

XXI ENANGRAD



Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho (GPT)

O PAPEL DO COACH NO PROCESSO DE COACHING, NA PERCEPÇÃO DE COACHEES: UM ESTUDO COM BASE NA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Sylvia Constant Vergara

Susane Zanetti de Oliveira

Victor Cláudio Paradela Ferreira

Brasília, 2010

GESTÃO DE PESSOAS E RELAÇÕES DE TRABALHO – GPT

O PAPEL DO COACH NO PROCESSO DE COACHING, NA PERCEPÇÃO DE
COACHEES: UM ESTUDO COM BASE NA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES
SOCIAIS.

Resumo

A despeito de sua reconhecida importância e crescente adoção nas organizações, o *coaching* é, ainda, uma área de estudo em desenvolvimento, o que faz com que o papel do *coach* seja objeto de debate entre estudiosos e profissionais da área. O *coach* está envolvido com um adulto que tem a possibilidade de aprender, com alguém que passa por um processo de mudança, de aquisição ou desenvolvimento de um novo conhecimento. Qual deve ser o papel do *coach* nesta construção com o seu *coachee*? Esta foi a questão desencadeadora da pesquisa. Foi-se buscar resposta na literatura que trata do assunto, bem como no campo, com quem já vivenciou – como *coachee* - o processo de *coaching*. Buscou-se apoio na teoria das representações sociais. Ela revela que representações funcionam como um sistema de interpretação da realidade reguladora das relações dos indivíduos com seu meio ambiente físico e social, orientando os comportamentos e as práticas desses indivíduos. O percurso metodológico seguido permitiu concluir que o papel do *coach* é o de: orientação, apoio, auto-conhecimento e desenvolvimento de seu *coachee*. As conclusões obtidas podem auxiliar no direcionamento da atuação do *coach*.

Abstract

Despite the acknowledged importance and growing use of coaching in organization, it is still a developing area of study. Accordingly, the role of the coach remains an object of debate among academics and professionals. The coach works with an adult capable of learning, someone involved in a process of change, the development or acquisition of some new knowledge. What should the role of the coach be, in this context, in relation to the coachee? This was the question which led to the investigation. Answers were sought in the literature on the topic, as well as in the field, with those people who possessed experience as coachee. Support was sought in the theory of social representations. This theory reveals that the social representations function as a system of interpretation of reality which regulates the relations between individuals and their physical and social environments, framing the behaviors and practices of the individuals. Through the methodology mentioned above, the investigation revealed that the role of the coach consists of: the guidance, support, facilitation of self-knowledge and development of the coachee. The conclusions obtained can serve to guide the actions of coach.

Palavras-chave

Coaching, Educação corporativa, Representações Sociais.

Key-words

Coaching. Corporate Education. Social Representations

1. Introdução

O advento da chamada sociedade do conhecimento tem levado grande número de organizações a investir de modo mais intenso em programas de educação corporativa direcionados para a capacitação e o desenvolvimento de seus funcionários. Uma das formas de condução desses esforços ganhou destaque nos últimos anos: o *coaching*, processo que acontece entre um *coach* e um *coachee*, como será visto no texto.

Questões como a globalização, a emergência de novos valores pessoais, a redescoberta da qualidade de vida têm contribuído para o surgimento de novos paradigmas organizacionais. A difusão do conhecimento, a valorização da educação e o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem revelam-se vitais tanto no nível individual, para garantia da empregabilidade, quanto no organizacional, para preservação da competitividade. O conhecimento passa a ser percebido como a maior fonte de riqueza e diferenciação dos indivíduos, das organizações e dos países. O domínio de formas eficazes de gerenciamento desse ativo torna-se, portanto, de especial relevância.

No que diz respeito ao *coaching*, a despeito de sua reconhecida importância e crescente adoção nas organizações é, ainda, uma área de estudo em desenvolvimento, o que faz com que o papel do *coach* seja objeto de debate entre estudiosos e profissionais da área. O *coach* está envolvido com um adulto que tem a possibilidade de aprender, com alguém que passa por um processo de mudança, de aquisição ou desenvolvimento de um novo conhecimento. Se a mudança ocorre por meio de aprendizagem, ela envolve a construção de um conhecimento. Qual é, então, o papel do *coach* nessa construção com o seu *coachee*? A resposta a essa questão é o objetivo da pesquisa aqui apresentada. Foi-se buscar tal resposta na literatura que trata do assunto e que serviu de referencial teórico, assim como se foi buscá-la no campo, com quem já vivenciou – como *coachee* - o processo de *coaching*. Até onde é dado inferir, *coachees* exercem um papel preponderante no direcionamento adotado pelo *coach*, logo, ouvi-los é relevante. Para essa investigação no campo, encontrou-se suporte na teoria das representações sociais, enriquecida com a teoria do núcleo central. O estudo partiu da suposição de que o papel do *coach* deve ser o de auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de seu *coachee*, de modo a que um conhecimento seja produzido e uma mudança seja realizada.

O artigo é constituído por cinco seções, além desta introdução. A próxima discorre sobre o processo de *coaching* à luz da literatura pesquisada. A terceira seção tem como foco a teoria das representações sociais e a do núcleo central, sendo explicitados seus fundamentos e destacadas possibilidades e vantagens por elas oferecidas para a compreensão de fenômenos sociais, como o de *coaching*. A seção seguinte é dedicada à apresentação do percurso metodológico realizado no campo. O que este revelou é explicitado na quinta seção. A última apresenta as conclusões, implicações e limitações do presente estudo, acrescentando uma sugestão para outros estudos, visando ao enriquecimento da compreensão do papel do *coach*.

2. O processo de *coaching*

Merriam-Webster (2008) assinala que a palavra *coach* foi primeiramente mencionada por volta do século XV para denominar um tipo de transporte utilizado na cidade de *Kocs* na Hungria, tornando-se conhecido como *Kocsi* em húngaro, *Kutsche* em alemão e *Coche* em francês antigo. Esse tipo de transporte assemelhava-se ao que hoje se designa por carruagem. O veículo passou a ser utilizado na Inglaterra por volta da metade do século XVI e servia para transportar pessoas ou correspondências e, por volta do século XVIII, tornou-se amplamente utilizado nas cidades da Europa. A função do *coach* era, nesse sentido, a de condutor. Essa acepção foi, posteriormente, relacionada aos termos guia, tutor, instrutor, treinador, descrevendo, assim, alguém que instrui, guia, ensina ou treina outros.

Uma definição que se revela mais próxima da prática corporativa de *coaching* é defendida por autores como Fitzgerald e Berger (2002, *apud* BLANCO 2006, p.71). Eles afirmam: “Um *coach* é um profissional treinado e dedicado a guiar outros no desenvolvimento progressivo de competências, de comprometimento e de autoconfiança. Por meio da interação humana, a aprendizagem de habilidades, de cultura e de valores torna-se mais viável”.

No pensamento de Hargrove (1995, *apud* KRAUSZ, 2007, p. 16), trata-se de um “construtor de visão e um escultor de valores”, um descobridor de talentos e um estimulador de vocações, alguém que se posiciona a favor do futuro das pessoas, das comunidades, dos sistemas sociais, da humanidade, não apenas no seu papel profissional, mas também como ser humano.

Muitas empresas incorporaram o processo de *coaching*, um elo de ligação entre o estado atual e o estado desejado pelo *coachee*, nos termos de Araújo (1999). Tal processo ajuda a visualizar, de forma estruturada, onde se está e onde se quer chegar. Ele seria a ponte entre as competências atuais e as expectativas da organização, conduzindo o *coachee* a ter clareza sobre os comportamentos que precisa mudar.

É nessa concepção que Hudson (1999 *apud* BLANCO, 2006) contextualiza o *coaching* como uma ferramenta de auxílio para ensinar a pessoa a conviver com novas regras, a mudar expectativas, a libertar-se e a aproveitar sua própria força e energia.

Gallwey (1997, *apud* ARAÚJO, 1999 p. 25) já sublinhara esse entendimento, ao afirmar ser o *coaching* uma relação de parceria que liberta, revela o potencial das pessoas e lhes permite maximizar seu desempenho. Gallwey ressalta que a parceria implica ajudar as pessoas a aprender, “ao invés de ensinar algo a elas”.

No mesmo sentido posiciona-se o *The Executive Coaching Forum* (TECF, 2004). Ele ressalta que o *coaching* executivo é um processo empírico e individualizado de desenvolvimento de líderes que constrói a capacidade de um líder atingir metas organizacionais de curto e longo prazos. É realizado por meio de interações um para um, conduzido com dados advindos de múltiplas perspectivas, e baseado em respeito e confiança mútua. A organização, o *coachee* e o *coach* trabalham em parceria, para alcançar impacto máximo.

Pode ser também destacada a abordagem de *The International Coach Federation* (ICF, 2007). Na definição da ICF, o *coaching* é um relacionamento gradativo de facilitação, orientado por profissional capacitado (o *coach*) que auxilia e estimula indivíduos e organizações a desenvolver atitudes e ações conscientes e responsáveis que levem à realização de seus desejos, metas e visões – sejam pessoais ou profissionais.

Grant (2003, *apud* BLANCO, 2006) de alguma forma sintetiza as visões aqui apresentadas, identificando os principais constructos que constituem a prática de *coaching*: relacionamento colaborativo e de igualdade entre *coach* e *coachee*; orientação à busca por soluções; ênfase na definição colaborativa de metas; e reconhecimento da capacidade do *coach* como o estimulador e facilitador do processo de aprendizagem. O processo deve ser sistematicamente orientado à perseguição de metas e, para viabilizar a sustentabilidade da mudança, deve ser direcionado a fomentar contínua auto-aprendizagem e crescimento pessoal. Nesse entendimento pode-se observar a importância do processo de *coaching* como ferramenta de suporte ao desenvolvimento de outro, no qual a pessoa (o *coachee*) é ativa em sua própria vida e carreira.

Os efeitos resultantes de um processo de *coaching* mencionados com maior frequência estão relacionados à mudança de desempenho e de comportamento e, na maior parte das abordagens mencionadas, estão associados a outros resultados mais profundos: o crescimento e a transformação pessoal. E, quando isso ocorre, a sustentabilidade da mudança torna-se possível. Desta forma, *coaching* diz respeito à facilitação da aprendizagem, da mudança e do crescimento (BLANCO, 2006).

As diversas abordagens aqui destacadas têm em comum a percepção de que a prática de *coaching* caracteriza-se como um processo de interação colaborativa voltado à promoção e ao estímulo da aprendizagem. Reforçam, portanto, a idéia de que o objetivo do *coach* não é ensinar, mas sim auxiliar o outro a aprender.

Alguns papéis fazem o *coach*, podendo se entrelaçar: instrutor, professor, tutor e guru. O papel de professor é desempenhado por alguém que, dominando mais a esfera conceitual do que o instrutor, preocupa-se em transmitir teorias, modelos, técnicas e cobrar esse domínio de seus alunos. Já o tutor é aquele que se responsabiliza pelo aprendizado do tutorado. No geral, presencialmente ou a distância, o tutor cuida para manter seu tutorado engajado no que deve aprender. O guru, por sua vez, é alguém por quem se tem grande admiração, próxima do fascínio.

Se o papel do *coach* é contribuir para que o aprendizado efetivo de seu *coachee* ocorra, revertido em mudanças de comportamento, é fundamental a pessoa querer mudar (KILPATRICK, *apud* BAPTISTA, 2002). Motta (2001) compartilha desse entendimento, assinalando que a mudança é causada pela vontade pessoal; é um processo consciente de se criar uma nova visão de si próprio. Se a pessoa só conhece o mundo por meio de representação própria, as respostas de mudança devem basear-se numa transformação interna da pessoa. Vergara (2009) sublinha essa compreensão ao afirmar que o papel do *coach* é ajudar a pessoa a encontrar suas próprias maneiras de melhorar e, desta forma, ser responsável por seu desempenho. Para tanto, é necessário, nos termos de Krausz (2007), a autoconsciência, ou seja, conhecer e compreender primeiro, a si próprio.

Pode-se, então, indagar: se o processo de *coaching* leva à facilitação da aprendizagem, da mudança e do crescimento, como é melhor que um *coach* atue? Qual papel deve ser atribuído a esse profissional? Deve ser o de um educador, baseando-se nos objetivos da educação? Segundo Vergara (2003, p. 132), “o objetivo da educação é o de facilitar o auto-conhecimento do educando, como ser pensante, construtor de sua vida, sujeito de seu existir e de seu processo histórico, participante ativo da construção, reconstrução e sustentação da realidade social”. O *coachee* seria então como o educando, um ator responsável? Um ser que aprende, questiona, dialoga, critica, identifica problemas e chega a conclusões?

Neste processo educacional, revela-se a relação ensino-aprendizagem fundada em uma epistemologia construtivista? Tal epistemologia, alicerçada por grandes pensadores como Jean Piaget e Liev S. Vygotsky enfatiza a atividade do sujeito (do aprendiz) na aquisição do conhecimento, bem como o caráter qualitativo das mudanças no desenvolvimento (CASTORINA, 2006). O construtivismo parte de uma premissa: o indivíduo não é um mero produto do ambiente nem de suas disposições internas. Ele é uma construção própria, que vai se produzindo dia-a-dia, como resultado da interação desses dois fatores.

A forma como o *coach* interage com um *coachee* parece nutrir-se dessa linha construtivista, pois há a aprendizagem de um novo conteúdo que parte de um conhecimento prévio, que depende de disponibilidade interna e de estímulos do ambiente.

Contrariando os argumentos aqui apresentados, Michael Bywater, citado por Bendassoli e Serafim (2007), afirma que adultos vêm se tornando, cada vez mais, crianças, em um processo de infantilização que tem provocado tutela excessiva, como a de um *coach*. Será?

Se foram buscados na literatura insumos que pudessem clarificar o significado do *coaching* e o papel do *coach* nesse processo, também no campo foram buscados tais insumos. Na interpretação foi-se subsidiado pela teoria das representações sociais, bastante útil para a compreensão de fenômenos sociais, assim como a teoria do núcleo central.

3. A teoria das representações sociais e a teoria do núcleo central

A teoria das representações sociais foi formulada por Serge Moscovici no final dos anos 1950, sendo difundida a partir da publicação, em 1961, de seu estudo *La Psychanalyse: Son image et son public* (MOSCOVICI, 1961), que marcou o estabelecimento de uma percepção inovadora a respeito da integração entre os fenômenos perceptivos individuais e sociais.

As representações funcionam como um sistema de interpretação da realidade que regula as relações dos indivíduos com seu meio ambiente físico e social, orientando os comportamentos e as práticas desses indivíduos. Embora não determinem inteiramente as decisões tomadas pelos indivíduos, as representações limitam e orientam o universo de possibilidades colocadas à sua disposição (CRAMER, BRITO E CAPELLE, 2001). Um dos diferenciais dessa teoria é o fato de que ela procura entender o comportamento humano não apenas a partir dos processos racionais de

escolha e decisão, mas englobando também outras formas de conhecimento e percepção.

Uma representação pode ser definida como um conjunto de fenômenos perceptivos, imagens, opiniões, crenças e atitudes. O entrelaçamento dos vínculos entre esses elementos possibilita a atribuição de significados aos processos sociais e psicológicos. As representações sociais são fenômenos complexos que dizem respeito à forma pela qual o sentido de um dado objeto é estruturado pelo sujeito no contexto de suas relações, em um processo dinâmico de compreensão e transformação da realidade. As representações sociais não são reflexos da realidade e sim construções mentais dos objetos, inseparáveis das atividades simbólicas dos sujeitos e de sua inserção na totalidade social (CARVALHO, 2001; MADEIRA, 2001; MOSCOVICI, 2009).

Em 1976, Jean-Claude Abric propôs a teoria do núcleo central, apresentada como complementar à teoria das representações sociais. O núcleo central é constituído pelas significações fundamentais da representação, aquelas que lhe atribuem identidade. Quando o núcleo central passa por transformações, cria-se uma nova identidade (MADEIRA, 2001; MAZZOTTI, 2001; SÁ, 2002).

Os valores que constituem o núcleo central de uma representação social são aqueles que, em geral, o sujeito não tem consciência ou não explícita, mas que direcionam a sua ação e definem seu comportamento. Representam o que é “inegociável”, a essência da representação social, constituída pela memória coletiva do grupo e suas normas. Possuindo uma função consensual que visa à homogeneidade do grupo, caracteriza-se por ser estável, coerente, resistente à mudança. Sua principal função é garantir a permanência da representação (MADEIRA, 2001; SÁ, 2002).

A teoria das representações sociais e a do núcleo central alimentaram o percurso metodológico no campo, como a seguir apresentado.

4. Percurso metodológico no campo

No campo, a amostra de respondentes foi definida por acessibilidade e por representatividade e engloba 26 pessoas que já foram *coachees*. O número representa o ponto de saturação do conteúdo. Essas pessoas residem na região metropolitana de Curitiba e trabalham em empresas dessa cidade. Da amostra, 10 pessoas são do sexo feminino e 16 do masculino, 19 são gerentes e 7 supervisores, três pessoas estão até 10 anos no mercado, 12 entre 11 e 20 anos e 11 entre 21 e 30 anos.

Entre os meses de janeiro e março de 2009, pessoalmente aplicou-se aos respondentes o teste de evocação de palestras, complementado com a reação dos participantes, sob uma escala de quatro opções, a assertivas apresentadas. Eles também justificaram tal reação. As justificativas foram consideradas em seus conteúdos, sendo aqui destacadas aquelas que demonstraram maior potencial de contribuição para a elucidação das manifestações emitidas nos demais procedimentos adotados (evocação de palavras e reação às assertivas).

O teste de evocação de palavras é um “método de coleta de dados por meio do qual o pesquisador solicita aos sujeitos da pesquisa que mencionem, oralmente ou por escrito, um determinado número de palavras relacionadas a uma expressão indutora” (VERGARA, 2008, p. 243). No caso, foi solicitado aos respondentes que associassem quatro palavras à expressão “papel do *coach*”. O tratamento dado ao teste obedeceu ao mapeamento do núcleo central da representação social.

A ordem evocada pelo respondente para manifestar as quatro primeiras palavras que lhe vinham à mente a partir da expressão “papel do *coach*”, foi considerada como a hierarquia de valor de cada respondente. Em seguida, procedeu-se à categorização das palavras, que foram agrupadas com base na similaridade de seus significados.

Foi então calculada a frequência de ocorrência das categorias, representada pelo número de vezes em que ela foi citada pelos sujeitos, e o cálculo da ordem média de evocação (OME), que considera a posição em que a expressão evocada foi hierarquizada pelo entrevistado. O número de vezes em que cada termo foi evocado e citado como o mais importante foi multiplicado por 1. A frequência das citações em segundo lugar na hierarquização foi multiplicada por 2, a de terceiro lugar por 3 e a de quarto lugar por 4. A OME corresponde à média aritmética desses produtos. O que a OME indica, portanto, é o grau de importância atribuído a cada expressão, que pode variar no caso de serem pedidas quatro palavras, de 1,0 a 4,0. Se algum termo aparecesse em 100% das evocações como o mais importante, a sua OME seria igual a 1,0. Caso, ao contrário, aparecesse sempre como a menos relevante, sua OME seria 4,0.

Nos casos em que um mesmo respondente citou duas ou mais palavras agrupadas na mesma categoria, foram desconsideradas as que receberam menor importância na ordem hierárquica por ele estabelecida. Em consequência, foi revista a ordem atribuída às demais expressões.

5. O que o campo revelou

No que concerne ao teste de evocação de palavras, o campo revelou o que é apresentado na Tabela 1, a seguir.

Tabela 1 - Frequência e ordem média de evocação das categorias submetidas à análise

CATEGORIA	FREQUÊNCIA	OME
Orientação	21	1,48
Referência	3	1,0
Mediador	3	2,0
Visão	4	2,25
Diálogo	4	3,0
Incentivador	2	2,0
Auto-conhecimento	7	2,53
Desenvolvimento	6	2,5
Ouvinte	2	3,0
Apoio	13	2,4
Experiência	3	3,0
Objetivos	4	3,5
Verificação	6	3,2
Confiança	3	3,0
Liderança	4	3,0
Mentor	5	2,8
Média	5,6	2,54

O resultado deste agrupamento está apresentado na Figura 1, na qual o núcleo central aparece no quadrante superior esquerdo.

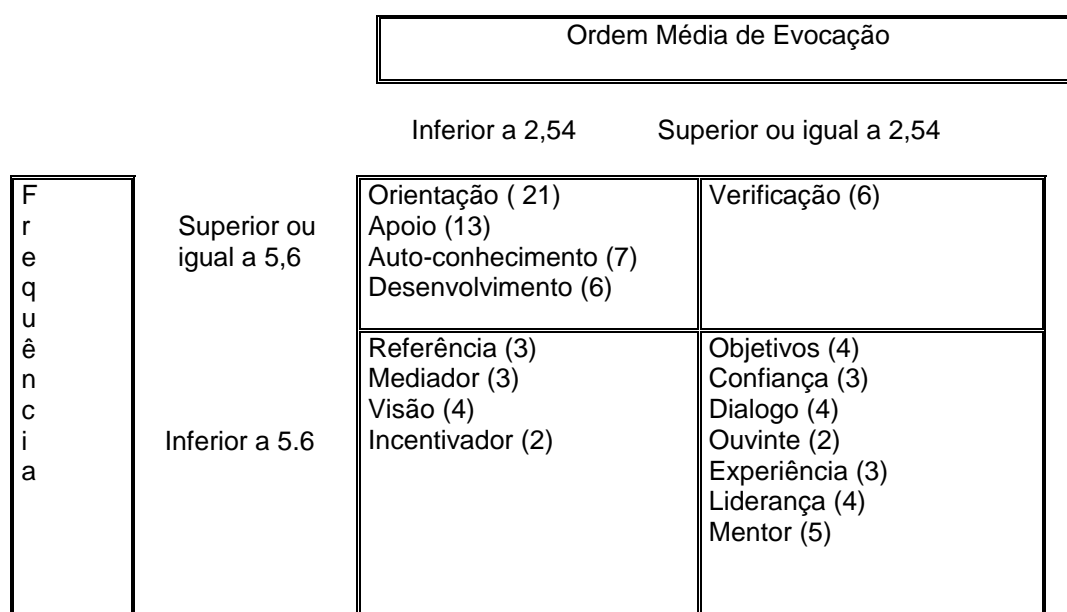


Figura 1 - Agrupamento em quadrantes das categorias submetidas à análise

Conforme demonstrado na Figura 1, a determinação do núcleo central ocorre por meio da conjugação da frequência e da ordem média de evocação de cada

categoria. Seguindo a orientação de Sá (2002), foram consideradas constituintes do núcleo central as expressões que tiveram frequência maior e OME menor do que a média. São, portanto, as idéias mais lembradas pelos respondentes (frequência maior) e às quais foi atribuída maior importância por terem sido evocadas mais vezes nos primeiros lugares (OME menor).

Constituíram, então, o núcleo central da representação estudada as seguintes expressões: orientação, apoio, auto-conhecimento e desenvolvimento. A concentração em apenas quatro idéias indica que a representação social em foco está bem consolidada, sendo fortemente compartilhada pelos participantes da pesquisa. Deve-se notar, também, que não há antagonismos entre os significados que podem ser atribuídos a essas expressões, o que reforça essa percepção de solidez da representação.

O conhecimento do núcleo central da representação social estudada proporciona uma maior clareza a respeito de qual deve ser o papel do *coach* na percepção dos *coachees*.

A expressão “orientação”, aquela que obteve maior frequência, revelou-se, portanto, bem presente na memória dos respondentes. Sua presença no núcleo central pode ser entendida como ser o papel do *coach* o de orientador. Este termo foi citado por mais de três quartos dos respondentes.

Algumas justificativas e comentários dos respondentes auxiliam na compreensão dessa percepção:

(16-S).. por que ele orienta e ajuda a identificar o perfil, os pontos fortes, os pontos fracos e o plano para o atingimento de metas que você estabeleceu, sua vida, sua parte profissional, é dessa forma que entendi essa pergunta, por isso essa resposta.

(21-Y).. É exatamente, é uma ferramenta de auxílio e de orientação, na realidade é isso ela mostra opções de caminhos que você pode escolher, então aqui diz você tem que seguir esse ou você tem que seguir esse, ela te dá a opção bem aí a decisão de você seguir ou não é sua.

Coerente com o referencial teórico aqui apresentado, *coaching* foi traduzido por vários dos sujeitos participantes da pesquisa como orientação profissional cujo objetivo é assessorar alguém para mudança de comportamento; é uma ferramenta de auxílio para ensinar a pessoa a conviver com novas regras e a mudar expectativas. O termo “orientação” incluiu, na categorização promovida, o termo orientador, que pode ser visto no sentido da pessoa que conduz o processo.

A expressão “apoio” vem em segundo lugar no núcleo central. Ela é também bastante citada pelos diversos estudiosos analisados, validando que os resultados do processo de *coaching* estão vinculados às intenções, escolhas, atitudes e ações do *coachee*, e o papel do *coach* é o de provedor de apoio e de condutor do processo.

O termo “auto-conhecimento” que também se localiza no núcleo central, é citado como elemento fundamental no processo de *coaching*. Trata-se da provocação ao

coachee para buscar identificar suas fraquezas e pontos fortes, na busca de conhecer a si próprio. Nas entrevistas realizadas dois depoimentos ilustram a percepção dos respondentes:

(9-B) *Concordo plenamente, leva o coachee a um auto-conhecimento de forma ordenada.*

(20-J) *É muito ligado ao auto-conhecimento, ou seja, o conhecimento pessoal, como a gente é, é fraquezas, pontos fortes e como trabalhar em cima disso.*

Na literatura, alguns autores manifestam claramente essa visão. Vergara (2003), por exemplo, defende que o objetivo da educação deve ser facilitar o auto-conhecimento do educando. Como o *coaching* envolve um processo educativo, e o educando neste caso é o *coachee*, ele caminha na direção do auto-conhecimento. Essa é, também, a posição de Krausz (2007).

O termo “desenvolvimento” que igualmente localiza-se no núcleo central, é uma consequência do processo de *coaching*. Fitzgerald e Berger (2002, *apud* BLANCO 2006) e *The Executive Coaching Fórum* (TECF, 2004) ressaltam este papel.

Se a representação social dos respondentes sobre o papel do *coach* manifesta uma visão convergente com a revisão da literatura que foi efetuada, há de se registrar outras percepções. Alguns respondentes, por exemplo, consideraram o papel do *coach* como sendo o de instrutor, mediador, treinador e professor. Sendo, no entanto, uma minoria, não contraria a percepção segundo a qual o papel do *coach* deve ser o de orientador, provedor de apoio e condutor do processo que leva à reflexão e à posterior ação, conforme expresso por autores como Blanco (2006).

No que diz respeito à apresentação de assertivas aos respondentes para que eles a elas reagissem, concordando ou não com cada uma, o resultado obtido possibilitou uma ampliação da visão sobre o processo de *coaching*. Contribuiu, mais especificamente, para elucidar o processo de ensino-aprendizagem no *coaching* e como se dá a aquisição de conhecimento nesse tipo de processo educativo. A Tabela 2 apresenta as escolhas.

Tabela 2 - Opinião dos entrevistados sobre as afirmações apresentadas

AFIRMAÇÃO	GRAU DE CONCORDÂNCIA			
	0	1	2	3
1. O processo de <i>coaching</i> é uma ferramenta de auxílio e de orientação.	0%	0%	08%	92%
2. O objetivo do <i>coach</i> é transmitir informações ao <i>coachee</i> ; é ensinar.	0%	23%	54%	23%
3. O conhecimento que o <i>coachee</i> adquire é uma construção própria, que vai se produzindo a cada sessão de <i>coaching</i>	0%	0%	23%	77%
4. No processo de <i>coaching</i> pode não haver mudança comportamental do <i>coachee</i>	12%	15%	50%	23%
5. Adultos não precisam de <i>coaching</i>	100%	0%	0%	0%

A primeira assertiva, que afirma ser o processo de *coaching* uma ferramenta de auxílio e orientação, foi a que alcançou o grau mais elevado de concordância dos

respondentes (92%). Tal afirmação corrobora a idéia de que o papel do *coach* deve ser o de apoiador do processo educativo. Os comentários a seguir reforçam essa percepção:

(02-C): *é uma ferramenta muito importante, que ajuda na organização das tarefas, tanto da empresa quanto da própria pessoa.*

(21Y): *É exatamente uma ferramenta de auxílio e de orientação, na realidade é isso ela mostra opções de caminhos que você pode escolher, então aqui diz você tem que seguir esse ou você tem que seguir esse, ela te dá a opção, bem, aí a decisão de você seguir ou não é sua.*

Essa possibilidade é reforçada pelos resultados obtidos na reação à segunda e à terceira assertivas. Os 23% que, na segunda, se manifestaram concordando totalmente que cabe ao *coach* transmitir informações ao *coachee*, ensinar, são os mesmos que concordam apenas em parte com a terceira, que defende ser o conhecimento adquirido pelo *coachee* uma construção própria.

Esse mesmo grupo, que representou 23% dos respondentes, manifestou-se concordando totalmente com a possibilidade de não ocorrência de mudanças comportamentais dos *coachees*. Essa visão revela-se coerente com o entendimento de que deve caber ao *coachee* um papel preponderante no processo de aprendizado, o que pode fazer com que tal processo não ocasione mudanças comportamentais quando não há uma efetiva adesão do educando ao processo educativo. Embora minoritária no grupo de *coachees* que participou da pesquisa, revela adesão à percepção dissonante daquela tomada como pressuposto desta pesquisa, de que o *coaching* deve ser desenvolvido sob uma perspectiva construtivista de educação. Reforça, portanto, o que foi anteriormente destacado: não há consenso sobre qual deva ser a natureza do trabalho de um *coach*.

A despeito da ausência de consenso, o que já era esperado, os resultados encontrados na pesquisa corroboram abordagens dos autores pesquisados, especialmente Hudson (1999, *apud* BLANCO, 2006) e Grant (2003, *apud* BLANCO, 2006).

A segunda afirmativa teve em suas respostas uma distribuição não homogênea, mostrando diversidade de respostas. A despeito de as respostas às alternativas tenham esta distribuição, percebe-se que o conteúdo de suas respostas na justificativa é similar, especificamente nos respondentes que atribuíram grau 1 e grau 3 à concordância. Ou seja, quando questionados sobre a escolha da alternativa, o conteúdo do que escolheram tinha um alinhamento de idéias e este conteúdo corrobora a posição de autores como Vergara (2003) sobre o objetivo da educação. A percepção manifestada pelos respondentes também reforça o que advoga Gallwey (1997, *apud* ARAÚJO, 1999).

Dentre os respondentes que afirmaram concordar totalmente com a segunda assertiva, destaca-se o seguinte comentário:

(21-Y): *É exatamente, a pessoa que está passando o coaching, ela vai te mostrar as opções que você tem e ela vai te ensinar e transmitir isso através, você pode ler esse material, você pode ir buscar essa outra informação, mas*

ela não vai dizer olha se você, leia isso aqui e faça isso por que através disso você vai, você vai se dá bem por exemplo, eu acho que não é esse o espírito, e mais essa, é a questão de transmitir mesmo a informação e ensinar de que maneira a gente pode melhorar, o nosso desenvolvimento.

Nos que manifestaram concordância em grau reduzido (1 na escala adotada), pode ser destacado o depoimento a seguir:

(18-P): ensinar não, porém, identificar alguma deficiência no conhecimento, procurar ensinamento após isso é papel do coachee. O grande objetivo é identificar quais são os pontos que tem a desenvolver, agora quem vai fazer isso acontecer não é o coach é o coachee ele que vai correr atrás desse treinamento para ele, como vai conseguir é outra historia, o coach pode até direcionar, não vai ensinar.

Na terceira afirmação, a forma como o coach auxilia um coachee assemelha-se muito à relação educador-educando da linha construtivista, pois há a aprendizagem de um novo conteúdo que parte de um conhecimento prévio, o qual depende de disponibilidade interna e de estímulos do ambiente.

Os depoimentos destacados a seguir, alinham-se a esta visão segundo a qual o coachee deve ir, a cada sessão, construindo seus conhecimentos.

(14-C) : Percebendo o caminho a percorrer. Na verdade assim a cada seção a gente fica mais maduro e mais consciente da coisa, então, como nós falamos antes não foi alguma coisa que vim aqui e tem que fazer assim, assim e assim, e daí você chega no final. Eu tive que ir construindo devagar, eu tive que me construir, naquilo que eu tinha, e naquilo que eu falava e escutava como resposta. Na verdade ninguém veio me dizer você faz assim que é melhor. Então não tinha uma verdade, eu tive que descobrir qual foi a verdade, por isso eu deveria discordar totalmente mas um pouquinho a gente aprendeu, por que nessas orientações a gente aprende, na verdade busca a aprendizagem, tive que me construir.

Nos depoimentos de quem atribuiu 2 pontos à concordância, não houve contradição com as percepções de quem concorda plenamente. Apenas houve a inclusão da visão de parceria, defendida por Fitzgerald e Berger (2002, *apud* BLANCO 2006, p.71), pelo *The Executive Coaching Fórum* (TECF, 2004) e por Gallwey (1997, *apud* ARAÚJO, 1999).

Na quarta assertiva, focada na mudança comportamental, os respondentes que marcaram o grau máximo de concordância (3) trouxeram a percepção de que a mudança ocorre se houver a vontade e o interesse do coachee para isso.

(15-R) a mudança comportamental está relacionada à maturidade, auto-conhecimento, e disposição do coachee em aceitar e querer mudanças. Por isso pode não haver mudanças da parte do coachee. Se ele quiser, assim como já vi gente fazendo só porque a empresa quer que faça, mas ela acha que já sabe de tudo, então isso para min, não vai pegar o coaching para aprender alguma coisa.

(02-C): *Se não tem interesse por parte do coachee, as mudanças não vão aparecer.*

Os respondentes que atribuíram dois pontos na escala de concordância com a quarta assertiva manifestaram um viés mais ligado à evolução da mudança e à melhoria de seu jeito de ser como *coachee*, numa linha da aceitação da mudança, pois se não houver esta consciência a mudança pode não ocorrer.

Os participantes que, em relação a essa assertiva, se posicionaram nos graus mais baixos da escala de concordância (0 e 1), trazem a percepção de que é impossível que não ocorra nenhuma mudança, no sentido de que ao entrar no processo não tem como a pessoa ficar inerte. Acreditam, portanto, que alguma mudança ocorrerá, mesmo que não seja muito expressiva.

No que diz respeito à última assertiva, a totalidade dos respondentes marcou total discordância (grau 0 de concordância), manifestando, assim, uma percepção contrária a de Michael Byater (*apud* Bendassoli e Serafim, 2007), o qual afirma estarem os adultos sofrendo processo de infantilização, daí a existência de tutelas, como a de um *coach*.

Já era esperado que essa assertiva contasse com forte discordância por parte dos respondentes, uma vez que todos vivenciaram processos de *coaching*. É de se supor que alguém o qual julga não ser tal processo adequado a adultos, a ele não se submeta. Poderia, no entanto, ter havido manifestações de concordância parcial com a afirmativa, o que indicaria que, de algum modo, teria havido um certo desconforto na participação do *coaching*; que, de alguma maneira, eles tivessem se questionado se seria esse processo uma adequada opção. O fato da totalidade dos participantes discordar totalmente revela, porém, que estão plenamente convencidos tratar-se de um processo propício à educação de adultos.

Essas foram, portanto, as reações às assertivas e as constatações que elas proporcionaram, contribuindo para as reflexões alcançadas em decorrência da pesquisa, que estão expostas a seguir.

6. Conclusões, implicações, limitações e sugestões

A pesquisa aqui descrita foi realizada com o objetivo de buscar a compreensão, do ponto de vista teórico e prático, do papel do *coach* na construção do conhecimento com o seu *coachee*. Partiu da suposição de que o papel do *coach* deve ser o de auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de seu *coachee*, de modo a que um conhecimento seja produzido e uma mudança seja realizada. A suposição foi confirmada. O levantamento do núcleo central da representação social, utilizado como recurso para a identificação do papel do *coach* revelou ser ele: orientação, apoio, auto-conhecimento e desenvolvimento.

Na percepção dos respondentes, o *coaching* é uma ferramenta de auxílio e de orientação, que mostra ao *coachee* opções de caminhos para a sua escolha. É uma orientação à busca por soluções, com ênfase na definição colaborativa de metas e reconhecimento da capacidade do *coach* como estimulador e facilitador do processo de aprendizagem,

Quanto ao comportamento do *coachee*, o estudo permite concluir que o processo de *coaching* pode favorecer a ocorrência de mudanças significativas. A intensidade de tais mudanças dependerá da maturidade, do auto-conhecimento e da disposição do *coachee* em aceitar e querer mudar. Nem sempre, portanto, ocorrerão mudanças significativas, pois elas estão condicionadas à influência de dois fatores: ambiente e disposição interna do *coachee*.

Pôde-se constatar que a adoção desse enfoque no processo de *coaching* tem potencial para favorecer de modo bastante expressivo os processos de auto-conhecimento, no qual o *coachee* é um ator responsável pelo próprio desenvolvimento. É um ser que aprende, questiona, dialoga, critica, identifica problemas e chega a conclusões. O *coach*, por sua vez, apóia, tem papel de orientador.

A pesquisa possibilitou inferir o que o *coach* não é, na percepção dos *coachees*. Não é um consultor, porque não tem as respostas. Não é um instrutor porque não transmite regras, treina ou adentra. Não é um professor, porque não transmite teorias, modelos, técnicas ou cobra esse domínio de seu *coachee*. Não é um tutor porque não é o responsável pelo aprendizado do *coachee*. Não é um guru a quem as pessoas seguem incondicionalmente, sendo admirado e venerado.

Os dados obtidos possibilitaram situar o papel do *coach* no contexto da epistemologia construtivista, podendo-se constatar que a forma pela qual o *coach* auxilia um *coachee* assemelha-se muito à relação educador-educando nos moldes defendidos por essa epistemologia. A aprendizagem de um novo conteúdo deve partir de um conhecimento prévio e depende de disponibilidade interna do educando e de estímulos adequados do ambiente. O conhecimento que o *coachee* adquire é, então, uma construção própria, com significado pessoal que vai se produzindo a cada sessão de *coaching*.

Quais as implicações das descobertas realizadas no campo, para as teorias existentes? A pesquisa de campo demonstrou que as percepções dos respondentes estão bastante coerentes com as idéias defendidas pelos diversos estudiosos analisados na revisão da literatura sobre o processo de *coaching*. Tem-se, então, que a percepção de tal processo não somente é compartilhada por vários estudiosos, como também por clientes desse processo.

As implicações dos achados da pesquisa realizada na literatura e no campo para as organizações revelam-se na provocação a um repensar as práticas organizacionais em processos de *coaching*, de modo a trazer ganhos corporativos baseadas em conhecimento individual e organizacional.

Como toda pesquisa, a aqui apresentada tem, porém, suas limitações. Uma delas diz respeito ao número de respondentes que compuseram a amostra. Seria útil, então, outros pesquisadores se interessarem pelo tema, buscarem outras respostas e, dessa forma, ampliarem o conhecimento já produzido.

Referências Bibliográficas

ARAUJO, Ane. **Coach**: um parceiro para o seu sucesso. São Paulo: Gente. 1999.

BAPTISTA, Bettyna P.; LUCHETI, Wilson David; POERNER, Marcos. **Avaliação dos Resultados em Treinamento Comportamental**. São Paulo: QualityMark, 2002.

BENDASSOLLI, Pedro F. e SERAFIM, Maurício C. **Bebezões a bordo**. Revista GV Executivo, v. 6, n. 1. Fundação Getulio Vargas: Eaesp, p.49-53 jan/fev 2007.

BLANCO, Valéria Bastos. **Um estudo sobre a prática de coaching no ambiente organizacional e a possibilidade de sua aplicação como prática de gestão do conhecimento**. Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Gestão do Conhecimento e Tecnologia da Informação da Universidade Católica de Brasília para obtenção do Grau de Mestre. Brasília. 2006.

CARVALHO, Maria do Rosário. O constructo das representações sociais: implicações metodológicas. *In*: MOREIRA, Antônio Paredes (org.). **Representações sociais: teoria e prática**. João Pessoa, Editora da UFPB, 2001.

CASTORINA, José Antonio; FERREIRO, Emilia; LERNER, Delia; OLIVEIRA, Marta Kohl. **Piaget – Vygotsky: Novas contribuições para o debate**. 6 ed. São Paulo: Ática, 2006.

CRAMER, Luciana, BRITO, Mozar José de e CAPPELLE, Mônica Carvalho Alves. **As Representações Sociais das Relações de Gênero na Educação Superior**: a inserção do feminino no universo masculino. *In*: Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração - ENANPAD, 25. Campinas. Anais. Anpad, 2001.

INTERNATIONAL COACH FEDERATION/ICF - 2007. Disponível em <<http://www.coachfederation.org/ICF>>. Acesso em: 23 novembro 2008.

KRAUSZ, Rosa. **Coaching para Executivo**: a conquista da liderança. São Paulo: Nobel. 2007.

MADEIRA, Margot. Representações sociais e educação: importância teórico-metodológica de uma relação. *In*: MOREIRA, Antônio Paredes (org.). **Representações sociais: teoria e prática**. João Pessoa: UFPB, 2001.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Representações sociais de problemas ambientais: uma contribuição à educação brasileira. *In*: MOREIRA, Antônio Paredes (org.). **Representações sociais: teoria e prática**. João Pessoa: UFPB, 2001.

MERRIAM-WEBSTER Collegiate. 2008. Disponível em <<http://www.merriamwebstercollegiate.com>>. Acesso em: 20 outubro 2008.

MOSCOVICI, Serge. **La psychanalyse: son image et son public: etude sur la representation sociale de la psychanalyse**. Paris: Presses Universitaires de France, 1961.

MOSCOVICI. Serge. **Representações Sociais**. 6 ed. Rio de Janeiro: Vozes. 2009.

MOTTA, Paulo Roberto. **Transformação Organizacional - A Teoria e a Prática de Inovar**. Rio de Janeiro: QualityMark, 2001.

SÁ, Celso Pereira. **Núcleo central das representações sociais**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

THE EXECUTIVE COACHING FORUM - TECF. **The Executive Coaching Handbook**: Principles and Guidelines for a Successful Coaching Partnership. 3rd Ed. [S.L.]: 2004. Disponível em: <www.executivecoachingforum.com>

VERGARA, Sylvia Constant. Repensando a relação ensino-aprendizagem em administração: argumentos teóricos, práticas e recursos. **Revista Organização & Sociedade**, v.10, n.28, p. 131 – 142, Bahia: EAUFBA, 2003.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de pesquisa em administração**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

VERGARA, Sylvia Constant. **Gestão de pessoas**. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2009.