



# UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

**FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO, ATUÁRIA E  
CONTABILIDADE - FEAAC  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E  
CONTROLADORIA – PPAC  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO E CONTROLADORIA -  
MPAC**

**ANA MARIA ANDREAZZA ARAÚJO LEITE**

**O CAMPO PROFISSIONAL DO *EXECUTIVE COACHING* NO CEARÁ: PERFIL,  
ATUAÇÃO E DEMANDA**

**FORTALEZA - CE  
2015**

ANA MARIA ANDREAZZA ARAÚJO LEITE

O CAMPO PROFISSIONAL DO *EXECUTIVE COACHING* NO CEARÁ: PERFIL,  
ATUAÇÃO E DEMANDA

Dissertação apresentada à Coordenação do Curso de Mestrado Profissional em Administração e Controladoria, da Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Estudos Organizacionais e Gestão de Pessoas.

Orientadora:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tereza Cristina Batista de Lima

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca da Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade

---

L55c Leite, Ana Maria Andreazza Araújo.  
O campo profissional do *executive coaching* no Ceará: perfil, atuação e demanda/ Ana Maria Andreazza Araújo Leite. – 2015.  
116 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade, Programa de Pós-Graduação em Administração e Controladoria, Fortaleza, 2015.

Área de concentração: Estudos Organizacionais e Gestão de Pessoas.  
Orientação: Profa. Dra. Tereza Cristina Batista de Lima.

1. Assessoria empresarial. 2. Capacitação de empregados. 3. Formação profissional. 4. Treinamento. I. Título.

ANA MARIA ANDREAZZA ARAÚJO LEITE

O CAMPO PROFISSIONAL DO *EXECUTIVE COACHING* NO CEARÁ: PERFIL,  
ATUAÇÃO E DEMANDA

Dissertação apresentada à Coordenação do Curso de Mestrado Profissional em Administração e Controladoria, da Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

**Prof<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tereza Cristina Batista de Lima. (Presidente)**  
Universidade Federal do Ceará – UFC

---

**Prof. Dr. Serafim Firmo de Souza Ferraz**  
Universidade Federal do Ceará – UFC

---

**Prof<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mônica Mota Tassigny**  
Universidade de Fortaleza – UNIFOR

A Deus, sentido da minha existência e sustento.

A Luciano, Sara, Mateus e Pedro, por tornarem minha vida plena de felicidade e significado.

## AGRADECIMENTOS

Esta dissertação é fruto de um desejo profundo de contribuir para o desenvolvimento das pessoas e das organizações e, conseqüentemente, ajudar a fazer um país melhor, mais saudável, próspero e ético. Como administradora e consultora da área da gestão de pessoas, o autodesenvolvimento sempre foi busca pessoal, levando-me a acreditar no potencial imenso de crescimento das pessoas. Nessa procura, sou muito grata a todos os auxílios recebidos direta ou indiretamente, que me permitiram chegar até aqui.

Em primeiro lugar, sinto-me grata a Deus, pelo dom da minha vida com toda a sua potencialidade e limites. Gratidão aos meus pais, Wilson e Neusa, que são os responsáveis pelo alicerce de valores que norteiam minhas ações. Sou imensamente grata ao meu marido, Luciano, companheiro de todas as horas e, aos nossos filhos, Sara, Mateus e Pedro, maiores tesouros que dão todo o sentido às nossas vidas.

Muito obrigada à professora doutora Tereza Cristina Batista de Lima, pelas horas dedicadas e apaixonadas de orientação e por ter a paciência e a capacidade de perceber e fazer vir à tona o melhor de seus alunos, mesmo quando eles próprios não têm a capacidade de enxergar esse melhor.

Gratidão aos demais professores da banca: professor doutor Serafim Ferraz e professoras doutoras Fátima Matos e Mônica Tassigny, pelas prestimosas contribuições que lapidaram a elaboração dessa obra.

Sou grata a todos os professores do MPAC da UFC, como também aos colegas que enriqueceram esse percurso, partilhando o amor ao conhecimento. Obrigada aos funcionários do MPAC, por sua constante disponibilidade em atender a todas as nossas demandas.

Sou também reconhecida a todos os participantes desta pesquisa: *coaches*, *coachees* e organizações contratantes de processos de *coaching*, que nos concederam livremente seu precioso tempo e informações nas entrevistas.

Os conhecimentos adquiridos no percurso dessa dissertação, certamente, modificaram minha prática profissional, me ajudaram a desenvolver visão mais crítica e ampla da realidade e, conseqüentemente, a atuar como melhor profissional. Espero que esses frutos possam contribuir para a melhoria de desempenho de outros profissionais na fascinante atividade de desenvolver pessoas.

"Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos."

Fernando Teixeira de Andrade.

## RESUMO

O *coaching* é cada vez mais recorrido pelas organizações para desenvolvimento de seus executivos. É crescente também o número de publicações acadêmicas sobre o tema. A produção universitária brasileira e cearense, no entanto, ainda expressa muitas lacunas teóricas e de pesquisa empírica sobre *executive coaching*, dentre as quais o entendimento da constituição deste campo profissional no Ceará. Este trabalho tem como objetivo geral identificar o campo profissional do *executive coaching* no Ceará, no que se refere ao perfil e atuação dos *coaches*, bem como à demanda das organizações contratantes. Para tanto, foram definidos três objetivos específicos: 1) investigar as características do perfil do *executive coach*, no que se refere às suas competências e formação; 2) examinar a atuação do *executive coach*, na perspectiva dos profissionais e organizações contratantes; e 3) caracterizar a demanda das organizações pelo trabalho do *executive coach*. Esta é uma pesquisa caracterizada como qualitativa descritiva, com método de coleta de dados primários realizado mediante entrevistas semiestruturadas aplicadas a 10 *coaches*, 10 *coachees* e 8 organizações contratantes, configurando triangulação de dados. A análise de conteúdo permitiu a observação de que o campo profissional do *executive coaching* no Ceará ainda não é bem delineado, apesar de haver concordâncias entre os entrevistados quanto ao perfil e atuação dos *coaches*, bem como à demanda pelo seu trabalho. Em relação ao perfil do *executive coach*, maior congruência foi evidenciada quanto às competências requeridas de conhecimento em *coaching*, gestão e comportamento, bem como à capacidade de estabelecer confiança e à necessidade de uma formação mais longa e aprofundada. Com relação à atuação do *executive coach*, evidencia-se necessidade de regulamentação da atuação com a existência de um código de ética baseado em princípios acordados e observados pelos profissionais que atuam no campo. Sobre os princípios profissionais que deveriam ser observados na atuação dos *coaches*, há uma inversão na hierarquia de importância entre a visão dos entrevistados. Enquanto isso, na óptica dos *coachees* e organizações, maior importância foi conferida ao princípio do sigilo e confidencialidade. Este foi dos menos citados pelos *coaches*. Em relação à demanda pelo trabalho do *coach*, foram mais evidenciadas pelas organizações a melhoria de desempenho e o desenvolvimento de liderança. Para os *coachees* maior demanda é a melhoria de relacionamentos e equilíbrio emocional. Um desafio aos *coaches* é a capacidade de atender às demandas diferenciadas das pessoas e das organizações, porquanto estas buscam resultados, baseados em objetivos estratégicos, enquanto aquelas buscam mais equilíbrio entre vida pessoal e profissional, de forma a serem mais felizes e, conseqüentemente, produtivas.

Palavras-chave: *Coaching*. *Executive coaching*. Campo profissional.



## **ABSTRACT**

Coaching is increasingly used by organizations to develop their leaders. The number of academic publications on the subject is also increasing. However, in Brazil and Ceará, academic production still has many theoretical and empirical research gaps on executive coaching, among them the understanding of the constitution of this professional field in Ceará. This work has as main objective to identify the professional field of executive coaching in Ceará, in terms of the profile and performance of coaches as well as the demand of the contracting organizations. To this end, are set three specific objectives: 1) to investigate the executive coach profile characteristic, with regard to their skills and training; 2) to examine the performance of the executive coach, from the perspective of professional and contracting organizations; and 3) characterize the demand of organizations for the work of the executive coach. This is a research characterized as descriptive qualitative, with primary data collection method performed through semi-structured interviews and questionnaires with 10 coaches, 10 coachees and 8 contracting organizations, setting triangulation data. Content analysis allowed the observation that the professional field of executive coaching in Ceará is still not well defined, although there is concordance among respondents about the profile and performance of the coaches as well as the demand for their work. Regarding the profile of the executive coach, greater consistency was evidenced on the required skills of knowledge in coaching, management and behavior, as well as the ability to establish trust and the need for a longer and deeper formation. Concerning the performance of the executive coach it is evident the need for regulation of activities with the existence of a code of ethics based on agreed principles and observed by professionals working in the field. On the professional principles that should be observed in the performance of coaches, there is a reversal in the hierarchy of importance between the interviewees. Meanwhile, from the perspective of coachees and organizations, greater importance was given to the principle of secrecy and confidentiality. This was the least cited by the coaches. Regarding the demand for the coach's work, it was more evident in the organizations performance improvement and leadership development. For coachees, greatest demand is improving relationships and emotional balance. A challenge for coaches is the ability to meet the different demands of people and organizations, as these seek results based on strategic objectives, while those seeking more balance between personal and professional life, in order to be happier and, consequently, fulfilling.

**Key words:** Coaching. Executive coaching. Professional field.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES (FIGURAS E QUADROS)

### Figuras

1 – Ciclo da aprendizagem experiencial .....	30
2 – Competências do <i>coach</i> , na visão dos <i>coaches</i> .....	64
3 – Competências do <i>coach</i> , na visão dos <i>coachees</i> .....	67
4 – Competências do <i>coach</i> , na visão das organizações .....	69
5 – Questões relacionadas à formação dos <i>coaches</i> , na visão dos <i>coaches</i> .....	71
6 – Questões relacionadas à motivação pessoal na visão dos <i>coaches</i> .....	74
7 – Diferenciação do <i>coaching</i> , na visão dos <i>coaches</i> .....	75
8 – Diferenciação do <i>coaching</i> , na visão dos <i>coachees</i> .....	76
9 – Diferenciação do <i>coaching</i> , na visão das organizações .....	77
10 – Áreas e limites de atuação, na visão dos <i>coaches</i> .....	79
11 – Conciliação de interesses, na visão dos <i>coaches</i> .....	80
12 – Conciliação de interesses, na visão dos <i>coachees</i> .....	81
13 – Conciliação de interesses, na visão das organizações .....	82
14 – Legitimação, na visão dos <i>coaches</i> .....	83
15 – Legitimação, na visão dos <i>coachees</i> .....	84
16 – Legitimação, na visão das organizações .....	85
17 – Princípios profissionais, na visão dos <i>coaches</i> .....	85
18 – Princípios profissionais, na visão dos <i>coachees</i> .....	87
19 – Princípios profissionais, na visão das organizações .....	89
20 – Demanda, na visão dos <i>coaches</i> .....	90
21 – Demanda, na visão dos <i>coachees</i> .....	91
22 – Demanda, na visão das organizações .....	92
23 – Determinante da escolha do <i>coach</i> , na visão dos <i>coaches</i> .....	93
24 – Determinante da escolha do <i>coach</i> , na visão dos <i>coachees</i> .....	94
25 – Determinante da escolha do <i>coach</i> , na visão das organizações .....	95
26 – Benefícios do processo de <i>coaching</i> , na visão dos <i>coaches</i> .....	96
27 – Benefícios do processo de <i>coaching</i> , na visão dos <i>coachees</i> .....	98
28 – Benefícios do processo de <i>coaching</i> , na visão das organizações .....	99

## **Quadros**

1 – Ciclo de aprendizagem de Kolb e o processo de <i>coaching</i> GROW .....	31
2 – Abordagens da Sociologia das Profissões .....	44
3 – Fases da análise de conteúdo .....	57
4 – Categorias de análise e unidades de contexto .....	58
5 – Caracterização dos <i>coaches</i> participantes .....	60
6 – Caracterização dos <i>coachees</i> participantes .....	61
7 – Caracterização das organizações participantes .....	62

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACP	Abordagem Centrada na Pessoa
AnPAD	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CHA	Conhecimentos, Habilidades, Atitudes
ELT	<i>Experiential Learning Theory</i>
GPTW	<i>Great Place to Work</i>
GROW	<i>Goal , Reality, Options e What</i>
ICF	<i>International Coach Federation</i>
LPC	<i>Least Preferred Coworker</i>
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
PPC	<i>Personal &amp; Professional Coaching</i>
PNL	Programação Neurolinguística
SciELO	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
TGC	Teoria Geral dos Campos

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>2</b>	<b>COACHING</b> .....	20
<b>2.1</b>	<b>Origens, definições e pressupostos teóricos do <i>coaching</i></b> .....	20
<b>2.2</b>	<b>Aprendizagem experiencial e o processo de <i>coaching</i></b> .....	27
<b>2.3</b>	<b>Perfil do <i>coach</i>: competências e formação</b> .....	32
<b>2.4</b>	<b>Atuação do <i>Executive Coach</i> no desenvolvimento da liderança</b> .....	37
<b>3</b>	<b>CAMPO PROFISSIONAL</b> .....	42
<b>3.1</b>	<b>Conceito de Campo e Teorias da Sociologia das Profissões</b> .....	43
3.1.1	Funcionalismo .....	44
3.1.1	Interacionismo simbólico .....	46
3.1.1	Neoweberianos .....	47
<b>3.2</b>	<b>Teoria Geral dos Campos, de Pierre de Bourdieu</b> .....	49
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	53
<b>4.1</b>	<b>Caracterização da pesquisa</b> .....	53
<b>4.2</b>	<b>Universo de estudo e amostra</b> .....	54
<b>4.4</b>	<b>Instrumento e procedimento de coleta de dados</b> .....	55
<b>4.5</b>	<b>Procedimento de análise de dados</b> .....	56
<b>5</b>	<b>RESULTADOS</b> .....	60
<b>5.1</b>	<b>Dados sociodemográficos</b> .....	60
<b>5.2</b>	<b>Discussão dos resultados</b> .....	63
5.2.1	Perfil do <i>executive coach</i> .....	63
5.2.1.1	<i>Competências</i> .....	64
5.2.1.2	<i>Formação</i> .....	71
5.2.1.3	<i>Motivações</i> .....	73
5.2.2	Atuação .....	74
5.2.2.1	<i>Diferenciação do coaching</i> .....	75
5.2.2.2	<i>Áreas e limites de atuação</i> .....	78
5.2.2.3	<i>Conciliação de interesses</i> .....	80
5.2.2.4	<i>Legitimação</i> .....	82
5.2.2.5	<i>Princípios profissionais</i> .....	86
5.2.3	Demanda .....	89
5.2.3.1	<i>Demanda pelo trabalho do coach</i> .....	89

5.2.3.2	<i>Determinante da escolha do coach</i> .....	93
5.2.3.3	<i>Benefícios do processo de coaching</i> .....	96
<b>6</b>	<b>CONCLUSÃO</b> .....	<b>101</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>105</b>
	<b>APÊNDICE A – Roteiro para entrevista semiestruturada com <i>Coaches</i></b>	<b>112</b>
	<b>APÊNDICE B – Roteiro para entrevista semiestruturada com <i>Coachees</i></b>	<b>114</b>
	<b>APÊNDICE C – Roteiro para entrevista semiestruturada com Organizações Contratantes</b>	<b>116</b>
	<b>APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em Pesquisa Científica</b>	<b>118</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A realidade na qual as organizações estão inseridas é cada vez mais competitiva, exigindo constante capacidade de adaptação às mudanças. Especialmente, desde os anos 1990, ocorreram profundas transformações que reconfiguraram as arenas política, econômica e social na contextura internacional. (CHARAM, 2013).

Essas transformações produziram forças que impactam todos os envolvidos no negócio, tais como: maior pressão competitiva, crescente conscientização e exigência dos consumidores, gerando necessidade de maior flexibilidade e adaptabilidade, pressão pelo aumento do retorno sobre investimentos, demanda por informações cada vez mais rápidas e confiáveis, maior preocupação com a ética das pessoas e das organizações, dentre outras.

Continua atual a afirmação de Senge (2000) da necessidade das organizações descobrirem como cultivar nas pessoas o comprometimento e a capacidade de aprender em todos os níveis da organização, para que realmente tenham sucesso no futuro. Charam (2013) ressalta a necessidade de desaprender as antigas lições para desenvolver a habilidade de identificar oportunidades de longo prazo para constituir capacidades que as transformem em realidade.

Com efeito, o *coaching* surgiu como opção para o desenvolvimento de pessoas, equipes e organizações. A sua essência, segundo Whitmore (2006), é liberar o potencial de uma pessoa para maximizar seu desempenho e ajudá-la a aprender, e não apenas ensiná-la. *Coaching* pode ser definido como “um processo que visa elevar o desempenho de um indivíduo, grupo ou empresa, aumentando os resultados positivos por meio de metodologias, ferramentas e técnicas conduzidas por um profissional (o *Coach*) em parceria com o cliente (o *Coachee*).” (MATTA, VICTORIA, 2012).

Tendo surgido na década de 1960, em Nova York, onde teve lugar a primeira turma de *coaching* com foco no desenvolvimento pessoal, foi nos anos 1990 que se expandiu mais rapidamente, em especial na aplicação em empresas. O *coaching* se tornou parte estratégica da aprendizagem e do desenvolvimento de recursos humanos em muitas organizações (JOO, 2005). Dentre as modalidades de aplicação, o *executive coaching* pode ser definido como “um processo voltado para o desenvolvimento da liderança, que pode ser utilizado para o crescimento individual ou de um grupo de pessoas. Tem o objetivo de melhorar o desempenho dos líderes, aumentando o nível de resultados positivos do profissional, da empresa, e dos negócios.” (MATTA e VICTORIA, 2012).

O *coaching* é uma solução cada vez mais utilizada pelas empresas brasileiras para o desenvolvimento das competências essenciais de seus líderes. Embora seja uma prática em

emergência, ainda não é bem delineada. Como apontam Campos e Pinto (2012), em revisão bibliográfica sobre a aplicação do *coaching* nas organizações, ainda não há congruência em termos de definição; as pesquisas divergem sobre a formação e maneira de atuação do profissional que leva o processo (*coach*); faltam especificações sobre como operá-lo individualmente e quando conduzir para equipes; não há distinção clara entre a prática do *coaching* em relação às práticas do *mentoring* e do aconselhamento, e há pouca orientação no tocante aos parâmetros objetivos de desenvolvimento.

A disseminação da prática do *coaching* no Brasil incentiva o surgimento de várias instituições formadoras de *coaches*. Atualmente, no Ceará, existem cinco escolas formadoras de profissionais de *coaching*, sendo que duas destas têm sua matriz no Ceará e as demais são sedes de escolas inauguradas em outros estados brasileiros. São elas: Instituto Brasileiro de Programação Neurolinguística & Coaching, FEBRACIS (Federação Brasileira de Coaching Integrado Sistêmico), SBC (Sociedade Brasileira de Coaching), SLACoaching (Sociedade Latino Americana de Coaching) e IBC (Instituto Brasileiro de Coaching).

Pressupõe-se que há um campo profissional em formação, porém, ainda há várias lacunas de conhecimento sobre esse terreno a serem exploradas, tais como perfis e atuação dos *executive coaches*, bem como demandas das organizações contratantes desses profissionais.

O campo profissional é objeto de estudo da Sociologia, que oferece abordagens distintas para a análise do fato sociológico, dentre as quais o funcionalismo, o interacionismo simbólico e as abordagens neweberianas. Além dessas abordagens e como resultado da compatibilização destas, a Teoria Geral dos Campos, de Pierre Bourdieu, oferece pistas para uma análise mais aprofundada das dimensões de análise do campo profissional do *coaching* no Ceará, tais como perfis e atuação dos profissionais, bem como demandas das organizações que os contratam.

No âmbito apresentado, propõe-se o problema de pesquisa: como se constitui o campo profissional do *executive coaching* no que se refere a perfis e atuação e quais demandas organizacionais deste profissional no Ceará?



## Objetivos

### Objetivo geral

Identificar o campo profissional do *executive coaching* no Ceará, no que se refere ao perfil e atuação dos *coaches*, bem como à demanda das organizações contratantes.

### Objetivos específicos

1. Investigar as características do perfil do *executive coach*, no que se refere às suas competências e formação.
2. Examinar a atuação do *executive coach*, na perspectiva dos profissionais, *coachees* e organizações contratantes.
3. Caracterizar a demanda das organizações pelo trabalho do *executive coach*.

## Justificativa

Tomando por base a teoria sociológica das profissões, Almeida (2011) reconhece como consequência das mais significativas o fato de as profissões serem resultado de processos sócio-históricos referenciados a espaços sociais e temporais concretos. Para Bourdieu (1989), o espaço social é um grande conjunto de campos condicionados, alterados, influenciados, eliminados e recriados continua e historicamente (MONTAGNER e MONTAGNER, 2011).

O entendimento da formação do campo profissional do *coaching* envolve, portanto, um conjunto de influências sociais e históricas, ensejando códigos nos planos material e simbólico, interpretados e apropriados pelos diversos agentes desse campo.

No plano mundial, o *coaching* é o campo que mais cresce dentro da área de gestão (KESSEL, 2006). Muitas empresas o utilizam para treinamento dos seus executivos (JUDGE e COWELL, 1997). O número de publicações sobre *coaching* cresce rapidamente. Em 2006, a pesquisa da palavra *coaching* no Google apresentava 37.800.000 resultados (KESSEL, 2006). Atualmente, a mesma pesquisa retorna aproximadamente 281.000.000 resultados. Não obstante, esse crescimento ocorreu sem uma base teórica consolidada, ensejando muitas formas e abordagens distintas para o tema. (KESSEL, 2006).

No Brasil, a pesquisa científica acerca do *executive coaching*, objeto deste estudo, ainda exprime poucos resultados. Empreendeu-se busca das publicações brasileiras nas bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (AnPAD) e *Scientific Electronic*

*Library Online* (SciELO), que trazem em seu título, ou palavras-chave, os seguintes termos: *coaching* de executivos, *executive coaching*, *coaching* para líderes, no período de 2005 a 2014. Foram encontradas 16 publicações, sendo uma tese de doutorado, oito dissertações de mestrado, sete artigos (três em revistas e quatro em eventos). Excluindo-se os ensaios teóricos, apenas 12 dessas publicações contêm análise empírica acerca dos resultados do *coaching*. Não foi identificada publicação brasileira que aborde o tema proposto nesta pesquisa, de investigação deste campo profissional emergente.

Estudos identificaram falta de congruência na percepção dos diversos agentes envolvidos acerca da denominação *coaching* (KILBURG, 1996; TOBIAS, 1996; BERGLAS, 2002; GRANT e ZACKON, 2004; FERREIRA, 2008). Como consequência, esses autores citam o uso indiscriminado do *coaching* para identificar outras atividades, tais como *counseling* e *mentoring*. Outra dificuldade para a compreensão da prática do *coaching*, e, conseqüentemente, para a definição do campo profissional, são as diversas áreas nas quais atuam os profissionais, como: *coaching* de vida, *coaching* de carreira, *executive coaching*, *coaching* para líderes, *coaching* de times, dentre outros (WHITHMORE, 2006; GOLDSMITH *et al.*, 2003; HUDSON, 1999; HARGROVE, 2002).

Vários pesquisadores concordam quanto à necessidade de bases científicas na fundamentação da teoria sobre *coaching* e na sua prática (GRANT e CAVANAGH, 2004; GRANT e ZACKON, 2004; FELDMAN e LANKAU, 2005; MILARÉ e YOSHIDA, 2007). Ferreira (2008) aponta essa necessidade, principalmente no que diz respeito à formação daqueles que se propõe à orientação, à formação e à certificação de outrem.

O crescimento da demanda por profissionais de *coaching* nos anos 1980 propiciou a proliferação de escolas formadoras sem certificação (GRANT, 2003). Em revisão bibliográfica acerca do *coaching* aplicado às organizações, Campos e Pinto (2012) identificaram diversas lacunas no campo teórico, dentre as quais a divergência nas pesquisas sobre a formação e a maneira de atuação dos *coaches*, como também a pouca orientação sobre os parâmetros objetivos de condução dos processos. Este fato contribui para a falta de congruência acerca do perfil e atuação dos profissionais do campo, constituindo barreiras para reconhecimento dessa área profissional em formação.

*Coaching* é uma disciplina relativamente nova e, conseqüentemente, pode não preencher os requisitos necessários para ser considerada profissão. “Existem várias tarefas-chave a serem completadas no desenvolvimento de um corpo coerente de conhecimentos sobre o *coaching*, sendo que a mais básica delas é a definição e o delineamento do campo”. (GRANT; CAVANAGH, 2004, p.10).

A prática do *coaching* por pessoas que se consideram *coaches* profissionais prolifera, embora este não seja reconhecido como uma profissão (BENNETT, 2006). A consideração do *coaching* como profissão, sem que este o seja, implica duas consequências imediatas, segundo Grant e Cavanagh (2004). A primeira diz respeito ao fato de que isso pode obscurecer os problemas que a indústria do *coaching* deve enfrentar para chegar à maturidade, e a segunda se refere à possibilidade de reduzir a credibilidade, tanto nas pessoas quanto no campo em geral, principalmente aos olhos daqueles que estão informados sobre o estado atual do *coaching* e das suas instituições.

Acredita-se que a pesquisa proposta ampliará a compreensão do estado atual desta seara profissional do *coaching* no Estado do Ceará na perspectiva dos envolvidos, ao mesmo tempo em que contribuirá para futuros estudos e ações para a estruturação desse terreno. Propõe-se, nesta pesquisa, a investigação desse campo profissional.

Para embasar a pesquisa proposta, o referencial teórico aborda *Coaching* e Campo Profissional. Dentro do tema *Coaching*, são explorados, inicialmente, as origens e pressupostos teóricos desta prática, como também suas definições. Recorre-se ao modelo de Kolb (1984) de aprendizagem experiencial, como aprofundamento dos pressupostos do *coaching*. Em seguida, vem expresso o perfil do *executive coach*, tomando-se por base a ideia de competências e indicando pesquisas relacionadas ao universo do *coach*. Por fim, aborda-se a atuação do *executive coach* no desenvolvimento da liderança.

Em relação ao segundo tema, recorre-se à Sociologia, com foco no funcionalismo e nas abordagens neoweberianas, oriundas da Sociologia das Profissões, como embasamento para a compreensão da Teoria Geral dos Campos, de Bourdieu, que as compatibiliza. Para orientar a análise dos dados desta pesquisa, são eleitos aspectos que caracterizam o campo profissional em Bourdieu.

Em seguida, indicar-se-á a metodologia, incluindo os seguintes aspectos: caracterização da pesquisa, universo de estudo e amostra, estratégia de pesquisa, instrumento e procedimento de coleta de dados, e procedimento de análise de dados.

Finalmente, se trazem os resultados baseados na análise de conteúdo dos dados, seguidos da conclusão e referências.

## 2 COACHING

O objetivo deste capítulo é exprimir origens, definições e pressupostos teóricos do *coaching*, para uma compreensão inicial do objeto desta pesquisa. Inicialmente, achou-se de respostas para as questões de definição e origem do *coaching*, bem como de sua fundamentação teórica. Neste subitem, além da busca por essas respostas, são indicadas distinções dos tipos de *coaching*, bem como um *framework* do processo em si, identificando-se as fases comuns às abordagens pesquisadas.

Uma vez recobrados os fundamentos de John Dewey (1859 – 1952), com o pragmatismo, segue-se no aprofundamento da aprendizagem experiencial, apontando-se o modelo de Kolb (1984), que fundamenta as premissas do *coaching*, como reflexão – ação – reflexão, gerador de aprendizagem.

Em seguida, discorre-se sobre o perfil do *executive coach*, no que se refere às competências e formação deste profissional, com apontamento de pesquisas relacionadas ao universo do *coach*.

Conclui-se o capítulo com a abordagem da atuação do *coaching* no desenvolvimento da liderança, para embasar a identificação da demanda das organizações que o contratam.

### 2.1 Origens, definições e pressupostos teóricos do *coaching*

A palavra *coach* provém da aldeia húngara de Kocs, para referir um tipo particular de carruagem, cujo *design* se espalhou pela Europa do século XV ao XVI, e na qual pessoas eram transportadas, confortavelmente, de um lugar para outro (WITHERSPOON & WHITE, 1996). É uma metáfora para um processo que visa a uma mudança de estado, no caso, melhoria de desempenho. A palavra *coach* também significa treinador, na língua inglesa, sugerindo um profissional que conduz o desenvolvimento do potencial do seu treinando (*coachee*). *Coach* é o profissional que conduz o processo de *coaching* “one to one”. (JOO, 2005:467). *Coachee* é o cliente que é conduzido pelo *coach*, em parceria, para alcance de resultados esperados por esse cliente.

Outra simbologia útil para caracterizar o *coaching* é a jardinagem, tendo a semente como representação do *coachee* e o jardineiro como representação do *coach*. A semente traz em si todo o potencial de transformação na árvore que ela já é. O jardineiro não tem o poder de transformar a semente, mas cria todas as condições necessárias para que esta cresça de forma saudável e produza os frutos, a sombra e a beleza dos quais é capaz. Cabe, então, ao *coach* acreditar na força da positividade do *coachee*, em uma atitude de não julgamento,

respeito ao ritmo individual, e usar os meios de que dispõe para aportar os recursos necessários e eliminar o que impede o crescimento e a transformação esperada.

*Coaching* pode ser definido como “um processo que visa elevar o desempenho de um indivíduo, grupo ou empresa, aumentando os resultados positivos por meio de metodologias, ferramentas e técnicas conduzidas por um profissional (o *Coach*) em parceria com o cliente (o *Coachee*)”. (MATTA, VICTORIA, 2012).

Peterson e Hicks (1995, p.41) definem *coaching* como “um processo para capacitar pessoas com os meios, conhecimentos e oportunidades que elas precisam para desenvolverem a si mesmas e se tornarem mais eficazes”.

Esse pressuposto encontra raízes no método socrático, que utiliza a arte de perguntar como pedagogia para ajudar a própria pessoa a encontrar as respostas dentro de si e o sentido mais profundo do que se deseja conhecer. O *coaching* se coaduna, portanto, com a visão de aprendizagem proposta por Senge (2000) em que o desafio é ajudar as pessoas a aprender a aprender, bem como à teoria da aprendizagem experiencial, proposta por Kolb (1984), a ser aprofundada na subseção a seguir.

A base teórica do *coaching* é influenciada pela Psicologia Positiva, cujas ideias embrionárias estão no Humanismo, nos anos de 1960, com os estudos de Abrahan Maslow sobre as motivações humanas e de Carl Rogers com a Abordagem Centrada na Pessoa (ACP). Um princípio básico da ACP no *coaching* é a orientação não diretiva na relação de ajuda entre o profissional que conduz o processo e seu cliente. Rogers (1961, p.28) ensina que

[...] na relação de ajuda que se estabelece com o indivíduo, a orientação não diretiva deseja que a atenção se focalize, não sobre o problema da pessoa, mas sobre a própria pessoa [...] sobre o seu crescimento, desenvolvimento, maturidade, melhor funcionamento e maior capacidade para enfrentar a vida.

Isso pressupõe que cada pessoa é dotada de positividade e tem em si mesma as condições de desenvolver-se em busca desse melhor de si mesma. Esse pressuposto orienta também a atitude do profissional que estabelece uma parceria com o cliente no alcance dos seus objetivos, sendo aquele apenas o facilitador de um procedimento no qual o autoconhecimento permite aflorar essa positividade. Nesse sentido, o *coach* apenas cria as condições, mas quem empreende a caminhada é o próprio *coachee*.

Mais recentemente, em 1998, foi desencadeado um movimento, denominado Psicologia Positiva, que fortalece o desenvolvimento de uma ciência voltada para a

positividade e para as virtudes humanas superiores, e assinala que a felicidade humana pode ser desenvolvida e ampliada (SELIGMAN, 2004).

Fredrickson (1998) postula que as emoções positivas, tais como alegria, interesse, contentamento e amor, servem para ampliar o repertório pensamento-ação individuais, e que têm a função de construir reservas físicas, intelectuais e sociais que podemos utilizar em situações de oportunidades ou ameaças (FREDRICKSON, 1998). Essa teoria, conceituada como *The Broaden-and-Build Theory*, revolucionou o campo da Psicologia Positiva, abrindo perspectivas de pesquisas.

A missão da Psicologia Positiva é compreender e promover os fatores que permitem que pessoas, comunidades e sociedades floresçam (SELIGMAN e CSIKSZENTMIHALYI, 2000). A descrição de florescente, segundo a *Mental Health Foundation* (2013), é um estado de saúde mental positiva, que permite ampla experiência e significado, em que as pessoas experimentam, na maior parte do tempo, emoções positivas, funcionamento psicológico e social positivos.

Essa definição se coaduna com os objetivos do *coaching*, encontrados em definições de vários autores (PETERSON, HICKS, 1995; ARAÚJO, 1999; GALLWEY, 2002; WHITMORE, 2006; LAGES, O’CONNOR, 2012; MATTA, VICTORIA, 2012), conforme está delineado na sequência.

Gallwey (2002) descreve *coaching* como “a arte de criar um ambiente, através do diálogo e de uma maneira de ser, que facilita o processo segundo o qual a pessoa pode se mover em direção aos objetivos desejados de uma forma realizadora”.

Na lição de Araújo (1999), “*Coaching* é, essencialmente, *empowerment*. Dar poder para que o outro adquira competências, produza mudanças específicas em qualquer área da vida ou até, e principalmente, transforme a si mesmo”.

Lages e O’Connor (2012) o relacionam com a Programação Neurolinguística, assinalando que

O *coaching* apoia a pessoa em todos os níveis do processo de tornar-se quem ela quer ser e ser o melhor que ela pode. O *coaching* leva a tomada de consciência. Potencializa escolhas e leva a mudanças. Ele libera o potencial da pessoa para maximizar o desempenho. O *coaching*, mais do que ensinar, ajuda as pessoas a aprender.

Para Whitmore (2006), “A essência do *coaching* é liberar o potencial de uma pessoa para maximizar seu desempenho e ajudá-la a aprender, e não apenas ensiná-la”.

Peterson e Hicks (1995) destacam que *coaching* pode ser definido como “um processo para capacitar pessoas com os meios, conhecimentos e oportunidades que elas precisam para desenvolverem a si mesmas e se tornarem mais eficazes”.

Nesta pesquisa, elegeu-se a definição de Matta e Victoria (2012, grifou-se), segundo os quais “*Coaching* é um *processo* que visa *eleva*r o *desempenho* de um indivíduo, grupo ou empresa, aumentando os *resultados positivos* por meio de *metodologias, ferramentas e técnicas* conduzidas por um profissional (o *Coach*) em *parceria* com o cliente (o *Coachee*).”.

A última definição exprime elementos-chave que importam para uma conceituação mais objetiva e ao mesmo tempo completa do *coaching*. São eles: 1) *processo*, e como tal, não é interminável, mas tem um começo, um desenvolvimento e um fim; 2) *eleva*r o *desempenho*, que é o objetivo de todo o processo de *coaching*; 3) *resultados positivos* – o processo de *coaching* é sempre orientado a resultados concretos, mensuráveis e positivos, que possam ser continuados; 4) *metodologias, ferramentas e técnicas* são os meios pelos quais o profissional (*coach*) conduz o seu cliente (*coachee*) para o alcance dos objetivos propostos; e 5) *parceria*, que indica colaboração e corresponsabilidade pelo processo; tal qual sugere o termo, parceria lembra parte, isto é, cada um (*coach* e *coachee*) tem uma parcela de responsabilidade pelos procedimentos conduzidos.

Vários modelos teóricos foram delineados para o *coaching*. Delgado (1999) discutiu uma abordagem ontológica, que, na perspectiva filosófica, é compreendida como um campo de estudos da natureza do ser, da existência ou da realidade. Nesse sentido, “a ontologia faz referência à nossa compreensão genérica – nossa interpretação – do que significa ser humano”. (ECHEVERRÍA, 2003, p. 28). Outros autores focaram em uma abordagem sistêmica e psicodinâmica, dentre os quais Kilburg (1996) e Tobias (1996). Feldman e Lankau (2005) oferecem um sumário das abordagens do *coaching*, provenientes da Psicologia, conforme segue:

- a) Abordagem Psicodinâmica, com Kilburg (1996) e Tobias (1996) – foco nos pensamentos inconscientes e estados psicológicos internos do cliente. Nesta abordagem, cuja origem é a Psicanálise, o *coach* ajuda o cliente a explorar seu inconsciente, para compreender como ele pensa, sente e reage. São explorados mecanismos de defesa, transferências e históricos, que podem distorcer a percepção de si e dos outros. São utilizados métodos para quebrar ciclos de comportamentos destrutivos.

- b) Abordagem Behaviorista, discutida por Zeus & Skiffington (2002) – o foco nesse tipo de processo de *coaching* consiste mais em comportamentos observáveis do que em estados internos. *Coaches* ajudam seus clientes a compreender princípios comportamentais (tais como reforço positivo e negativo, punição etc). O cliente obtém pistas sobre fatores internos e externos que desencadeiam seu melhor ou pior desempenho.
- c) Abordagem Centrada na Pessoa, baseada em Rogers e Wood (1974), e discutida por Joseph (2006) – o foco maior está em ajudar o *coachee* a assumir responsabilidade pelo que lhe acontece, do que atribuir a causas externas, ou ao acaso. O *coach* alcança esse objetivo desenvolvendo uma relação empática e de confiança com o *coachee* e ajudando-o a se enxergar como os outros o enxergam. Essa abordagem difere das outras na medida em que o *coach* não diagnostica, rotula, julga ou aconselha o *coachee*, mas cria um ambiente onde este descobre por si mesmo as mudanças necessárias para alcançar o estado desejado.
- d) Abordagem da Terapia Cognitiva – essa abordagem parte da premissa de que as pessoas podem aprender a reconhecer e a mudar seus próprios pensamentos (PELTIER, 2001). O *coach* ajuda o *coachee* a perceber quais são os pensamentos distorcidos que bloqueiam seu melhor desempenho e a desenvolvem técnicas para bloqueá-los ou redirecioná-los de forma mais construtiva, e não apenas focar na mudança emocional.
- e) Abordagem com Foco no Sistema – nesta abordagem o *coach* parte do pressuposto de que o comportamento do *coachee* não é resultado apenas de forças intrínsecas, mas de um conjunto de inúmeras demandas, provenientes de fontes diversas (DAY & O’CONNOR, 2003; PELTIER, 2001). Isso significa que o comportamento do *coachee* só pode ser compreendido dentro do contexto no qual ele está inserido.

Há vários tipos de *coaching*, dentre os quais os profissionais podem se especializar e escolher para atuar, que se dividem basicamente em dois grupos: *coaching* pessoal e *coaching* profissional. No primeiro, estão incluídos quaisquer aspectos relacionados à vida pessoal, tais como: *coaching* de vida, saúde, finanças etc. No *coaching* profissional estão incluídos *coaching* de executivos (*executive coaching*), de negócios (*business*), *coaching* de carreira, de times, dentre outros (KESSEL, 2006). Neste projeto elegeu-se a análise da atuação do *executive coaching*, visto que este está inserido no universo das organizações.



Segundo a ICF (*International Coach Federation*), com sede em Los Angeles, CA, há duas distinções para o *coaching*: *life coaching* (que se refere a aspectos da vida pessoal) e *executive coaching* (que está relacionado à vida profissional).

Dentro do *coaching* profissional, o *executive coaching* emergiu por volta de 1990, segundo Judge e Cowel (1997), como um processo que objetiva ajudar executivos na melhoria do desempenho, de forma a alinhar competências individuais aos resultados da organização. Para que o *executive coaching* produza resultados reais nas organizações, Goldsmith Lyons e Freas (2003) ressaltam que deve estar fundado em três alicerces: estratégia mútua, mudança comportamental e *core value*, ou seja, criação de valor com resultados econômicos mensuráveis.

Nessa modalidade específica, além do *coach* e do *coachee*, já definidos, entra na relação a figura da organização que contrata o processo como estratégia da gestão do desempenho. “Gestão de desempenho é o processo de criar um ambiente de trabalho no qual as pessoas podem desempenhar o melhor de sua capacidade”. (BOHLANDER e SNELL, 2003, p. 298).

Não há um só conceito de *coaching* de executivos, sendo encontradas várias definições na literatura, podendo-se observar convergências no constructo, apesar das diferenças de cada uma, conforme pode ser observado nas definições a seguir.

Para Araújo (1999), o *executive Coaching*, em geral é contratado pela pessoa jurídica, para atender um ou mais funcionários, no sentido de promover mudanças de comportamento que possam se reverter em resultados positivos para a carreira do profissional e para a organização.

*Executive coaching* foca em ajudar o executivo a atingir metas que gerarão crescimento, tanto para a produtividade organizacional, quanto para a satisfação pessoal no trabalho (THACH, 2002).

Para Milaré; Médici; Yoshida (2007), o *coaching* de executivos é um processo individualizado de desenvolvimento de liderança que otimiza a capacidade do líder para alcançar metas organizacionais em curto e longo prazos. É conduzido por interação um a um dirigido por *feedbacks* de múltiplas fontes e baseado em confiança e respeito mútuo.

O’Neill (2001) ensina que o *coaching* de executivos é o processo por meio do qual a capacidade e a eficiência dos líderes são incrementadas, visando à consecução das três áreas: informar o território; desenvolver relacionamentos e facilitar interações; e gerar resultados.

Finalmente, Matta e Victoria (2012) definem o *executive coaching* como um processo voltado para o desenvolvimento da liderança, utilizado para o crescimento das pessoas e da organização. Tem o objetivo de melhorar o desempenho dos líderes, aumentando o nível de resultados positivos do profissional, da empresa e dos negócios.

Em comum, essas definições exprimem o *executive coaching* como um processo que foca em melhoria de desempenho e resultados positivos, tanto para a organização, como para as pessoas.

Feldman (2001) identificou três elementos-chave do *coaching* de executivos: 1) consiste em uma relação de ajuda um a um, sobre questões relativas ao trabalho; 2) envolve, como ponto de partida, um *feedback* de 360 graus sobre as forças e fraquezas do executivo; 3) o propósito é o aumento da eficácia dos executivos nas suas posições atuais. Corroborando Feldman (2001), Judge e Cowell (1997) consideram a avaliação 360 graus como expediente indispensável no *executive coaching*.

O *coaching* pode ser contratado tanto pela organização, quanto pelo executivo, que pode identificar necessidade de ajuda para melhoria de desempenho ou alcance de resultados profissionais específicos. Em ambas as situações, é indispensável a abertura do *coachee*, mediante a criação de um vínculo de confiança com o *coach*. O processo pode ainda ser conduzido por um *coach* interno da organização, ou por um *coach* externo. Estudos indicam que processos conduzidos por *coaches* externos são mais eficazes no alcance de resultados, do que os conduzidos por *coaches* internos (PEREIRA et al, 2013).

As etapas do processo de *coaching* de executivos são basicamente seis, nas abordagens pesquisadas, diferindo apenas as nomenclaturas.

A primeira etapa consiste no contrato ou acordo de *coaching*, na qual ocorre esclarecimento do que se trata, acordo sobre investimentos e resultados esperados, bem como obtenção de comprometimento do cliente.

Na segunda etapa, há a identificação do estágio atual, ou autopercepção, em que são realizados *assessments* (*feedback* 360 graus, testes para identificação de perfil de personalidade e liderança, roda da vida ou de competências etc) com o objetivo de expandir a autopercepção do *coachee*.

Na terceira etapa, são definidos os resultados esperados do processo, ou seja, a identificação das circunstâncias desejadas, as oportunidades de melhoria e sensibilização para a necessidade de mudança.

A quarta etapa é a elaboração do plano de ação, na qual serão planejadas ações e estratégias para transformação do estado atual no estado desejado.

A quinta etapa consiste em trilhar o caminho de ação e transformação, com a execução pelo *coachee* e o acompanhamento, pelo *coach*, das ações planejadas, bem como ajuste da rota, até a obtenção dos resultados.

A última etapa consiste na avaliação dos resultados, em que há a medição e comparação dos resultados obtidos com os esperados. Observa-se, pois, como a avaliação dos resultados está inserida como etapa de fechamento ou continuidade do *coaching*. Tanto no caso do *coach* ter sido contratado pela organização ou diretamente pelo executivo, essa etapa é fundamental para avaliar o impacto do processo.

Em algumas abordagens, pode haver a inversão das etapas dois e três, como é o caso do modelo GROW, proposto por Whithmore (2006). Nesse modelo, o *coachee* é convidado a definir a situação pretendida antes de deparar a percepção do estado atual, para evitar crenças limitantes na busca de soluções.

## **2.2 Aprendizagem experiencial e o processo de *coaching***

Como apontado nos pressupostos teóricos do *coaching*, a Abordagem Centrada na Pessoa considera que cada qual traz todos os recursos de que precisa para o seu desenvolvimento, e estes estão contidos na experiência vivida. Como leciona Rogers (1961), a melhor forma de uma pessoa alcançar a sua realização é a capacidade de reconhecer e aproveitar essas experiências para o autoconhecimento e seu crescimento.

O *coaching* baseia-se não apenas em cognição, mas em aprendizagem pela experiência, aumentando a percepção e o autoconhecimento do *coachee* nas dimensões humanas (pensar, sentir, agir), para produzir mudança de comportamento a fim de alcançar melhores resultados. Embora nunca explicitado, esse pressuposto da ACP encontra relação com a *Experiential Learning Theory* (ELT), ou Teoria da Aprendizagem Experiencial, de David Kolb (1984).

Nas raízes da aprendizagem experiencial, encontram-se as ideias do filósofo estadunidense John Dewey (1859 – 1952), considerado o fundador do pragmatismo, que ele preferia nomear como instrumentalismo. Essa corrente filosófica impõe a ênfase do conhecimento como instrumento de mudança, desde sua aplicação na realidade.

Dewey (1916) assinala que a natureza da experiência contém um elemento passivo e um ativo, combinados para ensinar aprendizado. O elemento ativo é a ação, a tentativa,

enquanto o passivo é a reflexão sobre as consequências da experiência. A mera atividade não constitui experiência. Esta envolve mudança, que deve estar conscientemente conectada ao retorno das consequências da ação, dando ensejo a aprendizado e mudança no interior da pessoa.

“Aprender pela experiência”, para Dewey, é fazer uma conexão retroativa (reflexão, tomada de consciência) sobre o que se faz (ação) e do que se desfruta ou sofre (sente-se) como consequência do que se faz. Portanto, a aprendizagem não tem apenas um elemento cognitivo, mas está intrinsecamente ligada à experiência.

A teoria da aprendizagem experiencial, desenvolvida por David Kolb (1984), tem como pressuposto básico a visão holística do ser humano, com o conjunto de sua cognição, experiências, sentimentos, percepções e comportamentos. Aplicada no desenvolvimento de adultos, preconiza que a aprendizagem é um conjunto de procedimentos permanente de ação e reflexão, no qual o profissional se engaja na aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes, com suporte na sua experiência. Não significa que toda experiência é aprendizado, mas que este pressupõe a reflexão consciente da experiência vivida. Para Kolb (1984, p. 38), aprendizagem experiencial é

[...] o processo por onde o conhecimento é criado através da experiência. Essa definição enfatiza [...] que o conhecimento é um processo de transformação, sendo continuamente criado e recriado [...] A aprendizagem transforma a experiência tanto no seu caráter objetivo, como no subjetivo [...] para compreendermos aprendizagem, é necessário compreendermos a natureza do desenvolvimento e vice-versa.

Desta forma, a aprendizagem, que se dá pela reflexão da experiência, permite a pessoa transformar a si mesma e ao seu ambiente, por meio de uma ação consciente. A aprendizagem experiencial aponta a interdependência das características internas do ser que aprende e as características externas do meio, no qual este influencia aquele e vice-versa. “O processo de aprendizagem advindo da experiência determina e atualiza o desenvolvimento potencial. Esta aprendizagem é um processo social; portanto, o curso de desenvolvimento individual é determinado pelo sistema cultural e social de conhecimento”. (KOLB, 1984, p.133).

Essa abordagem se coaduna com a visão estratégica da gestão de pessoas, na qual o desenvolvimento ocorre de dentro para fora, oposta à visão tradicional, na qual o treinamento se baseava na transferência de conhecimentos de fora para dentro. Nesse âmbito, a teoria da aprendizagem experiencial serve como pano de fundo para a compreensão do desenvolvimento profissional, bem como para nortear a atuação dos profissionais na caminhada contínua do aprender a aprender. Integrada ao *coaching*, a aprendizagem pela

experiência é pressuposto básico para a compreensão da realidade do *coachee* e de uma tomada de consciência que permite a transformação desta realidade.

As principais características da aprendizagem experiencial são: 1) a aprendizagem é avaliada pelos processos, e não pelos produtos; 2) o desenvolvimento é produto da interação de tipos diversos de conhecimento (cognição, afetividade, percepção e ação); e 3) a aprendizagem é um continuum, é ascendente, impulsionado pela experiência (PIMENTEL, 2007).

Kolb (1984) identifica três níveis de desenvolvimento, correspondentes a estádios de consciência qualitativamente diferentes e sucessivos, e que dependem da complexidade das ações e dos processos reflexivos sobre a experiência de cada pessoa. São eles: os níveis aquisitivo, especializado e integrativo de desenvolvimento.

No perfil aquisitivo de desenvolvimento, ou consciência identificadora, o profissional utiliza o novo conhecimento com foco no desempenho. Nesse nível, a consciência distingue o que é real do que é fantasioso e se esforça para elaborar hipóteses e deduções sobre a experiência vivida que possam ser generalizadas para outras situações. A ênfase está no que é necessário para o desempenho, expandindo a identidade pessoal e profissional.

No de feição especializada de desenvolvimento, ou consciência interpretativa, o foco passa do desempenho aos significados atribuídos à ação. Nesse nível, há uma integração de todas as escolhas pessoais que determinam a identidade profissional, havendo uma aproximação entre as características pessoais e o meio no qual atua o profissional.

Como ensina Kolb (1984), o nível integrativo de desenvolvimento, ou consciência integrativa, é o mais elevado grau de consciência, não sendo, necessariamente, atingido por todas as pessoas. Aqui o profissional volta a atenção para si, e reúne holisticamente ações e significados, proporcionando autoconhecimento das suas competências e da necessidade de mudanças.

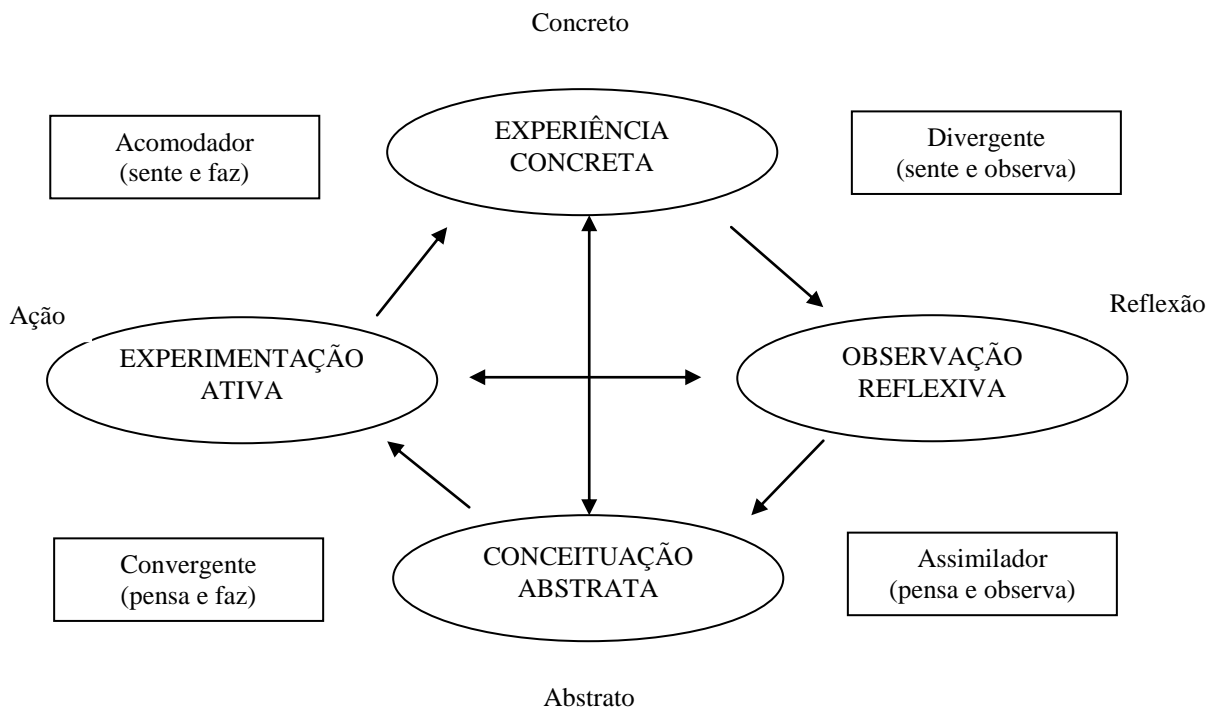
A mesma experiência pode produzir aprendizados distintos em cada pessoa. A mesma experiência pode, também, gerar mais de um nível de desenvolvimento na mesma pessoa. Isso, porque cada pessoa é única e distinta, dependendo do seu nível de desenvolvimento e de consciência de fatores internos e externos diversos.

A aprendizagem experiencial da pessoa é condicionada por padrões mentais que dão origem a quatro modelos de aprendizagem – experiência concreta, observação reflexiva, conceituação abstrata e experimentação ativa. Tais modelos são indicados em dois eixos, horizontal e vertical, representando, respectivamente a forma como se transforma a experiência (ação/reflexão) e a maneira como se percebe a experiência (concreto/abstrato).

Esses quatro modelos dão origem a quatro estilos de aprendizagem, formando o ciclo da aprendizagem experiencial, conforme figura 1.

Este ciclo é contínuo e pode ser iniciado em qualquer modelo distinto, obedecendo, então, à sequência, em sentido horário, conforme indicado na figura 1.

Figura 1 – O ciclo da aprendizagem experiencial



Fonte: Adaptado de Kolb e Kolb (2009).

Cada modelo do ciclo de aprendizagem experiencial tem características distintas. Experiência concreta se refere às ações para a resolução de problemas baseadas em experiências. Observação reflexiva está relacionada às atitudes de reflexão e pesquisa sobre a realidade, tais como identificação dos elementos envolvidos e escolhas. Conceituação abstrata está relacionada à formulação de conceitos, com origem na experiência, que possam ser aplicados em outras situações semelhantes. Experimentação ativa é caracterizada pela aplicação prática dos conceitos, generalizações e experiências.

Segundo Kolb e Kolb (2009) existem estilos diferentes de aprendiz: divergente, assimilador, convergente e acomodador.

O divergente parte da experiência concreta e a transforma por meio de observação reflexiva. Além de possuir grande habilidade imaginativa, gosta de ver a situação desde ângulos diversos.

O assimilador realiza a experiência com base numa observação reflexiva e a transforma por meio da contextualização abstrata. Possui a habilidade de criar modelos teóricos e não é muito preocupado com a utilidade prática de suas teorias, mas sim com o sistema em si.

O convergente realiza a experiência desde uma contextualização abstrata, a conceituação, e a transforma por meio de experimentação ativa. É o tipo de pessoa exatamente oposta ao divergente.

O acomodador é aquele que parte da experiência concreta e a transforma por meio de experimentação ativa. Seu foco é fazer coisas e ter novas experiências; assume riscos e é adaptativo a novas circunstâncias. Frequentemente, se utiliza do método de tentativa e erro para resolver problemas. Situa-se como oposto do tipo assimilador.

Com o trabalho de Kolb (1984), foram desenvolvidas pesquisas em diversas áreas do conhecimento. Dentre estas, encontram-se as relacionadas ao *coaching*, ou aos seus pressupostos, como segue.

O modelo de processo de *coaching* GROW (*Goal* - meta ou objetivo, *Reality* - realidade ou estado atual, *Options* - opções ou estratégias e *What* - plano de ação), baseado nos princípios do Jogo Interior de Gallwey (1996) e utilizado por Lages e O'Connor (2010) na realidade organizacional se relaciona à Teoria da Aprendizagem Experiencial de Kolb (1984), conforme quadro 1.

Quadro 1 – Ciclo de aprendizagem de Kolb e o processo de *coaching* GROW

Ciclo de aprendizagem de Kolb	Processo de <i>coaching</i> GROW
Experiência concreta	( <i>Goal</i> ) Estabelecimento de metas, especificação de objetivos.
Observação reflexiva	( <i>Reality</i> ) Exploração do estado atual ou da realidade
Conceituação abstrata	( <i>Options</i> ) Escolha das opções e estratégias
Experimentação ativa	( <i>What</i> ) Ações a serem testadas pelo cliente

Fonte: Adaptado de Lages e O'Connor (2010)

O modelo GROW está alinhado aos processos da Teoria da Aprendizagem Experiencial de Kolb (1984), na medida em que engloba um ciclo de experiência concreta (estabelecimento de metas), observação reflexiva (exploração do estado atual ou da realidade), conceituação abstrata (opções e estratégias) e experimentação ativa (ações a serem testadas pelo cliente), sendo o ciclo reiniciado continuamente.

Melo, Machado e Matos (2014) desenvolveram pesquisa-ação com o objetivo de avaliar a influência da aplicação do *coaching* no desenvolvimento das competências emocionais e habilidades gerenciais dos gestores em uma empresa de serviços. As autoras

aplicaram o modelo de processo de *coaching* GROW, e concluíram que o *coaching* influencia no desenvolvimento das competências dos gerentes por meio da participação responsável e ativa do cliente num ciclo de aprendizagem que envolve experiência, reflexão e ação.

### 2.3 Perfil do *coach*: competências e formação

Para melhor compreensão do perfil do *coach*, será mostrada a evolução no conceito de competências, como também serão citadas pesquisas relacionadas ao universo dos *coaches*, no que se refere às competências individuais e à sua formação.

O termo competência não é recente, encontrando-se sua gênese na Grécia antiga, onde “Aretê” significava o poder de fazer algo, de realizar. Na Idade Média, competência se referia à capacidade de julgar questões ou realizar determinados atos. No Renascimento, significava a capacidade de realizar um trabalho.

Com a Revolução Industrial, o conceito de competência se relaciona às habilidades necessárias para realizar determinado trabalho. Nos anos 1950, significava as características das pessoas, resultando em um desempenho superior no cargo.

Nos anos 1980 difunde-se a ideia de competência como o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) responsáveis por desempenho superior. Essa é a ideia central da abordagem estadunidense, representada por McClelland (1973), Boyatzis (1982) e, mais tarde, Spencer e Spencer (1993), que consideram competência como o conjunto de qualificações pertencentes à pessoa (*inputs*), que permitem desempenho superior no cargo (LIMA et al, 2012).

Em 1990, a noção de competência passou a se relacionar a conhecimentos, habilidades, atitudes, sistemas físicos e tecnológicos que geram diferencial competitivo. Prahalad e Hamel (1990) associam competência a estratégia. Surge o conceito de *core competences*, ou competências essenciais, caracterizadas por ensejarem valor, serem difíceis de imitar e proverem acesso a inúmeros mercados.

Em consonância com a ideia de aprendizagem, também nos anos 1990, surge a abordagem francesa, representada por Le Boterf (1995) e Zarifian (1999), que associa competência aos resultados (*outputs*) de uma pessoa em determinado contexto. Essa proposta integra várias dimensões, abrindo espaço para autonomia e crescimento das pessoas e organizações. “A competência é o ‘tomar iniciativa’ e o ‘assumir responsabilidade’ do indivíduo diante de situações profissionais com as quais se depara”. (ZARIFIAN, 2001, p. 68). Abre espaço, então, para a aprendizagem e adaptabilidade diante das incertezas. Como



exprime Zarifian (2001, p. 72), “a competência é um entendimento prático de situações que se apoia em conhecimentos adquiridos e os transforma, na medida em que aumenta a diversidade das situações”.

Como uma evolução do conceito de competências, McLagan (1995) integra as abordagens estadunidense e francesa, associando competência ao desempenho profissional em um contexto organizacional (DUTRA; HIPÓLITO; SILVA, 2000 e LIMA et al, 2012). Além dos conhecimentos, habilidades e atitudes (*inputs*), competência passa a ser resultado, ajuntamento de valor, entrega (*outputs*).

Baseados numa integração entre as abordagens anteriores, Fleury e Fleury (2001) propuseram um modelo, relacionando-o às estratégias organizacionais e aos processos de aprendizagem, visando ao desenvolvimento de competências.

Para esses autores, competência individual não se limita aos conhecimentos, habilidades e atitudes de uma pessoa, nem é retida à tarefa; mas, consideram a ideia de Le Boterf (1995), que situa a formação de competência em três eixos: a pessoa (biografia), sua formação educacional e sua experiência profissional. Fleury e Fleury (2001, p. 188) definem competência como “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”.

No Brasil, como leciona Ruas (2005), há uma indefinição do conceito de competências. Há, também, um crescente interesse pelo tema competências, associada a instâncias de compreensão. Para o autor, o conceito de competências, embora exerça influência sobre a melhoria de desempenho, não deve ser confundido com desempenho em si.

A pesquisa acadêmica no campo identifica três instâncias de compreensão de competências: no nível das pessoas (competências individuais), das organizações (competências organizacionais e *core competences*) e dos países (sistemas educacionais e formação de competências) (LIMA et al, 2012; FLEURY e FLEURY, 2001).

Nesta pesquisa, para caracterização do perfil do *coach*, é considerada a instância de compreensão das competências individuais, como abordadas nas pesquisas citadas a seguir.

Judge e Cowell (1997) descobriram que *coaches* têm vasto conjunto de experiências e conhecimentos, com formações universitárias diversas. Essas podem incluir Psicologia, Psiquiatria, Especialização em Educação de Adultos e Mudança Organizacional, especializações em Administração de Empresas, Recursos Humanos e outras. Grant e

Cavanagh (2004) assinalam que esses profissionais trazem um conjunto de práticas e compreensão ética provenientes de suas profissões originais.

Em estudo exploratório descritivo, no qual aplicaram entrevistas estruturadas em profundidade em *coaches* no Brasil, Karawejczyk e Cardoso (2012) descobriram que a inserção de profissionais na carreira de *coaching* ocorre por demandas profissionais ou pessoais, a fim de ajuntar conhecimento e autodesenvolvimento, e que essas pessoas possuem competências em comum, como saber ouvir, ter capacidade de argumentação e negociação, ser ético, ter liderança e maturidade.

Em pesquisa quantitativa acerca das competências requeridas para o exercício do *coaching* no Brasil, Batista (2013) destaca a importância de fatores relacionados a conhecimentos, habilidades e atitudes, sob a perspectiva dos profissionais. Na competência conhecimento, o item considerado de maior importância pelos *coaches* é a capacidade de estabelecer processos de aprendizagem contínua para o aprimoramento do desempenho do cliente. Isso indica uma identificação dos profissionais com uma abertura ao aprendizado contínuo e à necessidade de agregar conhecimentos, tanto de forma ampla, quanto específica.

Em relação à habilidade, destaca-se, com maior média, a capacidade de manter a confidencialidade de informações e dados da atividade de *coaching* para garantir um trabalho ético. Isso se refere à habilidade relacional do *coach* em estabelecer empatia e relação de confiança com o *coachee*.

Quanto à atitude, a percepção com maior importância para os profissionais é a capacidade de promover a autoanálise (conhecer as próprias forças e fraquezas), para avaliar os resultados do seu trabalho.

Percebe-se, desta forma, um alinhamento das competências percebidas como importantes pelos profissionais atuantes como *coaches* com a ideia de competências da Escola Francesa, integrando-a a várias dimensões que abrem espaço para a aprendizagem e resposta adaptada às situações diversas que se impõe (ZARIFIAN, 2001). Esta ideia também está alinhada com Le Boterf (1995), que situa a formação de competência em três eixos: a pessoa (biografia), sua formação educacional e sua experiência profissional.

A complexidade do comportamento humano requer que os *coaches* possam adaptar sua abordagem para responder de forma contextualizada a cada questão que surgir no processo. Escolas formadoras com foco apenas nas técnicas e práticas deixam lacunas de formação para atender a essas demandas (GRANT; CAVANAGH, 2004).

Rodrigues (2006) ensina que o controle da certificação e da prática profissional está na base também dos elevados padrões de qualidade alcançados em muitas áreas de conhecimento.

Vários autores acreditam que todos os tipos de *coaching* devam estar ligados a um sólido corpo de conhecimentos provenientes das ciências comportamentais, sendo que alguns, como o *coaching* de executivos, necessita de conhecimento adicional nas áreas de Administração, Marketing, ou Finanças (GRANT; CAVANAGH, 2004).

Embora existam muitas escolas de *coaches* com foco em treinamento profissional, Grant e Cavanagh (2004) identificam barreiras para tornar o ensino do *coaching* um conhecimento baseado em evidências, isto é, conhecimento científico. Os autores acentuam que isso decorre, primeiro, do fato de que muitas escolas de formação utilizam os próprios sistemas de *coaching*, onde há pouca ou nenhuma referência a uma base científica de conhecimentos. Em segundo lugar, o campo do *coaching* não incorpora profissionais suficientes capazes de desenvolver e ensinar uma profunda abordagem do *coaching* baseada em evidências. Terceiro, isso significa a necessidade de muitas escolas de formação de *coaches* que invistam no desenvolvimento das pessoas e do curso, no sentido de produzir um real currículo profissional. Para muitas escolas, os recursos investidos para esse fim podem ser considerados mais custos do que investimentos em uma profissão emergente.

O melhor conhecimento pode ser compreendido como proveniente da junção entre a pesquisa científica validada e a prática. O *coaching* baseado em evidências requer do *coach* a habilidade e o conhecimento de modelos e a competência para encontrar informações, compreendê-las, determinar a sua aplicabilidade, colocar em prática e, finalmente, avaliar a sua efetividade. Pressupõe-se que atualmente poucas escolas de formação em *coaching* desenvolvam essas competências em seus alunos (GRANT; CAVANAGH, 2004).

Este fato constitui um risco para o reconhecimento do *coaching* como profissão pelos diversos agentes do campo, como também pela sociedade. Freidson (1994) categoriza a absoluta necessidade de um fechamento ou proteção, concretizada apenas por via do desenvolvimento de um corpo formalizado de conhecimentos, com os quais seus membros se identificam e se distinguem dos demais grupos profissionais.

Na contextura mundial, a *International Coach Federation* (ICF) é uma organização sem fins lucrativos, com sede em Los Angeles, fundada em 1995, cujo objetivo é o apoio mútuo entre *coaches* e o desenvolvimento da profissão. A ICF define 11 competências essenciais para o *coach*, como forma de estabelecer um padrão de excelência no campo

profissional do *coaching*. Tais competências são utilizadas como suporte de avaliação para o processo de credenciamento dos profissionais associados à ICF. As 11 competências são agrupadas em quatro grupos (A, B, C, D), de acordo com seus significados lógicos. Segundo a ICF, não há diferença de importância entre uma competência e outra, sendo todas consideradas críticas para o exercício profissional do *coaching*.

#### A. Definição do Fundamento

- 1 *Ética e profissionalismo* – refere-se à compreensão da ética e normas de *coaching* e à capacidade de aplicá-los de forma adequada em todas as situações. Diz respeito, também, à comunicação clara do que é o *coaching* e seus limites de atuação, bem como à atitude de encaminhar o cliente a profissional de outras áreas que possa suprir suas demandas, não contempladas pelo *coaching*.
- 2 *Estabelecimento do Acordo de Coaching* – capacidade de compreender o que é necessário na interação específica do *coaching* e de chegar a um acordo com o cliente sobre o *coaching*, bem como acerca das responsabilidades do *coach* e do *coachee*.

#### B. Co-criação do Relacionamento

- 3 *Estabelecimento de confiança* – capacidade de criar um ambiente seguro e de apoio, com respeito mútuo e confiabilidade. Relaciona-se à capacidade de demonstrar interesse genuíno pelo bem-estar do cliente, com respeito pela sua verdade, e atitudes de empatia, honestidade, sinceridade, integridade.
- 4 *Estado de Presença* – capacidade de estar totalmente consciente no presente e criar relacionamento espontâneo com o cliente, com atitudes de abertura, flexibilidade e confiança.

#### C. Comunicação Efetiva

- 5 *Escuta ativa* – capacidade de se concentrar completamente no que é dito e não dito, para compreender o significado do que o cliente tenciona comunicar em cada contexto e apoiar a verdadeira autoexpressão, com atitude de não julgamento.
- 6 *Habilidade de formular perguntas poderosas* – capacidade de formular perguntas que tragam à tona a informação necessária para ensejar o maior benefício ao cliente. Relaciona-se à habilidade de formular perguntas que produzem clareza, aprendizado, novas possibilidades e comprometimento com ações que levem aos resultados pretendidos.

7 *Comunicação direta* – habilidade de comunicar-se de forma clara, articulada, efetiva, e usar linguagem que tenha o maior impacto positivo no cliente. Fornecer *feedback*, ajudar o cliente a compreender a situação por outras perspectivas, usar metáforas e analogias para ilustrar linguagem verbal.

D. Facilitação de Aprendizagem e Resultados

8 *Conscientização* – capacidade de integrar e avaliar com precisão múltiplas fontes de informação e de fazer interpretações que ajudam o cliente a ampliar consciência e, assim, alcançar resultados acordados. Ajudar o cliente a perceber suas motivações subjacentes, sua visão de mundo, a diferença entre fatos e interpretações e as incongruências entre seus pensamentos, sentimentos e ações; ajudá-lo a perceber novos pontos de vista, que ensejem novas possibilidades de ações que sejam congruentes com o que realmente é importante para ele.

9 *Projeção de Ações* – habilidade para criar, com o cliente, oportunidades para aprendizado contínuo durante o *coaching* e nas situações do trabalho e da vida, de forma a tomar decisões e realizar ações que efetivamente levarão aos resultados esperados.

10 *Planejamento e alcance de metas* – habilidade para desenvolver e manter um plano efetivo de *coaching* com o cliente, cujos resultados são alcançáveis, mensuráveis, específicos e com metas de tempo definidas. Habilidade de realizar ajustes necessários para adaptar-se a mudanças situacionais durante o *coaching*. Ajudar o cliente a identificar recursos para alcance de metas e aprendizado.

11 *Gerenciamento de progresso e responsabilização* – capacidade de manter a atenção no que é mais importante para o cliente, e produzir neste a responsabilidade para realizar a ação. Habilidade para acompanhar as ações acordadas na sessão anterior, ajudando-o a tomar consciência do que foi feito, não foi feito e aprendido desde então. Ajudar o cliente a desenvolver a habilidade de definir prioridades, tomar decisões, ter foco nas questões-chave e desenvolver a si mesmo, refletindo e aprendendo com as experiências.

No Brasil, ainda não existe organização semelhante à ICF, com objetivo de congregar os profissionais oriundos de várias escolas formadoras e alinhar perfil e atuação no campo do *coaching*.

## 2.4 Atuação do *Executive Coach* no desenvolvimento da liderança

A liderança é um importante aspecto do cotidiano organizacional e constitui área de grande interesse dos cientistas sociais. Em razão de cenários cada vez mais competitivos e de rápidas transformações, cresce a necessidade das organizações de desenvolvimento dos seus líderes. Para compreender a atuação do *Executive Coach* no desenvolvimento da liderança, faz-se necessário contextualizar a evolução das abordagens que dominaram as pesquisas nessa área.

Bryman (2012) aponta três elementos que podem ser encontrados na maioria das definições de liderança – influência, grupo e metas. A influência refere-se à capacidade do líder em induzir outros a se comportarem de determinada maneira; grupo é o contexto onde acontece a liderança; metas indicam a direção da influência do líder na condução do grupo.

Esses três elementos se aplicam mais à teoria desenvolvida sobre liderança até meados dos anos 1980. Desde então, novas definições acrescentaram e enfatizaram o papel do líder como gestor de significado, em termo cunhado por Smircich e Morgan (1982). “O líder fornece um senso de direção e de propósitos por meio da articulação de uma visão de mundo convincente”. (BYRMAN, 2012, p. 258).

Segundo Zaleznic (1977) e Kotter (1990), o conceito de liderança difere do de gestão, no que se refere à orientação para a mudança. A gestão está relacionada às questões práticas, enquanto a liderança se ocupa de propósito e identidade.

Bryman (2012) identifica quatro estádios no desenvolvimento da pesquisa e teoria sobre liderança, na qual os três primeiros são identificados pelo conceito influência – grupo – metas, enquanto o quarto enfatiza a gestão de significado. São eles: 1) abordagem do traço pessoal; 2) abordagem do estilo; 3) abordagem contingencial; e 4) abordagem da nova liderança.

Cada estádio está relacionado a um período e exprime uma mudança de ênfase em relação ao anterior, sem negar os conceitos estabelecidos. Até o final dos anos 1940, a pesquisa sobre liderança foi dominada pela abordagem do traço pessoal; a seguir, e até o final dos anos 1960, surgiu e ganhou força a abordagem do estilo; do final dos anos 1960 e início dos 1980, dominou a abordagem contingencial; e, após isso, cresce a abordagem da nova liderança.

A crença subjacente à abordagem do traço pessoal é a de que as características pessoais dos líderes distinguem os mais efetivos dos menos efetivos. Isso levou os pesquisadores à busca da determinação das características pessoais mais relacionadas à liderança eficaz. Esses traços foram examinados, basicamente, em três grupos: características

físicas, habilidades e perfis de personalidade. Essa abordagem situou a atenção da área de Recursos Humanos, no recrutamento e seleção.

A abordagem do estilo, que dominou a cena teórica do final dos anos 1940 ao final dos anos 1960, mudou o foco das características pessoais para o comportamento dos líderes. Visto que a crença subjacente a esta abordagem é a de que o comportamento pode ser modificado, a atenção da área de Recursos Humanos, antes voltada para a seleção, dirigiu-se ao treinamento dos líderes. Dentre as pesquisas realizadas sob esta abordagem, são famosos os estudos da *Ohio State University*. Os pesquisadores enfocaram dois principais aspectos do comportamento do líder, nomeados de consideração e de iniciativa para estruturar. Inicialmente, concluíram que a consideração estava relacionada ao elevado moral dos empregados e ao baixo desempenho, enquanto a iniciativa para estruturar relacionava-se à baixa moral e a alto desempenho. Posteriormente, descobriram que uma combinação de alta consideração e alta iniciativa para estruturar seria o melhor estilo de liderança.

Do final dos anos 1960 ao início dos anos 1980, a abordagem contingencial situa o interesse da teoria da liderança nos fatores contingenciais. A crença subjacente é de que tudo é relativo e de que a liderança eficaz dependerá de fatores relacionados aos membros do grupo e ao ambiente de trabalho. Nesta abordagem, encontram-se os estudos de Fiedler (1967), com o modelo contingencial de efetividade de liderança, cujo instrumento mais conhecido é a escala LPC (*Least Preferred Coworker*) – colega de trabalho menos preferido.

Fiedler (1967) postulou a ideia de que os líderes mais orientados para os relacionamentos ou para as tarefas eram mais ou menos eficazes em função das situações mais ou menos favoráveis à liderança. Essa relação de favorabilidade expressava três componentes: relação líder-membros, estrutura de tarefas, e posição de poder. Líderes mais orientados por tarefas eram mais efetivos em situações de alto e baixo controle, já líderes mais orientados pela motivação eram mais efetivos em situações de controle moderado. Para as organizações, a implicação desta abordagem foi a tentativa de mudar as situações de trabalho para adequar o líder.

A abordagem da nova liderança, que surgiu nos anos 1980, na verdade, engloba várias abordagens aparentemente semelhantes, mas que se diferenciam claramente umas das outras. Em comum, essas abordagens mostram a liderança além do conceito influência – grupo – meta, situando o líder como gestor de significados. Vários termos relacionados a essa abordagem são: liderança transformacional, a liderança carismática, liderança visionária, dentre outros, que têm em comum, além do reconhecimento do líder como gestor de significados, o reconhecimento da importância fundamental da visão no processo.

As pesquisas da abordagem da nova liderança foram, inicialmente, mais focadas na metodologia qualitativa, principalmente estudos de caso, diferentemente do foco quantitativo das abordagens anteriores. Outra característica comum às pesquisas nessa abordagem é que a maioria dos estudos envolve altos executivos, ignorando a média gerência. Contrário a essa tendência, há os estudos de Bass (1985) e Bass e Avolio (1989), que utilizam metodologia quantitativa e incluem líderes da média gerência.

Para Bass e Avolio (1989), a abordagem ideal inclui a liderança transacional e a transformacional. A liderança transacional se refere à relação entre líder e seguidores, na qual aquele oferece recompensas a estes, em troca de obediência. A liderança transformacional está relacionada ao compartilhamento e fusão da visão do líder e de seus seguidores. Os autores especificaram os componentes básicos de cada liderança e desenvolveram indicadores quantitativos para cada um deles. A liderança transacional inclui dois componentes: recompensas contingentes e gestão pela exceção. A liderança transformacional é conceituada em quatro componentes: carisma, inspiração, consideração individualizada e estimulação intelectual.

O desenvolvimento do *coaching* se dá mais rapidamente no período cronológico da abordagem da nova liderança, de 1980 em diante, quando surge o conceito de líder como gestor de significados, em meio a profundas transformações no mundo do trabalho. As abordagens anteriores, enfocando o papel “gerencial”, já não atendem às demandas organizacionais em meio à turbulência das mudanças no mundo do trabalho. Goldsmith et al (2003) assinalam que o *coaching* ajuda todo executivo a estabelecer um caminho individual para a consecução de aspirações pessoais ou organizacionais, e que esses caminhos transformam os gerentes de hoje em líderes de amanhã.

Goldsmith et al (2003) trazem o conceito de “cultura de *coaching*”, que significa a promoção, em todos os níveis hierárquicos, do senso de valor individual e de comunidade, direcionando as atividades em alinhamento à estratégia organizacional. O *executive coach* tem um papel relevante no desenvolvimento da liderança, que se tornou crucial para a criação de valor e obtenção de vantagem competitiva nesse novo cenário. Como anotam Goldsmith et al (2003, p. 54): “[...] os *coaches* têm a responsabilidade de encontrar um caminho de desenvolvimento para o progresso”. Esse progresso deve ser alcançado em profunda sintonia com a identidade organizacional, em especial, respeitando os *core values*.

A atuação do *executive coach* no desenvolvimento da liderança não pode prescindir de uma atenção conjunta às pessoas na sua individualidade e aos objetivos organizacionais. Caso não consiga atender a ambas as demandas, o próprio processo de *coaching* pode ser



desacreditado. “Um desafio importante para a profissão de *coaching* no futuro será a capacidade de seus profissionais manterem os vínculos entre o desenvolvimento pessoal dos clientes individuais e a consecução de sólidos resultados de negócio para suas organizações”. (GOLDSMITH et al, 2003, p. 57).

As demandas para o trabalho do *executive coach* podem partir da organização contratante ou do próprio executivo. Uma dimensão-chave para diferenciar o papel do *coach* e a forma de condução do processo parte das necessidades do próprio cliente (executivo ou organização). Witherspoon e White (1996) exprimem vários papéis do *coach*, de acordo com as demandas possíveis: aprender uma aptidão, melhorar o desempenho na função atual, preparação para um papel de liderança, busca de uma fonte de formulação de *feedback*, ou aconselhamento de carreira, organização de tempo (agenda) do executivo, tomada de decisão. Cada demanda exigirá um programa de *coaching* customizado, com duração, meios e metodologias próprias. O esclarecimento dessas demandas e papéis é fundamental para um comprometimento interno de todas as partes envolvidas.

### 3 CAMPO PROFISSIONAL

Neste capítulo é expresso o conceito de campo e sua reinterpretação por Bourdieu (1989), bem como a importância da Sociologia para a compreensão das forças que condicionam o campo profissional.

Serão delineadas as abordagens teóricas relativas à Sociologia das Profissões - a funcionalista, o interacionismo simbólico e as neweberianas, sendo que o foco de análise escolhido para esta pesquisa se baseia nas abordagens funcionalista e neweberianas.

Em seguida, aborda-se a Teoria Geral dos Campos, de Pierre Bourdieu, como uma compatibilização das abordagens citadas. Esta conduz novas luzes à análise do campo proposto nesta pesquisa, na medida em que acrescenta a perspectiva do poder que permeia a legitimação dos profissionais aí atuantes.

Conforme Almeida (2011) sustenta, não há um só modelo possível de análise dos processos de profissionalização. Desta forma, serão selecionados os aspectos que mais se adequam ao objetivo desta pesquisa.

#### 3.1 Conceito de Campo e Teorias da Sociologia das Profissões

O conceito de “campo” está relacionado à ideia de espaço, extensão, delimitação, no qual ocorrem atividades e operam forças diversas. “Dessa maneira, o campo se estrutura como o domínio da ação, do espaço limitado (concreto ou abstrato) reservado a certas operações e dotado de propriedades que lhe são próprias”. (FERRAZ, 2000, p.123).

A definição de campo foi reinterpretada por Bourdieu (1989), que o descreve como um espaço multidimensional de posições estabelecidas em termos de diferenciação e distribuição, sendo que qualquer uma dessas posições pode ser definida por meio de um sistema também multidimensional de coordenadas que aglutinam diferentes variáveis inerentes ao campo (FERRAZ, 2000, p.124).

Como ensina Ferraz (2000), para a compreensão e mapeamento das principais características de um campo profissional não se pode prescindir do estudo de sua socialização.

Em todas as épocas da história, surgem profissões, como resposta às demandas de uma sociedade em constante mudança. O surgimento, desenvolvimento, maturação e extinção dos campos profissionais são objeto de estudo da Sociologia. Os campos estão inseridos em um espaço social e são continuamente criados, recriados, influenciados e extintos ao longo da história (MONTAGNER e MONTAGNER, 2010). Para fundamentar esta pesquisa, faz-se

necessário compreender as forças que condicionam tais campos, dentre os quais se encontra o profissional.

Há mecanismos e forças subjacentes a esses campos, que influenciam seu surgimento, crescimento, maturação e desconstituição. Por que algumas profissões subsistem e evoluem ao longo dos anos, enquanto outras são extintas? O que caracteriza uma verdadeira profissão? Como é legitimada e regulamentada a atuação dos profissionais dentro de um campo? Essas indagações povoam uma proliferação de correntes teóricas, métodos e abordagens dentro da Sociologia.

Há várias abordagens na Sociologia com dimensões de análise e focos distintos que permitem uma compreensão do fato social, como o campo profissional. Embora essa diversidade de correntes teóricas e métodos possa denotar uma incomensurabilidade entre os paradigmas, há espaço de consenso para o reconhecimento das contribuições de concepções particulares para a compreensão da realidade social.

A Sociologia das Profissões é uma disciplina específica, que procura compreender os processos sociais mediante os quais emergem e se firmam os grupos profissionais. Essa é uma disciplina que nasce e é desenvolvida concomitantemente à sociedade capitalista, onde a divisão do trabalho cria constantemente outros ofícios e especializações, conforme surgem demandas, desde o desenvolvimento de novas tecnologias.

Almeida (2011) ressalta o caráter dinâmico e plural dessa disciplina, não havendo consenso acerca da definição do seu objeto de estudo. Uma profissão resulta de uma elaboração social, estruturada com base em recursos materiais e simbólicos que contribuem para sua diferenciação perante outros grupos profissionais (ALMEIDA, 2011).

Larson (1979) sugere que o fenômeno profissional não tem fronteiras claras. Isso se traduz na diversidade de percepções acerca da formação, definição e análise dos processos de profissionalização, representados pelas abordagens teóricas da Sociologia das Profissões, quais sejam, a funcionalista, o interacionismo simbólico e as neweberianas. Estas procedem de paradigmas, metodologias e referenciais teóricos distintos. O desenvolvimento de cada abordagem se refere a um período específico, e contém dimensões de análise e focos distintos, conforme está expresso no quadro 2.

O *status* de uma profissão implica a definição de vários critérios, que podem variar segundo a abordagem teórica utilizada para análise. Não há, entretanto, a obrigatoriedade de escolha de uma só abordagem para a compreensão do fato social, já que a observação da realidade por ângulos distintos permite novas compreensões. O consenso abre caminho para a

percepção de que podem coexistir interesses altruístas e racionalidade econômica nos processos de profissionalização.

Quadro 2 – Abordagens da Sociologia das Profissões

Abordagem	Funcionalista	Interacionismo Simbólico	Neo-weberianas
Período de maior domínio	Revolução Industrial até década de 1950	Décadas de 1950 a 1970	A partir de 1970
Principais autores	Durkheim, Parsons, Goode	Goffman, Berger, Hughes	Weber, Freidson, Larson, Abbott
Dimensão de análise	Legitimidade social	Processos de negociação e conflito	Poder, racionalidade econômica.
Foco	Foco na definição do que é uma profissão, delimitando critérios acerca da sua gênese e funcionamento.	Foco na identificação das circunstâncias nas quais as ocupações se transformam em profissões.	Foco na importância da dimensão econômica das profissões e ao poder associado a estas.

Fonte: Elaboração com base em Almeida (2011)

Nesta seção se encontram as três abordagens teóricas, em ordem cronológica, para melhor compreensão do desenvolvimento histórico das teorias da Sociologia das Profissões. Será concentrado, no entanto, maior foco nas abordagens funcionalista e nas neoweberianas, para melhor compreensão da Teoria Geral dos Campos (TGC) de Pierre Bourdieu, que as compatibiliza e que será mostrada na seção a seguir.

### 3.1.1 Funcionalismo

Historicamente, as primeiras contribuições à Sociologia das Profissões são identificadas na corrente funcionalista, como busca de resposta a estas perguntas: o que é uma profissão? O que caracteriza a natureza, a organização do trabalho e os valores que distinguem as profissões das ocupações comuns? Qual a função social das profissões? De que forma estas contribuem para a coesão das sociedades capitalistas?

Durkheim (1984), considerado o fundador da Escola Francesa, ressaltava o papel do grupo profissional para combater a anomia na qual se encontrava a sociedade. Para esse autor, o controle das pessoas, por meio de valores morais inibidores de desejos individuais, era fundamental para a manutenção da ordem e da coesão social.

Similarmente, os sociólogos ingleses Carr-Saunders e Wilson (ver a obra *The Professions*, 1933) enxergavam o profissionalismo como força promotora da estabilidade e da liberdade (EVETTS, 2003). Sua principal contribuição foi definir os atributos que permitiriam distinguir as profissões do conjunto de ocupações. Segundo esses autores, “uma profissão emerge quando um número definido de pessoas começa a praticar uma técnica fundada sobre uma formação especializada, dando resposta a necessidades sociais”. (RODRIGUES, 1997, p.7-8).

Foram Carr-Saunders e Wilson os primeiros elaboradores de uma tipologia que caracterizava uma *verdadeira profissão*, a qual seria definida por critérios como: existência de uma especialização de serviços, permitindo a crescente satisfação de uma clientela; a criação de associações profissionais obtendo para seus membros proteção exclusiva; o estabelecimento de uma formação específica, fundado sobre um corpo sistemático de teorias, permitindo a aquisição de uma cultura profissional. (RODRIGUES, 1997).

Somente com Parsons (1974), no entanto, foi definido um conjunto de características das profissões que suportam a constituição de uma teoria sobre a emergência e funcionamento destas (RODRIGUES, 1997). A inovação relativamente aos autores que o precederam diz respeito à importância da ação voluntária e não condicionada dos agentes sociais (RIBEIRO, 2006). A verdadeira profissão, além de atender às necessidades sociais, é isenta de mercantilismo, sendo o seu exercício motivado por interesses altruístas.

Os três critérios considerados para o estabelecimento do papel do profissional, segundo Parsons (1974), são: a existência de competência resultante da integração do conhecimento teórico e prático, adquirida mediante uma formação longa e acreditada; a existência de uma competência especializada, que delimita a atuação do profissional à sua área de domínio; e o fato de haver um desinteresse ou despreendimento, pelo exercício da sua profissão motivado pela orientação para os outros.

Esses critérios legitimam socialmente o exercício de uma profissão e a tornam imprescindíveis para a manutenção da ordem na sociedade capitalista. Parsons (1974) acredita que a sociedade capitalista é imperfeita e põe especial atenção no papel dos agentes sociais na melhoria desta sociedade, rumo à estabilidade e à produtividade. Ao indicar como primeiro critério a integração do conhecimento teórico e prático, Parsons (1974) privilegia o papel das universidades, como produtoras desse conhecimento. Também ressalta a importância da motivação altruísta para o exercício da profissão.

Os três pressupostos básicos da abordagem funcionalista das profissões são citados em Rodrigues (1997, p.13):

- a) existência de um estatuto profissional resultante do saber científico e prático e do ideal de serviço, corporizados por comunidades formadas em torno do mesmo corpo de saber, dos mesmos valores e ética de serviço;
- b) existência de um reconhecimento social da competência fundada sobre uma formação longa; e
- c) existência de instituições profissionais como resposta a necessidades sociais.

Dois pontos podem ser destacados como marco do funcionalismo. O primeiro foi o desenvolvimento de inúmeros sistemas classificatórios para delimitar o que pode ser considerado uma profissão e, segundo Gonçalves (2007, p. 179), “as teses funcionalistas foram fundamentais para a delimitação do campo da análise sociológica das profissões e para a sua valorização no seio da sociologia”. O segundo, refere-se ao papel do profissionalismo como instrumento de integração e coesão das sociedades capitalistas, na medida em que atendem a necessidades sociais reais e são exercidas como resposta vocacional motivada pelo altruísmo.

As críticas aos funcionalistas decorrem, principalmente, da limitação em privilegiar os sistemas simbólicos, dos quais fazem parte os campos profissionais, como estruturantes da ordem social, negligenciando o papel das funções econômicas e do poder na estruturação destes sistemas (MICELI, 2013). Outra crítica diz respeito à negligência de suporte teórico aos modelos excessivamente empiristas que deram origem às inúmeras taxonomias dos grupos ocupacionais (GONÇALVES, 2007). Além destas, segundo Gonçalves (2007), o funcionalismo faz a leitura errônea de que os profissionais orientam suas ações principalmente pelo altruísmo, ignorando as relações de poder que estes têm com seus clientes.

### 3.1.2 Interacionismo simbólico

A abordagem interacionista simbólica é mostrada aqui somente para o entendimento da evolução da Teoria das Profissões, não tendo sido aprofundada para contextualizar esta pesquisa. Nos anos 1950 surgiu o interacionismo simbólico, na Escola de Chicago, como alternativa à abordagem funcionalista. Autores conhecidos dessa abordagem são, dentre outros, Erving Goffman e Peter Berger (MICELI, 2013). Como noticia Almeida (2011), o interacionismo simbólico representa uma ruptura em relação à abordagem funcionalista, já que considera todas as profissões igualmente importantes na análise sociológica e coloca maior importância às circunstâncias segundo as quais as ocupações se transformam em profissões, do que na própria definição de profissão. Para os interacionistas simbólicos, “é determinante a compreensão dos jogos de interação social permeados pela conflitualidade e pelo poder de controlar e monopolizar determinadas atividades profissionais”. (GONÇALVES, 2007, p.180).

Os quatro princípios básicos do interacionismo simbólico são, segundo Dubar e Tripier (2003),

- a) os grupos profissionais são processos de interação que conduzem os membros de uma mesma atividade de trabalho a se auto-organizarem, a defender a sua autonomia e o seu território e a defenderem-se da concorrência;
- b) a vida profissional é um processo biográfico de construção de identidades ao longo do ciclo de vida;
- c) os processos biográficos e os mecanismos de interação têm uma relação de interdependência; e
- d) os grupos profissionais procuram o reconhecimento pelos seus parceiros desenvolvendo retóricas profissionais e procurando proteções legais.

As críticas aos interacionistas simbólicos referem-se à ausência de uma visão mais ampla do fato sociológico, por valorizar como única metodologia a análise microssociológica, não obstante a produção de trabalhos etnográficos de qualidade.

### 3.1.3 Neoweberianos

Nos anos 1970 – 80, aparecem outras abordagens com base nos contributos de Max Weber, que enfatizam a análise sociológica na racionalidade econômica e nas estruturas de poder a elas subjacentes (ALMEIDA, 2011). Nessa óptica, os grupos profissionais competidores lutam pelo melhor posicionamento social e buscam, por meio de monopólios, “fechar mais ou menos completamente (a outros grupos) o acesso às oportunidades sociais ou econômicas que existam num dado domínio” (WEBER, 1995, p. 56).

Enquanto na abordagem funcionalista há uma unanimidade teórica, nos neoweberianos observa-se uma diversidade teórica, que emerge de novos questionamentos (GONÇALVES, 2007). Como ocorrem formação das profissões e sua articulação com a expansão do capitalismo e a constituição dos Estados modernos? Como são constituídos os processos de monopólios profissionais? Como se articula o poder dos profissionais em face dos clientes, de outros profissionais e do Estado? Quais são os conflitos entre as profissões pela jurisdição de atuação profissional? Como as profissões influenciam a cultura e a política para o benefício dos próprios interesses?

Em oposição ao funcionalismo, a abordagem neoweberiana considera os jogos de poder pelo controle do campo profissional pautadas em benefício de interesses próprios, em lugar da ideia do surgimento das profissões apenas como resposta às demandas da sociedade.

Almeida (2011, p. 14) cita três autores de referência nessa abordagem, quais sejam: Larson (1979), com a análise dos projetos profissionais, tendo em vista o fechamento social; Abbott (1992), no exame da concorrência pelo monopólio jurisdicional de uma dada

competência; e Freidson (1994) que estuda as fontes do poder profissional. Gonçalves (2007), além dos autores citados, destaca a importância de Johnson (1972), com a análise das relações de poder que o profissional detém sobre o cliente.

Para Johnson (1972), o profissionalismo é uma forma de controle social, em que o profissional exerce controle sobre o cliente, motivado pelos seus interesses, no lugar das necessidades daquele, já que este detém conhecimentos especializados que lhe conferem poder. Situa a evolução histórica das profissões em consonância com a evolução econômica das sociedades capitalistas.

Para Larson (1979), o projeto profissional é importante como projeto coletivo que permite “ganhar *status* através do trabalho”. A estrutura das profissões é derivada de dois processos: “organização de um mercado de serviços e desenvolvimento de um projeto de mobilidade coletiva o qual, baseando-se numa sólida posição na divisão social do trabalho, está dependente da existência de um mercado estável”. (ALMEIDA, 2011, p. 15). Com base numa análise da evolução histórica de algumas profissões (médicos, advogados, engenheiros), na Europa, durante o século XIX, a autora articula o “projeto profissional” ao desenvolvimento do capitalismo. “Apenas através de um esforço organizacional conjunto, os papéis profissionais podem ser criados – ou redefinidos – o que permite que uma determinada posição social se torne atraente para os seus ocupantes”. (LARSON, 1979, p. 67).

A contribuição de Abbott (1992) se dá na busca da compreensão do porquê de alguns grupos profissionais serem vitoriosos perante outros na legitimação do reconhecimento de uma dada competência. O autor propõe três eixos de análise: a natureza do trabalho, as fontes de mudança no interior do grupo profissional e no exterior desse conjunto.

A análise da natureza do trabalho importa por este estar em constante mudança e variar conforme a sociedade ou o período histórico. Em relação às fontes de mudança no interior do grupo profissional, supõe que as atividades do profissional variam segundo o cliente para o qual presta o serviço ou consoante distintas situações de trabalho. Já as fontes de mudança no exterior do grupo profissional decorrem de ‘acidentes históricos’, como evolução tecnológica e mudanças na estrutura do conhecimento profissional, que influenciam na criação, evolução ou mesmo extinção das profissões.

Freidson (1994) considera as competências para realizar determinados trabalhos como fontes de poder profissional, destacando a *expertise*, a autonomia e o credencialismo. A ‘*expertise*’ corresponde ao domínio de um campo específico do conhecimento e das técnicas da sua aplicação, a qual tende a ser reconhecida mediante a existência de um monopólio. A autonomia remete para a capacidade em determinar o conteúdo do trabalho. O



credencialismo, por sua vez, corresponde ao controle institucionalizado do acesso ao domínio dos meios científicos e técnicos próprios da profissão (ALMEIDA, 2011, p.15).

Para o autor, as profissões são diferenciadas “pelas tarefas particulares de que se reclamem e pelo caráter especial do conhecimento e das competências requeridas para as executarem”. (FREIDSON, 1994, p. 34).

As abordagens funcionalista e neoweberiana contribuem para a compreensão da Teoria Geral dos Campos, de Bourdieu, que as compatibiliza, como expresso a seguir.

### **3.2 Teoria Geral dos Campos, de Pierre Bourdieu**

Na sociedade existem vários campos relacionados, organizados de forma assimétrica e hierarquizada. Estes são áreas concretas do mundo social e suas relações são historicamente constituídas. A Teoria Geral dos Campos (TGC), desenvolvida pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930 – 2002), é um construto complexo, comparado por Montagner e Montagner (2010) a um conjunto de fractais que se penetram. Como tais, a TGC sustenta que os campos estão sujeitos a uma lógica particular, com uma estrutura contínua e irregular, não explicada pela Matemática Euclidiana. Os campos, ao serem criados e recriados, assumem formas ligeiramente diferentes, mas mantêm a mesma homogeneidade estrutural daqueles dos quais são originados.

Bourdieu (1968) distingue duas abordagens na Sociologia que diferem na interpretação dos fenômenos simbólicos, ou seja, da cultura. A primeira, cujos principais representantes são Durkheim e Lévi-Strauss, consideram os fenômenos simbólicos como instrumentos de comunicação e conhecimento responsáveis pelo consenso em relação aos significados de mundo – estruturas estruturadas. A segunda, que tem como representantes Marx e Weber, considera os sistemas simbólicos e a cultura como um instrumento de poder e legitimação da ordem social vigente – estruturas estruturantes (MICELI, 2013). A primeira está identificada com a abordagem funcionalista, enquanto a segunda está em consonância com os neoweberianos.

Para Bourdieu (1989), os fenômenos simbólicos tanto possuem realidade própria, o que é compatível com a abordagem funcionalista, como estão inseridos em um sistema de poder, o que é preconizado pela abordagem dos neoweberianos. Sua teoria é uma tentativa de compatibilização das duas visões, revelando as condições materiais e institucionais que regem a criação e transformação de campos produtores de fenômenos simbólicos.

A gênese do conceito de campo surgiu de pesquisas empíricas, empreendidas por Bourdieu em setores de produção simbólica ao longo de aproximadamente vinte anos

(BOURDIEU, 1989). Ao pesquisar os campos, como o científico, o das artes, o religioso, dentre outros, Bourdieu buscou, estrategicamente, elucidar as leis invariantes que regem os campos simbólicos. O objetivo era entender como o carisma se faz rotina por meio de grupos de interesse, dispostos a legitimar, reproduzir, interpretar e acumular o poder simbólico, por via de estratégias diversas (MONTAGNER; MONTAGNER, 2010). O foco está na relação entre o criador, a obra e o campo onde este está inserido. Nestas instâncias, atuam forças interferentes na produção dos artefatos culturais, e onde as diversas variáveis integram uma luta pela legitimidade. (MONTAGNER; MONTAGNER, 2010).

A TGC distingue esferas do campo intelectual que contém instâncias de legitimação social: a “esfera do legítimo”, na qual se encontram as artes superiores (ex.: Música Clássica, Pintura, Escultura) e as universidades e a “esfera do arbitrário”, compostas por instâncias não reconhecidas como socialmente legitimadas, como revistas, mídia, eventos públicos etc. Entre estas duas, há uma esfera liminar, em que as artes podem ou não ser consideradas legítimas, dependendo da forma como são tratadas (ex.: jazz, fotografia, cinema).

A autonomia de um campo é relativa, e varia de acordo com as forças internas que elegem o que é legítimo ou não. Quanto mais independente de fatores externos, mais autônomo este será. Essa autonomia dá espaço para a atuação de forças internas, nas quais há uma concorrência pela legitimidade e pela definição do que é legítimo entre os integrantes que aceitam a *illusio* inicial, que representa as condições de entrada e atuação nesse campo (MONTAGNER; MONTAGNER, 2010).

A análise de um campo inclui, mas vai muito além de definições e taxonomias privilegiadas na abordagem funcionalista. A TGC investiga a questão do jogo de poder, a luta a respeito da legitimidade dentro do próprio campo. Tomando como exemplo os escritores, Bourdieu (1989, p.42) explica que “[...] está em jogo no campo dos escritores – ou dos *layers* –: a luta a respeito da definição legítima, em que está em jogo – di-lo a palavra ‘definição’ – a fronteira, o limite, o *direito de entrada*, por vezes o *numerus clausus*, é a característica dos campos em sua universalidade”.

Dentro das áreas profissionais, há uma dinâmica de conservação e de mudança contínuas. A luta interna por legitimidade abre espaço para duas estratégias: de conservação e subversão. Esta é empreendida pelos vanguardistas, em esforços para a tomada do poder simbólico, aquela, pelos integrantes que detêm a dominação da produção dos bens simbólicos e tencionam perpetuar seu poder.

No conceito de campo também há a dinâmica da regularidade do social, isto é, um campo detém todas as condições para sua reprodução, tais como os meios de formação de

membros e as instâncias de regulação do que é ou não legítimo, os meios de ingresso de membros, as regras de avaliação e de atuação.

Por fim, além do embate entre as forças internas aqui abordadas, o campo pode ser objeto de alterações decorrentes de forças externas, como do poder econômico, político, ou até mesmo religioso.

Para Bourdieu (1989), a observação da emergência de um campo profissional não pode prescindir da análise das condições sociais de produção e das expectativas e interesses dos que ocupam distintas posições no interior do terreno de luta.

Com base na TGC de Bourdieu é possível caracterizar os elementos que permitem se identificar o campo profissional. Em tese de doutorado cujo objetivo principal foi verificar a existência de um campo profissional específico ligado às ações do chamado desenvolvimento local, Ferraz (2000) identificou, à luz da TGC de Bourdieu, categorias de análise que permitem analisar a área profissional emergente.

Para compreender o que define o *coaching* no Ceará, quais as fronteiras desse terreno profissional, que representação os *coaches* fazem de si e de seus pares, e qual é o nível de legitimidade desse campo profissional, foram eleitos para conduzir esta pesquisa alguns desses elementos que caracterizam o campo profissional em Bourdieu, à luz dos elementos identificados por Ferraz (2000), mas adaptados aos objetivos desta pesquisa.

Na categoria de análise Perfil do *coach*, foram eleitos os seguintes elementos que correspondem às unidades de contexto nesta pesquisa.

- Competências – o que constitui corpo comum de competências do *coaching*? Quais conhecimentos, habilidades e atitudes são desejáveis para o profissional do campo?
- Formação – quais são as condições de acesso ao campo? O que caracteriza direito de entrada, quais são os meios de formação de membros? Como deveria ser a formação dos profissionais?
- Motivações pessoais – o que motivou a escolha da atuação como *coach*? Há interesses ‘transcendentes’, segundo termo cunhado por Bourdieu (1989), isto é, interesses superiores e exteriores aos proveitos individuais?

Na categoria de análise Atuação, as unidades de contexto correspondem aos seguintes elementos.

- Diferenciação do *coaching* – como se dá a segmentação do campo? Quais são os limites de atuação do *coach*? O que diferencia o *coaching* das demais classes profissionais?

- Limites de atuação – Quais são os limites de atuação do *coaching*? Em quais áreas o *coach* não deveria atuar?
- Conciliação de interesses – são investigadas as relações de forças, como se dá o equilíbrio das forças envolvidas entre os agentes no processo de *coaching* (demandas organizacionais, interesses do *coachee* e competências do *coach*)? Como se dá a relação com o mercado e em relação aos pares (sinergias, dificuldades)? Como o *coaching* é visto pelos diversos agentes do campo (*coaches*, *coachees*, *organizações contratantes*)?
- Legitimação – há regras de atuação e avaliação? Há instâncias de regulação do que é ou não legítimo? Como deveria ser regulamentado o campo profissional do *coaching*?
- Princípios profissionais – o *coaching* é regido por quais princípios profissionais? Quais deveriam ser os princípios norteadores da atuação dos profissionais de *coaching*?

Na categoria de análise Demanda, foram identificados os seguintes elementos, que correspondem às unidades de contexto da pesquisa.

- Demanda – quais são as demandas das organizações e dos *coachees* que buscam o *coaching* como processo?
- Expectativas – o que se espera do *coach* e qual o reconhecimento social que lhe é conferido?
- Benefícios – quais são os benefícios gerados para os *coachees* e para a organização contratante do processo de *coaching*?

Cada unidade de contexto será investigada a partir da visão dos *coaches*, *coachees*, e organizações contratantes, a partir dos quais serão identificadas as unidades de registro, como resultado desta pesquisa. No capítulo a seguir são delineados os procedimentos metodológicos desta pesquisa, para o alcance deste fim.

## METODOLOGIA

Neste capítulo, indicam-se os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa, compreendendo caracterização da pesquisa, universo de estudo e amostra, instrumento e procedimento de coleta de dados, e procedimento de análise de dados com o intuito de alcançar os objetivos propostos. Os instrumentos de coleta de dados citados nesta seção são expressos separadamente, nos apêndices.

### 3.3 Caracterização da pesquisa

Elegeram-se a estratégia de pesquisa qualitativa para alcançar os objetivos propostos, visto que “seu propósito consiste em ‘reconstruir’ a realidade, tal como é observada pelos atores em um sistema social predefinido”. (SAMPIERI; COLLADO; LÚCIO, 2013, p.5).

A pesquisa, quanto ao objetivo, é descritiva, já que se presta a coletar dados sobre o fenômeno para descrevê-lo de maneira mais rica. Os aspectos a serem observados são definidos com maior clareza tornando-se a pesquisa descritiva, que, conforme Collis e Hussey (2005, p.24), “[...] vai além da pesquisa exploratória ao examinar um problema, uma vez que avalia e descreve as características das questões pertinentes”.

Desta forma, nesta pesquisa, buscam-se as características que definem o campo profissional do *executive coaching* no Ceará, tendo sido delimitadas as categorias de análise de perfil e atuação dos *coaches*, bem como a demanda das organizações contratantes destes.

Retomando o objetivo do estudo, que é identificar o campo profissional do *executive coaching* no Ceará, no que se refere aos perfis e atuação dos *coaches*, bem como à demanda das organizações contratantes, se faz necessária uma estratégia de pesquisa abrangente, capaz de “considerar o todo e as partes”. (FARIA, 2012, p.13). A pesquisa qualitativa também atende à necessidade de flexibilidade, conforme ressaltam Sampieri, Collado e Lúcio (2013), como um processo que se move entre os eventos e sua interpretação.

Conforme apontam Bardin (1977) e Sampieri et al (2013), entender o contexto e a riqueza da experiência, sua complexidade e significados para as pessoas são algumas das principais finalidades da pesquisa qualitativa.

A análise do campo profissional do *executive coaching* em variadas perspectivas, quais sejam, dos *coaches*, dos *coaches* e das organizações contratantes, é um aspecto essencial da pesquisa qualitativa, visto que lhe confere validade científica. Outro aspecto essencial, segundo Flick (2009), é a possibilidade de os pesquisadores realizarem reflexões como parte do processo de produção de conhecimento, o que foi observado na investigação relatada.

### 3.4 Universo de estudo e amostra

O universo desta pesquisa compreende *executive coaches* atuantes no Ceará, bem como *coachees* e organizações contratantes do processo de *coaching*. Não é possível determinar o tamanho da população, visto que não há banco de dados de *coaches* atuantes no Estado do Ceará, como também não há associação profissional na qual se possa obter essa informação. Para compor a amostra, solicitou-se indicação de participantes nas escolas formadoras de *coaching* atuantes no Ceará.

Como esta é uma pesquisa qualitativa descritiva, o tamanho da amostra não é pré-especificado. Para garantir validade e confiabilidade, devem ser observados os princípios de cobertura do máximo de diversidade e o da saturação ou redundância (GODOI E MATTOS, 2010). Para tanto, foram realizadas tantas entrevistas quantas necessárias, até que não fossem evidenciadas novas unidades de registro.

Foram identificadas, por meio de pesquisas em *sites* e contatos com profissionais de *coaching*, cinco escolas formadoras, que indicaram os primeiros *coaches* participantes desta pesquisa. Destas escolas formadoras, duas possuem sua matriz no Ceará e as demais são sedes de escolas inauguradas em outros estados brasileiros. São elas: SBC (Sociedade Brasileira de *Coaching*), SLA*Coaching* (Sociedade Latino Americana de *Coaching*), IBC (Instituto Brasileiro de *Coaching*), FEBRACIS (Federação Brasileira de *Coaching* Integrado Sistêmico) e Instituto Brasileiro de Programação Neurolinguística & *Coaching*.

Desde os primeiros entrevistados, foram solicitadas indicações de *coachees*, organizações contratantes e outros *coaches* para as entrevistas subsequentes, como também dos participantes seguintes e assim por diante, até que se obtivesse saturação dos dados.

Os cinco primeiros *coaches* participantes foram identificados nesta pesquisa como *Coach 01*, *Coach 02*, *Coach 03*, *Coach 04* e *Coach 05*, com origem nos quais recebeu-se indicação dos demais participantes desta pesquisa. Esta ordem não corresponde à nomeação das escolas formadoras, apontadas anteriormente.

A amostra total, após a saturação dos dados, compreendeu dez *coaches*, dez *coachees* e oito organizações contratantes do *coaching*, a serem caracterizados no subitem “Dados sociodemográficos”, do capítulo **Resultados**.

### 3.5 Instrumento e procedimento de coleta de dados

Utiliza-se, nesta pesquisa, busca nos *sites* e anúncios das escolas formadoras de *coaches* no Estado do Ceará, para identificação e contato inicial dos primeiros participantes, com representação de todas as referidas escolas.

Para coleta de dados primários, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com *coaches*, *coachees* e organizações contratantes, para atender ao objetivo básico de compreender o significado que estes atribuem a questões e situações, em contextos não estruturados, com base nas suposições e conjecturas do pesquisador (MARTINS e THEÓPHILO, 2009).

As entrevistas permitem que o pesquisador faça perguntas mais complexas e indagações de seguimento, o que não é possível num questionário, obtendo, conseqüentemente, mais informações (COLLINS; HUSSEY, 2005). Como recomendado por Creswell (2010), foram elaborados protocolos para as entrevistas. Tanto o roteiro da pesquisa quanto a orientação para conversação objetiva devem estar ancorados em referencial que concede suporte teórico ao estudo e, obviamente, em acordo com os propósitos deste (MARTINS; THEOPHILO, 2009).

Nos casos em que os participantes concordaram em contribuir com a pesquisa, porém não havia disponibilidade de tempo para encontro presencial, os questionários foram enviados por *e-mail* para que o participante pudesse responder livremente às questões sugeridas.

Em ambos os meios de coleta de dados primários, entrevista ou questionário via *e-mail*, foi orientado aos participantes que poderiam acrescentar quaisquer opiniões, impressões ou ideias acerca do tema, mesmo que não tivesse sido elaborado questionamento relacionado. Desta forma, foi criado um clima de confiança e abertura para que os participantes se expressassem livremente, além de permitir a emergência de mais informações não relatadas nas respostas anteriores.

Os entrevistados foram selecionados por conveniência, de acordo com os contatos realizados nas escolas de formação de profissionais de *coaching*, utilizando-se o método bola de neve, no qual os primeiros participantes indicam os seguintes, e assim por diante.

Antes da realização das entrevistas ou aplicação dos questionários via *e-mail*, foi prestado esclarecimento aos participantes acerca dos objetivos e dos procedimentos metodológicos. Os participantes leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em Pesquisa Científica, conforme modelo sugerido pelo Comitê de Ética em Pesquisa Científica da Universidade Federal do Ceará (Apêndice D).

As entrevistas foram gravadas com o consentimento do entrevistado, sendo assegurada a confidencialidade a respeito da sua identificação. As gravações foram transcritas para posterior etapa de tratamento e análise dos dados.

Foram elaborados três instrumentos de coleta de dados das entrevistas semiestruturadas, direcionados aos distintos agentes: *coaches*, *coachees* e organizações contratantes. Cada instrumento compreende duas partes, contendo, a primeira, dados de identificação do entrevistado, e a segunda, perguntas abertas, conforme pode ser observado nos apêndices A, B e C. Foram realizados testes de validação antes da aplicação dos instrumentos à população da pesquisa.

### **3.6 Procedimento de análise de dados**

Para examinar os indicadores, recorre-se à Análise de Conteúdo, que, segundo Bauer e Gaskell (2011), é uma técnica para produzir inferência de um texto focal para seu contexto social de maneira objetivada. Conforme os mesmos autores, a validade da Análise de Conteúdo é assegurada pela fundamentação nos materiais pesquisados e na congruência com a teoria do observador, e à luz do objetivo da pesquisa. “A codificação e, conseqüentemente, a classificação dos materiais escolhidos na amostra é uma tarefa de construção, que carrega consigo a teoria e o material de pesquisa”. (BAUER; GASKELL, 2011, p. 199).

A definição de Bardin (1977, p. 37) para Análise de Conteúdo é a de “um conjunto de técnicas de análise que, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos, permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das mensagens”. A autora considera duas dimensões de análise: o estudo do código e da significação que a mensagem fornece. Dentre as técnicas indicadas para trabalhar essas dimensões, Bardin (1977) cita a análise categorial, que foi escolhida para atender aos objetivos desta pesquisa. O foco da análise categorial é a divisão do texto em categorias, de acordo com agrupamentos de significados semelhantes.

Quanto ao sistema de categorias, Bauer e Gaskell (2011) recomendam que cada unidade de texto se ajuste a um código, e nenhuma pode ser excluída; os códigos devem ser exclusivos; os códigos são independentes um do outro; a mistura de categorias deve ser evitada; e os códigos devem ser criados teoricamente e refletir o objetivo da pesquisa.

Similarmente, Bardin (1977) recomenda a adoção das seguintes práticas na análise categorial: 1) exclusão mútua – os elementos não podem pertencer a duas categorias; 2) homogeneidade – há um só princípio de classificação das categorias; 3) pertinência – a categoria só pode ser considerada se pertencer ao quadro teórico definido; 4) objetividade e



fidelidade – as informações e elementos devem ser codificados igualmente em qualquer parte do trabalho; desvios decorrentes da subjetividade atestam uma definição inadequada das categorias; e 5) produtividade – os resultados devem ser significativos – índices de referência, novas hipóteses e dados exatos.

A técnica da Análise de Conteúdo é um processo indutivo, partindo da organização das unidades de registro e unidades de contexto (codificação), seguida pela classificação dos dados (categorização), sua interpretação e seus significados (inferência). (BARDIN, 1977).

A análise das entrevistas foi realizada em três fases, a saber: pré-análise, leitura flutuante ou codificação inicial; categorização e inferência, conforme quadro 3.

Quadro 3 – Fases da análise de conteúdo

Fases	Definição	Ações
Pré-análise, leitura flutuante ou codificação inicial	“A codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes ao conteúdo.” (p.103).	Escolha das unidades de registro e de contexto; determinação das unidades de análise (pessoas, fatos, eventos) para reconhecimento das categorias de análise. Leitura superficial do material e escolha dos documentos.
Categorização	“A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação, e, seguidamente, por um reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos.” (p. 177)	Inserção e caracterização das unidades de análise em categorias, por meio do inventário e classificação dos resultados da análise.
Inferência	O discurso é analisado como processo, com suas limitações e condições de produção, sendo a técnica indicada para entrevistas não diretivas.	Tratamento dos resultados com o propósito de responder aos critérios de interpretação, de sistematização, de generalização.

Fonte: Adaptado de Bardin (1977).

Nesta pesquisa, para cada categoria de análise, foram definidas unidades de contexto à luz do referencial teórico, conforme expresso no quadro 4.

Para a análise dos dados, foi utilizado o *software* ATLAS.ti 7, por este oferecer uma enorme variedade de recursos para a exploração dos dados na pesquisa qualitativa, além de poupar tempo nas atividades de codificação, busca e recuperação dos dados. Os princípios básicos do ATLAS.ti são representados pela sigla VISE, que significa *Visualization, Integration, Serendipity e Exploration*, cujos significados são mostrados a seguir.

*Visualization* (visualização) significa que os resultados podem ser expressos de formas diversas para facilitar a compreensão das relações entre as variáveis, e conseqüentemente, apoiar o pesquisador durante a elaboração da teoria.

Quadro 4 – Categorias de análise, unidades de contexto e identificação no roteiro de entrevistas

Categoria de análise	Unidade de contexto	Referencial Teórico	Identificação das perguntas nos roteiros das entrevistas
Perfil	▪ Competências do <i>coach</i>	Funcionalismo, Neoweberianos, Bourdieu (1989)	Apêndice A – 1.1 (a, b, c, d) Apêndices B e C – 1.1 (a, b)
	▪ Formação do <i>coach</i>	Funcionalismo, Neoweberianos, Bourdieu (1989)	Apêndice A – 1.1 (e), 1.2 (a, b)
	▪ Motivações pessoais	Funcionalismo, Neoweberianos, Bourdieu (1989)	Apêndice A – 1.3 (a)
Atuação	▪ Diferenciação do <i>coaching</i>	Neoweberianos, Bourdieu (1989)	Apêndice A – 2.1 (e) Apêndices B e C – 2.1 (a)
	▪ Áreas e limites de atuação	Neoweberianos, Bourdieu (1989)	Apêndice A – 2.1 (c, d)
	▪ Conciliação de interesses	Neoweberianos, Bourdieu (1989)	Apêndices A, B e C – 2.2 (a)
	▪ Legitimação	Neoweberianos, Bourdieu (1989)	Apêndices A, B e C – 2.3 (a)
	▪ Princípios profissionais	Neoweberianos, Bourdieu (1989)	Apêndices A, B e C – 2.3 (b,c)
Demanda	▪ Demanda pelo trabalho do <i>coach</i>	Funcionalismo, Neoweberianos, Bourdieu (1989)	Apêndice A – 3.1 (a, b) Apêndice B e C – 3.1 (a) Apêndice C – Identificação item 3
	▪ Determinante da escolha do <i>coach</i>	Funcionalismo, Neoweberianos, Bourdieu (1989)	Apêndice A – 3.1 (c) Apêndice B e C – 3.1 (b)
	▪ Benefícios do processo	Funcionalismo, Neoweberianos, Bourdieu (1989)	Apêndice A – 3.1 (d) Apêndice B e C – 3.1 (c)

Fonte: Elaboração própria, com base no referencial teórico, 2014.

*Integration* (integração) é um aspecto fundamental do *software*, e permite que nenhuma parte do projeto se perca, mas que todos os dados possam ser guardados e integrados em espaço único, chamado de HU – *Hermeneutic Unit* (Unidade Hermenêutica).

*Serendipity* (sem tradução para o Português) significa uma espécie de sorte em fazer descobertas acidentais. No contexto do *software* ATLAS.ti 7, significa a existência de recursos que possibilitam encontrar algo pelo qual não se procurava intencionalmente.

*Exploration* (exploração) é o princípio que perpassa todo o programa, que utiliza uma abordagem orientada à exploração e à descoberta, ao contrário do que seria uma simples manipulação burocrática dos dados.

Os principais conceitos com os quais o ATLAS.ti trabalha estão contidos nas Unidades Hermenêuticas (HU – *Hermeneutic Units*), que são como um espaço único de armazenamento de todos os dados. São eles os documentos primários (P-Docs – *primary documents*), as citações (*quotations*), os códigos (*codes*), e os comentários (*memos*). Além

destes há os recursos para análise e visualização dos dados, tais como as visualizações de redes (*network views*).

Neste projeto foram criadas nove unidades hermenêuticas, para permitir uma análise particular de cada categoria (perfil, atuação, demanda), em cada perspectiva (*coaches*, *coachees*, organizações), como será mostrado na sequência.

## 4 RESULTADOS

Neste capítulo serão apresentados os resultados da análise dos dados da pesquisa. Primeiramente apresentam-se os dados sociodemográficos para a compreensão da caracterização dos participantes da pesquisa, divididos nos grupos pesquisados: *coaches*, *coachees* e organizações contratantes.

Em seguida é realizada a discussão dos resultados, buscando-se a resposta aos objetivos específicos definidos para esta pesquisa, e que se referem às categorias de análise perfil, atuação e demanda. Para cada categoria, os resultados são apresentados na visão dos três diferentes grupos participantes, caracterizados nos dados gerais.

### 4.1 Dados sociodemográficos

Desde as cinco primeiras entrevistas com os *coaches* identificados como representantes das escolas formadoras, foram totalizadas 28 entrevistas, realizadas no período de 63 dias, de 09 de fevereiro a 13 de abril de 2015.

A primeira parte do roteiro de entrevistas compreendeu dados de identificação dos participantes, caracterizados a seguir, divididos em três grupos, sendo dez *coaches*, dez *coachees* e oito organizações contratantes.

As entrevistas realizadas com os *coaches* duraram, em média, uma hora, cinco minutos e três segundos. Os dados dos *coaches* participantes são caracterizados conforme quadro 5.

Quadro 5 – Caracterização dos *coaches* participantes

Identificação	Idade	Tempo de atuação como <i>coach</i>	Nível Escolaridade	Área da formação acadêmica	Nº formações <i>coaching</i>
<i>Coach 01</i>	39	1 ano e 9 m	Superior incompleto	Administração	5
<i>Coach 02</i>	36	4 anos	Mestre	Administrador, Mestre em Arts in <i>Coaching</i>	7
<i>Coach 03</i>	47	4 anos	Mestre	Administrador, Mestre em Administração	5
<i>Coach 04</i>	35	5 anos	Mestrando	Administrador, mestrando em <i>Counseling</i>	3
<i>Coach 05</i>	62	5 anos	Especialista	Contador, Especialista em Controladoria e RH	4
<i>Coach 06</i>	31	3 anos	Especialista	Administrador, Especialista em RH	2
<i>Coach 07</i>	65	21 anos	Especialista	Administrador, Especialista em Psicopedagogia	11
<i>Coach 08</i>	36	4 anos	Superior completo	Administrador, graduando em Pedagogia	7
<i>Coach 09</i>	36	3 anos e 8 m	Superior completo	Advogado	2
<i>Coach 10</i>	40	4 anos	Superior completo	Administrador	5

Fonte: Dados da pesquisa

Além dos indicativos constantes no quadro 5, seguem outras características sociodemográficas dos dez *coaches* participantes. Destes, oito atuam como *coaches* externos à organização, um como *coach* interno e o outro é *coach* interno e externo à organização. Na totalidade, os participantes são casados.

Quanto ao gênero, 60% dos participantes são mulheres. Todos os entrevistados atuam com *executive coaching*, sendo que, destes, 70% também atuam com *life coaching*, isto é, *coaching* de vida.

A média de tempo de atuação como *coach* dos participantes é de dez anos e quatro meses, porém, se observa grande amplitude no tempo de atuação. O participante com menor tempo de experiência atua como *coach* há um ano e nove meses, enquanto aquele de maior tempo trabalha há 21 anos.

A idade média dos participantes é de 42,7 anos, com um desvio-padrão médio de 11,7 anos, estando o *coach* mais novo com 31 anos e o mais velho com 65.

As entrevistas realizadas com os *coachees* duraram, em média, 35 minutos e 27 segundos. A caracterização dos *coachees* está no quadro 6.

Quadro 6 – Caracterização dos *coachees* participantes

Identificação	Cargo na empresa	Tempo de empresa (anos)	Formação	Duração do programa de <i>coaching</i>
<i>Coachee</i> 01	Chefe de laboratório	30	Farmacêutico	Curso de 20 horas mais 07 sessões
<i>Coachee</i> 02	Secretária Executiva	8	Tecnólogo em alimentos e graduando em Administração de Empresas	08 sessões
<i>Coachee</i> 03	Gerente de RH	12	Administrador, Especialista em Gestão de RH	12 sessões
<i>Coachee</i> 04	Secretária Executiva	12	Pedagogo e Especialista em Gestão Pública	Curso de 20 horas mais 07 sessões
<i>Coachee</i> 05	Sócio-gestor	3	Educador físico, Especialista em Treinamento Esportivo e MBA em Gestão Empreendedora	10 sessões
<i>Coachee</i> 06	Proprietária	10	Superior incompleto em gestão de RH	12 sessões
<i>Coachee</i> 07	Coordenador geral	2	Educador Físico, Especialista em Treinamento e Avaliação Física, Mestrando em Gerontologia	10 sessões
<i>Coachee</i> 08	Advogado	10	Advogado	08 sessões
<i>Coachee</i> 09	Gerente de TI	18	Graduado em Desenvolvimento de sistemas e Especialista em Gerenciamento de Projetos	12 sessões
<i>Coachee</i> 10	Diretor Presidente	30	Administrador	12 sessões

Fonte: Dados da pesquisa

Quanto ao gênero, os dez *coachees* participantes se dividem entre 50% do sexo feminino e 50% do sexo masculino. A idade média dos executivos é de 40 anos e sete meses, com um desvio-padrão médio de oito anos e seis meses.

Dos *coachees* participantes, 30% tiveram seu processo conduzido por *coaches* internos à sua organização e 70% foram levados por *coaches* externos. Quanto ao contratante, 60% foram os próprios *coachees* os contratantes dos seus processos de *coaching*, enquanto 40% dos entrevistados tiveram seu processo contratado pela organização onde atuam.

Foram realizadas oito entrevistas com as organizações contratantes, que duraram, em média, 35 minutos. A caracterização das organizações é parte do quadro 7.

Quadro 7 – Caracterização das organizações participantes

Identificação	Setor de atuação	Tempo de mercado	Número de funcionários	Demanda do programa de <i>coaching</i>
Organização 01	Administradora de consórcios	26 anos	3.300	Desenvolvimento de liderança
Organização 02	Têxtil	9 anos	95	Alinhamento dos objetivos individuais aos da empresa, construção de visão compartilhada
Organização 03	Publicidade e propaganda	15 anos	28	Melhoria de desempenho e relacionamentos.
Organização 04	Academia	3 anos	90	Melhoria da gestão de pessoas e processos.
Organização 05	Comércio de materiais recicláveis	8 anos	40	Formação de liderança.
Organização 06	Construção Civil	35 anos	200	Não houve demanda da organização. O processo foi oferecido pelo <i>coach</i> interno.
Organização 07	Saúde - Clínica e Hospital	16 anos	40	Desenvolvimento de liderança, Melhoria de desempenho e de relacionamentos.
Organização 08	Supermercados	45 anos	1940	Desenvolvimento de liderança e alinhamento com os objetivos estratégicos.

Fonte: Dados da pesquisa

O tempo médio de empresa dos respondentes é de 11 anos e dez meses, com um desvio-padrão de nove anos e três meses. O menor tempo de empresa dos respondentes corresponde a dois anos e o maior a 29 anos de empresa. Os respondentes são representados por quatro gestores da área de RH e quatro gestores/diretores.

Das oito organizações pesquisadas, 12,5% tiveram seu processo conduzido por *coaches* internos, 12,5% tiveram seu processo orientado por ambos *coaches* internos e externos, e 75% o tiveram levado por *coaches* externos.

O público-alvo dos processos foi, em 25% das organizações, apenas de nível estratégico, e, em 75% das organizações, de nível estratégico e tático.

Vale ressaltar que duas organizações pesquisadas são premiadas pelo GPTW (*Great Place to Work*), o prêmio “As Melhores Empresas para Você Trabalhar” da revista VOCÊ S/A EXAME, que nasceu em 1997, com a missão de valorizar as empresas que melhor cuidam de seus colaboradores.

## 4.2 Discussão dos resultados

A discussão dos resultados é expressa de forma a responder aos objetivos específicos delimitados para esta pesquisa, que são:

1. investigar as características do perfil do *executive coach*, no que se refere às suas competências e formação;
2. examinar a atuação do *executive coach*, na perspectiva dos profissionais, *coachees* e organizações contratantes; e
3. caracterizar a demanda das organizações pelo trabalho do *executive coach*.

Tais objetivos específicos estão relacionados às categorias de análise Perfil, Atuação e Demanda. Para cada categoria, os resultados são indicados na visão dos três diferentes grupos participantes de *coaches*, *coachees* e organizações contratantes.

A visualização dos resultados em cada categoria é realizada por meio da ferramenta *Network View*, do software ATLAS.ti 7, como redes de relacionamentos de códigos. Em cada categoria de análise são apresentadas *Network Views* para cada unidade de contexto da pesquisa. Nestas, os códigos que representam as unidades de registro são relacionados aos que representam as unidades de contexto por meio de setas. Cada código é indicado com um par ordenado de dois números, como Código {x – y}, nos quais o x representa a frequência do uso do código, isto é, ao número de citações ao qual o código foi relacionado, e o y representa a densidade do código, isto é, o número de outros códigos aos quais ele está ligado.

As descobertas com origem nos dados desta pesquisa são relacionadas ao referencial teórico expresso, permitindo o alcance dos objetivos propostos.

### 4.2.1 Perfil do *executive coach*

Nesta categoria de análise, busca-se responder ao primeiro objetivo específico, que é investigar as características do perfil do *executive coach*, no que se refere às suas competências, formação e motivações para o exercício da profissão.

Os resultados são indicados para as unidades de contexto: competências, formação e motivações pessoais.

#### 4.2.1.1 Competências

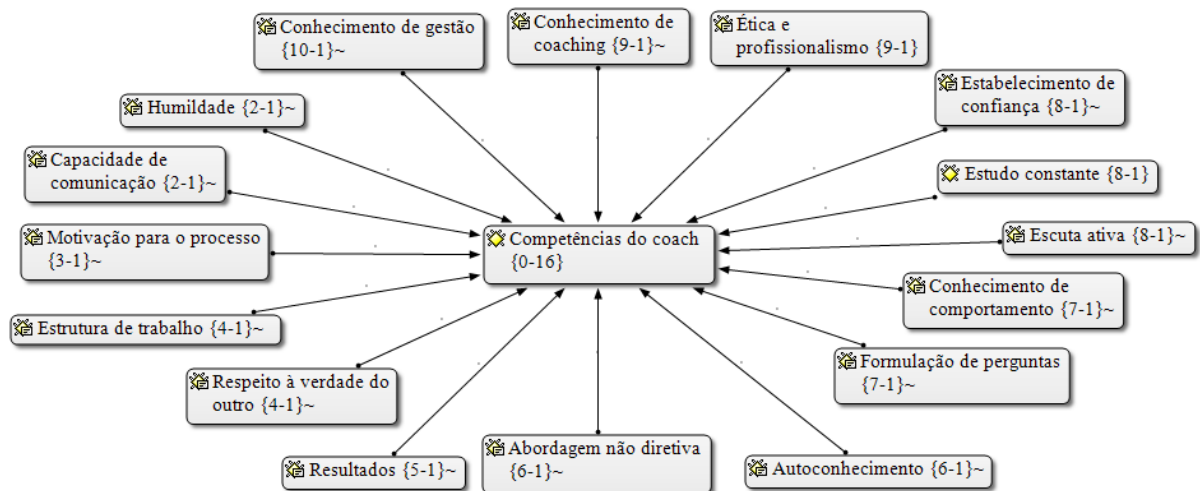
Em se tratando da unidade de contexto competências, foi questionado aos participantes: o que constitui corpo comum de competências do *coaching*? Quais conhecimentos, habilidades e atitudes são desejáveis para o profissional do campo?

Os resultados são expressos na visão dos três grupos de entrevistados, quais sejam: *coaches*, *coachees* e organizações contratantes do processo de *coaching*.

##### a) Visão dos *coaches*

Na visão dos *coaches*, aparecem 16 unidades de registro, indicando as competências desejáveis para o profissional do campo, conforme visualizadas na figura 2.

Figura 2 – Competências desejáveis para o *coach*, na visão dos *coaches*.



Fonte: Dados da pesquisa

Nas transcrições de entrevistas dos dez *coaches* participantes, foram identificadas 98 citações relacionadas às 16 competências citadas como desejáveis para o *coach*. O total das citações em cada unidade de contexto resulta da soma dos primeiros números dos pares ordenados relacionados a cada unidade de registro.

A totalidade dos *coaches* entrevistados citou como desejável a competência “conhecimento da gestão”, e envolve conhecimentos teóricos e experiência em liderança, gestão e processos no ambiente organizacional. Conforme relata o *coach* 06, “[...] entendo que é fundamental uma bagagem empresarial, experiência em cargos de acordo com foco que o *coach* escolher atuar”.

Citado por nove dos dez entrevistados, o “conhecimento de *coaching*” refere-se aos



conhecimentos teórico e prático do *coaching*, bem como à habilidade em aplicar as metodologias e meios. Segundo o *coach* 07, “Ter um cabedal de conhecimentos das ferramentas do *coaching*, das formações ligadas ao ICF (*International Coach Federation*). Você precisa conhecer as ferramentas de todos, saber quais são as mesmas, e você criar suas ferramentas mais simples possíveis”. E o *coach* 10: “Acho que os melhores *coaches* não são aqueles que criam coisas fantásticas, mas são aqueles bons nos fundamentos. No meu caso é o PPC (*Personal and Professional Coaching*), mas cada vez que você se aprofunda em fundamentos, você vai percebendo a necessidade de buscar outras fontes”.

Também 90% dos entrevistados citaram a competência “ética e profissionalismo”, que se refere à compreensão da ética e normas de *coaching* e à capacidade de aplicá-los de forma adequada em todas as situações. Está relacionada também à comunicação clara do que são *coaching* e seus limites de atuação, bem como à atitude de encaminhar o cliente a profissional de outras áreas que possa suprir suas demandas, não privilegiadas pelo *coaching*.

Citadas por 80% dos entrevistados estão as seguintes competências: “estudo constante”, “estabelecimento de confiança” e “escuta ativa”. O “estudo constante” significa uma atitude persistente de busca pelo conhecimento teórico e prático, não apenas do *coaching*, mas também de outras áreas, cujos conhecimentos possibilitam ampliar a visão de mundo, a compreensão do ser humano e o entendimento da realidade empresarial. Esta competência também significa se debruçar sobre o processo de cada cliente, em busca de maior compreensão, planejamento de estratégias para alcance dos resultados, avaliação e redirecionamento de rota de ação.

A “escuta ativa” se refere à habilidade em ouvir no essencial da pessoa, uma escuta ausente de interpretação e julgamento, na busca de compreensão profunda do que é expresso em palavras, gestos, silêncios. O *coach* 02 exprime que “Eu acho que o ouvir no essencial é uma competência muito importante e uma competência fundamental aliada a essa também é o não julgar”.

O “estabelecimento de confiança” é a capacidade de criar um ambiente seguro e de apoio, com respeito mútuo e confiabilidade. Relaciona-se à capacidade de demonstrar interesse genuíno pelo bem-estar do cliente, acreditar no potencial de desenvolvimento do ser humano, com atitudes de empatia, honestidade, sinceridade, integridade, sigilo. Essa competência é ilustrada pelo relato do *coach* 07: “Empatia, habilidade de ir para o momento do outro, sentir o que o outro sente, fazer com o outro um processo de caminhar junto, [...] não para ir junto com ele, mas para que o outro se sinta seguro, se sinta acompanhado, porque somente isso gera confiança”.

Com 70% de frequência de citação aparecem as seguintes competências: “conhecimento de comportamento” e “formulação de perguntas”. Esta se refere à habilidade de formular perguntas poderosas que ensejam clareza, aprendizado, novas possibilidades e comprometimento com ações que levem aos resultados desejados. Como cita o *coach* 02, “Eu acho que as perguntas poderosas, os questionamentos instigantes é uma competência ou a principal, básica do *coach* [...] você pergunta para o processo interno da pessoa, como esta reage para o que está acontecendo”.

Esta competência encontra eco nos pressupostos de John Dewey (1916) e Kolb (1984) sobre a aprendizagem experiencial, como um procedimento permanente de ação e reflexão. Para esses autores, a aprendizagem se dá pela reflexão da experiência, permitindo à pessoa transformar a si mesma e ao ambiente no qual está inserida, por meio de uma ação consciente.

Com 60% de frequência, foram citadas as competências: “autoconhecimento” e “abordagem não diretiva”, significando que o *coach* respeita as crenças e escolhas do cliente, sem aconselhar, influenciar ou impor sua forma de ser ou pensar e sabe que as respostas estão com o cliente. Esta competência está em consonância com a ACP (Abordagem Centrada na Pessoa), de Rogers (1961), que tem como princípio básico a orientação não diretiva na relação de ajuda entre o profissional que conduz o processo e seu cliente, e que constitui um dos pressupostos teóricos do *coaching*.

As seguintes citações ilustram a competência “autoconhecimento”: o *coach* 01 afirma: “O maior conhecimento de todos é o autoconhecimento, conhecer a si mesmo”. Para o *coach* 07: “[...] se você não se autoperceber, não fizer uma leitura de você, não passa congruência [...] vai ficar difícil entender o processo do outro [...] em primeiro lugar, precisa de autoconhecimento e não é um processo finito”. Na mesma linha de pensamento, acentua o *coach* 08: “Se eu não tiver vivido essa experiência, se não tiver sido expectadora de mim mesma, se não tiver passado eu mesma pelo processo, o meu nível de compreensão, de atenção, minha capacidade de síntese que o *coachee* precisa fazer, vai ser pobre demais”. Também o *coach* 10 coloca a necessidade de “[...] buscar uma vida interior, possuir momentos de terapia, de meditação, autoconhecimento, autoescuta. Momentos em que você se volta para você”.

Este achado corrobora o estudo de Karawejczyk e Cardoso (2012) com *coaches* no Brasil, no qual esses profissionais possuem maturidade, dentre outras competências. Também está em consonância com pesquisa quantitativa acerca das competências requeridas para o exercício do *coaching* no Brasil, de Batista (2013), em que a atitude com percepção de maior importância para os *coaches* no Brasil é a capacidade de promover a autoanálise (conhecer as

próprias forças e fraquezas).

A competência “resultados” foi citada por cinco entrevistados, significando o comprometimento do *coach* com o alcance dos resultados esperados no processo. Em seguida, com quatro citações cada qual, surgem as competências “respeito à verdade do outro” e “estrutura de trabalho”. Esta se refere à capacidade de montar e manter uma estrutura de trabalho para divulgação e atendimento, definir nicho de mercado, utilizar meios para divulgação junto ao seu *networking* e ter local adequado para realização dos atendimentos.

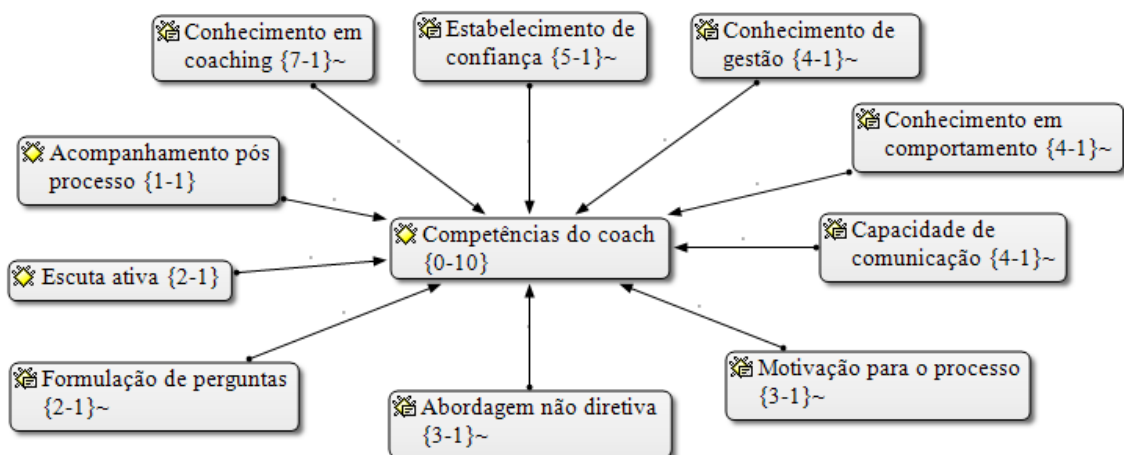
Com três ocorrências está a competência “motivação para o processo”. Com duas ocorrências cada uma, a “capacidade de comunicação” e a “humildade”; esta, relacionada à compreensão de que o *coach* é um ser humano com limitações e o principal responsável pelo alcance dos resultados é o próprio *coachee*, que é o dono do processo.

Dentre estas 16 unidades de registro citadas pelos *coaches* entrevistados, seis corroboram as competências recomendadas pela ICF como essenciais para o *coach*. São elas: “ética e profissionalismo”, “estabelecimento de confiança”, “escuta ativa”, “formulação de perguntas”, “capacidade de comunicação” e “resultados”.

#### b) Visão dos *coachees*

As respostas dos dez *coachees* participantes permitiram identificar dez unidades de registro, codificadas no ATLAS.ti 7 como ligadas ao código “Competências”, conforme observado na figura 3.

Figura 3 – Competências desejáveis para o *coach*, na visão dos *coachees*.



Fonte: Dados da pesquisa

Foram relacionadas 35 citações às dez unidades de registro que representam as competências citadas como desejáveis para o *coach* na visão dos *coachees*.

O “conhecimento em *coaching*” denotou maior frequência, tendo sido citado por sete dos dez participantes, evidenciando uma concordância entre *coaches* e *coachees* no que se refere à necessidade dos conhecimentos de *coaching* como parte do corpo de competências.

Com cinco citações, foi identificada a competência de “estabelecimento de confiança”, em consonância com o que preconiza a ICF – *International Coach Federation*, como essencial para o *coach*.

Em seguida, com frequência de quatro ocorrências cada uma, aparecem as competências: “conhecimento em comportamento”, “conhecimento em gestão” e “capacidade de comunicação”. O conhecimento em comportamento significa ter bom discernimento das questões emocionais para ter a percepção do que há por trás do que está sendo dito, conforme a fala do *coachee* 09: “Tem que ter um bom discernimento nas questões emocionais, por que existem problemas que a própria pessoa foge da sua responsabilidade, então o *coach* precisa ter percepção da questão emocional, do que está por traz do que está sendo falado”.

A capacidade de comunicação está relacionada à habilidade de escuta e transmissão da informação para se fazer compreender, como também à capacidade de dar *feedback*. Algumas colocações relacionadas a essa competência são relatadas pelo *coachee* 07: “Ele deve saber conversar, saber perguntar para tirar aquilo que precisa, [...] saber transmitir o que ele tem para dizer, ter habilidade de se comunicar”. E pelo *coachee* 10: “Ele precisa traduzir aquilo o que queremos falar, capacidade de escuta e de compreensão”.

Com três ocorrências cada uma, aparecem as competências “motivação para o processo” e “abordagem não diretiva”. Esta pode ser observada no relato do *coachee* 02: “Ela sabia chegar de uma forma, não tão direta, mas ela me deixava à vontade de transcrever, de falar o que eu gostaria que melhorasse, e a forma que ela colocou as técnicas que eu poderia usar no meu dia a dia de trabalho, pra melhorar aquilo que eu fui lá buscar”. Já a “motivação para o processo” é a capacidade de comunicar o que é o *coaching*, seus benefícios, sua metodologia, as responsabilidades mútuas, de forma a motivar o *coachee* a fazer o processo até o alcance dos resultados. Esta competência está relacionada ao que o ICF nomeia de estabelecimento de acordo de *coaching*, bem como de planejamento e alcance de metas.

As competências que exprimem duas ocorrências cada uma são “escuta ativa” e “formulação de perguntas”. Ambas as competências são recomendadas pela ICF como essenciais para o *coach*.

Por fim, com apenas uma ocorrência, surge a competência: “acompanhamento pós processo”, relacionada ao que o ICF propõe como gerenciamento de progresso e responsabilização. Significa a capacidade do *coach* em ajudar o *coachee* a assumir

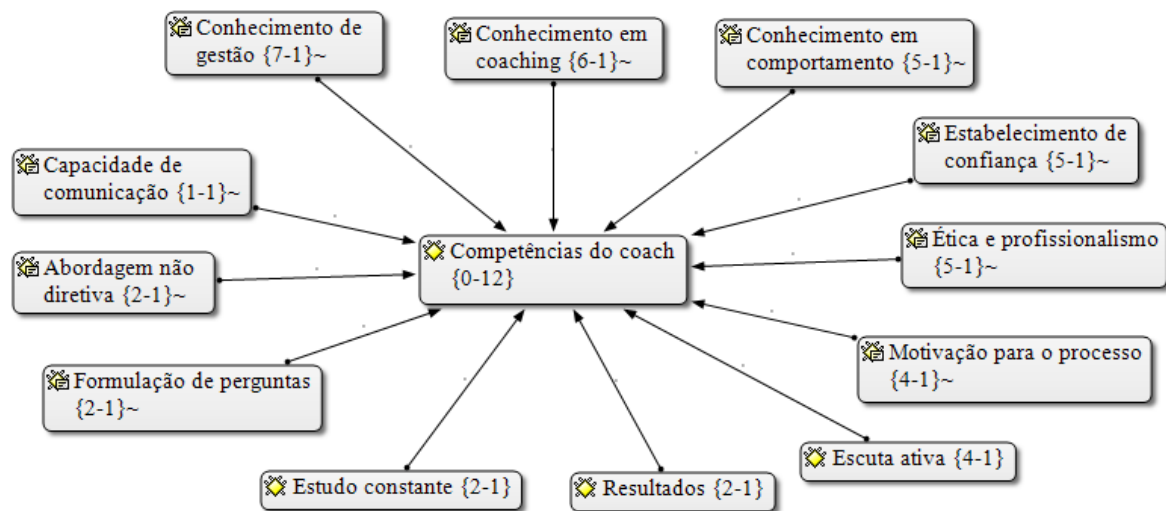
responsabilidade por sua ação, mantendo o foco nas questões-chave e desenvolver a si mesmo, refletindo e aprendendo com as experiências.

c) Visão das organizações

Na visão das organizações contratantes, aparecem 12 unidades de registro ligadas à unidade de contexto “competências” desejáveis para o *coach*, conforme visualizadas na figura 4.

Nas transcrições de entrevistas das oito organizações participantes, foram identificadas 45 citações relacionadas às 12 competências citadas como desejáveis para o *coach*.

Figura 4 – Competências desejáveis para o *coach*, na visão das organizações.



Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se uma congruência na visão dos agentes, quais sejam, *coaches*, *coachees* e organizações contratantes, em se tratando das competências consideradas mais desejáveis para o profissional do campo. Na visão das oito organizações pesquisadas, também foram mais citadas competências de conhecimento, na seguinte ordem: em gestão (citada por sete organizações), em *coaching* (seis citações) e em comportamento (cinco citações). Este achado corrobora Grant e Cavanagh (2004), na afirmação de que o *coaching* deve estar ligado a um sólido corpo de conhecimentos provenientes das ciências comportamentais, sendo que o *coaching* de executivos necessita de conhecimentos adicionais nas áreas de Administração, Marketing e Finanças.

A competência “estabelecimento de confiança”, com cinco citações, correspondendo a 62,5% das organizações entrevistadas, aparece como das mais mencionadas na visão dos *coaches* e *coachees*, sendo que foi mais citada pelos próprios *coaches*, como também está em consonância com o que recomenda a ICF. Este resultado está em consonância com Batista (2013) em pesquisa quantitativa acerca das competências requeridas para o exercício do *coaching* no Brasil, na qual a habilidade que se destaca com maior média é a capacidade de

manter a confidencialidade de informações e dados da atividade de *coaching* para garantir um trabalho ético.

Com a mesma frequência de cinco citações, “ética e profissionalismo” foi uma competência identificada pela maioria das organizações e dos *coaches*, porém, não apareceu na visão dos *coachees*. Percebe-se que, apesar da não existência de um organismo regulador da profissão no Brasil, tanto profissionais quanto organizações consideram importante o respeito aos limites da área de atuação e a compreensão da ética e normas de *coaching* e à capacidade de aplicá-los de forma adequada em todas as situações. O fato de não ter sido citada pelos *coachees* pode sugerir uma deficiência na veiculação adequada desta questão no campo do *coaching* no Ceará.

Em seguida, citada por metade das organizações, a competência da “escuta ativa”, também em consonância com a visão dos próprios *coaches* pesquisados, corrobora o estudo de Karawejczyk e Cardoso (2012) com *coaches* no Brasil, os quais possuem, em comum, a competência do saber ouvir, dentre outras.

Com duas citações cada qual, correspondendo a 25% das organizações entrevistadas, aparecem as seguintes competências: “resultados”, “estudo constante”, “formulação de perguntas” e “abordagem não diretiva”. Destas, todas foram citadas também na visão dos *coaches*, porém, as duas primeiras não aparecem na visão dos *coachees*.

Por fim, citada apenas por uma organização, a “capacidade de comunicação” é uma competência que também aparece nas visões de *coaches* e *coachees*, tendo obtido mais frequência nestes. Observa-se, portanto, que, ao contrário dos *coachees*, tanto as organizações quanto os *coaches* põem mais ênfase na escuta ativa e formulação de perguntas, do que na capacidade de comunicação direta.

A congruência observada na perspectiva dos entrevistados quanto às competências de conhecimento está em consonância com a abordagem funcionalista, da Sociologia das Profissões, que considera como critério de legitimação social de uma profissão a competência resultante da integração dos conhecimentos teórico e prático (PARSONS, 1974).

Para Freidson (1994), representante da abordagem neweberiana, as competências para realizar determinados trabalhos são fontes do poder profissional, dentre as quais, destaca-se a *expertise*, como domínio de um campo específico do conhecimento e das técnicas da sua aplicação. Dentre as competências mais citadas, o conhecimento em *coaching* é a que pode ser considerada específica e, portanto, consonante a esta abordagem. As demais competências citadas são, também, pertencentes a outros campos profissionais, não constituindo fonte de poder profissional para o *coaching*.

As competências de conhecimento mais citadas pelos entrevistados podem ser relacionadas às instâncias de legitimação social da TGC. Bourdieu (1989) distingue a “esfera do legítimo”, na qual se encontram as artes superiores e as universidades, e a “esfera do arbitrário”, composta por instâncias não reconhecidas como socialmente legitimadas. Entre estas duas, há uma esfera liminar, em que as artes podem ou não ser consideradas legítimas, dependendo da forma como são tratadas. O conhecimento de gestão, adquirido em formação longa e acreditada por universidades, pode ser considerado como esfera do legítimo. Diversamente, o conhecimento em *coaching* está mais relacionado à esfera do arbitrário, ou à esfera liminar de legitimação social.

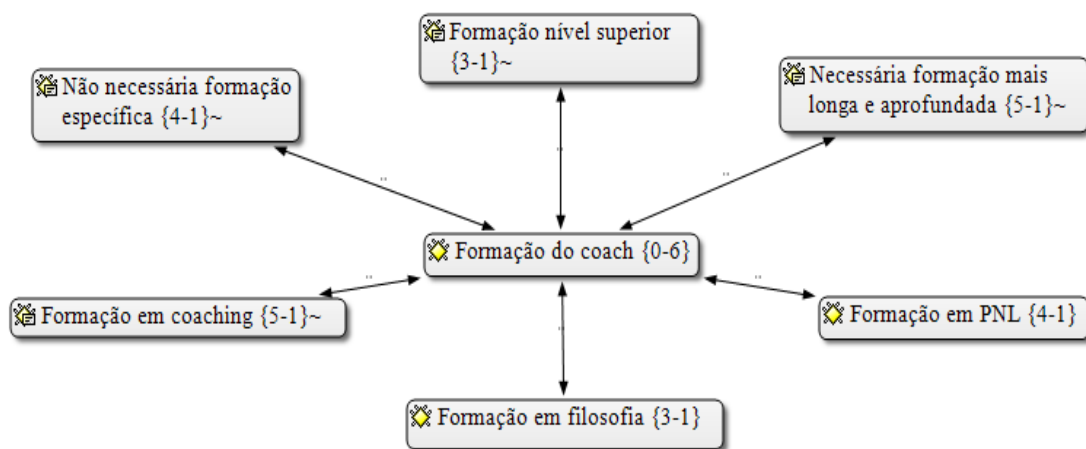
#### 4.2.1.2 Formação

Em se tratando da unidade de contexto formação, foi questionado aos *coaches*: Quais são as condições de acesso ao campo? O que caracteriza direito de entrada nesse campo, quais são os meios de formação de membros? Como deveria ser a formação desses profissionais? Para esta unidade de contexto não foi realizada pergunta específica para os demais agentes do campo, quais sejam, *coachees* e organizações, visto que estes desconhecem os meios de formação de membros.

##### a) Visão dos *coaches*

Nas dez entrevistas realizadas com *coaches* foram selecionadas 24 citações que se relacionam a seis códigos, representantes das unidades de registro, isto é, as questões relacionadas à formação do *coach*, conforme apresentadas na figura 5.

Figura 5 – Questões relacionadas à formação dos *coaches*, na visão dos *coaches*.



Fonte: Dados da pesquisa

Foram citadas por 50% dos participantes as questões “formação em *coaching*” e “necessária formação mais longa e aprofundada”. A formação em *coaching* tem relação com a

competência que obteve maior frequência nas competências requeridas pelo *coach* na visão tanto destes, quanto de seus clientes.

Algumas citações relacionadas a essa questão são:

Mas para os que querem realmente ser profissionais de *coaching*, é fazer o que estou fazendo, é tudo tão novo! E eu estou indo por um caminho até diferente ao dos meus colegas [...] eles montam logo suas empresas por uma visão de mercado, com uma visão comercial, estão partindo logo para prática [...] eu não tenho pressa, eu acredito que o *coach* do futuro e que terá credibilidade é aquele que estudou. E o pessoal está partindo logo para a prática e me criticam: você só gosta de estudar. (COACH 03).

Acho que essa formação hoje precisa de uma carga horária mais intensa, com um nível de supervisão mais refinado, precisaríamos ter essa carga horária triplicada, ou quadruplicada, para atender minimamente o que é necessário, para que ele possa pensar de forma mais profunda, de forma mais coerente, para que não haja esse direcionamento. A habilidade de questionar, hoje, não é supervisionada nas formações. (COACH 08).

A formação que existe hoje podia ser melhor, as formações poderiam durar mais. Ao invés de dois encontros, deveriam ser quatro módulos, e esses deveriam ser supervisionados. Poderiam ter mais módulos com mais compartilhamento de experiências. (COACH 09).

Eu acho uma irresponsabilidade as escolas abrirem turmas com 60, 90 alunos, oferecendo o curso de *coaching* em dois ou três fins de semana, dar algumas ferramentas, e as pessoas já saírem atendendo e cobrando por isso. Acho que essa formação era para ser mais longa, eu acho que as pessoas que se propõe a fazer essa formação deveriam ser mais bem avaliadas. (COACH 10).

A questão da necessidade de uma formação mais longa e aprofundada reflete a percepção dos *coaches* entrevistados de que a formação atual é insuficiente para preparar para a atuação. Os *coaches* que realmente decidirem atuar devem ter uma formação mais longa e substancial, com apoio de supervisão. Isso corrobora a abordagem funcionalista da Sociologia das Profissões, que pressupõe a existência de um reconhecimento social da competência fundada sobre uma formação longa. (RODRIGUES, 1997; PARSONS, 1974).

Também se observa que os *coaches* demonstram preocupação legítima, que pode ser amparada pela abordagem neweberiana da Sociologia das Profissões, especialmente na análise das fontes do poder profissional, na qual Freidson (1994) categoriza a absoluta necessidade de um fechamento ou proteção, concretizada somente por meio de um corpo formalizado de conhecimentos, com os quais os membros de um campo profissional se identificam e se distinguem dos demais grupos profissionais.



Esses resultados são consonantes com a relação entre o conhecimento em *coaching* e a esfera do arbitrário ou à esfera liminar da TGC, composta por instâncias não reconhecidas como socialmente legitimadas.

As unidades de registro que refletem questões relacionadas à formação e que aparecem, com quatro citações cada qual, são: “formação em PNL” e “não necessária formação específica”. Quanto a esta, os entrevistados se referem à não necessidade de formação em curso específico de nível superior. Esta resposta contradiz os próprios *coaches* relativamente à visão sobre as competências requeridas para o exercício da profissão, na qual citam, unanimemente, como desejável o “conhecimento de gestão”.

Por fim, com frequência de três citações, “formação em Filosofia” e “formação de nível superior” são questões também levantadas pelos *coaches* entrevistados, corroborando os achados desta pesquisa na unidade de contexto “competências”, na visão de todos os agentes investigados, para os quais as competências com maior frequência de citação relacionam-se a conhecimentos nas áreas de *coaching*, gestão e comportamento.

#### 4.2.1.3 Motivações

Em se tratando da unidade de contexto motivações, foi questionado aos *coaches*: “Qual a sua atividade anterior e o que o motivou a atuar como *coach*?” Busca-se, então, descobrir se há interesses ‘transcendentes’, segundo termo cunhado por Bourdieu (1989), isto é, interesses superiores e exteriores aos proveitos individuais.

Para esta unidade de contexto, a exemplo da formação do *coach*, não foi realizada pergunta específica para os demais agentes do campo, quais sejam, *coachees* e organizações, visto que as motivações são pessoais e só podem ser respondidas pelos próprios *coaches*.

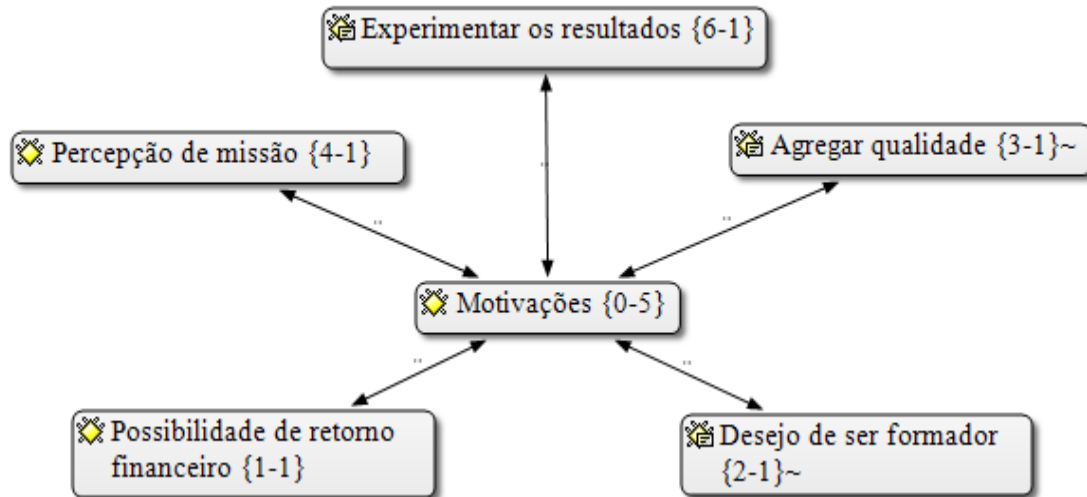
##### a) Visão dos *coaches*

Foram identificadas 16 citações, relacionadas a cinco unidades de registro ligadas à unidade de contexto “motivações” para a escolha pela atuação como profissional de *coaching*, conforme figura 6.

Os maiores motivadores para o exercício da profissão, citados pelos *coaches* entrevistados, foram a experimentação dos resultados do processo em si mesmos e nos seus clientes (seis citações), seguido da percepção de missão (quatro citações), conforme relato do *coach* 03: “Para mim é uma missão espiritual, é uma energia boa que vai e volta, e tenho uma certeza de que a humanidade precisa”; como também do *coach* 07: “Eu entrei para esse caminho porque algumas pessoas ajudaram a abrir a minha consciência. Eu fico pensando o que seria a minha vida hoje se eu tivesse o mesmo modelo de mundo que eu tinha há 40 anos!

[...] Então, da mesma forma que eu fui inspirada, tenho vontade de inspirar outros”. E do *coach* 09: “Quando eu entendi, percebi que é uma missão mesmo, o contribuir com outras vidas”.

Figura 6 – Questões relacionadas à motivação pessoal dos *coaches*, na visão dos *coaches*.



Fonte: Dados da pesquisa

Esses resultados corroboram o critério da abordagem funcionalista da Sociologia das Profissões, considerado por Parsons (1974) para o estabelecimento do papel do profissional, que é a existência de um desinteresse ou desprendimento, pelo exercício da sua profissão motivado pela orientação para os outros.

Também atestam a existência de “interesses transcendentais”, que, segundo Bourdieu (1989), são superiores e exteriores aos interesses individuais, e que constitui uma das forças de emergência de um campo profissional.

A “possibilidade de retorno financeiro”, que coexiste com as motivações altruístas, é consonante com Bourdieu (1989), para o qual a observação da emergência de um novo campo profissional não pode prescindir, dentre outros aspectos, da análise das expectativas e interesses dos que ocupam distintas posições no interior do campo de luta. Para o autor, é possível a coexistência de interesses conflitantes.

#### 4.2.2 Atuação

Nesta categoria de análise, busca-se responder ao segundo objetivo específico, examinar a atuação do *executive coach* na perspectiva dos profissionais, *coaches* e organizações contratantes. As unidades de contexto contidas nesta categoria são: diferenciação do *coaching*, áreas e limites de atuação, conciliação de interesses, legitimação e princípios profissionais. As unidades de contexto são mostradas na perspectiva dos *coaches*,

*coaches* e organizações contratantes, exceto no que se refere às áreas e limites de atuação, que foi investigada apenas na visão dos profissionais do campo.

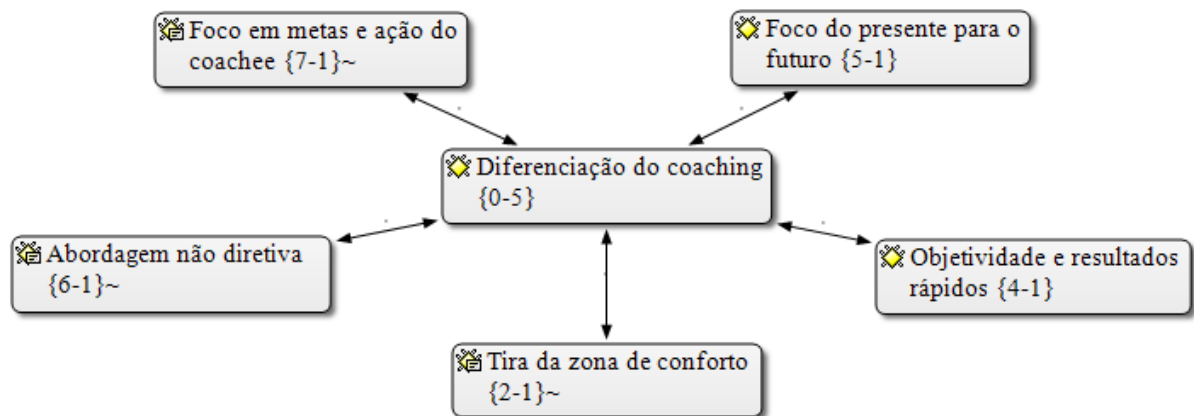
#### 4.2.2.1 Diferenciação do *coaching*

Os fatores que diferenciam o *coaching* das demais profissões envolvidas com desenvolvimento humano permitem investigar a segmentação do campo profissional.

##### a) Visão dos *coaches*

Na visão dos *coaches*, foram identificadas 24 citações relacionadas a cinco unidades de registro que correspondem aos fatores de diferenciação do *coaching*, conforme é observado na figura 7.

Figura 7 – Diferenciação do *coaching*, na visão dos *coaches*



Fonte: Dados da pesquisa

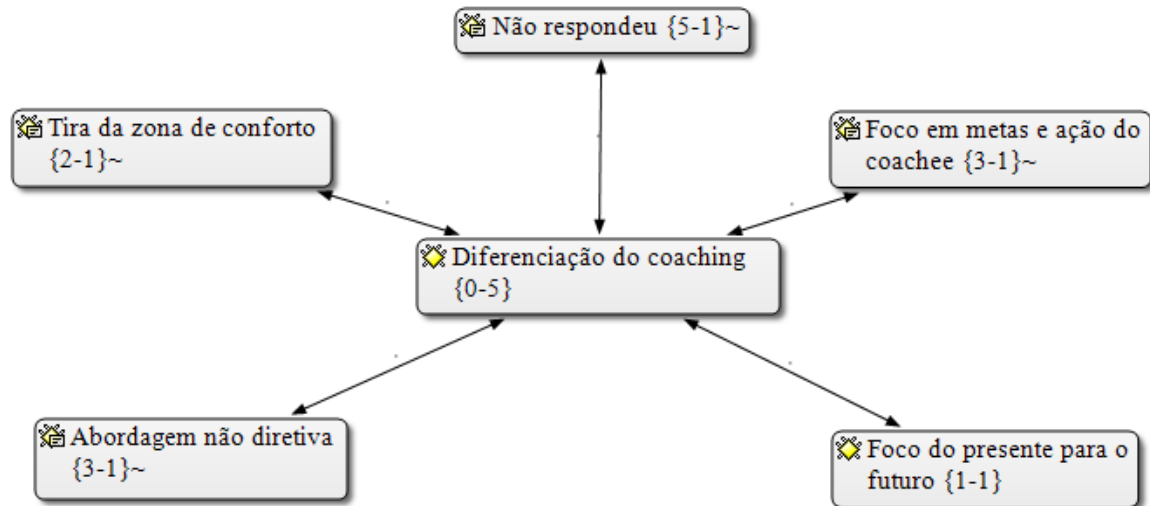
O fator mais citado, correspondendo a 70% dos dez *coaches* entrevistados foi o “foco em metas e ação do *coachee*”, seguido de “abordagem não diretiva” (seis citações), “foco do presente para o futuro” (cinco citações), “objetividade e resultados rápidos” (quatro citações) e é um processo que “tira da zona de conforto”. (Duas citações).

Algumas citações permitem observar uma relação entre esses fatores, principalmente nos três mais citados, como relata o *coach* 2: “O *coaching* tem começo, meio e fim. Trabalha com a ferramenta principal: o indivíduo, a vontade dele, as suas descobertas e as suas potencialidades. É a chave que faltava para a organização desenvolver suas pessoas de forma mais eficaz”. Já o *coach* 4 exprime que “o *coaching* é um processo mais focado e rápido de mudança”. E o *coach* 5 deixa clara a abordagem não diretiva, ao afirmar: “Eu acho que é você fazer com que a pessoa veja possibilidades que ela mesma tem. A pessoa se descubra veja quais são suas possibilidades”. Para o *coach* 6, “O fato de ter um objetivo e atuar em cima das demandas e dificuldades do cliente em atingir um objetivo específico, isso para mim é muito claro”.

### b) Visão dos *coachees*

Na visão dos *coachees*, foram identificadas 14 citações relacionadas a cinco fatores que diferenciam o *coaching* das demais profissões que lidam com desenvolvimento humano e que podem ser visualizados na figura 8.

Figura 8 – Diferenciação do *coaching*, na visão dos *coachees*.



Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se que metade dos *coachees* entrevistados não soube responder o que diferencia o *coaching* das demais profissões envolvidas com desenvolvimento humano. Isso denota uma falta de clareza na segmentação do campo profissional do *coaching*, mesmo nos clientes que já participaram do processo, corroborando Campos e Pinto (2012), em revisão bibliográfica sobre a aplicação do *coaching* nas organizações, ainda não há congruência em termos de definição e não há distinção clara entre a prática do *coaching* em relação às práticas do *mentoring* e do aconselhamento.

Os outros entrevistados concordam com a visão dos profissionais, ao indicarem como fatores “foco em metas e ação do *coachee*” e “abordagem não diretiva” (três citações), seguidos de: processo que “tira da zona de conforto” e processo com “foco do presente para o futuro”.

Uma citação que ilustra essa percepção é o relato do *coachee* 3: “foco em ações e metas desenhadas por mim mesma, gosto disso”. E do *coachee* 5: “Também o *coaching* é um processo de dentro pra fora e não diretivo”. Em relação ao tirar da zona de conforto, relata o *coachee* 6: “Eu acho que o *coaching* confronta você, faz você olhar no espelho e se perceber nas suas atitudes, valores, percebendo o que está errado e fazendo as mudanças necessárias. É um processo que lhe desinstala, que a mudança parte de você”.

c) Visão das organizações

Na percepção das organizações contratantes, ocorreram 11 citações relacionadas aos fatores de diferenciação do *coaching*, que correspondem às quatro unidades de registro, visualizados na figura 9.

Figura 9 – Diferenciação do *coaching*, na visão das organizações



Fonte: Dados da pesquisa

Dentre as quatro unidades de registro identificadas na visão das organizações contratantes, três coincidem com a visão dos *coaches* e *coachees* – “objetividade e resultados rápidos” (quatro citações), “abordagem não diretiva” (três citações) e processo com “foco em metas e ação do *coachee*” (duas citações). Quanto à objetividade e resultados rápidos, afirma a organização 1: “Acredito que o *coaching* foca naquilo que o participante (*coachee*) precisa melhorar de imediato e que, conseqüentemente, impacta em outras deficiências. Às vezes é uma questão apenas de colocar as ideias no papel e entrar em ação e isso, no *coaching*, o resultado é claro”.

Um novo fator apontado pelas organizações como diferenciador do *coaching* (2 citações) foi o fato do processo trabalhar o profissional de forma integral, conforme relatos:

O *coaching* se aprofunda no lado profissional e pessoal, você acaba por ter uma visão completa do profissional com o qual você está trabalhando, o contato fica próximo, há uma oportunidade de se trabalhar no sentido mais completo do profissional no sentido humano e intelectual, é uma abordagem bem completa. (ORGANIZAÇÃO 7).

O *coaching* traz, em um curto espaço de tempo, conteúdos fundamentais para a Gestão de Pessoas e ele faz o indivíduo comum se apropriar de habilidades de lidar com as suas dificuldades que eram inacessíveis, ele

oferece conteúdos que você pode multiplicar na sua rotina; eu tenho relatos de pessoas que mudaram muito sua vida pessoal, mesmo não sendo uma proposta terapêutica, não responde a tudo, mas muita coisa do dia a dia ele possibilita que o indivíduo cresça, desenvolva. (ORGANIZAÇÃO 8).

Esta percepção está em consonância com a definição de competências de Fleury e Fleury (2001, p.188), que a definem como “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”. Desta forma, o *coaching*, como metodologia de desenvolvimento de pessoas nas organizações, integra o ser humano e o profissional, ensejando valor para ambos.

Os dois fatores de diferenciação do *coaching* que aparecem em todas as perspectivas investigadas (*coaches*, *coachees* e organizações) são “abordagem não diretiva” e “foco em metas e ação do *coachee*”.

Conforme Freidson (1994, p.34), representante da abordagem neweberiana, as profissões são diferenciadas “pelas tarefas particulares de que se reclamem e pelo caráter especial do conhecimento e das competências requeridas para as executarem”. A pequena congruência na visão dos agentes do campo pode denotar falta de elementos suficientes para segmentação do *coaching* no Ceará. Esse fato está diretamente relacionado às áreas e limites de atuação, unidade de contexto investigada a seguir.

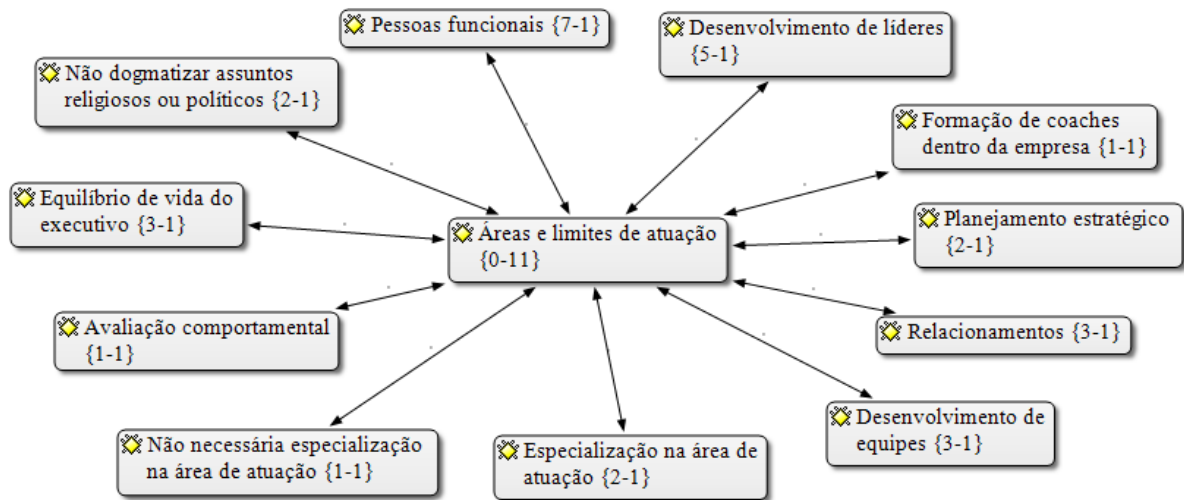
#### 4.2.2.2 Áreas e limites de atuação

As áreas e limites de atuação do *coaching* também permitem investigar a segmentação do campo profissional. Nesta unidade de contexto, foi investigada apenas a percepção dos *coaches*, e foram identificadas 30 citações que se relacionam às 11 unidades de registro, conforme observados na figura 10.

##### a) Visão dos *coaches*

A maior concordância, correspondendo a 70% dos *coaches* entrevistados, diz respeito ao limite de atuação do *coaching* às pessoas funcionais, como relata o *coach* 3: “O limite de atuação do *coach* é quando o *coachee* está doente, por exemplo com depressão. Eu não posso me comprometer com resultado, ou exigir autorresponsabilidade de uma pessoa doente. O *coaching* é para pessoas funcionais”. Também relata o *coach* 7: “Eu estava tratando uma moça que não estava avançando nas sessões. Solicitei a família que levasse ao médico e os exames revelaram um nódulo na tireoide, e isto estava afetando o comportamento. Às vezes as pessoas precisam de outros profissionais”.

Figura 10 – Áreas e limites de atuação do *coaching*, na visão dos *coaches*.



Fonte: Dados da pesquisa

Segundo o *coach* 8, “[...] passou para a psiquiatria, que é uma área médica, que não se mistura, passou para a psicologia, que é uma área de ciências humanas, essas duas, não podem, de forma nenhuma ser questionadas, não podem ser substituídas ou fragilizadas por uma metodologia *coaching*”.

Outro limite de atuação apontado pelos profissionais foi a dogmatização de conceitos religiosos ou políticos, como relata o *coach* 8:

Eu não posso, em momento algum, questionar se ele tem uma formação sociológica onde ele se posiciona como membro de extrema esquerda, eu não posso questionar isso com os meus valores políticos. Eu não posso questionar a religião dele, nem se ele tem ou não a tem, ou se ele é agnóstico ou ateu, por mais fervorosa ou religiosa que eu seja. Então, esse tipo de coisa tem acontecido muito, muito, para que as pessoas entrem no padrão umas das outras dentro das escolas formadoras, e isso é criminoso!

Esses pontos suscitados pelos *coaches* entrevistados denota uma luta a respeito da legitimidade no campo do *coaching*. Segundo a TGC, a autonomia de um campo é relativa, e varia de acordo com as forças internas que elegem o que é legítimo ou não. Quanto mais independente de fatores externos, mais autônomo será o campo. Essa autonomia dá espaço para a atuação de forças internas ao campo, nas quais há uma concorrência pela legitimidade e pela definição do que é legítimo entre os integrantes que aceitam a *illusio* inicial, que representa as condições de entrada e atuação nesse campo (MONTAGNER; MONTAGNER, 2010).

Quanto às outras áreas possíveis de atuação, o item mais citado foi o desenvolvimento de líderes (cinco citações), seguido de desenvolvimento de equipes equilíbrio de vida do executivo e relacionamentos (três citações cada uma). Em seguida, planejamento estratégico

(duas citações), avaliação comportamental e formação de *coaches* internos (uma citação cada).

Outro aspecto que surgiu nesta categoria de análise se refere à necessidade ou não de especialização na área em que o *coach* decidir atuar. Nesse aspecto, dois *coaches* consideram importante ter especialização na área de atuação, enquanto um entrevistado considera não ser necessário.

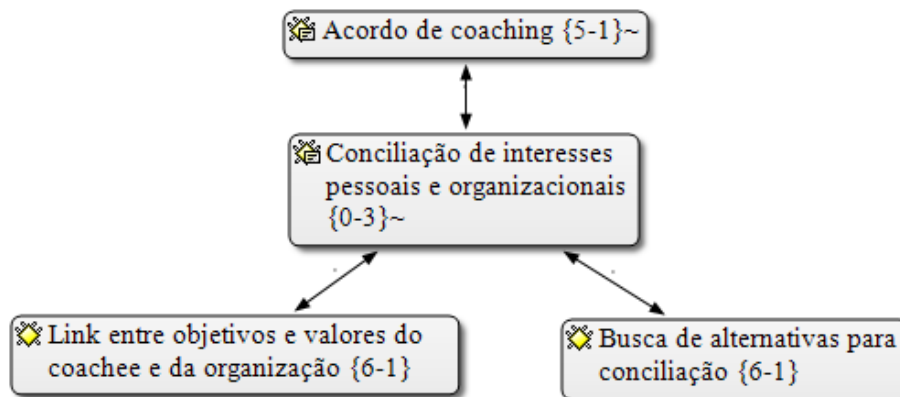
#### 4.2.2.3 Conciliação de interesses

Nesta categoria de análise, são investigadas as relações de força entre os agentes no processo de *coaching*. O questionamento sobre como foram conciliados os interesses do *coachee* em confronto com os proveitos da organização foi dirigido a todos os agentes pesquisados, conforme mostrado a seguir.

##### a) Visão dos *coaches*

Na visão dos *coaches*, surgem três formas de conciliação, correspondendo às unidades de registro, que tiveram 17 citações relacionadas, como observadas na figura 11.

Figura 11 – Conciliação de interesses pessoais e organizacionais, na visão dos *coaches*.



Fonte: Dados da pesquisa

Citada por 60% dos entrevistados, o “*link* entre os objetivos e valores do *coachee* e da organização” é ilustrada pelo *coach* 7:

Concilio as demandas da organização com as demandas dos colaboradores, trabalhando a união das metas estratégicas da empresa com as comportamentais dos colaboradores. Afinal, o funcionário quer o trabalho como fonte de realização e para isto precisa desenvolver suas competências comportamentais para realizar as metas estratégicas da empresa. Enquanto as metas estratégicas são quantitativas e mensuráveis, e as competências comportamentais são qualitativas. E assim todos crescem em quantidade e qualidade.



Esta opção de intervenção do *coach* corrobora Fleury e Fleury (2001), na ideia de competência como geradora de valor para a organização e a pessoa.

Também citada por 60% dos entrevistados, a “busca de alternativas para conciliação” é ilustrada na fala do *coach* 10: “Às vezes já aconteceu uma situação bem delicada, em sessões individuais, ou até em grupo, foi da pessoa expressar abertamente o desejo de sair. E aí, como eu oriento? Eu a oriento a tentar conversar com as pessoas que podem ajuda-la nisso. Como ela pode crescer dentro da empresa?”.

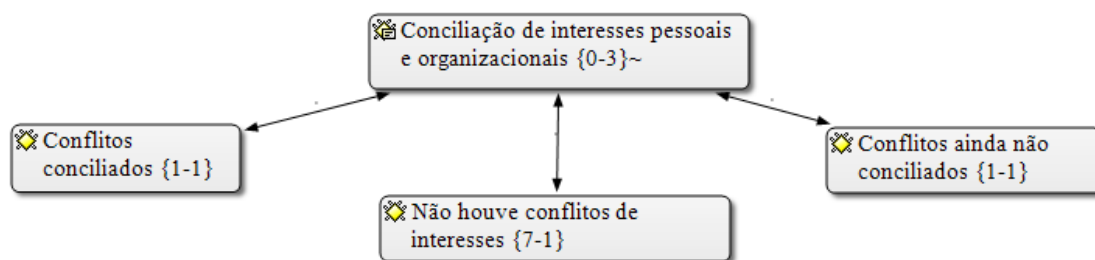
Outra opção para conciliar, citada por 50% dos entrevistados, é o “acordo de *coaching*”, no qual são esclarecidas as expectativas e os objetivos, e que corresponde à etapa inicial do *framework* do processo de *coaching*. Esta alternativa corresponde à competência definida pelo ICF como “Estabelecimento do Acordo de *Coaching*”. Observa-se na fala do *coach* 3 todas as opções.

Antes de entrar no processo preciso conversar com o dono da empresa, para que ele entenda o que é o *coaching*. Eu concilio as demandas realizando os processos com a alta gerência. Quando a organização me contrata e existe um objetivo específico, tento fazer um link do objetivo organizacional com os objetivos do *coachee*, para que ele sinta a motivação de caminhar.

#### b) Visão dos *coachees*

Na perspectiva de 70% dos *coachees*, não houve divergências entre os objetivos pessoais e organizacionais nos processos de *coaching* dos quais participaram, como visualizado na figura 12.

Figura 12 – Conciliação de interesses pessoais e organizacionais, na visão dos *coachees*.



Fonte: Dados da pesquisa

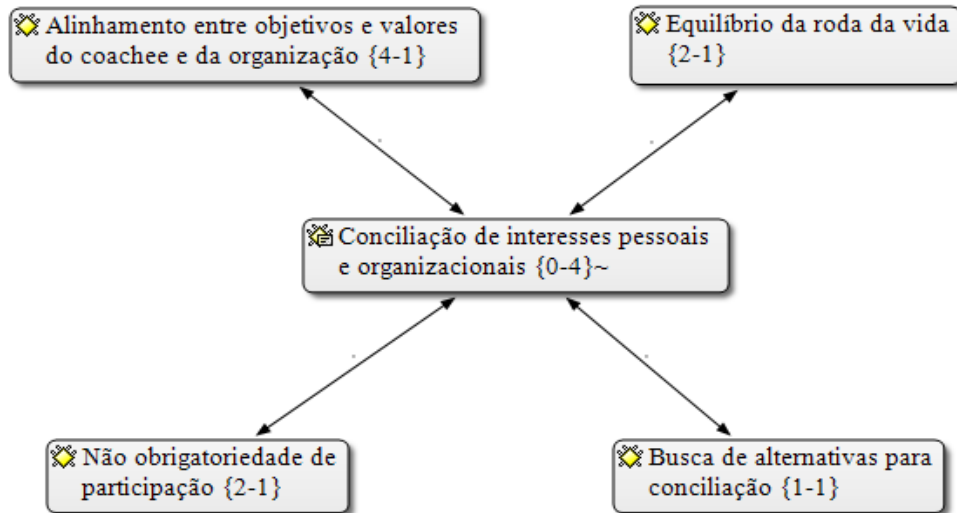
Um *coachee* relatou que o conflito foi conciliado e outro expressiu que ainda há um conflito não conciliado.

#### c) Visão das organizações

Na perspectiva das organizações contratantes, as opções de conciliação de interesses somam quatro unidades de registro, como visualizadas na figura 13. A estas estão relacionadas nove citações. Duas unidades de registro coincidem com a visão dos *coaches* e

dos *coachees*, quais sejam: “alinhamento entre objetivos e valores do *coachee* e da organização” (quatro citações) e “busca de alternativas para conciliação”. (Uma citação).

Figura 13 – Conciliação de interesses pessoais e organizacionais, na visão das organizações.



Fonte: Dados da pesquisa

Outras duas opções relatadas pelas organizações foram utilizadas para conciliação de interesses, dentre as quais a busca do “equilíbrio da roda da vida” do *coachee* (duas citações). Outra opção foi a não obrigatoriedade de participação do *coachee* (duas citações), como relatado pela organização 4: “*Foi respeitado quem não quis participar. Não foi nada forçado. Não adianta forçar as pessoas a terem sucesso porque eu quero. A pessoa que tem que descobrir isso*”.

Essa concorda com as competências “respeito aos valores do outro”, bem como à “abordagem não diretiva”, citada pelos *coaches* nesta pesquisa, como desejáveis para a atuação dos profissionais.

#### 4.2.2.4 Legitimação

Nesta unidade de contexto, foi investigada a percepção de todos os agentes, com suporte no questionamento: “Como você acha que deveriam ser regulamentadas as leis, os princípios e a ética no campo do *coaching*?”.

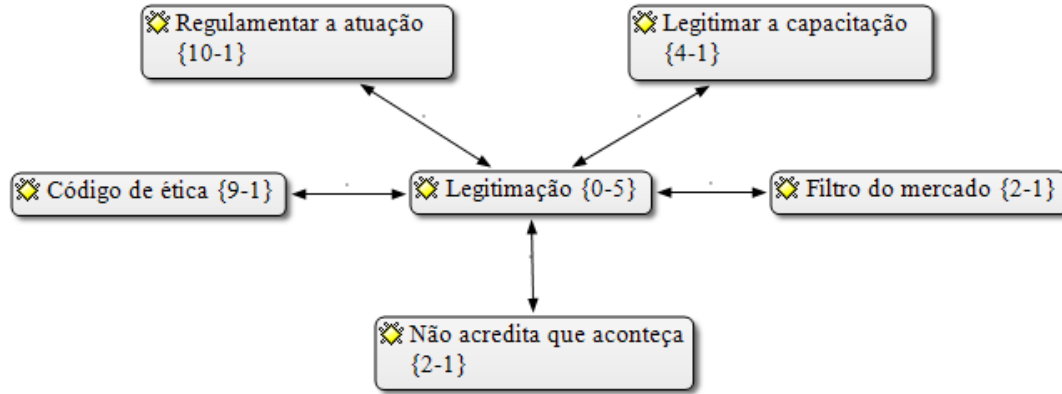
##### a) Visão dos *coaches*

Na visão dos *coaches*, surgiram 27 citações relacionadas a cinco unidades de registro ligadas ao código legitimação, conforme é observado na figura 14.

A totalidade dos *coaches* entrevistados concorda ser necessário regulamentar a atuação, como observado na contribuição do *coach* 3: “[...] deveria ter um órgão, uma associação de *coaches* [...] porque existe concorrência entre as escolas, existe briga entre as

escolas. E nós que precisamos nos alimentar de conhecimento, a gente se sente constrangido de chegar em uma escola e dizer que já passou por escola tal, porque o certo é o dele”. Segundo o *coach* 4, deveria ser regulamentado “[...] da mesma maneira que outras profissões são regulamentadas. Hoje o mercado de *coaching* está uma bagunça”.

Figura 14 – Legitimação, na visão dos *coaches*.



Fonte: Dados da pesquisa

Há uma grande concordância, correspondendo a 90% dos entrevistados, na necessidade da existência de um código de ética que permita delinear os parâmetros de atuação no campo, conforme fala do *coach* 5: “Eu sinto falta de um código de ética, como eu havia falado antes, tem muita gente no mercado vendendo *coaching*, mas não é. Era preciso haver um conselho, como nas outras profissões”.

Apesar de reconhecerem como necessário, dois participantes não acreditam que isso realmente aconteça, e que ocorra um filtro natural do mercado, conforme fala o *coach* 01: “Eu imaginava que isso pudesse acontecer, a exemplo da ICF, mas acredito que isso não vai acontecer. Aos poucos o mercado vai amadurecendo, naturalmente as formações mais bem qualificadas, mais bem elaboradas, mais bem respaldadas vão se sobressaindo”.

Nestas falas, observa-se uma preocupação com a atual falta de regras no campo, tanto no que se refere à atuação, quanto à entrada de membros, evidenciada pela opinião de quatro *coaches* quanto à necessidade de legitimar a capacitação de novos profissionais. Segundo o *coach* 04, “Hoje as instituições de formação em *coaching* não exigem nenhuma forma de avaliação para certificar um *coach*, isso é absurdo. As pessoas estão comprando um certificado e se considerando prontas para direcionar a vida de outros”.

Esses achados permitem observar, no concernente à legitimação do campo profissional do *coaching*, uma ausência do que Bourdieu (1989) denomina “dinâmica da regularidade do social”, isto é, um campo deve deter todas as condições para sua reprodução, tais como os

meios de formação de membros e as instâncias de regulação do que é ou não legítimo, os meios de ingresso de membros, as regras de avaliação e de atuação.

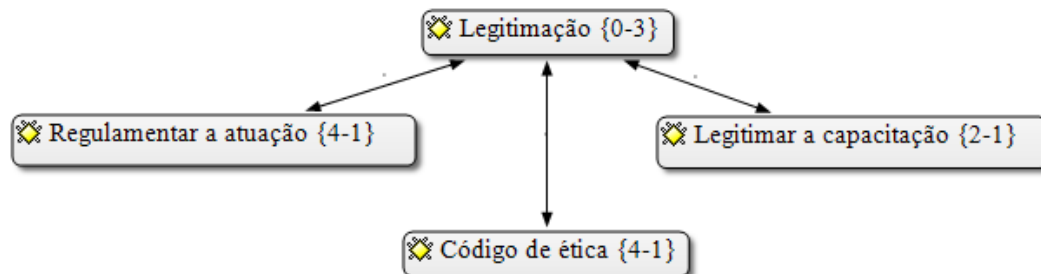
Os resultados também denotam falta de um estatuto profissional e de comunidades formadas em torno do mesmo corpo de saber, dos mesmos valores e ética de serviço, que, consoante Rodrigues (1997), é pressuposto básico da abordagem funcionalista para a legitimação de uma profissão.

A visão dos *coaches* denota uma ausência de esforço organizacional conjunto, apenas através do qual, segundo Larson (1979), representante da abordagem neoweberiana, os papéis profissionais podem ser criados – ou redefinidos – o que permite que uma determinada posição social se torne atraente para seus ocupantes.

#### b) Visão dos *coachees*

Na perspectiva dos *coachees*, foram identificadas dez citações relacionadas a três unidades de registro em concordância com a visão dos *coaches*, quais sejam: necessário regulamentar a atuação (quatro citações), necessidade da existência de um código de ética (quatro citações) e necessidade de legitimar a capacitação (duas citações), conforme visualizados na figura 15.

Figura 15 – Legitimação, na visão dos *coachees*.



Fonte: Dados da pesquisa

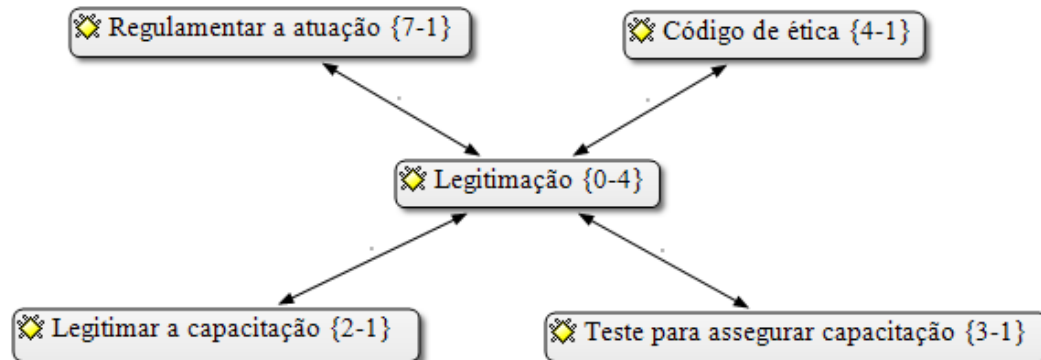
Conforme o *coachee* 5, “Eu acho que deveria ter um conselho ou o conselho de administração ou de psicologia deveriam abraçar o *coaching*. Algum conselho deveria legitimar isso. Deveria ter um código de ética para a profissão. A falta de um conselho atrapalha na fiscalização desse profissional”. E o *coachee* 6, “Hoje todo mundo que ser *coach*, todo mundo faz um curso para ser *coach*, mas deveria existir algo que legitimasse se esses profissionais estão capacitados para exercer a profissão”.

#### c) Visão das organizações

Na visão das organizações, foram identificadas 16 citações, relacionadas a quatro unidades de registro ligadas à unidade de contexto legitimação, conforme visualizadas na figura 16.

Novamente se observa uma concordância entre os resultados dos agentes, sendo que, na visão das organizações, o maior número de citações relaciona-se à necessidade de regulamentar a atuação (sete citações) e da existência de um código de ética (quatro citações). Conforme a organização 8, “É preciso ter regras, padrões, por que é muito poluído, são muitas instituições, mas não há um filtro”.

Figura 16 – Legitimação, na visão das organizações.



Fonte: Dados da pesquisa

Duas organizações citaram a necessidade de legitimar a capacitação dos profissionais e três acrescentaram a necessidade da existência de teste para assegurar a capacitação, conforme contributo da organização 4: “Também a existência desse órgão poderia proteger a sociedade de profissionais não éticos. Deveria ter alguém que avalie a formação dessas pessoas, ver se esses profissionais tem realmente uma formação qualificada para prestar o serviço”. E da organização 6: “Não sei como é hoje, mas deveria haver um meio de atestar as competências dos profissionais que atuam no mercado”. Já a organização 2 expressa: “Eu penso que quem faz um curso de final de semana e já vai abrir um consultório não está preparado. Isso não capacita, não legitima um profissional para começar a atender pessoas. Devesse fazer um teste, para saber se essas pessoas estão preparadas, como na OAB, para os advogados”.

A visão dos entrevistados, em todas as perspectivas, corrobora Grant e Cavanagh (2004), para os quais um risco de considerar o *coaching* uma profissão, sem que este atenda aos parâmetros de legitimação, é a possibilidade de diminuição da credibilidade, tanto nas pessoas, quanto no campo em geral, principalmente aos olhos daqueles que estão informados sobre o estado atual do *coaching* e das suas instituições.

Em consonância, um pressuposto básico da abordagem funcionalista das profissões é a existência de um estatuto profissional resultante do saber científico e prático e do ideal de serviço, corporizados por comunidades formadas em torno do mesmo corpo de saber, dos

mesmos valores e ética de serviço. (RODRIGUES, 1997). Como evidenciado nos dados desta pesquisa, o campo profissional do *coaching* no Ceará ainda não alcançou maturidade.

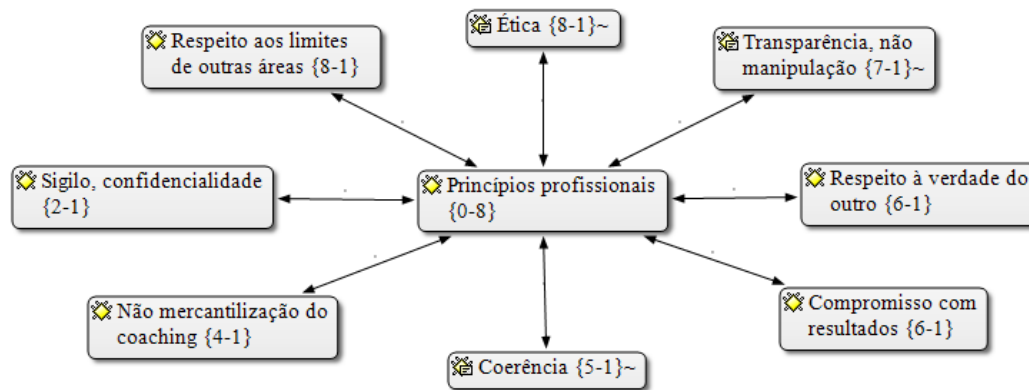
#### 4.2.2.5 Princípios profissionais

Nesta unidade de contexto, o questionamento aos participantes se referia a quais deveriam ser os princípios profissionais que regem o *coaching* e quais práticas ocorrem na atuação de *coaching*, consideradas antiéticas, e que deveriam ser coibidas.

##### a) Visão dos *coaches*

Na perspectiva dos *coaches*, foram identificadas oito unidades de registro, correspondendo aos princípios profissionais que deveriam ser observados na atuação desses profissionais, como é visualizado na figura 17. Ao todo, foram identificadas 46 citações relacionadas às unidades de registro ligadas aos princípios profissionais.

Figura 17 – Princípios profissionais, na visão dos *coaches*.



Fonte: Dados da pesquisa

Os princípios mais citados pelos *coaches*, com oito citações cada qual, foram “ética” e “respeito aos limites de outras áreas”. Conforme o *coach* 5, “Você deve ter o discernimento para saber se você tem a competência para realizar aquele processo ou se deve passar esse processo para um psicólogo, por exemplo”. Segundo o *coach* 8, “[...] outra coisa é o *coach* se posicionando como terapeuta, como psicólogo, é uma outra prática que vem abundando aqui no Ceará”. O *coach* 09 expressa “Eu não entro em processos que eu sei que não vou poder resolver, como alguns casos em que existem *coaches* que dizem que curam a depressão de seus pacientes, eu não entraria nesse campo”.

Quanto à ética, os *coaches* entrevistados se referem a visar o bem comum para todos os envolvidos, respeitar a carta de princípios da ICF e outros profissionais, evitando maledicências.

O princípio “transparência, não manipulação” foi citado por 70% dos *coaches*, significando que o *coach* deve evitar falsas promessas ou veiculação de informação que possa ser mal compreendida, para seu proveito. Significa, também, clareza sobre o que é *coaching* e que este não deve ser veiculado de forma midiática, como remédio para todos os males. O *coach* 3 relata, como aético, “Apresentar o *coaching* como algo mágico, e *coaching* não é mágica, ele é arte, porque lida com o ser humano”. E o *coach* 8, “Nesse interlúdio, o *coach* funciona como conselheiro, como modelo, como terapeuta, como mágico... é um verdadeiro messias, o *coach* se torna um messias”.

Em seguida, com seis ocorrências cada qual, foram identificados os princípios: “compromisso com resultados” e “respeito à verdade do outro”. A respeito deste, relata o *coach* 8: “A primeira grande tolice, das mais leves, é o aconselhamento, a segunda é o vínculo religioso e a terceira é o *coach* se tornar modelo para o *coachee*; modelo de estilo de vida, de ação, [...] impor seus valores e crenças para o cliente.”.

Metade dos entrevistados citou o princípio “coerência”, significando que o *coach* tem a vida equilibrada, coerente, é ser humano em busca de melhoria e equilíbrio, tem humildade para reconhecer quando precisa lidar com questões pessoais que possam interferir no desempenho profissional e trabalha com sentido de missão, para uma contribuição maior à humanidade.

Em relação à coerência, assinala o *coach* 9: “Hoje, nada é mais gratificante do que ver os resultados acima da questão financeira. Eu desejo ser alguém que promove o encontro das minhas palavras com minhas atitudes e, se eu for coerente, o que os outros vão pensar não vai me interessar”.

Com quatro citações, aparece o princípio “não mercantilização do *coaching*”. Quanto a este, o *coach* 10 exprime que “Há uma distorção de princípios. Tem gente que cobra um absurdo! Tem gente que com três anos de formado cobra R\$ 800,00 a sessão! Há uma mercantilização da profissão [...] não sei até quando o mercado resiste a isso!”. Também, contribui o *coach* 7: “*Coaching* não é processo para adquirir abundância material, e sim melhorar como pessoa enquanto busca a meta material”.

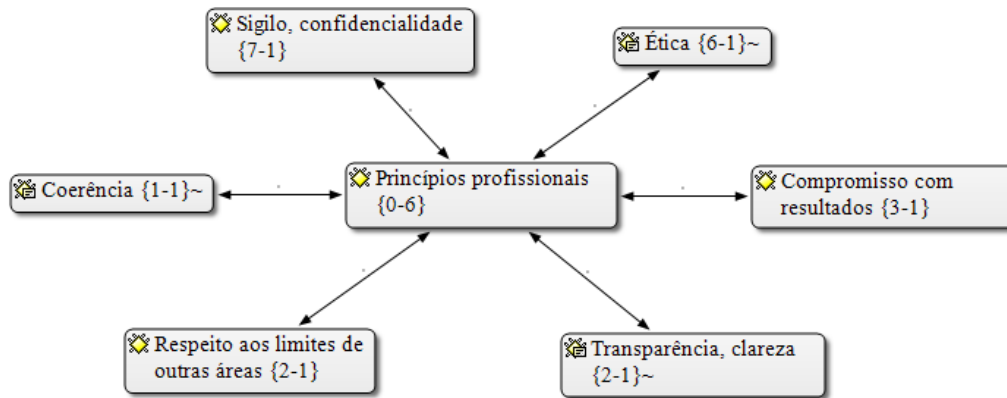
Por fim, com duas ocorrências cada qual, está o princípio “sigilo, confidencialidade”. Em relação a este, o *coach* 10 exprime: “Sigilo! Hoje, tem gente que posta foto com o *coachee* no *Facebook*, no *Instagram*, mostrando conquistas, para ter *status*”.

### b) Visão dos *coachees*

Na perspectiva dos *coachees*, são identificadas 21 citações, relacionadas a seis unidades de registro, correspondendo aos princípios profissionais do *coaching*, conforme é ilustrado na figura 18.

Todos os 6 princípios citados pelos *coachees* foram, também, citados pelos *coaches*, porém, há uma divergência quanto à ênfase do “sigilo, confidencialidade”. Enquanto este foi o item menos citado pelos profissionais, foi o de maior importância para os *coachees*, citado por 70% dos participantes. Para o *coachee* 10, “Não deve quebrar o sigilo, a confiabilidade. Não deve usar o *coaching* para se promover, já ouvi falar de profissionais que dizem: já treinei fulano, empresário tal”.

Figura 18 – Princípios profissionais, na visão dos *coachees*.



Fonte: Dados da pesquisa

Citado por 60% dos participantes, está o princípio “ética”, conforme exprime o *coachee* 9, “Existe também um apelo muito emocional, como por exemplo, captação de clientes através do ‘*coaching education*’ [...] É uma ferramenta para divulgação, mas que acaba mexendo muito no emocional para que a pessoa fique fragilizada e sinta a necessidade de contratar isso”.

Os demais princípios são “garantia de resultados” (3 citações), “respeitar limites de outras áreas” (2 citações), “transparência e clareza” (2 citações) e “coerência”. (Uma citação).

Na óptica das organizações, foram identificadas 17 citações relacionadas a cinco unidades de registro, ligadas ao código princípios profissionais, conforme é visualizado na figura 19.

### c) Visão das organizações

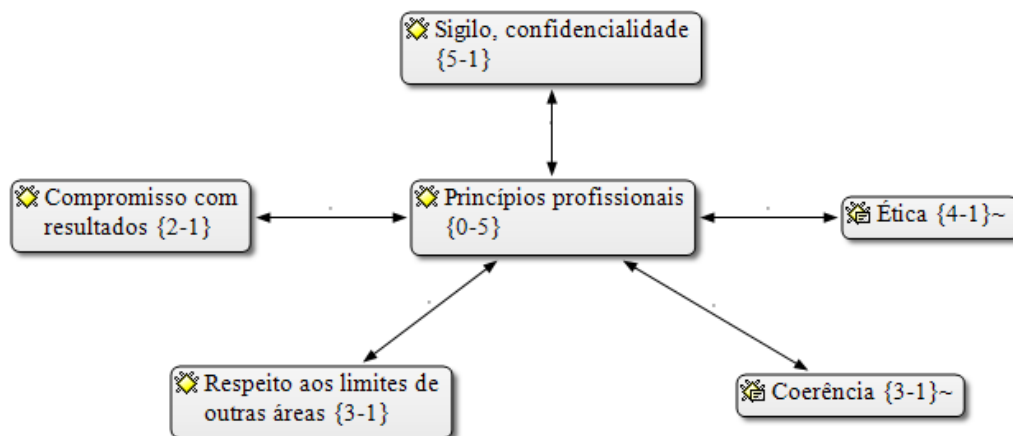
Em consonância com a visão dos *coachees*, o princípio mais citado pelas organizações contratantes foi “sigilo, confidencialidade” (cinco citações), correspondendo a 62,5% dos pesquisados. A organização 1 afirma que “O fundamental, na minha opinião, é sigilo, muitos



profissionais tem pecado nesse item”. E a organização 3, “O *coach* deve ser neutro, não deve haver quebra de sigilo, o *coach* não deve falar o que ouviu do *coachee* para organização e nem vice-versa, para que não se crie um mal estar entre ambos.”.

O princípio da “ética” obteve quatro citações, o que demonstra concordância entre os agentes – organizações, *coaches* e *coachees*.

Figura 19 – Princípios profissionais, na visão das organizações.



Fonte: Dados da pesquisa

Em seguida, com três citações cada qual, estão os princípios “respeitar os limites de outras áreas” e “coerência”. Quanto a este, relata a organização 4: “Eu tenho amigos que são *coaches*, e talvez eu não os contrataria. [...] pessoas incoerentes na sua vida pessoal. [...]Acho que um profissional de *coaching* tem que levar isso para a sua vida. Como alguém que não tem equilíbrio vai ajudar outra pessoa?”.

Com duas citações, está “compromisso com resultados”, princípio também citado por *coaches* e *coachees*.

Observa-se, de forma geral, congruência entre os agentes, quanto aos princípios desejáveis para o *coaching*. A maior concordância é percebida na visão dos *coachees* e organizações, em que “sigilo, confidencialidade” é o princípio citado com maior frequência.

### 4.2.3 Demanda

Nesta categoria de análise busca-se responder ao terceiro objetivo específico, que é caracterizar a demanda das organizações pelo trabalho do *executive coach*.

Para tanto, os resultados são mostrados em três unidades de contexto: demanda pelo trabalho do *coach*, determinante da escolha do *coach* e benefícios do processo. Em cada

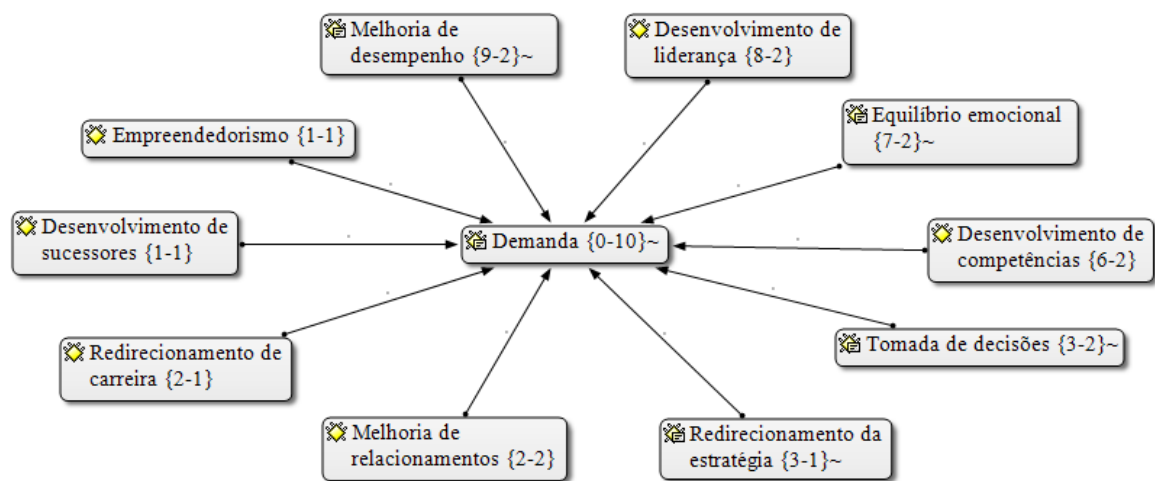
unidade de contexto, são indicadas as perspectivas dos três grupos participantes: *coaches*, *coachees* e organizações contratantes.

#### 4.2.3.1 Demanda pelo trabalho do *coach*

##### a) Visão dos *coaches*

Na perspectiva dos *coaches* foram identificadas dez unidades de registro ligadas ao código demanda, como visualizado na figura 20.

Figura 20 – Demanda pelo trabalho do *coach*, na visão dos *coaches*.



Fonte: Dados da pesquisa

Há 43 citações relacionadas às dez unidades de registro. Destacam-se as demandas “melhoria de desempenho” (nove citações) e “desenvolvimento de liderança” (oito citações) como as mais citadas pelos *coaches* entrevistados. Em relação àquela, o *coach* 6 exprime que os executivos que o contratam buscam “melhorar resultados seja em avaliações ou metas financeiras”. E o *coach* 7: “Nas organizações também as pessoas querem ser melhores enquanto pessoas, embora a contratação seja para melhorar como profissional”.

Relacionado ao “desenvolvimento de liderança”, observa o *coach* 8: “Desenvolver essa liderança inspiracional nos colaboradores. Porque a ideia das instituições é que todo colaborador é eminentemente líder e que sendo líder, ele vai inspirar as pessoas que estão nas suas cadeias sequenciais”.

Esta demanda é congruente com a abordagem da nova liderança, cujas pesquisas foram evidenciadas desde os anos 1980, na qual o líder surge como gestor de significados. Faz parte desta abordagem o conceito de liderança transformacional, que Bass e Avolio (1990) relacionam ao compartilhamento e fusão da visão do líder e seus seguidores e que é

conceituado em quatro componentes: carisma, inspiração, consideração individualizada e estimulação intelectual.

Com sete citações, a demanda “equilíbrio emocional” é compreendida como controle de estados emocionais indesejados, tais como ansiedade e impulsividade, como também com a busca da felicidade e realização. Como cita o *coach* 10, “Algo que tem chegado pra mim são demandas de pessoas que buscam ser mais felizes”.

A demanda “desenvolvimento de competências”, com seis citações, é ilustrada pelo *coach* 3: “[...] mas o que eles mais querem (os executivos) é se preparar para algo melhor, eles querem se preparar para ganhar. Os profissionais querem estar sempre preparados ou para assumirem cargos mais elevados ou até de saírem da organização para outros projetos”. Neste sentido, os *coaches* expressam várias necessidades de desenvolvimento de competências, tais como desenvolvimento de habilidades de comunicação, planejamento, organização, priorização, dentre outras.

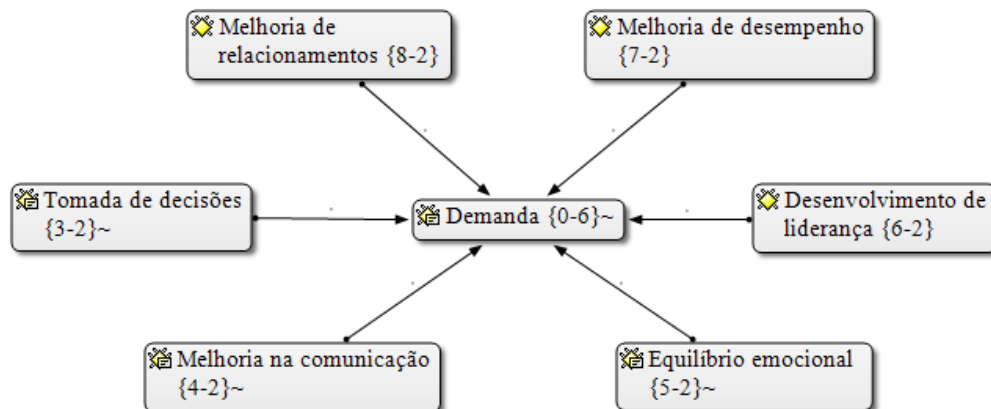
Com três citações cada qual, estão as demandas “redirecionamento da estratégia” e “tomada de decisões”, como relata o *coach* 5, o executivo demanda o *coaching* para “a questão da tomada de decisão, busca de maior segurança consigo mesmo”.

Em seguida, com duas citações, estão as demandas “redirecionamento de carreira” e “melhoria de relacionamentos. Por fim, com apenas uma citação, surgem as demandas: “desenvolvimento de sucessores” e “empreendedorismo”.

#### b) Visão dos *coaches*

Na visão dos *coaches*, foram identificadas seis unidades de registro ligadas ao código demanda. A estas foram relacionadas 33 citações, conforme é visualizado na figura 21.

Figura 21 – Demanda pelo trabalho do *coach*, na visão dos *coaches*.



Fonte: Dados da pesquisa

A “melhoria de relacionamentos” (oito citações) foi a demanda mais citada pelos *coachees*, o que denota maior ênfase comparativamente à visão dos *coaches*, dos quais somente 20% a citaram.

Segue, com sete citações, a “melhoria de desempenho”, em consonância com opinião de 90% dos *coaches* entrevistados. Como cita a *coachee* 4, “Houve uma busca na minha melhoria como profissional”. Esta demanda corrobora também Whitmore (2006), Lages e O’Connor (2010), Matta e Victoria (2012) na definição dos objetivos do *coaching*.

Também em consonância com a visão dos *coaches*, destaca-se, na óptica dos *coachees*, a demanda “desenvolvimento de liderança”. (Seis citações). O *coachee* 9 relata: “Eu queria melhorar minha liderança em três áreas: na minha área profissional, familiar e na comunidade religiosa em que eu participo cada uma foi tratada de forma diferente, era como se eu estivesse em estágios diferentes de liderança”.

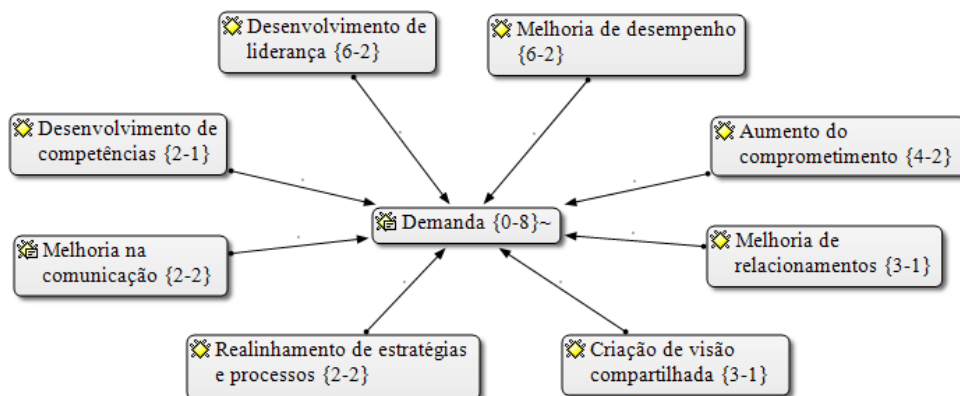
Em seguida, com cinco citações, “equilíbrio emocional”, também na percepção de 70% dos *coaches*.

Com quatro citações, aparece a demanda “melhoria na comunicação. Por fim, com três citações, aparece a demanda “tomada de decisão”, a respeito da qual a *coachee* 2 relata sua necessidade: “[...] de que eu me tornasse uma pessoa mais segura, mais decidida, de mais atitude; percebi que, realmente, eu não tinha segurança em tomar decisões, sem passar por eles (diretoria)”.

### c) Visão das organizações

Na visão das organizações, foram identificadas oito unidades de registro ligadas ao código demanda. A estas foram relacionadas 28 citações, conforme visualizadas na figura 22.

Figura 22 – Demanda pelo trabalho do *coach*, na visão das organizações.



Fonte: Dados da pesquisa

Novamente, em consonância com a visão dos *coaches* e *coachees*, destacam-se as demandas “desenvolvimento de liderança” e “melhoria de desempenho”, com ocorrência de

75%, como mais citadas pelas organizações. Sobre a primeira, a organização 1 relata que “[...] o foco era alavancar *performance* de todos os líderes, fazer com que os líderes tenham a consciência de que precisavam entrar em ação, ao invés de ‘travar’ no meio de tantas mudanças”.

Em seguida, com quatro citações, correspondendo à metade das organizações participantes, está a demanda “aumento de comprometimento”. Esta demanda não foi explicitamente mencionada por *coaches* e *coachees*, o que pode denotar uma necessidade de maior clareza das organizações para com estes, sobre suas expectativas a respeito do processo de *coaching*.

Com três citações cada qual, vêm “melhoria de relacionamentos” e “criação de visão compartilhada”. Quanto a este, relata a organização 1: “[...] a empresa estava focando em metas compartilhadas e precisava alinhar a equipe começando pela liderança”. E a organização 2: “Eu queria que todos chegassem juntos aos objetivos da empresa. A necessidade de gerar um equilíbrio, um alinhamento, uma visão compartilhada. Queria que todos tivessem a vontade de alcançar juntos”.

Esta demanda está em consonância com o que Goldsmith et al (2003) conceituam como “cultura de *coaching*”, que significa a promoção, em todos os níveis hierárquicos, do senso de valor individual e de comunidade, direcionando as atividades em alinhamento à estratégia organizacional.

Também relacionada à cultura de *coaching*, foi citada por duas organizações a demanda “realinhamento de estratégias e processos”. Com duas citações, seguem as demandas “melhoria na comunicação” e “desenvolvimento de competências”. Quanto a esta, observa-se, nas organizações investigadas, ênfase menor no concernente à visão de *coaches*, para os quais o desenvolvimento de competências aparece como demanda das mais citadas.

Destaca-se nesta categoria de análise a concordância entre os agentes a respeito das demandas mais citadas pelo *coaching*, quais sejam a “melhoria de desempenho” e o “desenvolvimento da liderança”. Conforme observado nas citações, esta se coaduna com o conceito de Bass e Avolio (1989) sobre a abordagem da liderança transformacional, relacionada ao compartilhamento e à fusão da visão do líder e de seus seguidores. Aquela é encontrada na definição dos objetivos do *coaching* de vários autores, como Whitmore (2006), Lages e O’Connor (2012), Matta e Victoria (2012).

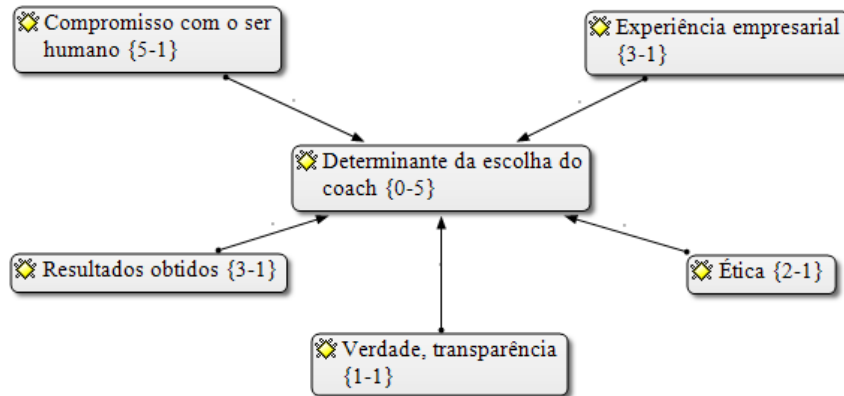
#### 4.2.3.2 Determinante da escolha do *coach*

Nesta unidade de contexto, investigam-se as expectativas dos *coachees* e das organizações em relação aos *coaches*. Foi questionado a esses dois grupos de participantes qual foi o diferencial que determinou a escolha do profissional para conduzir o *coaching*. Também foi perguntado aos *coaches* o que consideravam ser esse diferencial que possuem. Os resultados são mostrados na sequência.

##### a) Visão dos *coaches*

Na visão dos *coaches*, foram identificadas 14 citações que se relacionam a cinco unidades de registro ligadas ao código “Determinante da escolha do *coach*”, conforme é visualizado na figura 23.

Figura 23 – Determinante da escolha do *coach*, na visão dos *coaches*.



Fonte: Dados da pesquisa

Segundo os próprios *coaches*, o maior diferencial que determinou a escolha dos seus clientes foi o “compromisso com o ser humano” (cinco citações), como relato do *coach* 08: “[...] sou apaixonada por gente, adoro ver gente se desenvolvendo, se tornando melhor, encontrando seu propósito, se sentindo bem com ela mesma; eu vejo isso como missão, é como eu me sinto fazendo esse trabalho”.

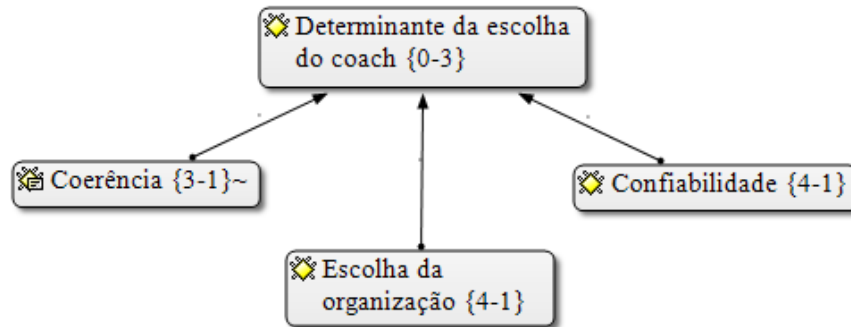
Em seguida, a “experiência empresarial” (três citações) e os “resultados obtidos” (três citações). Na opinião do *coach* 2, o que faz seus clientes o escolherem em detrimento de outros profissionais é “Eu acho que os meus resultados com meus clientes, minha ética profissional, o meu *know-how* empresarial”.

Surgiram ainda, como determinantes da escolha do *coach*, “ética” (duas citações) e “verdade e transparência” (uma citação). Ambos os determinantes estão relacionados à constituição de uma imagem de confiabilidade.

### b) Visão dos *coachees*

Na visão dos *coachees*, há 11 citações relacionadas a três unidades de registro ligadas ao código “determinante da escolha do *coach*”, conforme é visualizado na figura 24.

Figura 24 – Determinante da escolha do *coach*, na visão dos *coachees*.



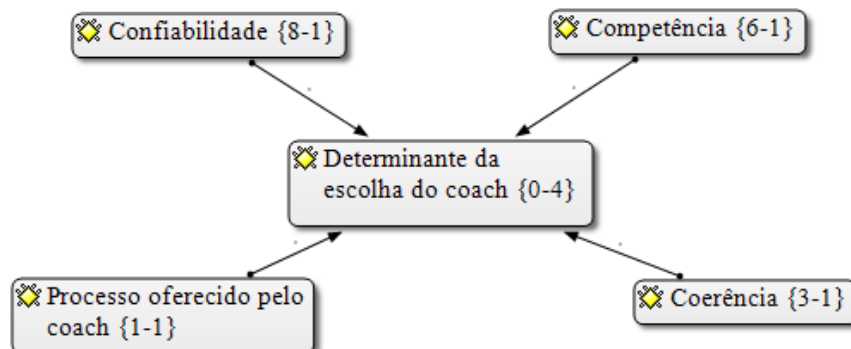
Fonte: Dados da pesquisa

Dos entrevistados, quatro não escolheram o *coach*, mas aceitaram a escolha da organização. Os outros fatores que surgem como influenciadores da escolha do *coach* são coerência (três citações) e confiabilidade (quatro citações). Retomando os resultados sobre os princípios do *coaching*, há uma concordância na visão dos *coachees*, onde “sigilo e confidencialidade” foi o princípio mais citado. Como relata o *coachee* 9, “O primeiro fato foi porque eu já conhecia o profissional. Então, a relação de confiança, para que eu pudesse avaliar a questão da ética, como da capacitação”. E o *coachee* 10, “O profissional foi uma indicação de uma pessoa de muita confiança e sigilo”.

### c) Visão das organizações

Consoante as organizações, foram identificadas 18 citações, correspondentes a quatro unidades de registro que representam o determinante da escolha do profissional que conduziu os processos. A visão das organizações está expressa na figura 25.

Figura 25 – O que determina a escolha do *coach*, na visão das organizações.



Fonte: Dados da pesquisa

Também é percebida uma consonância entre as respostas dos *coachees* e organizações contratantes. Aqui o fator citado pela totalidade das organizações foi a “confiabilidade”, que se refere tanto ao conhecimento prévio do profissional, por trabalhos já efetuados, ou indicações de pessoas ou organizações de confiança, quanto pela capacidade deste em manter sigilo e confidencialidade.

Como cita a organização 6, “[...] foi a confiança na indicação do profissional que é da área de psicologia organizacional. Já conhecíamos o trabalho desse profissional, com muito bons resultados para nossa empresa”.

Este fato corrobora Batista (2013), que evidencia a capacidade do *coach* de manter a confidencialidade de informações e dados da atividade para garantir um trabalho ético, como a habilidade com maior média em sua pesquisa.

Em seguida, aparecem “competência” (seis citações) e “coerência” (três citações). Quanto a esta, a organização 4 exprime que a escolha do *coach* foi determinada “[...] pela sua coerência entre seu trabalho e sua vida pessoal.” Em relação tanto a competência, como coerência, relata a organização 8: “Eu contratei a profissional de *coaching* por que ela era uma pessoa equilibrada, tinha um bom currículo, transmitia seriedade, o discurso dela era de um processo acessível, ela era madura, eu procurei conhecê-la bem, por ela iria interferir na nossa rotina”.

Apenas uma organização cita o “compromisso com o ser humano”, denotando uma diferença de percepção relativamente aos *coaches*, para os quais esse item é o de maior relevância na escolha do profissional. Também, apenas com uma citação, aparece “processo oferecido pelo *coach*”.

#### 4.2.3.3 Benefícios do processo de *coaching*

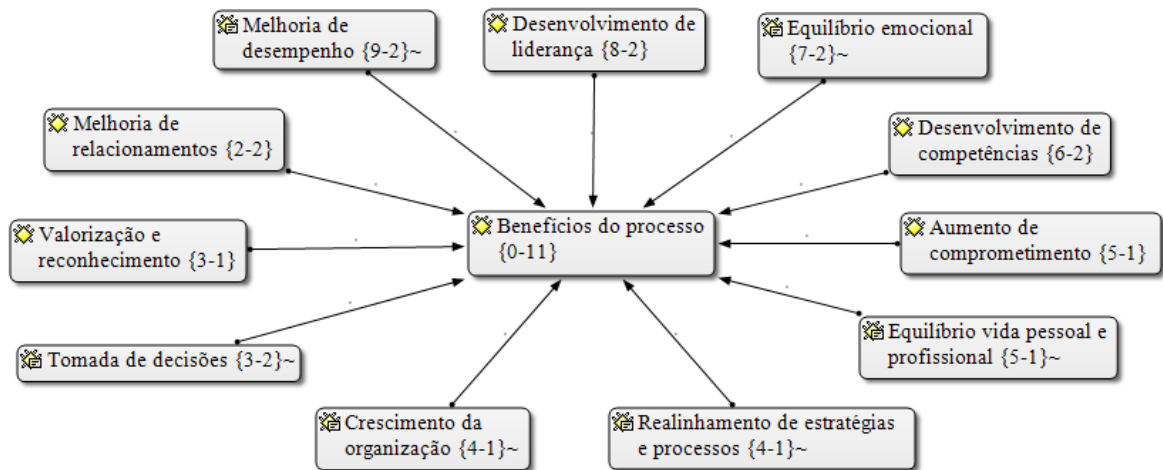
Nesta unidade de contexto, são investigados os benefícios do processo de *coaching* para os *coachees* e para as organizações contratantes, nas perspectivas dos três grupos participantes da pesquisa. Para verificar se as expectativas do processo foram atendidas, os resultados são comparados às demandas, e mostrados como segue.

##### a) Visão dos *coaches*

Na visão dos *coaches*, foram identificadas 56 citações que se relacionam a 11 unidades de registro ligadas ao código “benefícios do processo”, conforme visualizados na figura 26.



Figura 26: Benefícios do processo, na visão dos *coaches*.



Fonte: Dados da pesquisa

Destes, os que obtiveram maior número de citações foram a “melhoria de desempenho” (nove citações) e o “desenvolvimento da liderança”. (Oito citações).

Em seguida, destacam-se os benefícios “equilíbrio emocional” (sete citações) e “desenvolvimento de competências”. (Seis citações). Com cinco citações cada um, seguem “aumento de comprometimento” e “equilíbrio vida pessoal e profissional”. Este se refere à melhor gestão do tempo nas diversas áreas da vida do executivo, bem como na priorização do que é mais importante em cada área.

Com quatro citações, aparecem os benefícios “crescimento da organização” e “realinhamento de estratégias e processos”. Quanto àquele, o *coach* 6 acentua que “[...] são evidenciados os benefícios financeiros, crescimento nas vendas...”.

Seguem, com três citações, a “tomada de decisões” e “valorização e reconhecimento”. Quanto a este, contribui o *coach* 3: “As pessoas começam a se sentir importantes, que a empresa precisa deles, e isso tem que estar alinhado também com a hierarquia”.

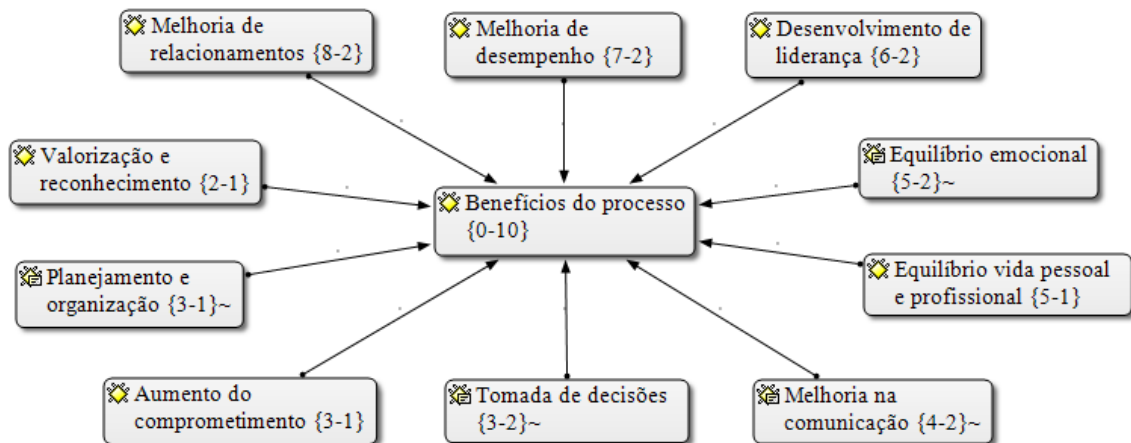
Por fim, com uma citação, é ainda identificado o benefício “melhoria de relacionamentos”.

Comparando-se os benefícios do processo com as demandas, na visão dos *coaches*, pode-se configurar uma realização das expectativas do processo. A seguir, esta comparação é realizada em relação às visões dos clientes do processo, isto é, aos *coachees* e às organizações contratantes do *coach*.

#### b) Visão dos *coachees*

Na visão dos *coachees*, foram identificadas 46 citações que se relacionam a dez unidades de registro ligadas ao código “benefícios do processo”, conforme visualizados na figura 27.

Figura 27 – Benefícios do processo, na visão dos *coachees*.



Fonte: Dados da pesquisa

Também no ponto de vista dos *coachees*, é observada uma congruência dos benefícios percebidos em relação às demandas destes. Os benefícios mais notados foram “melhoria de relacionamentos” (oito citações), “melhoria de desempenho” (sete citações) e “desenvolvimento de liderança” (seis citações), sobre o qual relata o *coachee* 9: “[...] consegui desenvolver outras pessoas até um dia poder me substituir, desenvolvi a capacidade de delegar, de ensinar”. Sobre a melhoria de desempenho, expressa o *coachee* 1: “[...] a melhoria do desempenho, um maior comprometimento com o trabalho. Atender melhor o cliente externo”.

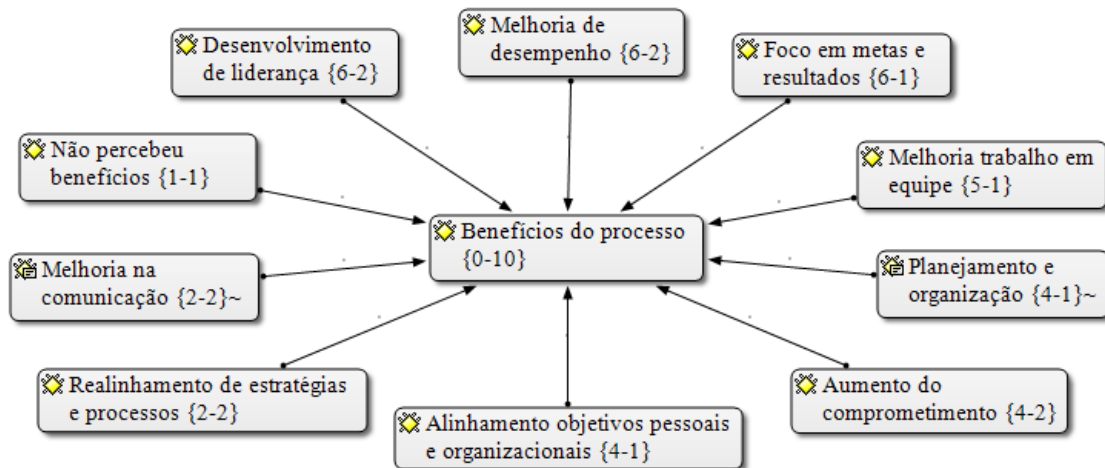
A seguir, com cinco citações cada um, “equilíbrio emocional” e “equilíbrio vida pessoal e profissional”. Este último, percebido além das demandas dos *coachees*, é exemplificado pelo *coachee* 4: “Eu tive ganhos com a saúde, com o financeiro, [...] houve uma busca na minha melhoria como profissional, eu investi em educação continuada. Uma realização pessoal e profissional.”. Quanto ao equilíbrio emocional, o *coachee* 2 relata como benefício: “[...] lidar com minha ansiedade, aprender a filtrar as coisas”.

Com quatro citações, está o benefício “melhoria na comunicação”. Em seguida, com três citações cada um, aparecem os benefícios “tomada de decisões”, “aumento do comprometimento” e “planejamento e organização”. Por fim, com duas citações, o benefício “valorização e reconhecimento” é relatado pelo *coachee* 9: “Tive mais valor dentro da organização. As pessoas chegaram pra mim e disseram: rapaz, você está diferente, você está mais presente!”.

### c) Visão das organizações

Na visão das organizações, foram identificadas 40 citações que se relacionam a dez unidades de registro ligadas ao código “benefícios do processo”, conforme visualizados na figura 28.

Figura 28: Benefícios do processo, na visão das organizações.



Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se, sob o prisma das organizações, a exemplo dos outros agentes, também uma superação das expectativas, tendo sido identificados quatro benefícios além das demandas citadas.

Dentre estes, o “foco em metas e resultados” teve seis citações, correspondendo a 75% das organizações pesquisadas. A respeito, relata a organização 1: “[...] em termos de percepção e relatos da alta liderança, foi evolução no sentido de terem mais autonomia para buscarem os resultados”. E a organização 8: “Há um divisor de águas com a metodologia *coaching*, [...] nós alavancamos o conceito de foco em resultados, porque a nossa empresa é muito focada nas pessoas, na gestão de pessoas, então, o *coaching* fortaleceu esse outro viés, que é o de foco em resultado”.

Em consonância com as demandas, ainda com seis citações, foram evidenciados os benefícios: “desenvolvimento de liderança” e “melhoria de desempenho”.

Evidenciados além da demanda das organizações, estão os benefícios “melhoria do trabalho em equipe” (cinco citações), “planejamento e organização” e “alinhamento dos objetivos pessoais e organizacionais” – ambos com quatro citações. Quanto a este, Goldsmith et al (2003) expressam, como um desafio para os *coaches*, a capacidade de estes manterem o desenvolvimento pessoal dos clientes, vinculado a alcançar resultados para a organização.

Em consonância com a demanda das organizações, estas relatam os benefícios “aumento do comprometimento” (quatro citações), “melhoria na comunicação” (duas

citações) e “realinhamento de estratégias e processos”. (Duas citações). Em relação a esta, a organização 4 exprime: “Para a empresa houve uma melhor organização dos processos e dos projetos.

Finalmente, apenas uma organização relatou que “não percebeu benefícios”. Segundo a organização 6 “No primeiro processo, não houve demanda da nossa organização; na verdade, o *coach* tinha uma relação familiar com a diretoria [...]o próprio *coach* ofereceu o processo, mas não soube explicar bem do que se tratava, e para ser bem sincera, não percebi benefício algum”.

Observa-se que o caso único em que não foi percebido benefício refere-se a um processo conduzido sem que houvesse uma demanda requerida pela organização. Presume-se que este fato seja a causa da não motivação para o processo e, conseqüentemente, não percepção de benefício.

De forma geral, na visão dos três grupos entrevistados, destacam-se como benefícios mais citados o “desenvolvimento de liderança” e a “melhoria de desempenho”, em consonância com as definições de autores diversos acerca dos objetivos do *executive coaching*, como Feldman (2001), Thach (2002), Matta e Victoria (2012).

Destaca-se, na visão das organizações, o foco em metas e resultados, em consonância com o terceiro alicerce preconizado por Golsmith, Lyons e Freas (2003) para o *coaching* nas organizações, qual seja, o *core value*, isto é, a criação de valor com resultados econômicos mensuráveis.

Em se tratando da categoria de análise “demanda”, esta pesquisa está em consonância com a abordagem funcionalista da Sociologia das Profissões, segundo a qual “uma profissão emerge quando um número definido de pessoas começa a praticar uma técnica fundada sobre uma formação especializada, dando resposta a necessidades sociais”. (RODRIGUES, 1997, p. 7 – 8).

Os resultados desta pesquisa permitem assumir que há necessidades sociais, representadas pelas demandas dos *coachees* e organizações pesquisadas, e que foram atendidas, por meio da metodologia *coaching*, com superação de benefícios em relação às expectativas.

## 5 CONCLUSÃO

Desde os anos 1980, rápidas transformações impactam as organizações, decorrentes de inovações tecnológicas, globalização dos mercados, pressões de competidores, ampliação da consciência ecológica e aumento da exigência dos consumidores. Tais mudanças exigem das organizações flexibilidade e adaptabilidade, ensejando demandas de desenvolvimento de novas competências em seus gestores.

Nesta realidade, o *coaching* emerge como prática para desenvolvimento das pessoas e aprendizagem organizacional. Cada vez mais demandado pelas organizações, o *executive coaching* é um processo que visa à melhoria de desempenho do gestor, da equipe, ou da organização, por meio de metodologias e técnicas para o alcance de objetivos que levem a resultados positivos, tanto para o executivo, quanto para a organização.

Com o crescimento da demanda das organizações pelo *coaching*, pressupõe-se que há um campo profissional em emergência. Não obstante, ainda há muitas lacunas teóricas e empíricas acerca da delimitação do *coaching*, dentre as quais a investigação do campo, no que se refere ao perfil e atuação dos profissionais, bem como à demanda das organizações que os contratam.

Nesse contexto, o objetivo geral desta pesquisa foi identificar o campo profissional do *executive coaching* no Ceará, no que se refere a perfil e atuação dos *coaches*, bem como a demanda das organizações contratantes. A investigação deu-se por via de pesquisa qualitativa, descritiva, com coleta de dados primários mediante entrevistas semiestruturadas e questionários aplicados aos agentes do campo, totalizando dez *coaches*, dez *coachees* e oito organizações contratantes de processos de *coaching*.

Para atender ao objetivo geral, foram definidos três escopos particulares, que puderam ser atendidos com a Análise de Conteúdo das transcrições das entrevistas, como seguem.

O primeiro objetivo específico foi investigar as características do perfil do *executive coach*, no que se refere às suas competências e formação. Observa-se congruência na visão dos agentes, quais sejam, *coaches*, *coachees* e organizações contratantes, em se tratando das competências consideradas mais desejáveis para o profissional do campo. Mais citadas foram as competências de conhecimento, sendo em gestão, (mais citada pelas organizações), em *coaching* e em comportamento (mais mencionadas pelos *coaches* e *coachees*). A seguir, evidenciada nos três grupos de agentes entrevistados, está a competência do estabelecimento de confiança, como a capacidade de criar um ambiente seguro e de apoio, com respeito mútuo e confiabilidade. Destaca-se também a competência “ética e profissionalismo”, identificada

pela maioria das organizações e dos *coaches*, porém, não citada na visão dos *coachees*. Este fato pode sugerir uma deficiência na veiculação adequada desta questão no campo do *coaching* no Ceará.

Quanto à formação, foram mais citados a importância de aprofundamento de conhecimentos de *coaching* e a questão da necessidade de uma formação mais longa e aprofundada, refletindo a percepção dos *coaches* entrevistados de que a formação atual é insuficiente para preparar para a atuação. Ainda relacionada ao perfil, as maiores motivações para o exercício da profissão foram identificadas pelos entrevistados como a percepção dos resultados em si mesmos e em seus clientes, bem como a ideia de missão.

O segundo objetivo específico foi examinar a atuação do *executive coach*, na perspectiva dos profissionais, *coachees* e organizações contratantes. Em se tratando do que diferencia o *coaching* das demais profissões envolvidas com desenvolvimento humano, há um consenso entre os participantes, que identificaram, principalmente, as características da abordagem não diretiva, da objetividade e resultados rápidos, do foco do presente para o futuro e do foco em metas e ação do *coachee*. São as áreas mais citadas de atuação o desenvolvimento de líderes, de equipes e o equilíbrio de vida do executivo.

Em se tratando de conciliação de interesses entre os objetivos dos executivos e das organizações, a maioria dos *coachees* não percebeu conflitos. Há uma concordância entre os *coaches* e as organizações sobre a busca de alinhamento entre objetivos e valores do *coachee* e da organização, como forma de conciliação.

Quanto à legitimação, a totalidade dos *coaches* e a maioria dos *coachees* e organizações concorda com a ideia de que a atuação no campo do *coaching* deve ser regulamentada. Há uma grande concordância dos entrevistados sobre a necessidade da existência de um código de ética que permita delinear os parâmetros de atuação no campo. Há ainda grande concordância quanto à necessidade de legitimação da capacitação dos profissionais que decidam atuar no mercado.

Sobre os princípios profissionais que deveriam ser observados na atuação dos *coaches*, há uma inversão na hierarquia de importância entre a visão dos entrevistados. Enquanto isso, na óptica dos *coachees* e organizações, maior importância foi conferida ao princípio do sigilo e confidencialidade. Este foi dos menos citados pelos *coaches*. Por outro lado, observa-se uma concordância entre todos os grupos quanto ao princípio da “ética”, que obteve a maior frequência de citação entre os *coaches*, e está em segundo lugar na visão dos *coachees* e organizações. Para os *coaches* entrevistados, seguem, com grande importância, os princípios de respeito aos limites de outras áreas e transparência, não manipulação.

O terceiro objetivo específico foi caracterizar a demanda das organizações pelo trabalho do *executive coach*. Na visão dos *coaches* e das organizações, foram mais evidenciadas as demandas por melhoria de desempenho e desenvolvimento de liderança – estas em segundo lugar de citação pelos *coachees*. Para estes, maior demanda é a melhoria de relacionamentos. Destaca-se, ainda, a concordância de *coaches* e *coachees* a respeito da demanda equilíbrio emocional.

Com relação ao que se espera dos *coaches*, há concordância na visão dos *coachees* e das organizações sobre a confiabilidade como um fator determinante para a escolha do profissional a ser contratado. Tais resultados concordam com o princípio profissional do sigilo/confidencialidade, mais evidenciado por esses agentes.

Os benefícios do processo de *coaching* mais citados entre os entrevistados são o desenvolvimento da liderança e a melhoria de desempenho. Para as organizações, também foi muito evidenciado o foco em metas e resultados, enquanto, para os *coaches* e *coachees*, foi percebido maior equilíbrio emocional. A maioria dos *coachees* também percebeu a melhoria nos relacionamentos. De forma geral, para todos os grupos participantes, há uma superação de expectativas do processo de *coaching*, evidenciados pelo maior número de citações de benefícios em relação às demandas.

Conclui-se que o campo profissional do *executive coaching* no Ceará ainda não é bem delineado, apesar de haver concordâncias entre os entrevistados quanto ao perfil e atuação dos *coaches*, bem como à demanda pelo seu trabalho. Maior congruência foi evidenciada quanto à necessidade de uma formação mais longa e aprofundada e à necessidade de regular a atuação, com a existência de um código de ética baseado em princípios acordados e observados pelos profissionais que atuam no campo. Também há concordância quanto à demanda mais requerida de desenvolvimento de liderança e melhoria de desempenho.

As limitações desta pesquisa dizem respeito à impossibilidade de mensuração do universo do campo do *coaching* no Ceará, visto que se trata de pesquisa qualitativa, como também não há registro nas escolas formadoras sobre a quantidade de *coaches* formados, em atuação neste campo, bem como não há uma associação de *coaches* onde se possa obter essa informação. Outra limitação é a reduzida possibilidade de comparação dos resultados obtidos neste estudo com outras realidades brasileiras, visto que a pesquisa acerca do campo profissional do *executive coaching* no Brasil ainda encontra muitas lacunas. Como limitação, ainda, após a análise realizada somente à luz do funcionalismo e dos neweberianos, verificou-se a possibilidade de novas percepções de análise, tomando por base o interacionismo simbólico, com o paradigma interpretativista.

Um desafio aos profissionais que atuam no campo é a capacidade de atender às demandas diferenciadas das pessoas e das organizações, porquanto estas buscam resultados, baseados em objetivos estratégicos, enquanto aquelas demandam mais equilíbrio entre vida pessoal e profissional, de forma a serem mais felizes e, conseqüentemente, realizadoras.

Estudos futuros podem ampliar o delineamento da pesquisa, replicando a metodologia para investigar as mesmas categorias de análise em outros estados ou regiões brasileiras. Pesquisas dessa natureza permitirão comparar os campos, bem como identificar os desafios para que o *coaching* chegue à maturidade como profissão no Brasil.



## REFERÊNCIAS

ABBOTT, A. **The System of Professions**: an essay on the division of expert labor. The University of Chicago Press, Chicago, 1992.

ALMEIDA, A. J. de S. **A gestão de recursos humanos em Portugal**: análise sociológica da construção de um campo profissional. Tese de doutorado. Instituto Universitário de Lisboa, 2011. Disponível em: <https://repositorio.iscte.pt/handle/10071/5892>. Acesso em: 19/fev/2014.

ARAÚJO, A. **Coach**: um parceiro para o seu sucesso. 9. ed. São Paulo: Gente, 1999.

ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH. **ATLAS.ti 7 User Manual**. Manual Version: 190.20140902. Updated for program version: 7.5. Berlin, 2014.

BASS, B. M. **Leadership and performance beyond expectations**. New York: Free Press, 1985.

BASS, B. M.; AVOLIO, B. J. Potential biases in leadership measures: how prototypes, leniency and general satisfaction relate to ratings and rankings of transformational and transactional leadership constructs. **Educational and Psychological Measurement**, 49, p. 509 -527, 1989.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BATISTA, K. S. **Coach**: um estudo das competências requeridas para a profissão. Dissertação de Mestrado Profissional em Administração. Fundação Cultural Dr. Pedro Leopoldo, 2013.

BAUER, M.; GASKELL, G. (eds.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 9.ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BENNETT, J. L. An agenda for coaching-related research: a challenge for researchers. **Consulting Psychology Journal: Practice and Research**. v.58, n.4, 240 – 249, 2006.

BERGLAS, S. **The very real dangers of Executive Coaching**. Cambridge: Harvard Business School Publishing Corporation, 2002.

BOHLANDER, G. W.; SNELL, St. **Administração de recursos humanos**. Tradução da 14ª edição: Maria Lúcia G. Leite Rosa e Solange Aparecida Visconti. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Lisboa: Difel, 1989.

BRYMAN, A. Liderança nas organizações. In: GLEGG, S.; HARDY, C; NORD, W. (Org.) **Handbook de estudos organizacionais**. vol 3. São Paulo: Atlas, p. 257 - 281, 2012.

BULLOCK, A., STALLYBRASS, & TROMBLEY, S. (Eds.) **The Fontana dictionary of modern thought**. London: Fontana Press, 1988.

CAMPOS, T. M.; PINTO, H. M. N. Coaching nas organizações: uma revisão bibliográfica. **REUNA**. v.17, n.2, 2012

CARR-SAUNDERS A.; WILSON, P. **The Professions**. London: Oxford University Press, 1933.

CHARAM, R. **Ruptura Global: liderando seu negócio através da grande transformação do poder econômico mundial**. São Paulo: HSM Editora, 2013.

COLLIS, J.; HUSSEY, R. **Pesquisa em Administração: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos e quantitativo**. 3 ed., Porto Alegre: Artmed, 2010.

DAY, D.V. & O'CONNOR, P.M. Leadership development: understanding the process. In S. Murphy & R. Riggio (Eds.), **The future of Leadership Development**. Mahweh, NJ: Laurence Erlbaum, 2003.

DELGADO, S. E. **Ontological coaching: A dialectic for gaining freedom from suffering**. Dissertation Abstracts International, A. Humanities and Social Sciences, 60(1-A), 0073, 1999.

DEWEY, J. **Democracy and education: an introduction to the Philosophy of Education**, New York: MacMillan, 1916.

DUBAR, C. TRIPIER, P. **Sociologie des Professions**. Paris: Armand Colin, 2003.

DURKHEIM, É. **A divisão do trabalho social**, vol.1. Lisboa: Editorial Presença, 1984.

DUTRA, J. S.; HIPOLITO, J. A. M.; SILVA, C. M. Gestão de pessoas por competências: o caso de uma empresa do setor de telecomunicações. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 4, n. 1, Apr. 2000.

ECHEVERRÍA, R. **Ontología del lenguaje**. 6 ed. Santiago, Chile: J.C. Sáez, 2003.

EVETTS, J. The construction of professionalism in new and existing occupational contexts. **The International Journal of Sociology and Social Policy**, 23, 4/5, p. 22-35, 2003.

FARIA, J. H. Dimensões da matriz epistemológica em estudos em administração: uma proposição. Rio de Janeiro: **EnANPAD**, 2012.

FELDMAN, D. C. Career coaching: What HR professionals and managers need to know. **Human Resource Planning**, 24, 26 – 35, 2001.

FELDMAN, D. C.; LANKAU, M. J. Executive coaching: a review and agenda for future research. **Journal of Management**, 31, 829, 2005.

FERRAZ, S. F. de S. **Estratégias de desenvolvimento local e mercado de trabalho: a emergência de um campo profissional.** Tese de doutorado. EAESP - Escola de Administração do Estado de São Paulo, 2000.

FERREIRA, M. A. A. **Coaching um estudo exploratório sobre a percepção dos envolvidos: organização, executivo e coach.** Dissertação de Mestrado não publicada, São Paulo: Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, USP, 2008.

FIEDLER, F. E. **A theory of leadership effectiveness.** New York: McGraw-Hill, 1967.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **Rev. adm. contemp.**, Curitiba, v. 5, n. spe, 2001.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** 3. ed., Porto Alegre: Bookman, 2009.

FREIDSON, E. **Professionalism reborn: theory, prophecy and policy.** The University of Chicago Press/Polity Press, Chicago: 1994.

FREDRICKSON, B. L. What good are positive emotions? **Review of General Psychology**, n. 2, p. 300-319, 1998

GALLWEY, W. T. **The Inner Game of Work: Overcoming Mental Obstacles for Maximum Performance.** New York: Texere, 2002.

GALLWEY, W.T. **O jogo interior de tênis.** Tradução de Mário R. Krauz. São Paulo: Texto Novo, 2004.

GODOI, C.K.; MATTOS, P.L.C.L. Entrevista qualitativa: instrumento de pesquisa e evento dialógico. In:GODOI, C.K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R. ;SILVA,A. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos de pesquisa.** São Paulo: Saraiva. 2 ed., 2010.

GOLDSMITH, M.; LYONS, L.; FREAS, A. **Coaching: o exercício da liderança.** Tradução: Paulo Lopes. São Paulo: Campus, 2003.

GONÇALVES, C. M. Análise sociológica das profissões: principais eixos de desenvolvimento. **Sociologia**, 17/18, p.177-224, 2007.

GRAMIGNA, M. R. **Modelo de competências e gestão dos talentos.** 2. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

GRANT, A. M. The impact of life coaching on goal attainment, metacognition and mental health. **Social Behavior and Personality**. Sidney, v.31.n.3, p. 253-264, 2003.

GRANT, A. M; CAVANAGH, m. Toward a profession of coaching: sixty-five years of progress and challenges for the future. **International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring**. Sidney, v.2. n.1, p. 8-21, 2004.

GRANT, A. M; ZACKON, R. Executive, workplace and life coaching: findings from a large-scale survey of International Coach Federation members. **International Journal of Evidence-Based Coaching and Mentoring**. Sydney, v. 2, n. 2, p.1-15, 2004.

GRANT, A.; CAVANAGH, M.; PARKER, H.; PASSMORE, J. The State of Play in Coaching Today: A Comprehensive Review of the Field. **International Review of Industrial and Organizational Psychology**. v.25, 125 – 167, 2010.

HARGROVE, R. **Masterful coaching**: extraordinary results by impacting people and the way they think and work together. San Francisco: Jossey-Bass /Pfeiffer, 2002.

HUDSON, F.M. **The handbook of coaching**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1999.

ICF – International Coach Federation. Disponível em: < <http://www.coachfederation.org> >. Acesso em: 07 dez.13.

JOHNSON, T. **Professions and Power**. London: Macmillan, 1972.

JOO, B-K. Executive coaching: a conceptual framework from a integrative review of practice and research. **Human Resource Development Review**. v. 4, n. 10, 462 – 488, dec. 2005.

JOSEPH, S. Person-centred coaching psychology: a meta-theoretical perspective. **International Coaching Psychology Review**, v. 1, n. 1, 47 – 54, 2006.

JUDGE, W.; COWELL, J. The brave new world of executive coaching. **Business Horizons**, n. 40, 71-77, 1997.

KARAWEJCZYK, T. C.; CARDOSO, A.P. Atuação profissional em *coaching* e os desafios presentes e futuros nesta nova carreira. **B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof.** Rio de Janeiro, v.38, n.1, jan./abr., 2012.

KESSEL, L. V. Coaching, a field for professional supervisors? **Ljetopis socijalnog rada**, v. 14, n. 2, 387 – 432, 2006.

KILBURG, R. R. Toward a conceptual understanding and definition of executive coaching. **Consulting Psychology Journal: Practice and Research**, v. 48, n. 2, p. 34 – 144, 1996.

KOLB, D. **Experiential learning**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1984.

KOLB, A. Y.; KOLB D. A. The learning way: meta-cognitive aspects of experiential learning. **Simulation Gaming**, 40, p. 297 – 327, 2009.

KOTTER, J. P. **A force for change**: how leadership differs from management. New York: Free Press, 1990.

LAGES, A.; O'CONNOR, J. **Como funciona o coaching**: o guia essencial para a história e a prática do *coaching* eficaz. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2010.

LAGES, A.; O'CONNOR, J. **Formação de Coaching**. São Paulo: ICC – International Coaching Community, 2012.

LARSON, M. S. **The rise of professionalism**: a sociological analysis. Berkley: University of California Press, 1979.

LE BOTERF, G. De la compétence – essai sur un attracteur étrange. In: **Les éditions d'organisations**. Paris: Quatrième Tirage, 1995.

LIMA, M.A.M.; LIMA, B. C.C.; VALE, J., C.F. do; CABRAL, A. C. de A. Morfologia das Competências: análise da produção científica brasileira. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, Rio de Janeiro, v.6, n.3, jul/set, 2012, 1-16.

MACHADO, V. M. A identidade e o contexto organizacional: perspectivas de análise. **Revista de Administração Contemporânea**, edição especial, p. 51 – 73, 2003.

MARTINS, G. A.; THEOPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. São Paulo: Atlas, 2009.

MATTA, V.; VICTORIA, F. **Executive Coaching**: livro de metodologia. São Paulo: SBCoaching Editora, 2012.

MAUER, A; SCHUSTER, M. da S.; MENEZES, U. G. de; DIAS, V. da V. A influência dos estilos de aprendizagem e dos valores organizacionais na gestão de uma rede horizontal: um estudo à luz do comportamento organizacional. **Gestão & Regionalidade**. vol. 28 - Nº 82 - jan-abr/2012

MELO, L.H.A. de; MACHADO, D. de Q.; MATOS, F.R.N. O Coaching e o Processo de Desenvolvimento de Competências e Habilidades na Aprendizagem Gerencial. **SemeAd**, out/2014.

MENTAL HEALTH FOUNDATION OF NEW ZEALAND. **Flourishing, positive mental health & wellbeing**. Disponível em: <<http://www.mentalhealth.org.nz/newsletters/view/article/22/312/2011/>>. Acesso em: 07 dez.13.

MICELI, S. A força do sentido. In BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. Introdução, organização e seleção: Sérgio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 2013.

MILARÉ, S. A. **Intervenção breve em organizações: mudança em *coaching* de executivos.** Tese (Doutorado em Psicologia). Campinas: Universidade de Campinas, Centro de Ciências da Vida, 2008.

MILARÉ, S. A.; MÉDICI, E.; YOSHIDA, E. M. P. *Coaching de executivos: adaptação e estágio de mudanças. Psicologia: teoria e prática*, v. 9, n. 1, p. 86-99, 2007.

MONTAGNER, M.A.; MONTAGNER, M.I. A teoria geral dos campos de Pierre Bourdieu: uma leitura. **Tempus Actas de Saúde Coletiva**, v.5, n.2, p.256-273, 2010.

O'NEILL, M. B. **Coaching, treinando executivos: como colocar os líderes frente a frente com seus desafios.** Tradução de Eduardo Lasserre. São Paulo: Futura, 2001

PARSONS, T. **O sistema das sociedades modernas.** São Paulo: Pioneira, 1974.

PELTIER, 2001. **The psychology of executive coaching: theory and application.** Ann Arbor, MI: Sheridan Books, 2001.

PEREIRA, D. D. O.; SANTOS, K. C.; MORAIS, L. T.; SARSUR, A. M. Novas Perspectivas na Gestão de Pessoas: a (In)Viabilidade da Condução por Consultores Internos de Recursos Humanos de Processos de *Coaching* nas Organizações. **EnANPAD**, 2013.

PETERSON, D. B.; HICKS, M. D. **The leader as a coach: strategies for coaching and developing others.** Minneapolis, MN: Personnel Decisions, 1995.

PIMENTEL, A. A teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de estudos sobre desenvolvimento profissional. **Estudos de Psicologia**, 12 (2), p.159-168, 2007.

PRAHALAD, K. C.; HAMEL, G. The core competence of the corporation. **Harvard Business Review**, v. 68, n. 3, p. 79-91, 1990.

RIBEIRO, E. A. O elemento voluntarista na sociologia de Talcott Parsons. **Acta Sci. Human Soc. Sci.** Maringá, v. 28, n. 1, p. 93-98, 2006..

RODRIGUES, M. de L. **Sociologia das profissões.** Oeiras: Celta Editora, 1997.

\_\_\_\_\_. As profissões e a democracia **Pro-Posições**, v. 17, n. 1 (49), p. 269-280, jan./abr. 2006.

ROGERS, C. **Tornar-se pessoa.** São Paulo: Martins Fontes, 1961.

ROGERS, C; WOOD, J. Client-centered theory: Carl Rogers. In A Burton (Ed.), **Operational theories of personality.** New York: Bruner/Mazel, 1974.

RUAS, R. **Aprendizagem organizacional e competências.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2005.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de pesquisa.** 3.ed., São Paulo: McGraw-Hill, 2013.

SELIGMAN, M. E. P. **Felicidade Autêntica**: usando a nova psicologia positiva para a realização permanente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

SELIGMAN, M. E. P., & CSIKSZENTMIHALYI, M. Positive psychology: An introduction. **American Psychologist**, 2000. 55, 5-14, 2000.

SENGE, P. M. **A Quinta Disciplina**: arte e prática da organização que aprende. Tradução: OP Traduções, 7. ed., São Paulo: Best Seller, 2000.

SMIRCICH, L.; MORGAN, G. Leadership: the management of meaning. **Journal of Applied Behavioral Science**, 18, p. 257 – 273, 1982.

THACH, E. C. The impact of executive coaching and 360 feedback on leadership effectiveness. **Leadership & Organizational Development Journal**. 23/4; 205 – 214, 2002.

TOBIAS, L. L. Coaching Executives Consulting. **Psychology Journal: Practice and Research**, v.48, n.2, p.87-95, 1996.

WEBER, M. **Économie et Société/1**: les catégories de la sociologie. Paris: Librairie Plon, 1995.

WILLIAMS, J. L. What makes a profession a profession? **Professional Safety**, v.43(1), 18, 1995.

WITHERSPOON, R. & WHITE, R. P. Executive coaching: a continuum of roles. **Consulting Psychology Journal: Practice & Research**, v.48 (2), 124-133, 1996.

WHITHMORE, J. **Coaching para Performance**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2006.

ZALEZNIK, A. Managers and leaders: are they different? **Harvard Business Review**, 55, p. 67 – 78, 1977.

ZARIFIAN, P. **Objectif compétence**. Paris: Liaisons, 1999.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência**: por uma nova lógica. Tradução: Maria Helena C. V. Trylinski. São Paulo: Atlas, 2001.

ZEUS, P. & SKIFFINGTON, S. **The Coaching at Work Toolkit** . A Complete Guide to Techniques and Practices. Sydney; New York: McGraw-Hill, 2002.

## APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM COACHES

Data da entrevista: \_\_\_\_\_ Duração: \_\_\_\_\_

### 1ª PARTE: IDENTIFICAÇÃO

#### 1. Dados de identificação do *coach*

Nome		Telefone
Sexo	Idade	Estado civil
Escolaridade:		
Tempo de atuação como <i>coach</i> :		
Áreas de atuação do <i>coaching</i> :		
Qual é sua situação: <i>Coach</i> interno à organização( ) <i>Coach</i> externo à organização( )		

2. Em quais instituições fez sua formação em *coaching*, e qual a respectiva especialização e carga horária?
3. Quais abordagens teóricas e metodologias de trabalho utiliza na condução dos processos de *coaching*?

### 2ª PARTE: ROTEIRO DE PERGUNTAS

#### 1. PERFIL

##### 1.1. Formação e aprendizagem

- a. O que considera como corpo comum de competências do *coaching*?
- b. O que, como *coach*, precisa conhecer?
- c. Quais habilidades considera importantes dominar para ser um *coach*? (Métodos, técnicas, ferramentas etc).
- d. Que atitudes seriam desejáveis para o *coach*? (Predisposição, valores, princípios).
- e. Qual a formação (Aspectos formais e informais) que considera necessária para o *executive coach*? (Experiência, certificações, supervisão).

##### 1.2. Condições de acesso

- a. Quais são os meios de formação de membros?
- b. Quais as condições que considera indispensáveis para acesso e manutenção de um profissional no campo do *executive coaching*?

##### 1.3. Motivações pessoais

- a. Qual a sua atividade anterior e o que o motivou a escolher atuar como *coach*?

#### 2. ATUAÇÃO

##### 2.1. Segmentação do campo

- a. Como se enxerga como profissional de *coaching*? Como imagina que é visto pelos demais agentes do campo (*coaches*, *coachees*, organizações contratantes)?
- b. Como é a sua relação com o mercado demandante do *coaching* e com os pares? (Sinergias, dificuldades).
- c. Com base na sua experiência, quais são os limites de atuação do *coach*?
- d. Quais seriam outras áreas de atuação do *executive coach*?



- e. O que diferencia o *coaching* das demais profissões envolvidas com desenvolvimento humano?

## 2.2. Relações de forças entre agentes

- a. Na sua experiência, como concilia as demandas organizacionais, com os interesses do *coachee* e com as suas competências como *coach*?

## 2.3. Legitimação

- a. Como acha que deveriam ser regulamentadas as leis, os princípios e a ética no campo do *coaching*?
- b. Na sua opinião, quais deveriam ser os princípios profissionais do *coaching*?
- c. Quais práticas ocorrem na atuação de *coaching* que considera antiéticas e que deveriam ser coibidas?

## 3. DEMANDA

### 3.1. Demanda

- a. Na sua prática, quais as demandas mais requeridas pelas organizações que contratam o processo de *coaching*?
- b. Também com suporte na sua prática, quais as demandas dos *coachees* que buscam o *coaching* como processo? Há divergências em relação às demandas das organizações?
- c. Qual é o seu diferencial como *coach*, que lhe determina a escolha dos seus clientes como profissional?
- d. Quais benefícios foram gerados para as organizações e/ou para os executivos que participaram dos processos de *coaching* que conduziu?
- e. Como se sente socialmente reconhecido na profissão?

## APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM COACHEES

Data da entrevista: \_\_\_\_\_ Duração: \_\_\_\_\_

### 1ª PARTE: IDENTIFICAÇÃO

#### 1. Dados de identificação do *coachee*

Nome		Telefone
Sexo	Idade	Estado civil
Formação:		
Cargo na empresa:		
Tempo de empresa:		

2. Qual o foco do seu programa de *coaching*?
3. Qual foi o tempo de duração do seu processo (meses, número de sessões)?
4. Qual foi a periodicidade das sessões no seu programa de *coaching*?
5. Qual é a situação do profissional que conduziu seu processo?  
( ) *Coach* interno ( ) *Coach* externo
6. Quem foi o contratante do seu processo?  
( ) Eu mesmo - *coachee* ( ) A organização onde atuo

### 2ª PARTE: ROTEIRO DE PERGUNTAS

#### 1. PERFIL

##### 1.1. Formação e aprendizagem

- a. Quais competências considera importantes para um profissional atuar como *coach*? (Conhecimentos, habilidades, atitudes)?
- b. Como avalia as competências do *coach* no processo que você vivenciou?

#### 2. ATUAÇÃO

##### 2.1. Segmentação do campo

- a. O que acha que diferencia o *coaching* das demais profissões envolvidas com desenvolvimento humano?

##### 2.2. Relações de forças entre agentes

- a. No seu processo, como foram conciliadas as demandas da organização com os interesses pessoais?

##### 2.3. Legitimação

- a. Como acha que deveriam ser regulamentadas as leis, os princípios e a ética no campo do *coaching*?
- b. Na sua opinião, quais deveriam ser os princípios profissionais do *coaching*?
- c. Quais práticas ocorrem na atuação de *coaching* que considera antiéticas e que deveriam ser coibidas?

### 3. DEMANDA

#### 3.1. Demanda

- a. No seu processo de *coaching*, quais as demandas requeridas pela sua organização e por sua pessoa?
- b. Qual foi o diferencial que determinou a sua escolha pelo profissional para conduzir seu processo de *coaching*?
- c. Quais benefícios foram gerados para a organização e/ou para sua pessoa, com origem no processo de *coaching*?

## APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM ORGANIZAÇÕES CONTRATANTES

Data da entrevista: \_\_\_\_\_ Duração: \_\_\_\_\_

### 1ª PARTE: IDENTIFICAÇÃO

#### 1. Dados do respondente (representante da organização contratante)

Nome	Telefone
Formação:	
Cargo na empresa:	
Tempo de empresa:	

#### 2. Dados de identificação da organização contratante

Razão social	Telefone
Setor de atuação:	
Tempo de atuação no mercado:	
Número de funcionários:	

#### 3. Dados do *coaches* para os quais a empresa contratou o(s) processo(s):

Cargo do <i>coachee</i>	Tempo de empresa	Demanda (foco do coaching)

#### 4. Qual é a situação do profissional que conduziu o processo?

( ) *Coach* interno à organização ( ) *Coach* externo à organização

### 2ª PARTE: ROTEIRO DE PERGUNTAS

#### 1. PERFIL

##### 1.1. Formação e aprendizagem

- Quais competências considera importantes para um profissional atuar como *coach*? (Conhecimentos, habilidades, atitudes)?
- Como avalia as competências do *coach* contratado pela sua organização?

#### 2. ATUAÇÃO

##### 2.1. Segmentação do campo

- O que acha que diferencia o *coaching* das demais profissões envolvidas com desenvolvimento humano?

##### 2.2. Relações de forças entre agentes

- No(s) processo(s) de *coaching*, como foram conciliadas as demandas da organização com os interesses pessoais dos *coaches*?

##### 2.3. Legitimação

- Como acha que deveriam ser regulamentadas as leis, os princípios e a ética no campo do *coaching*?
- Na sua opinião, quais deveriam ser os princípios profissionais do *coaching*?

- c. Quais práticas ocorrem na atuação de *coaching* que considera antiéticas e que deveriam ser coibidas?

### **3. DEMANDA**

#### **3.1. Demanda**

- a. Quais foram os fatores que determinaram a escolha pelo processo de *coaching* como ferramenta?
- b. Qual foi o diferencial que determinou a escolha da organização pelo profissional para conduzir o processo de *coaching*?
- c. Quais os resultados específicos obtidos com o *coaching*? Quais benefícios foram gerados para a organização e/ou para o *coachee*, com origem no processo de *coaching*?

## APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO EM PESQUISA CIENTÍFICA



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO EM PESQUISA CIENTÍFICA

Vossa senhoria está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa científica. Sua participação é importante, porém, não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que quiser, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

Esta pesquisa está sendo desenvolvida pela aluna Ana Maria Andreazza Araújo Leite, na linha de pesquisa Estudos Organizacionais e Gestão de Pessoas, do Mestrado Profissional em Administração e Controladoria da Universidade Federal do Ceará.

A pesquisa tem por objetivo investigar o campo profissional do *executive coaching* no Ceará, no que se refere ao perfil e atuação dos *coaches*, bem como à demanda das organizações contratantes. Não há despesas pessoais. Também não haverá ganhos em dinheiro relacionados à sua participação. Sua saúde não estará exposta a riscos ou danos por participar deste. Não há benefício individual em participar da pesquisa, pois se pretende, com este trabalho, proporcionar benefícios coletivos para a comunidade acadêmica. Esses benefícios consistem em ampliar e aperfeiçoar os conhecimentos teórico/práticos, para posterior benefício da sociedade.

Convém esclarecer que a participação neste estudo é voluntária e que pode desistir de participar a qualquer momento. As informações obtidas na pesquisa serão confidenciais e só serão divulgadas em eventos e em publicações científicas, sem que seu nome ou qualquer outro dado pessoal possa identificá-lo.

Eu, \_\_\_\_\_, portador (a) da RG \_\_\_\_\_, acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim sobre o estudo acima. Ficaram claros, para mim, quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou evidente, também, que minha participação é isenta de despesas. Concordo, voluntariamente, em participar deste estudo e sei que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante ele, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa adquirir ou ter adquirido na participação do projeto. DOU O MEU CONSENTIMENTO, SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Fortaleza, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Ana Maria Andreazza Araújo Leite - Pesquisadora