



Escola de Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Economia Política

Eficácia do *Coaching*: Aplicabilidade do Modelo *LTS*

Sílvia Isabel Vieira Batista

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em
Políticas de Desenvolvimento de Recursos Humanos

Orientador:

Doutor Nelson Ramalho, Professor Auxiliar, ISCTE-IUL

Outubro, 2014



Escola de Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Economia Política

Eficácia do *Coaching*: Aplicabilidade do Modelo *LTS*

Sílvia Isabel Vieira Batista

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em
Políticas de Desenvolvimento de Recursos Humanos

Orientador:

Doutor Nelson Ramalho, Professor Auxiliar, ISCTE-IUL

Outubro, 2014

Agradecimentos

Para concretização deste projeto foi essencial o apoio de algumas pessoas, às quais gostaria de deixar uma nota de agradecimento.

Em primeiro lugar, à minha família por todo o apoio, compreensão e logística, sobretudo, ao meu marido e à minha filha, pelo tempo prescindido, em detrimento deste trabalho.

Como não poderia deixar de ser, um agradecimento muito especial ao meu orientador, Professor Dr. Nelson Ramalho, por me receber fora de horas e por toda ajuda e disponibilidade prestada ao longo da elaboração da tese. Professor, tudo o que eu possa dizer é pouco para demonstrar a minha gratidão.

Agradeço também à Estela Duarte pela prontidão e disponibilidade em me receber e em facultar-me os contactos da empresa.

Ao meu caríssimo colega Ivan Nascimento, que me incentivou nas alturas de maior desânimo e desmotivação. Obrigada Ivan, és o maior!

À Ana Correia por ter tido a paciência para ler a dissertação e em poucos dias.

Um obrigada especial à Cristina Marques, porque sem a conversa que tivemos, naquele almoço dos “Barrilinhos”, muito provavelmente não estava aqui hoje a escrever os agradecimentos.

E a todos os meus amigos que de uma forma ou de outra me apoiaram durante este período.

Resumo

O *coaching* afirma-se como uma ferramenta de desenvolvimento pessoal e profissional que tem vindo a ter crescente aceitação dentro das empresas. No entanto, coexistem na literatura estudos que por um lado evidenciam efeitos positivos do *coaching* nas organizações, outros há que denotam algumas reservas. Essas reservas incidem sobre a sua parametrização (formato e processos), a qualificação necessária dos agentes de *coaching*, bem como a sua real eficácia.

No sentido de dar resposta aos desafios de investigação lançados por Passmore & Fillery-Travis (2011), o presente estudo propõe-se aplicar o Modelo *LTS* (*Learning Transfer System*) de Holton (2000) procurando testar até que ponto se afigura válido para operacionalizar os fatores que afetam a transferência do *coaching* para o contexto de trabalho.

Para o efeito, foram conduzidas entrevistas em profundidade a *coachees*, num contexto real de uma empresa que aplica um programa de *coaching*. As entrevistas incidiram sobre os fatores da eficácia do *coaching* cujo conteúdo foi analisado com base no sistema categorial a priori 11 dos fatores propostos no Modelo *LTS* de Holton (2000).

Os resultados indicam que as dimensões e os fatores considerados no presente estudo são válidos para avaliação da transferência do *coaching*, pese embora variarem na sua centralidade

Palavras-chave: *Coaching*; Desenvolvimento; Desempenho; Transferência

Códigos JEL: J24; J28

Abstract

Coaching presents itself as a personal and professional development tool that has been increasingly more sought after within corporations. However, there are in the literature studies that show evidence both of positive effects as well as limitations in organizations. Such limitations concern its parameterization (both format and processes), the required qualification of *coaches*, as well as its real effectiveness.

Aiming at providing an answer to the research challenges posed by Passmore & Fillery-Travis (2001), this study intends to test in which extent the measurement of factors that affect *coaching* transfer into work context overlaps with Holton (2000) *LTS* Model.

To achieve this, we conducted in-depth interviews with *coaches*, in a real organizational environment where a *coach* program is set in place. Interviews focused the *coaching* effectiveness factors whose content was analyzed against the background of 11 category system categories from Holton's *LTS* (2000) Model.

Findings show that the dimensions and factors taken into consideration in this study are valid to evaluate coaching transfer, although they may vary in its centrality.

Keywords: Coaching; Development; Performance; Transfer

JEL Codes: J24; J28

Índice

Agradecimentos	II
Resumo.....	III
Abstract	IV
Índice de Tabelas.....	VII
1. Introdução	1
2. Enquadramento do Tema.....	4
2.1 A Importância das Qualificações dos Recursos Humanos.....	4
2.2 Instrumentos de Qualificação	4
3.O Coaching	7
3.1 Estado de Arte	7
3.2 Tipos de <i>Coaching</i>	8
3.3. Características e Competências do <i>Coach</i>	10
3.4 Características do <i>Coachee</i>	12
3.5 <i>Coach</i> Interno Vs. <i>Coach</i> Externo	13
3.6 <i>Coach</i> Individual Vs. <i>Coach</i> de Equipa	14
3.7 Fases e Modelos do <i>Coaching</i>	15
4. Avaliação da Eficácia do <i>Coaching</i>	18
4.1 ROI – Retorno do Investimento.....	18
4.2 Modelo de Avaliação - <i>LTS</i>	22
5. A Aficácia do <i>Coaching</i> – Estudo Caso.....	30
5.1 Metodologia	30
5.2 Instrumentos	31
5.3 Participantess.....	33
5.4 Sistema Categorial.....	33
5.5 Procedimentos	35

5.6 Resultados da Análise de Conteúdo das Entrevistas.....	36
6. Discussão de Resultados e Conclusões	49
7. Referências Bibliográficas.....	54

Índice de Tabelas

Tabela 1: Categoria Motivação	38
Tabela 2: Categoria Contexto de Trabalho.....	41
Tabela 3: Categoria Capacidade.....	44
Tabela 4: Categoria Influências Secundárias	46
Tabela 5: Motivação para o Processo.....	47
Tabela 6: Balanço do Processo.....	48
Tabela 7: Diferença em Relação a uma Ação de Formação.....	48

1. Introdução

A atual conjuntura socioeconómica, a par do constante desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, da globalização dos mercados, das necessidades e exigências dos clientes, causam grande impacto nas empresas, levando à reavaliação das suas metas e necessidades (Enescu & Popescu, 2012).

São vários os desafios com que as organizações se defrontam, sendo que para se manterem competitivas devem possuir uma forte capacidade de adaptação e flexibilidade. As constantes transformações refletem-se a vários níveis, desde a própria estrutura da organização (traduzindo-se em flexibilidade numérica, funcional e financeira) (Neves, 2000) até à forma como a coordenação é efetuada com a emergência de uma liderança partilhada, valorizando-se mais o trabalho em equipa (Joo et al., 2012).

Ao nível do mercado de trabalho, estes desafios traduzem-se em novos vínculos laborais e novas formas de organização do trabalho, mas, sobretudo, na crescente importância da formação contínua, com a maior dependência da constante atualização e aquisição de competências (Camara et al., 2010).

É fundamental que haja um ajustamento entre as necessidades e objetivos estratégicos das empresas e as competências dos colaboradores, para o sucesso do negócio (Camara et al., 2010).

Em acréscimo, embora a literatura e os modelos frequentemente gerados e testados empiricamente o sejam com empresas de grande dimensão, o tecido empresarial tem uma natureza mais próxima das PMEs e empresas familiares, sendo a sua atividade pelo menos responsável por 50% do PNB do mundo (Astrachan & Shanker, 2003). Portugal não foge à regra e, segundo Cunha et al. (2010), as PMEs não estão ainda muito voltadas para a valorização e investimento nos seus recursos humanos, vendo muitas vezes a formação mais como um custo a que são obrigadas do que um investimento. Porém, segundo os mesmos autores, há alguma preocupação em contar com um capital humano mais capaz e, portanto, mais qualificado, para dar resposta às constantes mudanças com maior rapidez e eficácia.

São vários os processos e ferramentas a que as empresas podem recorrer para dar a formação adequada e desenvolver as competências desejadas nos seus colaboradores, sendo o *coaching* uma dessas ferramentas (Andreolli, 2011; Minello et al., 2011). A sua popularidade tem sido crescente refletindo um discurso de investimento no capital humano e no seu desempenho,

popularidade esta que, tantas vezes em gestão, se traduz na assunção da eficácia dos instrumentos mais do que na sua validação empírica sistemática (Oliveira, 2007; Briner, 2012; Campos & Pinto, 2012).

Não obstante, há genericamente na literatura profissional e científica, a ideia de que o *coaching* é uma ferramenta de desenvolvimento profissional e pessoal que oferece respostas a um conjunto de necessidades organizacionais, que até então a formação ou outras formas de fomento do desenvolvimento profissional (qualificação) podem oferecer, mas com limitações (Silva, 2010).

Contudo, após várias leituras sobre o tema, constatámos que, pese embora haver um aumento significativo da utilização do *coaching* nas organizações portuguesas, ainda existe muita controvérsia no sentido em que a informação existente é muito diversificada. Não existe um modelo sustentado e consistente de aplicação desta ferramenta e, reforçando uma observação de Barosa-Pereira (2008), concordamos que a área carece ainda de uma teoria que sustente a prática.

Apesar da flexibilidade inerente à eficácia de cada programa, (que se deve adaptar às necessidades de cada cliente) o *coaching*, em Portugal, é um processo que ainda apresenta algumas vulnerabilidades, no que concerne ao seu método de aplicação, sobre quem o exerce e à forma como é avaliada a sua eficácia (Aranha, 2012).

De acordo com Fillery-Travis e Lane (2006) e Briner (2012) um dos grandes desafios que se coloca aos profissionais do *coaching* é precisamente provar que não é apenas uma moda, mas que, pelo contrário, constitui uma ferramenta de desenvolvimento humano, quer ao nível da gestão quer ao nível pessoal. Da mesma maneira salientam o carácter incipiente da origem da profissionalização dos *coaches* uma vez que provêm de diferentes escolas e, consequentemente, têm diferentes formas de atuação que, por vezes, não são certificadas por associações que representam a atividade. Briner (2012) mostra-se particularmente cético e, mercê da desregulamentação e confusão conceptual em torno do *coaching*, conclui não existir ainda um corpo de estudos científicos que demonstrem de forma suficiente tratar-se de uma técnica eficaz. Por fim, subsistem dúvidas sobre a finalidade do *coaching* bem como sobre a adequação do seu exercício. Ou seja, registam-se situações de duvidosa aplicabilidade como quando o *coaching* é apresentado ao colaborador como uma última oportunidade, dando a entender que é aplicado principalmente em situações problemáticas. Por conseguinte, estas

situações podem contribuir para a existência de alguma desconfiança na utilização do *coaching*.

Campos e Pinto (2012) identificam algumas lacunas na aplicação desta ferramenta e sugerem algumas questões para futuras pesquisas, a saber: a) Perceber as diferenças e similaridades entre as práticas do *coaching*, quando são realizadas por um *coach* interno ou por um *coach* externo, tendo em conta o contexto; b) Comparar a eficácia do *coaching* individual e o *coaching* de equipa; c) Identificar as competências que o *coach* deve apresentar; d) A duração do *coaching*, designadamente o número de sessões; e e) chegar a uma definição consensual de *coaching*, com a finalidade de fundamentar este processo.

Ora, é com base nestas questões que pretendemos desenvolver este estudo. Focando-nos no elemento mais estruturante que carece ainda de desenvolvimento: a avaliação da sua eficácia. Para o efeito, considerámos a aplicabilidade de um modelo validado no âmbito da transferência da formação, de Holton (*LTS*), no contexto real de uma empresa portuguesa, que aplica um programa de *coaching*. A análise da aplicabilidade do Modelo *LTS* é assim enquadrada na sua cultura e estrutura organizacional.

Através da realização de entrevistas a *coachees* em processo de *coaching* e da análise documental relevante, procurámos resposta à seguinte pergunta de investigação: “Até que ponto as dimensões previstas no Modelo de Holton têm eco na conceção da avaliação da eficácia do *coaching*?”.

2. Enquadramento do Tema

2.1 A Importância das Qualificações dos Recursos Humanos

As organizações procuram investir no capital humano, na sua formação e desenvolvimento, tendo em conta que o seu sucesso depende cada vez mais do envolvimento e comprometimento dos seus colaboradores, já que estes são um fator decisivo para o crescimento e diferenciação competitiva da empresa (Cunha et al., 2010). Sobretudo num contexto que exige respostas rápidas, criatividade, flexibilidade, desenvolvimento e o alinhamento entre os objetivos individuais e organizacionais (Andreolli, 2011).

Portanto, se, por um lado, o desenvolvimento pessoal, profissional e intelectual dos colaboradores contribui para o desenvolvimento e crescimento da empresa, por outro, também permite, à empresa, ser uma opção de emprego estável e reter os seus talentos (Camara et al., 2010) assim criando um círculo virtuoso e garantindo a vantagem de reter os talentos (Joo et al., 2012).

2.2 Instrumentos de Qualificação

São vários os instrumentos de desenvolvimento de qualificações em contexto de trabalho, nomeadamente o *Coaching*, o *Mentoring*, o Aconselhamento, a Formação, a Consultoria e a Psicoterapia, que por vezes acabam por ser confundidas, dada a sua semelhança (Baron & Morin, 2009; Silva, 2010; Joo et al., 2012). Assim, procederemos à diferenciação semântica entre estas ferramentas, como condição de clarificação conceptual que é crítica num estudo desta natureza.

O *coaching* tem como objetivo principal orientar, acompanhar alguém, para a consecução de resultados, pessoais ou profissionais. Baseia-se numa relação dual (*one-to-one*), entre *coach* e *coachee*, com o intuito de mudar ou melhorar os comportamentos, através da aprendizagem e do autoconhecimento (Camara et al., 2010; Joo et al., 2012). Trata-se assim de um processo interativo que se concretiza numa sequência de reuniões de periodicidade variada (diária a trimestral) conforme a necessidade. Por conseguinte, é um processo de continuidade, que se baseia na pessoa como um todo, com um foco comportamental, no seu desenvolvimento tendo em vista o aumento do desempenho e, consequentemente, o desempenho organizacional (McGovern et al., 2001).

Há duas visões sobre o alcance da intervenção em *coaching*. Uma, que o perspetiva como atividade não terapêutica e outra que não a dissocia desta dimensão clínica. Para Silva (2010)

embora o *coaching* aborde a pessoa como um todo não deve ser tido como atividade terapêutica ou clínica, apesar da componente pessoal não poder ser deixada para trás. Nesta linha Milaré e Yoshida (2007) defendem que o *coach* tem por missão acompanhar e não aconselhar. Aranha (2012) refere, no seu estudo sobre o *Executive Coaching* em Portugal, que embora a Psicologia esteja sempre presente e o psicólogo seja o profissional mais qualificado na mudança dos comportamentos do indivíduo, não se pode assumir que esta seja a única área de formação para a prática do *coaching*.

Por contraste, o *mentoring* é um processo de orientação profissional com foco no contexto profissional, estando voltado para a transferência de conhecimentos técnicos numa relação vertical de alguém mais experiente para outrem menos (Milaré & Yoshida, 2007; Silva, 2010). Trata-se assim de uma relação dual, focada mais na carreira do que no desempenho e de natureza diretiva (Rego et al., 2007; Baron & Morin, 2009).

O aconselhamento (*counselling* no original inglês) e a psicoterapia têm um foco clínico, embora o primeiro seja utilizado também para orientação profissional. O foco clínico decorre do seu objetivo primário de procurar fomentar o bem-estar emocional da pessoa, em qualquer área da sua vida, sendo o indivíduo quem define as metas a que se propõe (Silva, 2010). Distingue-se o aconselhamento do *coaching* por não ser um processo contínuo, sendo utilizado esporadicamente, face a um determinado problema (Krausz, 2007). A psicoterapia pode ser um processo de duração longa não se propondo alcançar uma meta concreta (Rego et al., 2010). Ambas centram-se na resolução de problemas com o foco no passado no sentido de resolver problemas ou traumas emocionais antigos (Baron & Morin, 2009; Minello et al., 2011) ou simplesmente facilitar a compreensão dos elos entre o passado e o presente (Barosa-Pereira, 2008).

A formação, contrariamente ao *coaching*, reveste-se de uma natureza diretiva e baseia-se num processo de transmissão de conhecimentos, comportamentos e atitudes de um formador para um formando, procurando o desenvolvimento pessoal e organizacional deste último (Camara et al., 2010). O formando é assim tido como um elemento passivo no processo de aprendizagem, em grupo, podendo-lhe ser imposta a formação. Para Barosa-Pereira (2008) a formação deve fazer parte da cultura da empresa, sendo direcionada a qualquer membro da organização, independentemente da posição hierárquica.

A consultoria difere do *coaching* na medida em que procura viabilizar uma necessidade de avaliação ou mudança, em que são dadas alternativas de escolha. Os consultores poderão dar

opções e indicar as vantagens e desvantagens ao fazer determinada escolha, podendo ainda trabalhar com diferentes atores dentro da mesma organização (Barosa-Pereira, 2008).

Em suma, o que distingue o *coaching* das ferramentas mencionadas é o facto de este incidir na melhoria do desempenho para o desenvolvimento de novas competências, de forma a promover a satisfação pessoal e profissional, para a consecução de determinados resultados (Milaré & Yoshida, 2007), a sua natureza dual (por contraste com a formação), a sua natureza não diretiva (por contraste com o *mentoring*, a formação, o aconselhamento e as terapias não rogerianas).

3.O Coaching

3.1 Estado de Arte

O termo *coach* é um anglicismo e esteve, durante muito tempo, associado ao transporte, uma vez que a sua origem é proveniente de uma cidade húngara, chamada *Kocs*, onde eram construídas carroagens cobertas, de alta qualidade, para transporte de pessoas, designadas *Koczi* (Milaré & Yoshida, 2007; Campos & Pinto, 2012).

O surgimento do *coaching* não está bem definido na literatura existente, contudo já há muito tempo que se faz *coaching*, com contornos diferentes do que é feito atualmente (Krausz, 2007) remontando à Grécia Antiga, por exemplo, na maiêutica socrática. Mais tarde, no séc. XIX, a palavra *coach* foi adaptada por universitários ingleses para designar os tutores, os professores que pretendiam acompanhar o desenvolvimento académico dos seus alunos, com a finalidade destes atingirem os resultados pretendidos (Camara et al. 2010).

O primeiro registo formal do termo *coaching* parece surgir em 1937, com Gorby (Passmore & Fillery-Travis, 2011) no âmbito industrial, e posteriormente, no âmbito da gestão, em 1958, com Myles Mace, no *Developing Executive Skills* (Eggers & Clark, 2000). Em ambos os casos referia-se a um método para aumentar a produtividade dos trabalhadores no seu local de trabalho.

Foi Gallwey, um professor de ténis, com a publicação do livro, *The Inner Game of Tennis*, em 1974, que adaptou o *coaching* ao desporto e deu origem ao termo “*Coach*” (Barosa-Pereira, 2008). Gallwey defendia que o potencial dos jogadores era interno, sendo que através da colocação de questões os atletas conseguiriam ganhar consciência da sua forma de jogar (Krausz, 2007).

Enquanto atividade profissional, no âmbito organizacional, o *coaching* teve os primeiros desenvolvimentos já na década de 1980s, nos Estados Unidos da América, em virtude do aumento do setor dos serviços e das mudanças dos padrões de produção (Eggers & Clark, 2000; Melo et al., 2012). Na década seguinte, o acúmulo das alterações relacionadas com as TIs e as sectoriais alterou radicalmente o conceito de *coaching*, passando a funcionar como uma forma de consultoria de apoio ao cliente, a fim de responder a estes novos desafios da gestão como a liderança, o desenvolvimento pessoal e organizacional (Melo et al., 2012).

Atualmente, o *coaching* apresenta-se como um facilitador, que permite o desenvolvimento individual a par das necessidades da empresa. Segundo Milaré e Yoshida (2007), as mudanças

organizacionais podem ocorrer a partir de procedimentos que desenvolvam primeiro o indivíduo e, posteriormente, esses conhecimentos passem a ser alargados ao nível do grupo e da organização.

Melo et al. (2012) referem que o *coaching* é uma ferramenta de grande potencial, sendo uma mais-valia na gestão dos recursos humanos, que cria valor e fornece diferenciais competitivos aos profissionais, permitindo o alinhamento das metas pessoais de cada um, em termos individuais, com as metas e objetivos das organizações. Baseia-se, essencialmente, numa relação que aspira, através do diálogo, a uma mudança de comportamentos (Enescu & Popescu, 2012), incidindo no âmbito da aprendizagem, do desenvolvimento, das mudanças comportamentais, da melhoria do desempenho, da liderança, da carreira e do sentido de comprometimento com a organização (Joo et al., 2012).

Hall et al. (1999) referem ainda que o *coaching* é uma prática baseada numa relação de aprendizagem *one-to-one*, com a finalidade de melhorar o desempenho ou comportamentos e de progressão na carreira. Essencialmente, o *coaching* leva à consciencialização daquilo que é mais importante no trabalho, obriga à existência de um foco, para que as pessoas não se percam das questões ou assuntos que são de facto importantes (Eggers & Clark, 2000).

A relação dual assenta assim na interação entre o *coach* e o *coachee*, em que o *coach* guia, apoia, orienta, acompanha o *coachee* para que este atinja as metas a que se propôs, sem, contudo, dar respostas (Andreolli, 2011; Joo et al., 2012). Este princípio de não diretividade apenas indica qual o caminho a ser seguido, tendo por base conversas, exercícios, questões (Eggers & Clark, 2000; Avila et al., 2012).

É, portanto, uma ferramenta que ajuda o colaborador a seguir o seu caminho, no sentido de concretizar as suas aspirações pessoais e organizacionais (Andreolli, 2011). Pressupõe uma relação direta entre as metas a atingir pelo *coachee* e os objetivos estabelecidos pela organização (Silva, 2010). O *coaching* é um processo de acompanhamento em curso até que o *coachee* atinja os objetivos e que pressupõe uma mudança de comportamentos (Bono et al., 2009).

3.2 Tipos de *Coaching*

A literatura apresenta-nos vários tipos de *coaching*, contudo não existe um consenso sobre os mesmos, como de resto acontece com tudo o que envolve esta temática.

O *coaching* pode ser aplicado quer no domínio profissional, quer no pessoal, já que as intervenções são ou mais direcionadas para o desempenho, abordando questões relacionadas com o exercício de uma função, ou mais direcionadas para o nível psicológico, numa prática muito idêntica à psicoterapêutica (Reis, 2013). Ambos poderão estar relacionados (Rego et al., 2007) pois o *coaching* pessoal pode ter reflexos no domínio profissional.

Barosa-Pereira (2008) baseada na *Association for Coaching* refere quatro tipos de *coaching*, a saber:

- *Coaching* de executivos
- *Coaching* pessoal ou de vida
- *Coaching* corporativo ou de negócios
- *Coaching* de grupos

O *coaching* de executivos está direcionado para o topo da organização tendo em vista a melhoria do desempenho (Barosa-Pereira, 2008) e que se repercuta por toda a organização (Rego et al., 2007). O *coaching* pessoal ou de vida está direcionado para o indivíduo e o seu próprio desenvolvimento. O *coaching* corporativo ou de negócios diz respeito ao desenvolvimento do indivíduo de forma a traduzir-se em resultados para a organização. E, por fim, o *coaching* de grupos que é dirigido a vários indivíduos tendo como objetivo o desenvolvimento da organização.

De salientar que Rego et al. (2007) preveem ainda o *coaching* de desempenho (especificamente focado na melhoria do desempenho no exercício de uma função) e o *coaching* de alinhamento (com uma incidência nos valores do indivíduo e na sua forma de viver e da forma como pode afetar a sua vida nas mais diversas áreas com uma vertente espiritual, filosófica, ética e de vida e carreira).

Para Silva (2010) o processo de *coaching* pode ser financiado pela organização ou pelo próprio *coachee*, consoante a origem da necessidade, ou seja, tanto pode partir do colaborador, que sente necessidade em melhorar o seu desempenho ou outro aspeto da sua vida, ou pode partir da organização como forma estratégica para atingir resultados. É mais habitual o *coaching* pessoal ser patrocinado pelo próprio *coachee* (Rego et al., 2007).

Em suma, do ponto de vista processual, o *coaching* pode ser tipificado em função dos objetivos cuja consecução procure facilitar. Se de natureza mais pessoal, tende a ser visto como *coaching* pessoal. Se de natureza mais organizacional, tende a ser tipificado em categorias que dependem do enfoque da atenção do indivíduo (competências de *feedback*,

mais alargadas ou especificamente focado na resolução de um problema), no nível hierárquico a que se situa (se focado na gestão de topo designa-se por executivo), no âmbito dos objetivos organizacionais que visa (se de natureza lata designa-se por corporativo) ou se se trata de uma intervenção que escape à tradicional *one-to-one* (designa-se por grupal). Estas variantes não excluem a sua natureza de *coaching* enquanto técnica.

3.3. Características e Competências do Coach

O processo de *coaching* é baseado essencialmente numa relação de cumplicidade e parceria entre o *coach* e o *coachee*. A qualidade da relação estabelecida entre o *coach* e *coachee* é fundamental para o processo de *coaching* (Nelson & Hogan, 2009). Essa relação tem que ser assente na confiança (Kampa-Kokesch & Anderson, 2001), para que os *coachees* sejam sinceros e honestos relativamente às questões que os preocupam, bem como às suas expectativas e visão sobre a organização (Nelson & Hogan, 2009). Para Baron e Morin (2009) a confiança é condição necessária mas não suficiente já que a esta tem de se acrescentar o comprometimento.

A construção deste elo de confiança e cumplicidade deve considerar que cada pessoa tem a sua própria personalidade, comportamentos diferentes, agindo e/ou reagindo de formas distintas às mesmas circunstâncias, pelo que o *coach* tem de ter capacidade de ajustamento a cada contexto. Essa capacidade decorre de formação, competências e qualidades que lhe permitam desenvolver da melhor forma a sua função (Barosa-Pereira, 2008).

Em acréscimo, a natureza dinâmica do *coaching* exige da parte do *coach* um conhecimento profundo do comportamento humano, sendo multidimensional e fortemente variável dependendo das circunstâncias (Clutterbuck, 2006). O *coach* deve ter a mesma visão das coisas que o *coachee*, pois só assim é possível ao *coachee* rever-se no *coach* e consequentemente discutir as suas dúvidas, as suas questões sem obstáculos (Eggers & Clark, 2000). Nesse sentido, a capacidade de transmitir *feedbacks* constantes sobre o plano de desenvolvimento estabelecido por parte do *coach* é essencial para reavaliar as metas e objetivos inicialmente estabelecidos (Baron & Morin, 2009).

Não se encontra ainda bem definido, na literatura, qual a formação e credenciais base que um *coach* deve possuir, o que pode causar alguma confusão e desconfiança relativamente ao *coach* e às suas capacidades, uma vez que podem provir de áreas profissionais bastante distintas (Bono et al., 2009; Briner, 2012).

Segundo Silva (2010), o *coach* não necessita de ter conhecimentos específicos na área profissional do *coachee*, tendo em conta que o seu objetivo não é resolver problemas ou apresentar soluções. O importante é que o acompanhe, oriente, dando-lhe *feedbacks* e mostrando novos horizontes, que possua uma metodologia clara (Briner, 2012) e tenha uma forte experiência e conhecimento da gestão da organização (Milaré & Yoshida, 2007; Silva, 2010). Estes requisitos permitem que o *coach* possa ser um colega, um superior hierárquico ou alguém exterior à organização.

Face a estes requisitos, é natural que haja autores que defendam que os psicólogos são os profissionais mais indicados para este tipo de programas, uma vez que possuem os conhecimentos sobre o comportamento humano e relações interpessoais (Milaré & Yoshida, 2007). Berglas (2002) vai mais longe, referindo que a falta de formação em psicologia pode fazer mais mal do que bem, e nos casos em que problemas psicológicas são ignorados pode fazer com que uma situação má se torne ainda pior. Isto não significa que o autor assuma que todos os colaboradores tenham problemas psicológicos, porém é necessário que se consiga distinguir o que é um problema executivo e o que é um executivo com um problema.

Porém, existem outros autores, que defendem que a Psicologia por si só não é suficiente, pois a par dos conhecimentos do comportamento humano, também são necessários conhecimentos na área da gestão (Hall et al., 1999; Bono et al., 2009).

Não obstante, a julgar pela tipologia das diversas abordagens do *coaching* recenseadas na literatura (e.g. Feldman & Lankau, 2005; Barosa-Pereira, 2008, Bono et al., 2009; Peltier, 2001 citado por Reis & Nakata, 2010) das seis identificadas (1. Abordagem Psicodinâmica – está relacionada com o estado psíquico da pessoa, estuda o inconsciente e estados psicológicos internos; 2. Abordagem Comportamental – tem por base a terapia comportamental, dando ênfase aos comportamentos observáveis; 3. Centrada na Pessoa – nesta abordagem o *coach* não interfere diretamente no processo, aqui a confiança e a empatia são pedras basílicas para promover o autoconhecimento e autocompreensão; 4. Terapia Cognitiva – esta terapia baseia-se nos pensamentos conscientes do *coachee* por forma a identificar os pensamentos irracionais; 5. Sistémica – esta abordagem tem em consideração toda a envolvente do indivíduo, o seu inconsciente, as relações intra e intergrupais e o contexto organizacional; e 6. Orientada para objetivos - promove ações concretas a fim do *coachee* melhorar o seu desempenho profissional) apenas a última se afigura de natureza não terapêutica.

Por conseguinte, os *coaches* devem possuir algumas competências como saber escutar, criar relações de empatia, manter a confidencialidade, transmitir confiança, dar *feedbacks*, criar argumentos e desafios (Milaré & Yoshida, 2007; Grant, 2013). Do mesmo modo o *coach* para ser eficaz não pode demonstrar superioridade, pelo que as questões de ego têm de estar resolvidas (Eggers & Clark, 2000) e o *coach* tem de se colocar ao serviço do *coachee* (Gaspar & Portásio, 2009).

Rego et al. (2007) traçam algumas características em relação ao *coach* e *coachee*, para o sucesso da sua relação. O *coach* deve apresentar credibilidade, integridade, experiência, tato relacional, sinceridade e benevolência. Por sua vez, o *coachee* deve ser humilde, ter vontade de mudar e esforçar-se constantemente para que a mudança ocorra.

A ICF (*International Coach Federation*) assume como competências básicas de um *coach* cumprir os princípios éticos estabelecidos, ter capacidade de criar uma relação de confiança, ter capacidade de comunicação e ter capacidade para facilitar a aprendizagem de forma a atingir os resultados pretendidos (Baron & Morin, 2009; Nelson & Hogan, 2009).

A compilação de características do *coach* eficaz mostra-se algo idealizada com perfis de competências que exigem grande maturidade e saúde psicológica. Não obstante afigura-se credível que as competências sociais junto com os conhecimentos técnicos associados à gestão de organizações e ao mercado sejam requisitos fundamentais para o sucesso de qualquer intervenção de *coaching*, sobretudo de natureza organizacional.

3.4 Características do *Coachee*

A natureza não diretiva do *coaching* leva a que as características do *coachee* sejam pelo menos tão determinantes da eficácia do processo como são as do *coach*, isto porque é fundamental que todas as partes envolvidas assumam o mesmo compromisso (Baron & Morin, 2009). Assim sendo, o *coachee* deve participar por vontade própria e estar ciente de todo o processo transformacional a que poderá estar sujeito (Milaré & Yoshida, 2007).

É indispensável que o *coachee* se sinta motivado, pois, caso contrário, não vai estar aberto às novas aprendizagens e ao seu próprio desenvolvimento, o que poderá pôr em causa a eficácia de todo o processo ou até a desacreditação da prática do *coaching* (Barosa-Pereira, 2008). Também o relacionamento interpessoal é central para a construção de uma relação saudável entre *coach* e *coachee* (Passmore & Fillery-Travis, 2012).

Na medida em que o processo de *coaching* procura uma mudança de comportamento fazendo com que o indivíduo saia da sua zona de conforto, a confiança em si próprio e a capacidade para lidar com a incerteza e com o desconhecido são críticas (Rego et al., 2007; Passmore & Fillery-Travis, 2012). Isto, num pressuposto de capacidade de manutenção de uma relação que não cria dependência do *coach*.

Por último, é essencial a abertura psicológica do *coachee* para partilhar os seus anseios e problemas, bem como o seu compromisso em colocar em prática os objetivos acordados em cada sessão e, posteriormente, aceitar o feedback do *coach*, para que juntos possam verificar e analisar o que correu bem e o que correu menos bem (Rego et al., 2007).

Em suma, à autonomia e responsabilidade atribuída ao *coachee* corresponde um conjunto de exigências psicológicas para a eficácia do processo de *coaching*. Estas traduzem-se ao nível atitudinal e disposicional (face ao papel do *coach*, face à abertura à mudança, à aceitação da incerteza, à autoeficácia, à capacidade de assunção das decisões próprias) e, de forma mais lata, ao nível das competências (mormente sociais ou interpessoais).

3.5 Coach Interno Vs. Coach Externo

O *coaching* pode ser realizado interna ou externamente, isto é, pode ser conduzido por alguém externo à organização ou internamente, por um ator organizacional normalmente da área técnica dos Recursos Humanos (Joo et al., 2012).

O *coach* interno acarreta menos custos e parte da premissa que o *coach* conhece a realidade da empresa, a sua cultura e política, o que facilita o processo (Hall et al., 1999). Pode constituir fonte de motivação, desenvolvimento e retenção dos colaboradores envolvidos (Joo et al., 2012). Sendo realizado *on-the-job*, permite uma melhor aprendizagem e um *feedback* sustentado e regular ao *coachee*, bem como o fortalecimento da relação entre *coach* e *coachee* (Joo et al., 2012). Todavia, este tipo de *coaching* pode trazer alguns riscos à organização, nomeadamente a suspeição de que a informação possa ser passada à gestão de topo (Hall et al., 1999), comprometendo o requisito *sine qua non* da confidencialidade na relação e da imparcialidade do *coach* (Rego et al., 2007).

O *coach* externo é alguém que não pertence à organização, mas que é especialista na área, e que possui a formação e os conhecimentos adequados, bem como o *know-how* adquirido com as experiências vividas noutras organizações (Hall et al., 1999). Se, por um lado, obvia algumas das desvantagens do *coaching* conduzido internamente, tem, por outro, a

desvantagem de não conhecer a cultura da organização, a sua história, as suas políticas organizacionais e, nesse sentido, pode, por vezes, não ser bem interpretado podendo o *coach* procurar impor à organização um modelo de gestão que não coincide necessariamente com os objetivos da mesma, bem como, por vezes, pretender “vender” mais tempo de consultoria (Hall et al., 1999). Estes autores salientam ainda os casos em que o *coach* devolve apenas *feedbacks* negativos, o que surte um efeito negativo no *coachee* ou tece, de forma contraproducente, recomendações irrealistas e impraticáveis. Ora, sugestões desfasadas da realidade organizacional poderão desmotivar o *coachee* e até colocar em causa a relação de confiança e compromisso que se estabelece entre ambos.

Não obstante, quando estão em jogo questões de natureza estratégica de topo organizacional, a opção recai sobre o *coaching* externo precisamente para salvaguardar a total confidencialidade (Hall et al., 1999; Krausz, 2007).

Rego et al. (2007) acrescentam, a estes dois tipos, o *coaching* executivo. Este é conduzido por um indivíduo com posição hierárquica superior e que possua competências de *coaching* para, por este processo, fomentar o desenvolvimento dos seus colaboradores. Esta situação pode ter como desvantagem a dificuldade na conciliação dos papéis chefe e *coach* e pela parte do *coachee* maiores reservas no processo, tendo em conta que é realizado pelo seu superior (Rego et al., 2007).

Ainda assim, para Silva (2010) é preferível recorrer ao superior hierárquico para acompanhar o processo do que a um *coach* externo, desde que esteja apto para tal.

Qualquer que seja o cenário, a confiança é basilar para o sucesso do *coach* e do seu trabalho, quer seja interno ou externo (Hall et al., 1999).

3.6 Coach Individual Vs. Coach de Equipa

De um modo geral, o *coaching* é comumente utilizado a nível individual, sendo caracterizado pela relação *one-to-one*, uma vez que é considerado o acompanhamento individual do colaborador pelo seu *coach* (Camara et al., 2010). No entanto, o *coaching* também pode ser utilizado conjuntamente com uma equipa, conduzido normalmente pelo seu líder (Rego et al., 2007).

O *coaching*, neste caso, visa a estruturação da equipa e o estabelecimento de objetivos partilhados, a obtenção dos recursos necessários à sua consecução e ajudar a ultrapassar os obstáculos que possam surgir (Rego et al., 2007). O *coach* opera assim como um facilitador

da equipa através do desenvolvimento individual (para reforçar o contributo individual para a equipa) e, por fim, um facilitador da equipa como um todo, neste caso com uma ênfase comportamental e interpessoal (Rego et al., 2007).

3.7 Fases e Modelos do *Coaching*

Para Barosa-Pereira (2008), o processo de *Coaching* é composto por seis fases, nomeadamente:

- Entrevista Preliminar
- Exploração/diagnóstico
- Plano de ação
- Consolidação
- Finalização
- *Follow up*

A Entrevista Preliminar consiste no primeiro contacto, onde são esclarecidos todos os pontos sobre o desenrolar do processo, designadamente as condições do contrato. A fase da Exploração corresponde à primeira sessão de *coaching*, onde o *coach* procura conhecer um pouco o *coachee*, nomeadamente as suas qualidades e motivações, sendo o momento privilegiado para estabelecer os objetivos. Uma vez acordados, prossegue-se para o Plano de Ação, em que se detalha as mudanças comportamentais que se deseja operar, agora definidas de forma tangível e mensurável. Segue-se uma fase de Consolidação, em que se põe em prática o plano com recurso a modelos, métodos, técnicas e exercícios específicos para o efeito. Por último, a fase de Finalização, que tem como fim a autonomia do *coachee*. Nesta fase é feita a avaliação do processo. Acessoriamente pode suceder-se uma fase de *Follow Up*, aproximadamente seis meses depois, em que se pretende fazer um ponto de situação relativamente ao *coachee*, isto é, pretende verificar-se a estabilidade temporal das alterações de comportamento observadas.

Encontram-se recenseados na literatura vários modelos processuais de *coaching* e que podem corresponder a variações na concretização destas fases, a saber: o Modelo *Grow*, o *Achieve*, e o Modelo *Positive* (Barosa-Pereira, 2008) bem como o modelo *Practice* e modelo *Outcomes* (Grant, 2011). Estes métodos têm como finalidade ajudar a estruturar as sessões de *coaching*, para que *coach* e *coachee* se foquem nas metas que pretendem atingir, não significando que o *coach* tenha que se guiar obrigatoriamente por qualquer um deles (Grant, 2011).

Grow é acrônimo de *Goal* (Objetivo), *Reality* (Realidade), *Options* (Opções) e *Wrap-up* (que inclui *What*, *When*, *Whom*, *Will* - O que é feito, quando, por quem e vontade). Este modelo enceta com a definição dos objetivos a atingir (a curto e a longo prazo) para facilitar a análise da realidade (ou seja, fazer um ponto de situação da realidade atual) para realizar escolhas estratégicas concretizadas em planos de ação. Estes planos de ação envolvem o cliente na identificação dos obstáculos que poderão surgir e das formas de os ultrapassar, bem como o apoio que deve esperar do *coach*. Mais recentemente, em acréscimo a variações existentes na literatura do modelo *Grow*, surgiu uma proposta de revisão deste modelo, motivada pela constatação de que o processo de identificação-planeamento-ação não é linear mas sim recorrente, sendo que de sessão para sessão afigura-se necessário rever (*Review*) e avaliar (*Evaluate*) as aprendizagens e resultados acordados na sessão anterior. Desta forma Grant (2011) propõe que esta dinâmica recursiva seja integrada no modelo *Grow* cujo acrônimo é atualizado para *Re-Grow*.

O segundo modelo, recenseado por Barosa-Pereira (2008), identificado pelo acrônimo *Arrow* replica o modelo *Grow* com variações porventura despiciendas: Objetivos (quais são os objetivos), Realidade (qual a situação atual), Reflexão (reflexão sobre a realidade e a melhor forma da lidar com a mesma), Opções (qual o plano de ação) e o caminho a seguir (o que fazer, quando, como, “*What*”).

Um modelo ligeiramente diferenciado, o *Achieve*, prevê sete passos que englobam o modelo *Grow* mas que inscrevem dois momentos anteriores ao de identificação de objetivos, nomeadamente a Avaliação da situação atual (*Assess*) e a Geração criativa de alternativas (*Creative brainstorming of alternatives*). A estes acrescenta então a Identificação dos objetivos (*Hone Goals*), o considerar as opções de concretização desses objetivos (*Initiate options*), a avaliação dessas opções (*Evaluate options*), o desenhar os programas de ação (*Valid action program design*) e o encorajar à ação (*Encourage momentum*).

Para Barosa-Pereira (2008) o último modelo, *Positive* surgiu a partir dos modelos *Grow* e *Achieve* e prevê oito passos: Propósito (*purpose* - definição dos objetivos que o cliente pretende atingir, quer os objetivos gerais, bem como os objetivos a atingir em cada sessão); Observações (*observations* – Reflexão do *coachee* relativamente àquilo que o rodeia, de forma a que este tenha sentido da realidade); Estratégia (*strategy* – definição de objetivos específicos, mensuráveis, atrativos, realistas e datados, e desenvolvimento de um plano de ação com vista à consecução desses objetivos); Consciencialização (*insight* – Análise sobre as emoções resultantes da concretização ou não dos objetivos); Equipa (team – identificação de

apoios ao *coachee* para além do *coach*); Iniciar (*initiate* – Início das ações pré-estabelecidas); Avaliar (*value* – definição de tarefas a desenvolver num curto prazo e respetivo *feedback* com regularidade, a fim do cliente ter a noção de que se encontra no rumo certo) e Encorajar (*encourage* – Demonstração de apoio do *coach* ao cliente, motivando-o e encontrando-se disponível sempre que o *coachee* precisa).

Mais recentemente Grant (2011) individualiza o modelo *Practice* com sete passos: identificação do problema (*Problem identification*), Desenvolvimento de objetivos realistas (*Realistic, relevant goals developed*); Geração e soluções alternativas (*Alternative solutions generated*); Ponderação das consequências (*Consideration of consequences*); Identificação da solução (*Target most feasible solution*); Implementação (*Implementation of Chosen solutions*) e Avaliação (*Evaluation*). Por último, o modelo *Outcomes* que tem um passo adicional: Estabelecimento de objetivos para a sessão (*Objectives*), Compreensão (*Understanding* – the *coach should understand why the coachee wants to reach the objective*); Balanço (*Take stock*); Clarificação (*Clarify*); Geração de opções (*Option generation*); Motivar à ação (*Motivate to action*), Encorajar (*Encourage*) e Apoiar (*Support*).

Em suma, a existência de tantos modelos similares na literatura pode suscitar alguma estranheza, sobretudo pela redundância, mas também por aparentar ser um exercício de criatividade linguística através da construção de acrónimos que permitam a identificação de fases sequenciadas mas sejam, simultaneamente, palavras com significado. No entanto, esta redundância traduz um consenso implícito sobre as fases principais que o processo de *coaching* deve observar e que, em nosso entender, por muito que os autores se procurem distanciar, se resumem ao modelo *Grow*.

4. Avaliação da Eficácia do *Coaching*

4.1 ROI – Retorno do Investimento

São vários os autores que defendem a eficácia do *coaching* no desenvolvimento dos colaboradores e na melhoria do seu desempenho profissional, embora subsistam dúvidas sobre esta ferramenta considerando a sua relativa recência (Nelson & Hogan, 2009) principalmente quando usada em alturas de instabilidade e de mudança (Grant, 2013).

Qualquer programa de desenvolvimento profissional propõe-se trazer resultados positivos para o colaborador, mas, acima de tudo, para a organização. Quando uma empresa investe em programas desta natureza, pretende, com isso, melhorias no desempenho, na produtividade e, sobretudo, nos resultados do seu negócio.

Como é conhecido, os programas de formação, incluindo o *coaching*, acarretam custos bastante elevados (Phillips & Phillips, 2005), sendo essa uma preocupação para as empresas, principalmente quando os orçamentos são curtos (Smither et al., 2003). Nesse sentido é essencial demonstrar que *coaching* traz um contributo importante para o crescimento da organização com um retorno do investimento (ROI) efetuado que compense o risco de investimento (Passmore & Fillery-Travis, 2011; Grant, 2012).

O ROI é um acrônimo universalmente reconhecido por responsáveis organizacionais, constituindo um instrumento de medida que permite a avaliação de qualquer programa organizacional, visto como uma extensão do Modelo de Avaliação de *Kirkpatrick* (Grant, 2012) sendo, portanto, extensível aos programas de desenvolvimento e, logo, ao *coaching* (Phillips & Phillips, 2005).

Contudo, calcular o ROI do *coaching* é bastante complexo, tendo em conta que se baseia essencialmente nas mudanças comportamentais. Estas, para além de ocorrerem de forma diferida no tempo, não são lineares ocorrendo por etapas e dependendo da aprendizagem, do potencial e da vontade para mudar (Laske, 2004).

Apesar disso, Phillips e Phillips (2005) apresentaram uma descrição da Metodologia do ROI, usada em 40 países, para avaliar integralmente a eficácia do *coaching*. Esta metodologia baseia-se em cinco elementos: Avaliação da estrutura (especificação dos dados que devem decorrer do *coaching*); Modelo do processo (passos do processo); Operacionalizar normas e filosofias (regras para processar, analisar e comunicar dados); e Aplicação e Implementação (por parte de indivíduos envolvidos no *coaching* e motivados para demonstrar o seu impacto).

Este retorno do investimento (ROI) não tem forçosamente de ter natureza financeira podendo concretizar-se noutros aspetos, como a criação de valor, as mudanças de comportamento ou no desenvolvimento de competências específicas (Schlosser et al., 2007). Neste sentido, embora os custos tidos com o *coaching* devam ser ajustados e justificados, entendemos que o ROI, pensado como uma métrica financeira, não pode constituir *per se* uma ferramenta suficiente para a avaliação da eficácia do *coaching*. Também Grant (2012) defende a insuficiência da avaliação da eficácia do *coaching* pela via financeira precisamente pelo efeito diferido no tempo que a sua ação implica. Segundo o autor, é muito difícil estabelecer a correlação entre a intervenção do *coaching* e melhoria dos resultados organizacionais.

Pese embora estas dificuldades associadas à avaliação da sua eficácia, o *coaching* tem granjeado crédito crescente junto das empresas que recorrem a este modelo de desenvolvimento, sendo que este crédito precedeu o interesse da Academia por via dos estudos empíricos sobre o seu impacto e eficácia (Fillery-Travis & Lane, 2006).

Anderson (2001) propôs um estudo sobre o Retorno do Investimento do *Coaching Executivo*, através de um estudo caso. O estudo teve como finalidade verificar de que forma o *coaching* acrescentou valor ao negócio e qual foi o seu retorno, bem como poderia o *coaching* ser melhorado em termos futuros, especialmente em casos de expansão para outras regiões. A metodologia baseou-se na realização de um questionário feito a 43 gestores, do México e dos Estados Unidos, das áreas de vendas, operacional, tecnologia, financeira e marketing. Do referido estudo, constatou-se que o *coaching* contribuiu para os resultados financeiros e benefícios intangíveis do negócio, sendo visto para os participantes como um importante instrumento de desenvolvimento, principalmente ao nível da tomada de decisão, do desempenho da equipa e da motivação. Dos inquiridos, 60% e 53% responderam que o maior impacto do *coaching* ocorreu na produtividade e na satisfação dos trabalhadores, respetivamente.

McGovern et al. (2001) realizaram um estudo com o objetivo de avaliar o impacto do *coaching*, em 100 executivos, que concluíram o *coaching* entre 1996 e 2000, considerando o comportamento, os resultados organizacionais e o ROI. O estudo baseou-se no modelo de *KirkPatrick*, acrescido do ROI, ou seja, o ROI é considerado o 5º nível deste modelo, e consiste na relação entre o valor monetário dos resultados e os custos iniciais. Os resultados deste estudo evidenciaram a eficácia do *coaching* em todos os níveis de avaliação. Este estudo permitiu ainda identificar fatores que contribuem para a eficácia do *coaching*, como: a escolha dos *coaches*; o apoio organizacional, a medição e comunicação do impacto e, por fim, a

duração do *coaching*. Por sua vez, no que concerne ao ROI, este revelou-se 5,7 vezes acima do valor inicialmente estimado.

Fillery-Travis e Lane (2006) fizeram uma revisão da literatura de diversos estudos sobre o impacto do *coaching*, incluindo um estudo próprio feito a 30 Diretores de Recursos Humanos ou pessoas que compraram sessões de *coaching*, a fim de encontrarem uma resposta à questão: como é que o *coaching* tem sido utilizado? Para os autores, o desafio que se coloca é saber de que forma o *coaching* tem sido usado e só posteriormente saber se este funciona ou não. Os autores segmentaram os estudos por: *coaching* interno, *coaching* externo, gestor como *coach* e *coaching* de equipa. Desta revisão resultou que todos gostam do *coaching* e que traz impactos positivos. No entanto, há a salientar que no caso do *coaching* externo existem resultados positivos e negativos, isto é, nos dois estudos realizados para verificar o ROI, os resultados contêm aspectos tangíveis e intangíveis. Os tangíveis incluem a produtividade e vendas, mais facilmente mensuráveis. Já os aspectos intangíveis incluem a liderança e a relação interpessoal, que podendo ser identificados e quantificados, têm, contudo que ser considerados a nível individual. Já no caso do *coaching* interno o foco incide nos resultados tangíveis. Por conseguinte, os autores, em resposta à sua pergunta de partida, concluem que há que considerar a forma como o *coaching* é praticado, como é estabelecida a sua agenda e quais os resultados tangíveis e intangíveis que se pretendem.

Schlosser et al. (2007) interrogaram-se sobre o reflexo do *coaching* no negócio, ou seja, até que ponto o que é aprendido no *coaching* revela-se efetivamente importante para a missão da organização, não obstante o *coaching* poder ajudar as pessoas a título individual. Os autores inquiriram no sentido de compreender até que ponto a organização obtém o retorno que justifique os custos associados ao *coaching*. Esta pesquisa teve como objetivo criar uma metodologia de medida do impacto do *coaching* e do valor que este acrescenta às organizações, de modo a conhecer a relação entre os resultados do *coaching*, nomeadamente ao nível das capacidades, dos comportamentos, dos resultados do negócio e dos resultados financeiros. Para a realização da referida pesquisa, foi realizado um questionário a *coaches*, *coachees* e *stakeholders* antes e depois do processo de *coaching*. Os resultados demonstraram valor acrescentado decorrente do *coaching*.

Grant (2013) realizou um estudo para avaliar a eficácia do *coaching* em tempos de mudança organizacional. Esta pesquisa realizou-se numa organização presente em vários países e que se dedica à consultoria estratégica e de engenharia, que passou por algumas mudanças, ao nível da liderança, bem como com a introdução de uma nova área de negócio.

O estudo foi realizado através de sessões de *coaching* dirigidas por 14 profissionais, a 38 executivos e chefias intermédias das várias unidades de negócio e geográficas e pretende apurar em que medida o programa de *coaching* está associado à consecução de objetivos, à capacidade de lidar com a mudança, à capacidade de decisão, à autoeficácia de liderança, à resiliência, ansiedade, stress, e satisfação no trabalho. Para avaliar o programa foram utilizadas medidas qualitativas e quantitativas.

Os resultados mostraram que os objetivos individuais encontram-se bastante alinhados com os organizacionais. Por outro lado, que a participação no programa está associada à concretização dos objetivos. Assim, concluiu que o *coaching* tem um efeito positivo em tempos de mudança, não só em termos organizacionais, mas também pessoais.

Não obstante este acervo de estudos empíricos que indiciam tratar-se de uma técnica eficaz, subsiste na literatura um conjunto de autores que evidenciam dúvidas e reservas sobre os verdadeiros efeitos (e.g. Fillery-Travis & Lane, 2006; Briner, 2012) sobretudo porque há carências ao nível metodológico (Saunders & Rojon, 2014).

4.2 Modelo de Avaliação - LTS

Como tem sido referido ao longo deste trabalho, o *coaching* é uma ferramenta de desenvolvimento pessoal e profissional cuja utilização tem vindo a ser consolidada nas organizações, a nível internacional e nacional (Oliveira, 2007; Gaspar & Portásio, 2009). Pese embora a sua popularidade, o seu estudo sistemático carece ainda alguma maturação no que concerne a sua validade enquanto prática consistente bem, como a sua real eficácia (Oliveira, 2007; Barosa-Pereira, 2008; Silva, 2010; Campos & Pinto, 2012). Até que tal seja atingido, não se pode considerar que exista um modelo dotado de coerência e consistência teórica, e, portanto, está ainda em jogo a sua credibilidade enquanto prática de desenvolvimento de RH.

Embora o *coaching* não procure a transmissão de conhecimentos técnicos, como é o caso da formação técnica, pressupõe, tal como a formação, a aquisição e desenvolvimento de novas competências e conhecimentos e, como consequência disso, uma mudança de comportamentos que se reflete no desempenho (Velada, 2007). Para Cunha et al. (2010) a diferença entre *coaching*, *mentoring* e formação não justifica a sua separação em termos conceituais, sendo concebido como mais um método de desenvolvimento profissional, com variações no grau de planeamento, formalidade, e com o objetivo partilhado de viabilizar a aprendizagem de novos conhecimentos, capacidades e comportamentos relevantes em contexto profissional.

Adotando esta visão de Cunha et al. (2010), depreende-se que o desenvolvimento profissional, de que é exemplo mais popular a formação, é fundamental para o bom desempenho das pessoas, para facilitar o ajustamento das empresas às necessidades e mudanças da envolvente, para a comercialização de produtos mais competitivos e para que, sobretudo, sejam mais eficientes. Contudo, para que isto aconteça, é necessário que o meio propiciador do desenvolvimento (como o *coaching*) seja adequado às necessidades das pessoas e que colmate os *gaps* existentes, ou seja, que emparelhe as competências requeridas e os recursos humanos disponíveis (Peretti, 2007). O método específico de promoção deste desenvolvimento é crítico para o seu sucesso.

Adicionalmente, e no contexto do *coaching*, é fundamental que se avalie o seu impacto no local de trabalho, tendo em conta o investimento que é feito, bem como o facto de que segundo as estimativas, menos de 20% do que é adquirido na formação é aplicado pelos trabalhadores no seu local de trabalho, para o que faz sentido mobilizar os modelos teóricos de medida da eficácia ou transferência da formação (Devos et al., 2007).

Face à natureza mais informal e desestruturada do *coaching* (Oliveira, 2007; Barosa-Pereira, 2008), quando comparado com a formação, a determinação de relações causais com a produtividade é difícil de estabelecer. Porém, há que distinguir avaliação da formação de eficácia da formação, pois a primeira consiste em conhecer os resultados da ação de formação, enquanto a segunda aponta para os fatores que podem ter contribuído para os resultados da formação (Velada, 2007).

É neste contexto que a transferência da formação é de extrema importância, uma vez que permite verificar até que ponto os objetivos da formação foram concretizados e de que forma os conhecimentos adquiridos estão a ser utilizados no exercício da função, maximizando o desempenho dos colaboradores. Através da transferência da formação verifica-se em que medida os conhecimentos, competências, comportamentos e atitudes aprendidos na formação são aplicados pelos formandos no exercício das suas funções. É, portanto, uma forma de determinar o sucesso da mesma (Velada, 2007).

Nesta medida, surgem diversos modelos de avaliação do impacto da formação no contexto de trabalho, isto é, da transferência da formação para o local de trabalho.

Um dos modelos mais utilizados para avaliar o impacto da formação é o de *Kirkpatrick*, que propõe quatro níveis de avaliação: Reação, Aprendizagem, Comportamento e Resultados (Caetano, 2008):

- Nível 1 – Consiste na recolha de informação sobre a satisfação dos formandos relativamente à formação. Normalmente efetuado por meio de questionários, inquéritos, realizados no final da ação de formação.
- Nível 2 – Consiste na avaliação da aprendizagem, ou seja, consiste na avaliação dos conhecimentos e competências aprendidos pelos formandos. Esta avaliação é efetuada sobretudo através de testes escritos e estudos de caso, realizados antes e no final da formação.
- Nível 3 – Consiste na avaliação da transferência das aprendizagens para o local de trabalho, sejam elas competências técnicas ou sociais. É fundamental a informação prestada por quem observa e avalia o desempenho do formando, nomeadamente colegas e superiores.
- Nível 4 – Consiste na avaliação do impacto da formação nos resultados da empresa, isto é, avalia-se o retorno da formação ao nível da qualidade de serviços, produtividade, vendas ou absentismo, entre outros *KPIs* que a organização entenda informativos.

A avaliação do impacto de um processo de desenvolvimento profissional com base no modelo de *Kirkpatrick* afigura-se interessante ficando porém aquém do pretendido, uma vez que não aborda aspectos que podem influenciar a transferência da aprendizagem para o local de trabalho. Ademais, identifica-se uma tendência de avaliar apenas os primeiros dois níveis, por facilidade no acesso a informação (Holton, 1996) mas que perverte os objetivos últimos do investimento realizado em formação (ou *coaching*) e que se traduzem sempre na transferência da formação para o local de trabalho (Holton, et al., 2007).

Face a este imperativo de gestão, foram produzidos vários estudos nesta área (e.g. Noe, 1986; Roullier & Goldstein, 1993; Holton, 1996; Ford & Weissbein, 1997; Bates et al., 2000; Bates, Kauffeld & Holton, 2007, Velada, 2007) que têm como finalidade validar instrumentos que meçam essa transferência, melhorar o sistema de transferência da aprendizagem e diagnosticar os fatores inibitórios (Holton et al., 2007).

Um importante elemento a ter em conta e que passa despercebido ao modelo de *Kirkpatrick*, reside na medida do clima da transferência (Holton, 1996; Holton et al., 2007). Estes autores referem que o desenvolvimento de um conjunto de fatores, sobre o clima de transferência devidamente fundamentado teoricamente, é basilar para o avanço da pesquisa sobre a transferência da aprendizagem.

Nos primeiros estudos sobre a transferência, Noe (1986) propôs, com o seu modelo, verificar a forma como o comportamento individual na formação é consequência da aptidão, motivação e do contexto do trabalho, ou seja, de que forma é que as diferenças pessoais podem afetar os resultados da formação (Holton, 1996). Baldwin e Ford (1988) fizeram progressos consideráveis na literatura para explicar os fatores que afetam a transferência, sendo que muitas das pesquisas basearam-se em aspectos relacionados com conteúdo da formação. Os autores descrevem como fatores que afetam a formação as características dos formandos (capacidades, personalidade e motivação) o contexto de trabalho (apoio e oportunidades para aplicar) e a retenção da aprendizagem (conteúdo da formação). Também Rouillier e Goldstein (1993) basearam as suas pesquisas num questionário sobre os fatores do ambiente de trabalho, como a habilidade individual e a oportunidade para transferir.

Posteriormente, Ford e Weissbein (1997), com base no estudo de Baldwin e Ford (1988), concluíram que a operacionalização da transferência da formação continuava a ser um problema.

Após uma análise crítica ao modelo de *Kirkpatrick*, como contrapartida, Holton (1996) propôs o modelo *HRD Evaluation and Research Model (Human Resource Development)* que tem como objetivo medir como principais resultados a aprendizagem, o desempenho individual e os resultados organizacionais, sendo que estes resultados são obtidos em função da capacidade, motivação e do ambiente de trabalho (Kirwan & Birchall, 2006).

A aprendizagem e o desempenho individual representam comportamentos individuais. A aprendizagem é inerente ao indivíduo refletindo-se no comportamento que este adota em querer aprender ou não aprender (Holton, 1996; Kirwan & Birchall, 2006). Por sua vez, o desempenho é um comportamento externo ao indivíduo.

Com base no questionário de Rouillier e Goldstein (1993), Holton et al. (1997) efetuaram algumas alterações a este instrumento, tendo acrescentado novos fatores à sua estrutura e eliminado outros, resultando em nove fatores, os quais relacionam o clima de transferência com aspectos organizacionais (Velada, 2007). Este instrumento foi designado de *LTQ – Learning Transfer Questionnaire*. Posteriormente, Holton et al. (2000) baseados em estudos empíricos e na revisão da literatura, atualizaram este instrumento, passando a conter 68 itens agrupados em 16 fatores, sendo o seu nome alterado para *LTSI - Learning Transfer System Inventory* (Devos et al., 2007). Este questionário propunha-se a abranger dimensões até então tratadas de forma separada (Holton et al., 2003) agregando a Motivação (expetativa e motivação para transferir), a Capacidade (capacidade pessoal para transferir) e as Características do Formando (abertura para aprender e desempenho autoeficácia) (Yamnill & Mclean, 2001; Chen et al., 2005; Holton et al., 2007; Velada, 2007).

Em termos conceptuais, o *LTSI* identifica 16 fatores que alegadamente influenciam a transferência da formação, sendo agrupados em quatro dimensões, denominados de motivação, ambiente de trabalho, capacidade e influências secundárias. A motivação, o ambiente de trabalho e a capacidade têm um impacto direto, enquanto as influências secundárias tem um impacto indireto no desempenho individual, uma vez que primeiramente afetam a motivação e, consequentemente, o desempenho individual. Os vários fatores têm impacto quer na aprendizagem, quer no desempenho individual, bem como nos resultados organizacionais (Chen et al., 2005; Holton et al., 2007).

A versão atual do *LTSI* é composta por 89 itens, divididos em domínio específico e domínio geral da formação. O domínio específico é composto por 63 itens que medem 11 fatores: preparação prévia dos formandos, motivação para transferir, resultados pessoais positivos,

resultados pessoais negativos, capacidade pessoal para transferir, suporte dos pares, suporte do supervisor, sanções do supervisor, percepção da validade do conteúdo, *design* de transferência e oportunidade para utilizar a formação (Chen et al., 2006; Holton et al., 2007; Velada, 2007). O domínio geral é composto por 26 itens que medem 5 fatores: esforço de transferência (face às expectativas de desempenho), desempenho (face às expectativas de resultados), resistência/abertura à mudança, autoeficácia de desempenho e feedback de desempenho (Holton et al., 2007; Velada, 2007).

A motivação comprehende a motivação para transferir, o esforço de transferência - expectativas de desempenho e o desempenho - expectativas dos resultados (Holton et al., 2003).

A motivação para transferir estabelece uma relação entre a aprendizagem e o desempenho individual (Yamnill & McLean, 2001), uma vez que mede o grau em que o formando está motivado para usar a aprendizagem no seu local de trabalho e de que forma pretende utilizar as competências e os conhecimentos adquiridos (Holton, 2007).

O esforço da transferência-expectativas do desempenho revelam em que medida o indivíduo acredita que o que aprendeu na formação vai ajudá-lo a melhorar o seu desempenho. Por sua vez, o desempenho-expectativas dos resultados revelam em que medida o indivíduo acredita que as competências e os conhecimentos adquiridos na formação se traduzirão nalgum reconhecimento dentro da organização (Holton et al., 2007).

O ambiente de trabalho está relacionado com fatores do contexto, designadamente o suporte que o indivíduo recebe do supervisor e dos pares para transferir, as sanções do supervisor, o *feedback* relativamente ao seu desempenho, a resistência/abertura à mudança na organização, e os resultados pessoais positivos e os negativos que decorrem de transferir ou não (Holton et al., 2003).

O suporte dos pares permite estabelecer até que ponto os colegas promovem oportunidades para aplicar as competências e os conhecimentos aprendidos na formação, encorajando-se mutuamente a utilizá-los e a demonstrar paciência e apreço pelos colegas que tentam transferir o que aprenderam na formação (Holton et al., 2007).

O suporte do supervisor está relacionado com o apoio que o superior dá ao formando, na mudança de comportamentos e na utilização dos conhecimentos adquiridos na formação no seu local de trabalho (Holton et al. 2007; Velada, 2007).

As sanções do supervisor referem-se ao grau de oposição que o supervisor faz à identificação das oportunidades para aplicar os novos conhecimentos e competências fornecendo um *feedback* negativo (Holton et al., 2007).

A abertura/resistência à mudança permite verificar em que medida cada indivíduo ou grupo está disposto a investir na mudança e dar apoio aos que querem aplicar o que aprenderam (Holton et al., 2007), o que implica incentivar ou inibir a adoção de novos comportamentos (Almeida, 2011).

O *feedback* do desempenho consiste nas respostas que os formandos recebem relativamente ao seu desempenho, que condiciona a reação do formando e, logo, a sua motivação (Velada, 2007).

O sistema de recompensas praticado nas organizações e o sistema de recompensas esperados pelos empregados que passaram pela formação e que implementaram o aprendido são medidos pelos resultados pessoais positivos e resultados pessoais negativos (Holton et al., 2007). Os resultados pessoais positivos referem-se à percepção que o formando tem de que ao aplicar o que aprendeu terá consequências positivas para si. Por resultado positivo entende-se o aumento da produtividade no trabalho, a satisfação pessoal, o respeito, um aumento salarial ou uma promoção na carreira. Os resultados pessoais negativos seguem a mesma lógica mas em sentido inverso (Velada, 2007), traduzindo-se reprimendas, penalizações, ressentimento dos pares e perda de vários tipos de recompensas (Holton et al., 2007).

As influências secundárias ou características da formação são representadas através da apetência para a aprendizagem ou grau de preparação prévia dos formandos e autoeficácia de desempenho (Holton et al., 2007). Significa que o formando pode aprender com facilidade, mas não ter a oportunidade de aplicar o que aprendeu no seu local de trabalho.

A preparação prévia dos formandos refere-se ao grau de preparação do formando para a formação, isto é, o que o formando espera da formação e até que ponto comprehende a importância desta para o seu desempenho na função (Holton et al., 2007).

A autoeficácia do desempenho diz respeito ao grau em que o formando sente estar capaz de melhorar o seu desempenho com o que aprendeu na formação, isto é, o grau de confiança que o formando tem para ultrapassar os obstáculos que possam surgir para usar no seu local de trabalho os conhecimentos adquirido na formação (Holton et al., 2007).

Os fatores de capacidade são dos que mais afetam a transferência da aprendizagem, tal como a capacidade pessoal para a transferência, uma vez que se relacionam com características

pessoais, nomeadamente: carga do trabalho, energia pessoal, resistência ao *stress*, facilidade ou inibição para aplicar os novos conhecimentos e competências (Holton et al., 2007).

A oportunidade para utilizar a aprendizagem refere-se aos recursos que a organização facilita ao empregado para aplicar o que aprendeu, nomeadamente equipamentos, informação, humanos e financeiros (Holton et al., 2007).

A validade do conteúdo percebido reflete em que medida o programa de formação está adequado e ajustado às competências requeridas na função, do ponto de vista dos formandos (Holton et al., 2007).

O programa de formação deve ser desenhado para que os formandos transferiram os conhecimentos adquiridos para o local de trabalho, através da utilização de métodos e atividades adequados ao exercício da função. Ora, esse fator é medido pelo *design* da transferência (Holton et al., 2007; Velada, 2007).

Estas escalas permitem avaliar o desempenho após a formação, reconhecer oportunidades para usar os novos conhecimentos e competências com base na formação e identificar novos problemas a trabalhar em futuros programas (Holton et al., 2007).

Holton (1996) refere ainda a existência de outros fatores com efeitos na aprendizagem, no desempenho e nos resultados. Trata-se das reações do formando à formação (e que afetam a sua aprendizagem), o clima de transferência (que tem impacto no desempenho individual) e acontecimentos externos que podem afetar os resultados organizacionais (Kirwan & Birchall, 2006).

Um instrumento como o *LTS* permite identificar e corrigir os principais problemas que afetam a transferência e antecipar problemas que possam surgir na transferência. Permite também que haja avaliações constantes aos programas de formação permitindo também a incorporação da transferência na avaliação de desempenho. Por fim, permite identificar as necessidades de formação sobre competências de transferência nos supervisores e formandos (Holton et al., 2007).

O Modelo *LTS* de Holton (1996) apresenta, no entanto, algumas limitações. De acordo com Kirwan e Birchall (2006), apenas descreve uma sequência de fatores que influenciam os resultados obtidos numa aprendizagem simples, não havendo lugar para o *feedback* nem indicação da existência de uma relação entre os fatores do mesmo tipo. Acrescenta ainda Velada (2007) que o *LTS* não considera variáveis relacionadas com as capacidades cognitivas, locus de controlo, retenção da formação nem cultura de aprendizagem contínua.

Ainda segundo Kirwan e Birchall (2006), os diversos estudos existentes falam das características do formando no trabalho, nas características pessoais, no *design* da formação, mas apenas de um modo geral, não mencionando as suas componentes. Por fim, o modelo também não faz qualquer menção à forma como os fatores afetam a transferência. As relações explícitas no modelo funcionam mais como uma lista dos potenciais fatores do que propriamente uma matriz explicativa do processo que os torna eficazes (Kirwan & Birchall, 2006).

Apesar de tudo, o Modelo de Holton é o mais completo, relativamente aos demais modelos, no que concerne os fatores da transferência da aprendizagem para o local de trabalho (Kirwan & Birchall, 2006). O facto deste instrumento também ser estudado e desenvolvido por vários autores, permite verificar empiricamente o impacto que os fatores individuais, do clima de transferência e motivação têm efetivamente na transferência da formação (Kirwan & Birchall, 2006).

Assim sendo, propomo-nos neste trabalho avaliar a eficácia do processo de *coaching* através da transferência da formação para o contexto real do trabalho, com base no Modelo *LTS – Learning Transfer System Inventory* de Holton (2000).

Neste sentido, parece-nos pertinente, e atendendo a estudos já existentes, verificar o impacto ou a eficácia do *coaching* em contexto real numa organização, mas com a aplicação de um modelo de avaliação diferente, a fim de verificar se os resultados são semelhantes.

5. A Eficácia do *Coaching* – Estudo Caso

5.1 Metodologia

Como referido, apesar o *coaching* ser cada vez mais utilizado pelas organizações como ferramenta de desenvolvimento profissional, apresenta-se, ainda, com algumas reservas, nomeadamente ao nível da qualificação dos *coaches*, aos procedimentos do próprio processo e à sua real eficácia. Segundo Paige (2003) o *coaching* ainda está a formar a sua identidade como processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Pretendemos, com o presente estudo, verificar que fatores influenciam ou inibem a transferência do *coaching* para o contexto de trabalho e, nesta medida, apurar a sua eficácia, bem como a aplicabilidade do Modelo *LTS* de Holton (2000) para o domínio desta atividade. Este desiderato é satisfeito por meio de uma investigação de natureza qualitativa que se preocupa sobretudo em identificar padrões associados à experiência subjetiva do *coaching*, junto de stakeholders deste processo (Saunders & Rojon, 2014).

Neste caso, por intermédio de entrevistas aos participantes, procurámos compreender a operacionalização do processo de *coaching* e de todos os passos que lhe são inerentes, nomeadamente quem passa por este processo, de que forma é feita essa seleção, e que percepções emergem deste processo. De forma mais sistémica, procuramos compreender que categorias associadas à transferência da aprendizagem do *coaching* emergem comparando-as com as previstas no modelo *LTS* de Holton (2000).

Para a condução do estudo empírico qualitativo recorremos a uma empresa portuguesa que aplica o *coaching* como forma de desenvolver os seus recursos humanos, entrevistando os colaboradores (*coachees*) envolvidos num processo de *coaching*.

Esta secção desenvolver-se-á com a explanação dos instrumentos de recolha de dados (guião de entrevista), a identificação da amostra e do processo de seleção e o dispositivo de análise de dados (desenvolvimento do sistema de categorias para a análise de conteúdo).

5.2 Instrumentos

Para a elaboração do guião de entrevista seguimos as indicações de Fontana e Frey (2000), optando por um formato de condução de entrevista semiestruturada. O guião de entrevista é composto por perguntas abertas, com o objetivo de recolher o máximo de informação relevante para o estudo e, nesse sentido, dar total liberdade ao entrevistado de se pronunciar sobre o que achar por conveniente.

A formulação das perguntas abertas procurou cobrir os quatro domínios previstos no modelo de Holton, a saber: Motivação para transferir; Ambiente de trabalho; Capacidade para transferir e Influências secundárias. Dos 16 fatores do *LTS* foram focados 11, que considerámos mais adaptados e relevantes para a transferência do *coaching* para o contexto de trabalho, a saber: a) Motivação para transferir, b) Desempenho - Expetativas de resultados, c) Apoio da chefia, d) *Feedback* do desempenho, e) Resultados pessoais positivos, f) Resultados pessoais negativos, g) Capacidade pessoal para transferir, h) Oportunidade para utilizar a aprendizagem, i) Validade do conteúdo, j) Autoeficácia do desempenho, k) Preparação prévia dos *coachees*.

Assim, no domínio da motivação, com o intuito de apurar o grau de motivação para transferir e a relação entre desempenho e expetativas de resultados, elaborámos três questões: a) *Até que ponto sente que o que aprendeu no coaching lhe é útil do ponto de vista profissional? E no exercício das suas funções?*; b) *Até que ponto as aprendizagens se traduziram em melhorias de desempenho que foram reconhecidas pela empresa?*; c) *E quanto ao desempenho profissional? Sente que nesta empresa há uma associação clara entre desempenho e a recompensa (em sentido lato), ou nem sempre a associação é clara? Pode exemplificar?*.

No domínio do ambiente de trabalho, com a finalidade de se conhecer o apoio da chefia, o *feedback* relativo ao desempenho, e os resultados pessoais positivos e negativos decorrentes da transferência, elaborámos três questões: a) *Em que medida o que aprendeu no coaching é valorizado pela sua chefia e pares? Pode dar um exemplo?*; b) *E como se processa o feedback quanto ao seu desempenho e quanto à aplicação no dia-a-dia do que aprendeu no coaching?*; c) *Quais foram as mais-valias para si de ter participado neste processo de coaching?*.

No domínio da capacidade para transferir, para se conseguir estabelecer a relação entre o que é adquirido no *coaching* e a capacidade pessoal para transferir, a oportunidade para utilizar a aprendizagem e a validade do conteúdo percebido, elaborámos quatro questões: a) *Até que*

ponto tem tempo e energia para integrar de forma refletida o que aprendeu no coaching? (para a eventualidade do inquirido evidenciar dúvidas, previmos a seguinte reformulação: “*Quanto reflete sobre o seu desempenho e sobre se está aplicar o que aprendeu? ”;* b) *Que dificuldades sentiu quando procurou aplicar no contexto do dia-a-dia o que aprendeu no coaching?;* c) *Considere a cultura organizacional da empresa. Sente que há aprendizagens que realizou que seriam mais adequadas para outras empresas que não esta? Pode especificar?;* d) *O que mudaria à sua volta para que a aplicação do que aprendeu no coaching fosse ainda maior?.*

No que respeita ao domínio das influências secundárias, a fim de podermos apurar o grau de autoeficácia do desempenho e a preparação prévia dos *coachees*, colocámos duas questões: a) *Em que medida sente que o seu desempenho depende mais de si ou de outros fatores que não o seu esforço? Pode exemplificar? b) O que faria de diferente se pudesse regressar ao primeiro dia de coaching? Que recomendações daria a um colega seu que venha a ser coachee?.*

De forma complementar aos 11 fatores afigurou-se importante conhecer a posição do colaborador dentro da empresa e também perceber que reflexão realiza sobre o *coaching*. A primeira incide sobre o percurso na organização: a) *Pode explicar um pouco o seu histórico na empresa? Qual a função que desempenha?.* A segunda, tem carácter mais avaliativo e procura compreender que balanço é realizado do *coaching* quando comparado com as alternativas e quando confrontado com as opções próprias: b) *Em que é que o coaching lhe permitiu aprender algo que não poderia numa ação de formação? Por último, julgámos importante solicitar um balanço global sobre a experiência: c) *Como aconteceu ter participado neste processo de coaching? Foi proposta sua? d) Qual foi a sua motivação para entrar no processo de coaching? Quais as expectativas que tinha? Já conhecia o coaching? e) Fazendo um balanço, a nível pessoal e profissional, quais os aspetos na experiência do Coaching, que no seu entender potenciam o impacto positivo ou negativo do coaching?**

O guião de entrevista compreendeu assim um total de 17 perguntas, que pretendiam analisar os quatro grandes domínios em que os fatores de transferência estão divididos e até que ponto estes se constituem válidos para avaliar a eficácia do *coaching*.

5.3 Participantes

Para efeitos de informação relevante, os interlocutores privilegiados constituem os colaboradores que frequentam um processo de *coaching* na organização que acolheu o estudo empírico. Trata-se de uma amostra cuja adequação decorre mais da apropriação que os interlocutores realizam desta experiência profissional do que propriamente da sua representatividade no universo de colaboradores da organização. É, assumidamente, uma amostra de conveniência cuja capacidade de extração se restringe ao conjunto dos inquiridos no seio da organização em causa.

A amostra ficou assim composta da seguinte forma:

Entrevistados	Sexo	Função	Antiguidade (anos)
E1	Feminino	Diretora de Área	15
E2	Feminino	Vendedora	19
E3	Feminino	Gestora de Loja	18
E4	Masculino	Gestor de Loja	33
E5	Feminino	Gestor de Loja	20
E6	Masculino	Gestor de Clientes	23
E7	Masculino	Chefe de Distribuição	21
E8	Masculino	Gestor de Loja	32

5.4 Sistema Categorial

Pese embora não ser uma formação, consideramos pertinente aplicar o Modelo *LTS* de Holton (2000) ao *coaching*. Como referido, a medida deste modelo pode assumir a forma de questionário, compreendendo itens que expressam os 16 fatores. Tendo em conta os diversos estudos empíricos existentes, onde este instrumento foi validado (Velada, 2007), no que concerne à avaliação da transferência da formação, parece plausível considerar a hipótese de o mesmo também ser válido para operacionalizar os fatores que afetam a transferência do *coaching* e, consequentemente, os seus resultados. Considerando a inexistência de estudos consolidados sobre este modelo no *coaching*, bem como a necessidade de apreender a complexidade desta realidade, optámos por recolher dados sob a forma de entrevista para posterior análise de conteúdo. Importa portanto explanar as opções técnicas relativas ao sistema categorial usado na análise de conteúdo.

Segundo Bardin (2014) a categorização consiste num processo que classifica elementos, considerando determinados critérios. Esta categorização pode implicar dois processos, apriorística ou *a posteriori*. No caso concreto, só faz sentido recorrer a uma abordagem mista, encetando com as categorias previstas na teoria de Holton eventualmente complementadas por alguma emergente específica do *coaching*.

Dos fatores de transferência que os compõem, selecionámos 11 que resultaram nas subcategorias, designadamente: 1) Motivação para Transferir – em que pretendemos verificar qual o entusiasmo e o esforço da pessoa em aplicar o que aprendeu no *coaching*, no seu contexto de trabalho; 2) Desempenho - Expetativas de Resultados – temos como objetivo analisar a relação entre a melhoria de desempenho e a obtenção de resultados valorizados pela própria pessoa; 3) O Apoio da Chefia - pretendemos avaliar em que medida os superiores hierárquicos apoiam o individuo na utilização do aprendido no *coaching*, no exercício da sua função; 4) Feedback do Desempenho – temos como finalidade perceber se o individuo recebe *feedback*, por parte da organização, relativamente ao seu desempenho, considerando a sua passagem pelo processo de *coaching*; 5) Resultados Pessoais Positivos – o objetivo é saber até que ponto a utilização do *coaching* no local de trabalho traz benefícios ao individuo; 6) Resultados Pessoais Negativos – têm como finalidade saber se o indivíduo sofre penalizações caso não utilize o *coaching* no local de trabalho; 7) Capacidade Pessoal para Transferir – o objetivo é saber em que medida o individuo tem vontade e consegue aplicar no local de trabalho o que aprendeu no *coaching*, considerando a sua gestão do dia-a-dia; 8) Oportunidade para Utilizar a Aprendizagem – temos como finalidade avaliar em que medida é que os indivíduos possuem os recursos necessários de forma a poderem aplicar o que aprenderam no *coaching* no exercício da sua função; 9) Validade do Conteúdo Percebido – queremos saber até que ponto o *coaching*, e o que de lá advém, está adaptado ao que a função exige; 10) Autoeficácia do Desempenho – temos como objetivo verificar a vontade do individuo em aplicar o que aprendeu no *coaching* se assim o desejar e 11) Preparação Prévia dos *Coachees* – pretendemos identificar até que ponto os *coachees* estão preparados para o processo de *coaching* (em termos de informação prévia e atitudes).

Segundo Bardin (2014) o *corpus* do estudo consiste no conteúdo de documentos e/ou textos sujeitos a tratamento analítico, que no estudo em questão, é o resultado das entrevistas. Ainda segundo o autor, para este tratamento ter lugar existem alguns procedimentos a considerar, nomeadamente o que se conta (unidades de registo e contexto) e como se conta (regras de enumeração).

Assim, as unidades de registo classificadas foram as palavras e frases com significado segundo o critério da categorização. Quanto às regras de enumeração, selecionámos as que considerámos mais utilizadas, sendo que todas elas têm o mesmo grau de importância.

5.5 Procedimentos

O primeiro contacto com a empresa foi através de *e-mail* dirigido à coordenadora do processo de *coaching*, onde constava o propósito do presente estudo, com a finalidade de poder entrevistar colaboradores que tivessem passado pelo referido processo. Posteriormente, através de contacto telefónico foram agendados os dias para a realização das entrevistas, que teriam de coincidir com os dias das sessões de *coaching*, uma vez que os colaboradores vinham de áreas geográficas distintas, não permitindo a deslocação aos seus locais de trabalho.

As entrevistas decorreram numa das instalações da empresa, adequadas para a realização de ações de formação, tendo cada uma das entrevistas a duração estimada de 20 minutos.

Para maior fiabilidade da informação recolhida, solicitámos aos participantes, atempadamente, autorização para a gravação da entrevista, para transcrição integral.

A deslocação às instalações da empresa e o contacto com alguns dos seus colaboradores permitiu conhecer um pouco mais a dinâmica da empresa, criando uma maior envolvência e uma visão mais concreta relativamente ao tema em discussão.

5.6 Resultados da Análise de Conteúdo das Entrevistas

A análise de conteúdo apresenta-se como o instrumento mais adequado para a realização deste estudo, tendo em conta que é das técnicas mais utilizadas na investigação empírica, como refere Bardin (2014), é um método muito adequado, considerando o tipo de interpretação que se pretende num estudo empírico.

A análise das ocorrências foi efetuada com base na frequência das respostas dos entrevistados. Para melhor compreensão dos resultados, estes são apresentados sob a forma de tabelas, onde constam as ocorrências das categorias e subcategorias, acrescidos dos respetivos exemplos extraídos do *corpus*.

Tendo em conta que a questão 1 do guião de entrevista tem como objetivo apenas situar o entrevistado dentro da empresa, no que concerne à sua função, principais tarefas e antiguidade, procederemos à análise das questões seguintes sendo que a informação provida nesta cumpre o objetivo de nos situarmos face à amostra de interlocutores.

Como explanado, quer as categorias quer as subcategorias deste estudo foram formuladas *a priori* e, portanto, as questões foram formuladas para oferecer informação útil relativa a estas categorias.

A categoria “Motivação” implica duas subcategorias: Motivação para Transferir e Desempenho - Expetativas de Resultados (Tabela 1).

Motivação para Transferir: Q6 - *Até que ponto sente que o que aprendeu no coaching lhe é útil do ponto de vista profissional e pessoal? E no exercício das suas funções?*

A subcategoria *Motivação para transferir* obteve 73 ocorrências. Os participantes salientaram que o *coaching* traz *Motivação* (N=14), dá mais *Reflexividade* (N= 10), ajuda no *Relacionamento com a equipa* (N=10), na *Assertividade* (N=6), traz *Capacidade de antecipação* (N=6), entre outros aspetos, como os que mais desenvolveram e que mais lhes foi útil do ponto de vista profissional.

“*Temos mais tempo para as coisas, mais vontade, mais alegria, isso.*” (E8)

“*Aquilo que me serviu foi exatamente para eu ter consciência de algumas coisas.*” (E5)

“*Tento, quando eles me expõem os problemas, ter mais calma em resolvê-los.*” (E1)

“*Agora consigo olhar e perceber que vai nascer ali um problema.*” (E7)

Desempenho – Expetativas de Resultados: Q8 - *Até que ponto as aprendizagens se traduziram em melhorias de desempenho que foram reconhecidas pela empresa? e Q9 – E quanto ao desempenho profissional? Sente que nesta empresa há uma associação clara entre o desempenho e a recompensa (em sentido lato) ou nem sempre essa associação é clara? Pode exemplificar?*

A subcategoria *Desempenho – expetativas de resultados* obteve 61 ocorrências, na sua totalidade, sendo que a mais citada foi *Não sabe se há reconhecimento* (N= 5). Os fatores *Reconhecido pela chefia* e *Ainda é cedo* (para haver reconhecimento) obtiveram ambas 4 ocorrências. Não obstante, os participantes focaram *Melhoria dos processos de trabalho* (N=6), que passou a haver mais *Partilha e generosidade* (N=6) e *Melhoria do desempenho* (N=5).

“Reconhecidas, reconhecidas, não sei ainda se serão.” (E2)

“Teve na partilha, no saber emprestar, no saber não criticar e valorizar o que é que os outros têm de melhor.” (E1)

“Eu, pessoalmente, reconheço que tem muita influência e que está a ser super útil, super útil.” (E6)

Tabela 1: Categoria Motivação

Categorias	Subcategorias	Ocorre (Sim/Não)	Frequência	Total	Ocorre (O quê)	Frequência	Total
Motivação	Motivação para transferir	a. Dá Motivação	a. 14	14	a. Reflexividade b. Relacionamento c/ equipa c. Assertividade d. Capacidade antecipação e. Ultrapassar dificuldades f. Comunicação com outros g. Delegação h. Útil i. Saber agir j. Compreender os outros k. Gerir Tempo l. Autocontrolo m. Relacionam. c/ clientes	a. 10 b. 10 c. 6 d. 6 e. 4 f. 4 g. 3 h. 3 i. 3 j. 3 k. 3 l. 2 m. 2	59
	Desempenho – expectativas de resultados	a. Não sabe se há reconhecimento b. Pela chefia c. Ainda é cedo d. Traduzem e. Há reconhecimento f. Não há reconhecimento monetário g. Não faz sentido não haver reconhecimento	a. 5 b. 4 c. 4 d. 3 e. 3 f. 1 g. 1		a. Melhoria Processos Trabalho b. Partilha e generosidade c. Melhoria desempenho d. Relacionamento. c/ equipa e. Ajuda a gerir dificuldades f. Melhoria nos resultados g. Mudança de mentalidades h. Positivo i. Útil j. Mais empenho k. Relacionamento c/ cliente l. Resistente à mudança	a. 6 b. 6 c. 5 d. 4 e. 4 f. 3 g. 3 h. 2 i. 2 j. 2 k. 2 l. 1	

A categoria “Contexto de Trabalho” engloba as subcategorias: Apoio da Chefia; *Feedback* do Desempenho, Resultados Pessoais Positivos e Resultados Pessoais Negativos (Tabela 2).

Apoio da Chefia: *Q7 – Em que medida o que aprendeu no coaching é valorizado pela sua chefia e pares? Pode dar um exemplo?*

A subcategoria *Apoio da chefia* obteve 63 ocorrências, tendo os entrevistados declarado que se sentem *Valorizados pela chefia* (N=16).

“*Sinto isso pela chefia direta e sinto isso também pelos meus colegas.*” (E8)

No entanto, deteta-se alguma manifestação de desconhecimento relativamente à valorização, ou seja, *não sabe se valoriza* (N=12).

“*Ele valoriza o facto de a gente ter ficado em primeiro, agora se valoriza o coaching, não sei!*” (E1)

Ainda a destacar o facto de haver 7 ocorrências para o indicador *desvalorizado*.

“*Sendo sincero a 100%, acho que não.*” (E4)

O *Envolvimento dos superiores* (N=6) também foi um elemento citado pelos entrevistados.

Feedback do Desempenho: *Q11 – E como se processa o feedback quanto ao seu desempenho e quanto à aplicação no dia-a-dia do que aprendeu no coaching?*

Esta subcategoria ilustra de forma inequívoca o *Feedback do desempenho* (N=24), isto é, os entrevistados consideram que não há feedback.

“*Nem nunca me foi questionado nada sobre o coaching, nem eu nunca referi nada.*” (E7)

Contudo, os participantes consideram que é *importante ver o trabalho reconhecido* (N=10).

“*(...) é importante quando a pessoa é reconhecida, é sempre importante ver que o nosso esforço e o nosso trabalho é valorizado, é sempre importante.*” (E4)

Resultados Pessoais Positivos / Resultados Pessoais Negativos: *Q5 - Quais foram as mais-valias para si de ter participado neste processo de coaching?*

A subcategoria *Resultados pessoais positivos* obteve 91 ocorrências, sendo que a mais citada refere-se à existência de *Reconhecimento Moral* (N=5). *Começa a existir reconhecimento* (N=5) e *Quero acreditar que sim* (N=3) foram outros pontos que os entrevistados apontaram.

“*Não houve prémios monetários, vá por assim dizer, mas houve, houve um reconhecimento.*” (E1)

Acrescentaram, ainda, independentemente do reconhecimento, indicadores como *Mais reflexividade* (N=10), Melhoria do *Relacionamento com a equipa* (N=9) e ajuda a *Gerir o dia-a-dia* (N=7).

“*Resultou com a equipa, alguns problemas que tinha na altura, é o que eu estou a levar melhor neste momento, é o que dá menos problemas.*” (E8)

A subcategoria *Resultados pessoais negativos* obteve 25 ocorrências. Destacando-se inexistência de *Reconhecimento monetário* (N=15) e que a relação entre desempenho e resultados *Ainda não é claro* (N=3). Os inquiridos referiram que a ausência ou fraca relação entre desempenho e os resultados deve-se à *Forma de avaliação dos resultados* (N=5), por outro lado, dificulta a relação gestor/equipa.

“*Pelo menos no meu caso não há, nós não temos comissões, não temos tido prémios.*” (E6)

“*Nós continuamos a ser avaliados pelos números.*” (E4)

“*Isto conviver com os colaboradores, com a gestão é um pouco difícil, relativamente a todo este contexto.*” (E3)

Tabela 2: Categoria Contexto de Trabalho

Categoria	Subcategoria	Ocorre Sim/Não	Frequência	Total	Ocorre (O quê)	Frequência	Total
Contexto de Trabalho	Apoio da Chefia	a. Valorizado pela Chefia b. Não sabe se Valoriza c. Desvalorizado d. Envolvimento Superiores e. Mais abertura estrutura	a. 16 b. 12 c. 7 d. 6 e. 1	42	a. Trabalho em equipa b. Mudança de Consciência c. Coaching positivo d. Reservas e. Receio	a. 7 b. 5 c. 4 d. 3 e. 2	21
	Feedback do Desempenho	a. Não b. Sim	a. 24 b. 1		a. Importante Ver o Trabalho Reconhecido b. Incentiva	a. 10 b. 2	
	Resultados Pessoais Positivos	a. Reconhecimento moral b. Começa a existir c. Quero acreditar que sim d. Reconhecimento monetário e. Expetativa de haver	a. 5 b. 5 c. 3 d. 2 e. 2	17	a. Reflexividade b. Relacionamento c/ equipa c. Gerir o dia-a-dia d. Ter foco e. Conhecimento de si próprio f. Relacionamento c/ clientes g. Mudança de forma de estar h. Mais confiança i. Delegar j. Ajuda k. Definir objetivos l. Superar defeitos m. Gerir pressão n. Capacidade de antecipação o. Tranquilidade p. Organização	a. 10 b. 9 c. 7 d. 6 e. 5 f. 4 g. 4 h. 4 i. 4 j. 4 k. 4 l. 3 m. 3 n. 3 o. 2 p. 2	74
	Resultados Pessoais Negativos	a. Não há reconhecimento monetário b. Ainda não é claro	a. 15 b. 3		a. Forma de avaliação pelos resultados b. Relação difícil entre gestor/equipa	a. 5 b. 2	

A categoria “Capacidade” implica as subcategorias: Capacidade Pessoal para Transferir; Oportunidade para utilizar a aprendizagem e a Validade do Conteúdo Percebido (Tabela 3).

Capacidade Pessoal para Transferir: Q13 - *Até que ponto tem tempo e energia para integrar de forma refletida o que aprendeu no coaching? Quando reflete sobre o seu desempenho e sobre se está a aplicar o que aprendeu?*

Na subcategoria *Capacidade para transferir* obtivemos 88 ocorrências, em que o *Sim* (N=6) (consegue-se transferir) foi o mais reportado.

“*Eu creio que sim, eu acho que consigo aplicar aquilo que levo do coaching, sim.*”
(E6)

Os entrevistados designaram o *Ter foco* (N= 15), o *Gerir a pressão* (N= 11) e a *Reflexividade* (N=11) como os aspetos que sentiram que mais conseguiram transferir.

“*Se me desviar muito do que me proponho fazer, eu paro para pensar que estou a perder o meu foco, no que eu pretendo.*” (E3).

“*A hierarquia acima de mim estar envolvida.*” (E1).

Oportunidade para utilizar a aprendizagem:Q12 – *Que dificuldades sentiu quando procurou aplicar no contexto do dia-a-dia o que aprendeu no coaching?*

No que concerne à subcategoria *Oportunidade para utilizar a aprendizagem*, houve um total de 85 ocorrências. No que concerne às dificuldades que sentiram os participantes revelaram os indicadores *Bastantes dificuldades* (N=5), *Sem dificuldades* e *Fácil* (N=4).

“*Sim, são bastantes, porque nós estamos num processo de mudança em que presentemente o Gestor de Loja tem que estar presente em várias ações (...).*” (E3)

“*Não, não senti.*” (E7)

Pese embora essas dificuldades, os entrevistados destacaram elementos interessantes que facilitam a utilização da aprendizagem, como a *Partilha* (N=6), a *Reflexividade* (N=4) e *Estabelecer Prioridades* (N=4). No sentido inverso, naquilo que tem dificultado a utilização da aprendizagem destacam-se os indicadores *Receio da Mudança* (N=4), *Impor a liderança* (N=3) e os *Hábitos Instalados* (N=3).

“*(...) partilho em casa, partilho com os colegas e como se partilha, vai-se partilhando as coisas, vai-se instalando.*” (E6)

“*As pessoas estavam habituadas à sua zona de conforto.*” (E1)

“ (...) o meu problema era exatamente a organização, ou melhor, não era, é a organização em si, mas dentro do tempo útil que nós temos, e com tantas prioridades, saber distinguir o que é que era uma coisa e o que é que era outra.” (E5).

Q16 – Considere a cultura organizacional da empresa. Sente que há aprendizagens que realizou que seriam mais adequadas para outras empresas que não esta? Pode especificar, por favor?

Os participantes mencionaram que o coaching é *Adaptado à empresa* (N=22), acrescentando ainda que *Deve ser abrangente a toda a empresa* (N=13).

“Eu acho que isto está perfeitamente bem adaptado à minha empresa.” (E8)

“Está, se fosse alargado a todos seria melhor.” (E4)

Validade do Conteúdo Percebido: *Q14 - O que mudaria à sua volta para que a aplicação do que aprendeu no coaching fosse ainda maior?*

Na subcategoria *Validade do conteúdo percebido* foram identificadas 31 ocorrências. Aqui, foram evidenciados aspectos como o *Perder o medo e o pessimismo* (N=10). Os entrevistados destacaram ainda como um elemento importante *Ganhar consciência* (N=6). De salientar 4 ocorrências para o indicador *Dar o exemplo*, relativamente àquilo que deve ser feito, a par de *Mais frequente*, isto é, ter mais sessões de *coaching*.

“Acho que tem a ver comigo, o meu medo e o meu pessimismo.” (E4)

“Nós chegamos a uma fase do processo que começamos a ter também consciência e nós próprias também percebemos se efetivamente face ao que nós estamos a propor fazer, se estamos a fazer ou não!” (E3)

“Para mim, neste momento, era-me útil ter mais vezes.” (E2)

Tabela 3: Categoria Capacidade

Categoria	Subcategoria	Ocorre Sim /Não	Frequência	Total	Ocorre (O quê)	Frequência	Total
Capacidade	Capacidade Pessoal para Transferir	a. Sim (alguma coisa) b. Sim (consegue aplicar) c. Nem sempre	a. 6 b. 5 c. 3	14	a. Ter /Não perder foco b. Gerir pressão c. Reflexividade d. Trabalhar em equipa e. Gestão de tempo f. Definição de objetivos g. Delegação h. Serenidade i. Mudança de comportamento j. Insegurança da chefia	a. 15 b. 11 c. 11 d. 10 e. 10 f. 7 g. 3 h. 3 i. 2 j. 2	74
		a. Bastantes dificuldades b. Sem dificuldades c. Fácil	a. 5 b. 4 c. 4	13	a. Partilhar b. Reflexividade c. Estabelecer prioridades d. Ultrapassar dificuldades e. Não trabalhavam equipa f. Motivação g. Organização h. Estar disponível para... i. Gerir tempo	a. 6 b. 4 c. 4 d. 3 e. 3 f. 2 g. 2 h. 2 i. 1	27
	Oportunidade para utilizar a aprendizagem	a. Adaptado à empresa b. Ser abrangente a toda a empresa	a. 22 b. 13	35	a. Receio da mudança b. Impor liderança c. Hábitos instalados	a. 4 b. 3 c. 3	10
		a. Mais frequente	a. 5	5	a. Medo e Pessimismo b. Ganhar consciência c. Dar o exemplo d. Mudança de hábitos e. Vontade própria f. Paciência	a. 10 b. 6 c. 4 d. 3 e. 2 f. 1	26

A categoria “Influências Secundárias” inclui as subcategorias Autoeficácia do desempenho e Preparação prévia dos *coachees* (Tabela 4).

Autoeficácia: Q10 - *E até que ponto sente que o seu desempenho depende mais de si ou de outros fatores que não o seu esforço? Pode exemplificar?*

A subcategoria *Autoeficácia do desempenho* resultou em 56 ocorrências, sendo que os entrevistados declararam que o seu desempenho *Depende de si próprio* (N=18), *Depende de fatores externos* (N=11), *Conjugação de vários fatores* (N=7).

Por outro lado, os participantes aludiram que *Existem barreiras* (N=6), que por sua vez são ultrapassadas com *Reflexividade* (N=5) e *Comunicação* (N=3).

“*Não depende só de mim, e também não depende só dos outros fatores, tem que haver ali uma conjugação das duas coisas.*” (E2)

“*Ainda existem muitas barreiras, não é, muito quintal, muitas paredes altas e, de facto, cria aqui algumas barreiras, mas quando não fazem temos que ser nós a fazer.*” (E6)

“*Aquilo, tudo ali depende de mim, não há insubstituíveis, não é, mas se eu não estou, não funciona como devia.*” (E4)

Preparação Prévia: Q17 - *O que faria de diferente se pudesse regressar ao primeiro dia de coaching? Que recomendações daria a um colega que venha a ser coachee?*

Para a subcategoria *Preparação prévia dos coachees* obteve 101 respostas de valor informativo diferenciado. Por um lado os entrevistados salientaram que *Não mudavam nada* (N=15) se pudessem regressar ao primeiro dia de *coaching*, por outro afirmaram que *Não sabiam ao que iam* (N=7). A acrescer a isso, afirmaram ainda que para que o *coaching* funcione é necessário *ser Honesto* (N=10), sendo essencial o estabelecimento de uma *Relação de confiança* (N=6), não deixando, por sua vez, de ser um *Processo complicado* ao início (N=5).

“*Sinceramente, não sabia ao para o que é que vinha, acho que não mudaria nada.*” (E4)

“*Não é fácil nós estarmos numa sala, quatro paredes, frente a uma pessoa que a gente não conhece de lado nenhum e termos que nos expor.*” (E7)

No que se refere às recomendações que fariam aos colegas, destacaram que estes *Não deviam ter receios* (N=8), que deveriam de vir de *Mente aberta* (N=6) e *Serem verdadeiros* (N=5) nas

sessões de *coaching*, entre outros fatores que consideraram importantes, para que o processo resulte e traga mais-valias, a nível profissional e pessoal.

“Mas principalmente que venham sem medo, e que venham com uma mente aberta, ouvir.” (E3)

“Recomendaria que venham de espírito aberto e que ouçam e que tentei aproveitar o melhor.” (E1)

Tabela 4: Categoria Influências Secundárias

Cat.	Subcat.	Ocorre Sim /Não	Freq.	Total	Ocorre (O quê)	Freq.	Total
Influências Secundárias	Autoeficácia do Desempenho	a. Depende b. Depende fatores externos c. Conjugação de fatores d. Não depende só da pessoa	a. 18 b. 11 c. 7 d. 5	41	a. Existem barreiras b. Reflexividade c. Comunicação d. Ajuda a encontrar ferramentas	a. 6 b. 5 c. 3 d. 1	15
		a. Não mudava nada b. Não sabia ao que ia c. Poderia fazer melhor	a. 15 b. 7 c. 7		a. Honesto b. Relação confiança c. Processo complicado início d. Exposição frente a desconhecidos e. Ter/Não perder foco	a. 10 b. 6 c. 5 d. 4 e. 4	
	Preparação prévia dos coaches	a. Tem a ver com a própria pessoa b. Não faz recomendações	a. 5 b. 5	10	a. Não ter receio b. Mente aberta c. Ser verdadeiro d. Tirar proveito e. Útil f. Que ouçam g. Positivo h. Paciência	a. 8 b. 6 c. 5 d. 5 e. 3 f. 3 g. 2 h. 1	33

Considerámos que as seguintes questões não se inscrevem nas categorias nem nas subcategorias definidas com base no modelo de Holton, ou seja, são questões cujo conteúdo não são abrangidas pelo referido modelo. No entanto, aquando da construção do guião de entrevista, afiguraram-se de grande importância para avaliar o que distingue o *coaching* de outros processos de avaliação, bem como para perceber a forma como os colaboradores entraram neste processo a par da forma como o encaram.

Q2 – Como aconteceu ter participado neste processo de coaching? Foi proposta sua?

A resposta a esta questão obteve na sua totalidade 23 ocorrências, sendo que todas elas apontaram o facto de o *coaching* ter sido *Proposto pela chefia*.

“Não foi por mim, ou seja, não foi iniciativa minha.” (E5)

Q3 – Qual foi a sua motivação para entrar no processo de coaching? Quais as expetativas que tinha? Já conhecia o coaching?

Desta questão, resultaram o total de 52 ocorrências. Os entrevistados expressaram o seu desconhecimento em relação ao coaching, *Não conhecia* (N=26) e nesse sentido também não tinham expetativas.

Além disso, manifestaram sentimentos de *Reflexividade* (N=4) e *Medo* (N=3) perante esse desconhecimento.

“Fui para lá obrigado, não sabia o que era o coaching, não fazia a mínima ideia do que era o coaching.” (E7)

“Não tinha grandes expetativas, nem conhecia exatamente qual era o processo.” (E5)

Tabela 5: Motivação para o Processo

Ocorre Sim /Não	Frequência	Total	Ocorre (O quê)	Frequência	Total
a. Não Conhecia	a. 26		a. Reflexividade	a. 4	
b. Sem Expetativas	b. 11	37	b. Medo	b. 3	
			c. Foco	c. 2	
			d. Mudança	d. 2	15
			Comportamento		
			e. Conhecimento interno	e. 2	
			f. Resistente	f. 1	
			g. Outras perspetivas	g. 1	

Q4 – Fazendo um balanço, a nível pessoal e profissional, quais os aspetos na experiência do coaching que no seu entender potenciam o impacto positivo ou negativo do coaching?

Os participantes consideram que o coaching tem um impacto *Positivo* (N=14), manifestando-se através da *Forma de encarar as situações* (N=11), da *Discussão de ideias* (N=8), pelo *Compromisso* (N=5) de que se assume, a forma de *Encontrar várias alternativas* (N=3) para a resolução de problemas, o *Foco* (N=3), através da *Criação de autonomia* (N3), no *Relacionamento com a equipa* (N=3).

“O coaching tem-me ajudado a que eles efetivamente se relacionem melhor e criem mais autonomia.” (E1)

“As coisas que me são ditas pelo meu coach, sim, as coisas que me são ditas, a minha discussão de ideias com essa pessoa.” (E2)

Tabela 6: Balanço do Processo

Ocorre Sim /Não	Freq.	Total	O que ocorre	Freq.	Total
a. Positivo	a. 14	14	a. Forma de Encarar as situações b. Discussão de ideias c. Compromisso d. Encontrar várias alternativas e. Foco f. Cria Autonomia g. Relacionamento com Equipa h. Ter autocontrolo i. Serenidade j. Reflexividade k. Conhecimento Interno l. Ter olhar alargado m. Utilizar as próprias ferramentas n. Relacionamento com Cliente o. Melhor profissional e melhor Pessoa	a. 11 b. 8 c. 5 d. 3 e. 3 f. 3 g. 3 h. 2 i. 2 j. 2 k. 2 l. 2 m. 2 n. 1 o. 1	50

Q15 – *Em que é que o coaching lhe permitiu aprender algo que não poderia aprender numa ação de formação?*

Quanto a esta questão, os entrevistados destacaram como a maior diferença entre o *coaching* e a formação, o facto de o *coaching* permitir o *Conhecimento interior* (N=10), enquanto a formação é algo mais técnico. Significa que o *coaching* traz uma maior organização do trabalho, através do *Foco* (N=8) e do *Concretização de objetivos* (N=7). Salientam ainda como aspectos positivos o *Ouvir* (N=7), a própria *Organização pessoal* (N=6), entre outros.

“Qualquer outro tipo de formação que a nossa empresa nos possa dar, quer seja interna ou externa, estamos vocacionados mais para atingir um objetivo, para trabalho, para algo mais específico, mais técnico.” (E7)

Tabela 7: Diferença em Relação a uma Ação de Formação

Ocorre	Freq.	Total
a. Conhecimento interior	a. 10	
b. Ter foco	b. 8	
c. Concretização objetivos	c. 7	
d. Ouvir	d. 7	
e. Formação mais de cariz técnico	e. 6	
f. Organização pessoal	f. 6	
g. Reflexividade	g. 5	
h. Novas perspetivas	h. 5	
i. Mais satisfação	i. 5	
j. Não ser crítica	j. 4	
k. Verbalizar o que sente	k. 4	
l. Maior produtividade	l. 3	
m. Falta de confiança da chefia	m. 3	
n. Relacionamento com os outros	n. 2	
o. Tornar melhor pessoa	o. 1	
		76

6. Discussão de Resultados e Conclusões

Conforme exposto ao longo deste trabalho, pretendíamos, com este estudo, testar uma forma de poder avaliar a eficácia do *coaching* e, adicionalmente, conhecer o processo, em que consiste, como decorre, o que o distingue de outras ferramentas de desenvolvimento profissional, a relação *coach-coachee*, e perceber se e quais as mais-valias que traz às organizações e aos seus colaboradores.

Para o efeito, recorremos ao Modelo *LTS* de Holton (2000), como instrumento de avaliação da transferência da aprendizagem da formação para o local de trabalho, mas adaptado ao *coaching*. Concretamente, queríamos testar até que ponto os fatores que compõem o Modelo de Holton são ajustados, ou não, para avaliar o que se transfere do *coaching*.

Barosa-Pereira (2008) refere que é muito importante que o *coachee* se sinta motivado em participar no processo, pois só assim estará aberto a novas aprendizagens e ao seu desenvolvimento. Os intervenientes no estudo demonstraram agrado por estarem no processo, bem como *Motivação* para transferirem o que aprendem no *coaching*. Além disso, também afirmaram que adquiriram uma maior reflexividade, melhoria no relacionamento com a equipa, mais assertividade e capacidade de adaptação.

Relativamente ao *Desempenho - expetativas de resultados* os entrevistados declararam que tiveram melhorias no seu desempenho, principalmente ao nível dos processos de trabalho e no relacionamento com a equipa. Salientaram ainda outras mais-valias como resultado do processo, nomeadamente, a partilha e generosidade, no modo como gerem as dificuldades do dia-a-dia e no emergir de uma mudança de mentalidades. Joo et al. (2012) confirmam isso mesmo, que o *coaching* incide sobretudo ao nível da aprendizagem, do desenvolvimento, das mudanças comportamentais, da melhoria do desempenho, da liderança e da carreira.

Não obstante, os participantes denunciaram alguma incerteza acerca da existência de reconhecimento, referindo que não sabem se há, e a haver será pelas suas chefias diretas e, ainda, que talvez seja cedo para haver esse reconhecimento. Não se evidencia, portanto, a existência de uma relação entre o desempenho e as expetativas de resultados. Mas, mais importante, os entrevistados parecem não ter presente este fator na organização das suas respostas.

No domínio do contexto de trabalho, no que se refere ao *Apoio da chefia*, os inquiridos não estão em sintonia. Uns afirmaram que são valorizados pelas suas chefias, já outros afirmaram que desconhecem se são, ou não, valorizados e outros ainda afirmam que não. Holton (2000)

define Suporte do Supervisor como o grau em que as chefias apoiam e reforçam a utilização da formação no local de trabalho. Ora, tendo em conta, o que resulta das respostas dos entrevistados podemos constatar que o *Apoio da chefia* é um pouco dúvida, mas que este fator está muito presente na mente dos *coachees*.

O *Feedback do desempenho* segue a mesma linha, isto é, o fator está muito presente na medida em que os entrevistados referiram, na sua maioria, que não têm feedback sobre o seu desempenho, ressalvando, todavia, a importância de ver o trabalho reconhecido. No Modelo *LTS* o *Feedback de desempenho* revela-se através de indicadores que organização dispõe para avaliar o desempenho do colaborador após a formação, esse aspeto também não se verifica aqui.

Quanto aos *Resultados pessoais positivos*, mostram que existe reconhecimento moral, e que começa a existir um reconhecimento financeiro, ou pelo menos, há expectativas disso. No entanto, os *coachees* reforçam uma vez mais, a reflexividade, o relacionamento com equipa, o gerir o dia-a-dia, maior conhecimento de si próprio, maior foco, como os aspectos positivos do *coaching*. Este é o fator com maior centralidade na organização das respostas dos indivíduos.

Por sua vez, os *Resultados pessoais negativos* demonstram que não existe reconhecimento monetário advindo do *coaching*, ou a haver, que ainda não é claro, ou seja, também aqui não se evidencia uma relação entre desempenho e resultados. Não obstante, os *Resultados pessoais negativos* foram um fator facilmente identificado na organização das respostas dos inquiridos.

À luz do *LTS*, a *Capacidade pessoal para transferir* é designada como o tempo e a energia que os indivíduos têm que gerir para aplicar as mudanças necessárias para conseguirem transferir o que aprenderam na formação. Segundo Eggers e Clark (2000) o *coaching* leva a uma consciencialização do que são as prioridades no trabalho, criando foco, para que as pessoas se centrem no que é mais importante. Os inquiridos confirmam isso mesmo, ao afirmarem que conseguem aplicar o que levam do *coaching* no seu dia-a-dia, com reflexividade, com foco, conseguindo gerir a pressão de outra forma, assim evidenciando centralidade deste fator no contexto da transferência do *coaching*.

No que concerne à *Oportunidade para utilizar a aprendizagem*, alguns entrevistados demonstraram dificuldade em aplicar o que levam do *coaching*, tendo em conta os hábitos instalados. Mas outros há que conseguem aplicar sem qualquer dificuldade, pois começaram a partilhar mais, a ganhar mais consciência do que os rodeia e na organização do próprio

trabalho, estabelecendo prioridades. Segundo Passmore e Fillery-Travis (2012) é natural que os participantes sintam algumas dificuldades em aplicar o que aprenderam no *coaching* no seu contexto de trabalho, tendo em conta que este processo tem como objetivo a mudança de comportamento, provocando a saída do indivíduo da sua zona de conforto. Também este fator esteve presente no discurso dos inquiridos.

Em jeito de balanço, os participantes consideram ainda que o *coaching* está perfeitamente adaptado à empresa, contudo deveria ser abrangente a todas as pessoas, sobretudo aos superiores hierárquicos, para que percebessem melhor o processo.

Atendendo que o *coaching* incide na mudança de comportamentos, a reflexividade é manifestamente importante, uma vez que as pessoas pensam mais antes de agir. A acrescer a isto, os participantes referiram, como mais-valias do coaching o relacionamento com equipa e, principalmente, como uma forma de motivar.

A *Autoeficácia* do desempenho corresponde à confiança que a pessoa tem em conseguir mudar o seu desempenho, sendo que os entrevistados afirmam que o desempenho depende dos próprios, argumentando que se sentem capazes de aplicar no seu desempenho o que aprendem no *coaching*.

Porém, também têm que considerar outros fatores, em virtude de, por vezes, surgirem barreiras. Mas, uma vez mais, reforçaram que a ponderação e a comunicação ajudam a ultrapassar as dificuldades que se impõem.

Rego et al. (2007) defendem que é elementar que o *coachee* tenha uma abertura psicológica quer para partilhar os seus anseios e problemas, quer para assumir o compromisso em cumprir os objetivos acordados. Neste sentido, é fundamental que os *coachees* sejam preparados para o processo. Contudo, verificamos que, pese embora não alterarem nada relativamente ao primeiro dia de *coaching*, estes não sabiam ao que iam, evidenciando assim o fator *Preparação prévia*. A par disso, referiram que é um processo complicado, uma vez que têm que expor os seus problemas ou as suas dificuldades perante pessoas que não conhecem, o que para o efeito torna-se essencial que se estabeleça uma relação de confiança, bem como encarem o mesmo com honestidade e frontalidade.

É nesta linha que aconselham os colegas que venham a ser *coachees*, a não terem receio de participar no processo e, acima de tudo, que venham de mente aberta.

Por conseguinte, verificamos que, apesar de existir uma desconfiança inicial, relativamente ao processo, e pelo facto de ser realizado *coaching* interno, haver um certo receio no que se refere à sua confidencialidade, há uma manifesta vontade em mudar, em aprender.

A participação no processo deveu-se a iniciativa da empresa ou por parte das chefias diretas, não se conhecendo situações que tenham sido por iniciativa própria. Para Silva (2010) o processo de *coaching* pode ser iniciativa do próprio colaborador, se este sentir necessidade de melhorar o seu desempenho, como da própria organização, como uma estratégia para melhorar os seus resultados.

Contudo, o *coachee* deve participar por vontade própria e ter conhecimento sobre a essência do processo (Milaré & Yoshida, 2007).

Constatámos ainda a existência de um desconhecimento geral, por parte dos *coachees*, relativamente ao processo de *coaching* e em que consistia. Sendo que alguns participantes demonstraram algum receio e desconfiança perante o mesmo. São vários os autores (Milaré & Yoshida, 2007; Rego et al., 2007; Baron & Morin, 2009; Nelson & Hogan, 2009) que defendem que é fundamental que o *coach* tenha a capacidade de conseguir estabelecer uma relação de confiança, capacidade de comunicação e capacidade para facilitar a aprendizagem. Mais, Barosa-Pereira (2008) afirma que o elo de confiança e cumplicidade que se estabelece deve ter em atenção a personalidade e o comportamento de cada pessoa, uma vez que têm formas distintas de reagir às mesmas circunstâncias, nessa medida o *coach* tem que se ajustar a cada contexto. Nelson e Hogan (2009) também referem que a qualidade da relação *coach-coachee* é fundamental que o *coaching* funcione.

Os *coachees* mencionaram o quanto positivo é o *coaching* para as suas vidas profissionais e pessoais, sobretudo no que se refere à forma como passaram a encarar os problemas e situações do dia-a-dia, pela discussão de ideias, pelas alternativas que são encontradas para a resolução de problemas ou para ajudar a ultrapassar as dificuldades e pelo compromisso que se assume. O *coaching* indica o caminho a ser seguido, tendo por base conversas, exercícios, questões, no sentido de concretizar as suas aspirações pessoais e profissionais (Eggers & Clark, 2000; Avila et al., 2012). Joo et al. (2012) sublinham ainda o compromisso com a organização. Também aqui é possível confirmar os efeitos e as mais-valias do *coaching*, bem como a centralidade das dimensões previstas no *LTS*.

Quando diretamente comparada com a formação, a transferência do *coaching* parece focar aspetos mais holísticos. Podemos afirmar que o *coaching* trabalha numa vertente diferente da

formação, uma vez que esta incide em aspectos mais técnicos, é fundamentalmente um processo de transmissão de conhecimentos, tendo o formando um papel passivo (Camara et al., 2010). O *coaching* trabalha mais a pessoa, a sua organização, a sua forma de estar e de atuar. Segundo McGovern et al. (2001) o *coaching* é um processo de continuidade, que vê a pessoa como um todo, que se baseia numa relação *one-to-one*, com a finalidade de mudar ou melhorar comportamentos, através da aprendizagem e do autoconhecimento (Joo et al., 2012).

Por conseguinte, com o resultado deste estudo, podemos concluir que o Modelo *LTS* de Holton, se afigura válido para avaliar a transferência do *coaching* para o local de trabalho. No entanto, evidenciam-se competências sociais e competências organizacionais o que parece idiosincrático do *coaching* e poderia merecer maior detalhe no Modelo *LTS*.

Identificámos como limitações ao presente estudo, o facto de o *coaching* ser feito internamente, sendo que a *coach* pertence à organização e, nessa medida, não sabemos até que ponto opera nos resultados alguma deseabilidade social. Outro aspeto, de natureza metodológica, consiste no guião de entrevista, ou seja, este é um modelo com muitas especificidades e, como tal, torna difícil fazer corresponder as questões aos vários itens do modelo, levando a que as respostas, muitas vezes, se acabem por confundir. A acrescer a isto, o número de inquiridos e o facto de provirem da mesma organização.

Para futuras pesquisas, seria interessante realizar um estudo que cumulativamente abrangesse mais de uma organização, com *coaching* externo e com metodologia que limite o mínimo possível a total liberdade dos inquiridos como exemplo *focus group*, para evitar eventuais efeitos de condicionamentos decorrentes da especificidade das perguntas.

Não obstante as limitações, os fatores previstos no Modelo *LTS* parecem centrais na conceitualização que os inquiridos fazem sobre a transferência da experiência de *coaching* para o contexto de trabalho.

7. Referências Bibliográficas

- Almeida, H. (2011). *Crise da transferência da formação para o local de trabalho? O papel de variáveis individuais, conceção da formação e do ambiente de trabalho na efetividade da transferência.* Departamento de Psicologia (F.C.H.S.), Universidade do Algarve.
- Anderson, M. C. (2001). Executive briefing: Case study on the return on investment of executive coaching. MetrixGlobal, LLC.
- Andreolli N. A. (2011). *Coaching: Aconselhamento de carreira e transformação organizacional.* Simpósio Científico FTSG de Graduação e Pós-Graduação.
- Aranha, M. H. (2012). *Executive coaching em Portugal: Uma percepção dos coaches portugueses.* Dissertação de Mestrado em Psicologia Social e das Organizações, Lisboa: ISCTE-IUL.
- Astrachan, J. & Shanker, M. (2003). Family business' contribution to the US economy: A closer look. *Family Business Review*, 16(3), 211-219.
- Avila, A. R., Medeiros, G. R., Auler, K. C., Furtado, L., Souza, R. S. & Moura, E. (2012). O processo de coaching como elemento potencializador da performance dos executivos nas organizações. *Cesuca*, Faculdade INEDI, 1-16.
- Balwin, T. T., & Ford, K. J. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41, 63-105.
- Bardin, Laurence (2014). *Análise de conteúdo.* Lisboa: Edições 70.
- Barosa-Pereira, A (2008). *Coaching em Portugal – Teoria e Prática* (1^a Ed.). Lisboa: Sílabo.
- Bates, R. A., Holton, E. F., Seyler, D. L. & Carvalho, M. (2000). The role of interpersonal factors in the application of computer-based training in an industrial setting. *Human Resource Development International*, 3, 19-42.
- Bates, R., Kauffeld, S. & Holton, E. (2007). Examining the factor structure and predictive ability of the German-version of the Learning Transfer Systems Inventory. *Journal of European Industrial Training*, 31 Iss 3, 195-211.
- Berglas, S. (2002). The Very Real Dangers of Executive Coaching. *Harvard Business Review*, 3-8.
- Bono, J. E., Purvanova R. K., Towler, A. J. & Peterson, D. B. (2009). A survey of executive coaching practices. *Personnel Psychology*, 62, 361-404.
- Baron, L. & Morin, L. (2009). The coach-coachee relationship in executive coaching: A field study. *Human Resource Development Quarterly*, 20(1), 85-106.
- Briner, R. B. (2012). Does coaching work and does anyone really care?. *OP Matters*, 16/17, 4-11.
- Caetano, A (2008). *Avaliação de desempenho: O essencial que avaliadores e avaliados precisam de saber.* Lisboa: Livros Horizonte.
- Camara, P. B., Guerra, P. B. & Rodrigues, J. V. (2010). *Novo Humanator: Recursos Humanos e Sucesso Empresarial* (4^a Edição). Lisboa: D. Quixote.
- Campos, T. M. & Pinto, H. M. N. (2012). Coaching nas organizações: Uma revisão bibliográfica. *Reuna*, 17(2), 15-26.

- Chen, H., Holton III, E. F., Bates, R. (2005). Development and validation of the learning transfer system inventory in Taiwan. *Human Resource Development Quarterly*, 16(1), 55-84.
- Clutterbuck, D. (2008). *Coaching Eficaz - Como orientar sua equipe para potencializar resultados* (2^a Edição). São Paulo: Editora Gente, Disponível em: http://www.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=0BarUI2y_QkC&oi=fnd&pg=PA1&dq=coaching+de+desempenho&ots=o4YVEOaTFv&sig=71YPxwq9uScj175RsbLwj3EyDI&redir_esc=y#v=onepage&q=coaching%20de%20desempenho&f=false
- Cunha, M. P., Rego, A., Cunha, R. C., Cabral-Cardoso, C., Marques, C. A. & Gomes, J. F. S. (2010). *Manual de gestão de pessoas e do capital humano* (2^a Edição). Lisboa: Sílabo.
- Devos, C., Dumay, X., Bonami, M., Bates, R. & Holton III, E. (2007). The learning transfer system inventory (LTSI) translated into French: Internal structure and predictive validity. *International Journal of Training and Development*, 11(3), 181-199.
- D'Oliveira, T. (2002). *Teses e Dissertações – Recomendações para a elaboração e estruturação de trabalhos científicos* (1^a Edição). Lisboa: Editora RH.
- Eggers, J. H. & Clark, D. (2000). Executive coaching that wins. *Ivey Business Journal Improving the Practice of Management*, Setembro/Outubro, 66-70.
- Enescu, C. & Popescu, D. (2012). Executive coaching – Instrument for implementing organizational change. *Review International Comparative Management*, 13(3), 378-386.
- Feldman, D. C., & Lankau, M. J. (2005). Executive coaching: A review and agenda for future research. *Journal of Management*, 31(6), 829-848.
- Fillery-Travis, A. & Lane, D. (2006). Does coaching work or are we asking the wrong question?. *International Coaching Psychology Review*, 1(1), 23-36.
- Fontana, A. & Frey, J. H. (2000). The Interview: from structured questions to negotiated text in N. Denzin & Y.S. Lincoln (orgs.). *Handbook of qualitative research*, 645-672.
- Ford, J. K., & Weissbein, D. A. (1997). Transfer of training: An update review and analysis. *Performance Improvement Quarterly*, 10, 22-41.
- Gaspar, D. J. & Portásio, R. M. (2009). Liderança e Coaching – Desenvolvendo pessoas, recriando organizações. *Revista de Ciências Gerenciais*, vol. XIII (18), 17-41.
- Grant, A. M., Curtayne, L., & Burton, G. (2009). Executive coaching enhances goal attainment, resilience and workplace well-being: a randomized controlled study. *The Journal of Positive Psychology*, 4(5), 396-407.
- Grant, A. M. (2011). Is it time to REGROW the GROW model? Issues related to teaching coaching session structures. *The Coaching Psychologist*, 7(2), 118-126.
- Grant, A. M. (2012). ROI is a poor measure of coaching: towards a more holistic approach using a well-being and engagement framework. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 1-12.
- Grant, A. M. (2013). The Efficacy of executive coaching in times of organizational change. *Journal of Change Management*, 1-23.
- Hall, D. T., Otazo, K. L., Hollenbeck, G. P. (1999). Behind closed doors: What really happens in executive coaching. *Organizational Dynamics*, 39-53.

- Holton III, E. F. (1996). The flawed four-level evaluation model. *Human Resource Development Quarterly*, 7(1), 5-21.
- Holton III, E. F., Chen, H. & Naquin, S. S. (2003). An examination of learning transfer system characteristics across organizational settings. *Human Resource Development Quarterly*, 14(4), 459-482.
- Holton III, E. F. (2005). Holton's evaluation model: New evidence and construct elaborations. *Advances in Developing Human Resources*, 7, 37-54.
- Holton III, E. F., Bates, R. A., Bookter, A. I. & Yamkovenko, V. B. (2007). Convergent and divergent validity of the learning transfer system inventory. *Human Resource Quarterly*, 18(3), 385-419.
- International Coach Federation*. Disponível em: WWW.coachfederation.org.
- Joo, B., Sushko, J. S. & McLean, G. N. (2012). Multiple faces of coaching: Manager-as-coach, executive coaching, and formal mentoring. *Organizational Development Journal*, 30(1), 19-38.
- Kampa-Kokesch, S. & Anderson, M. Z. (2001). Executive coaching: A comprehensive review of the literature. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 53, 203-228.
- Kirwan, C. & Birchall, D. (2006). Transfer of learning from management development programmes: testing the Holton model. *International Journal of Training and Development* 10(4), 252-268.
- Krausz, R. R. (2007). *Coaching Executivos – A conquista da liderança*. São Paulo: Nobel.
- Disponível
em:http://www.google.pt/books?hl=ptPT&lr=&id=0JKIDJJeatwC&oi=fnd&pg=PA9&dq=coaching+de+executivos&ots=i5bcqNpsNu&sig=9Qacxe94nVs3z7ieqxtpxjqwAdI&redir_esc=y#v=onepage&q=coaching%20de%20executivos&f=false
- Laske, O. (2004). Can evidence based coaching increase ROI. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 2(2), 41-53.
- McGovern, J., Lindemann, M., Vergara, M., Murphy, S., Barker, L. & Warrenfeltz, R. (2001). Maximizing the impact of executive coaching: Behavioral change, organization outcomes, and return on investment. *The Manchester Review*, 6(1), 1-9.
- Melo, F. A. O., Fernandes, B. M., Lima, H. M. A. & Reis, P. N. C. (2012). A utilização de ferramentas de coaching no processo de recrutamento e seleção interno. *Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia*, IX SEGeT.
- Milaré, S. A., & Yoshida, E. M. P. (2007). Coaching de executivos: Adaptação e estágio de mudança. *Psicologia: Teoria e Prática*, 9(1), 86-99.
- Minello, I. F., Ferreira, M. A., Yonamine, R. & Scherer, I. B. (2011). A prática do mentoring com jovens engenheiros: Um estudo exploratório. Ver. Adm. UFSM, Santa Maria, 4(1), 233-250.
- Nelson, E. & Hogan, R. (2009). Coaching on the dark side. *International Coaching Psychology Review*, 4(1), 7-19.
- Neves, J. G. (2000). *Clima organizacional, cultura organizacional e gestão de recursos humanos*. Lisboa: RH Editora

- Noe, R. A. (1986). Trainees' attributes and attitudes: Neglected influences of training effectiveness. *Academy of Management Review*, 11, 736-749.
- Oliveira, E. M. (2007). *O coaching apresenta alguma base científica?*. III Seminário de Gestão da UNIFAE, 1-13.
- Paige, H. (2002). Examining the effectiveness of executive *coaching* on executives. *International Education Journal*, 3(2), 61-70.
- Passmore, J. & Fillery-Travis, A. (2011). A critical review of executive *coaching* research: A decade of progress and what's to come. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 4(2), 70-88.
- Peretti, J. (2007). *Recursos Humanos – Função Pessoal e Gestão dos Recursos Humanos* (3^a Edição). Lisboa: Sílabo.
- Phillips, J. J. & Phillips, P. P. (2005). Measuring ROI in executive *coach*. *International Journal of Coaching in Organizations*, 3(1), 53-62.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (2^a ed.). Lisboa: Gradiva
- Rego, A.; Cunha, M. P., Oliveira, C. M. & Marcelino, A. R. (2007). *Coaching para executivos* (2^a ed.). Lisboa: Escolar Editora.
- Reis, G. G. (2013). Da experiência ao aprendizado: A prática reflexiva como recurso no processo de *coaching* de executivos. *Recapé Revista de Carreiras & Pessoas*, 3(3), 34-48.
- Reis, G. G & Nakata, L. E. (2010). Modelo transteórico de mudança: Contribuições para o coaching de executivos. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11,1, Jan.-Jun., 61-72.
- Roullier, J. & Goldstein, I. (1993). The relationship between organizational transfer climate and positive transfer of training. *Human Resource Development Quarterly*, 4(4), 377-390.
- Saunders, M. & Rojon, C. (2014). There's no madness in my method: Explaining how your research findings are built on firm foundations. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 7(1), 74-83.
- Schlosser, B., Steinbrenner, D., Kumata, E., & Hunt, J. (2007). The *coaching* impact study: Measuring the value of executive *coaching* with commentary. *The International Journal of Coaching in organizations*, 5(1), 140-160.
- Silva, C. R. E. (2010). Orientação profissional, *mentoring*, *coaching* e *counseling*: Algumas singularidades e similaridades em práticas. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11(2), 299-309.
- Smither, J. W., London, M., Flautt, R., Vargas, Y. & Kucine, I. (2003). Can working an executive *coach* improve multisource feedback ratings over time? A quasi-experimental field Study. *Personnel Psychology*, 56(1), 23-44.
- Velada, A. R. (2007). *Avaliação da Eficácia da Formação Profissional: Fatores que afetam a Transferência da Formação para o Local de Trabalho*. Tese de Doutoramento em Comportamento Organizacional, Lisboa: ISCTE-IUL.
- Yamnill, S. & McLean, G. N. (2001). Theories supporting transfer of training. *Human Resource Development Quarterly*, 12(2), 195-208.

