisas que eu achava que isso aí... Eu me vejo fazendo que, há dois anos atrás eu não me imaginava fazendo, isso eu devo ao processo de *coaching* sim! (*Coachee* NI)

Sempre gostei muito de ler, estudar... E até eu brinco, ultimamente, eu queria um pouco mais de ignorância. Porque quanto mais você estuda, mais vê o mercado, mais tem entendimento. Eu leio demais. Eu sempre estou procurando literatura, fazendo curso... Mas, eu tenho que ver, se aquilo se encaixa no meu quebra-cabeça. E foi muito bom o processo de *coaching*. Parecia que tudo ia direcionando para aquilo. Porque a *coach* falava algo. Ela me deu um livro no início. E as coisas iam fechando. Você começa a abrir para uma outra percepção, para que as coisas começassem a se encaixar (*Coachee* L).

FONTE: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados em entrevista

Quadro 18: Resultados de epistemologia – Grupo B

Uma coisa que a *coach* me ensinou foi que eu tenho um grande arcabouço de conhecimento. Às vezes eu leio alguma coisa, eu busco conhecimento só pelo fato de conhecer. E ela me ajudou muito a pegar todo esse arcabouço de conhecimento e colocar no meu dia a dia. Como é que eu vou transformar isso em ação. Porque às vezes tem muita informação que eu absorvo e que fica comigo. A *coach* me ensinou como é que eu vou usar mais os meus conhecimentos. Que é bom acumular conhecimento. Mas, também é bom transformar isso em oportunidades ou em ação. E a *coach* pegou muito nisso comigo. Ela falava uma coisa que eu achei muito interessante. Ela dizia que, como eu tenho um conhecimento muito grande, para que eu consiga chegar nos meus objetivos é muito mais fácil! É só eu saber usar isso. Usar isso ao meu favor (*Coachee* NE).

FONTE: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados em entrevista

4.2.4 **Ontologia**

Refere-se ao modo como uma pessoa existe no mundo; aos resultados que afetam as emoções, sentimentos, a qualidade de vida e aprender a viver com alegria; ao desenvolvimento de atributos (generosidade, compaixão, empatia, esperança, determinação, integridade, vulnerabilidade e confiança), (HOGGAN, 2016). Os quadros 18 e 19 apresentam exemplos de resultados nessa categoria.

Quadro 19: Resultados de ontologia – Grupo A

O processo de coaching, realmente, me ajudou a entender que em vez de caçar as borboletas, arruma o teu jardim. Porque, ele vai ficar tão atrativo o teu jardim que você não vai precisar caçar borboletas. As borboletas vão vir porque o teu jardim tá tão maravilhoso. É nessa mentalidade que o processo realmente me auxiliou. A planejar e a executar (*Coachee* NI).

Eu sempre tive uma grande dificuldade para falar de sentimento. A coach perguntava você tá sentindo o que? Eu não fui criada para falar de sentimento. Mulher, gestora, sentimento? Não sabe nem que tem! Porque o homem vai ficar chateado e tal. A mulher se chora é fraca. Se se estressa, não pode. É TPM, é louca! Maluca! Homem pode tudo e mulher não pode nada. Porque, o coaching mexeu com o meu eu, com algo que eu já tinha e fez com que eu transforme isso e me possibilitou ter uma nova percepção de algo que eu já tinha (*Coachee* L).

FONTE: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados em entrevista

Quadro 19: Resultados de ontologia – Grupo B

ONTOLOGIA
<p>Apreendi com o coaching que uma reunião que dura mais de três horas ela não é produtiva. E eu passei a limitar as reuniões, logo que assumi a presidência da cooperativa. A gente começa de 7 reúne até 10, depois das 10 cada diretor com a sua pasta vai cuidar do que tem pra fazer dentro da cooperativa com os seus pares e a reunião termina 12:00 no máximo. Então, o lema é: todo mundo almoça, todo mundo toma banho e vai descansado a tarde trabalhar. E isso é muito legal! Então, eu posso dizer que eu almoço desde 2012 todos os dias. E antes pra mim almoçar era o sábado ou o domingo. Na semana não dava tempo. Era loucura. Com isso adquiri hipertensão. Sou hipertenso desde os 32, tenho 48 anos de idade (Coachee P).</p>

FONTE: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados em entrevista

4.2.5 Comportamento

A descrição mais comum de mudança de comportamento enfatizou ações. O raciocínio é que, para que o aprendizado seja considerado transformador não pode ser teórico. Deve afetar a maneira como a pessoa vive.

As mudanças de comportamento, resultante da aprendizagem transformadora, devem envolver: ativismo social; novas práticas profissionais; maior criatividade, comportamento de grupo ou liderança e o desenvolvimento de novas habilidades (HOGGAN, 2016). Os quadros 20 e 21 revelam que todos *coachees* obtiveram resultados nessa categoria, o que pode evidenciar uma das características do *coaching* executivo que é gerar ação.

Quadro 20: Resultados de comportamento – Grupo A

<p>Entrar em sala de aula. Na faculdade me diziam: - você tem jeito para docência. Porém, a primeira vez que dei uma aula, ainda como graduanda, na sala de aula, era muito difícil pra mim. No processo de <i>coaching</i> percebi que não. Se estou à frente ali, não tenho obrigação de saber tudo. Mas, se me convidaram para estar à frente é porque eu sei alguma coisa. Então, confia! Confia em você. Confia no que você vem construindo. O próprio processo me ajudou a olhar para o que eu estava construindo. Eu não percebia de forma palpável o que eu havia construído. Então, assim... Com esse processo eu fiquei segura para encarar a sala de aula. Segura para tocar o meu consultório. Segura para fechar parcerias. Segura para investir. Segura para entrar em outra pós-graduação. Ver que hoje a minha grana vem do consultório acho que é o maior resultado que eu posso te trazer (Coachee NI).</p>
<p>Eu me permiti, depois do processo, me perceber até nos sentimentos. Eu tenho dificuldade até para chorar. E às vezes eu coloco uma música triste, só para chorar. É porque eu estou com aquela angústia, aquela tristeza e tal, querendo expor. Mas, fui tão treinada para não expor o estresse para minha equipe. Sinto, tento me controlar para que o outro não perceba. Por que qual a minha função enquanto gerente geral? Fazer com que o outro entregue o resultado. E uma coisa que eu escutei do meu substituto, ao descrever o gerente ideal, foi: aquele sempre alegre, motivando e tal. E eu parei e pensei: Não! Eu sou gente! Nem todo dia eu vou estar alegre! Vou estar um dia de TPM. Vou estar em um dia triste. E eu estou me permitindo estar com os meus sentimentos (Coachee L).</p>
<p>Às vezes, muita tarefa, muita demanda, e eu não conseguia organizar, eu ficava desesperada. Eu tinha parado de fazer minha segunda faculdade porque meu trabalho não permitia. Quando foi esse ano, eu vou voltar e eu vou conseguir. Voltei! Fiquei realizada! Então, já foi uma meta desse ano. Eu não tinha um planejamento. Não tinha um planejamento, de jeito nenhum. Eu não tinha um planejamento assim, por exemplo, nesse ano eu vou fazer isso. Eu achava assim... Vai dar certo, vai dar certo... Realmente dava. Mas, eu não tinha um planejamento. Hoje, esse ano, eu já tinha um planejamento. Voltar para faculdade? Voltei! Conseguir organizar as coisas do trabalho? Estou organizando. Hoje eu me posiciono melhor. Hoje eu tenho um relacionamento melhor. Eu não fico... Eu não vejo mais atrito (Coachee E).</p>

FONTE: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados em entrevista

Quadro 21: Resultados de comportamento – Grupo B

Normalmente eu trabalho com a minha equipe cirúrgica, né?! Era muita cirurgia com a mesma equipe. Então, a colega que ajuda e a minha instrumentadora perceberam... “Mas, você tá mais organizado!” (Coachee V)
O <i>coaching</i> me ajudou a ter as técnicas necessárias para tratar as minhas deficiências. Para melhorar como pessoa e como profissional. a pressão era tão grande que eu estava trabalhando de forma errada em alguns processos. E o <i>coaching</i> me ajudou a dar uma aliviada, uma melhorada e um direcionamento. (Coachee W).
Do <i>coaching</i> virei palestrante. Hoje eu faço o Brasil todo. Eu era concursado do estado. Pedi exoneração. Para me dedicar ao consultório. A parte de gestão. Palestra. E agora a escrita também. Então, o <i>coaching</i> , eu posso dizer para você, mudou a minha vida (Coachee P).
As minhas mudanças foram muito percebidas. A minha chefe fez um relatório antes do <i>coaching</i> e depois do <i>coaching</i> . Eu olhei para as notas que ela me deu e eu disse: não, eu não estou tão bom assim. Na primeira avaliação, algumas notas que eu me dei foram maiores que a da minha chefe. Na minha última avaliação, quase todas as notas que atribuí ao meu desempenho, foram menores que a da minha chefia (Coachee C).
Eu queria ser um profissional focado 100 % em resultado. Como profissional de marketing, penso muito no meio. E a minha coisa de acumular conhecimento, me deixa muito no meio. Talvez eu não tenha uma preocupação tão grande com o fim, como eu tenho com o meio. Então, eu já saí com atividades práticas, ideias práticas que tivemos na sessão, para implantar no meu dia a dia. Pensando no fim. Usando o meio, as informações. Então, eu já saí, por exemplo, fazendo reuniões setoriais. Reuniões mensais com a área comercial para conversar sobre resultados. Então, hoje eu já implantei isso. Semanalmente, eu tenho agenda com o diretor comercial para falar só sobre resultados (Coachee NE).

FONTE: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados em entrevista

4.2.6 Capacidade

Os resultados da aprendizagem transformadora nesta categoria podem se referir ao autoconhecimento, ao desenvolvimento espiritual e cognitivo (HOGGAN, 2016).

Os quadros 22 e 23 apresentam os relatos que exemplificam resultados na categoria capacidade e indicam que o autoconhecimento e o desenvolvimento cognitivo estão relacionados à prática seja durante as sessões ou no contexto profissional. Tal observação remete aos pressupostos da aprendizagem transformação que articula experiência e ação.

Observou-se mudanças relacionadas ao desenvolvimento espiritual em uma perspectiva de maior equilíbrio e harmonia, ou seja, bem-estar.

Quadro 22: Resultados de capacidade – Grupo A

Ela tem uma bancada assim que dá para escrever com piloto. Então, assim as palavras que eu achava que eram soltas... Ela dizia: quando você fala em objetivo... Vai falando... Eu ia falando e ela colocando ali... Depois eu olhava na lousa, o que estava ali, quantas coisas eu achava que não tinha nada haver, que não tinham conexão, na verdade tinham conexão. Eu pude descobrir em mim, algo que eu não sabia que eu tinha (Coachee NI).
É porque o <i>coaching</i> ele vai buscar algo dentro de mim. Algo que eu já tenho. Que eu vou precisar desenvolver. O que eu tenho precisa ser percebido, melhorado ou modificado para que eu possa conseguir o que desejo. O <i>coaching</i> trabalha com o meu eu. Com o que eu tenho de riqueza acumulada, com o que eu trouxe da minha vida toda (Coachee L).

FONTE: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados em entrevista

Quadro 23: Resultados de capacidade – Grupo B

<p>Na minha área, a gente recebe muita demanda da diretoria. Mas, elas sempre são espalhadas. Espalhadas. Então, a nossa proposta foi a seguinte: Vamos dar o que eles querem. Mas, vamos entregar algo que eles não imaginam que precisam. Então, a gente montou um pacote de informações estratégicas, com risco, mapeadas, com as decisões que precisam ser tomadas, onde estamos ganhando no negócio, onde estamos perdendo. Quais são aqueles modelos de negócio que estão funcionando bem e aqueles que não estão funcionando bem. E antes do processo do coaching terminar, a gente conseguiu concluir esse pacote de informações estratégicas. E ele foi muito bem recebido pela diretoria. Então, esse foi um dos itens que eu coloquei lá no coaching que era governança. Eu queria melhorar a governança da companhia. Então, quando a gente fez esse pacote inteiro e a gente entregou muito mais do que eles esperavam, eu criei uma demanda que não existia. Então, o que acontece hoje? Quando a gente vai tomar uma decisão, a diretoria acaba consultando muito mais a nossa área. Então, a gente tá conseguindo atuar, antes do tempo. Agora, a gente tá conseguindo atuar antes do tempo. Isso só foi possível, porque a gente fez um diagnóstico lá trás. Isso é algo extremamente impactante sim! (<i>Coachee C</i>)</p>
<p>Ter todos os meus <i>skills</i>, as minhas habilidades, meus conhecimentos e eu saber costurar tudo isso, para mostrar isso em ação, em resultado. Para mim, esse tá sendo o grande ganho do coaching, eu pegar tudo aquilo que tá na nuvem e eu colocar tudo aqui e dar encaminhamento prático (<i>Coachee NE</i>).</p>

FONTE: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados em entrevista

4.2.7 Profundidade, amplitude e estabilidade relativa

Hoggan (2016) propõe, além das categorias de resultado, que uma experiência para ser transformadora precisa ter profundidade, amplitude e estabilidade relativa. Utilizou-se o estudo deste pesquisador com intuito de verificar, por exemplo, se o coaching executivo é capaz de promover mudanças, desejáveis e sustentáveis (COX et al., 2010).

Profundidade refere-se ao impacto de uma mudança. Amplitude refere-se ao contexto em que uma mudança se manifesta. Quando os resultados da aprendizagem são restritos a um contexto da vida de uma pessoa, independentemente de quão impactante é para aquele contexto, ele não deve ser qualificado como transformador. E por último, a estabilidade relativa. Transformação implica em uma mudança permanente.

Hoggan (2016) adverte que podem existir exceções, por exemplo, “velhos hábitos permanecem em nosso repertório de processos de construção de significado e podem ressurgir de tempos em tempos, especialmente quando são solicitados por contexto ou estresse” (p. 71).

Pensando nisso e nos pressupostos de Hoggan (2016) a respeito da profundidade, amplitude e estabilidade relativa na aprendizagem, pode-se identificar no relato dos entrevistados que o *coaching* executivo deixa um legado que extrapola a aquisição de novas ferramentas, novas capacidades, novas formas de pensar e de agir.

O *coaching* executivo é profundo por ser impactante; abrangente porque seus resultados referem-se a mudanças que se manifestam tanto no contexto profissional quanto pessoal e transformador, pois seus resultados, também implicam, considerando possíveis exceções, em uma mudança permanente.

O *coach* M indica que, assim como postulado por Hoggan (2016), no *coaching* não existe um processo de *coaching* que não acabe desmembrando para outras áreas. “A cabeça do ser humano é um universo! O *coaching* trabalha com um negócio chamado crença. E crença é uma coisa que limita para mim. Mas, possibilita ali. Que eu tenho que resolver aqui. Mas, que é presa em outra situação”.

Dos dez *coachees* entrevistados, apenas três, não conseguiram atingir todos os parâmetros de Hoggan (2016). Pode-se dizer que 70% dos *coachees* vivenciaram uma experiência de aprendizagem transformadora em termos de profundidade, amplitude e estabilidade relativa.

Os quadros 24 e 25 ilustram os resultados que o *coaching* executivo possibilitou, para oito dos dez *coachees* participantes da pesquisa, em termos de profundidade, contexto e estabilidade objetiva.

Observou-se a partir da análise dos relatos exemplificados nestes quadros que, tanto no grupo A quanto no grupo B, na maioria dos casos, as mudanças possibilitadas pelo processo de aprendizagem no *coaching* executivo são sustentáveis e de longo prazo.

Em outras palavras, os relatos apontam que as mudanças suscitadas pelo processo de *coaching* executivo além de possibilitar a adoção de novos padrões de comportamento e novos pontos de vista, extrapolam o limite do pessoal e ecoam no contexto social mais próximo, ou seja, o que é aprendido é, por exemplo, compartilhado com os familiares, amigos, pares e membros da equipe.

Os quadros 24 e 25 revelam ainda, a partir do relato dos *coachees* de ambos os grupos, que o processo de *coaching* executivo foi uma experiência impactante, cujos ganhos não estão restritos a características, atributos ou resultados profissionais.

Tais relatos remetem, novamente, ao conceito de *coaching* executivo adotado neste estudo onde o processo de aprendizagem deve contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional do *coachee*.

Quadro 24: Legado do *coaching* executivo - Grupo A

Coachee	Profundidade	Contexto	Estabilidade Relativa
V	É impactante. Mas, se o coachee não quiser, for ali só pra ver qual é, não vai ser uma experiência boa para ele. Ele vai se vê obrigado a melhorar. E não é isso que ele quer no fundo. Então...	No <i>coaching</i> , eu aprendi a organizar a minha agenda do trabalho. Eu hoje trabalho menos, porque potencializei o meu tempo e aí melhorou a questão de casa. Tenho mais tempo com a minha família, para fazer outras coisas que antes era muito complicado. (<i>coachee V</i>)	Você não quer dá passos “errados”. Mesmo sabendo que sempre vai errar. O erro é também aprendido. Mas, você quer minimizar isso. Você quer andar com mais segurança. E tem algumas ferramentas que o <i>coaching</i> te dá que você acaba olhando de forma diferente. Então, melhora.
E	O meu maior resultado no <i>coaching</i> foi equilíbrio emocional. E isso é muito impactante!	Ser uma pessoa mais equilibrada melhorou minha relação com os outros, minha comunicação.	O equilíbrio emocional me deixou mais calma, menos ansiosa, menos estressada e isso trouxe resultado para tudo na minha vida.
L	Porque, o <i>coaching</i> mexeu com o meu eu, com algo que eu já tinha e fez com que eu transforme isso e me possibilitou ter uma nova percepção de algo que eu já tinha. Para mim isso foi uma grande transformação!	Com certeza. Porque eu fui para conseguir me encontrar, aprender a dizer um não. Mas, ele extrapolou em tudo. Até a minha visão do não que eu precisava dar era totalmente diferente. Era um não. Mas, era outra coisa. Extrapolou em várias... Eu fui querendo melhorar as minhas ferramentas de acompanhamento no trabalho e saí de lá com um novo propósito.	Enquanto eu, executiva mulher, me via, muitas vezes, abaixo dos homens. Porque são valores que são importados desde que a gente é criança. Seu irmão vai fazer isso porque ele é mais isso, seu irmão vai fazer isso, porque ele é mais isso. Então, aquilo vai sendo colocado dentro da pessoa, da mulher o tempo todo. Essa autopercepção, de como eu me via tão feia, foi uma grande contribuição do <i>coaching</i> . Porque teve o empoderamento. Eu não sou desse jeito, olha aqui como eu sou. Tá aqui o jeito que eu sou. Isso mudou até minha relação com o meu marido. Hoje eu converso com ele, de igual para igual. Ele que vai ter que aprender a nova forma, o novo momento.
NI	Eu me senti muito respeitada. As minhas emoções e as minhas posições muito válidas. Acho que isso foi determinante para que o processo fluísse. Eu considero que o meu processo de <i>coaching</i> foi um sucesso.	Por mais que eu tenha feito algo muito profissional, eu não queria entrar com nenhuma questão pessoal. Até minha qualidade de tempo com a minha família melhorou. Então, eu não fiz o <i>coaching</i> para me auxiliar a gerir minha família. Mas, até no gerenciamento da minha família, ele me auxiliou.	Através de técnicas, a <i>coach</i> me auxiliou a construir, dentro daquilo que eu queria estratégias. Isso até hoje eu utilizo. Quando eu me vejo tentada a pegar coisas, eu me questiono: - isso tem a ver com o teu objetivo? Com o teu foco? .

Fonte: Elaborado pela autora a partir do relato dos entrevistados

Observa-se que os depoimentos apresentados no quadro 24 refletem e reafirmam a participação da relação *coach/coachee* como ingrediente ativo do processo. Em particular no que toca a habilidade do *coach* em lidar com as emoções do *coachee*, inclusive trazendo benefícios descritos como maior equilíbrio emocional, melhoria nas relações pessoais e na autopercepção.

Quadro 25: Legado do *coaching* executivo - Grupo B

Coachee	Profundidade	Contexto	Estabilidade Relativa
C	Eu acho que o <i>coaching</i> mais do que alavanca, foi uma catapulta! Bufo! É muito interessante porque vieram muitos resultados legais. Muitos! E até digo assim... Uma das coisas mais simples, que veio como resultado assim... é interessante como a gente faz um monte de coisa e a gente não mapear isso. E aí você chega no final do ano e diz: o que eu fiz? Então, foi legal a gente mapeando essas 12 sessões, que acabaram mais ou menos em 2 ou 3 meses, que a gente conseguiu mapear um monte de ganhos, um monte de ganhos! Não foram poucos. Foram ganhos extraordinários!	Eu fiz uma viagem e a gente foi falando de foco dentro da nossa família. Minha esposa falou assim: eu quero acompanhar os nossos filhos. Quero ter mais tempo. Até trazendo para nossa família o que eu aprendi no <i>coaching</i> , eu disse, para minha esposa o seguinte: A gente está fazendo várias coisas. Mas, sem muito foco. Por que que a gente não trabalha com um foco maior? Primeiro precisamos definir qual o nosso sonho, o sonho da nossa família? Vamos definir isso, vamos traçar metas, estratégias.	Eu e minha esposa fizemos um quadrinho de perdas e ganhos. Que é um quadrinho super simples. Mas, que nos dá ganhos muito acima do que a gente imagina. Porque ele pode parecer muito simples. A gente fez um realinhamento estratégico dentro da família. E a gente deslocou o sonho. Estabelecendo um outro foco. Em que ajudou essa ferramenta, das perdas e ganhos? Ajudou a entender que vamos ter perdas, vai doer um pouquinho. Mas, que estaremos mais focados.
P	O <i>coaching</i> foi um ponto de mudança para mim em 2012. Uma transformação de vida.	O <i>coaching</i> provocou uma grande, grande mudança na vida profissional e na minha vida pessoal. Isso foi o <i>coaching</i> para mim. Tanto é que eu fui atrás e acabei fazendo a formação. E não que eu pretenda ser <i>coach</i> . Mas, que foi legal demais. Eu entendo mais sobre as ferramentas, os indicadores.	Aprendi a limitar reuniões. Colocar objetivo nas reuniões. Saber o que a gente colocou ali de pauta e o que realmente ficou resolvido naquele dia. Mudamos o modelo de pauta de reunião. Hoje vem de qual setor, o assunto, o que ficou decidido. Na hora que a gente entrega para o setor de expediente já tudo direitinho. Até hoje é assim.
W	É impactante. Mas, o <i>coachee</i> tem que querer ser ajudado. Por que se não, é só uma passagem. É como quando você vai num curso e que você não presta muita atenção. Então você tem que aplicar e realmente transformar aquelas ideias. Fazer a transformação dentro do seu trabalho, da sua vida, dos seus comportamentos, das suas habilidades.	O <i>coaching</i> se eu me aprofundar, tem tudo para melhorar o meu dia a dia. Tanto particular, quanto profissional, com as pessoas. Então, eu achei bem interessante. Bem proveitoso.	Somos um acúmulo de experiência. O <i>coaching</i> diz que a gente precisa melhorar. Precisamos o tempo todo de autoavaliação. Se não esquecemos, parece que tá muito bom, quando olho... De tempos em tempos preciso me autoavaliar. Você precisa ver se continua crescendo, se estabilizou, parou ou se precisa de alguma melhoria.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do relato dos entrevistados

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve por objetivo compreender a experiência de aprendizagem no processo de coaching executivo à luz dos pressupostos da aprendizagem transformadora. Neste capítulo, apresentam-se as principais conclusões da pesquisa, as limitações e as sugestões para estudos futuros.

Através deste estudo, pode-se identificar que o processo de aprendizagem no *coaching* executivo, tem o seu início em uma experiência que desorienta, deixa perdido, faz com que o *coachee* questione seu repertório de soluções e seu saber. É o não saber, na forma de insatisfação com os resultados, de “incompetência inconsciente e/ou consciente”, associado à “dor”, que aparece na gênese dos motivos que levaram a procurar o serviço de *coaching*.

A partir da análise dos dados pode-se concluir que o diálogo é o veículo que possibilita a autorreflexão, o pensamento crítico, a ação e a aprendizagem. Porém, para que o diálogo possa ter este papel, se faz necessário o estabelecimento de uma relação de confiança e parceria entre o *coach* e *coachee*.

Dito isto, o desejo de mudar do *coachee* e as características do *coach*, podem ser relevantes para o estabelecimento dessa relação entre o *coach* e o *coachee*. Em outras palavras, se por um lado, o *coachee* precisa querer aprender como navegar em períodos de crise, inerentes a novas situações de vida, caracterizados por transições difíceis. De outro lado, o *coach* precisa dispor de características, tais como, metodologia de trabalho, a capacidade de estabelecer *rapport*, a sensibilidade, a flexibilidade, o respeito e a escuta.

A partir do diálogo, da autorreflexão e do pensamento crítico, o *coachee* encontra uma nova forma de pensar o dilema e os problemas a ele associados. A análise dos dados também aponta que não há um padrão quanto à metodologia, recursos e técnicas no percorrer do processo. O que existe são etapas, cujo início tem relação com o aumento do nível de entendimento sobre o dilema, do conhecimento que o *coachee* tem de si mesmo, a busca por soluções e o processo de gerar, desenvolver e testar possíveis soluções.

Pode-se concluir também que o *coaching* executivo não é um processo linear. As soluções, mesmo após a implementação, estão sujeitas, durante as sessões de *coaching*, a

revisões. Tal processo, proporciona descobertas que levam os *coachees* a repensarem suas premissas, seus quadros de referência.

Por fim, esta pesquisadora conclui que o modelo teórico da aprendizagem transformadora é uma lente útil para entender as experiências de aprendizagem dos *coachees*. Contribuindo, inclusive, para novas descobertas que possam melhorar o *design* e as diretrizes práticas do *coaching* executivo. Descobertas potencialmente capazes de trazer benefícios para a aprendizagem e os resultados dos *coachees*.

Indo um pouco além, pode-se concluir que o *coaching* executivo, assim como a aprendizagem transformadora deixa um legado associado ao desejo de continuar aprendendo, de melhorar continuamente, de empoderamento, da contínua autorreflexão crítica, da busca por um propósito, de colaborar para uma sociedade melhor. Mesmo que isso envolva apenas o seu núcleo familiar, os amigos e parentes mais próximos.

5.1. Limitações e sugestões para estudos futuros

Ao mesmo tempo em que oferece contribuições, este estudo também apresenta limitações. Uma dessas limitações se refere ao fato de que a análise limitou-se à percepção do *coach* e do *coachee*, não incluindo outras percepções, tais como: a da organização, dos pares, de colegas de trabalho, de observadores externos ao processo. Tais percepções até foram identificadas. Porém, indiretamente, no relato dos *coachees*.

Sendo assim, sugere-se que em estudos futuros contemplem uma triangulação entre a percepção do *coach*, do *coachee* e da organização. Que o estudo busque identificar se o *coaching* executivo é uma experiência de aprendizagem transformadora sobre a ótica da organização. Incluindo, quem sabe, entre as questões de pesquisa, a transferência da aprendizagem individual para aprendizagem organizacional.

Ainda sobre as limitações do estudo, pode-se apontar como possibilidade de viés a experiência da pesquisadora como *coach* e psicóloga. O viés do pesquisador tem relação com a sua experiência do profissional!. Em alguns casos, uma vez obtidos os dados, pesquisadores têm dificuldade em evitar interpretá-los a partir da lente de suas experiências passadas.

Diante disto, valendo-se dos pressupostos de Mezirow (1978) e de nossa própria experiência de aprendizagem transformadora como mestrandos, interpretar uma interpretação nova, ou revisada, do significado da experiência não é uma tarefa fácil. Exige do pesquisador disciplina, autorreflexão crítica e a busca por um quadro de referência mais inclusivo, discriminatórios, abertos, reflexivos e capazes de gerar crenças e opiniões que se mostrarão mais verdadeiras (DIRKX, et al., 2006).

Sendo assim, acredita-se que as lentes, de experiências passadas, foram úteis e trouxeram benefícios para o projeto atual. Porém, não existem verdades absolutas. As verdades precisam ser confrontadas. Como diria Carlos Drumond de Andrade, toda verdade é uma verdade dividida, uma meia verdade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond. A Verdade Dividida. In:_____. **Contos Plausíveis**. [S.l.]: José Olympio, 1985.

ANTONELLO, C. S. Aprendizagem na ação revisitada e sua relação com a noção de competência. **Comportamento organizacional e gestão**, Lisboa, v. 12, n. 2, p. 199-220, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0872-96622006000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 17 ago. 2018.

ARNAUD, Gilles. A coach or a couch? A Lacanian perspective on executive coaching and consulting. **Human Relations**, [s.l.], v. 56, n. 9, p.1131-1154, 2003.

BACHKIROVA, Tatiana. The cognitive-developmental approach to coaching. In: BACHKIROVA, Tatiana; COX, Elaine; CLUTTERBUCK, David. **The complete handbook of coaching**. London: Sage, 2010. p. 132-145.

BARTLETT, J. E.; BOYLAN, Robert V.; HALE, Jimmie E.. Executive Coaching: An Integrative Literature Review. **Journal Of Human Resource And Sustainability Studies**, [s.l.], v. 02, n. 04, p.188-195, 2014.

BIERNACKI, Patrick; WALDORF, Dan. Snowball sampling: problems and techniques of chain referral sampling. **Sociological methods & research**, [s.l.], v. 10, n. 2, p.141-163, nov. 1981.

BLANCO, V. B. Um estudo sobre a prática de coaching no ambiente organizacional e a possibilidade de sua aplicação como prática de gestão do conhecimento. 2006. 218 f. Dissertação (Mestrado em Informática) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2006.

BLOCH, Vicky; ALMEIDA, João Mendes de; VISCONTE, Luiz. **Coaching Executivo: uma questão de atitude**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

BONO, Joyce E. et al. A survey of executive coaching practices. **Personnel psychology**, [s.l.], v.62, n.2, p.361-404, jun. 2009.

BOU, J. F. **Coaching educativo**. [S.l.]: LID Editorial Empresarial, 2013.

BOZER, Gil; SARROS, James Christopher. Examining the effectiveness of executive coaching on coachees' performance in the Israeli context. **International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring**, [s.l.], v. 10, n. 1, p.14-32, 2012.

BOZER, Gil; JOO, Baek-kyoo; SANTORA, Joseph C.. Executive coaching: does coach-coachee matching based on similarity really matter?. **Consulting Psychology Journal: practice and research**, [s.l.], v. 67, n. 3, p.218-233, 2015.

BOZER, Gil; SARROS, James C.; SANTORA, Joseph C.. The role of coachee characteristics in executive coaching for effective sustainability. **Journal Of Management Development**, [s.l.], v.32, n. 3, p.277-294, 15 de mar. 2013.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative research in psychology**, [s.l.], v. 3, n. 2, p.77-101, jan. 2006.

BRAUN, V.; CLARKE, V.; TERRY, G. Thematic analysis. **APA handbook of research methods in psychology**, v. 2, p. 57-71, 2012.

BROTMAN, Lloyd E.; LIBERI, William P.; WASYLYSHYN, Karol M.. Executive coaching: The need for standards of competence.. **Consulting Psychology Journal: practice and research**, [s.l.], v. 50, n. 1, p.40-46, 1998.

BROWN, T. **Design thinking**: uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias. Tradução Cristina Yamagami. Rio de Janeiro: Alta Books, 2017.

BURCH, N. The four stages for learning any new skill. **Gordon Training International, CA.**, 1970. Disponível em: < <http://www.gordontraining.com/free-workplace-articles/learning-a-new-skill-is-easier-said-than-done/>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

CAMERON, Roslyn; EBRAHIMI, Mehdi. Coaching in the Workplace. **Workforce Development**, [s.l.], p.253-268, 20 nov. 2014.

CAPES. Portal de periódicos da Capes. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 20 jan. 2018

CIPOREN, Rachel. The emerging field of executive and organizational coaching: an overview. **New directions for adult and continuing education**, [s.l.], v. 2015, n. 148, p.5-15, dez. 2015.

CLOSS, L. Q. **Transformações contemporâneas e suas implicações nos processos de aprendizagem de gestores**. 2009. 258 f. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

COX, E. An adult learning approach to coaching. In: STOBER, Dianne R.; GRANT, Anthony M. (Ed.). **The handbook of evidence based coaching**, p. 193-218, 2006.

Cox, E; Bachkirova, T. Coaching with emotion: How Coaches deal with difficult emotional situations. **International Coaching Psychology Review**, [s.l.],v. 2,n. 2, p.178-189, jul.2007.

COX, Elaine. Coaching understood: a pragmatic inquiry into the coaching process. **International Journal of Sports Science & Coaching**, [s.l.], v. 8, n. 1, p.265-270, mar. 2013.

COX, Elaine; JACKSON, Peter (Ed.). Developmental coaching. In:_____. **The complete handbook of coaching**. London: Sage, 2010. p. 217-230.

COX, Elaine. Individual and organizational trust in a reciprocal peer coaching context. **Mentoring & Tutoring: partnership in learning**, [s.l.], v. 20, n. 3, p.427-443, ago. 2012.

COX, Elaine; BACHKIROVA, Tatiana; CLUTTERBUCK, David Ashley. **The complete handbook of coaching**. London: Sage, 2014.

DE HAAN, Erik de et al. Executive coaching outcome research: The contribution of common factors such as relationship, personality match, and self-efficacy.. **Consulting Psychology Journal: practice and research**, [s.l.], v. 65, n. 1, p.40-57, 2013.

DE HAAN, Erik de et al. A large-scale study of executive and workplace coaching: The relative contributions of relationship, personality match, and self-efficacy.. **Consulting Psychology Journal: practice and research**, [s.l.], v. 68, n. 3, p.189-207, 2016.

DEWEY, J. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. (Coleção atualidades pedagógicas v.21).

DIPPENAAR, Marlene; SCHAAP, Pieter. The impact of coaching on the emotional and social intelligence competencies of leaders. **South African Journal of Economic and Management Sciences**, [s.l.], v. 20, n. 1, p.1-16, 28 mar. 2017.

DIRKX, John M.; MEZIROW, Jack; CRANTON, Patricia. Musings and reflections on the meaning, context, and process of transformative learning. **Journal of Transformative Education**, [s.l.], v. 4, n. 2, p.123-139, abr. 2006.

DOBOSZ, Magdalena; TEE, David. Generation Y: re british organisations ready for younger executive coaches? A mixed methods study. **Coaching Psychology-the Danish Journal of Coaching Psychology**, [s.l.], v. 5, n. 1, p.35-46, nov. 2016.

EBSCO. BASE DE DADOS. Disponível em: <<https://www.ebsco.com/>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

ENNIS, S.; OTTO, J.; GOODMAN, R.; STERN, L. **Executive coaching handbook: principles and guidelines for a successful coaching partnership**. [S.l]: Handbook, The Executive Coaching Forum, 5. ed., 2012.

FELDMAN, Daniel C.; LANKAU, Melenie J.. Executive coaching: a review and agenda for future research. **Journal of Management**, [s.l.], v. 31, n. 6, p.829-848, dez. 2005.

FILLERY-TRAVIS, Annette; LANE, David. Does coaching work or are we asking the wrong question? **Does coaching work or are we asking the wrong question?**, [s.l], v. 1, n. 1, p.24-36, abr. 2006

FORBES JR.; RAYMOND, L. Coaching: what business and social researchers need to know about it. **International Journal of Business and Social Research, MIR Center For Socio-economic Research**, [s.l], v. 4, n. 2, p.71-80, fev. 2014.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

GALLWEY, W. T. **O jogo interior de tênis**. São Paulo: Textonovo, 1996.

GODOY, A. S. A pesquisa qualitativa e sua utilização em administração de empresas. **Revista de administração de empresas**, São Paulo, v. 35, n.4, p. 65-71. Jul./Ago. 1995.

GOOGLE SCHOLAR. Disponível em: < <https://scholar.google.com/>>. Acesso em: 24 ago. 2018.

GORMLEY, Helen; VAN NIEUWERBURGH, Christian. Developing coaching cultures: a review of the literature. **Coaching: an international journal of theory, research and practice**, [s.l.], v. 7, n. 2, p.90-101, maio 2014.

GRANT, Anthony M.. The efficacy of executive coaching in times of organisational change. **Journal of change management**, [s.l.], v. 14, n. 2, p.258-280, 25 jun. 2014.

GRANT, Anthony M.; O'CONNOR, Sean A.. The differential effects of solution- focused and problem- focused coaching questions: a pilot study with implications for practice. **Industrial and Commercial Training**, [s.l.], v. 42, n. 2, p.102-111, 16 mar. 2010.

GRANT, Anthony M., The efficacy of executive coaching in times of organisational change. **Journal of Change Management**, [s.l.], v. 14, n. 2, p.258-280, jun. 2014.

GRAY, David E.. Executive coaching: Towards a Dynamic Alliance of Psychotherapy and Transformative Learning Processes. **Management Learning**, [s.l.], v. 37, n. 4, p.475-497, dez. 2006.

GRIFFITHS, William E.; HILL, R. Carter; JUDGE, George G.. **Learning and practicing econometrics**. New York: Wiley, 1993.

GROVER, S.; FURNHAM, A. Coaching as a developmental intervention in organisations: a systematic review of its effectiveness and the mechanisms underlying It. **PLOS ONE**, v. 11, n. 7, 2016.

Grover, S., & Furnham, A. (2016). Coaching as a Developmental Intervention in Organisations: A Systematic Review of Its Effectiveness and the Mechanisms Underlying It. **PLOS ONE**, 11(7), e0159137. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0159137>

GRZEGORCZYK, Grzegorz. Linguistic foundations of techniques instigating mental and behavioural change in coaching conversations. **Rocznik Kognitywistyczny**, [s.l.], v. 8, p.13-22, 2015.

HABERMAS, Jürgen. **The theory of communicative Action**: reason and the realization of society. Boston: Beacon Press, 1981. 1 v.

HANNAFEY, Francis T.; VITULANO, Lawrence A.. Ethics and executive coaching: an Agency theory approach. **Journal of Business Ethics**, [s.l.], v. 115, n. 3, p.599-603, 12 ago. 2013.

HOGGAN, Chad D.. Transformative learning as a metatheory. **Adult Education Quarterly**, [s.l.], v. 66, n. 1, p.57-75, 17 nov. 2016.

HUMPHREY, Albert S.. SWOT analysis for management consulting. **SRI Alumni Association Newslette**. [s.l.], p. 7-8. dez. 2005.

International Coaching Federation. **ICF Ethical Conduct Review Process 2017**. Disponível em: < <https://www.coachfederation.org/about/ethics.aspx?ItemNumber=853>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

International Coaching Federation. **ICF Global Coaching Study 2016**. Disponível em: <<http://coachfederation.org/about/landing.cfm?ItemNumber=3936>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

IVES, Yossi. What is 'Coaching'? an exploration of conflicting paradigms. **International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring**, [s.l.], v. 6, n. 2, p.100-113, ago. 2008.

JONES, Rebecca J.; WOODS, Stephen A.; GUILLAUME, Yves R. F.. The effectiveness of workplace coaching: A meta-analysis of learning and performance outcomes from coaching. **Journal of Occupational and Organizational Psychology**, [s.l.], v. 89, n. 2, p.249-277, 15 abr. 2016.

KAPLAN, R. S., NORTON, D. P. **A estratégia em ação: balanced scorecard**. Oxford: Gulf Professional Publishing, 1997.

KILBURG, Richard R.. Toward a conceptual understanding and definition of executive coaching. **Consulting Psychology Journal: practice and research**, [s.l.], v. 48, n. 2, p.134-144, 1996.

KNOWLES, Malcolm. **The adult learner: a neglected species**. 3. ed. Houston: Gulf Pub. Co, 1984. 292 p.

KOLB, D. **Experiential learning as the science of learning and development**. New Jersey: Prantice Hall, 1984.

KRAUSZ, Rosa R.. **Coaching executivo: a conquista da liderança**. São Paulo: Nobel, 2007.

LEMOS JUNIOR, L. C. Jr.; SANTINI, R. B.; SILVEIRA, N. S. P. A feminização da área contábil: um estudo qualitativo básico. **REPeC - Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, v. 9, n.1, 2015.

LUDEMAN, Kate; ERLANDSON, Eddie. Coaching the alpha male. **Harvard Business Review**, [s.l.], v. 5, n. 82, p.58-67, maio 2004.

MALTBIA, Terrence E.; MARSICK, Victoria J.; GHOSH, Rajashi. Executive and Organizational Coaching. **Advances In Developing Human Resources**, [s.l.], v. 16, n. 2, p.161-183, 13 fev. 2014.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCUS, Steven. **The other Victorians: a study of sexuality and pornography in Mid-Nineteenth-Century England**.. New York: Routledge., 2017.

MARSTON, William Moulton. **Emotions of normal people**. New York: Routledge, 2013. 158 v.

MATTA, Villela da; VICTORIA Flora. Executive coaching: livro de metodologia. São Paulo: SBCoaching Editora, 2014.

MAYNARD, Sandy. **Personal and professional coaching: a literature review**. 2006. 135 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psychology, Walden University, Minnesota, 2006.

MCCAULEY, Cynthia D.; HEZLETT, Sarah A.. Individual development in the workplace. **Handbook of Industrial, Work and Organizational Psychology**: personnel psychology handbook of industrial, work and organizational psychology, [s.l.], p.313-335, 2002.

MCLAUGHLIN, Mike; COX, Elaine. **Leadership coaching**: developing braver leaders. New York: Routledge, 2015.

MERRIAM, Sharan B. **Qualitative research and case study applications in education. revised and expanded from "Case Study Research in Education."**. San Francisco: Jossey-bass Publishers, 1998.

MEZIROW, Jack. Perspective Transformation. **Adult Education**, [s.l.], v. 28, n. 2, p.100-110, jan. 1978.

MEZIROW, Jack. A Critical theory of adult learning and education. **Adult Education**, [s.l.], v. 32, n. 1, p.3-24, set. 1981. SAGE Publications.

MEZIROW, Jack. A critical theory of self-directed learning. **New directions For adult and continuing education**, [s.l.], v. 1985, n. 25, p.17-30, mar. 1985.

MEZIROW, Jack. How critical reflection triggers transformative learning. **Fostering critical reflection in adulthood**, v. 1, n. 20, 1990.

MEZIROW, Jack. **Transformative dimensions of adult learning**. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

MEZIROW, Jack. Understanding transformation theory. **Adult Education Quarterly**, [s.l.], v. 44, n. 4, p.222-232, dez. 1994.

MEZIROW, Jack. Transformative Learning: Theory to Practice. **New Directions For Adult And Continuing Education**, [s.l.], v. 1997, n. 74, p.5-12, 1997.

MEZIROW, Jack. On Critical Reflection. **Adult Education Quarterly**, [s.l.], v. 48, n. 3, p.185-198, 1998.

MEZIROW, Jack. **Learning as Transformation**: critical perspectives on a theory in progress. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000. (The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series).

MEZIROW, Jack. Transformative Learning as Discourse. **Journal of Transformative Education**, [s.l.], v. 1, n. 1, p.58-63, 2003.

MEZIROW, J; TAYLOR, E. W. **Transformative learning in action**: a handbook for practice, [S.l.: s.n], 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OSTERWALDER, A.; PIGNEUR, Y. **Business model canvas**. Self published. Last, 2010.

PAGE, Nadine; DE HAAN, Eric. Does executive coaching work?: ...and if so, how? **The Psychologist**, [s.l.], v. 27, n. 8, p. 582-586, 2014.

PASSMORE, Jonathan; FILLERY-TRAVIS, Annette. A critical review of executive coaching research: a decade of progress and what's to come. **Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice**, [s.l.], v. 4, n. 2, p.70-88, set. 2011.

PETERSON, D. B.; HICKS, M. D. **Leader as coach**: strategies for *coaching* and developing others. Minneapolis: Personnel Decisions Inc., 1996.

PIMENTEL, A. A teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de estudos sobre desenvolvimento profissional. **Estudos de psicologia**, v.12, n.2, p. 159-178, 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v12n2/a08v12n2.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2018.

PROQUEST. Disponível em:<<https://www.proquest.com/LATAM-PT/>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

REKALDE, Izaskun; LANDETA, Jon; ALBIZU, Eneka. Determining factors in the effectiveness of executive coaching as a management development tool. **Management Decision**, [s.l.], v. 53, n. 8, p.1677-1697, 2015.

REIS, G. G. Da Experiência ao Aprendizado: a prática reflexiva como recurso no processo de coaching de executivos. **ReCaPe - Revista de Carreiras e Pessoas**, v.3, n.3, 2013. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/ReCaPe/article/view/17671/13176>>. Acesso em: 22 ago. 2018.

REKALDE, Izaskun; LANDETA, Jon; ALBIZU, Eneka. Determining factors in the effectiveness of executive coaching as a management development tool. **Management Decision**, [s.l.], v. 53, n. 8, p.1677-1697, 2015.

SAMMUT, Kristina. Transformative learning theory and coaching: application in practice. **International Journal of Evidence Based Coaching & Mentoring**, [s.l.], v. 8, n. 1, p.39-53, jun. 2014.

SEGERS, Jesse; VLOEBERGHES, Daniel; HENDERICKX, Eric. Structuring and understanding the coaching industry: the coaching cube. **Academy of Management Learning & Education**, [s.l.], v. 10, n. 2, 204-221, 2011.

SCHEIN, Edgar H.; VAN MAANEN, John. **Career Anchors**: the changing nature of careers participant workbook. New York: John Wiley & Sons, 2013.

THEEBOOM, Tim; BEERSMA, Bianca; VAN VIANEN, Annelies E. Does coaching work?: a meta-analysis on the effects of coaching on individual level outcomes in an organizational context. **The journal of positive psychology**, [s.l.], v. 9, n. 1, p.1-18, 13 set. 2014.

WITHERSPOON, Robert; WHITE, Randall P. Executive coaching: what's in it for you?. **Training & development**, [s.l.], v. 50, n. 3, p. 14-16, 1996.

SCIELO. The Scientific Electronic Library Online. Brasil. Disponível em: <<http://www.scielo.org/php/index.php>>. Acesso em: 23 ago. 2018.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. [S.l.]: Penso Editora, 2009.

SHERPA COACHING. Sherpa Executive Coaching Survey – 11 Annual 2016. Cincinnati, Ohio, USA: Sherpa Coaching Inc. Disponível em: <<http://www.sherpacoaching.com/pdf%20files/2016ExecutiveCoachingSurvey>>. Acesso em: abr. 2017.

SMITHER, James W.. Can psychotherapy research serve as a guide for research about executive coaching? an agenda for the next decade. **Journal of Business and Psychology**, [s.l.], v. 26, n. 2, p.135-145, 29 abr. 2011.

STERN, Lewis R.. Executive coaching: a working definition.. **Consulting Psychology Journal**: practice and research, [s.l.], v. 56, n. 3, p.154-162, 2004.

STOBER, Dianne R.; GRANT, Anthony M. (Ed.). Toward a contextual approach to coaching models. In: STOBER, Dianne R.; GRANT, Anthony M. (Ed.). **Evidence Based Coaching Handbook**: nutting best practices to work for your clients. Canadá: Wiley & Sons, 2006. p. 355-366.

VIDAL- SALAZAR, María Dolores; FERRÓN- VÍLCHEZ, Vera; CORDÓN- POZO, Eulogio. Coaching: an effective practice for business competitiveness. **Competitiveness Review**, [s.l.], v. 22, n. 5, p.423-433, 28 set. 2012.

WESTBROOK, R. B; TEIXEIRA, A. **John Dewey**. Tradução e organização: José Eustáquio Romão e Verone Lane Rodrigues. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2010. (Coleção educadores).

WYCHERLEY, Ian Michael; COX, Elaine. Factors in the selection and matching of executive coaches in organisations. **Coaching: an International Journal of Theory, Research and Practice**, [s.l.], v. 1, n. 1, p.39-53, mar. 2008.