

FUNDAÇÃO PEDRO LEOPOLDO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO

Karen Santos Batista

COACH:
Um Estudo das Competências Requeridas para
o Exercício da Profissão

Pedro Leopoldo
2013

Karen Batista

COACH:
**Um Estudo das Competências Requeridas para
o Exercício da Profissão**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Administração da Fundação Pedro Leopoldo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Administração.

Área de concentração: Gestão da Inovação e Competitividade.

Linha de pesquisa: Inovação e Organizações.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Vera L. Cançado.

Pedro Leopoldo
Fundação Pedro Leopoldo
2013

658.53 BATISTA, Karen Santos
R484c Coach : um estudo das competências requeridas
 para o exercício da profissão / Karen Santos Batista.
 Pedro Leopoldo : FPL, 2013.

 113 p.

 Dissertação: Mestrado Profissional em Administração,
 Fundação Cultural Dr. Pedro Leopoldo-FPL, Pedro
 Leopoldo, 2013.
 Orientador: Prof. Dr^a . Vera L. Cançado

 1.Coach . Coaching 2. Competência . 3. Competência
 Individual.

FOLHA DE APROVAÇÃO

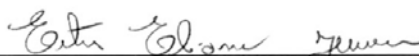
Título da Dissertação: **“COACH: um estudo das competências requeridas para o exercício da profissão”**.

Nome da aluna: **KAREN SANTOS BATISTA**

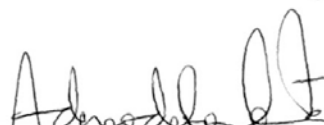
Dissertação de mestrado, modalidade Profissionalizante, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Faculdade Pedro Leopoldo, aprovada pela banca examinadora constituída pelos professores:



Profa. Dra. Vera L. Cançado - Orientadora



Profa. Dra. Ester Eliane Jeunon



Prof. Dr. Anderson de Souza Sant'Anna

Pedro Leopoldo (MG), 06 de julho de 2013.

À Deus,
que me deu forças para continuar.

Aos meus pais,
pilares de sustentação em minha vida.

Ao meu irmão,
amigo de todas as horas.

Ao meu amor, companheiro e marido,
por estar sempre ao meu lado me apoiando.

Aos ausentes, mas eternos amores,
pela inspiração.

AGRADECIMENTOS

A caminhada foi árdua, sendo necessário a colaboração de muitas pessoas que se empenharam para ajudar na realização deste sonho. É difícil expressar tantos momentos e emoções que foram vivenciados ao longo desta experiência acadêmica e de vida. Angústias e lágrimas, mas também muitos sorrisos. É doce o gosto de dizer: consegui! Expresso a minha gratidão e reconhecimento, em especial:

À minha querida orientadora, Prof^a. Dr^a. Vera L. Cançado, pelo acolhimento desde o nosso primeiro encontro. Exímia profissional, competente, eterna inspiradora e motivadora acadêmica em todas as etapas desta trajetória. Receba meu carinho e minha admiração sincera, pela profissional e pessoa que é.

Aos profissionais *coaches* que se empenharam para responder a pesquisa, dividir informações e compartilhar as minhas emoções, em especial à Selmara Sales, pelas análises do questionário.

Aos Professores Hugo Pena Brandão, Jorge Tadeu de Ramos Neves e Maria Celeste Reis Lobo de Vasconcelos, pelas valiosas contribuições na construção deste trabalho.

À Professora Ester Jeunon, por ocasião do exame de qualificação e colaboração durante o trabalho.

Aos colegas de curso, profissionais administrativos e professores da Fundação Pedro Leopoldo (FPL), que tive a oportunidade de conhecer e com quem pude compartilhar grandes momentos.

Aos queridos amigos e família, que tiveram a paciência de esperar em muitas ausências, incentivadores e colaboradores da conclusão deste trabalho. A todos que contribuíram, muito obrigada!

“O saber a gente aprende
com os mestres e com os livros.

A sabedoria, se aprende
com a vida e com os humildes”.

Cora Coralina.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo identificar as competências requeridas para o exercício da profissão *coach* no Brasil, na percepção desses profissionais. Define-se *coaching* como um processo de orientação por meio de técnicas e práticas que visam a promover o desenvolvimento pessoal e profissional do indivíduo, bem como resultados para a organização. Entendem-se as competências do profissional *coach* como seus conhecimentos, habilidades e atitudes, compreendidas em função de sua biografia, contexto e formação profissional, aplicadas ao exercício do *coaching*. Para atingir o objetivo desta dissertação, foi realizada pesquisa descritiva, de caráter quantitativo, com aplicação de questionário, via internet, a um banco de dados de 1.000 *coaches* de todo o Brasil. Obteve-se o retorno de 134 questionários, implicando erro máximo de 7,9%. Para a elaboração das perguntas, foram escolhidas 24 competências, divididas entre os três fatores: conhecimento, habilidade e atitude, avaliadas em uma escala Likert. O questionário foi submetido a pré-teste e validação semântica. Para a análise dos dados, foram utilizadas as técnicas estatísticas univariadas, bivariadas e multivariadas. Os dados indicaram relativo equilíbrio entre o sexo feminino e masculino, sendo a maioria dos respondentes casada, com um a três filhos e na faixa etária entre 31 e 45 anos. A maioria da amostra tem no máximo 15 anos de formação no curso superior e está concentrada na região Sudeste. Identificou-se o perfil da atuação do *coach* brasileiro, que é, em sua maioria, externo, autônomo e sem vínculo empregatício, oriundo de empresas de consultoria. A maioria dos profissionais fez sua formação em *coaching* na Associação Brasileira de *Coaching* (ABRACOACHING) e na Sociedade Brasileira de *Coaching* (SBC). Os serviços de *coaching* são contratados, em sua maioria, pela área de recursos humanos, sendo prestados nas diversas áreas funcionais da empresa. Um dos principais elementos na hora da contratação do profissional *coach* é a indicação por fontes conhecidas. Após a aplicação da análise fatorial na escala constituída pelo conjunto inicial das 24 questões estabelecidas para representar os três fatores (conhecimento, habilidade e atitude), obteve-se uma nova formação, representada por cinco questões no fator conhecimento, cinco em atitude e quatro em habilidade, validadas quanto a: unidimensionalidade, consistência interna e convergência. Os resultados indicam que, na percepção desses profissionais, as competências menos requeridas referiram-se ao fator conhecimento ou ao saber o que fazer. As competências mais requeridas foram relacionadas à habilidade: manter a confidencialidade de informações e dados da atividade de *coaching*, para garantir um trabalho ético; exercitar a escuta ativa, para identificar as necessidades do cliente; comunicar-se com o cliente de forma clara e objetiva; e criar empatia com o cliente, para estabelecer aliança profissional. A atuação do profissional é, portanto, decorrente da forma como ele se mobiliza, sendo que, na percepção dos *coaches*, as competências relacionadas ao saber como fazer foram as mais requeridas para o exercício da profissão.

Palavras-chave: *Coach*. *Coaching*. Competência. Competência Individual.

ABSTRACT

This study aimed to identify the skills required for the profession of coach in Brazil, from the perception of these professionals. Defining coaching as a process of guidance, through techniques and practices that promote the personal and professional development, as well as results for the organization. The skills of the professional coach are understood in terms of knowledge, abilities and attitudes; they are understood in terms of his biography, context and vocational training, which are applied to the exercise of coaching. To achieve the goal of this dissertation, a quantitative and descriptive research was conducted, it was used a questionnaire from internet with a database of 1,000 coaches from all over Brazil. 134 questionnaires were obtained for research, which suggests a maximum error of 7,9%. 24 skills were listed for elaboration of the questionnaire and they were divided on three constructs, such as knowledge, skill and attitude, all of them assessed on a Likert scale. The questionnaire was submitted to the pre-test and semantic validation. For data analysis, univariate, bivariate and multivariate statistical techniques were assessed. The data indicate equality between female and male, and most of them are married with 1 to 3 children and aged 31 to 45 years. The majority of the sample is concentrated in the Southeast and has around 15 years of graduation. It was identified the form of action of the Brazilian coach, which is mostly external, independent and not employed, they are from business consulting. Most professional have been trained in coaching at ABRACOACHING (Brazilian Association of Coaching) and at Brazilian Society of Coaching (SBC). The coaching services are contracted by human resources area and they are offered in many different functional areas of business. The most important key in hiring the professional coach is ask for indications of professionals. After the application of the Factor Analysis, which was initially constituted by 24 questions, established to represent the three constructs (Knowledge, Ability and Attitude), it was obtained a new formation; represented by five questions for knowledge, five for attitude and four for ability. All of them were validated as unidimensionality, internal consistency and convergence. From the perception of these professionals, the results indicate that the skills in the construct of knowledge or knowing what to do are the least required. The most required are related to the ability: Maintaining the confidentiality of information and data to ensure ethical work; Exercising the listening to identify customer needs; Communicate with clients clearly and objective; and Create empathy with clients to establish a professional alliance. Therefore, the professional's performance is due to the way it is mobilized, and in the coaches perception, the skills related to the knowledge of knowing how to do are the most required to practice their profession.

Key words: Coach. Coaching. Skill. Individual Skill.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Metodologia tridimensional de <i>coaching</i>	28
FIGURA 2 - Modelo de um programa típico de <i>coaching</i>	31
FIGURA 3 - Modelo de <i>performance</i> efetiva.....	35
FIGURA 4 - Competências do indivíduo.....	40
FIGURA 5 - A mobilização da competência do profissional.....	43
FIGURA 6 - Atuação do profissional.....	45
FIGURA 7 - Modelo conceitual de pesquisa de campo.....	57

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Fases do desenvolvimento do <i>coaching</i>	22
QUADRO 2 - Conceitos de <i>coaching</i>	27
QUADRO 3 - Atividades e responsabilidades: <i>coach</i> , indivíduo e empresa.....	29
QUADRO 4 - Modelo de desenvolvimento do processo de <i>coaching</i>	30
QUADRO 5 - Dimensões de competências.....	34
QUADRO 6 - Dimensões da qualificação X competência.....	36
QUADRO 7 - Conceitos de competências.....	38
QUADRO 8 - Competências do indivíduo e seus saberes.....	41
QUADRO 9 - Competências do indivíduo.....	42
QUADRO 10 - Competências do <i>coach</i> em diferentes níveis de operações.....	50
QUADRO 11 - Habilidades para um <i>coach</i> eficaz.....	53
QUADRO 12 - Questões de pesquisa divididas em categorias.....	62
QUADRO 13 - Síntese da pesquisa de campo.....	66
QUADRO 14 - Categorização das competências dos consultores organizacionais.....	88
QUADRO 15 – Competências requeridas para o exercício da profissão <i>coach</i>	93

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Caracterização da amostra.....	67
TABELA 2 - Distribuição percentual na área de formação.....	69
TABELA 3 - Instituição em que realizou o curso e a melhor instituição para formação.....	70
TABELA 4 - Vínculo profissional dos <i>coaches</i>	71
TABELA 5 - Tempo de trabalho como <i>coach</i>	72
TABELA 6 - Distribuição percentual da atuação e foco do trabalho.....	73
TABELA 7 - Distribuição percentual da área da empresa que contrata o <i>coach</i> e a área da empresa na qual se presta o serviço de coaching.....	74
TABELA 8 - Distribuição percentual da demanda do serviço de <i>coaching</i> por nível hierárquico e setor econômico.....	74
TABELA 9 - Classificação das proposições de escolha do <i>coach</i> em função das médias.....	75
TABELA 10 - Componentes aplicados no conjunto de 24 questões.....	77
TABELA 11 - Variância total explicada do fatores conhecimento.....	78
TABELA 12 - Componentes do fatores conhecimento.....	79
TABELA 13 - Correlações das variáveis no fatores conhecimento.....	79
TABELA 14 - Variância total explicada do fatores habilidade.....	80
TABELA 15 - Componentes do fatores habilidade.....	80
TABELA 16 - Correlações das variáveis no fatores habilidade.....	81
TABELA 17 - Variância total explicada do fatores atitude.....	82
TABELA 18 - Componentes do fatores atitude.....	82
TABELA 19 - Correlações das variáveis no fatores atitude.....	82
TABELA 20 - Estatística descritiva das variáveis componentes do fatores conhecimento.....	83
TABELA 21 - Estatística descritiva das variáveis componentes do fatores habilidade.....	85

TABELA 22 - Estatística descritiva das variáveis componentes do fatores atitude.....	86
TABELA 23 - Médias dos fatores componentes da competência do <i>coach</i>	87
TABELA 24 - Teste t (student) - diferenças de médias entre os fatores.....	87
TABELA 25 - Teste de normalidade dos dados: teste de Kolmogorov- Smirnov.....	109
TABELA 26 - Teste t (Student) de diferenças de médias.....	111

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRACOACHING	Associação Brasileira de <i>Coaching</i>
ABRH	Associação Brasileira de Recursos Humanos
AF	Análise fatorial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEO	<i>Chiefs executives officer</i>
CHA	Conhecimento, habilidade e atitude
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
ENANPAD	Encontro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração
FPL	Fundação Pedro Leopoldo
GROW	<i>Goals, Reality, Options, Will</i>
IBC	Instituto Brasileiro de <i>Coaching</i>
ICF	<i>International Coaching Federation</i>
ICI	<i>Integrated Coaching Institute</i>
KMO	Kaiser-Meyer-Olkin
MSA	Medida de adequação da amostra
RH	Recursos Humanos
SBC	Sociedade Brasileira de <i>Coaching</i>
SLAC	Sociedade Latino-Americana de <i>Coaching</i>
SPELL	<i>Scientific Periodicals Electronic Library</i>
SPSS	<i>Statistical Package for Social Sciences</i>

SUMÁRIO¹

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	20
2.1 <i>Coaching</i>	20
2.1.1 A evolução do <i>coaching</i>	20
2.1.2 Conceito de <i>coaching</i>	24
2.1.3 O processo de <i>coaching</i>	29
2.2 Competências em <i>coaching</i>	32
2.2.1 Conceito de competências.....	32
2.2.1.1 Competências individuais.....	37
2.3 Competências do profissional <i>coach</i>	49
3 METODOLOGIA.....	55
3.1 Caracterização da pesquisa.....	55
3.2 Modelo de pesquisa.....	56
3.3 População e amostra.....	58
3.4 Técnicas de coleta de dados.....	59
3.5 Técnicas de análise de dados.....	63
4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	67
4.1 Caracterização dos participantes.....	67
4.2 Perfil do profissional <i>coach</i> no Brasil.....	73
4.3 Competências necessárias ao <i>coach</i>	76
4.3.1 Análise da escala.....	76
4.3.1.1 Escala do fatores conhecimento.....	78
4.3.1.2 Escala do fatores habilidade.....	80
4.3.1.3 Escala do fatores atitude.....	81
4.3.2 Percepção dos <i>coaches</i> sobre as competências requeridas.....	83

¹ Este trabalho foi revisado de acordo com as novas regras ortográficas aprovadas pelo Acordo Ortográfico assinado entre os países que integram a Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), em vigor no Brasil desde 2009. E foi formatado de acordo com a ABNT NBR 14724 de 17.04.2011.

5 CONCLUSÃO.....	89
REFERÊNCIAS.....	96
APÊNDICES.....	102

1 INTRODUÇÃO

O mundo do trabalho está impondo desafios, com mudanças rápidas da informação, do conhecimento e da tecnologia, sendo que a maioria das profissões atuais nos países ricos não existia há 250 anos. Tanto o profissional como as organizações precisam acompanhar as tendências, para serem competitivos no mercado. Desde a década de 80, essas mudanças, que impactaram as relações de trabalho, mostraram que a verdadeira vantagem competitiva das organizações residia no conhecimento e na *expertise* do seu capital humano (CARBONE *et al.*, 2011). A vantagem competitiva é a geração permanente de inovações e o seu principal insumo é o conhecimento, tanto a partir de sua recriação como de sua geração (GRANT, 1997; SOUZA, 2009).

Assim, as empresas estão buscando mecanismos que as tornem mais competitivas, demandando por executivos que sejam capazes de perceber situações, oportunidades e de encontrar soluções apropriadas para seus negócios. A capacidade de aprender mais rápido do que a concorrência constitui-se como vantagem competitiva sustentável (SENGE, 1998). O sucesso corporativo passou a estar intimamente relacionado à maneira pela qual os executivos pensam, agem e interagem. O profissional precisa capacitar-se tecnicamente, além de acompanhar as tendências, para ser competitivo no mercado, desenvolvendo competências diferenciadas (DUTRA, 2007). Na sociedade do conhecimento, é necessário estar atualizado, ler e aprender, para consolidar-se entre os melhores profissionais, pessoas que fazem a diferença no que escolheram como trabalho (SOUZA, 2009).

Entretanto, as dificuldades dos executivos para desenvolverem as necessárias competências na velocidade demandada e com a devida complexidade passa a exigir a formação complementar à tradicional. A partir da década de 1990, os modelos de gestão baseados nas competências ganharam força e o *coaching* apareceu como alternativa ao desenvolvimento humano (BRANDÃO, 2012; FREAS, 2004; TOBIAS, 1996). O termo *coaching* é usado pelas empresas na língua inglesa, sendo entendido como um processo que visa a aumentar o

desempenho das pessoas, grupos ou empresas por meio de técnicas aplicadas por um profissional habilitado (MATTA, 2008). É um processo que fomenta a autoconsciência e resulta não somente em motivação para mudanças, mas também na assistência necessária para suprir necessidades organizacionais, por meio do desenvolvimento das pessoas (DUTRA, 2007; UNDERHILL, 2010).

O *coach* – profissional que aplica as técnicas de *coaching* – popularizou-se e ganhou adeptos em todo o mundo. Atualmente, existem estimadamente 40 mil *coaches* – grupo de profissionais *coach* – ao redor do mundo, com foco em aumentar o desempenho de seus *coachees* – cliente do profissional *coach* (MATTA, 2008). Muitas organizações estão fazendo do *coaching* uma prioridade em suas estratégias de desenvolvimento de líderes, uma vez que oferece opção de desenvolvimento individualizada, sem afastá-los de seu trabalho. Além disso, o *coach* tem como objetivo ajudar esses líderes a transpor o largo vão que existe entre entender o que fazer e realmente fazê-lo (UNDERHILL, 2010).

O *coaching*, conforme modelo proposto por Joo (2005), é um processo colaborativo entre *coach*, colaborador e organização. Para isso, devem ser levadas em consideração as competências do *coach* para o trabalho, as características do colaborador e as necessidades da organização. Como resultados, devem-se esperar o autoconhecimento, a mudança comportamental e a aprendizagem pessoais e/ou organizacionais.

A crescente utilização do *coach* por parte das organizações tem colaborado para a multiplicação de programas, cursos e certificações, bem como de artigos acadêmicos. Muitas vezes, o conhecimento sobre o tema baseia-se em senso comum, mas também traz uma visão da importância do tema: quando se pergunta para os *coaches* por que essa indústria continua crescendo, uma resposta que se ouve com frequência é: porque o *coaching* funciona e os clientes continuam voltando (COUTU; KAUFFMAN, 2009).

Embora alguns trabalhos científicos já apresentem discussões sobre o tema, verifica-se, na literatura, a ausência de uma definição partilhada e aceita entre consultores, pesquisadores e acadêmicos (CAIRO, DOLTLICH; 1999; DINGMAN,

2004; GOLDSMITH *et al.*, 2001; GRANT, 2001; HUNT; WEINTRABUB, 2004; KRAN, 1980; MAYNARD, 2006; WHITWORTH; KIMSEY-HOUSE, SANDAHL, 1998). Ainda estão em discussão as características, a formação, a experiência do *coach*, a sua forma de atuação e a sua relação com a instituição contratante. Assim, a falta de uniformidade do conceito, da aplicação e do exercício de *coaching* entre pesquisadores e consultores dificulta o reconhecimento e o entendimento dessa prática, de seu propósito, dos resultados, bem como das competências necessárias ao exercício da atividade, justificando-se, assim, aprofundar no tema. Nesta dissertação, optou-se por focar as competências necessárias ao profissional do *coach*, visando contribuir para o entendimento da sua atuação nas organizações e suprir essa lacuna de conhecimento da academia.

Levantamento bibliográfico realizado no Encontro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração² (ENANPAD) entre os anos de 2007 e 2013 revelou apenas quatro artigos sobre o tema *coaching*. No mesmo período, somente um artigo foi encontrado no banco de dados *Scientific Periodicals Electronic Library*³ (SPELL), que é um sistema de indexação, pesquisa e disponibilização gratuita da produção científica, que reúne mais de 80 periódicos brasileiros.

Campos (2012) realizou revisão bibliográfica sobre a aplicação de *coaching* no âmbito organizacional. Para tanto, consultou as bases de dados do *Proquest*, *Scielo* e Google acadêmico. A maior parte das pesquisas enfatizou que a aplicação de *coaching* no âmbito organizacional traz benefícios no tocante ao desenvolvimento pessoal do executivo que recebe o processo. Contudo, o *coaching*, como campo de estudo teórico, apresenta lacunas no conhecimento, tais como: não há congruência em termos de definição, as pesquisas divergem sobre a formação e a maneira de atuação do profissional que conduz o processo de *coaching*, faltam especificações sobre como conduzir o assunto individualmente e quando conduzir para equipes; não há distinção entre as práticas do *mentoring* e do aconselhamento; e há pouca orientação quanto aos

² Disponível em: http://www.anpad.org.br/busca_resultado.php.

³ Disponível em: <http://www.spell.org.br/>.

parâmetros objetivos de desenvolvimento do processo. Também foi possível verificar que no desenvolvimento de *coaching* há relação de liderança entre o condutor e o conduzido. Diante das lacunas identificadas, o autor apresenta uma agenda com oportunidades para o desenvolvimento de novas pesquisas.

Assim, identificar as competências do profissional *coach* que contribuem para influenciar o desempenho desse profissional é um desafio à literatura que indica um *gap* no tema, sendo, portanto, campo fértil para a investigação científica.

Visando contribuir para o preenchimento dessa lacuna, neste estudo são analisadas as competências do profissional *coach*, no que se refere aos seus conhecimentos, habilidades e atitudes (OLIVEIRA, 2009), entendidas em função de sua biografia, contexto e formação profissional do indivíduo, conforme mencionado por Le Boterf (2007).

Há relativo consenso entre alguns teóricos da administração de que competência é um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para que a pessoa desenvolva suas atribuições e responsabilidades (BRANDÃO, 20012). Assim, adota-se a definição de competência proposta por Fleury e Fleury (2004, p. 30): “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”.

Nesse contexto, questiona-se: quais são as principais competências exigidas no mercado brasileiro para atuação de um *coach*? Qual o perfil desses profissionais no Brasil? Essas questões conduzem ao problema desta pesquisa: quais as competências requeridas para o exercício do profissional *coach*?

Para responder a essa questão, delineia-se como objetivo geral: identificar as competências requeridas para o exercício da profissão *coach* no Brasil, na percepção desses profissionais. Como objetivos específicos, têm-se:

- a) Caracterizar o perfil do *coach* no Brasil.
- b) Identificar a formação do *coach*.

- c) Identificar a percepção dos *coaches* sobre os conhecimentos, habilidades e atitudes necessários ao exercício da profissão.

Este tema vem ganhando relevância, devido à demanda por esses profissionais, pois o *coaching* tem se mostrado uma ferramenta eficaz para a conquista de resultados individuais, da equipe e, conseqüentemente, das organizações (CLUTTERBUCK, 2008). Segundo o *International Coaching Federation* (ICF), em 2008 a instituição possuía mais de 16.000 membros - crescimento de 645% em relação ao ano de 1999. Esse crescimento é entendido como consequência direta do crescimento da prática de *coaching* no mercado. No Brasil, ainda não existem dados consolidados sobre a profissão, porém, segundo a Sociedade Brasileira de *Coaching*, entre 2007 e 2008 houve crescimento, na busca de certificação de *coaching*, da ordem de 300% (MATTA, 2008).

Portanto, com a crescente utilização de *coaches* por parte das organizações, confirma-se a necessidade de aprofundar-se no conhecimento sobre as competências desses profissionais, contribuindo para a discussão acadêmica, ainda incipiente. O estudo sobre o tema contribui na atuação profissional desta autora, como executiva no segmento de educação, bem como em suas atividades de consultoria organizacional, sendo o *coaching* um campo fértil para o crescimento profissional e pessoal.

Esta dissertação está estruturada em cinco capítulos, sendo o primeiro esta introdução, que aborda a contextualização do tema, a problematização, a pergunta de pesquisa, o objetivo geral e os específicos e a justificativa. O referencial teórico, no capítulo 2, apresenta a caracterização da profissão *coach*, a evolução do *coaching* no Brasil, o conceito de competências e uma discussão sobre as competências em *coaching*. No capítulo 3, a metodologia descreve o tipo de pesquisa, o modelo utilizado e as técnicas de coleta e análise dos dados. O capítulo 4 traz a apresentação e discussão dos resultados; e o capítulo 5, as conclusões. Também são apresentados as referências e os apêndices.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo é subdividido em três seções. Na primeira, abordam-se a evolução, o conceito e o processo de *coaching*. Na segunda, discutem-se as competências em *coaching*, o conceito de competências e as competências individuais. E na terceira, descrevem-se as competências profissionais do *coach*.

2.1 *Coaching*

2.1.1 A evolução do *coaching*

A origem da expressão *coach* parte de diversas abordagens ou mesmo analogias atribuídas ao seu significado, evolução e aplicações atuais. Em 1500, na França, a palavra *coche* era usada para denominar aquele que conduzia uma carruagem, que transportava pessoas de um lugar para o outro. Nessa mesma época, a expressão *coach* surgiu também na Inglaterra com a mesma significação. Em 1850, passou a ser utilizada nas universidades da Inglaterra, como uma analogia às carruagens da época, para o tutor de uma pessoa, aquele que guiava os estudantes pelos campos do conhecimento, que os ajudavam a se prepararem para os exames. Então, a disseminação do termo teria ocorrido a partir da França, alcançando a Inglaterra e a partir daí se popularizou pela Europa e pela América do Norte (DINGMAN, 2004; EVERED; SELMAN, 1989; SZTUCINSKI, 2001).

Uma segunda corrente defende o surgimento da palavra na Hungria, com a expressão *Kocsi Szekér* – carruagem dos Kocs. O vilarejo no interior da Hungria – Kocs – era conhecido pela produção de carruagens de excelente qualidade, empregada no transporte de passageiros e de correspondências, que ofereciam conforto com suspensão e molas de aço. Com o passar do tempo, alunos universitários passaram a fazer uso da expressão para mencionar e reconhecer aqueles professores que mais se distinguiram na orientação de seus pupilos. Atualmente, o *coach* é considerado um profissional capacitado que oferece aos

líderes e executivos a oportunidade de desenvolver suas capacidades individuais, por meio de ferramentas apropriadas. O processo de *coaching* torna-se, então, uma reconhecida prática no campo do desenvolvimento de pessoas (SINCLAIR, 1994; UNDERHILL, 2010).

Em 1950, a atividade do *coach*, como gestor de desenvolvimento de pessoas, era introduzida na literatura dos negócios, em livros, artigos e conferências. E em 1960, iniciou-se um programa educacional em Nova York, que introduziu pela primeira vez habilidades de *coaching*. Esse programa também foi desenvolvido no Canadá e melhorado com a inclusão de resolução de problemas. Dessa forma, o termo *coaching* passou a ser reconhecido contemporaneamente e utilizado para se referir a um orientador particular. Programas de liderança incluíram o conceito; e o mundo dos negócios passou a enxergar relativa relevância nesse tema. Na década de 80, o *coaching* emergiu como uma disciplina importante, para auxiliar no desempenho de indivíduos e organizações (EVERED; SELMAN, 1989).

Nos últimos 10 anos, a atividade de *coaching* teve um crescimento explosivo. A partir de 1990, publicações científicas, principalmente estudos de casos, começaram a ser divulgadas. Gradativamente, o sentido atual do *coaching* foi introduzido no mundo corporativo e a contratação do *coach* externo foi defendida, tendo em vista aspectos como confiança, confidencialidade, transparência e segurança (DAWDY, 2004; KILBURG, 2004).

Academicamente, surgiu uma nova fase, com o desenvolvimento do tema por meio de pesquisas científicas que começam a ser publicadas, a partir da década de 1990 (GRANT; CAVANAGH, 2004; MAYNARD, 2006). Isso pode ser acompanhado no QUADRO 1, que apresenta as fases do desenvolvimento de *coaching*.

Quadro 1 - Fases do desenvolvimento do *coaching*

Fase	Período	Característica
Atividade interna	1930 a 1960	<i>Coaching</i> interno; atividade exercida pelo supervisor hierárquico; forma de treinamento; desenvolvimento gerencial e, ao final do período, desenvolvimento executivo.
Rigor acadêmico	1960 a 1990	Período em que documentos submetidos à apreciação de pares começam a ser publicados; pesquisas e discussões atendem a maior rigor acadêmico; as primeiras teses de doutorado são desenvolvidas.
Ciência aplicada: pesquisas científicas	A partir de 1990	Crescimento no número de teses, dissertações e artigos acadêmicos sobre a atividade de um <i>coach</i> externo nas organizações; a maioria dos estudos continua a ser fenomenológico.

Fonte: Elaborado a partir de Grant e Cavanagh (2004).

Observa-se, portanto, a evolução da atividade de *coaching* como assunto que começa a ser tratado academicamente. Apesar de ainda ser recente, está em rápida ascensão e, portanto, muitas respostas ainda estão em desenvolvimento.

Hoje, com aproximadamente 40 mil *coaches* ao redor do mundo, muitas organizações estão fazendo do *coaching* uma prioridade em suas estratégias de desenvolvimento de líderes e atualmente é uma das soluções corporativas demandadas pelas empresas e executivos (BERGLAS, 2001; DIEDRICH; KAMPAKOKESCH 2001; JOHNSON, 2007; ANDERSON, 2002; UNDERHILL, 2010).

Observou-se a explosão do *coaching* executivo tanto do lado de quem investe, quanto, especialmente, do lado de quem vende o serviço. Conforme dados da Revista Você RH (2008)⁴, o *coaching* movimentou em 2008 nos Estados Unidos 2,4 bilhões de dólares. Mais de 40% dos *chiefs executives officer* (CEO) e 90% dos altos executivos americanos já utilizaram a técnica. Na Inglaterra, segundo a *Bristol University*, 88% das organizações também são adeptos da prática. No Brasil, ainda não há dados consolidados, mas segundo o *International Coach Federation* existem cerca de 2 mil *coaches* no Brasil (UNDERHILL, 2010). Como prática de desenvolvimento de recursos humanos e de estratégia de desenvolvimento e aprendizado das organizações, o *coaching* tornou-se frequente e legitimado (COUTU; KAUFFMAN, 2009).

⁴ Disponível em: <http://revistavocerh.abril.com.br/materia/a-industria-do-coaching>.

A velocidade de crescimento dessa prática tem sido maior que o crescimento da indústria, conforme pesquisa do *Hay Group*, com profissionais de Recursos Humanos (RH), conforme citado por Underhill (2010). Essa pesquisa revelou que mais de 50% desses profissionais de RH participaram de programas de formação de *coaching* entre 2008 e 2010. O crescimento do profissional *coach* foi estimado em cerca de 40% ao ano.

Underhill (2010) apresenta algumas experiências compartilhadas durante *The Conference Board*, com a participação de membros de instituições públicas e privadas, profissionais de conselhos consultivos, representantes de corporações e outros participantes:

- a) Intel – apresentou estudo elogiando o retorno sobre investimentos de seu programa de *coaching*;
- b) Goldman Sachs – articula o *coaching* a metas específicas de negócios;
- c) Weyerhaeuser – o papel-chave desempenhado pelo *coaching* em uma rápida transformação e nova identidade para a organização de vendas;
- d) Wachovia – espera parcerias estreitas com RH interno e provedores externos de *coaching*;
- e) GE – desenvolveu um grupo interno de *coaching*, com profissionais de RH e diretoria;
- f) MTV – reconhece crescentemente a importância de aprendizagem adulta e teoria de desenvolvimento nas informações dadas a seu programa de *coaching*;
- g) Avon – como parte da gestão global de talentos, prefere *coaches* cujo trabalho tem garantias de resultados para altos potenciais; e
- h) Deloitte – requer atualmente treinamento em habilidades de *coaching* para todos os seus sócios.

Para Hodgetts (2002), o crescimento vertiginoso do uso do *coaching* pelas organizações está atrelado ao fato de elas terem descoberto o benefício de oferecer uma ferramenta individualizada para aumentar a *performance* e expandir as habilidades de liderança de seus executivos e gerentes de alto potencial. No atual ambiente organizacional, a competência está relacionada à atualização da

vocação e ao desenvolvimento de habilidades que gerem melhores resultados. Esse é um desafio que exige superação e conhecimento de si próprio e do ramo de negócio em que se está inserido. Um dos grandes desafios dos profissionais que atuam em desenvolvimento de pessoas é propiciar meios e ferramentas para tal, o que vem se delineando por meio do *coaching* (CARDOSO; 2012).

É preciso ressaltar que a falta de uniformidade do conceito, da aplicação e do exercício de *coaching* entre pesquisadores e consultores dificulta o reconhecimento e o entendimento dessa prática, de seu propósito, dos resultados e competências necessárias ao exercício da atividade (UNDERHILL, 2010). É, portanto, necessário contextualizar a profissão e conceituar o termo *coaching* como uma ferramenta da gestão de pessoas que contribui para a competitividade das organizações, conforme descrito na seção que se segue.

2.1.2 Conceito de *coaching*

Diversas são as definições de *coaching*, não existindo consenso entre os estudiosos do tema. O termo *coaching*, segundo Matta (2008), é usado em inglês pelas empresas no Brasil, sendo considerado uma ferramenta para corrigir baixa performance, acelerar o desenvolvimento de executivos com alto potencial e ajustar a performance individual à performance organizacional. *Coaching* é o processo executado pelo *coach*, profissional que aplica as técnicas de *coaching*. E o *coachee* é o indivíduo que passa pelo processo, ou seja, o cliente (ELLINGER, 2003; JOO, 2005).

O *coach* é um profissional com amplo conhecimento do mercado de trabalho, bem como das técnicas de análise da vocação, da capacitação atual e do potencial das pessoas em treinamento. Sabe transmitir, diretamente ou via terceiros, ensinamentos e orientações necessários para a estruturação e a aplicação de um plano de desenvolvimento e de carreira otimizado à realidade atual e futura de cada pessoa treinada. Verifica-se que o processo de *coaching* é um exercício refinado de liderança, visando conduzir as pessoas ao alto desempenho (OLIVEIRA, 2009).

O *coach* utiliza procedimentos específicos para ajudar seus clientes a produzirem mais realizações, resultados pessoais e organizacionais. Em cada reunião, busca, por meio de perguntas precisas e observações pontuais, fazer com que seu cliente descubra e implemente soluções necessárias para conquistar objetivos. Seu trabalho é fazer com que seu cliente estabeleça e conquiste objetivos, entre em ação de forma mais efetiva e focada, obtenha uma vida mais equilibrada e bem-sucedida, entenda mais sobre sua personalidade, trabalhe seus pontos fracos, supere barreiras que possam impedi-lo de alcançar objetivos e, por fim, descubra alternativas para conquistar resultados (MATTA, 2008).

As técnicas de *coaching* suportam, encorajam e ajudam na compreensão das situações a partir das necessidades dos executivos do mundo corporativo de lidar com constantes mudanças e pressões. O *coach* contribui com indivíduos e equipes para melhorar a *performance* e a qualidade de vida. É uma pessoa treinada a ouvir, observar e customizar suas abordagens às necessidades específicas de seus clientes. Ele reconhece a possibilidade de contratempos, prepara o *coachee* para as eventualidades e oferece seu apoio e compreensão por meio de suas técnicas e ferramentas (CLUTTERBUCK, 2008; McANALLY; KORIATH; UNDERHILL, 2010).

No Brasil, o *coach* ainda não possui regulamentação profissional, ou seja, ainda não é considerado profissão, embora já exista, desde 2009, na Câmara dos Deputados, um projeto de lei sobre a regulamentação dessa profissão, cadastrado como Projeto de Lei nº 5.554/2009. Não existe formação acadêmica específica, mas sim treinamentos em *coaching*, ministrados por instituições especializadas e certificadoras, reconhecidas pelo mercado, que habilitam os profissionais a praticarem a atividade (CLUTTERBUCK, 2008; MATTA, 2008).

O *coaching* para organizações pode ser realizado ou aplicado de forma individual ou em grupo, presencial ou virtual (telefone, *e-mail*, videoconferência). Suas áreas de atuação, segundo Matta (2008), dividem-se em:

- a) *Coaching* pessoal – foca área específica da vida, como saúde, finanças, relacionamento, etc. Inicia o processo com um problema específico e se expande aos outros assuntos particulares;

- b) profissional ou de carreira – para encontrar a vocação e satisfação profissional;
- c) *coaching* de equipe – com gerentes, dentro de empresas, para que adquiram mais habilidades para delegar e trabalhar em equipe;
- d) *coaching* executivo – focado em pessoas do nível estratégico nas empresas, visando manter bom padrão de vida pessoal e profissional e voltado para resultados organizacionais (MATTA, 2008).

Focando o *coaching* voltado para organizações e tendo em vista a diversidade de definições, apresenta-se, no QUADRO 2, alguns conceitos de *coaching* e suas aplicações.

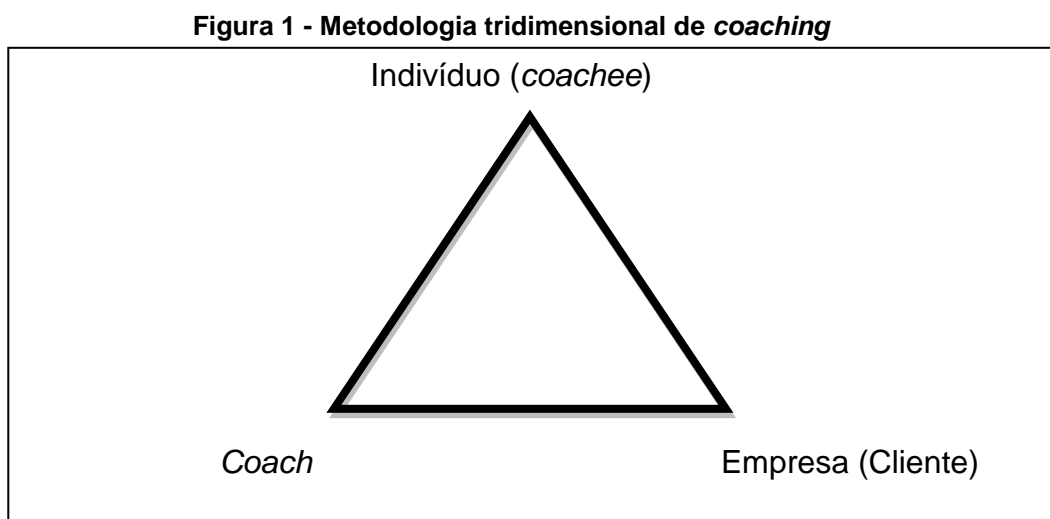
Quadro 2 – Conceitos de *coaching*

Autores	Conceitos
Pryor (1994)	Um processo no qual o <i>coach</i> e seu cliente trabalham juntos na definição de uma meta de desenvolvimento, pessoal e profissional, estabelecendo metas concretas que melhorem o comportamento em prazo definido, por meio de questões abertas e <i>feedback</i> privado em que são expostas vulnerabilidades pessoais e de autoestima.
Sztucinski (2001)	<i>Coaching</i> é um relacionamento de ajuda entre um executivo e um profissional (<i>coach</i>) externo. O propósito do relacionamento é facilitar o desejo do executivo (<i>coachee</i>) de atingir metas relacionadas com desenvolvimento profissional e, essencialmente, com o resultado da organização.
Carter (2001)	<i>Coaching</i> é um processo interativo destinado a ajudar indivíduos a se desenvolverem rapidamente. Usualmente, é relacionado à atividade profissional, com foco no melhor do desempenho ou comportamento. É um processo de aprendizado pessoal, orientado por metas e elaborado para executivos. O <i>coach</i> oferece <i>feedback</i> e objetividade, dificilmente obtidos no cotidiano da dinâmica organizacional.
Birch (2002)	<i>Coaching</i> é uma abordagem sistemática de melhoria do <i>coachee</i> , por meio de questionamento e de orientação, com foco em mudanças incrementais nos resultados atuais, orientada a uma meta previamente definida.
Dingman (2004)	<i>Coaching</i> é um relacionamento de apoio entre um executivo com autoridade e responsabilidades gerenciais em uma organização. O <i>coach</i> faz uso de um processo definido que facilita ao executivo alcançar os resultados pessoais e organizacionais.
Blanco (2006)	O <i>coaching</i> caracteriza-se como um processo de integração colaborativa, voltado para a promoção e o estímulo da aprendizagem. O objetivo não é ensinar, mas sim auxiliar o outro a aprender
Mayard (2006)	A atividade do <i>coach</i> é a de um facilitador de processos, promovendo suporte e encorajamento. <i>Coaching</i> é um processo de orientação prática que promove desenvolvimento pessoal e profissional por meio de mudanças autopromovidas, diferenciando-se da terapia por sua orientação a uma população não clínica (que busca melhora imediata no seu bem-estar ou cura em situações que exijam intervenção terapêutica).
Ting e Scisco (2006)	O <i>coach executivo</i> ajuda na melhor compreensão dos líderes sobre si mesmos, de tal modo que eles possam explicitar seus pontos fortes e ajudá-los de forma mais efetiva e intencional, desenvolvendo as necessidades identificadas e do potencial ainda não testado. Muito do trabalho do <i>coach</i> envolve ajudar os gestores a adquirirem clareza sobre as próprias motivações, aspirações e compromisso com a mudança
Clutterbuck (2007)	<i>Coaching</i> é uma atividade feita com alguém, e não para alguém. A responsabilidade de fazer com que esse processo funcione é repartida entre o <i>coach</i> e o <i>coachee</i> . Ambos precisam demonstrar conduta de confiança e abertura, essenciais ao estabelecimento de vínculo entre eles.
Matta (2008)	<i>Coaching</i> é um processo que visa a elevar a performance de um indivíduo (grupo ou empresa), aumentando os resultados positivos por meio de metodologias, ferramentas e técnicas cientificamente validadas, aplicados por um profissional habilitado (o <i>coach</i>), em parceria com o cliente (o <i>coachee</i>).
Underhill, McAnally e Koriat (2010)	O propósito do <i>coaching</i> executivo é o desenvolvimento das habilidades do líder, que tenham posição formal ou não, nas mais diversas organizações - grande ou pequena empresa; com ou sem fins lucrativos; privada, governamental ou pública.

Fonte: elaborado pela autora.

Apesar da diversidade de conceitos sobre *coaching* que, na realidade, descrevem a prática, os pesquisadores concordam que a essência de um programa de *coaching* é ajudar o indivíduo a resolver problemas e transformar o que aprendeu em resultados positivos para si, para sua equipe de trabalho e para a organização. (DOWNEY, 2010).

O processo de *coach* envolve essencialmente três partes interessadas: o *coach* (profissional treinado), o *coachee* (indivíduo) e o cliente (organização). A FIG. 1 ilustra esse relacionamento:



Fonte: adaptado de Underhill (2010).

O *coaching* se estabelece na relação entre esses três atores, segundo Underhill (2010): o *coach*, que é o profissional externo que recebe pagamento pela atividade e não tem autoridade formal sobre o cliente, mas seu poder de influência é grande; o *coachee*, que é aquele que recebe o serviço profissional de *coach*, aqui chamado de executivo; e, por último, a empresa que, em muitos casos, é quem contrata o serviço. As três partes, em comum acordo, escolhem objetivos que maximizem o interesse de todos. Por exemplo, se o cliente tem um objetivo estratégico e o executivo um objetivo de carreira, eles precisam identificar um interesse comum. O QUADRO 3 lista as responsabilidades de cada uma dessas partes.

Quadro 3 - Atividades e responsabilidades: *coach*, indivíduo e empresa

Partes	Responsabilidades
<i>Coach</i>	Refletir como distribuir metas e planos de ação. Dar <i>feedback</i> , sugestões e acompanhar a tomada de decisão do indivíduo. Oferecer treinamento no próprio trabalho.
Indivíduo	Refletir sobre missão, valores, visão e objetivos da organização e pessoais. Remodelagem do papel comportamental, inspiração, motivação e empenho para mudanças.
Empresa	Estabelecer metas individuais e departamentais, entrevistas de recrutamento, criação de planos de desenvolvimento pessoal, harmonização dos parâmetros de projetos e tarefas, reuniões de aprendizado e acompanhamento de resultados.

Fonte: elaborado a partir de Downey (2003).

Assim, cada um dos envolvidos no processo precisa ter claro o seu papel, suas responsabilidades, o propósito do trabalho, as atividades e os resultados esperados pela empresa. Tendo em vista as conceituações apresentadas, para fins desta dissertação adotaram-se os conceitos de Maynard (2006), Ting e Scisco (2006) e Clutterbuck (2008), que se complementam, traçando um cenário mais amplo para a atuação do *coach*. Destacam-se como fatores importantes: a atenção às características dos indivíduos e a preocupação com a articulação em relação aos objetivos organizacionais; as capacidades humanas refletidas nas competências individuais; e a diferenciação no mercado de trabalho, tendo em vista as realizações profissionais. Assim, define-se *coaching* como um processo de orientação ao *coachee*, por meio de técnicas e práticas, visando promover o desenvolvimento pessoal e profissional do indivíduo, bem como resultados para a organização. Portanto, entende-se *coaching* como um processo entre *coach* e *coachee* e, como afirmam Natale e Diamante (2005), o melhor entendimento desse processo poderá contribuir para o incremento da prática e para estimular as pesquisas acadêmicas.

2.1.3 O processo de *coaching*

Vários autores propõem diferentes processos para a atividade do *coaching*. Para cada um dos modelos é destacada determinada parte do processo, visando atender à demanda de segmento do mercado ou ajustar-se a alguma aplicação (UNDERHILL, 2010).

Segundo Natale e Diamante (2005), o processo de *coaching*, que é estabelecido por meio do diálogo entre o *coach* (profissional) e o *coachee* (cliente), tem seu início na contratação do programa, estendendo-se ao estabelecimento do plano de ação, conforme apresentado no QUADRO 4.

Quadro 4 - Modelo de desenvolvimento do processo de *coaching*

<p>Estabelecimento de aliança</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Propor e discutir as dúvidas e as incertezas do <i>coachee</i>, como, por exemplo, “o que irá acontecer?” ou “por quê?”. b) Dar início à discussão sobre a visão geral, construir um mapa do programa e, assim, remover ou reduzir as resistências do <i>coachee</i>. c) Começar uma aliança na sessão de contratação, que não tem data de término: perdura e ressurge durante toda a intervenção.
<p>Reconhecimento e credibilidade</p> <ul style="list-style-type: none"> a) O reconhecimento e a credibilidade do <i>coach</i> são fundamentais, uma vez que a preocupação do <i>coachee</i> está orientada para os impactos sobre si e sua carreira. b) Para contratar, entrevistar o <i>coach</i> sobre suas capacidades e competências para a realização do programa.
<p>Processo empático / aceitação</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Reconhecer e definir os comportamentos e os estilos de preferência para o desenvolvimento do programa. b) Discutir e avaliar as características de intervenção, como foco no processo ou no resultado.
<p>Diálogo e desenvolvimento de competências</p> <p>Centrar o foco desse estágio em quatro fatores: valores pessoais no trabalho e na vida; respostas físicas (emoção); respostas intelectuais (cognição); experiência emocional (positiva ou negativa).</p>
<p>Plano de ação</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Descrever as ações comportamentais e cognitivas que o executivo precisa adotar, “alimentar” o plano com orientações (<i>cues</i>), indicações de comportamentos e aspectos cognitivos, quando requerido. b) Provocar, acompanhar e adequar aspectos e respostas físicas, intelectuais, emocionais e comportamentais, conforme a demanda do negócio, promovendo assim a construção de <i>inner strength</i> (força interior).

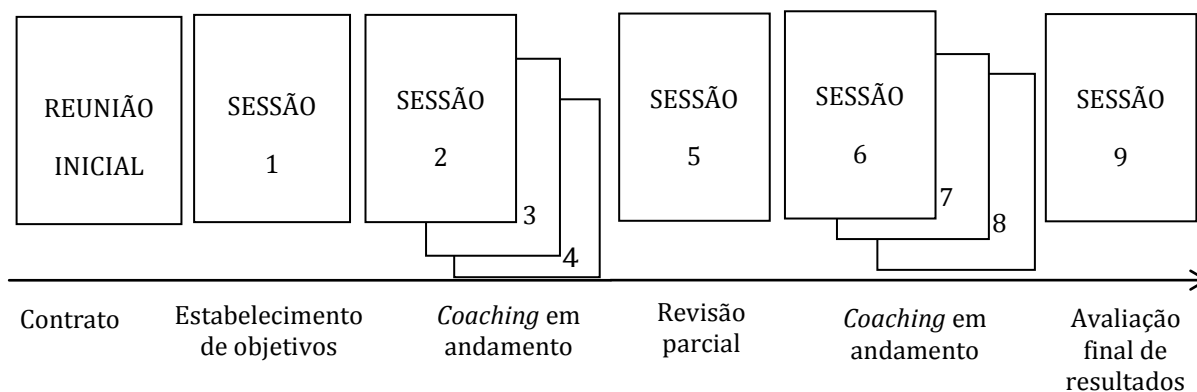
Fonte: Natale e Diamante (2005).

Nesse aspecto, um dos fatos primordiais é o cliente ter claras as habilidades e competências do *coach* a ser contratado, sendo o estabelecimento de confiança entre *coach* e *coachee* fundamental para o sucesso do programa. Posteriormente, definir as estratégias de trabalho, tendo em vista os objetivos do cliente, com o foco no desenvolvimento das competências com base nos valores pessoais e intelectuais do cliente, alinhados às necessidades da organização. Por fim, a partir das estratégias de trabalho e dos interesses dos clientes, desenvolver o plano de ação do trabalho do *coach* e fazer o acompanhamento dos resultados (NATALE; DIAMANTE, 2005).

Kilburg (2004) complementa, ao indicar que o *coach* deve explorar o contexto ao qual o executivo está sujeito, interpretando as informações do *coachee*, da unidade de negócios, das áreas da organização e dos demais executivos com os quais interage.

Um modelo de programa de *coaching* típico é sugerido por Downey (2003), passando pela avaliação das necessidades do cliente, pelo desenvolvimento de ações para alcançar os objetivos propostos, pela manutenção do trabalho e a avaliação final dos resultados, conforme apresentado na FIG. 2.

Figura 2 - Modelo de um programa típico de *coaching*



Fonte: Downey (2003, p. 103).

As ações propostas nesse modelo, estruturado em nove seções sequenciais, são conduzidas por meio de perguntas reflexivas (diálogo), ressaltando-se que o *coach* não deve prescrever ações para o *coachee*. Conforme já enfatizado por Kilburg (2004), o *coach* deve explorar o contexto e os objetivos do cliente, buscando integrar os objetivos individuais e organizacionais, auxiliando o cliente a tomar decisões para o aumento de seus resultados.

Whitmore (2005) propõe um modelo denominado Método *Goals, Reality, Options, Will* (GROW), que forma a palavra crescer, em português, e traduzindo para: Metas, Realidade, Opções e Vontade. O seu foco é no desempenho do *coachee* e propõe um processo de estabelecimento de metas, de análise do contexto, de levantamento de alternativas e, por último, de mobilização para a execução de tarefas individuais ou em grupo. Embora muitos *coaches* pratiquem efetivamente

o trabalho na sequência que a sigla propõe, deve-se entrelaçar elementos de maneira diversificada (CLUTTERBUCK, 2008).

Nesses vários modelos que descrevem o processo de *coaching*, observa-se que a semelhança entre eles é o foco em resultados pessoais e organizacionais. Para o trabalho de *coaching*, é necessário um profissional habilitado, com *expertise* pessoal e profissional para conduzir o seu cliente à *performance* almejada. Assim, é importante entender as competências exigidas para o profissional *coach*, tema discutido na próxima seção.

2.2 Competências em *coaching*

As competências no mundo do trabalho têm sido amplamente discutidas, na expectativa de influenciar positivamente o desempenho do profissional nas organizações. Nesta seção, busca-se conceituar competências e competências individuais e analisar as competências necessárias ao profissional *coach*.

2.2.1 Conceito de competências

O termo competência deriva do latim *competentia*, que significa proporção, simetria, concordância, ser próprio. Inspira a ideia de adequação, conformidade, harmonia, de algo que é apropriado a um contexto, uma situação, exigência ou expectativa. No final da idade média, o termo competência era usado essencialmente como linguagem jurídica. Dizia respeito à faculdade atribuída a alguém ou a uma instituição para apreciar e julgar certas situações. Posteriormente, o termo veio a identificar a capacidade de alguém sobre determinado assunto. No senso comum, a palavra competência é utilizada para designar uma pessoa qualificada para realizar alguma coisa (BRANDÃO, 2012; GUIMARÃES, 2001; ISAMBERTI-JAMATI, 1992).

A literatura em administração notifica a existência de duas grandes correntes para o estudo de competências, conforme Sant'Anna (2002). A corrente americana,

funcionalista, que define competências tomando como referência o mercado de trabalho, focando desempenho e entendendo a competência como um estoque de qualificações (conhecimento, habilidade e atitude) que credencia a pessoa a exercer um determinado trabalho. A título de exemplo, podem-se destacar, nos Estados Unidos, os estudos precursores de McClelland e Dayle (1973), Spencer e Spencer (1993 *apud* SANT'ANNA, 2002), Boyatzis (1982), seguidos por Garavan Sandberg (2000) e McGuire (2001). Já a corrente francesa traz uma análise crítica, a partir dos processos de reestruturação produtiva, baseada na concepção da alteração da noção de cargo. A competência é entendida a partir dos processos sistemáticos de aprendizagem, enfatizando-se a relação entre trabalho e educação, além da capacidade de realização da pessoa em um determinado contexto, ressaltados por Sant'Anna (2002). Destacam-se autores como Zarifian (2001), Perrenoud (2002) e Le Boterf (2007). Apesar das diferenças entre as correntes, Sant'Anna (2002), citando Barato (1998, p. 13), ressalta que, comum a essas diversas noções, é o entendimento de competência "como a capacidade pessoal de articular saberes com fazeres característicos da situação de trabalho".

No Brasil, a partir da década de 1990, destacam-se os estudos de autores como Picarelli (1997), Wood Jr. (1997), Rezende (2000), Sant'Anna (2002), Gramigna (2002), Fleury e Fleury (2004), Ruas (2005), Bitencourt (2006), Dutra, (2007), Sarsur (2007) e Bergamini (2012), entre outros. O movimento da valorização de competências ganhou força nos Estados Unidos, no final da década de 1980, chegando ao Brasil no final da década de 1990 (BERGAMINI, 2012). Nesse período, devido à intensificação do processo da globalização, à maior complexidade das relações comerciais e à necessidade de agregar valor aos produtos e serviços, as organizações, pressionadas a aumentar sua competitividade, passaram a atentar para a questão das competências (DUTRA, 2007).

A inserção do conceito de competências no mundo empresarial é oriunda da necessidade de avaliar e classificar novos conhecimentos e habilidades, a partir dessas novas situações de trabalho. A mudança no mundo do trabalho, em virtude da reestruturação produtiva, da inovação tecnológica, da automação de tarefas e rotinas levou à exigência de trabalhadores com mais qualificação

profissional e envolvimento pessoal, trazendo essa nova abordagem para as organizações (BRANDÃO; CARBONE; LEITE; VILHENA; 2009).

Os primeiros questionamentos sobre competências são atribuídos a McClelland, no início da década de 1970. Conforme McClelland e Dailey (1972), citados por Sant'Ana (2002), a competência relaciona-se às características individuais observáveis, definidas como conhecimentos, habilidades, objetivos e valores, aplicadas ao trabalho ou a situações da vida e capazes de causar um desempenho superior. Seguindo o mesmo raciocínio, Spencer e Spencer (1993 *apud* SANT'ANNA, 2002) definem competência como características do indivíduo, relacionadas a critérios de eficácia do desempenho, no trabalho ou na vida.

Para complementar o conceito de competência, Garavan e McGuire (2001 *apud* RUAS, 2005) destacam três dimensões conceituais: competências como característica da organização (organizacionais ou essenciais), competências como característica do profissional (profissionais ou gerenciais) e competências como característica do indivíduo (individuais), conforme Quadro 5:

QUADRO 5 - Dimensões de competências

Dimensões da competência	Noções	Abrangência
Organizacionais ou essenciais	São as competências que diferenciam a empresa perante concorrentes e clientes e constituem a razão de sua sobrevivência.	Devem estar presentes em todas as áreas, grupos e pessoas da organização, embora em níveis diferenciados.
Profissionais	São as competências específicas a cada uma das áreas vitais da empresa (vender, produzir, conceber).	Estão presentes entre os grupos e pessoas de cada área.
Individuais	São as competências individuais e compreendem as competências aplicadas ao trabalho, gerando resultados superiores.	Apesar da dimensão individual, podem exercer importante influência no desenvolvimento das competências dos grupos ou da organização.

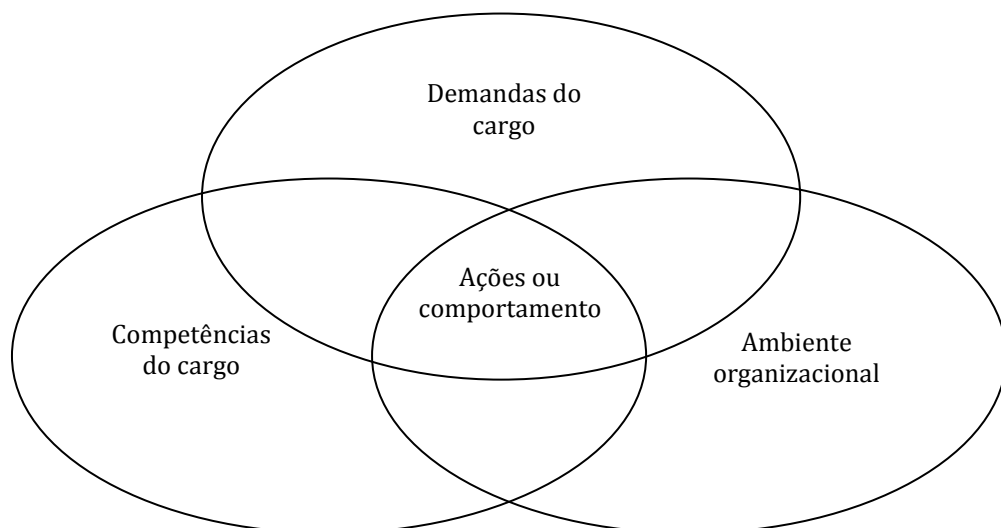
Fonte: adaptado de Ruas (2005).

As competências organizacionais, segundo Prahalad e Hamel (1990), são aquelas essenciais à organização e que dão suporte ao planejamento e à execução das estratégias empresariais e as conduzem ao sucesso. As competências profissionais estão ligadas à situação de trabalho, na qual o profissional se define pela atividade de “administrar”, indo além do proposto (LE

BOTERF, 2007). Zarifian (2001) complementa que a competência profissional é uma mobilização de recursos internos e externos ao indivíduo para enfrentar as situações do trabalho. Uma combinação de conhecimentos, de saber fazer, de experiências e comportamento, utilizados em uma situação profissional. As competências individuais manifestam-se no desempenho das atividades dos trabalhadores atreladas à estratégia da organização.

Boyatzis (1982) apresenta um modelo de performance nas organizações, combinando competências organizacionais e individuais, conforme FIG. 3:

Figura 3 - Modelo de *performance* efetiva



Fonte: Boyatzis (1982, p. 13).

A variável “demandas do cargo” indica o que é esperado que a pessoa faça no trabalho; a variável “ambiente organizacional”, como se espera que a pessoa perceba o ambiente e responda às demandas do trabalho; e a variável “competências do cargo”, o que a pessoa é capaz de fazer. A interseção entre elas indica as ações ou comportamentos, demonstrando por que o indivíduo age de determinada maneira. Portanto, as ações e comportamentos do indivíduo são influenciados pelas demandas do cargo, pelas competências necessárias ao cargo que ocupa e pelo ambiente organizacional no qual está inserido.

Hirata (1997) enfatiza que, enquanto na corrente americana o conceito de qualificação remete ao posto de trabalho, ao salário e às tarefas, o conceito

característico da corrente francesa remete à subjetividade e à multifuncionalidade. As atenções centram-se mais no indivíduo do que no posto de trabalho. O indivíduo passa a ser remunerado por sua capacidade, por seu desempenho e não pelo cargo que ocupa. Nesse contexto, o conceito de competência amplia o de qualificação, focando a relação do indivíduo com as tarefas realizadas e com os resultados organizacionais. O QUADRO 6 demonstra a diferença entre a noção de qualificação e competência e as suas principais características:

QUADRO 6 - Dimensões da qualificação X competência

Qualificação	Competência
<ul style="list-style-type: none"> • Relativa estabilidade da atividade econômica 	<ul style="list-style-type: none"> • Baixa previsibilidade de negócios e atividades
<ul style="list-style-type: none"> • Concorrência localizada 	<ul style="list-style-type: none"> • Intensificação e ampliação da abrangência da concorrência
<ul style="list-style-type: none"> • Lógica predominante: indústria (padrões) 	<ul style="list-style-type: none"> • Lógica predominante: serviços (eventos)
<ul style="list-style-type: none"> • Emprego formal e forte base sindical 	<ul style="list-style-type: none"> • Relações de trabalho informais e crise dos sindicatos
<ul style="list-style-type: none"> • Organização do trabalho com base em cargos definidos e tarefas prescritas e programadas 	<ul style="list-style-type: none"> • Organização do trabalho com base em responsabilidades, metas e multifuncionalidade
<ul style="list-style-type: none"> • Foco no progresso 	<ul style="list-style-type: none"> • Foco nos resultados
<ul style="list-style-type: none"> • Baixa aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> • Alta aprendizagem

Fonte: Ruas (2005, p. 37).

Pode-se verificar, no QUADRO 6, que a lógica da qualificação baseia-se na concepção americana funcionalista de cargos definidos e tarefas prescritas; e os conhecimentos da pessoa podem ser classificados e certificados pelo sistema de educação (FLEURY; FLEURY, 2004). Já a noção de competência enfatiza a relação entre trabalho e educação e relaciona-se à aprendizagem dos profissionais, à multifuncionalidade das atividades, com foco nos resultados. Zarifian (2001, p. 56) ressalta que “a competência não é uma negação da qualificação [...], a competência individual não é nada sem o conjunto de aprendizagens sociais e de comunicações que se nutrem de todos os lados”. Ainda conforme Zarifian (2003), não se deveria fazer distinção entre competência e qualificação, ressaltando-se que o modelo de competência sugere a construção da qualificação de uma nova forma. A competência provém do indivíduo e não da qualificação para o exercício de determinado cargo. É a harmonia de

conhecimentos, com as experiências, com os comportamentos e a sua utilização em uma determinada situação profissional.

Segundo Perrenoud (2002, p. 164), “a competência implica certa ocorrência entre diferentes elementos presentes em uma situação-problema e pode manifestar-se por intermédio da aptidão para resolvê-los”, ou seja, habilidades que expressam a capacidade que o indivíduo possui ao encontrar uma solução para um problema.

Seguindo a mesma linha, na corrente brasileira, Fleury e Fleury (2004) relatam que as competências individuais são reveladas frente à mobilização de recursos por parte do indivíduo, decorrente da aplicação conjunta de conhecimentos, habilidades e atitudes, sendo expressa nos resultados do trabalho, gerando valor econômico e social para o indivíduo e para a organização. Brandão (2012) refere que para o indivíduo lidar adequadamente com os desafios de seu contexto organizacional, social ou econômico, precisa deter uma série de conhecimentos, habilidades e atitudes e, quando consegue mobilizá-los e aplicá-los em seu trabalho, gera um desempenho profissional superior. Essa perspectiva aprimora o conceito de qualificação para uma combinação simultânea de conhecimentos, habilidades e atitudes, que se expressam no desempenho pessoal do indivíduo e, conseqüentemente, da organização.

Para fins deste trabalho, em função de seu objetivo, será utilizado o conceito de competências individuais, aprofundado na seção seguinte.

2.2.1.1 Competências individuais

O conceito de competências individuais decorre de várias abordagens e enfoques de diversas áreas do conhecimento. Ainda é um termo que possui divergências de significados e que merece discussão no meio acadêmico. Muitos autores procuraram criar definições próprias, chamando a atenção para variados aspectos (BERGAMINI, 2012; BRANDÃO, 2012). Frente aos diferentes significados para competência, optou-se por apresentar, no QUADRO 7, atualizado a partir de Bitencourt (2006), alguns conceitos de competências, na visão de vários autores:

Quadro 7 – Conceitos de competências

Autores	Conceitos
McClelland (1973)	Competência como estoque de qualificações (conhecimentos, habilidades e atitudes) que credencia a pessoa a exercer determinado trabalho.
Boyatzis (1982)	Competências são aspectos ligados à natureza humana; são comportamentos observáveis que determinam, em grande parte, o retorno da organização.
Boog (1991)	Competência é a qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa; significa capacidade, habilidade, aptidão e idoneidade.
Spencer e Spencer (1993)	A competência refere-se a características intrínsecas ao indivíduo que influencia e serve de referencial para seu desempenho no ambiente de trabalho.
Sparrow e Bognanno (1994)	Competências representam atitudes identificadas como relevantes para a obtenção de alto desempenho em um trabalho específico, ao longo de uma carreira profissional ou no contexto de uma estratégia corporativa.
Moscovici (1994)	O desenvolvimento de competências compreende os aspectos intelectuais inatos e adquiridos, conhecimentos, capacidades, experiência, maturidade.
Cravino (1994)	As competências se definem mediante padrões de comportamentos e estes, por sua vez, são a causa dos resultados. É um fator fundamental para o desempenho.
Parry (1996)	Um agrupamento de conhecimentos, habilidades e atitudes correlacionados, que afeta parte considerável da atividade de alguém, que se relaciona com o desempenho, medido segundo padrões preestabelecidos, e que pode ser melhorado por meio de treinamento e desenvolvimento.
Bruce (1996)	Competência é o resultado final da aprendizagem.
Le Boterf (1997)	Competência é assumir responsabilidades frente a situações de trabalho complexas, buscando lidar com eventos inéditos, surpreendentes, de natureza singular.
Magalhães <i>et al.</i> (1997)	Conjunto de conhecimentos, habilidades e experiências que credenciam um profissional a exercer determinada função.
Durand (1998)	Conjuntos de conhecimentos, habilidades e atitudes interdependentes e necessários à consecução de determinado propósito.
Dutra <i>et al.</i> (1998)	Capacidade de a pessoa gerar resultados dentro dos objetivos estratégicos e organizacionais da empresa, traduzindo-se pelo mapeamento do resultado esperado (<i>output</i>) e do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para o seu atingimento (<i>input</i>).
Perrenoud (1999)	A noção de competência refere-se a práticas do cotidiano que se mobilizam a partir do saber, baseado no senso comum, e do saber a partir de experiências.
Ruas (1999)	É a capacidade de mobilizar, integrar e colocar em ação acontecimentos, habilidades e formas de atuar (recursos de competências) a fim de atingir/superar desempenhos configurados na missão da empresa e da área.
Zarifian (2001)	A competência profissional é uma combinação de conhecimentos, de saber-fazer, de experiências e comportamentos que se exerce em um contexto preciso. Ela é constatada quando de sua utilização em situação profissional a partir da qual é passível de avaliação.
Becker <i>et al.</i> (2001)	Competências referem-se a conhecimentos individuais, habilidades ou características de personalidade que influenciam diretamente o desempenho das pessoas.
Fleury e Fleury (2004)	Competência “é um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”.
Brandão e Borges Andrade (2007)	Associação da competência ao desempenho, como âmbito de um contexto ou estratégia organizacional. Assim, agrega valor econômico e social ao indivíduo e organizações.

Continua QUADRO 7

Autores	Conceitos
Carbone <i>et al.</i> (2009).	A interdependência e a complementaridade entre conhecimentos, habilidades e atitudes no trabalho gera um desempenho profissional que, por sua vez, é expresso pelos comportamentos que a pessoa manifesta e pelas suas realizações e resultados
Mussak (2010)	A competência individual depende da gestão que cada um faz dos seus próprios recursos pessoais.
Bergamini (2012)	Entender a competência de forma a compor grupos de pessoas que queiram evoluir no sentido da busca do novo. Gerir competências representa a nova era da administração de empresas.
Brandão (2012)	A competência individual é a mobilização de conhecimentos, habilidade e atitudes no trabalho e representa as expectativas em relação ao desempenho de indivíduos em seu trabalho e pode ser denominada também de competência humana e profissional.

Fonte: atualizado a partir de Bitencourt (2001, p. 27-29).

As diferentes definições convergem para o conceito de que competência é um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, necessário para que a pessoa desenvolva suas atribuições e responsabilidades, gerando resultados organizacionais e sociais. Esse conceito traz em seu bojo a ideia da capacidade de entrega do indivíduo e consequente geração de resultados para a empresa (DUTRA, 2001; BRANDÃO 2012).

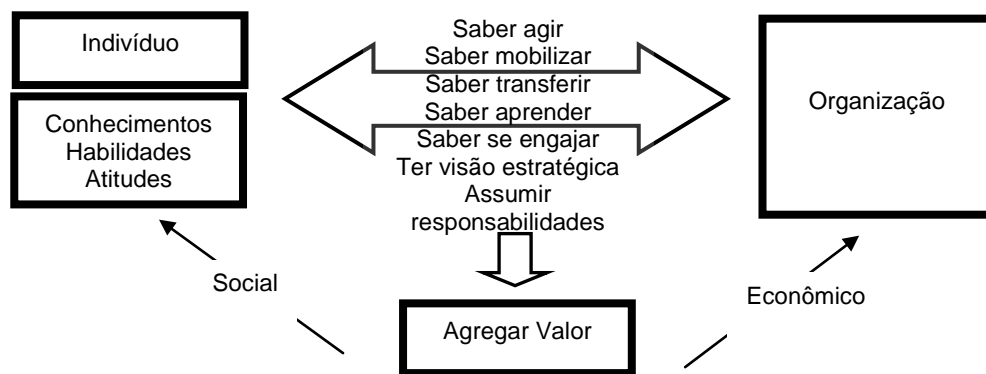
Nesse contexto, é importante mencionar os estudos pioneiros relativos as competências individuais, conforme McClelland (1973), que destaca cinco dimensões relevantes para a compreensão das competências individuais e apresenta particularidades em relação a performance individual:

- a) Conhecimentos que uma pessoa tem e que são pertinentes a um domínio específico;
- b) habilidades que correspondem à demonstração real das competências que o indivíduo tem;
- c) conceitos que uma pessoa tem sobre si mesma e que se refletem nas atitudes, valores, crenças, emoções, ações e reações diante de uma situação;
- d) traços de personalidade que conduzem uma pessoa a um comportamento determinado em dada situação, podendo ser ilustrado na perseverança, iniciativa e outros traços pessoais;
- e) comportamentos no trabalho dirigidos para um alvo e que mobilizam as forças interiores que geram as ações e reações.

Apesar da competência poder ser assumida pelo coletivo, ela depende de cada indivíduo (MANFREDI, 1999). É uma característica subjacente a uma pessoa, que pode ser relacionada a desempenho superior na realização de uma tarefa ou em determinada situação (McCLELLAND, 1973). Entretanto, segundo Fleury e Fleury

(2004), a competência do indivíduo não se reduz a um estado, a conhecimentos ou *know how* específicos, indo além das características subjacentes à pessoa. A competência individual mostra-se como uma combinação sinérgica de conhecimentos, habilidades e atitudes do indivíduo, aplicada ao trabalho, gerando valor social e econômico tanto para o indivíduo como para a organização, conforme apresentado na FIG. 4.

Figura 4 - Competências do indivíduo



Fonte: Fleury e Fleury (2004, p. 21).

Essa aplicação dos conhecimentos, habilidades e atitudes do profissional no trabalho, gerando desempenho que agrega valor tanto para a pessoa quanto para a organização, implica a utilização de diferentes saberes, entre eles: saber agir, mobilizar, comunicar, aprender, comprometer-se, assumir responsabilidades e ter visão estratégica, como mostra o QUADRO 8.

Quadro 8 – Competências do indivíduo e seus saberes

Saber agir	Saber o que e por que faz. Saber julgar, escolher, decidir.
Saber mobilizar	Saber mobilizar recursos de pessoas, financeiros, materiais, criando sinergia entre eles.
Saber comunicar	Compreender, processar, transmitir informações e conhecimentos, assegurando o entendimento da mensagem pelos outros.
Saber aprender	Trabalhar o conhecimento e a experiência. Rever modelos mentais. Saber desenvolver-se e propiciar o desenvolvimento dos outros.
Saber comprometer-se	Saber engajar-se e comprometer-se com os objetivos da organização.
Saber assumir responsabilidades	Ser responsável, assumindo os riscos e as consequências de suas ações, e ser, por isso, reconhecido.
Ter visão estratégica	Conhecer e entender o negócio da organização, seu ambiente, identificando oportunidades, alternativas.

Fonte: Fleury e Fleury (2004, p. 22).

Os diferentes saberes resultam competências do indivíduo que podem ser categorizadas, de acordo com Fleury e Fleury (2004), em competências gerenciais do negócio, competências técnico-profissionais e competências sociais, como demonstrado no QUADRO 9:

Quadro 9 – Competências do indivíduo

Competências	Descrição	Significado
Competências gerenciais do negócio	Compreender o negócio, os objetivos em relação ao mercado, clientes e competidores, bem como o ambiente político e social.	<ul style="list-style-type: none"> a) Visão estratégica: conhecer o negócio, ambiente interno e externo da organização, identificar oportunidades, ameaças, pontos fortes e fracos. b) Ter nítida compreensão e comprometimento sobre os objetivos e valores organizacionais c) Identificar as necessidades de mudança, as competências necessárias para atingi-las e mobilizar os outros profissionais em prol desses objetivos. d) Planejamento: habilidade de sistematizar ações aproveitando os pontos fortes e minimizando os pontos fracos. e) Estabelecer mecanismos de controle das ações, otimizando os recursos existentes.
Competências técnico-profissionais	Competências específicas para certa operação, ocupações ou atividades.	<ul style="list-style-type: none"> a) Conhecimentos específicos: ter informações e conhecimentos técnicos da sua área de atuação; utilizá-los e atualizá-los constantemente. b) Disponibilizar e compartilhar os novos conhecimentos.
Competências Sociais	Competências requeridas para relacionar-se com as pessoas, como: comunicação, negociação, mobilização para mudança, sensibilidade cultural, trabalho em equipes	<ul style="list-style-type: none"> a) Comunicação: ter uma boa compreensão da totalidade do processo de comunicação e garantir o entendimento pelos membros da organização. Habilidade de expressar suas ideias de maneira clara. b) Negociação: possuir capacidade de discutir, estimular e influenciar positivamente os demais profissionais em função dos objetivos organizacionais. c) Trabalho em equipe: saber trabalhar com grupos de pessoas que detenham conhecimentos e habilidades diversas.

Fonte: Fleury e Fleury (2004).

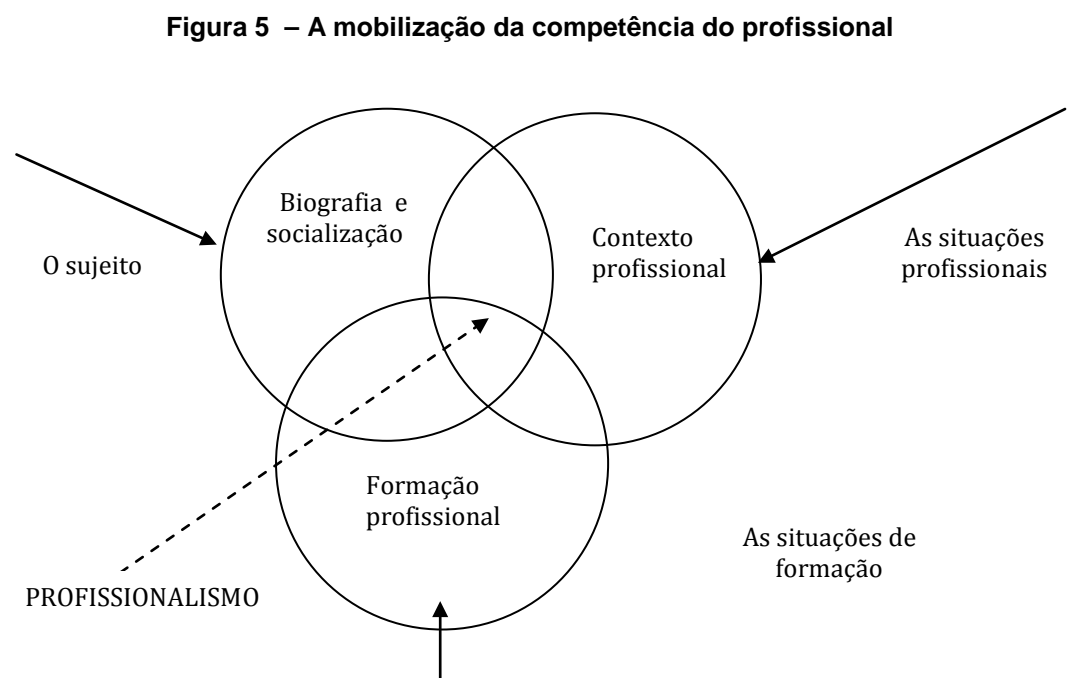
As competências gerenciais do negócio, como a visão estratégica e a capacidade de promover os pontos fortes e desenvolver os fracos como diferencial, relacionam-se à integração da empresa com o seu ambiente, mercado, competidores, entre outros. As competências sociais, a capacidade de relacionamento, negociação e adaptabilidade frente às pessoas e situações enfatizam a integração com as pessoas, como trabalho em equipe e liderança. As competências técnico-profissionais, um saber especializado e aplicado ao desempenho, podem ser descritas como:

Deter informações e conhecimentos técnicos relativos à sua área, utilizá-los e atualizá-los constantemente, visando o cumprimento de atividades, resolução de problemas ou desenvolvimento de projetos/produtos, Disponibilizar os novos conhecimentos desenvolvidos interna ou externamente, garantindo sua circulação (FLEURY; FLEURY, 2004, p. 37).

No desenvolvimento dessa conceituação, Fleury e Fleury (2004) se ancoraram em Le Boterf (2007, p. 6), que afirma: “a competência não reside nos recursos (saberes, conhecimentos, capacidades, habilidades) a serem mobilizados, mas na própria mobilização desses recursos”, assim descritos:

- a) Conhecimentos: gerais e teóricos, operacionais e sobre o ambiente;
- b) habilidades: operacional, experiencial, relacional cognitivo;
- c) atitudes: atributos pessoais e relacionais;
- d) recursos fisiológicos: energia, disposição;
- e) recursos do ambiente: sistemas de informação, banco de dados.

Le Boterf analisa competência a partir de três eixos: a pessoa, sua formação educacional e sua experiência profissional (FIG. 5).



Fonte: Le Boterf (2007, p. 50).

A mobilização da competência do profissional é decorrente de sua biografia, de sua formação profissional e do cenário profissional no qual está inserido. A formação inicial ou aquisição de diplomas não significa que a pessoa saiba agir com competência; significa que ela dispõe de certos recursos com os quais pode construir competências, segundo Le Boterf (2007). O profissionalismo está ligado à ideia de enfrentar as incertezas do mercado, de desenvolver atividades com

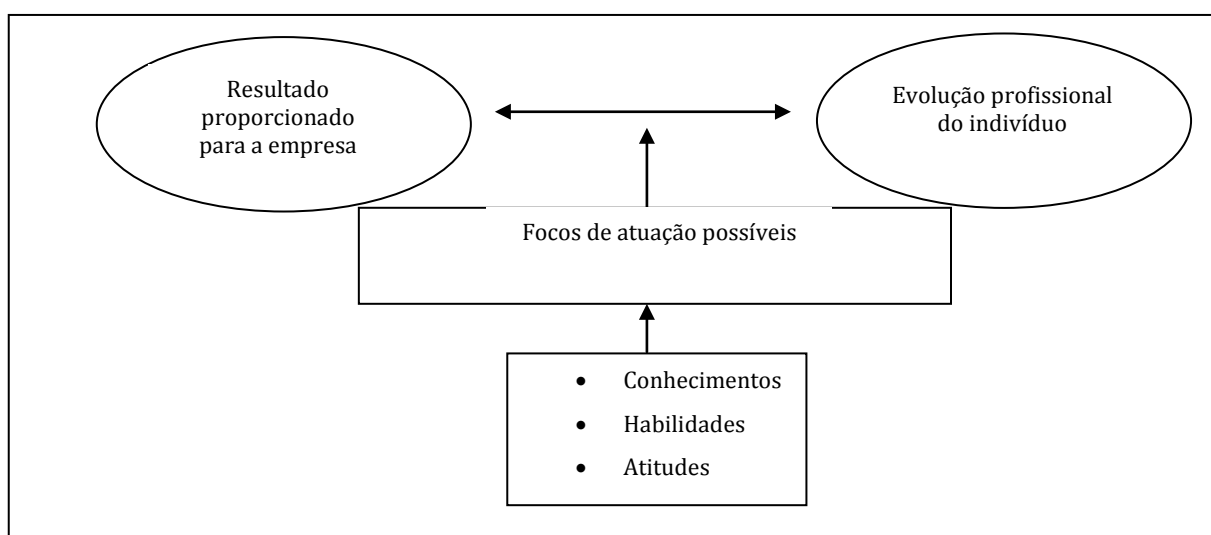
excelência, tornando as empresas mais competitivas diante dos concorrentes. O profissional é aquele que sabe administrar a complexidade das atividades, com foco em desempenho; não fica restrito ao saber executar o que é prescrito, mas sabe ir além do prescrito. É aquele que sabe administrar uma situação não somente no panorama normal, mas também em situação excepcional, deteriorada e de crise. Assim, o profissional demonstra suas capacidades em processo de ação contínua; quanto maior a ação, maior a articulação, maior será o repertório de competência, que deverá ser usado para alcançar os resultados almejados. Para que haja competência é preciso o constante aperfeiçoamento de recursos (conhecimentos, capacidades cognitivas, capacidades racionais, etc.), tendo em vista as demandas e competências do cargo que ocupa e o ambiente no qual está inserido. Com isso, serão possíveis o profissionalismo e a melhoria contínua do desempenho do indivíduo (LE BOTERF, 2007).

O profissional não possui somente um ofício, mas certo nível de excelência no exercício desse ofício, segundo Le Boterf (2007). Ele possui um *corpus* de conhecimento e habilidades, reconhecido e valorizado no mercado de trabalho. Ele ultrapassou o estágio de iniciante, atingiu um grau suficiente de autonomia na condução de suas atividades e na gestão de situações complexas. Graças a esse reconhecimento, ele dispõe de uma vantagem para administrar a promoção interna ou a mobilidade externa. Nesse sentido, aquele que é reconhecido como um profissional competente possui uma identidade social que vai além da atividade ou emprego que ocupa. É reconhecido pelo trabalho que executa. O profissional encontra-se na situação de definir sua identidade não somente pela relação com um campo de competências, mas também pelo que é capaz de realizar.

Para complementar, Oliveira (2009) indica que a competência do profissional é proporcionada pelos conhecimentos, habilidades e atitudes que representam os pontos fortes dos indivíduos. Competência individual é a capacidade do profissional de identificar, adquirir e aplicar os conhecimentos conceituais, metodológicos e técnicos em processos e atividades de sua área de atuação na empresa. Desenvolver-se no âmbito atual, aprimorar conhecimentos e habilidades, preparar-se para mais responsabilidades, para lidar e desenvolver

peças e ser empreendedor é papel fundamental do profissional. Além disso, capacidade de autoavaliação, combinando excelência técnica com conhecimento do negócio, é essencial. Para Oliveira (2009), a atuação e o desenvolvimento do profissional no mercado de trabalho são representados na FIG. 6:

Figura 6 – Atuação do profissional



Fonte: Oliveira (2009).

Os conhecimentos, habilidades e atitudes do indivíduo são aplicados às situações do dia-a-dia, com o foco em possíveis atuações, gerando a evolução do profissional e o crescimento ao longo de sua carreira. Ambos geram resultados para as organizações e têm papel fundamental na atuação do profissional e no seu desenvolvimento.

Oliveira (2009) sugere que cada pessoa tem um conjunto de conhecimentos, habilidade e atitudes (CHA), o qual consolida situações diferenciadas de atuação de cada profissional nas empresas. Exemplifica a atuação do profissional de administração e descreve as competências exigidas, como se segue:

a) Conhecimentos

- Desenvolver e consolidar elevado nível de conhecimento para a atividade profissional escolhida;
- ter conhecimento de administração;
- ser generalista, com forte especialização;
- fazer parte do mundo;

- estar voltado para o processo de inovação;
 - saber administrar o tempo;
 - ser ético;
 - desenvolver situações alternativas interessantes.
- b) Habilidades
- Ser interativo perante as diversas situações que as empresas criam;
 - ter adequado relacionamento com as pessoas;
 - saber trabalhar com erros;
 - ter adequado processo de autoavaliação;
 - ser agente de mudanças;
 - saber identificar e captar oportunidades;
 - ter capacidade de resolver conflitos;
 - aprender a desempenhar novas tarefas com agilidade;
 - saber adaptar-se a mudanças.
- c) Atitudes
- Autoconfiança;
 - capacidade de aprendizado contínuo;
 - flexibilidade profissional e mobilidade;
 - autodesenvolvimento na tarefa e em tempo real;
 - interação com os recursos necessários;
 - otimizada relação carreira *versus* qualidade de vida.

Assim, o profissional deve ter conhecimento do que se propõe a fazer, habilidade para saber trabalhar de forma integrada com outras funções e pessoas e saber criar um ambiente motivador, bem como atitude que leve ao desempenho adequado de sua profissão (OLIVEIRA, 2009).

Pesquisa realizada por Sant'anna (2002) com amostra de profissionais atuantes no mercado de trabalho permitiu identificar as competências mais requeridas no mercado, segundo a percepção dos profissionais pesquisados (profissionais ocupando cargo de nível técnico especializado entre analistas e especialistas, posições de gestão, cargos de nível técnico-operacional e profissionais liberais/autônomos). Foram identificadas 15 principais competências:

- a) Capacidade de aprender rapidamente novos conceitos e tecnologias;
- b) capacidade de trabalhar em equipes;
- c) criatividade;
- d) visão de mundo ampla e global;
- e) capacidade de comprometer-se com os objetivos da organização;
- f) capacidade de comunicação;
- g) capacidade de lidar com incertezas e ambiguidades;
- h) domínio de novos conhecimentos técnicos associados ao exercício da função;
- i) capacidade de inovação;
- j) capacidade de relacionamento interpessoal;
- k) iniciativa de ação e decisão;
- l) capacidade de gerar resultados efetivos;
- m) autocontrole emocional;
- n) capacidade empreendedora;
- o) capacidade de lidar com situações novas e inusitadas.

Os resultados da pesquisa indicaram que as competências mais diretamente relacionadas à dimensão do “saber agir” se sobressaíram. Observou-se expressiva ênfase nas competências relativas à capacidade de comunicação, de relacionamento interpessoal e de trabalho em equipes, bem como nas competências que se caracterizam por qualidades pessoais e relacionais (capacidade de comunicação, de relacionamento interpessoal, responsabilidade, trabalho em equipes, entre outras dessa natureza).

Na pesquisa realizada por Dante (2008), sobre as competências do consultor organizacional, também se destacou o saber fazer ou agir, corroborando resultados de Sant’anna (2002), principalmente no que diz respeito ao critério qualidades pessoais e relacionais. Entre as oito principais competências citadas pelos entrevistados, estão: capacidade de gerar resultados efetivos (foco nos resultados); capacidade de manter confidencialidade de informações e dados sobre a atividade; capacidade de ouvir eficazmente; capacidade de desenvolver clima de confiança e credibilidade; capacidade de comunicação; capacidade de

perceber ambientes; capacidade de busca, análise e síntese de informações; e capacidade de relacionamento interpessoal.

A descrição de uma competência individual, segundo Brandão (2012), deve ser específica, clara e objetiva, no sentido de enunciar claramente o que se espera do profissional, além de permitir a avaliação de como o indivíduo se expressa no trabalho:

As competências individuais são geralmente utilizadas para qualificar a ação ou atuação do indivíduo em determinado contexto de trabalho. Dessa forma, é importante que os padrões de competências descritos para representar competências individuais sejam objetivos e passíveis de observação no trabalho, indicando à pessoa exatamente o que é esperado dela (BRANDÃO, 2012, p. 14).

O autor ressalta que a descrição de uma competência individual deve conter necessariamente um verbo e um objeto de ação, acrescidos de uma condição na qual se espera que o desempenho ocorra. Cita-se como exemplo: “organizar processos, de acordo com o fluxograma definido pela empresa” (BRANDÃO, 2012, p. 17). Para que se possam estabelecer os referenciais de desempenho, como no exemplo apresentado, é necessária a existência de uma estratégia organizacional, que é um requisito para o gerenciamento de competências individuais e coletivas. Brandão (2012) salienta que é possível estabelecer os indicadores de desempenhos e respectivas metas de desempenho, com base nos elementos da estratégia organizacional. Assim, a descrição de uma competência individual representa um desempenho ou comportamento esperado, devendo indicar explicitamente o que o profissional deve ser capaz de fazer em seu trabalho.

Observa-se, assim, que a interdependência e a complementaridade entre conhecimentos, habilidades e atitudes no trabalho geram um desempenho profissional, que por sua vez é expresso pelos comportamentos que a pessoa manifesta e pelas suas realizações e resultados (CARBONE *et al.*, 2011).

O profissional *coach* necessita desenvolver competências específicas que o habilitem a atuar no processo de *coaching*, seja diretamente com as pessoas,

organizações ou áreas afins. A próxima seção trata das competências desse profissional para sua atuação.

2.3 Competências do profissional *coach*

O *coaching* tem recebido crescente atenção por parte de organizações e executivos, a partir da década de 1990 (DIEDRICH, 2001; KAMPA-KOKESCH; ANDERSON, 2001; JOHNSON, 2007). Também tem sido foco de trabalhos acadêmicos, nos quais se procura investigar resultados e implicações organizacionais, características do processo, além de possíveis modelos de intervenção (JOO, 2005) A carência de literatura sobre as competências requeridas e a atuação desse profissional gerou a demanda para esta pesquisa.

A partir das etapas do processo de *coaching* (apresentadas na seção 2.1.3), Clutterbuck (2008) indica níveis relativos às funções do *coach*, descrevendo algumas competências profissionais relevantes para cada etapa de operação, conforme apresentado no QUADRO 10:

QUADRO 10 - Competências do *coach* em diferentes níveis de operações

NÍVEL	COMPETÊNCIAS
Nível 1 – Praticar <i>coaching</i> diariamente no local de trabalho como parte do gerenciamento geral do desempenho dos integrantes de uma equipe.	<ul style="list-style-type: none"> a) Entender a teoria do <i>coaching</i>. b) Habilidades básicas de escuta. c) Habilidades básicas de observação e avaliação de desempenho. d) Habilidades básicas para dar <i>feedback</i>. e) Capacidade de estipular metas de desempenho e motivar as pessoas a atingi-las. f) Motivar os <i>coachees</i> relutantes. g) Estimular as pessoas a fazerem o papel do <i>coach</i> uma para as outras e a se apoiarem mutuamente. h) Habilidades para estabelecer diálogos sociais, técnicos, táticos e estratégicos. i) Demonstrar boa prática, quando for adequado.
Nível 2 – Trabalhar com indivíduo ou equipes a fim de obter um avanço significativo num conjunto determinado de habilidades físicas, técnicas ou comportamentais.	<ul style="list-style-type: none"> a) Além dos itens do nível 1: b) Entender a teoria da aprendizagem e a teoria motivacional. c) Habilidades avançadas de escuta. d) Habilidades avançadas para dar <i>feedback</i>. e) Habilidades para dialogar, tendo em vista a autopercepção e a mudança comportamental. f) Conhecimentos especializados e experiência na área de desempenho (por exemplo, num esporte específico ou num departamento de TI)
Nível 3 – Auxiliar uma pessoa a alcançar sua transformação pessoal.	<ul style="list-style-type: none"> a) Além dos itens dos níveis 1 e 2: b) Entendimentos mais amplos da teoria comportamental. c) Ter amplo repertório de modelos de comportamento. d) Habilidades, mesmo básicas, para um diálogo interativo. e) Habilidades para aconselhamento.

Fonte: Clutterbuck (2008).

O QUADRO 10 demonstra os níveis de competências do *coach*, que variam de acordo com a sua complexidade de atuação. Todos os níveis relacionam-se à melhoria do desempenho e ao desenvolvimento de mais competência do *coach*, exigindo-se o aumento das competências para se passar de um nível para o seguinte. Quanto mais elevado é o nível, maior a exigência. Nesse sentido, o *coach* eficiente precisa entender o nível da etapa que será utilizada, o papel apropriado e ter consciência de sua própria capacidade de trabalhar em cada aspecto.

O *coach* é um profissional que contribui, direta ou indiretamente, para a otimização dos resultados de pessoas ou empresas, pela aplicação de metodologias e técnicas gerais e específicas à sua área de atuação. Um bom *coach* entende e se especializa continuamente sobre o que se refere ao ser humano, ao processo de mudança e ao aumento de *performance*. Busca conhecer os tipos de personalidades, estilos pessoais, comportamento, atitude e pontos de motivação. Principalmente, busca constantemente melhoria, evolução,

aprendizagem, automotivação e autotransformação, tornando-se um exemplo e modelo de excelência. O *coach* deve se manter atualizado por meio de treinamentos, leitura e troca de experiências para poder atingir melhores resultados. Também deve desenvolver competências como planejamento, comunicação, motivação, transformação, visão sistêmica e caráter, além de características como comprometimento, confiança, congruência, aprendizagens constantes, generosidade, compaixão, entusiasmo e certos princípios, como o não julgamento e seguir o código de ética (MATTA, 2008).

Goldsmith, Lyons e Freas (2005, p. 44) complementam essa relação de competências e destacam que:

Com uma sólida visão do negócio e da dinâmica interpessoal, um bom *coach* é simplesmente uma pessoa de processo que pode estabelecer um relacionamento; está informado sobre o ambiente imediato em que está inserido; é honesto e corajoso ao fornecer *feedback*; tem boa capacidade de escutar; faz boas perguntas; é visionário, analítico e um bom planejador que busca o acompanhamento e o fechamento do projeto.

Heinfetz (1999) enfatiza o perfil da competência do profissional *coach*, entendido a partir dos conhecimentos, habilidades e valores (que concretizam as atitudes), conforme descrito a seguir:

a) Conhecimentos:

- Capacidade de análise pessoal e do ambiente em que está inserido;
- síntese estratégica para desenvolvimento de um processo sistemático de trabalho;
- capacidade de intervenção para resolução de conflitos;
- conhecimentos de temas, processos, instituições e políticas relevantes a condução do seu trabalho.

b) Habilidades:

- Promover a autorreflexão com foco em resultados;
- saber ouvir;
- saber impor e lidar com limites;
- criar oportunidades para potencializar soluções.

c) Valores

- Aumento da capacidade de adaptação ao sistema social;
- inspiração e paixão pela sabedoria;
- exame dos valores;
- ser ético.

Souza (2009) acredita que o processo de *coaching* é uma forma de refinamento da liderança, levando o colaborador a comprometer-se com seus próprios resultados e da empresa. O autor ressalta algumas competências necessárias ao profissional para efetivar cada fase do processo:

- a) Diagnóstico - estabelecer uma relação de confiança;
- b) entender a situação - saber ouvir;
- c) estabelecer metas e desenvolver um planejamento de trabalho com ações e contingências
- d) saber dar *feedback*.

No QUADRO 11, Downey (2003) também buscou reunir as habilidades que tornam um *coach* eficaz:

QUADRO 11 – Habilidades para um *coach* eficaz

GRUPOS DE HABILIDADES	INTENÇÕES	HABILIDADES ESPECÍFICAS
Geração de entendimento/aumento de consciência	Ajudar o <i>coachee</i> a entender mais completamente a si mesmo/sua situação, para que possa tomar melhores decisões.	a) Ouvir para entender. b) Repetição e resumo. c) Uso do silêncio. d) Fazer perguntas que o permitam concluir sobre o seu interesse. e) Agrupamento.
Proposições	Disponibilizar ao <i>coachee</i> observações, conhecimento, experiência, inteligência, <i>insights</i> , intuição e sabedoria do <i>coach</i> .	a) Dar retorno. b) Fazer sugestões. c) Desafiar. d) Evocar criatividade e inovação. e) Instruir.
Gerenciamento de si	Garantir que o impacto das necessidades e dos preconceitos do <i>coach</i> seja minimizado com o <i>coachee</i> . Maximizar o próprio desempenho como <i>coach</i> .	a) Consciência de si. b) Consciência dos limites. c) Transparência. d) Esclarecimento de intenções.
Estruturação	Assegurar que o <i>coachee</i> consiga resultados significativos por meio do <i>coaching</i> .	a) Seguir o interesse do <i>coachee</i> . b) Usar os modelos GROW, conforme apresentado na seção anterior. c) Estabelecer objetivos.
Construção de relacionamento	Criar um ambiente no qual o <i>coachee</i> se sinta seguro e livre de <i>juízos</i>	Geração de entendimento entre as partes.
Entendimento do contexto organizacional	Garantir que o trabalho do <i>coach</i> vá ao encontro das necessidades do cliente.	Geração de entendimento entre as partes.

Fonte: Downey (2003, p. 46).

O QUADRO 11 contextualiza as principais habilidades para condução das etapas do processo de *coaching*. Entre as habilidades específicas identificadas e correlacionadas com Heinfetz (1999) e Souza (2009) estão saber ouvir, criar entendimento das situações e das necessidades dos clientes, bem como promover a autorreflexão para potencializar resultados constantemente.

A profissão do *coach* inclui o aprendizado contínuo, o desenvolvimento do *profissional* e a aplicação assertiva de técnicas e estratégias para alcance de resultados (DOWNEY, 2003). Para tanto, é necessário utilizar o conhecimento como saber acumulado ao longo da vida pelo indivíduo, que impacta seu julgamento e comportamento, o que se refere ao saber o que fazer. A habilidade do profissional está relacionada à aplicação produtiva do conhecimento, ou seja, utilizar o seu conhecimento em uma ação, saber como fazer. E, por fim, a atitude, que diz respeito aos aspectos sociais e afetivos que influenciam a conduta da

pessoa, relacionados ao trabalho ou a outras situações, significando o querer fazer (BLOOM *et al.*, 1973; GAGNÉ *et al.*, 1998; RABAGLIO, 2001).

Concluindo o capítulo, e tendo como base as discussões teóricas, optou-se por definir competência a partir do conceito de Fleury e Fleury (2004), como a mobilização sinérgica de conhecimentos, habilidades e atitudes do indivíduo, visando lidar com complexas situações de trabalho, de forma a agregar valor tanto para a pessoa quanto para a organização. Para a compreensão da competência do profissional, utiliza-se o modelo de Le Boterf (2007), para quem ela é a interseção entre a biografia do indivíduo, a sua formação e a sua experiência profissional. O autor refere-se ao profissional, a saber tirar lições de sua experiência, saber relacionar-se, saber mobilizar seus conhecimentos, habilidades, atitudes e seus recursos fisiológicos e do ambiente. Para operacionalizar as competências do *coach*, toma-se como base Oliveira (2009) e Heinfetz (1999), que descrevem as competências específicas, discriminando os CHAs necessários para esse profissional. Complementa-se com Brandão (2012), que afirma que para o indivíduo lidar adequadamente com os desafios da sua atuação deve trazer uma série de conhecimentos, habilidades e atitudes, que devem ser descritos de forma clara e objetiva para representar as competências individuais no sentido de expressar claramente o que se espera do profissional.

3 METODOLOGIA

No presente capítulo, são discutidos os procedimentos metodológicos para responder à pergunta desta pesquisa: quais as competências requeridas para o exercício do profissional *coach*? Serão apresentados a caracterização e modelo de pesquisa, a população e amostra e as técnicas de coleta e de análise dos dados.

3.1 Caracterização da pesquisa

Esta pesquisa pode ser categorizada como descritiva, de caráter quantitativo, realizada por meio de uma *survey*. Segundo Malhotra (2001), a pesquisa descritiva é adequada quando se procura descrever características de grupos componentes da população-alvo e determinar percepções e avaliações sobre as variáveis selecionadas. A pesquisa descritiva visa à identificação de quais situações, eventos, atitudes ou opiniões estão manifestos em uma população, descrevendo, assim, a distribuição de algum fenômeno na população ou entre os subgrupos da população ou, ainda, estabelecendo uma comparação entre essas distribuições (COLLIS; HUSSEY, 2005).

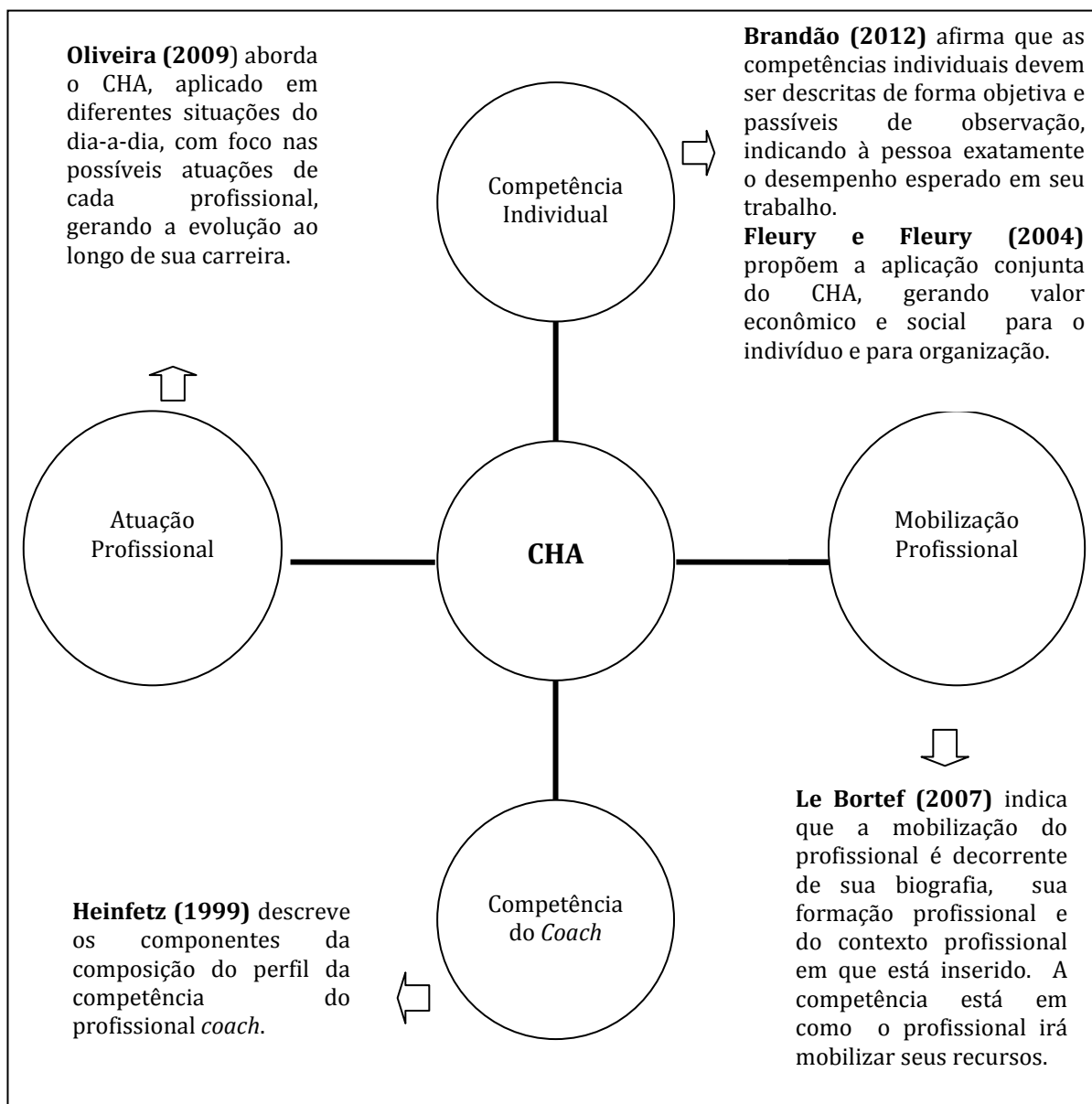
De acordo com Collis e Hussey (2005), o método quantitativo envolve coletar e analisar dados numéricos e aplicar testes estatísticos. O método selecionado para a realização da pesquisa quantitativa, por sua vez, foi o de *survey*. Tal método, segundo Malhotra (2001), envolve a construção de um questionário para obtenção de informações específicas de uma população, sendo aplicado a uma amostra dessa população. O questionário possui alternativas fixas de resposta, bem como abertas. Tal método é um dos instrumentos de geração de dados mais conhecido e utilizado nas diversas áreas da ciência. Da abordagem quantitativa destaca-se a rapidez no preenchimento das respostas e seu largo alcance, podendo produzir dados referentes à população estudada. Devem ser construídos

com muito cuidado, observando-se todos os detalhes, conforme objetivo deste trabalho.

3.2 Modelo de pesquisa

O modelo conceitual da pesquisa é apresentado na FIG. 7, partindo-se do conceito de competências – apresenta os autores focando o modelo de competência proposto por Brandão (2012), Fleury e Fleury (2004) e Le Boterf (2007). Complementa-se com as competências relacionadas ao desempenho do profissional, propostas por Oliveira (2009), e as competências do profissional *coach*, conforme Heinfetz (1999).

Figura 7– Modelo conceitual de pesquisa de campo



Fonte: elaborado pela autora.

Baseado nas categorias, são avaliadas as competências do profissional *coach* para sua atuação no trabalho. Optou-se por Brandão (2012), pela sua forma objetiva de descrever as competências, passíveis de observação no trabalho; e por Le Boterf (2007), pela forma pela qual propõe a mobilização dos recursos, ligado à capacidade de enfrentar incertezas e desenvolver atividades com excelência. Para complementar, Heinfetz (1999) e Oliveira (2009) foram escolhidos por detalharem os conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à competência do profissional *coach*.

3.3 População e amostra

Uma vez que não é possível determinar com exatidão o tamanho da população de *coaches* no Brasil, por não existirem banco de dados com essa informação compilada, a pesquisa foi direcionada para *coaches* cadastrados nas entidades formadoras do profissional no Brasil: Sociedade Brasileira de *Coaching*, o Instituto Brasileiro de *Coaching*, a Academia Brasileira de *Coaching* e o *Internatinal Coaching Federation* Brasil. Foram utilizadas também as redes de relacionamentos da pesquisadora. Com as informações e dados dos profissionais coletados, foi organizada uma lista de *e-mail*, considerando uma população de 1.000 profissionais.

Isso caracteriza um processo de amostragem por acessibilidade, conforme ressaltado por Collis e Hussey (2005). A opção por essa forma de amostragem se dá pela dificuldade de acesso aos profissionais *coaches* brasileiros.

O dimensionamento da amostra foi obtido a partir da fórmula, segundo Stevenson (2001, p.120):

$$n = \frac{N.P.(1-P).z_{\alpha/2}^2}{P.(1-P).z_{\alpha/2}^2 + (N-1)\epsilon^2} \quad (1)$$

N = Tamanho da população;

P = Proporção admitida na amostra;

$Z_{\alpha/2}$ = Valor da variável normal padronizada, com nível de significância;

ϵ = Erro máximo admitido na pesquisa.

Dos questionários encaminhados por *e-mail*, foram retornados 134 questionários, implicando erro máximo de 7,9%.

3.4 Técnicas de coleta de dados

Optou-se pela aplicação de questionário, partindo-se do princípio de que essa técnica permite a participação simultânea e expressiva dos *coaches*, em diferentes estados do território nacional. Além disso, essa técnica possibilita a comparação, análise e mensuração das respostas de maneira mais uniforme, segundo Collis e Hussey (2005).

Foi elaborado questionário com base no modelo de pesquisa proposto, para avaliar as competências dos *coachees*. A construção do questionário seguiu as seguintes etapas:

- a) Identificação das competências dos profissionais *coachees*: buscaram-se na literatura as principais competências descritas para o desempenho da profissão;
- b) agrupamento das competências em categorias e variáveis de análise: as competências registradas na literatura foram classificadas de acordo com as categorias conhecimentos, habilidades e atitudes;
- c) elaboração do instrumento de coleta de dados: o instrumento foi dividido em três seções - dados demográficos e ocupacionais; perfil dos profissionais no Brasil, coletando-se informações relativas a biografia e experiência profissional, segundo os conceitos de Le Boterf (2007); e análise das competências para atuação profissional do *coach* no mercado, utilizando-se conceitos de Heinfetz (1999), Sant'anna (2002), Fleury e Fleury (2004) e Oliveira, 2009. E a partir de Brandão (2012) buscou-se a melhor maneira de descrever as competências para atuação do profissional *coach*;
- d) pré-teste e validação semântica: para esta etapa, a primeira versão do questionário foi enviada a dois *coaches*, com reconhecida competência no exercício da profissão, a um profissional que trabalha com formação de *coach*, e a Brandão (2012), autor de várias obras sobre competências, citado nesta dissertação. Essa validação foi de suma importância para se chegar ao modelo final do questionário, no tocante principalmente à forma de estruturação das questões e ao conteúdo.

Foi realizada a reelaboração das questões a partir das recomendações, conforme observações dos especialistas:

- a) Especialista 1 - respondeu ao questionário em 07 de março e gastou em torno de 15 minutos para finalizar as respostas do questionário. Teve dúvida nas questões que apresentavam a opção “outros”, pois que não estava adequadamente formatada. Sugeriu que o questionário poderia ter uma parte voltada para o trabalho de *coaching* pessoal, foco maior de sua atuação. Nesse caso, o ajuste não foi executado, por não ser objetivo deste trabalho.
- b) Especialista 2 - respondeu ao questionário em 08 de março e gastou em torno de 13 minutos para finalizar as respostas do questionário. Não manifestou alguma dúvida e informou entender que o questionário estava coerente com os conceitos de *coaching* organizacional.
- c) Especialista 3 - respondeu ao questionário em 18 de março e gastou em torno de 20 minutos. O tempo gasto deveu-se ao olhar criterioso para analisar os conceitos propostos. Comentou que as questões 23, 31, 39 estavam confusas em relação à definição de *coaching*. Na questão 13, teve dúvidas sobre o que é a pergunta, tendo que interpretar o objetivo da questão. Achou a questão 18 complicada, devido a existirem vários segmentos com demandas diversificadas. Identificou que a grande dificuldade do trabalho atualmente está relacionada ao *executive coaching* - as divergências entre o que é demandado pela organização e a demanda do *coachee*, que pode ser diferente da organização. Para finalizar, informou entender que o questionário estava coerente com os conceitos de *coaching* organizacional. Foram acatados os apontamentos feitos pelo especialista, por achar coerente para os objetivos deste trabalho.
- d) Especialista 4 – Brandão avaliou o conteúdo das questões relativas à descrição das competências do *coach*, em 10 de março, sem discriminar o tempo de resposta. Avaliou de forma técnica a descrição das competências, sugerindo seguir algumas recomendações para a elaboração das questões (BRANDÃO, 2012). Ressaltou que o enunciado deve explicitar o que se espera do profissional e ser passível de avaliação. As questões foram ajustadas conforme orientação.

As pontuações relativas ao questionário foram alteradas, por julgar-se que foram observações relevantes para o alcance dos objetivos propostos no trabalho. Todas as alterações foram embasadas pelo referencial teórico e entendeu-se serem pertinentes para os resultados propostos.

O questionário, em sua versão final apresentada no APÊNDICE A, é composto de três seções. Na primeira seção, estão dados demográficos e ocupacionais, visando caracterizar o profissional *coach*, com informações gerais sobre a atividade profissional. A segunda seção caracteriza o perfil do *coach* no Brasil. A terceira busca identificar a percepção dos *coaches* sobre os conhecimentos, habilidades e atitudes necessários ao exercício da profissão, conforme apresentado no QUADRO 12. Essas questões foram avaliadas em uma escala Likert que varia de 1 - nada requerida; 2 - pouco requerida; 3 - requerida; 4 - muito requerida; e 5 - totalmente requerida.

Quadro 12 – Questões de pesquisa divididas em categorias

Nº	Assertiva
Conhecimento	
20	Aplicar a teoria associada à prática do <i>coaching</i> , para estabelecer a relação profissional com o cliente.
21	Identificar aspectos do comportamento humano, para potencializar a relação de ajuda com o cliente.
23	Auxiliar o cliente a alinhar suas metas de desempenho individual às metas da organização.
27	Diagnosticar o funcionamento da organização (papel e <i>expertise</i> de cada unidade da organização), para auxiliar o cliente a trabalhar de forma integrada para potencializar os resultados organizacionais.
33	Estabelecer processos de aprendizagem contínua, para aprimoramento do desempenho do cliente.
34	Acompanhar as tendências de mercado, para auxiliar o cliente a lidar com situações novas e inusitadas.
36	Transmitir uma visão de mundo ampla e global, para estimular a capacidade de reflexão do cliente.
39	Administrar adequadamente seu tempo, para cumprir seus compromissos de trabalho
Habilidade	
22	Implementar processo de <i>feedback</i> , para promover o autoconhecimento do cliente.
26	Manter a confidencialidade de informações e dados da atividade de <i>coaching</i> , para garantir um trabalho ético.
28	Estabelecer relacionamento de ajuda com o cliente, propício ao desenvolvimento do <i>coaching</i>
35	Avaliar o desempenho do cliente, aplicando perguntas pertinentes para promover a reflexão e a tomada de decisão, com foco em resultados.
37	Exercitar a escuta ativa, para identificar as necessidades do cliente.
38	Comunicar-se com o cliente de forma clara e objetiva.
43	Criar empatia com o cliente, para estabelecer aliança profissional.
29	Auxiliar o cliente na busca de soluções alternativas, procurando estimular a coesão e a harmonia entre o que se deseja e os resultados desejados.
Atitude	
24	Auxiliar o cliente a desenvolver habilidades de liderança, para aprimorar o desempenho da equipe de trabalho.
25	Auxiliar o cliente na análise de suas respostas intelectuais, emocionais e profissionais, para promover o autodesenvolvimento.
30	Promover a autoanálise (conhecer suas próprias forças e fraquezas), para avaliar os resultados do seu próprio trabalho.
31	Auxiliar o cliente a planejar ações com foco no aumento de sua performance.
32	Auxiliar o cliente a identificar e corrigir falhas em processos de trabalho, com foco na melhoria do desempenho.
40	Comprometer-se com os objetivos do cliente/organização, a fim de alcançar as expectativas e resultados.
41	Auxiliar o cliente a adquirir clareza sobre suas próprias motivações, aspirações e compromisso com a mudança.
42	Auxiliar o cliente a lidar com incertezas e ambiguidades, preparando-o para enfrentar mudanças, contratempos e eventualidades.

Fonte: elaborado pela autora.

As questões foram dispostas no questionário de forma aleatória, para não caracterizar a ordem do CHA, cuidando para que os respondentes não fossem tendenciosos em algum dos fatores apresentados.

3.5 Técnicas de análise de dados

Para a análise dos dados, foram utilizadas as técnicas estatísticas univariadas, bivariadas e multivariadas. Utiliza-se a análise univariada para analisar a distribuição de apenas uma variável; na bivariada, para trabalhar com duas variáveis; e a multivariada, para os casos de mais de duas variáveis, muito comum nos trabalhos de pesquisa para analisar simultaneamente as múltiplas medidas do estudo (HAIR; 1998; JOHNSON; 2007).

Os dados obtidos na pesquisa tiveram inicialmente a avaliação de consistência quanto ao preenchimento das questões e, em seguida, foram codificados e tabulados para receberem tratamento estatístico, utilizando-se o *software Statistical Package for Social Sciences (SPSS) 13.0*. Avaliou-se a ausência de respostas, encontrando registros de ausência em questões que caracterizam a formação do profissional e o perfil do respondente. Essas ocorrências foram encontradas nas questões:

- a) 10. No Brasil, qual seria a melhor instituição para a formação de *coach*, na sua opinião? (Ausência de 38 respostas). Percebe-se falta de referências dos profissionais em relação às instituições de formação em *coaching* e por isso entende-se a ausência de respostas.
- b) 16. Principal área da empresa na qual se presta serviço de *coach*: (Ausência de 8 respostas);
- c) 15. Principal área da empresa que contrata o *coach* (ausência de seis respostas).

Conforme observação do especialista 4, as áreas da empresa na qual o *coach* presta o serviço, bem como a área da empresa que contrata os seus serviços, são diversificadas, o que pode ter gerado dúvidas nos respondentes. Apesar de alterações efetivadas no pré-teste, as questões ainda apresentaram ambiguidade. Entretanto, optou-se por não retirá-las, uma vez que essa informação ainda pode auxiliar no entendimento do perfil da profissão. As questões referentes à percepção dos entrevistados sobre as competências não apresentaram ausência.

Nas questões da escala Likert sobre competências do *coach*, aplicou-se a análise fatorial, com o propósito de verificar a composição dos três fatores componentes da competência – CHA. Uma vez agrupadas as questões nos três componentes, seguiram-se os testes de validação de cada fatores, considerando-se a dimensionalidade, confiabilidade e convergência dos fatores e de testes de comparação de médias.

Para a aplicação dos testes de diferenças de médias, foi utilizado o teste t de *Student* que, segundo Ramalho (2002), citando Pestana e Gageiro (2000), é adequado para comparar as médias, quando se desconhece a variância populacional. A aplicação do teste t tem como pressuposto a normalidade dos dados, o que não se confirmou na amostra pesquisada, conforme TAB. 26 (APÊNDICE B). Entretanto, em amostras com mais de 30 observações ($n > 30$), conforme o teorema central do limite, a distribuição das médias amostrais tende à distribuição normal (MAGALHÃES; LIMA, 2002). Isso indica ser o teste t robusto, apesar da violação desse pressuposto, conforme Malhotra (2001). Em relação à aplicação da análise fatorial, utilizou-se o método de componentes principais para extração de fatores que, segundo Corrar (2007), não possui a restrição de normalidade multivariada.

A análise fatorial (AF), de acordo com Mingoti (2005), inclui um conjunto de técnicas estatísticas cujo objetivo é representar ou descrever um número de variáveis iniciais a partir de reduzido número de variáveis hipotéticas. Essas variáveis hipotéticas são agrupadas nos chamados fatores. Esse agrupamento é criado a partir da dependência existente entre as variáveis iniciais, representada pelas correlações ou covariâncias entre essas variáveis.

Um dos testes aplicados para a identificação da adequação da AF é o teste de Esfericidade de Bartlett, que avalia a existência de correlação entre as variáveis. Para aceitação da não existência da correlação, a decisão será por nível de significância abaixo de 5%. Outro teste é a medida de adequação da amostra (MSA), proposta por Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), que é um índice que varia de zero a um e indica o grau de explicação dos dados com base nos fatores

encontrados na AF. Valores iguais ou inferiores a 0,5 indicam adequação muito fraca. Portanto, quanto mais perto de 1, mais forte (MINGOTI, 2005).

Em relação ao número de fatores a serem extraídos, considerou-se o critério de Kaiser, admitindo autovalor igual ou superior a um. Entre as considerações já feitas, Hair (1998, p. 98) considera, ainda, que “é de responsabilidade do pesquisador garantir que os padrões observados sejam conceitualmente válidos e apropriados para estudos com análise fatorial, pois a técnica não tem meio algum para determinar a adequação, além das correlações entre variáveis”. Tais resultados foram confrontados com o modelo teórico e as suposições para a elaboração da escala, confirmando-se a adequação da escala.

Analizou-se a dimensionalidade, após a seleção das variáveis nos três componentes ou fatores. Para analisar a convergência, foi aplicado o coeficiente de correlação de Spearman, que busca identificar se os itens que medem o fatores apresentam correlação razoavelmente alta entre si, ou seja, se convergem para um mesmo fator. A validade convergente indica a extensão pela qual a escala se correlaciona positivamente com outras medidas do mesmo fatores (MALHOTRA, 2001).

Para retratar a confiabilidade interna, utilizou-se o coeficiente Alpha de Cronbach em cada um dos três fatores. Esse coeficiente estima o grau de confiabilidade da escala, ou seja, o quanto ela produz resultados consistentes ao se fazerem medições repetidas de determinada característica. Consideram-se consistentes valores acima de 0,60 (HAIR *et al.*, 1998).

Uma vez analisada a escala, foi feita a análise univariada, que inclui todos os métodos de estatística descritiva, que permitem a análise de cada variável separadamente, e também métodos de estatística inferencial para determinada variável, podendo esta ser medida para uma ou mais amostras independentes. Apresentou-se a média, medida mínima e máxima, e o coeficiente de variação das variáveis (questões), agrupadas nos respectivos fatores – CHA.

Para fechamento desta metodologia, apresenta-se no QUADRO 13 uma síntese da pesquisa de campo, conforme objetivos específicos desta pesquisa, embasados pela teoria, com as respectivas técnicas de coleta e de análise dos dados.

Quadro 13 – Síntese da pesquisa de campo

Objetivos específicos	Autores	Técnica de coleta	Técnica de análise dos dados
Caracterizar a formação do <i>coach</i> .	Mayard (2006) Ting e Scisco (2006) Le Boterf (2007)	Questionário Seção 1	Técnicas estatísticas univariadas
Caracterizar o perfil profissional do <i>coach</i> no Brasil.	Heinfetz (1999) Clutterbuck (2008)	Questionário Seção 2	Técnicas estatísticas univariadas e bivariadas.
Identificar a percepção dos <i>coaches</i> sobre os conhecimentos, habilidades e atitudes necessários ao exercício da profissão.	Fleury e Fleury (2004) Heinfetz (1999) Le Boterf (2007) Oliveira (2009) Brandão (2012)	Questionário Seção 3	Técnicas estatísticas multivariadas: análise da escala. Técnicas estatísticas univariadas: percepção dos <i>coaches</i> sobre as competências do profissional <i>coach</i> .

Fonte: elaborado pela autora.

Para identificação dos dados demográficos e ocupacionais dessa população, buscou-se caracterizar o profissional *coach* por meio de sua formação e contexto profissional. Para entender o perfil profissional do *coach* no Brasil, procurou-se caracterizar a sua atuação nas organizações. E para identificar as competências necessárias ao *coach* para exercício da profissão, conforme o referencial teórico, buscou-se identificar a percepção dos *coaches* sobre as competências relativas aos fatores conhecimento, habilidade e atitude.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Este capítulo apresenta os resultados da análise estatística, da pesquisa realizada junto aos profissionais *coaches*, por meio de questionário, com 134 respondentes. São discutidos os resultados das questões da seção 1, caracterizando-se a formação do profissional *coach* e o seu contexto profissional. A seção 2 abordou o perfil do *coach* no Brasil e sua atuação profissional. Na seção 3, relata-se a percepção dos *coaches* sobre as competências necessárias ao exercício da profissão no Brasil.

4.1 Caracterização dos participantes

A caracterização da amostra da pesquisa está sintetizada na TAB. 1.

Tabela 1 - Caracterização da amostra

Variáveis	Valores	Variáveis	Valores
Sexo	%	Estado Civil	%
Masculino	47,0	Casado	61,2
Feminino	53,0	Solteiro	19,4
Faixa Etária (anos)	%	Desquitado/divorciado	12,7
De 21 a 25	6,0	Separado	3,7
De 26 a 30	9,0	Viúvo	1,5
De 31 a 35	17,9	Outro	1,5
De 36 a 40	14,9	Número de filhos	%
De 41 a 45	14,2	1 a 3 filhos	64,2
De 46 a 50	9,0	4 ou mais	0,7
De 51 a 55	9,0	Nenhum	35,1
De 56 a 60	15,5	Tempo de formação no Curso Superior	%
Acima de 60 anos	4,5	Até 5 anos	13,2
Região de Origem	%	De 5.1 a 10 anos	20,0
Centro-Oeste	9,7	De 10.1 a 15 anos	22,4
Nordeste	4,3	De 15.1 a 20 anos	8,9
Norte	0,7	De 20.1 a 25 anos	11,2
Sudeste	69,7	De 25.1 a 30 anos	9,0
Sul	15,6	Acima de 30	13,2
		Não Informado	2,1

Fonte: dados da pesquisa.

Verifica-se que a maior parte da amostra é do sexo feminino (53%), casada (61,2%) e tem um a três filhos (64,2%). A faixa etária predominante é de 31 a 45 anos (47%) e 55,6% têm no máximo 15 anos de formação no curso superior. Observa-se que a variável sexo feminino e masculino não apresentou diferença importante, com apenas seis pontos percentuais a mais para o sexo feminino, o que demonstra equilíbrio quanto aos respondentes desta pesquisa. Contudo, pesquisa divulgada pelo portal administradores, realizada pela Associação Brasileira de Recursos Humanos (ABRH-Nacional, 2008)⁵, revelou que o perfil do profissional de RH, em sua maioria, é de mulheres (66%); e na função de chefia, as mulheres respondem por 59%. Esse dado indica que a profissão do *coach* pode estar sendo mais atrativa para profissionais do sexo masculino.

Os respondentes estão concentrados na região Sudeste (69,7%), notadamente a mais desenvolvida do país, onde se encontram empresas e profissionais demandantes por *coach*.

A TAB. 2 traz a distribuição percentual na área de formação. Utilizou-se a classificação das áreas do conhecimento definidas conjuntamente pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Observou-se a concentração em três grandes áreas de formação: ciências sociais aplicadas (38,8%), ciências humanas (37,9%) e ciências exatas e da terra (12,5%).

⁵ Disponível em: <http://www.administradores.com.br/noticias/administracao-e-negocios/pesquisa-revela-perfil-de-profissional-de-rh-mulheres-sao-a-maioria/18353/>.

Tabela 2 - Distribuição percentual na área de formação

Área de formação	Frequência	Percentual
Ciências sociais aplicadas (*)	52	38,8
Ciências humanas	51	37,9
Ciências exatas e da Terra	16	12,5
Ciências da saúde	6	4,4
Ciências agrárias	3	2,1
Ciências biológicas	1	0,7
Não informou	5	3,6
Total	134	100,0

Fonte: dados da pesquisa (*) Vinte e nove são do curso de Administração.

Percebe-se que o *coach* tem formação diversificada, mas em sua maioria concentrada na formação em Ciências Sociais e Humanas, sendo 21,6% provenientes do curso de graduação em Administração. Observa-se preferência pela pós-graduação, também em cursos de Administração (56,8%). Poucos possuem o mestrado (12,7%), dos quais 6% obtiveram titulação nas áreas da administração, gestão de pessoas e empresarial. Somente 2,1% têm curso de doutorado. A formação em Administração parece ser coerente com o perfil demandado: conhecimento em organizações, bem como em pessoas, característicos da área de RH.

Entre as instituições nas quais os profissionais se formaram, ressaltam-se a Associação Brasileira de Coaching (ABRACOACHING) e a Sociedade Brasileira de Coaching (SBC). A ABRACOACHING também é destacada como a melhor instituição de formação de *coaching* do país (16,4%), seguida da Sociedade Brasileira de *Coaching* (SBC) e do Instituto Ecosocial (13,4%), conforme TAB. 3.

Tabela 3 – Instituição em que realizou o curso e a melhor instituição para formação

Instituições	Realizou curso		Melhor do País	
	Frequência	%	Frequência	%
Associação Brasileira de <i>Coaching</i> (ABRACOACHING)	28	20,9	22	16,4
Sociedade Brasileira de <i>Coaching</i> (SBC)	28	20,9	18	13,4
Instituto Brasileiro de <i>Coaching</i> (IBC)	16	11,9	16	11,9
<i>Integrated Coaching Institute</i> Brasil (ICI)	13	9,7	11	8,2
<i>International Coaching Federation</i> Brasil (ICF)	6	4,5	4	3,0
Instituto Ecosocial	6	4,5	18	13,6
Sociedade Latino-Americana de <i>Coaching</i> (SLAC)	5	3,7	3	2,2
Instituto Holos	2	1,5	3	2,2
Condor Blanco	1	.7	1	0,7
Outros	28	20,9	0	0
Não Informou	1	.7	38	28,4
Total	134	100,0	134	100,0

Fonte: dados da pesquisa.

As instituições reconhecidas como formadoras e melhores para a formação localizam-se na região Sudeste, que também é o foco de concentração desses profissionais. A ABRACOACHING é considerada a melhor escolha de formação entre os pesquisados. Existe um debate ativo e contínuo a respeito da certificação e de quais instituições seriam capacitadas à formação do profissional, fomentado exatamente pela falta de regulamentação da atividade e, conseqüentemente, falta de padrão para a prática da atividade. Apesar de não haver essa regulamentação, é importante uma formação coerente com as competências requeridas pela atividade e com a atuação ética.

Esse resultado coincide com o encontrado por Underhill (2010, p. 181):

Quando perguntamos sobre os programas de certificação com a maior credibilidade do mercado, poucas instituições foram mencionadas. Essas incluíam a *International Coach Federation*, o *Coaches Training Institute*, o *Hudson Institute* e o *New Field Network*.

O autor ressalta que existe aprendizado nos vários programas de qualificação, sendo importante que o profissional aprenda continuamente.

A TAB. 4 demonstra que o vínculo profissional predominante ocorre como “sócio(a)-diretor(a) de empresa de *coaching*” (38,1%) e como “*coach* autônomo e

exerce outra profissão (ex. professor, engenheiro, etc.)” (30,6%). A minoria da amostra (2,2%) é empregada em empresa.

Tabela 4 - Vínculo profissional dos coaches

Vínculo profissional	Frequência	Percentual
É sócio(a)-diretor(a) de empresa de <i>coaching</i>	51	38,1
É <i>coach</i> autônomo e exerce outra profissão (ex. professor, engenheiro, etc.)	41	30,6
É <i>coach</i> autônomo	17	12,7
É <i>coach</i> associado à empresa de <i>coaching</i> / consultoria	13	9,7
É <i>coach</i> empregado em empresa	3	2,2
Outro vínculo	9	6,7
Total	134	100,0

Fonte: dados da pesquisa.

Percebe-se, portanto, que em sua maioria esse profissional é vinculado à empresa de *coaching*, o que corresponde à dedicação à atividade como profissão e carreira. Ainda se tem elevado percentual que exerce o *coaching* como atividade autônoma, conciliada com a sua profissão de origem. Na classificação de outros vínculos, observou-se que muitos profissionais são vinculados a empresas de treinamento e consultoria, abrangendo o *coaching* como um dos serviços disponibilizados.

Tal resultado é respaldado pela literatura, que informa que o *coaching* pode ser uma das técnicas aplicadas pelo trabalho de consultoria, que auxilia executivos e profissionais de diversas empresas na tomada de decisão, em um processo interativo de mudança, com foco em resultado (OLIVEIRA, 2009; UNDERHILL, 2010). Esse trabalho de consultoria vem se espalhando, atingindo empresas de diferentes segmentos e porte, segundo Dante (2008, p. 85):

Nota-se que os consultores estão atuando em todos os portes da organização. Os consultores estão atuando quase que na mesma proporção em empresas com menos de 100 funcionários (26%) e com mais de 1.000 funcionários (25%). A grande presença de consultores em empresas com menos de 100 funcionários pode levar a entender que as pequenas empresas estão procurando se especializar com a ajuda de consultores. Outro fator que tem contribuído para a entrada da consultoria em pequenas empresas é a expansão dos serviços oferecidos por entidades como o SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio a Micro e Pequenas empresas, com custos mais acessíveis.

Em relação ao tempo de trabalho desses profissionais como *coach*, a TAB. 5 realça que 35,8% têm menos de dois anos de profissão, 37,3% têm 2,1 a cinco anos e 21,6% têm 5,1 a 10 anos trabalhando como *coach*, ou seja, somente 5,3% dos respondentes têm mais de 10 anos de atuação como *coach*.

Tabela 5 - Tempo de trabalho como *coach*

Tempo de trabalho como <i>coach</i>	Frequência	Percentual
Até 2 anos	48	35,8
De 2.1 a 5 anos	50	37,3
De 5.1 a 10 anos	29	21,6
De 10.1 a 15 anos	6	4,5
De 15.1 a 20 anos	1	0,8
Total	134	100,0

Fonte: dados da pesquisa.

Esse resultado indica um importante ponto de análise, uma vez que o percentual de respondentes com até dois anos de trabalho como *coach* é alto, exibindo a inexperiência desses profissionais devido ao curto tempo de atuação. Aliando esse resultado ao percentual de respondentes que estão na faixa etária até 30 anos (15%), confirma-se que parte da amostra é composta de jovens profissionais. Por outro lado, somente (5,3%) atuam como *coach* há mais de 10 anos, o que reforça que essa é uma atividade profissional recente e em desenvolvimento, conforme salientado por Underhil (2010)

Esse resultado é coerente com o encontrado por Dante (2008) na pesquisa sobre competências individuais requeridas pelo mercado de trabalho para atuação do consultor organizacional. Apurou-se que 64% dos respondentes têm menos de 13 anos de atuação como consultor e os respondentes pontuaram que o mercado está carente de consultores experientes.

Observa-se que o perfil de parte da amostra pode não estar adequado – 15% estão faixa etária até 30 anos, 13% têm até cinco de formado e 35,8% têm até dois de atuação como *coaching*. O exercício da profissão do *coach* demanda experiência profissional e de vida, bem como conhecimento genérico e específico sobre a realidade organizacional, que seria resultante de atuação em empresas. O *coach* é um profissional que deve ter amplo conhecimento teórico e de mercado

de trabalho, bem como das técnicas da atividade. A capacitação, bem como a aprendizagem contínua, é necessária para transformar e aplicar o conhecimento, o que demanda tempo e investimento em formação (CLUTTERBUCK, 2008; DOWNEY, 2003).

Para complementar os entendimentos desse cenário, são apresentados os resultados da seção 2 do questionário, que busca caracterizar o perfil do profissional *coach* no Brasil.

4.2 Perfil do profissional *coach* no Brasil

O profissional *coach* no Brasil tem predominância de atuação externa (92,5%) e com foco tanto em organizacional como pessoal (62,7%), como se vê na TAB. 6.

Tabela 6 - Distribuição percentual da atuação e foco do trabalho

Atuação	Foco do trabalho			Total
	Ambos	Organizacional	Pessoal	
Interno	6,0	0,0	1,5	7,5
Externo	56,7	19,4	16,4	92,5
Total	62,7	19,4	17,9	100,0

Fonte: dados da pesquisa.

Os resultados mostram que há, no Brasil, forte predominância de atuação dos *coaches* externos. Essa modalidade permite um olhar mais neutro à organização (UNDERHILL, 2010), além de reforçar aspectos como confiança, confidencialidade, transparência e segurança (DAWDY, 2004; KILBURG, 2004).

Na TAB. 7 é evidenciado que o contato para contratação do profissional *coach* ocorre, em sua maioria, por intermédio da área de RH (79,4%), sendo os serviços predominantemente prestados na área administrativa (26,2%).

Tabela 7 - Distribuição percentual da área da empresa que contrata o *coach* e a área da empresa na qual se presta o serviço de *coaching*

Área da empresa	Contrata o serviço		Presta o serviço	
	Frequência	%	Frequência	%
Administrativa	11	8,7	33	26,2
Recursos Humanos	100	79,4	31	24,6
Financeira	2	1,6	5	4,0
Produção	-	-	9	7,1
Marketing	-	-	1	0,8
Outro(*)	13	10,3	47	35,1
Não informou	-	-	8	6,3
Total	134	100,0	134	100,0

(*) Diversas combinações das áreas indicadas.

Fonte: dados da pesquisa.

Segundo Underhill (2010), o serviço de *coach* é conectado ao desenvolvimento de lideranças e à gestão de talentos, estando, portanto, efetivamente vinculado à área de RH e gestão de pessoas nas organizações e sendo coerente a sua contratação por essa área. Entretanto, o serviço contratado é prestado nas diferentes áreas, como administrativa, de produção e financeira. Tal resultado corrobora a pesquisa de Dante (2008), que obteve que as áreas de mais predominância da atuação da consultoria são as áreas administrativa/processos (30%), seguida pela área de produção/qualidade (23%).

A demanda da atuação do *coach*, conforme TAB. 8, ocorre predominante no nível tático (52,2%), concentrado no setor de serviços (61,3%).

Tabela 8 - Distribuição percentual da demanda do serviço de *coaching* por nível hierárquico e setor econômico

Nível hierárquico	Setor de contratação de serviços no último ano (2012)			
	Comércio	Indústria	Serviços	Total
Nível estratégico (presidente, vice-presidente, superintendente, diretor)	4,5	10,4	16,4	31,3
Nível tático - especializado (gerente, coordenador, supervisor, analista/ técnico especializado)	8,2	11,9	32,1	52,2
Ambos	1,5	2,2	8,2	11,9
Outros	0,0	0,0	3,7	3,7
Não informou	0,0	0,0	0,9	0,9
Total	14,2	24,5	61,3	100,0

Fonte: dados da pesquisa.

Segundo Underhill (2010), muitas organizações determinam quem deve receber o *coaching*. Três pontos são fundamentais para essa designação: a posição do líder hoje e no futuro, o seu desempenho atual e potencial e a motivação para fazer melhor uso do *coaching*.

Solicitados a ordenar a importância dos fatores para a escolha e contratação do profissional, os respondentes identificaram a “indicação de terceiros”, seguida da “experiência como *coach*” e da “experiência como profissional de mercado”.

Tabela 9 – Classificação das proposições de escolha do *coach* em função das médias

Proposição	Média	Ordem de Importância
19. Indicação de terceiros	4,4	1º
19. Experiência como <i>coaching</i>	4,3	2º
19. Experiência como profissional de mercado	4,2	3º
19. Formação em <i>coaching</i>	3,9	4º
19. Formação acadêmica	3,1	5º

Fonte: dados da pesquisa.

Entretanto, a aplicação dos testes nos pares de médias não apurou diferenças significativas (APÊNDICE C), não se destacando a priorização das três primeiras proposições, sendo importante para as empresas tanto a indicação de terceiros, como a experiência como *coaching* e como profissional de mercado.

Underhill (2010) ressalta que as organizações relatam que encontrar *coaches* não é difícil, mas a grande questão está em identificar o profissional mais qualificado para as necessidades específicas da organização. Segundo o autor, e confirmando os resultados desta pesquisa, a experiência prévia em negócios e como *coaching* costuma ser pré-requisito, tanto do ponto de vista de credibilidade quanto da qualificação. Para a contratação do *coach*, 80% das empresas os buscam em fontes conhecidas e credenciadas, confirmando a “indicação de terceiros”, observada nesta pesquisa. Já na visão dos próprios profissionais, Underhill (2010) refere que eles acreditavam estar sendo contratados por meio de contato direto com as empresas ou como seus líderes, e sendo localizados por intermédio da *web*.

Portanto, a partir dos dados apresentados, pode-se concluir que predomina o *coaching* externo no Brasil; os profissionais, em sua maioria, são autônomos, vinculados a empresas de *coaching* e/ou de consultoria, exercendo outra atividade profissional. São contratados pela área de RH, para prestação do serviço nas diversas áreas funcionais da empresa, predominante no nível tático e concentrando-se no setor de serviços.

4.3 Competências necessárias ao *coach*

4.3.1 Análise da escala

Para a análise da composição da escala (seção 3 – percepção dos *coachees* sobre as competências requeridas), partiu-se da proposição teórica de que o fator competência é formado pelos fatores CHA. Aplicou-se a análise fatorial ao conjunto das 24 questões inicialmente propostas para representar os três fatores, para determinar quais variáveis (questões) compõem cada um deles. Os resultados revelam a adequação da aplicação da AF-KMO = 0,796 e teste de Bartlett com significância de 0,000. A variância total explicada convergente foi de 43,6%.

Na TAB. 10 encontra-se a composição de cada componente/fatores, em ordem das cargas fatoriais.

Tabela 10 – Componentes aplicados no conjunto de 24 questões

Questões	Componentes		
	1	2	3
Q27	0,776	0,050	-0,164
Q34	0,775	0,190	-0,078
Q32	0,698	0,181	-0,062
Q36	0,597	0,153	0,105
Q23	0,570	0,048	0,011
Q24	0,566	0,152	0,121
Q35	0,551	0,220	0,093
Q33	0,541	0,152	0,248
Q28	0,531	0,148	0,236
Q22	0,465	0,250	0,026
Q31	0,453	0,297	0,240
Q41	0,075	0,759	0,070
Q40	0,240	0,644	0,128
Q42	0,431	0,612	0,044
Q25	0,208	0,604	0,050
Q20	0,113	0,511	0,014
Q21	0,192	0,494	0,165
Q30	0,087	0,480	0,071
Q29	0,147	0,470	0,216
Q39	0,390	0,455	0,132
Q26	0,081	-0,003	0,816
Q38	0,120	0,136	0,768
Q37	0,014	0,250	0,620
Q43	-0,020	0,543	0,547

Fonte: dados da pesquisa.

O resultado da análise fatorial aplicada no conjunto das 24 questões indicou que o componente/fatores 1 é formado pelas questões 22, 23, 24, 27, 28, 31, 32, 33, 34, 35 e 36. Analisando-se o conteúdo das questões, confirma-se que as questões 23, 27, 33, 34 e 36 representam o fatores conhecimento, estabelecido *a priori* pela teoria, sendo então essas questões validadas para esse fatores. O componente/fatores 2 é formado pelas questões 20, 21, 25, 29, 30, 39, 40, 41 e 42, confirmando-se as questões 25, 30, 40, 41 e 42 como fatores atitude, definido por teoria. O componente/fatores 3, formado pelas questões 26, 37, 38 e 43, confirma o fatores habilidade, conforme proposição teórica. As questões 21, 22, 29, 30, 31 e 39 foram eliminadas, por não apresentarem carga fatorial adequada em algum dos fatores.

Em síntese, após a aplicação da AF no conjunto inicial das 24 questões estabelecidas para representar os três fatores (CHA), obteve-se nova formação desses fatores, representada por cinco variáveis para o fatores conhecimento, cinco para o fatores atitude e quatro para o fatores habilidade. Para validar essas variáveis nos respectivos fatores, analisou-se, então, a dimensionalidade do fatores, a consistência interna e a validade da convergência, aplicando-se a análise fatorial, o cálculo do coeficiente Alpha de Cronbach e as correlações entre as questões em cada fatores.

4.3.1.1 Escala do fatores conhecimento

Observou-se a adequação da aplicação da AF ao conjunto das cinco questões componentes do fatores conhecimento, uma vez que apresentou KMO = 0,728 e o teste de esfericidade de Bartlett com significância de 0,00. Observa-se a unidimensionalidade do fatores conhecimento, uma vez que somente o primeiro componente apresentou autovalor superior a 1,0, explicando 51,5% da variância dos dados (TAB. 11).

Tabela 11 – Variância total explicada do fatores conhecimento

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2,579	51,584	51,584	2,579	51,584	51,584
2	0,917	18,342	69,926			
3	0,628	12,550	82,476			
4	0,594	11,875	94,351			
5	0,282	5,649	100,000			

Extração pelo Método de Análise de Componentes Principais.

Fonte: dados da pesquisa.

Na TAB. 12 são apresentadas as variáveis componentes do fatores conhecimento e suas respectivas cargas fatoriais.

Tabela 12 – Componentes do fatores conhecimento

Questões	Componentes
34. Acompanhar as tendências de mercado, para auxiliar o cliente a lidar com situações novas e inusitadas.	0,872
27. Diagnosticar o funcionamento da organização (papel e expertise de cada unidade da organização), para auxiliar o cliente a trabalhar de forma integrada para potencializar os resultados organizacionais.	0,778
36. Transmitir uma visão de mundo ampla e global, para estimular a capacidade de reflexão do cliente.	0,717
33. Estabelecer processos de aprendizagem contínua, para o aprimoramento do desempenho do cliente.	0,671
23. Auxiliar o cliente a alinhar suas metas de desempenho individual às metas da organização.	0,498

Extração pelo Método de Análise de Componentes Principais.

Fonte: dados da pesquisa.

Em relação à consistência interna, o coeficiente Alpha de Cronbach foi de 0,761, resultado satisfatório para pesquisas exploratórias. Na TAB. 13 estão apresentadas as correlações das questões componentes desse fatores.

Tabela 13 - Correlações das variáveis no fatores conhecimento

Questões	Q27	Q33	Q34	Q36	Q23
Q27	1	0,306(**)	0,609(**)	0,384(**)	0,380(**)
Q33	0,306(**)	1	0,470(**)	0,411(**)	0,147(**)
Q34	0,609(**)	0,470(**)	1	0,583(**)	0,314(**)
Q36	0,384(**)	0,411(**)	0,583(**)	1	0,250(**)
Q23	0,380(**)	0,147(**)	0,314(**)	0,250(**)	1

(**) A correlação apresenta-se significativa no nível de 1%.

Fonte: dados da pesquisa.

As questões têm correlação positiva e significativa no nível de 1%, ou seja, indicam que a escala se correlaciona positivamente com outras medidas do mesmo fatores.

Concluiu-se que esses resultados denotam a unidimensionalidade, a consistência interna e a convergência do fatores, confirmando-se, portanto, a adequação da escala, com cinco questões: 23, 27, 33, 34 e 36.

4.3.1.2 Escala do fatores habilidade

Aplicou-se a AF no conjunto de questões 26, 37, 38 e 43, inicialmente agrupadas para representarem o fatores habilidade. Observou-se que o valor de KMO = 0,714 e teste de esferecidade de Bartletts com significância de 0,00. Esses valores reportam a adequação da análise fatorial. Observa-se a unidimensionalidade do fatores pelos resultados da TAB. 14, uma vez que somente o componente 1 apresentou alto valor - acima de 1,0 -, explicando 54,9% da variância dos dados.

Tabela 14 – Variância total explicada do fatores habilidade

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2,197	54,930	54,930	2,197	54,930	54,930
2	0,774	19,348	74,278			
3	0,599	14,968	89,246			
4	0,430	10,754	100,000			

Extração pelo Método de Análise de Componentes Principais
Fonte: dados da pesquisa.

Na TAB. 15 encontram-se as variáveis componentes do fatores habilidade e suas respectivas cargas fatoriais.

Tabela 15 - Componentes do fatores habilidade

Questões	Componente
26. Manter a confidencialidade de informações e dados da atividade de <i>coaching</i> , para garantir um trabalho ético.	0,793
38. Comunicar-se com o cliente de forma clara e objetiva.	0,773
43. Criar empatia com o cliente, para estabelecer aliança profissional.	0,721
37. Exercitar a escuta ativa, para identificar as necessidades do cliente.	0,670

Método de Extração por Análise de Componentes Principais.
Fonte: dados da pesquisa.

Em relação à consistência interna, o coeficiente Alpha de Cronbach foi de 0,718, resultado considerado satisfatório. Quanto à convergência do fatores, observam-se, na TAB. 16, as correlações entre as variáveis.

Tabela 16 - Correlações das variáveis no fatores habilidade

Variáveis	Q26	Q37	Q38	Q43
Q26	1	.388(**)	.492(**)	.486(**)
Q37	.388(**)	1	.419(**)	.486(**)
Q38	.492(**)	.419(**)	1	.424(**)
Q43	.486(**)	.486(**)	.424(**)	1

(**) A correlação apresenta-se significativa ao nível de 1% .

Fonte: dados da pesquisa.

As questões apresentam correlação positiva e significativa no nível de 1%, ou seja, significam que a escala se correlaciona positivamente com outras medidas do mesmo fatores. Esses resultados referentes ao coeficiente de Alpha e as correlações retratam a consistência interna e da convergência do fatores.

Em função dos resultados, considerou-se a componente 1 representativa do fatores habilidade, composta de quatro questões: 26, 37, 38 e 43.

4.3.1.3 Escala do fatores atitude

Com o mesmo propósito dos fatores anteriores, aplicou-se a AF nesse conjunto composto pelas questões 25, 40, 40, 41 e 42. O valor de KMO = 0,746 e teste de esferecidade de Bartletts com significância de 0,000 indica a adequação da aplicação da AF. Em relação à dimensionalidade, verifica-se, na TAB. 17, que a variância explicada total apresentou percentual de 50%, com uma única componente – autovalor superior a 1,0.

Tabela 17 - Variância total explicada do fatores atitude

Componente	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
	1	2,498	49,967	49,967	2,498	49,967
2	0,885	17,704	67,671			
3	0,666	13,311	80,982			
4	0,510	10,195	91,177			
5	0,441	8,823	100,000			

Extração pelo Método de Análise de Componentes Principais

Fonte: dados da pesquisa.

Na TAB. 18 são apresentadas as variáveis componentes do fatores atitude e suas respectivas cargas fatoriais.

Tabela 18 – Componentes do fatores atitude

Questões	Componentes
42. Auxiliar o cliente a lidar com incertezas e ambiguidades, preparando-o para enfrentar mudanças, contratempos e eventualidades.	0,799
41. Auxiliar o cliente a adquirir clareza sobre suas próprias motivações, aspirações e compromisso com a mudança.	0,780
40. Comprometer-se com os objetivos do cliente/organização, a fim de alcançar as expectativas e resultados.	0,699
25. Auxiliar o cliente na análise de suas respostas intelectuais, emocionais e profissionais, para promover o autodesenvolvimento.	0,670
30. Promover a autoanálise (conhecer suas próprias forças e fraquezas), para avaliar os resultados do seu próprio trabalho.	0,561

Extração pelo Método de Análise de Componentes Principais.

Fonte: dados da pesquisa.

Em relação à consistência interna, o coeficiente Alpha de Cronbach foi de 0,718, resultado considerado satisfatório. Na TAB. 19 estão apresentadas as correlações das questões componentes desse fatores.

Tabela 19 - Correlações das variáveis no fatores atitude

Questões	Q25	Q30	Q40	Q41	Q42
Q25	1	0,316(**)	0,338(**)	0,573(**)	0,407(**)
Q30	0,316(**)	1	0,275(**)	0,356(**)	0,343(**)
Q40	0,338(**)	0,275(**)	1	0,440(**)	0,479(**)
Q41	0,573(**)	0,356(**)	0,440(**)	1	0,538(**)
Q42	0,407(**)	0,343(**)	0,479(**)	0,538(**)	1

(**) Correlação significativa no nível de 1%.

As questões revelam correlação positiva e significativa no nível de 1%, ou seja, a escala se correlacionou positivamente com outras medidas do mesmo fatores.

Em função dos resultados quanto a dimensionalidade, consistência interna e validade da convergência, utilizou-se o conjunto dessas cinco variáveis que se correlacionam positivamente, sendo representativas do fatores atitude.

Uma vez confirmada a adequação da escala nos fatores conhecimento, habilidade e atitude, apresentam-se a seguir os resultados da percepção dos *coaches* sobre as competências requeridas para o exercício da profissão.

4.3.2 Percepção dos *coaches* sobre as competências requeridas

Nas TAB. 20, 21 e 22 estão apresentados os valores das médias, da pontuação mínima e máxima e do coeficiente de variação das questões referentes a cada fatores. O coeficiente de variação é a relação entre o desvio-padrão e a média aritmética. Quanto menor o coeficiente de variação, maior é a homogeneidade das respostas, isto é, há mais consenso na pontuação apresentada.

A TAB. 20 mostra os resultados referentes ao fatores conhecimento.

Tabela 20 – Estatística descritiva das variáveis componentes do fatores conhecimento

Questões	Mínimo	Máximo	Média	Coef. Var.%
33. Estabelecer processos de aprendizagem contínua, para o aprimoramento do desempenho do cliente.	1	5	4,51	16,5
23. Auxiliar o cliente a alinhar suas metas de desempenho individual às metas da organização.	2	5	4,31	18,3
36. Transmitir uma visão de mundo ampla e global, para estimular a capacidade de reflexão do cliente.	1	5	3,87	27,9
27. Diagnosticar o funcionamento da organização (papel e expertise de cada unidade da organização), para auxiliar o cliente a trabalhar de forma integrada para potencializar os resultados organizacionais.	1	5	3,75	29,8
34. Acompanhar as tendências de mercado, para auxiliar o cliente a lidar com situações novas e inusitadas.	1	5	3,57	32,3

Fonte: dados da pesquisa.

No fatores conhecimento, a questão 33 - “estabelecer processos de aprendizagem continua para o aprimoramento do desempenho do cliente” - obteve a mais alta média (4,51) e a questão 34 - “acompanhar as tendências de mercado, para auxiliar o cliente a lidar com situações novas e inusitadas” - atingiu a mais baixa média (3,57). As respostas para esse fatores tiveram mais variabilidade, indicando mais heterogeneidade da amostra.

O conhecimento refere-se ao saber acumulado ao longo da vida, que impacta o julgamento e o comportamento do profissional, gerando o saber o que fazer (BLOOM *et al.*, 1973; GAGNÉ *et al.*, 1998; RABAGLIO, 2001). Os respondentes desta pesquisa entendem que esse saber o que fazer relaciona-se ao estado de prontidão contínua para aprendizagem, ou seja, à consciência de que é sempre necessário estar se aprimorando. Inferiram, também, que esse conhecimento tanto deve ser mais abrangente e genérico – visão do mundo e tendências de mercado – como voltado para o desempenho do próprio *coach* – diagnóstico da organização e ferramentas aplicada ao alinhamento de metas individuais e organizacionais. Tal resultado encontra respaldo em Le Boterf (2007), para quem o conhecimento refere-se tanto ao aspecto geral, teórico e ao ambiente, como ao operacional. Também Oliveira (2009) ressalta a importância do conhecimento generalista e ao mesmo tempo especializado. Heinfetz (1999) destaca a capacidade de análise pessoal e do ambiente em que está inserido e conhecimentos de temas, processo e políticas relevantes para a condução do trabalho de *coach*.

A TAB. 21 ressalta a percepção dos respondentes em relação às competências do fatores habilidade.

Tabela 21 – Estatística descritiva das variáveis componentes do fatores habilidade

Questões	Mínimo	Máximo	Média	Coef. Var.%
26. Manter a confidencialidade de informações e dados da atividade de <i>coaching</i> , para garantir um trabalho ético.	3	5	4,90	7,63
37. Exercitar a escuta ativa, para identificar as necessidades do cliente.	4	5	4,88	6,67
38. Comunicar-se com o cliente de forma clara e objetiva.	3	5	4,84	9,42
43. Criar empatia com o cliente, para estabelecer aliança profissional.	2	5	4,82	9,42

Fonte: dados da pesquisa.

No fatores habilidade, a questão “26 - manter a confidencialidade de informações e dados da atividade de *coaching*, para garantir um trabalho ético” obteve a mais alta média” (4,90), inclusive de todas as questões do questionário; e a questão “43 - criar empatia com o cliente, para estabelecer aliança profissional”, a mais baixa média (4,82). Observa-se mais homogeneidade da amostra nas questões relativas a esse fatores, com coeficiente de variação abaixo de 10%.

A habilidade refere-se ao saber como fazer, relacionada à aplicação produtiva do conhecimento e à utilização do conhecimento em uma ação (BLOOM *et al.*, 1973; GAGNÉ *et al.*, 1998; RABAGLIO, 2001). Para os respondentes, o saber como fazer está alicerçado na ética e se constrói no relacionamento com o cliente – na escuta ativa, na comunicação clara e objetiva e na aliança profissional, criada a partir da empatia. Comparando esse resultado aos conceitos de Le Boterf (2007), infere-se que essa amostra destacou a habilidade referente ao relacional; o autor acrescenta que a habilidade refere-se ao operacional e experiencial. Oliveira (2009) também acredita que a habilidade refere-se à interatividade, ao relacionamento com as pessoas, bem como a ter capacidade de resolver conflitos, saber adaptar-se e ser agente de mudanças. Heinfetz (1999) destaca o saber impor e lidar com limites, bem como o saber ouvir. Assim, os aspectos ressaltados pelos autores, bem como os resultados desta pesquisa, atrelam a competência de habilidade ao saber - como estabelecer o relacionamento do *coach* com seu cliente - à construção de uma relação empática e ética.

A TAB. 22 apresenta o resultado relativo ao fatores atitude.

Tabela 22 – Estatística descritiva das variáveis componentes do fatores atitude

Questões	Mínimo	Máximo	Média	Coef. Var.%
30. Promover a autoanálise (conhecer suas próprias forças e fraquezas), para avaliar os resultados do seu próprio trabalho.	1	5	4,73	12,2%
41. Auxiliar o cliente a adquirir clareza sobre suas próprias motivações, aspirações e compromisso com a mudança.	1	5	4,65	15,7%
25. Auxiliar o cliente na análise de suas respostas intelectuais, emocionais e profissionais, para promover o autodesenvolvimento.	2	5	4,58	15,7%
40. Comprometer-se com os objetivos do cliente/organização, a fim de alcançar as expectativas e resultados.	1	5	4,53	18,9%
42. Auxiliar o cliente a lidar com incertezas e ambiguidades, preparando-o para enfrentar mudanças, contratempos e eventualidades.	1	5	4,40	18,5%

Fonte: dados da pesquisa.

Quanto ao fatores atitude, a questão 30 - “promover a autoanálise (conhecer suas próprias forças e fraquezas), para avaliar os resultados do seu próprio trabalho”, apresenta a mais alta média (4,73); e a questão 42 - “auxiliar o cliente a lidar com incertezas e ambiguidades, preparando-o para enfrentar mudanças, contratempos e eventualidades” - alcançou a média mais baixa (4,40). A variabilidade entre as questões não representa significativa relevância, indicando certa heterogeneidade da amostra.

A atitude diz respeito aos aspectos sociais e afetivos que influenciam a conduta da pessoa, significando o querer fazer (BLOOM *et al.*, 1973; GAGNÉ *et al.*, 1998; RABAGLIO, 2001). Os resultados aqui apresentados mostram que o *coach* necessita ter um querer fazer tanto em relação à sua própria carreira, no sentido de promover autoanálise, como em relação ao cliente, auxiliando-o no equilíbrio entre os objetivos pessoais e organizacionais, a analisar suas respostas emocionais, intelectuais e profissionais e a lidar com a mudança e suas incertezas e ambiguidades.

Na TAB. 23 estão apresentadas as médias dos três fatores componentes da competência do *coach*.

Tabela 23 – Médias dos fatores componentes da competência do *coach*

Fatores	Médias	Coef. Var%
Conhecimento	4,00	17,7
Habilidade	4,86	6,2
Atitude	4,58	11,5

Fonte: dados da pesquisa.

Para confirmar as diferenças das médias, aplicou-se o teste t de Student, conforme resultados da TAB. 24.

Tabela 24 – Teste t (Student) - diferenças de médias entre os fatores

Pares de Fatores	T	Df	Signif.	Resultado do teste
Conhecimento - habilidade	-13,60	134	0,00	Médias signif. diferentes
Conhecimento - atitude	-9,92	134	0,00	Médias signif. diferentes
Habilidade – atitude	-6,75	134	0,00	Médias signif. diferentes

Fonte: dados da pesquisa.

Observa-se que as médias são significativamente diferentes. Confirma-se que os profissionais respondentes consideraram a habilidade como a competência mais requerida para o exercício da profissão, seguida de atitude e conhecimento.

Convergente com o resultado desta pesquisa, Sant'anna (2002) identificou que as competências mais diretamente relacionadas à dimensão do “saber agir”, entendida nesta dissertação como habilidade, tiveram mais importância na amostra de profissionais de empresas mineiras. Outra pesquisa realizada por Dante (2008) com consultores organizacionais identificou que, entre as 20 competências mais requeridas, destacaram-se oito. Na metodologia do trabalho, Dante (2008) não categorizou as competências requeridas em CHA. Contudo, utilizando-se o referencial teórico desta dissertação, é possível a identificação dos fatores, como mostra o QUADRO 14.

Quadro14 – Categorização das competências dos consultores organizacionais

Ordem	Competência	CHA
1	Capacidade de gerar resultados efetivos (foco nos resultados)	A
2	Capacidade de manter confidencialidade de informações e dados sobre a atividade	H
3	Capacidade de ouvir eficazmente	H
4	Capacidade de desenvolver clima de confiança e credibilidade	H
5	Capacidade de comunicação	H
6	Capacidade de perceber ambientes	C
7	Capacidade de busca, análise e síntese de informação	C
8	Capacidade de relacionamento interpessoal	H

Fonte: elaborado pela autora, a partir de Dante (2008).

Observa-se, portanto, que também para os consultores as competências que se sobressaem estão relacionadas à habilidade, ao saber como fazer. É importante ressaltar que aspectos relacionados à ética na profissão, à escuta ativa, à comunicação e ao relacionamento com o cliente foram os que se sobressaíram na pesquisa com os *coaches*. Como as profissões efetivamente são complementares, podendo-se considerar o *coaching* como uma das técnicas de intervenção em consultoria, esse resultado contribui para a possibilidade de generalização teórica, confirmando-se a relevância de tais habilidades para o desempenho dessas profissões.

Concluiu-se que a categorização das competências nos fatores CHA constitui uma forma de operacionalizar a competência. Entretanto, há de se ter clareza que, de acordo com Le Boterf (2007), a competência não reside nesses recursos (CHA), mas sim na própria mobilização desses recursos, ou seja, na capacidade que o profissional tem de mobilizá-los de maneira a desempenhar adequadamente a sua profissão - no caso específico, a de *coach*.

5 CONCLUSÃO

O tema *coaching* vem despertando o interesse das organizações e da academia desde a década de 1990, sendo as pesquisas e teorização ainda recentes e indicando lacunas importantes. Buscando conhecer essa nova profissão, esta dissertação teve como objetivo geral identificar as competências requeridas para o exercício da profissão *coach* no Brasil, na percepção desses profissionais.

Foi realizada pesquisa descritiva do tipo *survey*, de caráter quantitativo, com o envio do questionário via *e-mail* a profissionais que atuam como *coaches* no Brasil. Por não ser uma profissão regulamentada, foi difícil identificar quem seriam esses profissionais e qual seria a população a ser pesquisada. A utilização de banco de dados das instituições que atuam na formação desses profissionais no Brasil – Sociedade Brasileira de *Coaching*, o Instituto Brasileiro de *Coaching*, a Academia Brasileira de *Coaching* e o *Internatinal Coaching Federation Brasil* – e das redes de relacionamentos da pesquisadora gerou um cadastro com o endereço eletrônico de 1.000 profissionais, constituindo a população desta pesquisa. O retorno de 134 respondentes foi considerado significativo, com margem de erro de 7,9%. Apesar de a amostra se centrar em profissionais cadastrados nesses institutos e de não somente aqueles que fizeram a sua formação nessas instituições exercerem a profissão, os dados gerados por esta pesquisa constituem um avanço considerável, uma vez que não foram encontradas informações sobre essa profissão que vem ganhando destaque no país. O rigor metodológico do tratamento e da análise dos dados também garante a consistência da pesquisa em âmbito acadêmico.

Em relação ao perfil e à formação desses profissionais, os resultados revelam equilíbrio na amostra em relação ao sexo feminino e masculino, sendo a maioria casada, com um a três filhos, na faixa etária de 31 a 45 anos. Os respondentes são predominantemente da região Sudeste, que é a mais desenvolvida do país e onde se encontra a maioria das empresas e profissionais demandantes por *coach*.

A maior parte dos respondentes tem graduação e pós-graduação na área de Ciências Sociais e Humanas e a minoria investiu no mestrado ou doutorado. Esses profissionais se formaram como *coaches* na ABRACOACHING e na SBC, destacando-se a primeira como a melhor instituição de formação de *coaching* do país. Parece haver, tanto no Brasil como no exterior, uma demanda por certificação para o exercício da profissão.

Os dados da pesquisa confirmam que essa é uma atividade profissional recente e em desenvolvimento, uma vez que alto percentual de respondentes atua há menos de cinco anos como *coach* (73,1%), sendo que somente 5,3% atuam como *coach* há mais de 10 anos.

A maior parte da amostra parece demonstrar adequação ao perfil demandado pela profissão quanto à experiência profissional e de vida. Entretanto, uma parte da amostra (aproximadamente 15%) está abaixo da faixa etária de 30 anos, tem menos de cinco anos de graduação em curso superior e até dois anos de atuação como *coach*. Pode-se inferir que esses profissionais não teriam essa experiência, bem como o conhecimento genérico e específico sobre a realidade organizacional, que seria resultante de atuação em empresas. O exercício da profissão de *coach* demanda amplo conhecimento teórico e de mercado de trabalho, bem como das técnicas da atividade. Essa aprendizagem contínua demanda tempo e investimento em formação. Assim, seria esse tempo de experiência profissional, de finalização do curso superior e de atuação como *coach* suficiente para qualificar esses profissionais para atuarem como *coach*? Pode-se levantar a hipótese de que parte dessa amostra ainda não tenha a formação necessária e talvez esteja ingressando no mundo profissional, mas já atuando como *coaches*.

Identificou-se que a maior parte dos respondentes atua como *coach* externo, autônomo e sem vínculo empregatício, ligados a empresas de treinamento e consultoria que, entre suas atividades, tem o *coaching* como ferramenta para atender às necessidades de seus clientes. Eles atuam tanto no *coach* organizacional como pessoal, no nível tático da hierarquia nas empresas. Pode-se deduzir que, se as empresas brasileiras estão investindo na contratação de

coaching para o nível tático, tal estratégia possa ser parte do seu programa de preparação e de retenção gerencial.

O setor de serviços é o maior demandante da atuação dos *coaches*, que são contratados pela área de RH, sendo os serviços prestados nas diversas áreas funcionais das empresas, mas predominantemente na área administrativa. Os principais fatores para a contratação do profissional são indicação de terceiros e experiência anterior como *coach* e como profissional de mercado.

Para avaliar as competências requeridas para o exercício da profissão, a escala elaborada a partir dos conceitos teóricos foi analisada por meio de técnicas estatísticas multivariadas. As oito questões inicialmente elaboradas para cada um dos fatores – CHA – foram reduzidas a cinco, quatro e cinco questões, respectivamente, a partir da análise fatorial. Foram avaliadas a dimensionalidade, consistência interna e validade da convergência. Os resultados revelaram que as escalas são unifatoriais e psicometricamente válidas.

A redução do número de questões de 24 para 14 pode evidenciar a dificuldade vivenciada para classificar as competências nos três fatores. Apesar de haver uma caracterização que os diferencia, a elaboração das questões referentes a cada um deles gera dúvidas, manifestadas já na apresentação do referencial teórico. Observou-se que uma mesma competência pode ter sido categorizada em fatores diferentes por diferentes autores - por exemplo, Oliveira (2009) categoriza ser ético como conhecimento; já Heinfetz (1999) categoriza como atitude.

Mesmo se estabelecendo uma diferenciação mais operacional, como se buscou nesta dissertação a partir do referencial teórico, os conceitos são difusos e guardam uma linha tênue entre si. Caracterizou-se conhecimento como saber o que fazer, proveniente do saber acumulado ao longo da vida pelo indivíduo, que impacta seu julgamento e comportamento. Refere-se a aspectos cognitivos, ligados aos conhecimentos gerais, teóricos e operacionais, bem como conhecimentos sobre o ambiente. Já a habilidade do profissional está relacionada à aplicação produtiva do conhecimento, ou seja, utilizar o seu conhecimento em

uma ação refere-se ao saber como fazer. E a atitude são atributos pessoais e relacionais, que dizem respeito aos aspectos sociais e afetivos que influenciam a conduta da pessoa, relacionados ao trabalho ou a outras situações, significando o querer fazer.

Entretanto, são exatamente a interdependência e a complementaridade entre os três fatores que geram o desempenho profissional, que por sua vez é expresso pelos seus comportamentos, realizações e resultados. Nesta dissertação, ao se elaborar e categorizar uma competência, seguiu-se a prescrição de que a descrição de uma competência individual deve conter necessariamente um verbo e um objeto de ação, acrescidos de uma condição na qual se espera que o desempenho ocorra. Assim, são vários os fatores a serem considerados: a interdependência, a complementaridade e a forma de redação da competência. Esses fatores podem levar a classificar a competência em um ou outro fator, devendo-se embasar teoricamente as opções.

Apresenta-se, no Quadro 15, as 14 competências, listadas por ordem de importância, conforme as médias apresentadas pelos respondentes da pesquisa e suas respectivas categorização em conhecimento (C), habilidade (H) e atitude (A).

Quadro 15 – Competências requeridas para o exercício da profissão coach

Ordem	Competências	CHA
1	Manter a confidencialidade de informações e dados da atividade de <i>coaching</i> , para garantir um trabalho ético.	H
2	Exercitar a escuta ativa, para identificar as necessidades do cliente.	H
3	Comunicar-se com o cliente de forma clara e objetiva.	H
4	Criar empatia com o cliente, para estabelecer aliança profissional.	H
5	Promover a autoanálise (conhecer suas próprias forças e fraquezas), para avaliar os resultados do seu próprio trabalho.	A
6	Auxiliar o cliente a adquirir clareza sobre suas próprias motivações, aspirações e compromisso com a mudança.	A
7	Auxiliar o cliente na análise de suas respostas intelectuais, emocionais e profissionais, para promover o autodesenvolvimento.	A
8	Comprometer-se com os objetivos do cliente/organização, a fim de alcançar as expectativas e resultados.	A
9	Estabelecer processos de aprendizagem contínua, para o aprimoramento do desempenho do cliente.	C
10	Auxiliar o cliente a lidar com incertezas e ambiguidades, preparando-o para enfrentar mudanças, contratempos e eventualidades.	A
11	Auxiliar o cliente a alinhar suas metas de desempenho individual às metas da organização.	C
12	Transmitir visão de mundo ampla e global para estimular a capacidade de reflexão do cliente.	C
13	Diagnosticar o funcionamento da organização (papel e expertise de cada unidade da organização), para auxiliar o cliente a trabalhar de forma integrada para potencializar os resultados organizacionais.	C
14	Acompanhar as tendências de mercado, para auxiliar o cliente a lidar com situações novas e inusitadas.	C

Fonte: dados da pesquisa.

Portanto, o profissional *coach* deve ter amplo conhecimento do mercado de trabalho e saber lidar com o potencial das pessoas para alcance de resultados. O *coach* funciona como uma ferramenta individualizada para desenvolver pessoas e conduzi-las ao alto desempenho. Para isso, é necessário que o *coach* saiba transmitir ensinamentos e orientações necessários convergentes com os objetivos almejados. Isso pressupõe o aprendizado contínuo, o desenvolvimento profissional e a aplicação assertiva das técnicas e estratégias para alcance de resultados. Entre algumas das habilidades correlacionadas na literatura e que corroboram este trabalho estão saber ouvir, comunicar-se, criar entendimento das situações e das necessidades dos clientes, promover a autorreflexão e manter a confidencialidade das informações.

Apesar das diversidades de conceitos apontados pelos pesquisadores deste trabalho, eles também concordam que o *coach* deve saber customizar

abordagens para as diversas necessidades, bem como estar sempre atento ao seu próprio desenvolvimento. Para que haja competência, é preciso o constante aperfeiçoamento dos recursos (CHA), conforme competências abordadas no Quadro 15.

Uma das limitações desta pesquisa foi a dificuldade de identificar a população de *coaches* brasileiros, não sendo possível estimar o número de profissionais que atuam nesse mercado. Registra-se também a falta de disponibilidade de algumas entidades em disponibilizar a pesquisa para seus membros e o baixo percentual de retorno dos próprios coaches. É importante refletir o porque da falta de interesse pela pesquisa, que pode ser algum indicativo a ser explorado. Sugere-se agregar ao questionário uma questão sobre o porque esses profissionais optaram por ser coaches.

Uma questão importante detectada neste estudo e que pode contribuir para avanço das proposições seria a discussão sobre *coaching* ser uma profissão ou uma ferramenta, tema a ser explorado em estudos futuros. Contudo, seja como uma profissão ou como ferramenta, é essencial um exercício ético, uma vez que há de se buscar um equilíbrio entre demandas diferenciadas - a triangulação entre desejos e aspirações do coachee, da empresa e do coach, o que também ensejaria aprofundamento em pesquisa futura.

Sugere-se ainda um aprofundamento sobre a uma análise genealógica ou arqueológica das competências do *coach*, de onde surgiram e quais são as bases das pesquisas sobre o tema, o que possivelmente, evoluiria de uma descrição para um trabalho mais analítico. Levando-se em consideração que o construto competência apesar de muito discutido, também é novo e tem suas peculiaridades focado no CHA, seria uma oportunidade de avançar em relação a esses três fatores que, muitas vezes, operacionalmente demonstram dificuldades em contemplar a amplitude e complexidade da performance do profissional e da gestão nas organizações, relegando a dimensão de poder inerente a qualquer relação entre pessoas. Focando-se essa dimensão, sugere-se a análise do coaching, tendo como referencia a abordagem de poder proposta por Foucault.

Considera-se relevante contribuição desta pesquisa para a academia, na medida que delinhou o perfil do profissional coach e as competências requeridas para sua atuação, buscando entender esse cenário e orientar pesquisadores em relação a uma área de atuação recente e ainda com divergências conceituais. Essa contribuição se estende às organizações que poderão utilizar tais informações em seus processos de contratação e de acompanhamento do trabalho desses profissionais. Além disso, pode-se promover a reflexão dos profissionais *coaches* para a importância da sua qualificação profissional, para atuação nas organizações.

REFERÊNCIAS

BERGAMINI, C.W. **Competência: a chave do desempenho**. São Paulo: Atlas, 2012.

BERGLAS, S. **The very real dangers of executive coaching**. Cambridge: Havard Business School Publishing Corporation, 2001.

BITENCOURT, C. (coord.) **Gestão contemporânea de pessoas: novas práticas, conceitos tradicionais**. Porto Alegre: Bookman, 2006.

BLANCO, V. **Um Estudo Sobre a Prática do Coaching no Ambiente Organizacional e a Possibilidade de sua Aplicação na Prática de Gestão do Conhecimento**. Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Gestão do Conhecimento e Tecnologia da Informação da Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2006.

BLOOM, B. S. et al. **Taxonomia de objetivos educacionais: domínio cognitivo**. Porto Alegre: Globo, 1973..

BOYATZIS, R. **The competent management: a model for effective performance**. New York: John Wiley, 1982.

BRANDÃO, H. P. **Mapeamento de Competências: métodos, técnicas e aplicações em gestão de pessoas**. São Paulo: Atlas, 2012.

_____; CARBONE, P. P.; LEITE, J. B. D.; VILHENA, R.M.P. **Gestão por competências e gestão do conhecimento**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

CAMPOS, T.M. **Coaching nas organizações: uma revisão bibliográfica**. V.17, n. 2, p.15 – 22, 2012.

CARBONE, P.P. et al. **Gestão por competências: e gestão do conhecimento**. 3 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2011. 172

CARDOSO, G.S. **Mapeamento das competências funcionais**. Ponta Grossa: Cengage Learning, 2012.

CLUTTERBUCK, D. **Coaching eficaz: como orientar sua equipe para potencializar resultados**. São Paulo: Gente, 2008.

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

CORRAR, L.J. **Significância Estatística**, São Paulo: Atlas, 2007.

COUTU D.; KAUFFMAN, C. **What Can Coaches Do for You?** Harvard Business Review. Cambridge: Harvard Business School Publishing Corporation, January 2009.

DANTE, C.F.S. **Consultor Organizacional**: um estudo sobre competências individuais requeridas pelo mercado de trabalho. Dissertação (Mestrado em administração). Faculdades Integradas de Pedro Leopoldo, Pedro Leopoldo, 2008.

DAWDY, G. N. **Executive Coaching: a comparative design exploring the perceived effectiveness of coaching and methods**. 2004. Tese (Doutorado em Filosofia), Capella University, 2004.

DIEDRICH, R. **Lessons learned in-and guidelines for-coaching executives teams**. Consulting Psychology Journal: Practice and Research, v.53, n.4, p.238-239, 2001

DINGMAN, M. **The effects of Executive Coaching on job-related attitudes**. 168 f. 2004. Tese (Doutorado em Organizacional LEADERSHIP), School of Leadership Studies, Regente University, 2004.

DOTLICH, D.; CAIRO, P. **Action coaching**: how to leverage individual performance for company success. San Francisco: Jossey-Bass Inc., 1999.

DOWNEY, M. **Coaching eficaz**. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2003.

DUTRA, J.S. **Competências e instrumentos para gestão de pessoas na empresa moderna**. São Paulo: Atlas, 2007.

_____; **Gestão por competências**: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas. 7. ed., São Paulo: Gente, 2001.

ELLINGER, A.D.; ELLINGER, A.E.; KELLER, S.B. **Supervisory coaching behavior, employee satisfaction, and warehouse employee performance: A dyadic perspective in the distribution industry**. Human Resource Development Quarterly, v.14, n.4, pp.435-458, 2003.

EVERED, R.G.; SELMAN, J.C. **Coaching and the art of management**. American Management Association, 1989.

FLEURY, A.C.; FLEURY, M.T.L. **Estratégias empresariais e formação de competências**: um quebra cabeça caleidoscópico da indústria brasileira. 2. ed., São Paulo: Atlas, 2004.

FREAS, A. **The wild west of executive coaching**. Harvard Business Review. Cambridge: Harvard Business School Publishing Corporation, November 2004.

GARAVAN, T. N.; McGUIRE, D. **Competencies and workplace learning**: some reflections on the rhetoric and the reality. Journal of Workplace Learning, v.13, n.4, p.144-163, 2001.

GAGNÉ, R. M. **Principles of instructional design**. Orlando, Flórida: Holt, Rinehart and Winston, 1988.

GOLDSMITH, M.; LYONS, L.; FREAS, A. **Coaching for leadership: how the world's greatest coaches help leader learn**. 2. ed. San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer, 2005.

_____; CAVANAGH, M. **Toward a professional of coaching: sixty years of progress and challenges for the future**. International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring. Sydney, v. 2, n. 1, p. 8-21, 2004.

GRAMIGNA, M. R. – **Modelo de competências e gestão dos talentos**. São Paulo: Makron Books, 2002.

GRANT, A. **Towards a psychology of coaching**. Sydney: *Coaching Psychology Unit* University of Sydney, 19971.

GUIMARÃES, T. A; CAVALCANTI, G. H; AFFONSECA, M. D. **Gestão da Qualidade e Inovações Gerenciais em Organizações Públicas** In: ANAIS do XXVIII ENANPAD, Curitiba-PR, 2004.

HAIR, J.F. **Multivariate data analysis**. Fifth edition. New Jersey:Prentice Hall, 1998.

HEIFETZ, R. **Os novos desafios**. HSM Management, ano 3, n.14, maio/jun. 1999.

HIRATA, H. Os mundos do trabalho. In: CASALI, A. *et al.* (org.). **Empregabilidade e educação: novos caminhos do mundo do trabalho**. São Paulo: EDUC, 1997. p. 23-42.

HODGETTS, W.H. **Using executive coaching in organizations: What can go wrong (and how to prevent it)**. In: C.Fitzgerald & J.G.Berger (Eds.), *Executive coaching: practices and perspectives*, pp. 203-223. Palo Alto, CA: Davis-Black, 2002.

HUNT, J.; WEINTRABUB, J. Learning developmental coaching. **Journal of Management Education**, v. 28, n. 1, p. 39-61, fev. 2004.

ISAMBERT-J. V. **O apelo à noção de competência na revista L'Orientation Scolaire et Professionnelle: da sua criação aos dias de hoje**. In: ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (Orgs.). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas, SP: Papyrus,1992.

JOHNSON, L.K. **Getting more from Executive Coaching**. Harvard Management Update, vol.12, n.1, pp.3-6. Cambridge: Harvard Business School Publishing Corporation, January, 2007.

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

KAMPA-KOKESCH, S.; ANDERSON, M. Z. **Executive coaching: a comprehensive review of the literature**. Consulting Psychology Journal: Practice and Research, v.53, n.4, pp.205-228, 2001.

KILBURG, R. When shadows fall: using psychodynamic approaches in executive coaching. **Consulting Psychology Journal**, v. 56, n. 4, p. 246-268, 2004.

KORIATH, J. **Executive Coaching: Uma aplicação para os líderes organizacionais**. São Paulo: Novo Século, 2010.

LIMA, M.E. **Esboço para Atuação Estatística**. Petrópolis: Vozes, 2002.

LE BOTERF, G. **De la compétence**. Paris: Les Editions d'Organization, 1994.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. 3. ed. rev. e ampliada. São Paulo: Artmed, 2007.

MAGALHÃES, M. N. **Noções de Probabilidade e Estatística**, São Paulo: Edusp, 2002.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MANFREDI, S. M. **Trabalho, qualificação e competência profissional** - das dimensões conceituais e políticas. Educ. Soc. v.19 n.64 Campinas set. 1999.

MATTA, V. **Coaching: excelência em performance humana**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Coaching, 2008.

MAYARD, S. **Personal and professional coaching: a literature review**. 2006. 135 f. Dissertação (Master of Science Psychology), Walden University, 2006.

McANALLY, K. **Coaching executivo**. Para o desenvolvimento de líderes organizacionais. São Paulo: Novo Século, 2010.

McCLELLAND, D. Testing for competence rather than for intelligence. **American Psychologist**, n. 28, p. 1-14, Jan., 1973.

MINGOTI, S.A. **Análise de dados através de métodos de estatística multivariada: uma abordagem aplicada**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

NATALE, S.; DIAMANTE, T. The five stages of executive coaching: better process makes better practice. **Journal of Business Ethics**, v. 59, p. 361-374, 2005.

OLIVEIRA, D.P.R. **Plano de carreira: foco no indivíduo**. São Paulo: Atlas, 2009.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médias Sul, 2002.

PICARELLI, V. F. **Remuneração Estratégica: A nova vantagem competitiva** São Paulo: Editora Atlas, 1997.

PORCHÊ, G.; NIEDERER, J. **Coaching: o apoio que faz as pessoas brilharem : orientação e treinamento em qualquer situação**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2002.

PRAHALAD, C.K.; HAMEL, G. The core competence of the corporation. **Havard Bussiness Review**. May/June, 1990.

RABAGLIO, M. O. – **Ferramentas de avaliação de performance com foco em competências**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2001.

RAMALHO, J. C. **Estatística**. São Paulo: Lapponi Treinamento e Editora, 2002.

REZENDE, E. – **O Livro das competências: desenvolvimento das competências: a melhor auto-ajuda para pessoas, organizações e sociedade**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2000.

RUAS, R. Gestão por competências: uma contribuição às estratégias das organizações. *In: RUAS, R. et al. (org.). Aprendizagem organizacional e competências*. Porto Alegre: Bookmam, 2005.

SANDBERG, J. **Understanding human competence at work: an interpretative approach**. *Academy of Management Journal*. February, 2000

SANT'ANNA, A.S. **Competências individuais requeridas, modernidade organizacional e satisfação no trabalho: uma análise de organizações mineiras sob a ótica de profissionais da área de administração**. 2002. 366 f. Tese (Doutorado em administração). Faculdade Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

SARSUR, A.M. **Gestão por competências: A percepção de ganho social do trabalhador**. Tese (Doutorado em administração). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SENGE, P. **A Quinta disciplina**. 2. ed. São Paulo: Best Seller, 1998.

SINCLAIR, J. **Coach in: Collins English Dictionary**. Birmingham, Harper Collins Publishers, 1994, p. 309.

SOUZA, V. L. – **Gestão de recursos humanos**. 2. ed. Brasília: SENAI. DN. Série SENAI Formação de formadores, 2009.

STEVENSON, W.J. **Estatística aplicada à administração**. Harbra. São Paulo: 2001.

SZTUCINSKI, K. **The nature of executive coaching**: na exploration of the executive's experience. 2001. 266. f. Tese (Doutorado em educação) – Graduate School of Education and Human Development, George Washington University, 2001.

TING, S. SCISCO, P. **The center for creative leadership handbook of coaching**. San Francisco: Jossey-Bass, 2006.

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

UNDERHILL, B. **Coaching executivo para resultados**. O guia definitivo para o desenvolvimento de líderes organizacionais. São Paulo: Novo Século, 2010.

WHITMORE, J. **Coaching**: el método para mejorar el rendimiento de las personas. Buenos Aires: Piados, 2005.

_____; KIMSEY-HOUSE, H.; SANDAHL, P. **Co-Active coaching**: new skills for *coaching* people toward success in work and life. Palo Alto: Davies-Black Publishing, 1998.

WOOD JÚNIOR, T. – **Mudança organizacional e a transformação da função de recursos humanos**. In. Revista da ESPM, São Paulo, 1997.

ZARIFIAN, P. **O objetivo da competência**: por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.

_____. **O modelo da competência**: trajetória histórica, desafios atuais e propostas. São Paulo: SENAC São Paulo, 2003.

Site visitado:

<http://revistavocerh.abril.com.br/materia/a-industria-do-coaching>

APÊNDICES

APÊNDICE A – Pesquisa Competências do Profissional Coach

Prezado(a) Profissional,

Estamos realizando uma pesquisa com o objetivo de identificar as competências necessárias ao *coach*. Esta pesquisa é destinada à conclusão da dissertação do Mestrado Profissional em Administração, da Fundação Pedro Leopoldo/Minas Gerais, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Vera L. Cançado. Solicitamos sua colaboração no preenchimento deste questionário, cujo tempo de resposta é de aproximadamente 15 minutos. Os questionários serão analisados em conjunto, preservando-se o sigilo das informações. Solicitamos o retorno no prazo máximo de uma semana.

Agradecemos sua participação.

Karen Baptista
Mestranda
karenbapt@yahoo.com.br

Vera L. Cançado
Orientadora
vera.cancado@fpl.edu.br

SEÇÃO 1

*Obrigatório

1. Sexo: *

- Masculino Feminino

2. Faixa Etária: *

- Até 20 anos De 21 a 25 De 26 a 30 De 31 a 35
 De 36 a 40 De 41 a 45 De 46 a 50 De 51 a 55
 De 56 a 60 Acima de 60 anos

3. Cidade e estado: *

4. Estado civil: *

- Solteiro Casado Viúvo
 Desquitado/divorciado Separado Outro

5. Número de filhos: *

- Nenhum 1 a 3 filhos 4 ou mais

6. Tempo de formação de nível superior: *

- Não possui formação superior Até 05 anos de formado
 De 5.1 a 10 anos De 10.1 a 15 anos
 De 15.1 a 20 anos De 20.1 a 25 anos
 De 25.1 a 30 anos Acima de 30 anos

7. Formação superior.

A. Curso superior em:

B. Pós-graduação *Lato sensu* em:C. Pós-graduação *Stricto sensu* (mestrado) em:D. Pós-graduação *Stricto sensu* (doutorado) em:

E. Outra:

8. Tipo de formação em *coach*:

- Personal *coach*
- Executive coach*
- Master coach*
- Personal coach, executive coach e master coach*
- Personal coach e executive coach*
- Executive coach e master coach*
- Personal coach e master coach*
- Outro:

9. Em qual(is) instituição(ões) fez sua formação em *coach* e carga horária: *

Coloque o nome da instituição seguido da carga horária. Caso tenha mais de uma instituição de formação, coloque uma abaixo da outra.

--

10. No Brasil, qual seria a melhor instituição para formação de *coach*, na sua opinião?

11. Tempo de trabalho como *coach*: *

- Até 2 anos
- De 2.1 a 5 anos
- De 5.1 a 10 anos
- De 10.1 a 15 anos
- De 15.1 a 20 anos
- De 20.1 a 25 anos
- De 25.1 a 30 anos
- Acima de 30 anos

12. Vínculo profissional: *

- É sócio(a)-diretor (a) de empresa de *coaching*
- É *coach* associado à empresa de *coaching* / consultoria
- É *coach* empregado em empresa
- É *coach* autônomo
- É *coach* autônomo e exerce outra profissão (ex. professor, engenheiro e etc).
- Outro:

SEÇÃO 2 - ATUAÇÃO DO COACH NO BRASIL

Nas questões abaixo, assinale o item que melhor caracteriza o seu perfil.

13. Os profissionais de *coaching* podem ter vínculo empregatício com a empresa (interno) ou atuar como autônomos (externo). Você atua predominantemente como *coach*: *

- Interno Externo

14. Foco do seu trabalho de *coaching*: *

- Organizacional Pessoal Ambos

15. Principal área da empresa que contrata o *coach*:

- Administrativa Recursos Humanos
 Marketing Produção
 Financeira Outro:

16. Principal área da empresa na qual se presta serviço de *coach*:

- Administrativa
 Recursos Humanos
 Marketing
 Produção
 Financeira
 Outro:

17. Nas empresas para as quais você trabalha, em que nível hierárquico o serviço de *coaching* é mais demandado: *

- Nível estratégico (presidente, vice-presidente, superintendente, diretor)
 Nível tático - especializado (gerente, coordenador, supervisor, analista/ técnico especializado)
 Outro:

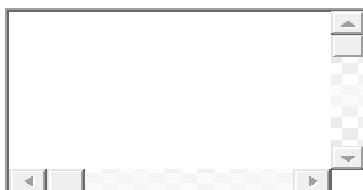
18. No último ano (2012), a contratação dos seus serviços de *coaching* foi predominantemente no setor de: *

- Indústria Comércio Serviços

19. Atribua a escala de 1 a 5 nas proposições sobre a escolha do *coach* pela empresa. A pontuação 1 (um) deverá ser atribuída à proposição menos importante, variando até 5 (cinco), para as de maiores importância. Considere que cada proposição receberá apenas um único número, sendo que este número não deverá ser atribuído a outra proposição. *

	1	2	3	4	5
Formação acadêmica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formação em <i>coaching</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Experiência como <i>coaching</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	1	2	3	4	5
Experiência como profissional de mercado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Indicação de terceiros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outros					



SEÇÃO 3 - COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS AO COACH

Identifique, na sua percepção como *coach*, as principais competências necessárias para o exercício dessa profissão. Utilize a escala de 1 a 5, sendo:

1 - Nada requerida; 2 - Pouco requerida; 3 - Requerida;
4 - Muito requerida; 5 - Totalmente requerida.

20. Aplicar a teoria associada à prática do *coaching*, para estabelecer a relação profissional com o cliente. *

	1	2	3	4	5
Selecione um valor no intervalo de 1 a 5.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Identificar aspectos do comportamento humano, para potencializar a relação de ajuda com o cliente. *

	1	2	3	4	5
Selecione um valor no intervalo de 1 a 5.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. Implementar processo de *feedback*, para promover o autoconhecimento do cliente. *

	1	2	3	4	5
Selecione um valor no intervalo de 1 a 5.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. Auxiliar o cliente a alinhar suas metas de desempenho individual às metas da organização. *

	1	2	3	4	5
Selecione um valor no intervalo de 1 a 5.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. Auxiliar o cliente a desenvolver habilidades de liderança, para aprimorar o desempenho de sua equipe de trabalho. *

	1	2	3	4	5
Selecione um valor no intervalo de 1 a 5.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25. **Auxiliar o cliente na análise de suas respostas intelectuais, emocionais e profissionais, para promover o autodesenvolvimento. ***

	1	2	3	4	5
Selecione um valor no intervalo de 1 a 5.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

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

	1	2	3	4	5
Selecione um valor no intervalo de 1 a 5.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

27. **Diagnosticar o funcionamento da organização (papéis e expertise de cada unidade da organização), para auxiliar o cliente a trabalhar de forma integrada para potencializar os resultados organizacionais. ***

	1	2	3	4	5
Selecione um valor no intervalo de 1 a 5.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

28. **Estabelecer relacionamento de ajuda com o cliente, propício ao desenvolvimento do *coaching*. ***

	1	2	3	4	5
Selecione um valor no intervalo de 1 a 5.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

29. **Auxiliar o cliente na busca de soluções alternativas para estimular a coesão e a harmonia entre o que se deseja e os resultados desejados. ***

	1	2	3	4	5
Selecione um valor no intervalo de 1 a 5.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

30. **Promover a autoanálise (conhecer suas próprias forças e fraquezas), para avaliar os resultados do seu próprio trabalho. ***

	1	2	3	4	5
Selecione um valor no intervalo de 1 a 5.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

31. **Auxiliar o cliente a planejar ações com foco no aumento de sua performance. ***

	1	2	3	4	5
Selecione um valor no intervalo de 1 a 5.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

32. **Auxiliar o cliente a identificar e corrigir falhas em processos de trabalho, com foco na melhoria do desempenho. ***

	1	2	3	4	5
Selecione um valor no intervalo de 1 a 5.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

33. Estabelecer processos de aprendizagem contínua, para o aprimoramento do desempenho do cliente. *

	1	2	3	4	5
Selecione um valor no intervalo de 1 a 5.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

34. Acompanhar as tendências de mercado, para auxiliar o cliente a lidar com situações novas e inusitadas. *

	1	2	3	4	5
Selecione um valor no intervalo de 1 a 5.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

35. Avaliar o desempenho do cliente, aplicando perguntas pertinentes para promover a reflexão e a tomada de decisão, com foco em resultados. *

	1	2	3	4	5
Selecione um valor no intervalo de 1 a 5.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

36. Transmitir visão de mundo ampla e global, para estimular a capacidade de reflexão do cliente. *

	1	2	3	4	5
Selecione um valor no intervalo de 1 a 5.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

37. Exercitar a escuta ativa, para identificar as necessidades do cliente. *

	1	2	3	4	5
Selecione um valor no intervalo de 1 a 5.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

38. Comunicar-se com o cliente de forma clara e objetiva. *

	1	2	3	4	5
Selecione um valor no intervalo de 1 a 5.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

39. Administrar adequadamente seu tempo, para cumprir seus compromissos de trabalho*

	1	2	3	4	5
Selecione um valor no intervalo de 1 a 5.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

40. Comprometer-se com os objetivos do cliente/organização, a fim de alcançar as expectativas e resultados. *

	1	2	3	4	5
Selecione um valor no intervalo de 1 a 5.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

41. **Auxiliar o cliente a adquirir clareza sobre suas próprias motivações, aspirações e compromisso com a mudança. ***

	1	2	3	4	5
Selecione um valor no intervalo de 1 a 5.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

42. **Auxiliar o cliente a lidar com incertezas e ambiguidades, preparando-o para enfrentar mudanças, contratempos e eventualidades. ***

	1	2	3	4	5
Selecione um valor no intervalo de 1 a 5.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

43. **Criar empatia com o cliente, para estabelecer aliança profissional. ***

	1	2	3	4	5
Selecione um valor no intervalo de 1 a 5.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

44. **Sinta-se à vontade para comentar aspectos que não tenham sido abordados no questionário e que você considere relevante. Muito obrigada por sua participação!**

XXXXXXXX

45. **Utilize o seu e-mail para validar a sua resposta:***

Este dado é sigiloso e não será utilizado para outros fins.

Apêndice B - Tabela 25 - Teste de normalidade dos dados: teste de Kolmogorov-Smirnov

Variáveis	Média	Desvio-padrão	Kolmogorov-Smirnov Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
19. Formação acadêmica	3,060	1,364	1,671	0,008
19. Formação em <i>coaching</i>	3,918	1,177	2,940	0,000
19. Experiência como <i>coaching</i>	4,299	0,893	3,632	0,000
19. Experiência como profissional de mercado	4,194	0,880	2,877	0,000
19. Indicação de terceiros	4,373	1,053	4,324	0,000
20. Aplicar a teoria associada à prática do <i>coaching</i> , para estabelecer a relação profissional com o cliente.	4,403	0,767	3,954	0,000
21. Identificar aspectos do comportamento humano, para potencializar a relação de ajuda com o cliente.	4,649	0,628	5,042	0,000
22. Implementar processo de <i>feedback</i> , para promover o auto conhecimento do cliente.	4,507	0,763	4,513	0,000
23. Auxiliar o cliente a alinhar suas metas de desempenho individual às metas da organização.	4,313	0,789	3,477	0,000
24. Auxiliar o cliente a desenvolver habilidades de liderança, para aprimorar o desempenho de sua equipe de trabalho.	4,291	0,744	3,297	0,000
25. Auxiliar o cliente na análise de suas respostas intelectuais, emocionais e profissionais, para promover o autodesenvolvimento.	4,582	0,718	4,789	0,000
26. Manter a confidencialidade de informações e dados da atividade de <i>coaching</i> , para garantir um trabalho ético.	4,896	0,373	6,113	0,000
27. Diagnosticar o funcionamento da organização (papéis e expertise de cada unidade da organização), para auxiliar o cliente a trabalhar de forma integrada para potencializar os resultados organizacionais.	3,754	1,120	2,217	0,000
28. Estabelecer relacionamento de ajuda com o cliente, propício ao desenvolvimento do <i>coaching</i> .	4,112	0,955	3,057	0,000
29. Auxiliar o cliente na busca de soluções alternativas para estimular a coesão e a harmonia entre o que se deseja e os resultados desejados.	4,388	0,794	3,841	0,000
30. Promover a autoanálise (conhecer suas próprias forças e fraquezas), para avaliar os resultados do seu próprio trabalho.	4,731	0,577	5,270	0,000
31. Auxiliar o cliente a planejar ações com foco no aumento de sua performance.	4,649	0,652	5,134	0,000
32. Auxiliar o cliente a identificar e corrigir falhas em processos de trabalho, com foco na melhoria do desempenho.	4,007	1,179	3,127	0,000
33. Estabelecer processos de aprendizagem contínua, para o aprimoramento do desempenho do cliente.	4,515	0,743	4,368	0,000

Continua TAB. 25

Variáveis	Média	Desvio-padrão	Kolmogorov-Smirnov Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
34. Acompanhar as tendências de mercado, para auxiliar o cliente a lidar com situações novas e inusitadas.	3,567	1,153	2,125	0,000
35. Avaliar o desempenho do cliente, aplicando perguntas pertinentes para promover a reflexão e a tomada de decisão, com foco em resultados.	4,440	0,922	4,196	0,000
36. Transmitir visão de mundo ampla e global, para estimular a capacidade de reflexão do cliente.	3,873	1,079	2,529	0,000
37. Exercitar a escuta ativa, para identificar as necessidades do cliente.	4,881	0,325	6,063	0,000
38. Comunicar-se com o cliente de forma clara e objetiva.	4,843	0,456	5,961	0,000
39. Administrar adequadamente seu tempo, para cumprir seus compromissos de trabalho	4,470	0,838	4,205	0,000
40. Comprometer-se com os objetivos do cliente/organização, a fim de alcançar as expectativas e resultados.	4,530	0,856	4,661	0,000
41. Auxiliar o cliente a adquirir clareza sobre suas próprias motivações, aspirações e compromisso com a mudança.	4,649	0,728	5,079	0,000
42. Auxiliar o cliente a lidar com incertezas e ambiguidades, preparando-o para enfrentar mudanças, contratemplos e eventualidades.	4,396	0,814	3,831	0,000
43. Criar empatia com o cliente, para estabelecer aliança profissional.	4,821	0,473	5,769	0,000

Fonte: dados da pesquisa.

Nota: (a) Teste de Distribuição Normal- Quantidade de observações N=134.

Apêndice C - Tabela 26 - Teste t (Student) de diferenças de médias

Pares de Variáveis testadas – Médias	t	df	Sig. (2-tailed)	Hipótes confirmada
19. Formação acadêmica 19. Formação em <i>coaching</i>	-7,86303	133	0,000	Médias sig. diferentes
19. Formação acadêmica 19. Experiência como <i>coaching</i>	-9,51088	133	0,000	Médias sig. diferentes
19. Formação acadêmica 19. Experiência como profissional de mercado	-9,32737	133	0,000	Médias sig. diferentes
19. Formação acadêmica 19. Indicação de terceiros	-9,94536	133	0,000	Médias sig. diferentes
19. Formação em <i>coaching</i> 19. Experiência como <i>coaching</i>	-4,24016	133	0,000	Médias sig. diferentes
19. Formação em <i>coaching</i> 19. Experiência como profissional de mercado	-2,19204	133	0,030	Médias sig. diferentes
19. Formação em <i>coaching</i> 19. Indicação de terceiros	-3,47847	133	0,001	Médias sig. diferentes
19. Experiência como <i>coaching</i> 19. Experiência como profissional de mercado	1,160143	133	0,248	Médias sig. iguais
19. Experiência como <i>coaching</i> – 19. Indicação de terceiros	-0,63616	133	0,526	Médias sig. iguais
19. Experiência como profissional de mercado 19. Indicação de terceiros	-1,72692	133	0,087	Médias sig. iguais

Fonte: dados da pesquisa